

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório Final

Intervenção em Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do
Ensino Básico: compreender para melhor educar

Mafalda Sofia Quaresma de Oliveira Fernandes

Coimbra, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Mafalda Sofia Quaresma de Oliveira Fernandes

Relatório Final

Intervenção em Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico: compreender para melhor educar

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutora Vera Maria do Vale

Orientador: Prof. Doutora Ana Coelho

Orientador: Mestre José Miguel Sacramento Pereira

Data da realização da Prova Pública: 26 de junho de 2014

Classificação: 15 valores

Junho, 2014

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa da minha vida gostaria de agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente tornaram possível a sua concretização.

À Professora Doutora Ana Coelho e ao Mestre José Miguel Sacramento, pela orientação, incentivos e ensinamentos oportunos.

À Educadora Cooperante Graça e à Professora Cooperante Paula ,pela partilha de saberes e pelo acompanhamento ao longo das práticas pedagógicas.

Às crianças que foram essenciais para as aprendizagens adquiridas, bem como para o crescimento profissional que esta experiência me proporcionou.

À minha família que sempre me apoiou, em especial às minhas irmãs e à minha mãe, pelas palavras de incentivo nos momentos mais frágeis e, sobretudo, por acreditarem na concretização deste meu sonho. Sem o seu apoio e amor nada teria sido possível.

Às minhas colegas de curso que ao longo dos anos se tornaram amigas, pelo companheirismo e amizade incondicional que tornaram este percurso muito mais agradável e “fácil”.

Aos meus amigos, pela amizade, compreensão, paciência, força e ajuda durante todos estes anos.

Obrigada a todos do fundo do meu coração.

“Agradecer o bem que recebemos é retribuir um pouco do bem que nos foi
feito.”

Augusto Branco

Intervenção em Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico: compreender para melhor educar

Resumo: O presente relatório reflete as aprendizagens mais significativas resultantes da experiência de estágio efetuada no decurso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na primeira parte é apresentado o itinerário formativo associado aos estágios em Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em torno destes dois contextos educativos, são apresentadas duas experiências-chave realizadas na Educação Pré-escolar e duas experiências-chaves realizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico. No seguimento, uma experiência transversal a transição do pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico, e uma investigação relativa à perspetiva das crianças acerca do Jardim de Infância e da escola.

Por fim, são apresentadas as considerações finais que traduzem as aprendizagens realizadas ao longo deste meu percurso formativo.

A prática pedagógica, quer em contexto pré-escolar, quer em 1º Ciclo do Ensino Básico, contribuiu para a minha formação pessoal, académica, científica e pedagógica, pois permitiu observar, experimentar e acima de tudo refletir.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Experiências-chave, Aprendizagem, Educação.

Abstract: The hereby report reflects the most significant learning resulting from the internship carried out during the Masters degree in Preschool Education and Primary School.

The first part of this paper concerns the educational itinerary associated to Pre-school and primary school internships. Related to these two educational settings, I present two key experiments conducted in Preschool and two others in Primary School. I also developed a cross experiment “The transition from preschool to preparatory school”, as well as an investigation with interview regarding the thoughts and feelings of children towards Preschool and school.

Finally, this report is completed with my final conclusions on the learning acquired during my formative educational path.

The pedagogical practice, both in Preschool and in Primary School settings has contributed to my personal, academic, scientific and pedagogical training, allowing me to observe, experiment and above all to reflect.

Keywords: Pre-school, Primary School, Key Experiments, Learning, Education.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	5
CAPÍTULO I- Educação Pré-Escolar	7
1.1- Contexto Educativo da Educação Pré-Escolar.....	8
1.1.1- Organização do espaço	8
1.1.2- Organização do tempo	10
1.1.3- Caracterização do grupo	11
1.1.3.1- As famílias	12
1.1.3.2- Prática da Educadora.....	13
1.2- Vivências do Estágio	15
1.2.1- 1ª Fase: Observando o Contexto Educativo.....	15
1.2.2- 2ª Fase: Atuando Progressivamente.....	16
1.2.3- 3ª Fase: Desenvolvendo Práticas Pedagógicas	18
1.2.4- Fase retrospectiva	20
CAPÍTULO II- 1º Ciclo do Ensino Básico	25
2.1- Contexto Educativo.....	25
2.1.1- Agrupamento	25
2.1.2- Escola	27
2.1.3- Turma.....	28
2.1.3.1- Espaço, materiais e interações.....	30
2.2- Fundamentação das minhas práticas	32
2.2.1- As funções do professor.....	32
2.2.2- O ato de planificar.....	33
2.3- Vivências do Estágio	34
2.3.1- 1ª Fase: Observando o Contexto Educativo.....	34
2.3.2- 2ª Fase: Intervir no contexto educativo	34
2.3.3- Elaboração do projeto “Os antepassados da freguesia”.....	36
2.3.4- Fase retrospectiva	38
PARTE II- EXPERIÊNCIAS-CHAVE	41
1- Educação emocional no pré-escolar	43
1.1- A educação emocional.....	43
1.2- Finalidade da Educação Emocional.....	45
1.3- A Educação Emocional e a Profissão Docente.....	46

2-A brincar para aprender	49
3- A transição do pré-escolar para o 1º ciclo do Ensino Básico.....	54
3.1- As práticas de transição	54
3.2- Estratégias e mecanismo de transição.....	55
3.3- A família e a transição	56
3.4- A transição e a formação de professores	56
4-A importância do envolvimento parental no 1ºciclo do Ensino Básico	58
5- As atividades lúdicas no 1º ciclo do Ensino Básico.....	63
5.1- Conceito de lúdico	63
5.2- A importância do lúdico na aprendizagem	64
6- A perspectiva das crianças acerca do Jardim de Infância e da Escola.....	67
6.1- Pertinência do tema.....	67
6.2- Objetivo da investigação.....	67
6.3- Tipo de investigação	67
6.4- Técnicas e instrumentos da investigação	68
6.5- Análise de dados e categorização	69
6.5.1- Categorização da amostra 1	70
6.5.2- Categorização da amostra 2.....	72
6.6- Conclusões finais	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
APÊNDICES	95
Apêndice 1- Sala de atividades	97
Apêndice 2- Tabela 1- Rotina diária da instituição.....	98
Apêndice 3- Gráfico 1- Constituição do grupo de crianças	99
Apêndice 4- Atividades desenvolvidas durante a fase de integração.....	99
Apêndice 5- Teia do projeto.....	100
Apêndice 6- Planificações do projeto.....	101
Apêndice 7- Atividades desenvolvidas no projeto	121
Apêndice 8- Gráfico 2- Constituição da turma do 2ºano	121
Apêndice 9-Atividades desenvolvidas na segunda etapa	122
Apêndice 10-Atividades desenvolvidas na terceira etapa	122
Apêndice 11- Atividades desenvolvidas na quarta etapa	123
Apêndice 12- Atividades desenvolvidas na quinta etapa	123
Apêndice 13- Teia do projeto.....	124
Apêndice 14- Atividades desenvolvidas no projeto	124
Apêndice 15- Teia da exposição	125

Abreviaturas

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

PRODEP -Programa para o Desenvolvimento Educativo em Portugal

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar ME-
Ministério da Educação

GT- Grounded Theory

1º CEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

PEA- Projeto Educativo de Agrupamento

PCA- Projeto Curricular de Agrupamento

PAA. Plano Anual de Atividades

AEC-Atividades Extra Curriculares

Tabelas

Tabela 1- Rotina diária da Instituição

Tabela 2- Elementos da amostra

Tabela 3- Guião da entrevista

Tabela 4- Achas importante vir a escola? Porquê?

Tabela 5- O que mais gostam de fazer na escola?

Tabela 6- O que menos gostam de fazer na escola?

Tabela 7- O que acham que a escola devia ter que não tem?

Tabela 8- Achas importante vir a escola? Porquê?

Tabela 9- O que mais gostam de fazer na escola?

Tabela 10- O que menos gostam de fazer na escola?

Tabela 11- Qual é o papel do aluno?

Tabela 12- Qual é o papel do professor?

Gráficos

Gráfico 1- Constituição do grupo de crianças

Gráfico 2- Constituição da turma do 2ºano

INTRODUÇÃO

O presente relatório final tem por finalidade apresentar o meu percurso formativo na Escola Superior de Educação de Coimbra, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

O Relatório final deve “refletir o percurso formativo, bem como a atitude crítica e reflexiva em relação a esse percurso” (Artigo 12.º, Regulamento dos Mestrados em Educação Pré-Escolar, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico). Deste modo, este relatório tem por finalidade descrever o percurso realizado ao longo dos dois estágios pedagógicos, e refletir sobre as aprendizagens significativas que estes nos proporcionaram.

A prática educativa foi realizada em dois contextos distintos, sendo o primeiro uma instituição de educação pré-escolar da rede pública, e o segundo uma Escola do 1ºCEB da rede pública, numa turma do 2º ano.

Os estágios permitiram complementar as aprendizagens realizadas no decurso da formação e ofereceu-nos a possibilidade de interagir com as crianças nos dois contextos formativos. Permitiu, ainda, fortalecer a perceção da importância dos profissionais da educação básica na formação da criança.

O relatório divide-se em duas partes, sendo a primeira dedicada à contextualização e itinerário formativo de educação pré-escolar e do ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e a segunda às experiências chave, evidenciando o percurso vivido nos dois contextos.

A primeira parte encontra-se dividida em dois capítulos. O primeiro refere-se à educação pré-escolar, e apresenta a descrição da instituição, dando a conhecer algumas das suas particularidades, a descrição do grupo com o qual trabalhamos, a prática da educadora.

O segundo capítulo é alusivo ao 1º Ciclo do Ensino Básico e descreve o agrupamento e instituição, dando a conhecer algumas das suas características, bem como a descrição da turma. Em cada um apresentamos as vivências estágio bem como uma reflexão geral.

Na segunda parte expõem-se seis experiências-chave: duas relacionadas com a educação pré-escolar e duas com o ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. No seguimento destas apresentamos uma experiência transversal com a finalidade de

compreender a transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. E, por fim, uma investigação relativa à perspetiva das crianças acerca do Jardim de Infância e da Escola.

Por último, apresentamos as considerações finais acerca dos estágios vivenciados e das aprendizagens realizadas.

O título deste relatório – Intervenção em Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: compreender para melhor educar, surgiu pelo facto de os estágios nos terem permitido novas aprendizagens que se foram construindo através de experiências vivenciadas com sucessos e insucessos.

Em suma, o relatório reflete as experiências mais significativas realizadas ao longo do mestrado.

PARTE I

**CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO
DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DO ENSINO DO
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

CAPITULO I- Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar tem vindo a ocupar uma posição cada vez mais importante no contexto educacional, de acordo com o Decreto-lei nº5/97 de 10 de fevereiro:

A educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Artigo 2.º - Princípio Geral, Capítulo II, Lei n.º5/97).

A educação pré-escolar destina-se a crianças, sendo um direito consagrado pela legislação portuguesa, extensível a todas as condições sociais e culturais (ME, 1997). Este processo educativo exige que o educador tenha em conta o percurso anterior de cada criança e as suas características, tendo o papel fundamental de potenciar o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social contribuindo para a sua inserção na sociedade. Para tal de acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho, o educador deve apoiar as famílias “na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, tendo em vista a sua integração equilibrada na vida em sociedade e preparando-a para uma escolaridade bem-sucedida, nomeadamente através da compreensão da escola como local de aprendizagens múltiplas.”

Tal como é mencionado nas OCEPE¹ a educação pré-escolar não tem por função a preparação para escolaridade obrigatória, mas o desenvolvimento das competências básicas necessárias para que as crianças alcancem com sucesso a etapa seguinte (ME, 1997).

O apoio e a orientação do educador são fundamentais durante todo o processo educativo da criança, dando respostas e respeitando as suas características, necessidades e gostos, e conferindo-lhe um papel ativo, pois é durante este processo que a criança constrói os seus saberes e as suas aprendizagens.

¹ A sigla OCEPE irá designar daqui em diante Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar “deverá familiarizar a criança com um contexto educativo culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender”(ME, 1997, p.93).

1.1-Contexto Educativo da Educação Pré-Escolar

O ambiente educativo, ou seja, “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (ME, 1997, p. 31). Seguindo esta linha de ideias, conclui-se que a base da prática do educador incide na interação entre os intervenientes da prática educativa e a organização do espaço, do tempo, do grupo e do meio institucional.

A instituição onde realizámos o estágio localiza-se na zona sul da cidade de Coimbra, caracterizada por uma grande diversidade habitacional, tal como está referido no Projeto Educativo². Nas zonas mais antigas, concentram-se pessoas com um nível socioeconómico e cultural tendencialmente baixo ou médio baixo e nos bairros novos residem pessoas de nível socioeconómico e cultural alto e médio alto. Dando cumprimento às orientações do Ministério da Educação, esta diversidade cultural e socioeconómica exige que o Jardim de Infância adote estratégias e atividades adequadas às crianças que provêm de cada um dos estratos sociais. Segundo as OCEPE, “o meio social envolvente – localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – tem também influência, embora indireta, na educação das crianças” (ME., 1997, p.33).

O Jardim de Infância funciona num edifício construído de raiz, inaugurado a 16 de Setembro de 2004 e englobado na rede pública. Integra 45 crianças, 2 educadoras e 4 assistentes operacionais.

1.1.1- Organização do espaço

O Jardim de Infância dispõe de instalações de construção recente, com boas condições de luminosidade e de conforto. Tem duas salas de atividades, um salão

² http://eb23mag.ccems.pt/images/documentos/projetoeduc_2014/projeto_educativo_2013_2017.pdf

polivalente, um gabinete de trabalho, instalações sanitárias para crianças e para adultos e uma pequena arrecadação. Na parte exterior, possui um telheiro, uma zona cimentada e um parque infantil. As condições físicas da instituição permitem que as atividades educativas e de lazer se realizem independentemente das condições atmosféricas, oferecendo às crianças espaços adequados de socialização, onde podem brincar em liberdade e segurança. O refeitório, a cozinha e o campo de jogos são partilhados com a Escola EB1.

A organização e a utilização do espaço são entendidas nas OCEPE (ME, 1997, p. 37), como “expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e a fundamentar as razões dessa organização”. Deste modo, a organização do espaço é a primeira forma de intervenção do educador.

A sala de atividades onde realizámos o estágio está organizada de modo a proporcionar vivências diferenciadas e a estimular a imaginação, o raciocínio lógico-matemático e a linguagem (Apêndice 1). A sala divide-se em várias áreas, corretamente delimitadas, permitindo assim diferentes aprendizagens. Cada zona tem espaço suficiente para que possam trabalhar e interagir em simultâneo várias crianças, ainda que com um limite máximo de utilizadores. Entre as áreas existe uma boa visibilidade permitindo que as crianças tenham uma visão da totalidade da sala.

De forma a proporcionar às crianças a aquisição e desenvolvimento de diferentes conhecimentos e competências, a sala está organizada do seguinte modo: área da expressão plástica, que é um “lugar para explorar materiais” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 194) e “deve incluir todo o tipo de papéis, materiais de pintura e impressão, instrumentos para desenhar a cortar e ainda materiais de moldar, modelar e colar” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 48); área da mercearia e da casinha, que possibilita “às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma...” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 48); área da leitura, onde “as crianças observam a leem livros, simulam a leitura com base na memória” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 202); área do computador, onde as crianças têm à sua disposição jogos, onde experimentam construções a três dimensões; área da matemática, onde estavam ao dispor das crianças diversos jogos de mesa; área das ciências, onde as crianças têm diversas matérias para explorarem; área da escrita,

com diversos jogos de mesa; área de comunicação, de reunião, de planificação e de avaliação (o tapete).

Relativamente ao material, as áreas estão muito bem equipadas, com materiais que podem ser usados de diferentes formas, de modo a estimular a criatividade das crianças e podendo ainda ser utilizados de forma individual ou em grupo. Na área da matemática, da escrita e da expressão plástica, a arrumação dos materiais é feita através de sinalética, ou seja, colocação de etiquetas em cada material e no local da prateleira que corresponde ao local de arrumação. Os símbolos utilizados são figuras geométricas. Através da etiquetagem dos materiais, as crianças desenvolvem a capacidade de discriminação e de identificação dos símbolos, exercício que conduz à pré-leitura e escrita. Esta metodologia contribui ainda para o desenvolvimento e interiorização da noção de responsabilidade, autonomia e respeito pela conservação dos materiais.

As crianças é que decidem para que área querem ir brincar/trabalhar, preenchendo a tabela do trabalho autónomo. Segundo Hohmann, Banet e Weikart (1979) a aprendizagem é potenciada se as crianças estiverem inseridas num ambiente organizado e estimulante e que lhes permita fazer escolhas e agir a partir delas.

Este tipo de organização da sala, que constitui “a primeira forma de intervenção da educadora” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.69), é indispensável para a dinâmica do grupo, permitindo uma maior autonomia e responsabilidade “para que as crianças possam ter maior número possível de oportunidades de aprendizagens” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163).

1.1.2- Organização do tempo

O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo.

(Oliveira-Formosinho, 2011, p.72)

A instituição funciona das 8:00 horas às 18:30 horas. A organização do tempo deve ser “flexível dentro de uma estrutura na qual a criança se sente segura e parte integrante” (ME, p. 148). “O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição

flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (ME, 1997, p. 40), dando origem uma rotina educativa pois é através da sequência de momentos que as crianças vão percecionando e integrando a noção de tempo. Tal como o preconizado na OCEPE, “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (Idem, p. 40).

Na tabela 1 (Apêndice 2) descreve-se a rotina diária praticada.

1.1.3- Caracterização do grupo

O grupo da sala era heterogéneo, sendo composto por sete crianças do sexo feminino e treze do sexo masculino, perfazendo um total de vinte crianças, cujas idades variam dos três aos seis anos (Apêndice 3).

No grupo, havia uma criança com Necessidades Educativas Especiais, que era acompanhada por uma professora do ensino especial. Esta criança nasceu com o síndrome de Treacher Collins, descrito na Encyclopedia and Dictionary of Medicine, Nursing and Allied Health (2003) de Miller e Keane como uma malformação facial, olhos, bochechas, orelhas e pelosidade, o que afecta os indivíduos não só do ponto de vista da audição, respiração, mas brutalmente do ponto de vista emocional, uma vez que a criança tem uma aparência muito diferente. É portanto crucial uma grande suporte emocional para ajudar a criança a lidar com a diferença.

Nem todas as crianças se encontravam no mesmo nível de desenvolvimento, houve portanto a necessidade de um trabalho mais individualizado com algumas crianças, embora também realizassem trabalhos em pares ou em pequenos grupos, uma vez que é fundamental “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, p.35).

A educadora e as crianças definiram, no início do ano, para a área do tapete cinco regras: “boca fechada”, “ouvidos à escuta”, “olhos bem abertos”, “braços e pernas cruzadas” e “estar bem sentado”. Estas regras foram afixadas no placar da parede, em formato de imagem.

Short e Derouet (citados por Amado e Freire, 2005, p.323) afirmaram que as regras “devem ser poucas, simples, claras, positivas, justificáveis”. Para além disso,

“uma vez estabelecida, a regra deve ser cumprida por todos, sem exceção, inclusive pelo professor” (Vinha, 2001, p.241). As próprias crianças quando estavam no tapete e percebiam que alguma não estava a cumprir as regras, avisavam o colega, esticando a mão e mostrando os cinco dedos.

1.1.3.1- As famílias

A comunicação com os pais ou encarregados de educação deve primar-se pela qualidade pois “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p.43).

No jardim-de-infância onde estagiámos, a relação com os pais ou encarregados de educação era feita de diversas formas: reuniões, momentos de atendimento aos pais/encarregados de educação, informações para casa, participação dos pais/encarregados de educação nas atividades festivas e atividades a ser desenvolvidas em conjunto com as crianças, como o desenvolvimento do projeto “Em cartão vou fazer uma construção” - neste caso, cada criança escolheu o que queria construir com a ajuda dos pais. Como refere Zabalza, (1998), o adulto deve ter o papel de orientador e não de mero executor, atuando como “intermediário entre os conhecimentos da criança, os fatos da realidade e as interpretações da cultura” (p.130). Percebemos, assim, a importância de fomentar a relação entre pais e filhos, através da continuidade em casa do trabalho iniciado na sala, não só relativamente ao projeto, mas também noutras atividades. O recurso à participação dos pais permite “um sistema de cooperação mútua entre os pais e a equipa, bem como entre as famílias” (Bernard Spodek e Olivia Saracho, 1998, p.167).

Esta cooperação também era feita através dos livros do baú. Às sextas-feiras, cada criança ia ao baú escolher um livro para levar para casa, dentro do qual seguia uma ficha de leitura que as crianças tinham de preencher juntamente com os pais e, na segunda-feira, apresentavam ao grupo.

Segundo Bernard e Spodek, “Muitos investigadores interessados nas interações pais-filho apontam a leitura de livros de histórias como o fator mais importante no desenvolvimento precoce das competências de literacia nas crianças” (idem, 2002, p.778).

Também Zabalza defende que “esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola, enriquece os próprios pais (conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (1998, p.55).

1.1.3.2- Prática da educadora

Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.

(Augusto Cury, 2011, p.17)

Ponderar a prática educativa em modelos pedagógicos é uma condição para manter a consistência teórica e qualidade educativa. Na opinião de Júlia Formosinho um modelo curricular “é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo (Oliveira-Formosinho,1996, p.15).

Para a mesma autora um “modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação” (Oliveira-Formosinho, 2007). Quando o educador opta por um determinado modelo curricular, é necessário que já tenha refletido sobre essa opção e que se tenha questionado acerca da adequação do modelo ao contexto em que se insere.

No contexto da minha prática pedagógica, observámos que a educadora não seguia nenhum modelo integralmente, mas sim alguns princípios de vários modelos, como o Movimento da Escola Moderna, modelo High/scope, e ainda à Metodologia de Projeto.

O Movimento da Escola Moderna incide numa boa gestão de atividades, materiais, tempo e espaço para que as crianças possam tirar o máximo proveito, proporcionando que os educandos juntamente com os educadores criem “as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos,

dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.” (Niza, 1996, p.141).

Na sala, onde estagiámos, a prática educativa era alicerçada no exercício da comunicação inclusiva da opinião das crianças e na tomada de decisão através de cooperação e negociação exaustiva que frequentemente terminava com votações sobre os assuntos debatidos.

Havia um envolvimento ativo e pertinente entre a instituição, os pais e a comunidade envolvente, que possibilitou às crianças desenvolver e fomentar as suas interações.

Numa abordagem ao modelo High Scope, “o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação” (Hohmann e Weikart, 1997, p.1), ou seja, a criança aprende quando apresenta as suas dúvidas e interrogações, tendo por base a pesquisa e a colocação de hipóteses, de modo a responder às suas incertezas e resolver os problemas que invadem a sua vida. O educador tem, no entanto, um papel fulcral e deve criar oportunidades que propiciem a aquisição e o desenvolvimento de novos saberes por parte da criança. Desafiar a criança, instigando-lhe um conflito cognitivo, é um excelente exercício que o educador pode fazer de modo a ajudar a construir mais conhecimento.

No que diz respeito à avaliação, é imprescindível a observação, a análise e a reflexão relativamente ao desenvolvimento da criança por parte do educador. É igualmente imprescindível planificar atividades com as crianças, de modo a incutir-lhes e a desenvolver o seu sentido de responsabilidade, ainda que possam ser alteradas e adaptadas aos conhecimentos e interesses mais intrínsecos das crianças.

A educadora planificava atividades juntamente com as crianças, privilegiando a sua autonomia e interesses individuais. Muitas das atividades eram realizadas através do trabalho cooperativo em grupos heterogéneos. Esta prática evidência o seguimento de princípios do modelo anteriormente referido.

Segundo Lilian Katz a principal característica de um projeto é a sua construção centrada em questões específicas levantadas pelas crianças para as quais se pretendem encontrar respostas (Katz, 1997). A Metodologia de Projeto relaciona-se com os modelos referidos anteriormente, visando o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Formosinho, o tema de cada projeto tem origem nos interesses e/ou necessidades comuns de um determinado grupo de crianças e pode ser escolhido pelas próprias ou fruto da observação do educador (Oliveira-Formosinho, 1996, pp. 122, 123). Segundo Katz, não é possível prever a duração de cada projeto pois não deve ter um tempo determinado para a sua realização, tendo em vista a construção progressiva. Trata-se de uma metodologia que fomenta o trabalho em equipa e a aprendizagem cooperativa. “Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz e Chard, 1997, p.3).

Observámos a presença deste modelo no Projeto “Em cartão vou fazer uma construção”, em que educadora elaborou juntamente com cada criança, um plano de ação de acordo com o interesse de cada uma.

1.2- Vivências do estágio

1.2.1- 1ª Fase: Observando o Contexto Educativo

Cada observação deve ter um objetivo e uma incidência claros – de outra forma, é possível observar tudo e não ver nada em concreto.
(Vasconcelos, 2007, p. 23)

Com início a 6 e término a 22 de Março, deu-se a fase da observação do contexto educativo, ou seja, a estrutura do ambiente pedagógico (o grupo, as crianças como seres individuais, o espaço, o tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos, a escola como instituição); o exercício profissional da educadora (recolha, análise e estruturação de dados e definição de parâmetros curriculares pertinentes).

A receção inicial por parte da educadora às estagiárias foi bastante positiva, dando a conhecer o ambiente escolar, a disposição da sala, o planeamento do seu trabalho e o grupo de crianças. Na primeira semana, limitámo-nos a observar, com especial incidência as crianças e a dinâmica do grupo, e a dar o nosso contributo nas tarefas quotidianas. O objetivo principal era conhecer o grupo e cada criança individualmente, os seus interesses, características e rotinas. Como estagiárias, esta fase foi fulcral para nos integrarmos no grupo e ficou marcada pelas interações

positivas entre o grupo de estagiárias com o das crianças e os agentes educativos existentes. Serafini e Pacheco (1990, p.2) afirmaram que esta fase "corresponde à aquisição de capacidades de análise do real", através do contacto com a realidade educativa, a recolha, análise e sistematização da informação recolhida, sem nunca descurar a importância da constante observação participativa, ou seja, a interação com as crianças.

A prática educativa teve início com a construção da porta da primavera, uma atividade onde se permitiu às crianças decidirem o que fazer, de modo a darem mais importância e significado à atividade que estavam a desenvolver e a sentirem mais motivação no momento da sua realização.

1.2.2.- 2.ª Fase: Atuando progressivamente

A Fase de Integração do estágio decorreu entre os dias 3 e 26 de abril. Esta etapa de aprendizagem tinha como principal finalidade "proporcionar uma integração progressiva em contexto educativo, nomeadamente, na atuação pedagógica com responsabilização gradual, selecionada em colaboração com a educadora cooperante, e com a avaliação reflexiva do desempenho, visando adequação contínua da intervenção" (Orientações de estágio, 2012-2013). Apesar de continuarmos com uma função muito observadora, notaram-se já algumas intervenções pontuais, fundamentais para a nossa formação como educadoras. Nesta fase, foi possível colocar em prática ideias que deram origem a reflexões críticas, muito pertinentes para progredir profissionalmente e adaptar as experiências de aprendizagem às necessidades, conhecimentos e capacidades do grupo.

O educador deve construir a sua própria prática profissional, partindo das necessidades do seu exercício pedagógico e da reflexão fundamentada, com recurso a uma constante e sistemática investigação e à cooperação com os colegas de profissão. Como referido nas OCEPE (ME, 1997), o educador deverá refletir sobre a sua ação, sobre as metodologias que utiliza e sobre a forma como as adapta às necessidades das crianças, sendo considerado "o suporte desse processo". (ME., 1997, p.93).

A ação reflexiva é definida por Cardona (2006, p.50) como "um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A

reflexão implica intuição, emoção e paixão, não consistindo portanto num conjunto de técnicas que possam ser ensinadas.”

Durante esta fase, foi nossa preocupação compreender todos os processos que envolviam o contexto educativo. Deste modo, de forma intencional e contínua, refletimos sobre a planificação, a ação e a avaliação. Através da reflexão pudemos reestruturar as práticas educativas e adquirimos novos conhecimentos e aprendizagens, de forma a dar resposta às necessidades do grupo (ME., 1997, p.93), desenvolver novas estratégias motivacionais e identificar aspetos positivos e fracos da prática pedagógica.

De todas as atividades desenvolvidas nesta fase (Apêndice 4), destacamos a da culinária. No início da atividade, foram mostradas imagens que conduziam para a ideia de cozinhar, por exemplo: uma colher de pau, um chapéu de cozinheiro, um bolo no forno, entre outras. Daí surgiu a ideia de “ser cozinheiro por um dia”. De seguida, foi apresentado um *powerpoint* com adivinhas relativas aos ingredientes que iam ser necessários para a confeção dos bolinhos. Seguiu-se a divisão do grupo em três e cada minigrupo foi à “mercearia do faz de conta comprar” os ingredientes necessários.

Puderam então iniciar-se a confeção dos bolinhos. A atividade terminou quando as crianças saborearam os bolinhos e ofereceram a toda a comunidade educativa do jardim de infância.

Segundo Arends (1995) e de acordo com a experiência desta atividade, as crianças participaram de forma ativa e muito motivadas. Apesar das planificações serem feitas com relativa antecedência, tendo em consideração as características do grupo, muitas vezes as respostas e propostas das crianças puderam alterar o que estava previsto e houve necessidade de adaptar a atividade às respostas do grupo. As crianças sentem-se tanto mais motivadas, interessadas e participativas, quanto mais aprazíveis e estimulantes forem as atividades. A educadora teve o cuidado de se afastar progressivamente do grupo, no decorrer da prática pedagógica das estagiárias, tornando-as pontualmente responsáveis pelas crianças.

1.2.3-3.^a Fase: Desenvolvendo práticas pedagógicas

Esta fase decorreu entre o dia 2 de maio e 4 de junho e teve como principal finalidade a gestão e o desenvolvimento integral de um projeto e respetiva planificação, dinamização e avaliação.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a realização de um projeto deve alicerçar-se no interesse das crianças e na sua participação ativa, contribuindo para a construção das suas próprias aprendizagens. Neste sentido, “considera-se por vezes que o projeto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade” (ME, 1998, p.102). A concretização desta metodologia exige que o educador seja simultaneamente moderador e orientador das pesquisas e atividades que as crianças estão a realizar. Indo ao encontro de Katz (1997, p.171) “no trabalho de Projeto, o papel do Professor é mais o de conselheiro e orientador do que o de instrutor.”

O orientador tem como função contribuir para que as crianças, a partir das suas dúvidas, queiram saber mais e construam progressivamente as suas aprendizagens significativas. Sempre que as crianças se envolvem e participam de forma ativa num projeto, passam a identificá-lo como seu e sentem-se responsáveis por ele.

A metodologia do trabalho de projeto contribui para o desenvolvimento de competências individuais e interpessoais como é exemplo a autonomia, a responsabilidade, a tomada de decisão, a perseverança, a interajuda, o respeito e a partilha, entre outras. O projeto desenvolvido intitulou-se *Eu e a minha família* que se baseou nas fases distintas da metodologia de projeto de Teresa Vasconcelos (1998). Este tema surgiu quando as crianças levantaram algumas dúvidas sobre os diferentes tipos de famílias. Segundo Teresa Vasconcelos, “Numa primeira fase do projeto, as crianças fazem perguntas, questionam. (...) As crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar” (ME, 1998, p.140). A fase seguinte prendeu-se com a Planificação e Lançamento do Trabalho: as crianças, com a ajuda das estagiárias, realizaram uma teia com aquilo que já sabiam sobre este tema e, de seguida, uma outra com aquilo que queriam descobrir (Apêndice 5). Desta forma, surgiram as dúvidas e os problemas que sustentaram o projeto. De acordo

com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança” (ME, 1997, p.26). Durante esta fase, ficámos responsáveis pela planificação, execução e avaliação de todas as atividades realizadas. Esta planificação contemplou diversas atividades nas diferentes áreas de conteúdo (Apêndice 6).

Na fase da execução do projeto, e tendo em consideração as opiniões das crianças e o diálogo estabelecido, foram desenvolvidas diversas atividades (descritas nas planificações), de modo a responder a todas as questões colocadas pelo grupo (Apêndice 7). A temática do nascimento dos bebés é exemplo da curiosidade infantil que surgiu porque uma mãe, no dia anterior, esteve na sala a demonstrar como se amamentam os bebés e como se muda uma fralda. No dia seguinte, sentimos a necessidade de explorar este tema, pelo que mostrámos diferentes imagens e pedimos às crianças para fazerem a leitura das mesmas, tendo surgido muitas dúvidas sobre a gravidez. De seguida, mostrámos uma apresentação feita no *prezi* e explicámos o desenvolvimento do bebé ao longo dos nove meses de gestação, apresentando simultaneamente os modelos figurativos. Fomos colocando perguntas à medida que íamos explicando, por exemplo: “por onde é que o bebé se alimenta?” e “por onde nasce o bebé?”. Para ser mais fácil e acessível a todos, dividimos as crianças em pequenos grupos e estas puderam mexer nos modelos. Posteriormente, as crianças mais novas, com a nossa ajuda, fizeram uma barriga de gesso, enquanto as crianças mais velhas organizaram uma sucessão de imagens que reconstruíam os nove meses de gestação e que colaram na parede da área das ciências. Por fim, acompanhámos quatro das crianças mais velhas à sala um, onde foram explicar o que aprenderam, exemplificando com os modelos.

Consideramos que a atividade decorreu muito bem. As crianças mantiveram-se envolvidas e interessadas em todos os momentos. O recurso aos modelos revelou-se uma estratégia muito adequada uma vez que tornou possível a visualização de todos os momentos evolutivos da gestação. Destacamos ainda a importância da partilha com as crianças da outra sala, uma vez que se sabe “que a interação entre crianças em momento diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Silva, 1997, p.35)

Todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio foram planificadas e estruturadas de modo que, em cada área de conteúdo, fosse feita uma abordagem às áreas da formação pessoal e social, expressão e comunicação, conhecimento do mundo e aos domínios da linguagem oral, da abordagem à escrita e da matemática.

No que diz respeito à fase da Avaliação/Divulgação, Teresa Vasconcelos acrescenta que as crianças “podem sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização, etc.” (ME, 1998, p.143). O diálogo e as interações criadas foram fundamentais para que as crianças pudessem expor as suas questões e as vissem esclarecidas, refletissem sobre atitudes menos corretas e se criassem momentos de reflexão sobre as diferentes temáticas.

Divulgámos o projeto à comunidade escolar através da apresentação de um vídeo e da entrega ao pai/mãe de um álbum individual constituído pelos trabalhos realizados pelo seu filho(a) durante o projeto, um CD com todas as fotografias tiradas neste período e um marcador livros com um agradecimento pela colaboração. A metodologia de projeto permitiu-nos compreender que o educador deve ter o papel de orientador e não de executor de um plano, atuando como “intermediário entre os conhecimentos da criança, os factos da realidade e as interpretações da cultura” (Zabalza, 1998, p.130). Através da prática deste método, constatámos a importância da “participação ativa das crianças nos seus próprios estudos” (Katz e Chard, 1997, p.5) e percebemos que a criança deve ser o principal agente do seu desenvolvimento. Experienciámos e percebemos ainda que a planificação não é uma tarefa fechada. Na metodologia de Projeto, “A criança é encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo” (ME, 1998, p.19), pelo que é possível que as crianças coloquem novas questões que nos obrigam a repensar a planificação. A avaliação das atividades é ainda importante para poderem ser introduzidas alterações que respondam às necessidades e questões do grupo.

1.2.4- Fase retrospectiva

O contacto com a Prática Pedagógica foi muito importante pois possibilitou a mobilização dos conteúdos teóricos aprendidos durante o curso em situações de contexto real e o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Sendo o estágio um espaço de construção de aprendizagens, constatámos que consolidámos e adquirimos conhecimentos, nomeadamente no que diz respeito ao papel do educador, à planificação de um projeto e execução das suas atividades e à importância da improvisação e da cooperação entre educador e família. O papel do Educador de Infância é “criar e proporcionar contextos, atividades e experiências que promovam e orientem o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento harmonioso da criança pequena” (Craveiro e Ferreira, 2007, p.15).

Tivemos ainda oportunidade de concluir que aprender a ensinar é um processo complexo, dadas as inúmeras interações que se estabelecem em contextos de ensino-aprendizagem. Tal como afirma Oliveira-Formosinho (2000), o papel dos educadores de infância não se cinge ao cuidar, mas também engloba o ato de educar. Na opinião de Garcia (1999), aprender e ensinar devem ocorrer através de um processo no qual o conhecimento teórico e prático se fundem num currículo orientado para a ação. Neste sentido, Mesquita-Pires (2007) defende que os educadores de infância têm uma responsabilidade acrescida, atendendo à idade das crianças, pois é no período da infância que ocorre uma realização afetiva, intelectual, sócio relacional e intercultural de grande impacto, no que respeita ao processo de humanização da pessoa. Para que a criança se desenvolva saudável e equilibradamente, deve existir uma educação de qualidade, como refere Gabriela Trevisan (2010), que só é conseguida se o educador responder de forma adequada às necessidades da criança, dando-lhe atenção, proteção, amor, carinho, bem-estar, ou seja, se lhe der os cuidados necessários ao seu desenvolvimento efetivo. No sentido de responder a essa missão, o educador deve organizar a sua prática em “torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer (...), aprender a fazer (...), aprender a viver juntos (...) e aprender a ser” (Delors, 1996, p.90).

Outra área sobre a qual aprofundámos os conhecimentos diz respeito à importância da cooperação entre educadores e família e da relação entre pais e filhos. Como defende Zabalza, “esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola, enriquece os próprios pais (...) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas” (1998, p.55).

Todas as aprendizagens realizadas neste estágio foram conseguidas, fundamentalmente, pela forma como fomos integradas no trabalho de equipa, que nos proporcionou espaço para desenvolver a capacidade de iniciativa, de improvisação e realização de experiências novas. O bom ambiente de trabalho da equipa educativa foi muito importante e facilitou o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. A este propósito, Hohmann, Banet e Weikart defendem que “Todos os membros de uma equipa são educadores, seja qual for o seu grau hierárquico, a sua formação de base e o seu vencimento” (1979, p.137).

Durante a execução do projeto, ocorreram ainda algumas falhas decorrentes da falta de experiência, insegurança e dúvidas relativas à metodologia, após uma conversa com a educadora concluímos que o método de trabalho não estava a ser o mais correto, pois estava muito direcionado para trabalho de mesa, para além de não estar adequado às diferentes faixas etárias. Em consequência revimos todas as atividades que estavam planeadas para realizar e tivemos a preocupação de planear atividades juntamente com as crianças e mais dinâmicas.

Através da intervenção da educadora, ultrapassámos essas dificuldades e compreendemos que as experiências negativas devem ser valorizadas pelas aprendizagens que proporcionam.

O momento foi vivido com muita ansiedade, desânimo e alguma revolta interior por termos cometido este erro, uma vez que não nos revemos nessa forma de atuar enquanto educadoras.

A realização deste projeto permitiu-nos transpor da teoria para a prática os conhecimentos adquiridos anteriormente. Confirmámos que esta metodologia é de grande exigência pela imprevisibilidade derivada da curiosidade e interesses que as crianças vão apresentando. Foi um desafio diário, em que as dificuldades foram sendo ultrapassadas.

Depois de percorrermos este caminho, com os medos postos de lado, conseguimos crescer, aprender, evoluir e desenvolver-nos a nível pessoal e profissional. O estágio foi fundamental para aumentar a nossa confiança, autonomia, criatividade, responsabilidade e a capacidade de cooperação e inovação. A avaliação é uma das fases fundamentais do estágio pois permite tomar uma maior consciencialização do que foi feito.

As crianças foram os atores principais de todo este processo avaliativo pois, o *feedback* recebido através dos seus sorrisos e evolução, fizeram-nos sentir o prazer de trabalhar com elas e confirmar o gosto de nos tornarmos educadoras. A proximidade que mantivemos com as crianças proporcionou-nos momentos de amizade, confiança e segurança. Também o contacto mantido com os pais foi muito gratificante por sabermos que gostavam e valorizavam o nosso trabalho. O diálogo que se constrói com a Educadora Cooperante é igualmente de extrema importância para a construção de saberes.

Aprendemos muito com a realização deste estágio e tomámos consciência que o fim do curso corresponde a uma etapa importante, mas não ao final da formação. Consideramos que, enquanto profissionais de educação, devemos apostar numa formação ao longo da vida que nos permita trabalhar com diversos conteúdos. Como afirma Ponte (2004, citado por Herdeiro e Silva, 2008, p.2), o professor “quando adquire a sua habilitação profissional, está longe de ser considerado um profissional acabado e amadurecido”. Com o decorrer do tempo e com a experiência profissional, vamos certamente ter oportunidade de aperfeiçoar aprendizagens e metodologias pois, segundo Cardona:

“os primeiros anos de experiência profissional são fundamentais, por serem o primeiro contacto com a realidade, em que através das aprendizagens realizadas com as colegas é feita uma adaptação dos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. Depois, naturalmente vai havendo uma evolução, sendo sobretudo através da prática que se aprende a ser educadora” (2006, p.511).

CAPÍTULO II- 1ºCiclo do Ensino Básico

2.1- Contexto Educativo

2.1.1- Agrupamento

Agrupar escolas de diferentes níveis educativos implica que os docentes trabalhem em conjunto, o que arrasta consigo a ideia, ainda que incipiente, da possibilidade de articular curricularmente os níveis educativos que esta nova escola (agrupamento vertical de escolas) integra.

(Serra, 2004, p. 95)

Um Agrupamento Vertical de Escolas é uma unidade organizacional, composta por uma escola-sede (sede de agrupamento), com órgãos próprios de administração e de gestão, que agrega diversas escolas de diferentes níveis de ensino, em espaços físicos diferenciados, e que partilham um projeto pedagógico comum. Os agrupamentos de escolas são fundamentais para a articulação curricular pois “levam a que nasça uma articulação curricular espontânea, ainda que ténue nos seus efeitos curriculares, dado que não é intencional, mas muito rica ao nível social e relacional” (Serra,2004, p. 97).

Segundo o Decreto-Lei n.º224/2009, de 11 de setembro de 2009³, “Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Artigo 3.º, Capítulo I). Este decreto-Lei promulgou os agrupamentos verticais de escola, concedendo-lhes um regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino. Concebe o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA) como elementos integrantes de todo o processo de autonomia dos agrupamentos. O Artigo 3.º, do Capítulo I,

³ Posteriormente à sua publicação, este diploma foi globalmente alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 02 de julho.

º224/2009, de 11 de setembro de 2009, interpreta estes documentos da seguinte forma:

- “a) Projeto educativo — o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;
- b) Regulamento interno — o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;
- c) Plano anual de atividades — o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos“ (id., *ibid.*).

A escola, onde efetuámos a prática pedagógica, pertencia ao agrupamento de Escolas Coimbra Sul, a sudeste do concelho de Coimbra, com um total de 55 lugares, distribuídos por 4 freguesias periurbanas (segundo a Tipologia de Áreas Urbanas), mas com marcas perceptíveis da ruralidade, quer pela morfologia do espaço geográfico, quer pela atividade agrícola aí desenvolvida. Uma característica inerente às freguesias reside na imensa riqueza sociocultural pois é notório o elevado número de instituições associativas que contribuem para o bem-estar da população através da atividade física, cultura popular e ações de cariz social.

A sede do agrupamento é constituída por três jardim-de-infância, oito escolas básicas do 1º Ciclo e duas escolas básicas do 2º e 3º ciclo. Qualquer documento elaborado pelo Agrupamento tem por base o Programa de 1.º CEB, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, o PEA, o PCA, o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno, consultando sempre a legislação em vigor. O PEA tem a duração de quatro anos (2013-2017), não tem título e foca-se nas seguintes prioridades: missão, princípios e valores.

O Projeto Educativo deve ser atrativo, benéfico e funcional para a comunidade educativa, distinto de qualquer outro, seletivo em todas as decisões, coerente com os princípios que estabelecer, distribuidor de responsabilidades, flexível no seu desenvolvimento, rendível quanto aos recursos, inovador, atento às realidades locais

e às aspirações de cada um, potenciador da melhoria organizacional e do sucesso escolar e educativo e aberto à sociedade. Segundo o Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de janeiro, o Projeto Curricular do Agrupamento (PCA) desenvolver-se-á a partir dos objetivos e do plano de ação preconizados no Projeto Educativo no que respeita ao currículo, entendido este último como o documento que estabelece as linhas orientadoras da ação educativa das escolas do agrupamento, de acordo com as suas características e respeitando as linhas da política nacional.

O PCA tem a duração de um ano, não tem título e é um documento mais específico, onde menciona alguns problemas, necessidades e possíveis soluções para cada escola. Este documento está intimamente ligado com a ideia de gestão flexível do currículo e tem por base o Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de janeiro, que atribui às escolas a responsabilidade de definirem as competências e as aprendizagens comuns a todos os alunos, de se organizarem de modo a adequar o currículo ao contexto em que se inserem, a fim de responderem eficazmente às necessidades e expectativas da população que servem.

Tal como é apresentado nos pressupostos do Regulamento Interno do Agrupamento de Escola Coimbra Sul este define-se como

um instrumento de ação pedagógica ao serviço de uma lógica de funcionamento do agrupamento, no caminho da autonomia que se revele capaz de assegurar:

1. O respeito pelas orientações educativas do projeto educativo do agrupamento, bem como a maleabilidade necessária para permitir a aplicação das estratégias propostas no plano de atividades;
2. A gestão prioritária de currículos, programas e atividades educativas;
3. A adoção de atitudes, práticas, formas de atuação, condições de trabalho e o reforço do princípio da colegialidade (trabalho em equipa);
4. Ligação da escola ao meio (p.2).

Este Regulamento, tal como o Projeto Educativo de Agrupamento, tem a duração de três anos (2013/2016).

2.1.2- A Escola

A Escola Básica onde estagiámos localiza-se num meio pequeno e rural, na periferia da cidade de Coimbra. É constituída por dois *halls* principais, quatro salas

de aula, duas instalações sanitárias e um grande espaço exterior bastante aprazível. O ambiente interior possui ótimas condições de iluminação natural e de arejamento, está decorado com mobiliário resistente, estável, conservado e sempre limpo, tornando-se num espaço agradável e acolhedor. O corpo docente distribui-se por três turmas (uma de 1º/3º anos, outra de 1º/4º anos e outra de 2º ano) e é constituído por três Professoras Titulares de turma, uma de Necessidades Educativas Especiais e seis de Atividades Extra Curriculares (AEC) (um de Expressão Musical, uma de Expressão Plástica, uma de Expressão Dramática, um de Expressão Físico-Motora, um de Moral e uma de Inglês). Quanto à equipa não docente, existem dois assistentes operacionais, embora fortalecida por mais três assistentes operacionais à hora de almoço. Os professores das AEC participam ativamente na organização e planeamento de atividades, especialmente nas épocas festivas e em determinadas datas comemorativas.

A freguesia possui uma forte componente histórico-cultural, muito apoiada pela interação existente com a comunidade residente.

As escolas, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo por exemplo nas áreas do desporto, das artes e da ciência e tecnologia. Estas atividades devem fazer a ligação entre a escola e o meio circundante, a solidariedade e o voluntariado e ter em consideração a dimensão europeia na educação (Artigo 9.º, Capítulo II, Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de janeiro).

2.1.3- A Turma

O ano de escolaridade com que trabalhámos, ao longo da Prática Educativa II, foi o 2ºano. A turma era constituída por vinte alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, sendo sete do sexo feminino e os restantes treze do sexo masculino (Apêndice 8).

A turma apresentou-se bastante motivada e empenhada na aquisição de novas competências e aprendizagens e na realização das diversas atividades de aplicação dos conhecimentos adquiridos e desenvolvidos, apresentando sempre conhecimentos prévios relativamente aos conteúdos programáticos. As crianças manifestaram

particular interesse pela leitura de histórias, permanecendo em silêncio e, no final, pediam sempre para serem eles a ler em voz alta. Todavia, verificaram-se em alguns alunos determinadas dificuldades relativas à atenção, concentração, aquisição de informação e atitude em contexto de sala de aula.

Relativamente às experiências de aprendizagem no campo da matemática, os alunos manifestaram ser a área que mais lhes agradava, notando-se um maior empenho e celeridade na realização dos trabalhos. Quanto ao estudo do meio, especificamente as atividades científicas de cariz prático, as crianças mostraram-se muito motivadas e empenhadas, participando ativamente. A expressão plástica também cativava bastante os alunos, especialmente pelo facto de terem contacto e de poderem trabalhar com diferentes materiais, inseridos nos conteúdos programáticos do currículo do 2º ano. Genericamente, a turma era bastante trabalhadora, gostava de atividades onde pudesse ter uma participação ativa e constante, factos constatados pela prontidão e celeridade com que realizavam os trabalhos apresentadas e pela forma motivada como adquiria conhecimentos.

No que diz respeito às regras de sala de aula, foi necessário relembrá-las em algumas situações pois os alunos, apesar de serem ternurentos e encantadores, eram um pouco inquietos e desatentos, querendo participar todos ao mesmo tempo e nem sempre pondo o dedo no ar, aguardando pela vez de falar. Tratava-se de uma turma com necessidade de estar sempre a trabalhar, de modo a se evitarem conversas paralelas, que prejudicavam o trabalho do resto da turma. Os alunos tinham muitas afinidades porque estavam maioritariamente juntos desde o 1º ano e até mesmo desde o jardim-de-infância.

A componente letiva tinha início às nove horas e terminava às dezasseis horas, com intervalo para almoço das doze e trinta às catorze horas. Grande parte dos alunos frequentava as AEC, por isso só terminava as aulas às dezassete horas e trinta minutos. Os encarregados de educação tinham sempre o cuidado de levar os seus educandos pontual e assiduamente, verificavam se os trabalhos de casa eram feitos, manifestavam interesse em saber se tinham boas atitudes.

2.1.3.1- Espaço, materiais e interações

A sala do 2º ano localizava-se no rés-do-chão da instituição, com uma disposição de secretárias em fila. Tinha um quadro de ardósia, uma parede com placardes, um armário fechado para guardar materiais de apoio às atividades letivas e os dossiês e ficheiros dos alunos e ainda um computador com ligação à internet. Como se verifica, a disposição em filas permite, segundo Arends (2008), “determinar os padrões de comunicação e relações interpessoais na sala de aula, como também influencia uma variedade de decisões diárias que os professores têm de tomar tendo em conta a gestão e a utilização de recursos escassos” (p. 127). Desta forma, cada criança sabia qual o seu lugar e o próprio professor tinha uma localização de destaque, facilitando a comunicação e o diálogo horizontal e vertical com as crianças, podendo ainda circular facilmente pela sala de aula e esclarecer qualquer dúvida individualmente, sempre que necessário. No meio da sala existiam duas mesas juntas, ocupadas por dois alunos permanentes e outros dois rotativos, ou seja, a professora colocava nestes lugares os alunos que iam manifestando mais dificuldades. A organização da sala de aula deve ter em consideração o número e as características do grupo de crianças, assim como os benefícios/dificuldades que a disposição de mesas pode proporcionar, não descurando que “a organização da sala tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens” (Sanches, 2001, p. 19). A organização física da sala deve, portanto, ocasionar a interação entre professor-alunos-professor, facilitando desta forma diversas trocas de conhecimento entre os presentes. A distribuição dos móveis e a organização dos materiais tinham em consideração as necessidades e os interesses das crianças, uma vez que a “forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem” (Arends, 2008, p. 128). Contudo, alterava-se a disposição dos móveis na sala sempre que era pertinente, para a realização de jogos e outras atividades práticas ou experimentais. Porque o bem-estar dos alunos e dos professores é fulcral para um bom desempenho escolar, o bom equipamento de aquecimento da sala nos meses mais frios foi igualmente essencial, tendo também em conta as características climatéricas da região.

A sala tinha uma parede só com janelas, proporcionando uma boa iluminação natural, ainda que a artificial também fosse bastante boa. Segundo Zabalza (1998, p. 241) o espaço disponível é fundamental pois trata-se de “um acúmulo de recursos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal” e a sua construção deve proporcionar “um ambiente rico e estimulante de aprendizagem”. Os trabalhos dos alunos estavam expostos nos placares e nas paredes da sala, funcionando como estímulo e motivação, pois, eles gostavam de fazer cada vez melhor e de mostrar o seu trabalho a quem entrasse na sala, que ficava deste modo com noção do trabalho que estava a ser desenvolvido, durante esse ano letivo.

À semelhança da prática em contexto pré-escolar, também no 1º ciclo e especificamente a turma onde estagiámos tinha uma rotina diária. De acordo com Zabalza (1998), “As rotinas atuam como organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido, e ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir” (p. 52). Perante a rotina, o quotidiano é previsível para as crianças, possibilitando-lhes mais autonomia, confiança e segurança. Segundo o mesmo autor, as rotinas ajudam a difundir “atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se queiram colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente, seja por sugestão de uma criança ou do grupo” (idem, p.195). Deste modo, a rotina diária possibilita a troca de interações e/ou conhecimentos entre os diversos intervenientes, facto constatado na nossa prática pedagógica principalmente na cooperação entre os alunos e o professor. As interações professor-aluno tinham na sua base momentos de diálogos e de exposição de conteúdos, quer na sala de aula quer nos intervalos, muito pertinentes pois originavam reflexões individuais e/ou em grande grupo, fruto do lançamento de desafios e de muitas questões. Sempre que era necessário, o docente dava um apoio individualizado aos alunos com dúvidas pontuais, embora não interrompesse qualquer atividade ou explicação, obrigando a criança a esperar até ao fim da explicação para ver as suas questões esclarecidas. As interações entre crianças eram também bastante frequentes, quer em pares ou pequenos grupos, quer em grande grupo, num clima de grande cooperação, proteção e entreajuda, num à vontade justificado pelo fato de se conhecerem maioritariamente desde o pré-escolar, como já foi referido.

2.2- Fundamentação das minhas práticas

2.2.1-A função do professor

O Anexo n.º 2 do Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico) legisla os deveres dos professores, que devem ser desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem e que se manifestam nos atos pedagógicos, isto é, na interação professor-alunos.

Altet (2000, p. 54) referiu cinco funções didáticas essenciais para a prática pedagógica:

- Informação-transmissão a nível do conteúdo (o docente “produz informação; dá exemplos; dá explicações; faz perguntas; controla, aceita respostas; reformula, reorganiza as respostas; utiliza as aquisições anteriores, combina as informações”);
- Organização-estruturação a nível da situação de aprendizagem (o docente “define um objetivo; define a tarefa; levanta o problema; estrutura a situação de aprendizagem; dá instruções; varia os modos de apresentação; organiza a turma; organiza o trabalho”);
- Estimulação-ativação a nível do aprendente (o docente “solicita, incita; explicita, repete; explora os contributos dos alunos; dá um tempo para refletir; dá uma pista; dá uma ajuda; acompanha, orienta; reforça, encoraja”);
- Avaliação a nível da tarefa (o docente “retroage, fornece feedback; verifica a compreensão; controla, corrige; reorienta; manda corrigir por um outro aluno; manda confrontar; avalia”);
- Regulação a nível do clima da aula (o docente “regula; aceita os sentimentos dos alunos; graceja, ri e descontrai; dá um reforço à turma; faz uma pausa; silêncio”).

No estágio pedagógico, adotámos todas as funções acima referidas, umas mais que outras, sempre mediante a supervisão da professora cooperante, que igualmente as utilizava quer para com os alunos quer para com as estagiárias, facilitando a prática pedagógica. As nossas primeiras aprendizagens foram adquiridas através da

observação da relação entre a professora cooperante e os alunos e entre os próprios alunos. No entanto, todas as opções tomadas também se deveram à reflexão individual, em grupo (de estagiárias) com a professora cooperante e com o professor responsável pela prática pedagógica, mas principalmente são fruto de reflexões das atitudes dos alunos perante os métodos e atos pedagógicos. A reflexão teve um peso importante em todas as decisões, na pedagogia e no crescimento pessoal e profissional.

2.2.2-O ato de planificar

A planificação é fundamental para se definirem os objetivos a atingir pelos alunos, se escolherem materiais e se selecionarem estratégias/atividades a usar com vista à aquisição, aplicação e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e competências, num tempo definido. Deve incluir os diferentes tipos de abrangência e seguir os parâmetros orientadores determinados pelos termos normativo-legais, curriculares e programáticos, sem nunca descurar o contexto educativo de aplicação prática. A planificação determina o ensino e a aprendizagem.

Genericamente, a planificação para uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico é organizada conforme um critério temporal, elaborando-se planificações a longo prazo (anual), a médio prazo (mensal) e a curto prazo (semanal ou diária), ou seja, as planificações a longo prazo alicerçam as de médio prazo e estas, por sua vez, as de curto prazo. Independentemente do tipo de planificação, é preciso sempre ter em consideração não só quem planifica (os professores, com ou sem a colaboração de outros agentes educativos), mas também os destinatários (os alunos, a escola, os encarregados de educação/pais e a sociedade). A planificação deve assentar num modelo que seja capaz de resolver a tensão das vantagens e os inconvenientes dos diferentes modelos parciais que, implícita ou explicitamente, têm sido assumidos como modelos paradigmáticos da planificação (Vilar, 1993, pág. 56).

Tendo em conta as informações anteriores, nós planificámos a curto prazo, seguindo sempre a mesma estrutura.

2.3-O Vivências do estágio

2.3.1- 1º Fase Observando o Contexto Educativo

A **primeira etapa** realizou-se entre 14 a 23 de outubro+

. O objetivo principal era observar o contexto educativo e todo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Serafini e Pacheco (1990, p.1), “a observação desempenha um papel de regulação no processo de tomada de decisões de um professor”, ou seja, possibilita a identificação de necessidades, interesses e motivações dos discentes e adequar-lhes a prática pedagógica.

Durante esta fase, demos apoio aos alunos com mais dificuldades e, através de atividades lúdicas, ganhámos a sua confiança. A professora cooperante esteve sempre disponível para nos apoiar e esclarecer possíveis dúvidas. Os manuais escolares eram utilizados como base de trabalho. Porque na opinião da professora, o tempo de preparação de metodologias mais lúdicas é incompatível com as exigências que lhe são colocadas enquanto professora coordenadora, e também porque os encarregados de educação manifestavam interesse na sua utilização, referindo que se os tinham comprado eram para ser utilizados.

Estas semanas foram fulcrais para recolhermos informação e analisarmos dados sobre as características das crianças e dos conteúdos, um trabalho que se tornou essencial para o estágio no seu todo. No entanto, o processo de observação e análise manteve-se ao longo do estágio, por se considerar fundamental para aperfeiçoar e adaptar práticas educativas.

A reflexão diária esteve sempre ligada ao processo de observação, permitindo ao professor/estagiárias refletir sobre os aspetos positivos e negativos do dia e proceder a algumas alterações na planificação das aulas seguintes, apurando a sua atitude e as dos alunos.

2.3.2- 2ª fase Intervir no contexto educativo

A **segunda etapa** teve a duração de três semanas, entre 28 de outubro e 13 de novembro (Apêndice 9). Nesta fase da intervenção, as planificações foram sempre realizadas em grupo, embora cada estagiária ficasse responsável por lecionar uma

disciplina por dia – as planificações foram sempre elaboradas de acordo com a planificação anual do agrupamento de Escolas de Coimbra Sul.

A professora cooperante solicitou alguma atenção para que as atividades não fossem demasiado estimuladoras, porque em virtude da nossa pouca experiência poderia tornar-se difícil o controlo da turma. Este constrangimento assustou-nos mas foi facilmente superado através do equilíbrio da planificação de atividades. Na primeira semana de intervenção, foi ainda importantíssima a utilização da transdisciplinaridade, ou seja, adaptámos um tema e conjugámo-lo com outras áreas curriculares.

Gerir as atitudes dos diferentes elementos da turma foi, de facto, o maior desafio. Optámos por um método frequentemente utilizado em jardim-de-infância, designado o sistema de créditos, ou seja, sempre que um aluno tem uma atitude positiva e um comportamento apropriado, é-lhe entregue um crédito. Neste caso em particular, quando os alunos tinham uma boa postura e respeitavam as regras de sala de aula, era-lhes entregue um autocolante e, no fim da semana, eram contados e convertidos em prendinhas. No início, eles não sabiam porque lhes dávamos os autocolantes mas, com o passar do tempo, apercebemo-nos que eles mudaram o seu comportamento para os receberem, tendo originado reflexão individual e em grupo (de estagiárias) uma vez que todos perceberam a sua finalidade.

Outro grande desafio bem-sucedido foi colocar a turma a trabalhar em grupos, pois não estavam habituados, como nos alertou a professora cooperante. É fundamental no trabalho de grupo clarificar os objetivos a alcançar e permitir que todos os elementos deem o seu contributo. Na segunda semana, trabalhámos então com pequenos grupos de 3 a 4 elementos, apoiados pelas três estagiárias e, apesar de alguma desarmonia no seio de alguns grupos, o saldo final foi bastante positivo.

É ainda importante referir que o facto de sermos três estagiárias permitiu que ajudássemos os alunos com mais dificuldade e as aulas fluíssem sem problemas.

A **terceira etapa** teve a duração de uma semana, entre 18 e 20 de novembro, e pudemos assegurar as aulas de todo o período da manhã ou da tarde (Apêndice 10).

A **quarta etapa** ocorreu entre 25 a 27 de novembro e durou uma semana. Foi muito importante porque começámos a lecionar o dia inteiro e, por isso, sentimos necessidade de criar um fio condutor que desse sentido ao trabalho semanal

(Apêndice 11). Foi abordada a obra “A Grande Fábrica de Palavras” de Agnés de Lestrade, durante toda a semana e os conteúdos adaptados às outras áreas curriculares. Foram reaproveitados alguns materiais e construídos outros, originando uma verdadeira fábrica. A grande motivação, que prendeu o interesse de todos, deu-se por termos conseguido transportar os alunos para o mundo da fantasia e desenvolver a sua imaginação através de jogos, de diálogos com personagens fictícias e outros desafios lançados pelos próprios discentes, ainda que tivessem consciência que se tratava de um mundo irreal.

A **quinta etapa** teve a duração de cinco semanas, entre 2 de dezembro e 15 de janeiro, que deu oportunidade às estagiárias de lecionarem durante uma semana inteira. Entre 9 a 17 de dezembro, preparámos a festa de natal (Apêndice 12).

Considerando as obras literárias como grandes aliadas, nas últimas duas semanas abordou-se a obra “A maior flor do Mundo” de José Saramago incluída no Programa Nacional de Leitura e aconselhada para o 4º ano. A magia que nela está eminente foi fundamental para captar a atenção e o interesse dos discentes, assim como facilitou a interação entre o grupo de estagiárias e os alunos. No final, concluiu-se que não é difícil estudar esta obra, depois de clarificados os objetivos, o nível de exigência e a intencionalidade pretendida.

2.3.3- Elaboração do projeto “Os antepassados da freguesia”

Os alunos manifestaram muito interesse sobre determinados assuntos referentes à freguesia da escola e, por isso, dando resposta à pergunta “O que queremos saber sobre a freguesia?”, surgiram os temas a explorar. Nesta fase, ficámos a saber o que os alunos pensavam já saber e o que consideravam mais interessante.

A 4 de novembro teve início o projeto. Cada aluno mencionou especificamente os temas que gostava de explorar, tendo sido dada mais importância à quantidade do que à qualidade, para que posteriormente se pudessem discutir as ideias expostas. Os temas foram discutidos no grande grupo e das conclusões surgiu uma teia (Apêndice 13), estruturada e de fácil consulta, permitindo responder à pergunta “O que queremos descobrir sobre a freguesia?”. Para responder às questões “Onde?” e “Como?”, por sugestão de um aluno, informámo-nos junto dos avós por se tratar de

um tema dos tempos dos pais e avós. Por esta razão, o projeto passou a chamar-se “Os Antepassados da freguesia”.

Definiram-se os temas a trabalhar em casa com os familiares e em contexto de sala de aula. A procura de respostas às questões foi feita individualmente, com a ajuda de amigos e família, tendo em conta os interesses de cada aluno. Os temas trabalhados a título individual abordavam as brincadeiras, as tradições, as profissões, a natureza e os desportos.

A data de entrega dos trabalhos individuais foi respeitada por todos e, conforme iam chegando, eram apresentados à turma, seguidos de um pequeno debate acerca das questões abordadas, de modo a envolver toda a turma. Nesta metodologia de trabalho, com trabalhos apresentados em pequenos grupos ou individualmente, a valorização do esforço e a comunicação é fulcral para partilhar o que se aprendeu ou descobriu (troca de saberes e de saberes-fazer). Somente os temas dos meios de transporte e da escola foram desenvolvidos em grupo e na sala de aula.

Entre o dia 4 de novembro e o dia 8 de janeiro, conseguimos trabalhar sete vezes no projeto. Cada sessão teve a duração de 1h30 a 2 horas, sendo feitas planificações à medida que íamos tendo tempo para dedicar ao projeto.

Ao longo da realização do projeto, tivemos ainda sempre em consideração a transdisciplinaridade, tendo estado presente em todas as atividades planificadas o princípio integrador de cooperação e interação entre todas as áreas (Apêndice 14) As entrevistas, por exemplo, estiveram presentes no projeto por serem um modo de expressão e comunicação a explorar na língua portuguesa; a matemática ajudou na organização e tratamento de dados, com construção de gráficos de barras; relativamente ao estudo do meio, abordou-se a temática dos meios de transporte e da escola, os valores de cidadania e a cooperação no envolvimento com a comunidade.

O projeto foi divulgado através de uma exposição, onde todos os alunos participaram. Foi elaborada uma teia (Apêndice 16) como forma de apoio à organização da exposição, donde surgiram ideias essenciais: abertura à comunidade escolar e aos familiares mais próximos. A comunidade teve conhecimento da exposição através de cartazes, convites dirigidos às famílias e bilhetes de entrada de forma a despoletar curiosidade na restante comunidade escolar. Os alunos construíram ainda um cartão individual com referência à sua participação na

organização e aprenderam a palavra “STAFF”, muito referida durante a organização da exposição.

Os alunos ajudaram a avaliar o projeto ao longo da realização do mesmo e, no fim, referiram tudo o que aprenderam e a importância nas suas vidas. Foram feitos registos de avaliação ao longo da realização do projeto, ajudando os alunos a recordarem o que despoletou o projeto, todos os passos que foram dados, a terem consciência da sua participação, a perceberem o que aprenderam e a darem importância à partilha de saberes com os familiares e amigos com os mais velhos e/ou mais novos. Na avaliação, foram tidas em conta as participações individuais e em grupo, assim como o seu envolvimento e participação. Os pais também tiveram um papel importante na avaliação do projeto, pois podiam deixar o seu comentário escrito num livro, tendo feito um balanço bastante positivo.

O projeto foi um enorme desafio, pela falta de experiência profissional da nossa parte, pela falta de tempo e pela falta de conhecimento das características do grupo de alunos, surgindo apenas a dificuldade de articulação das atividades do projeto com o currículo e as várias áreas curriculares, utilizando a transdisciplinaridade. Esta metodologia foi desafiante para a turma, uma vez que nunca tinha sido utilizada. O projeto foi ainda importante e muito interessante por extrapolar o contexto escolar até à comunidade envolvente, passando a escola a ter o papel absorvente de conhecimentos que o meio circundante oferece, em vez de transmissora. Todas as convicções e expectativas foram excedidas no momento da exposição, onde todo o trabalho realizado foi louvado, também por ter sido envolvida toda a comunidade.

2.3.4- Fase retrospectiva

Borràs (2001) afirma que o professor “deverá contar com o máximo de estratégias didáticas que lhes permitam uma atuação diversificada e flexível” (p.281), por isso, nas intervenções foram utilizadas diversas como a discussão, o recurso a jogos; no trabalho experimental, usaram-se jogos por possibilitarem a “manipulação de objetos variados ou amostras com o objetivo de coligir dados que permitam dar resposta a uma questão ou situação-problema de partida” (Vieira e Vieira, 2005, p. 34).

Seguindo esta linha de ideias, sentiu-se necessidade de inovar, fazendo uso de estratégias lúdicas e atrativas para que as crianças adquirissem e fortalecessem competências, sem deixarem de estar motivadas. As estratégias têm como finalidade motivar os alunos e “apoiar o processo de aprendizagem do aluno” (Borràs, 2001, p.283), daí também a pertinência da planificação das atividades por parte do professor. Tentámos utilizar estratégias não muito conhecidas por parte dos alunos, de modo a motivá-los mais e a dar-lhes a conhecer novos e diferentes materiais. Deste modo, as crianças tiveram contacto com novas formas de trabalho, onde tiveram um papel mais ativo. Contactaram ainda com a comunidade envolvente e trouxeram as famílias para participarem nas atividades da escola.

É de destacar o trabalho em grupo e o de pesquisa que se tornaram muito importantes no desenvolvimento de competências e de novas técnicas de trabalho e na partilha de conhecimento. A procura de informação fora da sala de aula e apresentação e discussão de resultados na sala, a articulação com a comunidade envolvente teve um saldo muito positivo. Futuramente, pretendemos continuar a utilizar as atividades práticas devido ao empenhamento verificado por parte das crianças e às inúmeras aprendizagens que lhes podem facultar.

Relativamente a perspetivas laborais futuras, é nossa pretensão continuar a fomentar aprendizagens significativas, com base numa pedagogia de participação, onde as crianças têm um papel ativo na sua própria aprendizagem. Consideramos ainda importante envolver as famílias como parceiros educativos, pois é fundamental na educação das suas crianças, tal como argumenta Perrenoud (citado por Diogo, 1998), “A família surge como o primeiro e principal habitat socializante, transmitindo e emprestando à criança toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais” (p. 41). Desta forma, cabe à escola desenvolver atividades que proporcionem um maior envolvimento por parte das famílias, de forma a haver uma maior e mais abrangente partilha de saberes.

Um professor é um ser em desenvolvimento e em formação ao longo da sua vida profissional, desenvolvendo sempre as suas competências pessoais e profissionais, numa busca incessante de inovação, competências, atitudes e saberes (Ribeiro, 2010).

Em suma, “a prática pedagógica constitui-se também como um momento de autodescoberta, de alteração de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional” (Mesquita Pires, 2007, p. 135), possibilitando a perceção da realidade vivida no ensino do 1º CEB. Nem tudo o que se planifica é concretizado, recorrendo-se muitas vezes à improvisação, tendo em conta as respostas e as atitudes dos alunos.

Segundo Azevedo (2000), “o professor fica definido como um profissional reflexivo que toma decisões, as põe em prática, as avalia e as ajusta de maneira progressiva em função dos seus conhecimentos e da sua experiência profissional” (p. 26). O estágio foi fundamental para aprofundar conhecimentos, adquirir prática pedagógica, aplicar estratégias e refletir sobre o papel da escola e do professor, que certamente nos ajudarão no desempenho futuro profissional.

PARTE II
EXPERIÊNCIAS- CHAVE

1- Educação emocional no contexto pré-escolar

A palavra emoção traduz, em geral, à mente uma das seis emoções ditas primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão

(António Damásio, 2001, p.72)

As motivações para a realização desta experiência-chave prenderam-se com facto de todo o trabalho em educação de infância ser um trabalho afetivo, relacional e emocional.

A qualidade da vivência das emoções é determinante para a construção da personalidade e desenvolvimento pessoal e social.

De acordo com as definições apresentadas pelo Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora acerca da palavra “emoção” (do latim *emovere*), refere-se que é “reação psíquica e física (agradável ou desagradável) em face de determinada circunstância ou objeto, por vezes traduzindo-se em modificações da respiração, da circulação e até das secreções.” Neste sentido, a emoção é algo que parte do interior e que tem tendência a ser exteriorizado, implicando uma relação com o meio.

As emoções ocorrem por interação com o meio envolvente, ou seja, através da socialização. Neste sentido, as emoções individuais são influenciadas pelas pessoas que rodeiam a criança (Alzina, 2000), com destaque para os mais significativos, como os pais e outros cuidadores, onde se alicerça o desenvolvimento das relações sociais da criança (Hohmann e Weikart, 2007).

1.1-A educação emocional

Para Alzina (2000, p. 19), no século XX, houve um despertar para a “revolução emocional” que se refletiu na sociedade em geral e na Psicologia e na Educação em particular.

A inteligência é algo que dota o sujeito de um conjunto de capacidades para resolver problemas e ultrapassar dificuldades: “(...) the ability to solve problems, or to create products, that are valued within one or more culture settings” (Gardner, 1983/1993). Ao definir a inteligência como uma capacidade, converte-a numa destreza que se pode desenvolver, sem negar a componente genética. Destaca, ainda,

que no ser humano existe uma diversidade de inteligências, que marcam as potencialidades e os acentos significativos de cada indivíduo.

Deste modo, surge a necessidade de se explicarem diversas competências cognitivas. Santos (2000) afirma que Howard Gardner propôs uma teoria de múltiplas inteligências quando, em 1983, publica *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nesta obra defende que cada pessoa tem no mínimo oito inteligências: **Inteligência Linguística**, que permite que os indivíduos utilizem linguagem e comuniquem; **Inteligência Lógico-matemática**, que promove a utilização do pensamento abstrato; **Inteligência Musical**, que torna as pessoas capazes de criar, compreender e comunicar através de um som; **Inteligência Espacial**, que possibilita que os sujeitos interpretem informações visuais e espaciais e as transformem em imagens visuais ao nível do cérebro; **Inteligência Corporal-Cinestésica**, que permite a resolução de problemas e criação de produtos através da utilização do corpo; **Inteligência Interpessoal**, que torna os sujeitos capazes de reconhecer e distinguir os sentimentos e intenções dos outros; **Inteligência Intrapessoal**, que permite que os indivíduos identifiquem os seus próprios sentimentos, construam modelos precisos de si próprios e tomem decisões; **Inteligência Naturalista**, que capacita os sujeitos para distinguirem fenómenos da Natureza e seres vivos (Franco, 2003).

Todas estas inteligências trabalham articuladas, ainda que como entidades semiautónomas. Para o autor, todas as pessoas possuem os vários tipos de inteligência, embora nem todas as desenvolvam da mesma forma. A inteligência interpessoal e intrapessoal são as que mais se relacionam com as emoções.

John Mayer e Peter Salovey, professores das Universidades de New Hampshire e Yale, são os autores do constructo da inteligência emocional. Ao apresentarem, em 1990, no 98º Encontro Anual da Associação Americana de Psicologia a comunicação, *Emotional signs and emotional intelligence* e onde se insere a definição: “Emotional intelligence is a type of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and other’s emotions, to discriminate among them, and to use the information to guide one’s thinking and actions” (Mayer e Salovey, 1993).

Outro autor incontornável é Daniel Goleman que teve o mérito de levar para fora da academia as pesquisas científicas sobre as emoções, transformando a sua obra

Emotional Intelligence, num *bestseller* internacional traduzido em mais de 30 línguas (Lippels, 2009). Nesta obra apresenta uma definição mais concreta de uma inteligência ligada às emoções como sendo a capacidade de identificar os próprios sentimentos e os dos outros e de gerir bem as emoções de modo a tomar as melhores decisões ao longo da vida (Goleman, 1995; 1998). Para o autor, há evidências de que o Quociente de Inteligência [QI] não é alterável pelas experiências educacionais ou outras ao longo da vida, enquanto as competências a nível emocional são passíveis de serem desenvolvidas e aperfeiçoadas. É neste sentido que considera que a educação deve evoluir no sentido da integração emocional, de educar para as emoções e para as múltiplas inteligências.

1.2- Finalidade da Educação Emocional

Uma maior implementação da Educação Emocional tem demonstrado ser uma forma eficaz de desenvolver competências pessoais que têm repercussões individuais e sociais de caráter positivo.

O desenvolvimento da Educação Emocional em meio escolar permite recorrer à energia psíquica do pensamento e adequar a atuação da pessoa num contexto específico (Marujo e Neto (2004) com a finalidade de atuar preventivamente, preparando os alunos para uma orientação mais positiva ao longo da vida (Ramos, 2007). Quando o aluno adquire competências pessoais e sociais torna-se capaz de lidar com as suas emoções e as dos outros e avaliar, expressar e adequar as suas emoções, comportamentos e atitudes favorecendo que sejam são mais saudáveis fisicamente, tenham melhores resultados escolares e menos problemas comportamentais.

Para Alzina (2000) na Educação Emocional existem objetivos gerais que geram objetivos específicos. Os objetivos gerais da formação emocional são: adquirir um conhecimento das próprias emoções; ter habilidade controlar sobre as suas emoções; Ser capaz de identificar emoções alheias; prevenir efeitos prejudiciais associados a emoções negativas; fortalecer a capacidade para desenvolver emoções positivas e promover a automotivação. Como objetivos específicos são referidos: ter a capacidade de controlar a ansiedade e os estados depressivos e de tolerar a frustração; aumentar do sentido de humor; reconhecer fatores que potenciam o bem-

estar pessoal.

Existem conteúdos específicos da educação emocional possíveis de trabalhar na educação Pré-escolar:

- Consciência emocional que implica a tomada de consciência do próprio estado emocional e respetiva manifestação mediante a linguagem verbal e/ou não verbal, assim como a identificação dos sentimentos e das emoções nos outros;
- Regulação emocional que corresponde à aptidão de regular impulsos e emoções desagradáveis, de tolerar as frustrações e de saber esperar gratificações;
- Autoestima que é a forma como nos avaliamos, sustentada na imagem que temos de nós próprios. No pré-escolar, por exemplo, as crianças começam a conhecer-se com a ajuda dos outros.
- Aptidões socio-emocionais ligadas ao reconhecimento dos sentimentos e das emoções dos outros, como o desenvolvimento da empatia e a manutenção de relações interpessoais positivas.
- Habilidade de vida que corresponde ao bem-estar em coisas que se realizam diariamente no jardim-de-infância, no tempo livre, com os amigos, em família e em atividades sociais.

1.3-A Educação Emocional e a Profissão Docente

A Comissão Internacional de Educação para o séc. XXI afirma que a educação deverá desenvolver-se tendo em conta quatro grandes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al, 2006, citado por Rêgo e Rocha, 2009).

Uma das mais nobres missões da escola do séc. XXI é educar emocionalmente as próximas gerações, sendo os educadores e professores os principais líderes emocionais. A base para a promoção do equilíbrio emocional é a capacidade do professor reconhecer, compreender e gerir as emoções de todos os intervenientes no contexto escolar (Fernández-Berrocal e Pacheco, 2009).

Para estes autores os docentes necessitam possuir uma inteligência emocional desenvolvida para poder dar o exemplo, em especial para as crianças mais pequenas

pois, para que os alunos desenvolvam as suas habilidades emocionais, necessitam de dispor de um modelo “educador emocional” (idem, 2009).

Em virtude das transformações sociais o funcionamento do sistema familiar tem-se alterado com o aumento do número de horas dedicadas ao trabalho, a este fator junta-se o facto dos avós, que anteriormente se encarregavam de cuidar dos netos, também serem ativos a nível profissional. Destas condições resulta uma maior indisponibilidade para a educação no seio familiar. A escola tem, portanto, vindo a tornar-se num espaço cada vez de maior relevância para a educação pessoal e interpessoal.

As crianças passam grande parte da sua infância na escola e os educadores/professores transformam-se na sua maior referência no que diz respeito a atitudes, comportamentos, emoções e sentimentos. Sendo, por isso, agentes ativos do desenvolvimento afetivo dos seus alunos e, por essa razão, deverão fazer uma utilização consciente das suas habilidades afetivas durante o seu trabalho.

É por isso indispensável que exista uma estreita relação escola/família, promovendo-se a participação ativa dos vários membros da comunidade escolar. Os Educadores/professores devem trabalhar conjuntamente entre si, com pais e outros profissionais implicados no processo de aprendizagem, bem como, outros intervenientes da comunidade em que a escola está inserida. Morales e Zafra (2009) salientam que a escola é um meio muito importante mas alertam para a necessidade da família não se desresponsabilizar do papel fundamental que tem na formação integral das suas crianças. Numa atitude integradora Faria (2011) considera que trabalhar em conjunto é a chave para o sucesso educativo.

É, ainda, importante destacar a importância da continuação de investigações relacionadas com a temática para que se entendam os mecanismos que explicam o aumento da eficácia pessoal e social aquando da aplicação de programas de Educação Emocional em contexto escolar (Morales e Zafra, 2009)

Durante o estágio procurámos realizar atividades que potenciássem o desenvolvimento da inteligência emocional. Com essa finalidade realizámos “O círculo dos elogios”, em que era solicitado a cada criança que proferisse um elogio a um dos seus colegas. A este, era pedido que expressasse o que sentiu ao receber o elogio.

A tarefa foi repetida deste modo até todas as crianças participarem. Outra atividade começou com a leitura do livro -“Como te sentes?” do autor Anthony Browne. De seguida foram colocadas ao grupo as seguintes questões: “e tu, como te estás a sentir?”; “quando a tua mãe te ralha como te sentes?” e “quando fazes uma asneira como te sentes?”.

De imediato foram mostradas quatro caixas ao grupo, sendo que cada caixa correspondia a uma emoção (tristeza, raiva, felicidade, aborrecimento). Pedimos a uma criança para que, depois de ver o que estava dentro de uma das caixas, representasse através de gestos o que tinha visto para que os colegas pudessem adivinhar a emoção correspondente. Este procedimento foi repetido para as restantes caixas.

Passámos à realização de um jogo desenvolvido através de uma cartolina com imagens e de um envelope com frases correspondentes às emoções representativas das imagens. Uma criança de cada vez retirou uma frase do envelope que uma de nós leu em voz alta. À criança foi pedido que identificasse a imagem correspondente e escolhesse qual das quatro emoções sentia na situação descrita. Por último, a criança retirava a imagem da caixa que correspondia a essa emoção e colava-a por baixo da imagem. Após todas as crianças terem participado, tiraram-se as conclusões da atividade em grande grupo.

Foram atividades bastante interessantes porque as crianças conseguiram expressar e representar claramente as suas emoções, ao mesmo tempo que foram sendo partilhadas situações ou acontecimentos que tinham vivido e como se sentiram.

2- A brincar para aprender

Durante o estágio constatámos que na maioria do tempo as crianças se encontravam a brincar na sala, nos diferentes espaços. Foi nesses momentos que observámos as relações interpessoais, através das quais as crianças expressam as suas opiniões, preferências, emoções, criatividade e angústias. Por este motivo decidimos incluir o brincar como uma experiência-chave, pois teve uma elevada relevância nossa ação como estagiárias.

Posto isto, brincar é uma importante forma de comunicação através da qual a criança pode retratar o seu quotidiano. A estreita relação entre a brincadeira e a aprendizagem possibilita o processo de aprendizagem da criança, facilitando a sua reflexão, autonomia e criatividade.

De acordo com Machado (2003),

“brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. (...) ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor, ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda” (p.37).

Brincar é fundamental para as crianças se desenvolverem a diversos níveis, mas também para prepararem o próprio futuro, uma vez que “...a brincadeira é uma experiência flexível e autodirecionada, que serve tanto para as necessidades de uma criança individualmente como para a sociedade futura na qual ela viverá na vida adulta.” (Brock et al, 2011, p.25). Brincar torna-se assim numa necessidade para o desenvolvimento saudável do ser humano e não pode nem deve ser visto como mero divertimento para a criança. Tal como opina Fuentes (citado por Murcia, 2005)

“Devemos fazer com que nossas crianças dediquem a essa atividade o maior tempo possível, abandonando a ideia de que a brincadeira é incompatível com a aprendizagem e destacando que o prazer, a diversão e o entretenimento derivados da atividade lúdica também não são incompatíveis com a aquisição de novos conhecimentos e habilidades” (p.44).

Através da brincadeira, a criança expressa as suas vontades e os seus desejos e evidência a relação existente entre a ação, o pensamento e a linguagem. Brincar permite que a criança se mantenha fisicamente ativa e que desenvolva a sua personalidade e as suas competências sociais, ajudando-a a lidar com emoções e sentimentos. Segundo Reed e Brown (2000), a brincadeira acaba por ser difícil de definir “pois é algo que se “sente” em vez de algo “feito” (p.27). Muitas vezes a criança transmite-nos algumas das suas experiências emocionais como alterações significativas na vida da mesma, tanto sentimentos de alegria como de tristeza, ciúme ou até medo; é ainda através da brincadeira que a criança pesquisa tudo ao seu redor, observando, explorando e descobrindo coisas acerca do mundo que a rodeia. A brincadeira permite ainda que a criança treine as suas competências de autonomia e de independência; e por fim, a criança diverte-se, fazendo algo que lhe dá prazer e satisfação, ainda que por vezes não utilize objetos especificamente didáticos. “Jogar ou brincar resulta útil no crescimento da personalidade infantil, porque, em seu contexto, se tomam decisões, abordam-se situações problemáticas e se elaboram estratégias de ação frente a elas.” (Sanmartin citado por Murcia 2005, p.47). Assim, o brincar permite um harmonioso desenvolvimento do corpo, da inteligência, da afetividade, da criatividade e da socialização.

No entanto, para que a brincadeira decorra naturalmente e a criança desenvolva as suas capacidades e competências de modo saudável e natural, é fundamental perceber-se a importância de brincar de diferentes formas, tendo neste caso o educador um papel preponderante. Este deve então proporcionar às crianças um variado leque de atividades, em que possam intervir individualmente ou colaborar num trabalho de grupo.

Cada atividade deve ser planeada tendo em vista objetivos específicos para que a criança possa realizar uma aprendizagem significativa. Contudo, nada deve impossibilitar a diversão e o prazer na brincadeira, tendo sempre em conta o superior interesse da criança. Brincar deve contribuir para uma aprendizagem e desenvolvimento significativos e bem-sucedidos, sendo uma motivação intrínseca. O educador deve apresentar diversas atividades, mas permitir que a criança escolha qual quer fazer e assim proporcionar “ambientes divertidos e estimulantes que

promovam atividades práticas e o uso de recursos interessantes” (Brock et al, 2011, p.41).

As brincadeiras no jardim-de-infância têm um caráter educativo sendo uma estratégia privilegiada para alcançar aprendizagens diversas. Sendo por isso, indispensável que sejam planificadas, orientadas e desenvolvidas pelo educador.

Para uma correta preparação da brincadeira, deve-se ter em conta os temas de interesse da criança e oferecer-lhe experiências pedagógicas ricas. Deve previamente pensar e preparar todos os recursos necessários relativos à temática a desenvolver, como é exemplo o tempo dedicado à brincadeira, os materiais necessários e a disposição do grupo de crianças. No entanto, com o passar do tempo, é importante que o educador permita que sejam as próprias crianças a pensar e preparar as atividades lúdicas, os materiais e as condições necessárias, fazendo com que elas assumam o controlo da atividade e melhorem a autoestima, o sentido de responsabilidade, tomada de decisão e a autonomia.

No jardim-de-infância são considerados quatro tipos de brincadeiras educativas: manipulativas, motoras, dramáticas e os jogos (Gomes, 2010). Nas brincadeiras manipulativas as crianças tem os objetos ao seu dispor podendo manuseá-los livremente, tendo objetivos pedagógicos delimitados. São exemplo deste tipo de brincadeira os blocos de madeira e materiais de encaixe disponíveis muitas vezes na área das construções.

As crianças com quem interagimos tinham como preferência brincar com os materiais de encaixe fazendo construções diversas. Com frequência aproveitava estes momentos para privilegiar um contacto personalizado com a finalidade de fortalecer o elo de ligação com cada uma. Através da brincadeira, e em conjunto, explorávamos a criatividade, partindo da construção realizada e da visão que cada um tinha dela. Por exemplo, a mesma construção foi interpretada como um foguetão, um carro e um prédio. A partir destas imagens construíamos uma história.

A brincadeira motora envolve ações musculares amplas (correr, saltar) que ajudam a criança a desenvolver habilidades motoras e a usá-las em diferentes situações.

Estas brincadeiras podem ser desenvolvidas ao ar livre ou em espaços fechados, dependendo da atividade, das condições do tempo e do espaço disponibilizado para as desenvolver.

Durante o estágio muitas foram as brincadeiras que realizámos, dentro da sala e no exterior. Estas brincadeiras, tanto se desenvolveram individualmente como em grupo. Por exemplo, uma das atividades individuais teve por finalidade desenvolver a coordenação motora em que a criança era convidada a caminhar com um livro na cabeça sem o deixar cair. Numa brincadeira de grupo, este objetivo foi trabalho juntamente com a orientação espacial. Foram espalhados arcos de cores pelo campo e as crianças tiveram de correr para o arco da cor correspondente às várias orientações da educadora.

Por outro lado, as brincadeiras dramáticas envolvem a participação de várias crianças que desempenham diferentes papéis. Este tipo de brincadeira é muito notório na área da casinha, em que se desenvolve o jogo simbólico, através do qual as crianças encarnam personagens muitas vezes de adultos através da imitação do que veem e vivenciam. “A brincadeira dramática é um meio importante de expressão para as crianças pequenas, pois, através dela, elas testam suas ideias, dão expressão a seus sentimentos e aprendem a trabalhar com outras quando negociam as diferentes situações sociais” (Brock et al, 2011, p.221). O jogo simbólico proporciona vantagens tanto para as crianças como para os adultos. Na opinião Moyles (2002) “O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos preceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e as suas necessidades.” (p.12).

As brincadeiras do faz de conta foram muito gratificantes e momentos ricos de aprendizagem. O papel mais frequentemente que as crianças nos atribuíram foi o de “criança” desempenhando elas o papel de educadora, imitando-nos com muita precisão, nomeadamente nas expressões.

Por fim, os jogos são um tipo de brincadeira diferente das anteriores, pois estão sujeitos a regras específicas, em que o educador

desempenha um papel de orientador, explicando as regras e alguns comportamentos que estas exigem. Na obra acima referenciada, o seu autor enumera algumas características que os jogos no jardim-de-infância devem respeitar “devem

ser simples, com regras não muito complexas. Eles podem incluir atividades acompanhadas de canções e jogos físicos simples, nos quais as crianças devem seguir algumas instruções ” (idem, p.223).

Muitos foram os jogos desenvolvidos no decorrer do estágio. Fazemos referência ao jogo “Menos bolas no meu campo”, por ter sido o que mais interesse despertou nas crianças. Para a realização deste jogo era necessário um campo de jogos, 30 bolas e um leitor de CDs. O campo é dividido em duas partes iguais ficando cada equipa numa, com 15 bolas. Quando começava a música cada equipa tinha de atirar as bolas para o campo oposto. O título de vencedor é atribuído à equipa que no final da música tiver o menor número de bolas. Este jogo tem um a duração de cerca 10 minutos.

Em síntese entendemos que é indispensável perceber a função educativa da brincadeira, enquanto estratégia promotora de aprendizagens diversas e favorecedora da compreensão das relações interpessoais e do mundo.

3- A transição do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico

Atualmente dá-se cada vez mais atenção e valor aos vários momentos de transição pelos quais os alunos têm de passar ao longo do seu percurso escolar. Profissionais e pais/encarregados de educação concordam que são períodos que devem ser pensados e refletidos, de forma a realizarem-se suavemente (Bento, 2007). A passagem das crianças do pré-escolar para o 1º ciclo, é exemplo de um desses inúmeros momentos.

Segundo Castro e Rangel (2004), as crianças que transitam para o primeiro ciclo encaram o processo como uma passagem para o mundo dos mais crescidos onde veem uma oportunidade de aprender coisas novas e diferentes. Demonstram ter curiosidade e grande expectativa, mas ao mesmo tempo demonstram receio, provavelmente por terem de encarar situações novas. Os primeiros momentos vividos na escola são vivenciados com ansiedade e preocupação não só para as crianças mas também para os pais/encarregados de educação, educadores e professores.

A transição, segundo vários autores, é entendida como a passagem de um nível de ensino para outro, pode então tornar-se num processo de articulação facilitador de adaptação, não precisando as crianças de se adaptar “bruscamente” a novos ambientes e contextos.

Esta experiência-chave tem como objetivo geral verificar evidências de utilização de estratégias de transição do pré-escolar para o primeiro ciclo do ensino básico que possibilitem e/ ou facilitem a adaptação da criança, percebidas por professores, educadores, pais e alunos.

3.1-As práticas de transição

A transição decorrente da mudança de contextos e ambiente escolar pode desencadear efeitos bastante negativos nalguns alunos. Este fator influencia o entusiasmo e motivação afetando a predisposição do aluno para a aprendizagem, e nalguns casos, provocando uma baixa de autoestima. Parece unânime entre pais, professores e educadores que estas transições devem ser bem refletidas, de forma a realizarem-se suavemente (Bento, 2007).

No entanto, é recorrente identificarem-se alguns problemas de comunicação entre os dois setores (escola/encarregados de educação), que conduz à ausência de colaboração, ao desconhecimento mútuo das respetivas práticas educativas, à incompreensão, desvalorização e preconceitos relativamente ao trabalho de cada um (Rodrigues, 2005).

Existe uma estreita ligação curricular entre o Programa do 1º ciclo do ensino básico e as áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, permitindo a continuidade de conteúdos programáticos e a articulação entre os dois níveis de ensino. Tal como opina Rodrigues (2005) a ação educativa deve ser coerente de forma a assegurar a continuidade entre “as duas etapas iniciais da escolarização da criança” (p.20), sendo esta coerência indispensável para que o processo de desenvolvimento da criança de forma contínua e global, assegurando-se assim a qualidade das aprendizagens

A simples familiarização da criança do pré-escolar com a escola do 1º ciclo não é fator primordial para se ultrapassar uma transição menos suave. Neste sentido Rodrigues (2005) afirma, que terão de existir mudanças nas práticas evitando a rutura e aperfeiçoando as aprendizagens nos dois níveis de ensino.

3.2-Estratégias e mecanismos de transição

A transição deve efetuar-se facilmente e naturalmente para que não se torne angustiante para a criança

Segundo vários autores algumas das estratégias facilitadoras de articulação e aproximação das práticas educativas entre o jardim-de-infância e a escola do 1.º ciclo passam por momentos de diálogo e interação, envolvendo docentes, pais e crianças na troca de informação; um dossiê que acompanhe o aluno na transição; desenvolvimento de atividades conjuntas ao longo do ano letivo; trabalho cooperativo e colaborativo; estabilidade docente que permita a continuidade de planeamento e de projetos em comum; organização de visitas guiadas à escola do 1º ciclo do ensino básico; atividades conjuntas: as crianças que vão transitar devem descolar-se à escola do 1º ciclo e participar nas atividades; discussão da problemática do currículo nos dois níveis de ensino, para que os educadores e professores tomem conhecimento do trabalho desenvolvido por ambos; formação conjunta para

educadores e professores; formação contínua de professores e educadores; colaboração com as famílias (Machado, 2007; Zabalza, 2004; Serra, 2004; Rodrigues, 2005; Vasconcelos, 2008).

A discussão e reflexão conjunta entre educadores e professores possibilitam uma maior articulação entre os dois contextos educativos com repercussões positivas no sucesso de aprendizagem das crianças. A evidência demonstra que o sucesso do aluno em grande parte é atribuído à educação pré-escolar (Rodrigues, 2005), destacando que a importância na ligação destes dois níveis de ensino reside na cooperação entre pais, educadores, professores, entre outros.

3.3- A família e a transição

Algumas famílias demonstram receio e ansiedade com a entrada dos filhos no 1º ciclo do ensino básico destacando-se como maior preocupação a reação dos filhos perante novas responsabilidades.

Os adultos - familiares, amigos, vizinhos, professores - e outras crianças desempenham um papel fundamental no progresso das crianças, pela interação com pessoas de referência na sua vida, aprendem e desenvolvem-se harmoniosamente (Portugal, 2008). Nestes relacionamentos, as crianças são influenciadas direta e indiretamente por pensamentos, opiniões, ideias, valores e comportamentos com implicações na forma como as crianças experienciam os contextos escolares. Para que as transições sejam bem-sucedidas, é preciso o apoio e acompanhamento por parte de figuras de referência como a família, amigos e/ ou professores. (Bronfenbrenner, 1979 ap. Portugal, 2008).

3.4-A transição e a Formação de professores

O debate sobre a importância do ensino pré-escolar é uma realidade antiga. Em 1997, Alarcão alegando que a educação pré-escolar tinha um denominador comum com o 1º ciclo do ensino básico, defende que a formação do educador deveria ser idêntica à do professor do 1º ciclo.

Passada uma década, esta ambição é conseguida com a saída do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro que define que “a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino

básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios”.

Na opinião de Alarcão (2008) esta alteração tem implícita a ideia de estabelecer uma unidade educativa com identidade própria para a faixa dos 0 aos 12 anos.

A reorganização da formação inicial e a formação contínua têm impulsionado a adoção de trabalho cooperativo entre professores e alunos impulsionando a prática educativa para fora da sala de aula (Formosinho, 2002).

Esta mudança de paradigma possibilita que a transição se efetue de forma complementar e coerente, exigindo a rutura com conceções e práticas anteriores (Zabalza, 2004). A continuidade na transição pré-escolar/1º ciclo é um processo de desenvolvimento de novas competências relacionais e de integração em novos microssistemas, originando um processo de transição que representa descontinuidades tanto a nível individual como contextual (Griebel e Neisel, 2003 cit. por Reis-Lorge, 2007), exigindo que educadores e professores adotem uma atitude proactiva que facilite a transição, mantendo a especificidade do nível de ensino.

Investir na formação de professores é a salvaguarda da obtenção de processos de transição eficazes (Reis-Lorge, 2007).

Se a adequação da formação inicial é indispensável para que os futuros profissionais estejam capacitados a enfrentar as crescentes exigências educacionais, também é de realçar a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional e pessoal.

4-A importância do envolvimento parental no 1º Ciclo do Ensino Básico

Esta experiência-chave pretende aprofundar conhecimentos e refletir sobre a importância da relação entre a família e a escola, visto que ambos têm o objetivo comum de promover o desenvolvimento global e harmonioso das crianças.

A família, escola e comunidade são os contextos sociais que mais influenciam o desenvolvimento da criança. Particularmente a escola e a família têm por missão desenvolver um plano de desenvolvimento pessoal e educativo que conduza ao desenvolvimento integral do indivíduo enquanto cidadão de deveres e direitos e ao sucesso académico e educativo (Zenhas, 2004). Esta relação é hoje reconhecida como um pilar decisivo para a eficácia e obtenção de respostas positivas no desenvolvimento educativo e pessoal dos alunos.

O trabalho de Joyce Epstein e seus colaboradores tem-se debruçado sobre as vantagens do envolvimento parental, procurando caracterizar diferentes modalidades de envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos. Estas modalidades são variadas contemplando não só a comunicação com a escola (telefonemas, recados, conversas), mas também momentos mais estruturados de acompanhamento nas tarefas escolares, participação em atividades na escola ou mesmo atividades de voluntariado na escola.

No mesmo sentido McBride, Dyer, Liu e Brown (2009) consideram que o envolvimento dos pais na vida académica das crianças pode ser analisado pela participação ativa dos pais no processo de aprendizagem dos filhos em casa e na escola. Em casa o envolvimento materializa-se nas atividades de aprendizagens que os pais desenvolvem com os filhos: orientação e supervisão dos trabalhos, leituras, visitas a bibliotecas, livrarias e museus ou assistir com as crianças a eventos que promovam a aprendizagem. Na escola, o envolvimento dos pais refere-se à participação consertada com o professor no processo educativo do seu filho, assim como à participação dos pais em atividades eventos promovidos pela escola

As alterações sociais vividas no último século provocaram fortes alterações a nível familiar, principalmente correlacionadas com a integração da mulher no mercado de trabalho e o aumento do número de famílias monoparentais. Segundo dados do INE (2013) a análise da taxa de variação dos núcleos de pai e de mãe só pela idade do filho mais novo revela que, as famílias que se enquadram nesta

situação eram 14% na década de 1991-2001 enquanto na década 2001-2011 são 47,7%.

Esta nova realidade para além de transferir para a escola a responsabilidade crescente da tarefa de educação dos mais novos, fez surgir outras respostas sociais, como as atividades de tempos livres, no sentido de colmatar a dificuldades das famílias

Estas mudanças repercutiram-se na escola obrigando a encontrar respostas adequadas à massificação do ensino que originou uma maior diferenciação social e cultural dentro da sala de aula.

Todas estas mudanças exigem reestruturações e readaptações tanto por parte da família como da escola, mas sobretudo uma maior aproximação como forma de melhorar a qualidade da aprendizagem pois na opinião de Epstein (2009) o sucesso está fortemente condicionado pela qualidade da articulação entre escola e família. A qualidade desta articulação favorece o conhecimento entre pais e professores melhorando a compreensão e a validação das ações do outro (Zenhas, 2004). Podendo contribuir, para mudar a perceção que têm dos seus filhos, aumentando as expetativas relativamente ao seu sucesso escolar (Villas Boas, 2001).

O envolvimento parental na escola beneficia o professor pois aumenta o seu conhecimento sobre as características das famílias dos seus alunos, ajudando-o a adaptar a escola e os objetivos escolares às específicas de cada aluno. Por outro lado, relativamente aos pais, esta articulação favorece o aumento de conhecimentos e o desenvolvimento de competências contribuindo para desempenho da parentalidade de forma mais segura e eficaz.

A investigação tem demonstrado a associação entre o envolvimento parental e a sua influência positiva no processo ensino-aprendizagem, não só no que diz respeito a resultados escolares mas também à diminuição de comportamentos disruptivos, absentismo escolar e atitudes mais positivas face à escola (Sheldon & Epstein, 2002), sobretudo devido ao exercício de um controlo mais eficaz e à aproximação das expetativas.

Hara e Burke (2001) concluíram que, após implementação de um programa para o desenvolvimento do envolvimento parental numa escola, não só melhoraram a

autoestima e os resultados escolares dos alunos, como também se verificaram resultados positivos no que diz respeito ao comportamento.

Constata-se que a cooperação concertada entre famílias e professores cria um ambiente de regras e de normas sociais similares em casa e na escola e uma maior partilha de informação, o que ajuda a atingir objetivos, sobretudo a obtenção de sucesso escolar. Epstein (1984) afirma que são os professores os principais atores no processo de criação de uma “educação participada” pelas famílias dos alunos, cabendo ao professor a liderança do processo de aproximação aos pais, de forma a incluí-los no processo educativo dos filhos.

Joyce Epstein propõe um conceito de envolvimento parental que engloba diferentes componentes e apresenta uma tipologia constituída por seis modalidades que facilitam a compreensão e o estudo da relação família – escola. Este modelo, que designou por Teachers Involving Parents in Schoolwork (TIPS), tem por finalidade criar e fortalecer os laços entre as famílias, comunidades e escola, e ajudar os alunos a obter melhores resultados (Epstein, 2001; 2002; 2009).

De seguida apresento de forma detalhada os seis tipos de parcerias entre a família, escola e comunidade desenvolvidas no modelo acima referido (Epstein et al., 2002).

Tipo 1- Parentalidade

Engloba atividades que a escola pode desenvolver com o objetivo de promover ou melhorar os conhecimentos e as competências para que os pais compreendam o desenvolvimento dos seus filhos e possam ser mais eficazes na satisfação das suas necessidades. Para atingir esta finalidade a escola pode utilizar várias estratégias, desde a organização de conferências sobre temáticas pertinentes, assim como a atribuição de atividades deste âmbito aos pais ou associação de pais.

Estas atividades favorecem o clima de comunicação que permite que as famílias forneçam informações necessárias para que os professores compreendam o ambiente familiar e cultural de cada agregado familiar.

Tipo 2- Comunicação

Neste segundo nível de envolvimento parental surgem as atividades que se destinam a fomentar a intercomunicação entre os pais e a escola e incluindo os alunos no processo, para que percebam que pais e professores trabalham em

conjunto. É de salientar a importância da qualidade da informação que deve ser positiva, clara e acessível a todos os intervenientes.

Tipo 3- Voluntariado

Este tipo envolve a família em atividades de voluntariado na escola, aproveitando as aptidões e competências de cada um, contribuindo para a diversificação da prática educativa.

Tipo 4- Aprendizagem em casa

Neste tipo de envolvimento parental a escola envolve e orienta os pais para a forma de acompanhar e ajudar nos trabalhos de casa o que exige que os pais devem ter informação sobre as matérias que estão a ser trabalhadas na escola, a realização de outras atividades de aprendizagem em casa, assim como aperfeiçoar competências necessárias para um bom desempenho na escola.

Tipo 5- Tomada de Decisões Neste tipo a escola tem de desenvolver estratégias que impliquem a participação das famílias ou dos seus representantes nos órgãos de tomada de decisão na escola nos assuntos relacionados com a aprendizagem dos alunos.

Tipo 6- Colaboração com a Comunidade

Este último tipo de envolvimento parental corresponde ao estabelecimento de parcerias entre a escola e serviços da comunidade, permitindo à comunidade fortalecer os programas da escola e a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Estas relações de parceria podem trazer benefícios a todos os parceiros envolvidos.

Em síntese, os primeiros quatro tipos estão direcionados para a criança e família através de ações que têm implicações diretas para ambos; o quinto tipo diz respeito à tomada de decisões no contexto escolar; e o último garante o envolvimento/colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias cuja ação se destina a garantir a saúde e o bem-estar das crianças, a educação de qualidade.

Os estudos realizados sobre esta temática demonstram que os professores atribuem importância ao envolvimento das famílias (Cankar, Deutsch & Kolar (2009; Sheldon & Epstein, 2005) e consideram importante a cooperação dos professores com os pais (Deplanty, Coulter-Kern & Duchane 2007) para o sucesso escolar dos alunos.

Para além do sucesso dos alunos, as atividades de aproximação entre escola, família e comunidade também ajudam os pais a compreenderem melhor as crianças, a melhorarem a comunicação entre eles e a escola e entre eles e os filhos, criando uma ligação de parceria que inclua uma participação ativa nas decisões da escola (Epstein, 2009, p.57).

Cientes destas evidências durante o estágio procurámos favorecer a comunicação com as famílias e desenvolver estratégias de aproximação aos pais no sentido de favorecer a sua integração no projeto educativo, nomeadamente no envolvimento da família nas atividades de aprendizagem em casa. Para irmos mais além no trabalho de parceria com as famílias, planeámos o projeto.

5- As atividades lúdicas no 1º ciclo do ensino básico

Nos dias de hoje, cada vez mais os docentes necessitam de recorrer a atividades e experiências que permitam à criança uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento da sua personalidade de uma forma autónoma. Naturalmente surgiu o interesse pela temática do lúdico, e a necessidade de reforçar os meus conhecimentos. Para isso focalizei a experiência chave nesta área.

5.1-Conceito de lúdico

O lúdico é toda e qualquer atividade que tem como intenção causar prazer e entretenimento a quem a realiza. À luz da etimologia, o termo lúdico deriva de *ludi* que, “eram manifestações de índole religiosa, histórica e desportiva, reconhecidas como elemento de união e de identificação cultural entre vários povos da antiguidade, tal como a Língua e as Crenças. Nos *ludi* incluíam-se provas de destreza física, manifestações artísticas (música, dança) e manifestações culturais (teatro e poesia) que eram o *jocus*, donde deriva a palavra “jogo” ” (Pais, 1992, p.374).

Os primeiros anos de vida são muito importantes na formação da criança pois, durante este período, constrói a sua identidade e sua estrutura física, social, afetiva e cognitiva. Nesta fase, devem ser adotadas várias estratégias e atividades lúdicas, fundamentais para um bom desenvolvimento infantil. A criança expressa-se, assimila conhecimentos e constrói a sua realidade sempre que pratica qualquer atividade lúdica.

As atividades lúdicas podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra forma de interação e devem ter em conta não só o tipo de atividade, mas também a sua finalidade e a forma como é dirigida e vivenciada. Toda a criança que brinca, joga e se diverte, adquire novos conhecimentos e desenvolve competências.

A atividade lúdica encontra-se presente na cultura de todos os povos, sendo tão antiga quanto a história da própria infância (Huizinga, 1983). Contudo, nem sempre foi encarada de forma positiva pela sociedade, chegando mesmo a associar-lhe termos como “inutilidade” e “vício”. Atualmente, embora se assista ao reconhecimento da Atividade Lúdica como essencial e indispensável ao crescimento

e desenvolvimento do ser humano, há ainda quem conteste a sua pertinência e coloque sérias reservas à sua utilidade (Fonseca, 1999).

Ainda que atualmente seja legitimada na comunidade científica a importância da atividade lúdica, verificam-se ainda dificuldades em defini-la de forma objetiva e concreta, em delimitá-la e diferenciá-la de outros conceitos como é o caso do “brincar” e do “jogo”. Neto (2001) afirma que o comportamento lúdico “ é uma tarefa fácil de identificar mas difícil de definir” (p.34). Há no entanto conceitos de atividade lúdica, de jogo e de brincar idênticos, tendo por base a afirmação de que “ Brincar - Jogar são atos que se incluem no âmbito da ludicidade” (Pais, 1992, p.374).

Apesar de não existir uma definição consensual de atividade lúdica, não se pode descurar o esforço de numerosos investigadores, como Krasnor e Pepler (1980) e Vandenberg (1980), que conseguiram reconhecer os elementos incluídos nas diversas definições de atividade lúdica, que abrangem os aspetos físico motores, cognitivos e sócio afetivos. Há ainda a considerar na atividade lúdica as seguintes características: motivação intrínseca; comportamento flexível e díspar de criança para criança, de situação para situação; comportamento não rigoroso e espontaneidade.

5.2-A importância do lúdico na aprendizagem

O Lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. Segundo Piaget (1978) o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico pois ela necessita de brincar para crescer.

Através das atividades lúdicas, e do jogo em particular, as crianças estabelecem os primeiros contactos com as pessoas e com o meio que as rodeia desenvolvendo competências individuais e relacionais. Na opinião de Dias (2005, p.126):

com os jogos, a criança vai aprendendo a viver em sociedade, a relacionar-se com os outros, com as regras sociais, consigo mesmo de forma a construir o seu desenvolvimento integral (...) no jogo coletivo a criança aprende o que é ganhar e perder, aprende a decidir o que é justo e o que é errado, a escolher e a ser escolhido, aprende a trabalhar valores como o respeito, a honestidade, a cooperação, a justiça ou a tolerância.

A utilização da ludicidade na pedagogia contribui para que a criança perceba a realidade e estabeleça relações lógicas, favorecendo a formação de conceitos e avalie as situações de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontra.

Segundo Nunes (2001), os professores utilizam as atividades lúdicas como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem porque, simultaneamente, são fonte de prazer e se adequam ao impulso natural da criança, potenciando as aprendizagens significativas.

Em contexto pedagógico, a envolvimento emocional e a satisfação que caracteriza a realização das atividades lúdicas favorecem a motivação e o empenho com que as crianças as desenvolvem. O ambiente pautado pelo prazer faz com que as atividades lúdicas sejam recursos pedagógicos estimulantes, que contribuem para a mobilização de esquemas mentais e canalização de energia direcionada para a consecução do objetivo. Em síntese, o jogo pedagógico tem a intencionalidade de provocar aprendizagens significativas e estimular a construção de novos conhecimentos.

Durante o estágio, recorremos ao uso de atividades lúdicas sempre que possível. A primeira correspondeu ao jogo intitulado “O jogo das características”. A cada um dos alunos foi pedido que descrevesse um colega através das suas características físicas, de maneira que o grupo identificasse o aluno descrito. Este jogo tinha por finalidade estimular a aquisição de novo vocabulário e desenvolver a comunicação.

A segunda atividade intitulou-se “Peddy-Paper da Prevenção Rodoviária”. Com esta atividade pretendia-se que os alunos consolidassem as regras de segurança rodoviária e a sua importância.

Esta atividade foi realizada no exterior da sala de aula como a turma dividida em três grupos. A cada grupo foi distribuído um mapa, que definia a ordem de passagem pelos diversos postos. Cada grupo partiu de um posto diferente. Em cada posto havia um conjunto de perguntas direcionadas para as diferentes áreas de conteúdo a que tinham de responder.

Com a terceira atividade o “Dominó das Rimas” pretendia-se consolidar a aprendizagem anteriormente lecionada, referente a este conteúdo.

A quarta atividade denominou-se “Par ou ímpar?”. Esta realizou-se através da constituição de pares de alunos. A finalidade deste jogo foi a consolidação da aprendizagem destes conceitos.

A quinta atividade intitulou-se “Jogos de Cooperação” estes jogos tiveram com finalidade desenvolver a atitude cooperativa como forma de prevenir conflitos interpessoais.

Outra atividade desenvolvida foi a realização do “Jogo da Glória”. Esta atividade foi transdisciplinar e tinha por finalidade consolidar de forma integrada os conhecimentos adquiridos nas diversas áreas de conteúdo.

A sétima atividade denominou-se “Jogo da Tabuada”. Com realização deste jogo pretendeu-se que os alunos compreendessem a propriedade comutativa.

A última atividade foi o “Bingo da Tabuada do Dois”, que teve como finalidade a consolidação da aprendizagem deste conteúdo.

Todos os materiais didáticos utilizados nas atividades, acima referidas, foram construídos com recurso a materiais de fácil acesso e pouco dispendiosos. Com esta evidência comprovei que é possível criar materiais que contribuam para o desenvolvimento de várias competências sem ser necessariamente obrigatório mobilizar grandes recursos.

De acordo com Jean Piaget (1978) que considera o lúdico como alicerce do desenvolvimento da personalidade e da aquisição de novos conhecimentos, também nós, através deste estágio reforçamos o entendimento que tínhamos adquirido no contexto teórico. Contudo e, apesar de reconhecer a importância da atividade lúdica, consideramos que o processo ensino aprendizagem não se deve limitar à utilização desta prática pedagógica.

Neste estágio questionámo-nos sobre as implicações que o momento de transição do pré-escolar para o 1ºCEB tem no âmbito das atividades lúdicas como recurso pedagógico.

No ensino pré-escolar a vertente educativa do lúdico é utilizada como método privilegiado de estimulação a nível cognitivo, sócio afetivo e motor. No entanto, o momento de transição para ao 1ºCEB pode corresponder ao abandono destas atividades dificultando a integração dos alunos, pelo corte abrupto das práticas anteriormente vivenciadas. Como forma de evitar este constrangimento defendemos a continuidade da utilização destas atividades uma vez que elas se revelam adequadas à fase de desenvolvimento e ao nível de ensino, sendo favorecedoras de uma participação motivada e construtiva na sala de aula.

6-A perspectiva das crianças acerca do Jardim de Infância e da Escola

No presente capítulo passaremos a descrever o percurso metodológico conduzido ao longo do estudo, apresentando, particularmente, a pertinência do tema, os objetivos, o tipo de investigação, investigação opções metodológicas, análise dos dados e categorização.

6.1-Pertinência do tema

Oliveira-Formosinho (2008, p.79) afirma que os juízos das crianças “podem ajudar os adultos a tomarem melhores decisões”, por isso é de salientar a pertinência e a utilidade de escutar as vozes das crianças, relativamente à prática e métodos pedagógicos e às rotinas diárias vividas nos espaços educativos. Por esta razão, se considerou importante focar este estudo na perceção que as crianças revelam ter sobre as suas vivências no jardim-de-infância e no primeiro ciclo.

6.2-Objetivo da investigação

A presente investigação tem como principal objetivo analisar as perspetivas das crianças sobre as suas experiências e vivências diárias no jardim-de-infância e na escola do 1ºciclo.

6.3-Tipo de investigação

Segundo Turato, “para que um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objetivos da investigação que queremos levar a cabo” (2003, p.143). Se a investigação é a procura de resoluções e de novos conhecimentos para determinados problemas, então a escolha do método deve ter em conta os parâmetros da realização da investigação.

No presente estudo aplicou-se a metodologia qualitativa pois, de acordo com Creswell (2007), o investigador qualitativo permite o envolvimento dos participantes do estudo, criando condições para que os sujeitos respondam segundo a sua perspetiva pessoal, ao invés de terem de se moldar a questões previamente elaboradas. Esta metodologia desenvolve-se ainda através do método da teoria fundamentada (grounded theory) que, como refere Coelho, “permite o desenvolvimento de teoria sustentada em dados que são recolhidos e analisados de

forma sistemática” (2004, p.227). O objetivo de uma investigação GT incide na construção de teorias ou esquemas categoriais, que ajudem a esclarecer determinados acontecimentos (idem, p.229).

Barney Glaser e Anselm Strauss apresentaram, em 1967, o método da teoria fundamentada em dados como sendo uma metodologia geral de investigação qualitativa que usa um conjunto organizado de procedimentos com a finalidade de desenvolver indutivamente uma teoria que emerge e deriva dos dados invariavelmente oriundos da prática (Strauss, 1995). Na opinião de Strauss e Corbin (2008), as teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante de acção (p. 25).

6.4-Técnicas e instrumentos da investigação

Esta investigação é constituída por um conjunto de duas amostras, num total de 26 elementos, tal como se pode observar na Tabela 2:

Tabela 2- Elementos da amostra

	Amostra	Amostra 1	Amostra 2
N		Pré-escolar	1ºCEB
Total		12	14

A amostra 1 é constituída por crianças de idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, e a amostra 2 entre os sete e oito anos.

Para dar resposta às questões éticas de investigação, foi enviado aos encarregados de educação um pedido de autorização para que os seus filhos pudessem participar neste estudo. Só estão portanto incluídas as crianças que possuem autorização e que simultaneamente se disponibilizaram para participar. De acordo com Leite (2008),

“ as ações junto às crianças devem ser pelo menos centradas na opção, no desejo, no querer participar por parte delas. Pesquisar com crianças sem que estas assim o desejem é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objetos de estudo” (p.123).

A técnica usada foi a entrevista semiestruturada, uma vez que “têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.23). O objetivo da entrevista, segundo Patton (1990, citado por Estrela e Ferreira, 1997) é perceber a “perspetiva da outra pessoa, colocando-lhe questões sobre a sua experiência/comportamento, as suas opiniões/valores, os seus sentimentos” (p.233). Gudmundsdottir (1996), Fontana e Frey (2000), citados por Coelho, (2004) consideram as entrevistas “interações ativas entre duas (ou mais) pessoas”(p.243).

Numa primeira fase, elaborámos os guiões das entrevistas, como descritos na tabela 3:

Tabela 3- Guião da entrevista

Guião para o pré-escolar	Guião para o 1ºciclo
<ul style="list-style-type: none"> • Achas que é importante vir à “escolinha”⁴? Porquê? • O que mais gostas de fazer na escola? • O que menos gostas de fazer na escola? • O que achas que a escola devia ter que não tem? 	<ul style="list-style-type: none"> • Achas importante vir à escola? Porquê? • O que mais gostas de fazer na escola? • O que menos gostas de fazer na escola? • Qual é o papel do aluno? • Qual é o papel da professora?

Na elaboração das questões, foi nossa preocupação manter a sequência do pensamento de forma que a entrevista decorresse de forma fluida, mantendo o sentido lógico para o entrevistado. As entrevistas foram realizadas a duas crianças em simultâneo, respeitando as afinidades entre elas. Foram ainda gravadas em sistema áudio, para que o som captado pudesse ser guardado e qualquer dúvida esclarecida, no momento da redação.

6.5-Análise dos dados e categorização

Feita a transcrição de todas as entrevistas, seguiu-se a análise de dados que “deve ser consistente com a natureza dos dados recolhidos, decorrendo o seu foco das questões de intervenção” (Estrela e Ferreira, p. 234). Deste modo, através da

⁴ Optou-se por este termo pelo facto das crianças o utilizarem quando se referiam à instituição

abordagem entre essa recolha e respetiva análise, identificaram-se os temas emergentes e procedeu-se à categorização/codificação dos dados, que diz respeito à classificação de um conjunto de elementos, definidos pelos mesmos critérios. Coelho (2004) refere-se à categorização como sendo um dos “processos centrais da análise dos dados”. E refere ainda que esta categorização corresponde “ao desenvolvimento de categorias (...), permitindo a formulação de uma teoria (...) que, baseando-se nos dados, explique o fenómeno em estudo” (pp. 232-233).

6.5.1-Categorização da Amostra 1

Em relação à primeira questão “**Achas importante vir à escolinha?**”, todos responderam afirmativamente. Relativamente ao “**porquê?**”, destacaram-se as categorias aprender, fazer e brincar.

Tabela 4-Achas importante vir à escolinha? Porquê?

Categorias	Subcategorias
Aprender	falar coisas novas
Brincar	na casinha, no recreio com amigos
Fazer	amigos desenhos trabalhos

A maioria das crianças tem consciência que a “escolinha” serve para aprender e para brincar, expressando explicitamente: “*Aprender muitas coisas, como desenhar*”, “*Para fazer muitas atividades*”, “*Para brincar no recreio e ver as flores*”.

Quanto à segunda questão “**O que mais gostam de fazer na escola?**”, emergiram as categorias: brincar, fazer, ajudar e aprender.

Tabela 5-O que mais gostam de fazer na escola?

Categorias	Subcategorias
Brincar	no recreio no computador na casinha nos legos correr
Fazer	puzzles, experiências, desenhos, construções , recortes , colagens
Ajudar	os meninos a educadora
Aprender	muitas coisas

As crianças têm a perceção da importância da componente lúdica, tão própria da infância pois reconhecem que tiram prazer do brincar, da interação com os colegas e com os adultos, num processo de satisfação, alegria, desenvolvimento e crescimento, como se pode comprovar nas suas respostas: “ *Eu gosto de fazer puzzles com a ajuda da educadora*”, “ *de fazer construções com os meninos*” e “ *de brincar a tudo*”.

Relativamente à questão “**O que menos gostam de fazer na escola?**” surgiram as categorias: castigos, mau comportamento e fazer.

Tabela 6-O que menos gostam de fazer na escola?

Categorias	Subcategorias
Castigos	no canto, sentada
Mau comportamento	magoar os colegas
Fazer	trabalhos, cantar

As crianças valorizaram as regras de bom comportamento e das consequências de quem não as cumpre, identificando relativamente às regras “*magoar os colegas*”,

e no que diz respeito às consequências “*ficarem sentados*” ou “*longe do grupo, no canto*”.

Como as atividades de que menos gostam houve algumas respostas como: “*fazer trabalhos*” e “*cantar*”.

Quanto à última questão “**O que acham que a escola devia ter que não tem?**”, surgiu uma categoria relacionada com material lúdico e pedagógico.

Tabela 7- O que acham que a escola devia ter que não tem?

Categorias		Subcategorias
Material pedagógico	lúdico e	Baloços, Papel, Piscina Material de pintura Livros Objetos

Concluiu-se que as crianças são capazes de manifestar as suas preferências e conseguem aperceber-se das carências de material pedagógico, que consideram necessário para satisfazer as suas necessidades educativas. Como se pode ver na seguinte transcrição:

“ *C1: A escola devia ter mais material na casinha, para eu me vestir e brincar com as minhas amigas*”

E: E tu? O que achas?

C2: Eu gostava que ter mais tintas e papel”

6.5.2-Categorização da Amostra 2

No que diz respeito à primeira questão- “**Achas importante vir à escola?**”, a resposta foi unanimemente afirmativa, percebendo-se a importância que dão à entidade “escola”. Quanto à questão “porquê?”, referiram as categorias aprender, brincar, trabalhar e fazer

Tabela 8- Achas importante vir à escola? Porquê?

Categorias	Subcategorias
Aprender	Coisas giras
	Números
	Português
	Escrever
	Ler
	Estudo do meio
Brincar	Com colegas
Trabalhar	Livros
	Jogos
	Projetos
Fazer	Atividades
	Festas
	Jogos
	Trabalhos
	Brincadeiras
	Projetos
	Amigos

As crianças, nesta fase de desenvolvimento, possuem um forte desejo de aprendizagem e, por isso, consideram a escola importante, principalmente para aprenderem a linguagem escrita, matérias com aplicação prática no quotidiano (como a soma ou subtração, por exemplo) e coisas sobre o mundo que as rodeiam, como se pode extrair das respostas obtidas: “ *Para aprender português, matemática e estudo do meio*”, “ *para saber tudo sobre o mundo*” e “ *para trabalhar e aprender muitas coisas*”.

É igualmente na escola que elas desenvolvem as suas relações sociais, principalmente dentro da mesma faixa etária, considerando as trocas de experiências feitas entre elas o motivo primordial para gostarem da escola. Esta constatação é fundamentada nas respostas que deram à pergunta: “ *para brincar e falar com os amigos*”, “*brincar no recreio com os colegas*” e “ *estar com os amigos e brincar*”.

Quanto à segunda questão “**O que mais gostam de fazer?**”, elegeram-se as categorias aprender, brincar, fazer e trabalhar.

Tabela 9- O que mais gostam de fazer?

Categorias	Subcategorias
Aprender	Multiplicação Sinais de trânsito
Brincar	No recreio Com colegas Na sala
Trabalhar	Matéria Desafios Projetos
Fazer	Festas Atividades Brincadeira

Tendo em conta este dados, considerámos que as respostas dadas pelos alunos traduzem a importância de todas as categorias de igual forma, ou seja, a escola para eles é muito mais do que um mero espaço de aprendizagem de conteúdos, pois é também de formação a nível pessoal e social, nomeadamente através de brincadeiras, jogos, atividades, desafios, projetos, entre outros. As respostas obtidas sintetizam-se nas que transcrevo de seguida: “*trabalhar, brincar e cantar*”, “*fazer atividades giras e preparar as festas*” e “*gosto dos projetos e dos desafios*”.

A questão “**O que menos gostam de fazer?**” teve a resposta unânime “Estar de castigo”.

Tabela 10- O que menos gostam de fazer?

Categorias	Subcategorias
Estar de castigo	no banco no <i>intervalómetro</i> ⁵

As crianças têm perceção dos parâmetros de comportamento que devem ter em conta dentro do contexto escolar, como fica evidente das suas respostas: “*Não gosto de estar de castigo, tenho de cumprir as regras, ficar com a cabeça bem assente*”, “*de ficar de castigo quando me porto mal*” e “*ir para o banco ficar sentado*”.

⁵ Termo referido pelos alunos, que significa ficar na sala durante o intervalo

Relativamente à questão “Qual é o papel do aluno?”, as respostas destacaram o trabalhar, o aprender, o fazer, o brincar e o ajudar.

Tabela 11- Qual é o papel do aluno?

Categorias	Subcategorias
Aprender	Matéria Brincadeiras Jogos
Brincar	Jogos Com os colegas
Fazer	Desenhos Fichas de avaliação Exercícios
Trabalhar	Nos livros Com materiais

As respostas foram assertivas, na medida que as crianças têm consciência que estas categorias são fundamentais para o seu desenvolvimento futuro: “*O aluno tem de aprender todas as matérias*”, “*tem de se portar bem e fazer tudo direito*” e “*Brinca com os amigos e aprende*”.

No que diz respeito à questão “Qual é o papel do professor?”, elegeram as categorias ensinar, brincar, fazer e aprender.

Tabela 12- Qual o papel do professor?

Categorias	Subcategorias
Ensinar	Coisas giras As disciplinas Boas maneiras
Brincar	Com os alunos
Fazer	Atividades Surpresas Jogos Reuniões Organizar as aulas
Aprender	Com os alunos

Através das respostas das crianças percebemos que percecionam o papel do professor como quem ensina, dá afeto e transmite valores e atitudes: “*O professor*

tem de ensinar, fazer jogos”, “Ensina boas maneiras, faz surpresas” e “tem de organizar a matéria”.

6.6- Conclusões Finais

O ato de escutar na infância corresponde ao “processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.9). Nesse sentido este estudo teve por principal finalidade escutar as crianças com o intuito de perceber o seu ponto de vista acerca do jardim-de-infância e da escola.

Com base na análise dos dados concluímos que as crianças que compõem as duas amostras conseguiram expressar as suas opiniões. Assim:

- relativamente às primeiras duas questões, que analisavam a **“importância de vir à escola e o que mais gostam na escola”**, as crianças deram respostas coincidentes e adequadas ao nível de ensino que frequentavam.
- na terceira questão que inquiria sobre **“o que menos gostam na escola”** a resposta foi quase coincidente, o que demonstra que a compreensão das regras de comportamento se realiza de forma sustentada desde o pré-escolar.
- as duas questões direcionadas para o papel do aluno e do professor, dirigidas à amostra 2, evidenciaram que os alunos, detêm a noção dos papéis inerentes ao estatuto de professor e de aluno.

Foi um desafio escutar as vozes das crianças, especialmente devido à nossa inexperiência de “ouvir” e “descodificar” as suas falas e ideias. Através desta pesquisa compreendemos a profundidade com que as crianças são capazes de transmitir as suas ideias. Mas, dar voz às crianças exige o pressuposto do respeito pelas suas opiniões e a determinação de as incluir nas decisões e nos procedimentos educativos.

Adquirimos conhecimentos que reforçaram a nossa convicção de que a eficácia da prática educativa depende do nível da participação das crianças.

Refletindo sobre a metodologia adotada concluímos que a utilização da entrevista semiestruturada no pré-escolar foi realizada de forma pouco fluída, o que motivou mudança de método no 1º ciclo, tendo sido utilizado o guião da entrevista de forma similar a uma conversa/diálogo com os entrevistados. Esta nova postura

permitiu-nos flexibilizar e adaptarmo-nos de acordo com os entrevistados, possibilitando assim uma recolha de dados mais profunda.

Pensamos que este facto se deveu à inexperiência e insegurança que sentimos no primeiro momento. Também a falta de prática no que se refere à capacidade de escuta limitou a exploração das falas das crianças.

Segundo Alarcão (2000, p.6) “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona”.

Para concluir, ambicionamos ser boas profissionais de educação e para isso temos de assumir uma postura investigativa/reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na fase inicial a insegurança e o nervosismo assolavam-nos a alma por desconhecer ora os grupos de trabalho (as crianças e o pessoal docente e não docente), ora o funcionamento interno das escolas, ora os contextos sociais e culturais das escolas onde exercemos a prática pedagógica. Estes sentimentos existiram quer em contexto pré-escolar, quer no 1º CEB, por isso Mesquita-Pires (2007) afirmou que “O período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza, expondo o educador - estagiário a situações de elevada fragilidade” (p. 148).

O apoio da educadora/professora cooperante foi determinante na nossa integração ajudando a, conhecer o ambiente escolar e a comunidade circundante e, posteriormente, para planificar e desenvolver as diversas atividades. “As relações que se estabelecem com as educadoras – cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como fatores potenciadores na integração profissional” (idem, p.155) pois, quando há uma boa relação e muita cooperação, a confiança profissional e o bem-estar brotam naturalmente (sabe-se sempre que há alguém disponível para ajudar a contornar as mais diversas e inoportunas situações). Em ambas as escolas, as cooperantes estiveram sempre muito disponíveis para nos auxiliar quer na partilha de ideias, quer de sugestões, quer de materiais adjuvantes à prática pedagógica. Esta entreajuda tornou-se fundamental no desempenho e enriquecimento pessoal e profissional, assim como favoreceu a organização, a planificação e o desenvolvimento das atividades e das experiências de aprendizagem, sem nunca descurar os interesses e o desenvolvimento das crianças.

A oportunidade de fazer um curso de mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º CEB, permitiu-nos perceber a pertinência da articulação entre o pré-escolar e o 1º CEB como uma passagem que deve ser suave e fluída. Possibilitou-nos ainda conhecer as realidades vividas nos dois contextos e o facto de ter sido em escolas diferentes, enriqueceu-nos ainda mais a nível pessoal, profissional e cognitivamente pois pudemos comprovar quão heterogéneas são as turmas e como o ambiente familiar e social pode influenciar o bem-estar das crianças e o ambiente das escolas.

As famílias devem envolver-se não só na articulação dos dois ciclos mas essencialmente em todo o processo de ensino, visto que “A entrada dos pais nos

estabelecimentos não é uma agressão pois (...)é para as crianças que o frequentam, para os pais, para os educadores (...)" (Homem, 2002, p. 40). Neste contexto, houve a preocupação de convidar as famílias para participarem em algumas atividades que foram realizadas ao longo da prática pedagógica, beneficiando os laços afetivos e familiares através de uma aprendizagem mais integrada e de um ensino interativo, oferecendo à comunidade envolvente novas situações de aprendizagem e tornando-se numa circunstância de sucesso dos alunos, eficiência da escola e manifestação de uma cidadania conseqüente (Homem, 2002, p.17). O envolvimento das famílias com a escola beneficia quer as crianças (ajuda a aumentar o rendimento escolar e a autoestima), quer os encarregados de educação, as instituições e a sociedade em geral (Diogo, 1998). Contudo, Faria e Antunes (2008, p. 10) afirmam que, a par das famílias, a restante comunidade também pode ser envolvida visto que "as comunidades locais têm uma função chave a desempenhar em parceria com a escola, inclusivamente no apoio a famílias em tensão cultural como instituição escolar". Por esta razão e sempre que foi oportuno, realizaram-se atividades com outras salas das instituições e com a comunidade escolar.

No 1º CEB, tentámos sempre planificar atividades que permitissem o contacto com o meio envolvente e com a comunidade exterior, sempre com momentos para as crianças exporem as suas dúvidas e curiosidades. Segundo Roldão (2004) "O meio é visto pela criança como a sua rotina, a realidade em que está mergulhado afetivamente, e não, à partida, como um objeto de estudo, interessante em si mesmo, importa levá-los à descoberta do lado fascinante dessa realidade" (p. 26), por isso os educadores/professores devem incluir este parâmetro nas planificações.

Em contexto pré-escolar, as planificações eram amplas e transversais, permitindo aprendizagens nos vários domínios do saber, sempre com uma sequência lógica de atividades. Sempre que possível, fez-se a articulação dos conteúdos com o envolvimento das famílias/comunidade envolvente. Planificaram-se ainda intervenções com base em informações retiradas da observação do grupo, das propostas das crianças e de situações emergentes.

À semelhança do pré-escolar, também no 1º CEB se planificou de modo abrangente. Após a observação do grupo, recolha e avaliação de informações, estruturaram-se os temas e os conteúdos, selecionaram-se estratégias de motivação e

adaptaram-se materiais de modo a captar a atenção/motivação das crianças. Para um bom desempenho da prática pedagógica, são fundamentais não só os conhecimentos científicos, mas também a experiência profissional e a intencionalidade educativa que garanta tudo o que possa ser explorado e abordado. Neste sentido, a seleção de materiais diversos e distintos e a preferência por determinadas atividades objetivavam um maior aproveitamento de potencialidades e desenvolvimento de competências e saberes.

O exercício pedagógico, ora em contexto pré-escolar, ora em 1º CEB, enriqueceu-nos na formação pessoal, académica, científica e pedagógica, pois foi-nos possível observar, experienciar, refletir, avaliar e desmistificar ideias. Com o apoio da educadora, professora cooperante e de toda a comunidade escolar pudemos ter noção do que será a prática futura, assim que surgirem oportunidades de trabalho. Com o decorrer da prática pedagógica, ouvimos opiniões e aceitámos sugestões dos elementos que constituem a comunidade escolar e, conseqüentemente, foi-nos possível refletir sobre as muitas leituras feitas, aprimorar e fortalecer as muitas experiências de aprendizagem ricas e diversas. Pudemos ainda comprovar que um educador/professor deve ver a criança como um ser único e ativo, em desenvolvimento e crescimento, com determinadas necessidades e perceções e um incessante interesse pela descoberta, manuseamento e exploração. As crianças devem ter todas a oportunidade de desenvolverem competências e de adquirirem conhecimento oriundo das várias áreas do saber, tornando-se assim adultos ativos, confiantes e responsáveis. Ao longo da prática pedagógica, tivemos sempre presente uma postura observadora, investigadora, reflexiva e avaliadora da nossa conduta, dando muito valor à partilha de saberes e experiências com todos os elementos da comunidade escolar (educadora, professora, auxiliares e colegas de estágio).

A experiência pedagógica permitiu-nos superar os receios e inseguranças, bem como desenvolver-nos a nível pessoal, académico e profissional. No entanto, pudemos perceber que ser professor é aprender também com os alunos, é estar sempre a atualizar informação e formação, é estar sempre a evoluir. O professor tem responsabilidade na formação e no desenvolvimento das crianças que, no meu caso, iniciam a descoberta do mundo, e que se deverão tornar cidadãos ativos, autónomos,

espontâneos, criativos e críticos. A este propósito, terminamos com uma citação de Alexandre Lemos:

Crianças são como borboletas ao vento,
algumas voam rápido, algumas voam pausadamente,
mas todas voam do seu melhor jeito...
Cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial

(Alexandre Lemos, 2012)

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor - Investigador. Que sentido? Que formação? *Revista Portuguesa de Formação de professores*, 1: 21-31.
- Alarcão, I. (2008). Um enfoque sobre a criança. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-339), Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Alzina, R. (2000). *Educación y bienestar*. Editorial Práxis, S.A. Barcelona.
- Amado, J., & Freire, I. (2005). *A Gestão da Sala de Aula*. In S. Bahia, & G. Miranda (Orgs.), *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Relógio D'Água. (pp. 311-331). Lisboa.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Portugal: Editora McGrawHill de Portugal. L.da.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGrawHill de Portugal. L.da. Madrid.
- Bento, A. V. (2007), *Efeitos das Transições de Ciclo e Mudanças de Escola* In Sousa, J. M., Fino, C. N. (org.), *A Escola sob Suspeita*. 1ª Edição, Coleção, Em Foco. Edições Asa. Porto
- Brock, A. (2011). *Três perspectivas sobre a brincadeira*. Artmed. Porto Alegre.
- Brofenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas. Porto Alegre (Original publicado em 1979).
- Cankar, F., Deutsch, T., & Kolar, M. (2009). Teachers and Parents –Partners with Different Expectations. *International Journal about Parents in Education*, 3: 15-28.
- Cardona, M. (2006). *Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Edição Cosmos. Chamusca
- Castro, T. G. e Rangel, M. (2004). Prácticas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones, *Infancia e Educação- Investigação e Práticas*, 6: 135-144.
- Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de doutoramento. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Acedido a 16 de Janeiro de 2014, em http://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf.
- Craveiro, M.C., Ferreira, P. I. F. (2007). Na Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Educar*. 16
- Damásio, António (2001). *Enciclopédia livre*, acedido a 20 de fevereiro de 2014, em http://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B3nio_Dam%C3%A1sio

- Delores, J. (1996). *Educação - um tesouro a descobrir*. Edições Asa. Porto.
- DePlanty, J. Coulter-kern & Duchane, K. (2007). Perceptions of Parent Involvement in Academic Achievement. *Journal of Educational Research*, 100: 361-368
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2008). Porto Editora. Porto.
- Dias, I. (2005). O Lúdico. *Educação & Comunicação*, 8, 121-133. Universidade de Leiria. Acedido a 1 de Março de 2014, em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família – A caminho de uma educação participada*. Porto Editora. Porto.
- Epstein, Joyce L. (1984). *School Policy and Parent Involvement: research results*. Educational Horizons. London.
- Epstein, Joyce L., (2009) “School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share” in Epstein, Joyce, L. (org.), *School, Family and Community Partnerships – Your Handbook for Action*. Corwin Press. Thousand Oaks.
- Epstein, J. et al. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Second Edition. Corwin Press. Thousand Oaks.
- Epstein, J. L., Van Voorhis, F. L., & Batza, C. (2001). *Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) Science Prototype Activities for Grade 3*. Baltimore, MD: Center on School, Family, and Community Partnerships. Johns Hopkins University.
- Franco, M. G. S. E. C. (2003). *A gestão das emoções na sala de aula: Projecto de modificação das atitudes de um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico*. FCT. Calouste Gulbenkian. Lisboa
- Fernández-Berrocal, P.; Pacheco, N. E. (2009). La Inteligencia Emocional como una Esencial en la Escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. Acedido a 21 de Fevereiro de 2014, em http://www.asociacionaccent.com/informa/textosdeestudio/text_habilidades_sociales_inteligencia_emocional.pdf
- Formosinho, J. O. (2002). (org.) *A Supervisão na Formação de Professores*, Vol.I, Coleção Infância nº 7, Porto Editora, Porto.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto Editora. Porto
- Gardner, H. (1983/1993). *Frames of the mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. NewYork

- Gardner, H. (1986). *The Theory of Multiple Intelligences. Annals of Dyslexia*. Basic Books. New York
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós. Barcelona
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de educação de infância. 90: 45-46.
- Gouveia, J. (2008). *Competência: moda ou inevitabilidade?*, texto policopiado.
- Hara, B. (2001). *Parenting Involvement: The Key to Improved Student* Acedido em 7 de Fevereiro de 2014 em, <http://www.adi.org/journal/ss01/chapters/Chapter16-Hara&Burke.pdf>.
- Herdeiro, R.; Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Acedido a 20 de janeiro de 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>
- Hohmann, M.; Banet B. & Weikart, D.P. (1979). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Hughes, D., & Galinsky, E. (1988). Balancing work and family lives: Research and corporate applications. In A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds), *Maternal employment and children's development* (pp. 233-268). Plenum. New York.
- Huizinga, J. (1983). *Homo Ludens: O Jogo como elemento de cultura*. Editora Perspetiva. Lisboa.
- INE (2013). *Famílias nos Censos 2011: Diversidade e Mudança. Como evoluíram as famílias em Portugal?* INE. Lisboa Acedido a 05 de Março de 2014 http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=206614582&DESTAQUESmodo=2
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Krasnor & Pepler. (1980). The study of children's Play: some suggested future directions. In K. Rubin (Ed.). *New directions for child development: Children's Play* (pp.85-95). Jossey-Bass. San Francisco.
- Lippels, T. W. (2009). *Discussion and Argumentation about the Impact of Cultural Experience on Emotional Intelligence Measurement Questionnaires*. Dissertação de Mestrado não publicada, ISCTE, Lisboa. Acedido a 21 de

- Fevereiro de 2014 em <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2046/1/Dissertation%20-%20Thomas%20Lippels.pdf>
- Machado, M. M. (2003). *O brinquedo-sucata e a criança*. Edições Loyola. São Paulo.
- Machado, J. (2007). *A Transição entre Níveis e Ambientes Educativos requer Continuidade e Coerência Pedagógica entre o Jardim e a Escola e entre os Respetivos Docentes*. Pátio – Educação Infantil, Ano V, n.º 14, pp. 15-16.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17:433-442.
- Martin, D. & Boeck, K. (1997). *QE – O que é a Inteligência Emocional*. Editora Pergaminho. Lisboa.
- Mcdride. B.A., Dyer, W. J., Liu, Y. & Brown, G. L. (2009). The Differential Impact of Early Father and Mother Involvement on Later Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101: 498-508.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Profedições. Porto.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré- Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. 3º Edição. Ministério da Educação. Lisboa.
- Miller, K., (2003). *Encyclopedia and Dictionary of Medicine, Nursing and Allied Health*, 8ª edição.
- Moyles, J. (1994). *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed
- Murcia, J. (2005). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Neto, C. (2001) A criança e o jogo – perspectivas de investigação. In B. Pereira & A. Pinto (Coord.). *A escola e a criança em risco- intervir para prevenir* (pp.31-51). Edições: Asa. Lisboa.
- Niza, S. (1996). O modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira Formosinho (orgs). *Modelos curriculares para a educação de Infância*. Porto Editora. Porto.
- Nunes, (2001) C. *Aprendizagem Ativa na Criança com Multideficiência. – guia para educadores*. Colecção Apoios Educativos. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Acedido em 2 de março de 2014 em <http://sitio.dgidec.min->

edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/112/livrocompleto_multidef.pdf.

- Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 3ª Edição. Coleção Infância. Porto Editora, Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007) - *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. 3ª Edição atualizada. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J.; Araújo, S.B; Lino, D.; Cruz, S.; Andrade, F.F. & Azevedo, A. (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto Editora. Porto.
- Pais, N. (1992). Brincar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. XXVI, 3: 373-377.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem da Infância In Relatório de Estudo -A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, Conselho Nacional de Educação. Acedido a 23 de fevereiro de 2014 em www.cnedu.pt/files/estudo.pdf.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Denoel. Paris.
- Piaget, J (1978). *A formação do Símbolo na Criança*. Zahar Editores. Rio de Janeiro.
- Ramos, I. (2007). *Medição da eficácia do treino de competências de inteligência emocional*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Acedido a 20 de fevereiro de 2014 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/999/1/2007001115.pdf>
- Rêgo, C. & Rocha, N. (2009). *Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Acedido a 20 de fevereiro de 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a07v1762.pdf>
- Reis-Jorge, J. M. (2007) Teachers` conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners – a longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education: an International Journal of Research and Studies*, 23, 4: 402-417.
- Riesco, O. S. (2001). Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional. *Psicologia Educativa*, 7,1:5-27
- Rogrigues, M. I. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos, *Interacções*, 1: 7-24

- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto Editora. Porto.
- Santos, J. O. (2000). *Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula*. Faculdade Castro Alves. Salvador da Bahia. Acedido a 19 de fevereiro de 2014, em http://www.castroalves.br/drjair/Educ_Emocional_na_Escola%20-%20Ed3.pdf
- Sheldon, S. & Epstein, J. (2002) Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35, 4-26. Acedido em 7 de Fevereiro de 2014, em <http://eus.sagepub.com/content/35/1/4.short>
- Sheldon, S. B. & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: family and community partnerships and math achievement. *The Journal of Educational Research*, 98: 196-206.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora, Porto.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Spodek, B. e Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. ArtMed. Porto Alegre.
- Trevisan, G. (2010) – *A redescoberta da infância e da criança*. *Saber & Educar*, 15. Acedido em 5 de março de 2014, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/449/SeE_15Redescoberta%20da%20Infa_novo.pdf?sequence=1.
- Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Vozes. Petrópolis.
- Urra, J. (2010). *Educar com Bom Senso, Conselhos para formar os seus filhos com inteligência, equilíbrio emocional e valores*. Esfera dos Livros. Lisboa.
- Vandenplas-Holper, H. C. (1982). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania*. *Saber(e) Educar*. 12: 109-117.
- Vasconcelos, T. (2008), Educação de Infância e Promoção da Coesão Social In Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos, Conselho Nacional de Educação www.Cnedu.Pt/Files/Estudo.Pdf, disponível em 12 Junho 2008, pp. 76-98.

- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. ESE João de Deus. Lisboa.
- Vinha, T. P. (2001). *O educador e a moralidade infantil, uma visão construtivista*. Mercado de Letras. São Paulo.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. ArtMed. Porto Alegre.
- Zabalza, M. (2004). Prácticas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones. *Infancia e Educação- Investigação e Práticas*, 6: 7-26
- Zenhas, A.M. (2004) A direção de turma no centro de colaboração entre a escola e a família, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Acedido a 10 de março de 2014, em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/713/1/Tese.pdf>

Legislação

- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho. Diário da República n.º 133 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto, Diário da República nº 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República nº38 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº224/2009 de 11 de setembro. Diário da República nº177 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº137/20012 de 02 de julho. Diário da República nº126 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Apêndices

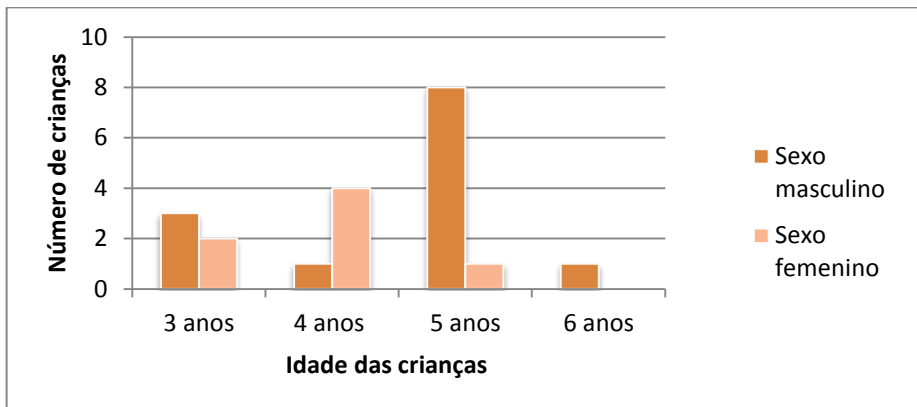
Apêndice 1- Sala de atividades



Apêndice 2- Tabela 1- Rotina diária da Instituição

Horários	Atividades
9h	Acolhimento
9h30min	Trabalho autónomo/ orientado
10h20min	Higiene
10h30min	Lanche
11h	Trabalho autónomo/ orientado
11h50min	Higiene
12h	Almoço
13h20min	Higiene
13h30min	Hora do conto
14h	Trabalho autónomo/ orientado
15h	Reunião da tarde e comunicações

Apêndice 3- Gráfico 1- Constituição do grupo de crianças



Apêndice 4- Atividades desenvolvidas durante a fase de integração



Apêndice 5- Teia do projeto



Apêndice 6- Planificações do projeto

“Dia da Mãe” 03/05/2013							
Horas	Atividades	Áreas de conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos	Organização	Avaliação
13:30	Hora do conto	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social.	Promover o gosto pela leitura Estimular a criatividade Introduzir termos novos, ampliando o vocabulário da criança. Despertar curiosidade sobre os assuntos da história.	A criança ser capaz de: Estar atenta; responder corretamente a questões; seguir o enredo da história.	Livro” De que cor são os beijos?”	Em grande grupo a educadora lê a história.	Observação direta
14:00	Cores do arco-íris	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Desenvolver e estimular os sentidos; Consolidar conhecimentos já trabalhados, como as cores do arco-íris.	A criança ser capaz de: Saber ouvir e respeitar os colegas e os adultos; De identificar os alimentos; A ordem das cores do arco-íris.	28 Caixa para cada grupo; Uvas; Morangos; Marshmallow; Rebuçados; Banana; Laranja; 28 Adivinhas em cartão; Massas pintadas com as 7 cores do arco-íris; Fio 30 Pinceis; Tintas; 30 peças do puzzle do arco-íris ;	Cada mãe tira um papel que identifica o grupo/número da mesa a que vai pertencer a mãe e o filho(a), vão ser sido formados quatro grupos. A cada grupo são distribuídas sete caixas. Cada caixa contém uma adivinha, construída para facilitar a descoberta de cada um dos sete alimentos. É distribuído a cada criança uma peça do puzzle. Após a elegerem da porta-voz de cada grupo é lida a adivinha nº1. De seguida cada mãe dá ao seu filho, que tem os olhos fechados, o alimento que está dentro da caixa. No final as crianças tem de conjugar a adivinha com o sabor e identificar o alimento e a sua cor. De seguida tem de pintar essa cor no local corresponde da sua peça do puzzle. Este processo é repetido para cada uma das caixas.	Observação direta
16:00	Lanche						

“A Origem do Nome” 08/05/2013							
Horas	Atividades	Áreas de conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos	Organização	Avaliação
09:00	Reunião da manhã	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Fazer os registos: do tempo, do dia da semana, do dia do mês; Partilhar experiências; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Material da área do tapete.	Grande grupo cada criança apresenta aquilo que descobriu em casa, quem tinha escolhido o seu nome e o porquê	Observação direta.
09:30	Trabalho autónomo	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular o raciocínio matemático e as expressões através do trabalho autónomo nas áreas da sala.	A criança ser capaz de: Permanecer numa área durante um determinado tempo; resolver os seus problemas sem ajuda; Respeitar os colegas; Cumprir as regras da área.	Materiais das áreas.	Pequeno grupo	Observação direta.
	Origem do nome		Incentivar o contacto com novas tecnologias de informação e comunicação	Utilizar o teclado do computador para escrever pesquisar selecionar informação	Computador	Individualmente cada criança pesquisa no computador a origem do seu nome, com a ajuda de uma de nós. Escreve o seu nome no word e escolhe a cor que quer.	
10:30	Intervalo						
11:00	Trabalho autónomo	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular o raciocínio matemático e as expressões através do trabalho autónomo nas áreas da sala.	A criança ser capaz de: Permanecer numa área durante um determinado tempo; resolver os seus problemas sem ajuda; Respeitar os colegas; Cumprir as regras da área.	Materiais das áreas.	Pequeno grupo	Observação direta

	Origem do nome		Incentivar o contacto com novas Tecnologias de informação e comunicação	Utilizar o teclado do computador para escrever pesquisar selecionar informação	Computador	Individualmente cada criança pesquisa no computador a origem do seu nome, com a ajuda de uma de nós. Escreve o seu nome no word e escolhe a cor que quer.	
12:00	Almoço						
13:30	Hora do conto	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	-Promover o gosto pela leitura - Estimular a criatividade -Introduzir termos novos, ampliando o vocabulário da criança. -Despertar curiosidade sobre os assuntos da história.	A criança ser capaz de: Estar atenta; responder corretamente a questões; seguir o enredo da história.	Livro “ Orelhas de borboleta”	Em grande grupo a educadora lê a história.	Observação direta
14:00	Trabalho autónomo	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular o raciocínio matemático e as expressões através do trabalho autónomo nas áreas da sala.	A criança ser capaz de: Permanecer numa área durante um determinado tempo; resolver os seus problemas sem ajuda; Respeitar os colegas; Cumprir as regras da área.	Materiais das áreas.	Pequeno grupo	Observação direta e registo
	Recorte e colagem		Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina	Recortar Colar	Folha de registo	Em pequeno grupo cada criança recorta o seu nome e o texto que escolheu e colaram na folha de registo	
15:00	Reunião da tarde	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Refletir sobre o dia; Partilhar experiências do dia; Escutar os colegas e falar na sua vez.		Grande grupo	Observação direta.

“A minha silhueta” 09/05/2013							
Horas	Atividades	Áreas de conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos	Organização	Avaliação
09:00	Reunião da manhã	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Fazer os registos: do tempo, do dia da semana, do dia do mês; Partilhar experiências; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Material da área do tapete.	Grande grupo	Observação direta.
09:30	Trabalho autónomo	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular o raciocínio matemático e as expressões através do trabalho autónomo nas áreas da sala.	A criança ser capaz de: Permanecer numa área durante um determinado tempo; resolver os seus problemas sem ajuda; Respeitar os colegas; Cumprir as regras da área.	Materiais das áreas.	Pequeno grupo	Observação direta.
	A minha Silhueta.		Desenvolver a capacidade de atenção e concentração Desenvolver capacidades criativas Estimular a descoberta de si próprio Interiorizar a noção de esquema corporal	Passar para o papel as características que vê no espelho	Papel de cenário Guaches Pincéis Copos Água	Individualmente cada criança deita-se no papel de cenário e a educadora contorna o seu corpo. De seguida a criança passa para o papel tudo aquilo que vê ao espelho, por exemplo: as sapatilhas, as calças, os olhos, as pestanas, o cabelo, etc).	
10:30	Intervalo						
11:00	Psicomotricidade	Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Expressão Motora)	Desenvolver a coordenação Desenvolver a orientação espacial	A crianças ser capaz de: controlar voluntariamente os seus movimentos movimentar-se ao som da música	Computador Colunas	Em grande grupo a educadora coloca uma música e as crianças dançam livremente.	Observação direta

12:00	Almoço						
13:30	Hora do conto	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	-Promover o gosto pela leitura - Estimular a criatividade -Introduzir termos novos, ampliando o vocabulário da criança. -Despertar curiosidade sobre os assuntos da história.	A criança ser capaz de: Estar atenta; responder corretamente a questões; seguir o enredo da história.	Livro	Em grande grupo a educadora lê a história.	Observação direta
14:00	Trabalho autónomo	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular o raciocínio matemático e as expressões através do trabalho autónomo nas áreas da sala.	A criança ser capaz de: Permanecer numa área durante um determinado tempo; resolver os seus problemas sem ajuda; Respeitar os colegas; Cumprir as regras da área.	Materiais das áreas.	Pequeno grupo	Observação direta
	A minha Silhueta.		Desenvolver a capacidade de atenção e concentração Desenvolver capacidades criativas Estimular a descoberta de si próprio Interiorizar a noção de esquema corporal	Passar para o papel as características que vê no espelho	Papel de cenário Guaches Pincéis Copos Água	Individualmente cada criança deita-se no papel de cenário e a educadora contorna o seu corpo. De seguida a criança passa para o papel tudo aquilo que vê ao espelho, por exemplo: as sapatilhas, as calças, os olhos, as pestanas, o cabelo, etc).	
15:00	Reunião da tarde	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Refletir sobre o dia; Partilhar experiências do dia; Escutar os colegas e falar na sua vez.		Grande grupo	Observação direta.

“O meu peso e a minha altura “ 15/05/2013							
Horas	Atividades	Áreas de conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos	Organização	Avaliação
09:00	Reunião da manhã	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Fazer os registos: do tempo, do dia da semana, do dia do mês; Partilhar experiências; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Material da área do tapete.	Grande grupo	Observação direta.
09:30	Peso	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	-Explorar e conhecer a funcionalidade da balança. -Desenvolver a noção de quantidade. -Promover a participação democrática no grupo. -Descobrir a peso de cada um.	A criança ser capaz de: Saber ouvir e respeitar os colegas e os adultos; Reconhecer diferentes balanças e saber a sua utilidade; Utilizar a balança; Comparar resultados e tirar conclusões.	1 Balança de pratos. 1 Balança digital. 1 Balança de ponteiro. 1 Balança desenhada numa cartolina. 1 Fotografia de cada criança. Livro “Os nossos corpos não são todos iguais”	Grande grupo. A educadora mostra duas silhuetas, das realizadas na semana anterior e pergunta ao grupo: As silhuetas são iguais? Que diferenças existem? De seguida as duas crianças levantam-se e as restantes fazem a comparação. A educadora mostra o livro: “ Os nossos corpos são todos diferentes”. A educadora questiona o grupo: como podemos descobrir o nosso peso? Que balanças conhecem? A educadora mostra as três balanças diferentes e explica as diferenças. De seguida segue-se a pesagem individual e o registo na cartolina. Tiram-se as conclusões.	Observação direta.
10:30	Intervalo						
11:00	Trabalho autónomo	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular o raciocínio matemático e as expressões através do trabalho autónomo nas áreas da sala.	A criança ser capaz de: Permanecer numa área durante um determinado tempo; resolver os seus problemas sem ajuda; Respeitar os colegas; Cumprir as regras da área.	Materiais das áreas.	Em pequenos grupos orientados pela educadora as crianças veem de perto os modelos e podem pegar. Voltam para a sala e os mais velhos vão para as áreas.	Observação direta.

12:00	Almoço						
13:30	Hora do conto	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	-Promover o gosto pela leitura - Estimular a criatividade -Introduzir termos novos, ampliando o vocabulário da criança. -Despertar curiosidade sobre os assuntos da história.	A criança ser capaz de: Estar atenta; responder corretamente a questões; seguir o enredo da história.	Livro “A tia Hilário”	Em grande grupo a educadora lê a história.	Observação direta
14:00	Altura Registo	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	-Explorar e conhecer a funcionalidade da fita métrica -Desenvolver a noção de quantidade. -Promover a participação democrática no grupo. -Descobrir a peso de cada um. - Desenvolver a motricidade fina	A criança ser capaz de: Saber ouvir e respeitar os colegas e os adultos; Saber a utilidade da fita métrica; Utilizar a utilizar a tira métrica; Comparar resultados e tirar conclusões.	1 Fita métrica; 1 Fotografia de cada criança; 1 Fita métrica desenhada numa cartolina; 19 Folhas de registo.	A educadora mostra a fita métrica e pergunta ao grupo: Sabem o que é isto? Para que serve? A educadora deve mostrar fita métrica desenhada na cartolina e explicar como se mede a altura. De seguida uma criança de cada vez mede-se e regista, colando a sua fotografia na altura correspondente. Tiram-se conclusões. Por fim as crianças fazem o registo, um desenho. Desenham-se a si e a um colega à sua escolha e tiram as conclusões.	Observação direta e registo
15:00	Reunião da tarde	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Refletir sobre o dia; Partilhar experiências do dia; Escutar os colegas e falar na sua vez.		Grande grupo	Observação direta.

“Desenvolvimento da gravidez “ 16/05/2014							
Horas	Atividades	Áreas de conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos	Organização	Avaliação
09:00	Reunião da manhã	Área de expressão e comunicação.	-Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Fazer os registos: do tempo, do dia da semana, do dia do mês; Partilhar experiências; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Material da área do tapete.	Grande grupo	Observação direta.
09:30	Desenvolvimento da gravidez	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	-Estimular a atenção e a participação de cada um -Desenvolver conhecimentos sobre o desenvolvimento da gravidez - Introduzir novos conhecimentos sobre os meses de gestação	A criança ser capaz de: Saber ouvir e respeitar os colegas e os adultos; Estar atenta e ouvir as explicações do adulto no decorrer da actividade. Explicar o crescimento do bebé dentro da barriga. Saber os termos corretos, como: cordão umbilical, meses de gestação. Explicar como nasce o bebé.	Projector Computador Apresentação no prezi com os meses de gestação Modelos (bonecos) Imagens relativas à gravidez	Em grande grupo a educadora mostra as imagens e as crianças fazem a leitura das mesmas. De seguida a educadora pergunta. Sabem como cresce o bebé dentro da barriga da mãe? Como se alimenta? E como nasce? Organizar um comboio e levar as crianças para o polivalente, senta-las de frente para a parede. A educadora vai mostrando a apresentação do prezi e explica. Em simultâneo mostra os modelos.	Observação direta.
10:30	Intervalo						
11:00	Trabalho autónomo	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular o raciocínio matemático e as expressões através do trabalho autónomo nas áreas da sala.	A criança ser capaz de: Permanecer numa área durante um determinado tempo; resolver os seus problemas sem ajuda; Respeitar os colegas; Cumprir as regras da área.	Materiais das áreas.	Em pequenos grupos orientados pela educadora as crianças veem de perto os modelos e podem pegar. Voltam para a sala e os mais velhos vão para as áreas.	Observação direta

	Barriga de gesso		Desenvolver a motricidade fina	Percecionar o tamanho de uma barriga.	Película aderente Uma bacia Água Gesso	Os mais novos vão fazer uma barriga de gesso com a ajuda da educadora.	
12:00	Almoço						
13:30	Hora do conto	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	-Promover o gosto pela leitura - Estimular a criatividade -Introduzir termos novos, ampliando o vocabulário da criança. -Despertar curiosidade sobre os assuntos da história.	A criança ser capaz de: Estar atenta; responder corretamente a questões; seguir o enredo da história.	Livro o rato renato vai ter um irmão	Em grande grupo a educadora lê a história.	Observação direta
14:00	Trabalho autónomo	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular o raciocínio matemático e as expressões através do trabalho autónomo nas áreas da sala.	A criança ser capaz de: Permanecer numa área durante um determinado tempo; resolver os seus problemas sem ajuda; Respeitar os colegas; Cumprir as regras da área.	Material das áreas	As crianças de 3, 4,5 ano vão para as áreas.	Observação direta
	Ordenar as imagens		Consolidar os conhecimentos adquiridos na atividade da manhã.	A criança ser capaz de: Ordenar as imagens. Ter a noção do tempo de gestação.	Imagens dos meses de gestação	As crianças mais velhas vão ordenar as imagens dos meses de gestação, cortar e ordenar	
14.50	Psicomotricidade		Desenvolver a motricidade global. Desenvolver o controlo do próprio corpo, através da coordenação de algumas partes do mesmo.	A criança ser capaz de: Estar atenta e ouvir as explicações do adulto no decorrer da atividade; Concretizar um circuito;	6 Arcos pequenos 4 Arcos grandes 2 Andas	Em grande grupo correm a volta do campo. De seguida a educadora divide as crianças em duas equipas . Realizam um estafeta, começa a primeira criança de cada equipa, quando esta voltar e tocar na mão do colega este pode começar.	

15:00	Apresentação à sala 1	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Partilhar conhecimentos; Desenvolver a comunicação; Consolidar conhecimentos	A criança ser capaz de: Explicar aquilo que aprendeu; Usar os termos correto na sua explicação; Comunicar em frente a uma grande grupo.	Em pequeno grupo, quatro crianças das mais velhas, dirigem-se à sala 1 e explicam o que aprenderam sobre o desenvolvimento da gravidez.	Observação direta
15:15	Reunião da tarde		Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Refletir sobre o dia; Partilhar experiências do dia; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Grande grupo	

“Quando pesava e media quando nasci? “ 17/05/2014							
Horas	Atividades	Áreas de conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos	Organização	Avaliação
09:00	Reunião da manhã	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Fazer os registos: do tempo, do dia da semana, do dia do mês; Partilhar experiências; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Material da área do tapete.	Grande grupo	Observação direta.
09:30	Peso	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Desenvolver a noção de quantidade. Promover a participação democrática no grupo. Descobrir quanto media. Reconhecer a sua evolução.	A criança ser capaz de: Saber ouvir e respeitar os colegas e os adultos; Ter noção da sua evolução, desde o momento em que nasceu até ao presente; Comparar resultados e tirar conclusões.	1 Fotografia de cada criança; 1 Fita métrica desenhada numa cartolina;	Grande grupo. A educadora mostra um saco onde estão as fotografias de todas as crianças. Uma criança tira uma fotografia e chama o colega que está representado. A educadora diz a criança quanto media e ajuda-a a registar na fita métrica, colando a sua fotografia no sitio correspondente. No fim tiram-se as conclusões.	Observação direta.
10:30	Intervalo						
11:00	Trabalho autónomo	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular o raciocínio matemático e as expressões através do trabalho autónomo nas áreas da sala.	A criança ser capaz de: permanecer numa área durante um determinado tempo; resolver os seus problemas sem ajuda; respeitar os colegas; cumprir as regras da área.	Materiais das áreas.	Pequenos grupos, ou individual.	Observação direta
12:00	Almoço						

13:30	Hora do conto	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Promover o gosto pela leitura Estimular a criatividade Introduzir termos novos, ampliando o vocabulário da criança. Despertar curiosidade sobre os assuntos da história.	A criança ser capaz de: Estar atenta; responder corretamente a questões; seguir o enredo da história.	Livro “O grande livro da avó”	Em grande grupo a educadora lê a história. Questiona o grupo sobre a história.	Observação direta
14:00	Altura	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Desenvolver a noção de quantidade. Promover a participação democrática no grupo. Descobrir quanto pesava Reconhecer a sua evolução.	A criança ser capaz de: Saber ouvir e respeitar os colegas e os adultos; Ter noção da sua evolução, desde o momento em que nasceu até ao presente; Comparar resultados e tirar conclusões.	1 Balança desenhada numa cartolina. 1 Fotografia de cada criança.	O registo na cartolina. Tiram-se as conclusões.	Observação direta e registo
15:00	Livros do baú Reunião da tarde		Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Refletir sobre o dia; Partilhar experiências do dia; Escutar os colegas e falar na sua vez.		Grande grupo	Observação direta.

“Como te estas a sentir hoje?” 22/05/2013							
Horas	Atividades	Áreas de conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos	Organização	Avaliação
09:00	Reunião da manhã	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Fazer os registos: do tempo, do dia da semana, do dia do mês; Partilhar experiências; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Material da área do tapete.	Grande grupo	Observação direta.
09:10	Saída para a visita					Grande grupo	
10:30	Visionamento da peça: plic ploc mais uma pinga.					Grande grupo	
11:50	Regresso à escola					Grande grupo	
12:00	Almoço						
13:30	Hora do conto		-Promover o gosto pela leitura - Estimular a criatividade -Introduzir termos novos, ampliando o vocabulário da criança. -Despertar curiosidade sobre os assuntos da história.	A criança ser capaz de: Estar atenta; responder corretamente a questões; seguir o enredo da história.	Livro “como te sentes”	Em grande grupo a educadora lê a história. Questiona individualmente cada criança, com a pergunta “como te estás a sentir?”. Pergunta ainda, “ quando a vossa mãe vos ralha como se sentem?” e “ quando fazem uma asneira como se sentem?”.	Observação direta

14:00	Emoções	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular a atenção e a participação de cada um. Promover a participação democrática no grupo. Estimular a partilha de sentimentos e emoções.	A criança ser capaz de: Saber ouvir e respeitar os colegas os adultos no decorrer da atividade; Relatar vivências; Partilhar sentimentos e emoções.	. 1 Cartolina com imagens 1 Envelope com as frases 4 Caixas	A educadora mostra as quatro caixas ao grupo. Pede a uma criança para ver o que esta dentro te uma das caixas, este vai fazer mimica para que as outras crianças adivinhem. Do mesmo modo descobre-se o que está nas outras três caixa. Cada caixa corresponde a uma emoção (tristeza, raiva, felicidade, aborrecimento). A educadora explica as regras do jogo: Na cartolina estão várias imagens. No envelope estão as frases correspondentes às imagens. Uma criança de cada vez vai tirar uma frase do envelope e a educadora lê em voz alta. A criança tem de identificar a imagem correspondente e escolher qual das quatro emoções que sente, para isso tira a imagens da cara na caixa. Por último, cola a cara por baixa da imagem. No fim de todas as crianças terem participado, tiram-se as conclusões em grande grupo.	Observação direta
15:00	Reunião da tarde	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Refletir sobre o dia; Partilhar experiências do dia; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Grande grupo	Observação direta.	

“As famílias são todas iguais?” 23/05/2013							
Horas	Atividades	Áreas de conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos	Organização	Avaliação
09:00	Reunião da manhã	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Fazer os registos: do tempo, do dia da semana, do dia do mês; Partilhar experiências; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Material da área	Grande grupo	Observação direta.
09:30	As famílias	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular a atenção e a participação de cada um Promover a participação democrática no grupo Desenvolver o conceito de família Distinguir e nomear diferentes formas geométricas.	A criança ser capaz de: Situar-se socialmente numa família Nomear as diferentes formas geométricas	Livro “As famílias não são todas iguais” Formas geométricas em papel Folhas A3 Cola	Grande grupo. A educadora pergunta: “as famílias são todas iguais?” e “que diferenças conhecem?”, mostra o livro “As famílias não são todas iguais” e conversa com as crianças sobre o mesmo. De seguida a educadora pergunta diferentes maneiras de desenharmos a nossa família e daí irão surgir as formas geométricas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo). As crianças mais novas vão desenhar a sua família olhando para uma fotografia da mesma. As crianças mais velhas em primeiro lugar vão utilizar formas geométricas para fazer a sua família e em seguida colar numa folha A3.	Observação direta.
10:30	Intervalo						
11:00	Continuação da atividade	Área de expressão e comunicação.			Materiais das áreas.	Individualmente	Observação direta
	Trabalho autónomo	Área de formação pessoal e social. Área do	Estimular o raciocínio matemático e as expressões através do	A criança ser capaz de: Permanecer numa área durante um determinado		Pequenos grupos, ou individual.	

		conhecimento do mundo.	trabalho autónomo nas áreas da sala.	tempo; resolver os seus problemas sem ajuda; Respeitar os colegas; Cumprir as regras da área.			
12:00	Almoço						
13:30	Hora do conto	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Promover o gosto pela leitura Estimular a criatividade Introduzir termos novos, ampliando o vocabulário da criança. Despertar curiosidade sobre os assuntos da história.	A criança ser capaz de: Estar atenta; responder corretamente a questões; seguir o enredo da história.	Livro “A carochinha” Fantoches	Em grande grupo a educadora dramatiza com fantoches a história. Questiona o grupo sobre a história.	Observação direta
14:00	Musica “A rua das formas”	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social.	Desenvolver a capacidade de atenção e concentração Desenvolver a memória Desenvolver a capacidade de escutar Desenvolver o sentido do ritmo, a coordenação motora e a memória auditiva Fomentar o gosto pela música	A criança ser capaz de: Movimentar-se ao som da música Entender e memorizar a letra Cantar a música	Viola Cartolina com a letra (imagens).	A educadora toca na viola a música.” A rua das formas” e simultaneamente ensinar a letra e a melodia às crianças. Para isso mostra uma cartolina com a letra da música, mas através de imagens.	Observação direta
15:00	Reunião da tarde	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Refletir sobre o dia; Partilhar experiências do dia; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Material da área	Grande grupo	Observação

“Vamos descobrir a morada de cada um “ 24/05/2013							
Horas	Atividades	Áreas de conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos	Organização	Avaliação
09:00	Reunião da manhã	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Fazer os registos: do tempo, do dia da semana, do dia do mês; Partilhar experiências; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Material da área do tapete.	Grande grupo	Observação direta.
09:30	Vamos descobrir a morada de cada um	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Consolidar conhecimentos Desenvolver o conhecimento sobre Portugal Despertar a curiosidade Trabalhar os meios de transporte	A criança ser capaz de: Saber ouvir e respeitar os colegas e os adultos; Nomear os diferentes meios de transporte Dizer a sua morada ou a zona onde vive	Mapa de Portugal Mapa de Coimbra Casinhas com a fotografia de cada um	Grande grupo. A educadora explora o mapa de Portugal (o sul, o centro, o norte e as ilhas), pergunta que cidades conhecem as crianças. Trabalha os meios de transporte. Marca no mapa de Coimbra a casa de cada criança, para isso uma criança cada vez vem dizer a sua morada, no caso de saber, se não a educadora diz-lhe e ele diz aos colegas e marca no mapa. Assim sucessivamente até estar tudo marcado. Conserva com as crianças e tira conclusões.	Observação direta.
10:30	Intervalo						
11:00	Trabalho autónomo	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular o raciocínio matemático e as expressões através do trabalho autónomo nas áreas da sala.	A criança ser capaz de: Permanecer numa área durante um determinado tempo; resolver os seus problemas sem ajuda; Respeitar os colegas; Cumprir as regras da área.	Materiais das áreas.	Pequenos grupos ou individual	Observação direta.

12:00	Almoço						
13:30	Hora do conto	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	-Promover o gosto pela leitura - Estimular a criatividade -Introduzir termos novos, ampliando o vocabulário da criança. -Despertar curiosidade sobre os assuntos da história.	A criança ser capaz de: Estar atenta; responder corretamente a questões; seguir o enredo da história.	Livro “ O cão mal desenhado”	Em grande grupo a educadora lê a história.	Observação direta
14:00	Trabalho autónomo	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular o raciocínio matemático e as expressões através do trabalho autónomo nas áreas da sala.	A criança ser capaz de: Permanecer numa área durante um determinado tempo; resolver os seus problemas sem ajuda; Respeitar os colegas; Cumprir as regras da área.	Materiais das áreas.	Pequenos grupos ou individual	Observação direta.
15:00	Reunião da tarde	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Refletir sobre o dia; Partilhar experiências do dia; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Materiais das áreas.	Grande grupo	Observação direta.

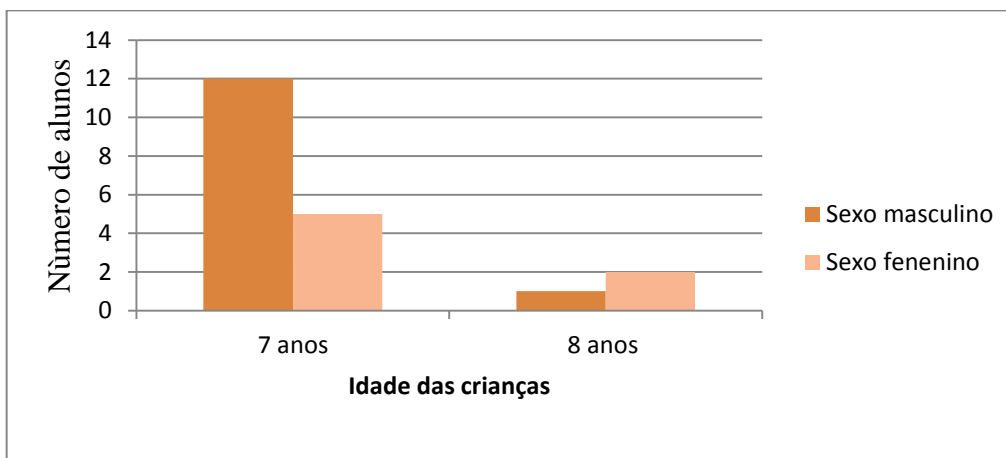
“Brincadeira do tempo dos avós” 30/05/2013							
Horas	Atividades	Áreas de conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos	Organização	Avaliação
09:00	Reunião da manhã	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Fazer os registos: do tempo, do dia da semana, do dia do mês; Partilhar experiências; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Material da área do tapete.	Grande grupo	Observação direta.
09:30	Trabalho autónomo	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Estimular o raciocínio matemático e as expressões através do trabalho autónomo nas áreas da sala.	Permanecer numa área durante um determinado tempo; resolver os seus problemas sem ajuda; Respeitar os colegas; Cumprir as regras da área.	Materiais das áreas.	Pequeno grupo ou individual	Observação direta.
10:30	Intervalo						
11:00	Psicomotricidade	Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Expressão Motora)	Desenvolver a coordenação Desenvolver a orientação espacial Promover o trabalho de equipa	A crianças ser capaz de: Controlar voluntariamente os seus movimentos Cumprir as regras Respeitar os colegas Trabalhar em equipa	2 bolas	Jogo da mamã dá licença Jogo do mata	Observação direta.
12:00	Almoço						
13:30	Hora do conto	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	-Promover o gosto pela leitura - Estimular a criatividade -Introduzir termos novos, ampliando o vocabulário da criança. -Despertar curiosidade sobre os assuntos da história.	A criança ser capaz de: Estar atenta; responder corretamente a questões; seguir o enredo da história.	Livro “ A minha avó”	Em grande grupo a educadora lê a história.	Observação direta

14:00	Brincadeiras dos pais	Área de expressão e comunicação. Área de formação pessoal e social. Área do conhecimento do mundo.	Desenvolver a coordenação Desenvolver a orientação espacial Promover o trabalho de equipa	A criança ser capaz de: Controlar voluntariamente os seus movimentos Cumprir as regras Respeitar os colegas Trabalhar em equipa	Cordas Caricas Fita adesiva preta Bolas Garrafas com areia Rodelas Uma garrafa pequena com areia.	Dividi-se as criança em 4 grupos, cada grupo começa num jogo e quando ouve um apito tem de trocar para o jogo seguinte. Antes de começa a jogar cada criança tinha de escrever o seu nome na folha de cada um dos quatro jogos o jogo nº1 era saltar a corda, o nº2 o jogo das caricas, o nº3 o bowling e o nº4 o jogo da malha.	Observação direta.
15:00	Reunião da tarde	Área de expressão e comunicação.	Desenvolver a componente pessoal e social através do diálogo e partilha de experiência.	A criança ser capaz de: Refletir sobre o dia; Partilhar experiências do dia; Escutar os colegas e falar na sua vez.	Materiais das áreas.	Grande grupo	Observação direta.
16:00	Piquenique						

Apêndice 7- Atividades desenvolvidas no projeto



Apêndice 8- Gráfico 2 - Constituição da turma do 2ºano



Apêndice 9- Atividades desenvolvidas na segunda etapa



Apêndice 10- Atividades desenvolvidas na terceira etapa



Apêndice 11- Atividades desenvolvidas na quarta etapa



Apêndice 12- Atividades desenvolvidas na quinta etapa



Apêndice 13- Teia do Projeto



Apêndice 14- Atividades desenvolvidas no projeto



Apêndice 15- Teia da exposição

