

**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

*Uma história que começa em branco:  
uma visão sobre a prática nos  
diferentes contextos educativos*

**Susana Isabel Gonçalves Cardoso**

Coimbra

2013



**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

*Uma história que começa em branco:  
uma visão sobre a prática nos  
diferentes contextos educativos*

**Susana Isabel Gonçalves Cardoso**

Trabalho realizado sobre a orientação da Professora Doutora Ana Coelho  
e do Mestre Philippe Bernard Loff

junho 2013



## **Agradecimentos**

A vida é feita de desafios, assumir e ultrapassar este foi possível essencialmente por mérito meu, mas também pelas pessoas que me rodeiam.

Gostaria de começar por expressar de forma especial a minha gratidão a todos aqueles que estiveram envolvidos direta ou indiretamente no percurso de formação académica desde o primeiro ao último dia de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico e que tornaram possível a realização do presente relatório de estágio.

Sendo assim e, uma vez terminada, cabe-me a mim deixar aqui o meu profundo agradecimento a essas pessoas.

Em primeiro lugar, agradeço reconhecidamente aos meus orientadores, Doutora Ana Coelho, bem como ao Mestre Philippe Loff, pelo apoio, a disponibilidade e o privilégio da sua orientação, das suas preciosas críticas e sugestões que muito enriqueceram este trabalho.

À Professora Doutora Isabel Borges pela sua preciosa orientação, especialmente durante o período de estágio em Educação Pré-Escolar, o que me ajudou a compreender conceitos, adquirir aprendizagens e consolidar práticas que serão de grande valia para mim no futuro.

Um agradecimento muito especial às instituições que me acolheram, para que conseguisse realizar a minha prática educativa.

À Educadora Fernanda e auxiliares Felicidade e Madalena pelos momentos de partilha de conhecimentos, de incentivo e acompanhamento no decorrer de toda a ação educativa.

À Professora Isabel, pela partilha dos seus conhecimentos e pela disponibilidade demonstrada ao longo do estágio.

A todas as crianças que se cruzaram no meu caminho, ao longo deste percurso, pois, sem elas, nada disto seria possível, e por me terem

desafiado a inovar e a criar estratégias diferentes para que todos pudessem aprender.

Às colegas de curso, em especial à Sónia, Joana, Catarina, Ana que ao longo deste percurso comigo partilharam a sua amizade, conhecimentos e experiências. Aprendemos muito em conjunto.

À minha grande e verdadeira amiga, Vanessa, por todas as horas passadas a trabalhar e a recortar sem nunca ter demonstrado desagrado, por ter estado em todos os momentos menos positivos, por ser o meu ombro amigo e por ser a verdadeira amiga que por vezes precisei.

Aos meus pais, pela sua presença, apoio, carinho, compreensão e, especialmente por todos os esforços que fizeram e por tudo o que aguentaram não só ao longo deste curso, mas também ao longo da minha vida, por terem sido um excelente exemplo a seguir e por nunca me terem deixado desistir.

À minha irmã, pelo seu companheirismo, disponibilidade, dedicação, apoio demonstrado em diferentes momentos de dificuldade, pelas horas de reflexão que passámos juntas e, principalmente, pela sua amizade.

Aos meus amigos e amigas e à minha família que sempre me incentivaram e apoiaram incondicionalmente.

Mesmo que a palavra “obrigado” signifique tanto, não expressará por inteiro o quanto cada pessoa foi importante para mim durante esta caminhada.

## **Relatório Final: Uma história que começa em Branco: uma visão sobre a prática nos diferentes contextos educativos**

**Resumo:** A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentam-se como as primeiras etapas da Educação Básica e, como tal, devem promover nas crianças que nelas ingressam, a aquisição de competências que permitam e promovam o seu desenvolvimento a nível dos domínios cognitivo, psicomotor e socioafectivo.

Neste sentido, o presente relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, inseridas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra. Este visa retratar, refletir e debater acerca das experiências vividas nos dois estágios profissionalizantes, nas duas valências de ensino.

A base do relatório aqui apresentado pretende, assim, expor os elementos fundamentais do trabalho desenvolvido numa articulação entre a teoria e a prática educativa, embora com uma atitude de constante reflexão.

Inicialmente foi feita uma caracterização dos centros de estágio, sendo também apresentadas num capítulo posterior as seis experiências-chave, que refletem todo o meu percurso formativo, durante os estágios.

A sustentação nos referenciais teóricos e os processos metodológicos utilizados, ao longo dos estágios contribuíram a base para o desenvolvimento pessoal e profissional que conduziu ao processo de profissionalização.

Acima de tudo, este é o resultado de um longo caminho percorrido em direção à formação profissional, caminho este construído e nunca finalizado.

**Palavras-Chave:** Estágio, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Experiências, Estudo de Caso

**Abstract:** Preschool Education and First Level Education present themselves as the first steps of ‘Basic Education’ and, as such, they should promote on the children who join them, the acquisition of skills which enable and promote their development at the cognitive, psychomotor and socioaffective level.

So being, the report presented has been made in the sphere of the “Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II”, inserted in the master of ‘Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico’ da Escola Superior de Educação de Coimbra. It intends to portray, reflect and to debate on lived experiences on both internships, on both education fields.

The fundamentation of this report intends to show the essential elements of the work developed articulating theory and educational practice within a reflexive attitude.

It was made a characterization of the centres of the internships initially, and also to be presented in a forward chapter are the six key-experiments which reflect its whole personal and professional development which lead to this professionalization process.

Above all, this is the result of a long path towards professional formation, a path which is built, yet not finished.

**Keywords:** Internship, Preschool Education, First level education, Experiences, Suty-cases

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO .....	5
SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	7
CAPÍTULO I – A PRIMEIRA REALIDADE .....	9
1.1 Organização do Contexto Educativo .....	11
1.1.1 Caracterização da Instituição .....	11
1.1.2 Recursos Humanos da Instituição .....	12
1.1.3 Projeto Educativo de Escola .....	13
1.2 Organização do ambiente educativo .....	14
1.2.1 Organização do espaço .....	15
1.2.2 Organização do tempo .....	22
1.3 Relação com as famílias .....	24
CAPÍTULO II – DESCOBERTAS .....	27
2.1 Caracterização do Grupo .....	29
2.2 Caracterização das práticas da Educadora Cooperante .....	32
SECÇÃO B – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	37
CAPÍTULO III – A SEGUNDA REALIDADE .....	39
3.1. Contexto Organizacional .....	41
3.1.1. Caracterização Institucional .....	48
3.1.1.1 População Escolar e recursos humanos da Instituição .....	50

3.1.1.2 Caracterização do espaço e materiais .....	50
3.1.2 Relação Escola-Família-Comunidade .....	52
CAPÍTULO IV – NOVAS DESCOBERTAS .....	55
4.1 Caracterização da turma .....	57
4.2 Aprendizagens da turma .....	59
4.3 Dinâmica Relacional entre criança-adulto .....	60
4.4 Organização do Ambiente Educativo .....	61
4.4.1 Organização do espaço Psico-Pedagógico .....	62
4.4.2 Organização do tempo .....	63
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE .....	67
CAPÍTULO V – BRINCAR COM A MATEMÁTICA .....	69
CAPÍTULO VI – HISTÓRIAS COMO CONTRIBUTO PARA AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS .....	81
CAPÍTULO VII – LIGAÇÃO DE PERCURSOS .....	91
7.1. Avaliar é Aprender .....	93
CAPÍTULO VIII – APRENDER A VIVER JUNTOS .....	103
8.1. Educação na e para a Cidadania .....	105
CAPÍTULO IX – EXPERIMENTO...LOGO APRENDO! .....	111
CAPÍTULO X – COMPREENDER A DIFERENÇA .....	119
10.1 Problemática .....	121
10.2 Objetivos .....	122
10.3 Justificação da escolha .....	123
10.4 História pessoal e percurso escolar do aluno .....	125

10.5 Problemas gerais do aluno .....	126
10.6 Caracterização geral do aluno .....	127
10.7 Metodologia e Procedimentos .....	128
10.8 Apresentação e Análise documental .....	130
10.9 Conclusões .....	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	145
ANEXOS .....	157
Anexo 1: Registo de avaliação do aluno .....	159
Anexo 2: Grelha de avaliação .....	160
Anexo 3: Relatório técnico (terapia da fala) .....	161
Anexo 4: Relatório dos SPO (Serviços de Psicologia e Orientação) .....	161
Anexo 5: Ficha de avaliação de Língua Portuguesa .....	165
APÊNDICES .....	167
Apêndice 1: Entrevista à professora cooperante .....	169
Apêndice 2: Armário dos jogos .....	170
Apêndice 3: Área da casinha .....	170
Apêndice 4: Área da casinha .....	170
Apêndice 5: Área dos disfarces .....	170
Apêndice 6: Armário dos jogos .....	170
Apêndice 7: Desenho livre .....	171
Apêndice 8: Desenho livre .....	171
Apêndice 9: Brincadeira com farinha .....	171

Apêndice 10: Brincadeira com farinha .....	171
Apêndice 11: Ida ao hospital do ursinho .....	172
Apêndice 12: Ida ao hospital do ursinho .....	172
Apêndice 13: Ida ao hospital do ursinho .....	172
Apêndice 14: Ida ao hospital do ursinho .....	172
Apêndice 15: Cortejo dos finalistas .....	172
Apêndice 16: Cortejo dos finalistas .....	172
Apêndice 17: Visita à Batalha .....	173
Apêndice 18: Ida à Quinta da Conraria .....	173
Apêndice 19: Festa dos finalistas .....	173
Apêndice 20: Projeto dos Dinossauros: livro .....	174
Apêndice 21: Projeto dos Dinossauros: visualização de um vídeo e de um PowerPoint.....	174
Apêndice 22: Projeto dos Dinossauros: picotagem dos dinossauros .....	174
Apêndice 23: Projeto dos Dinossauros: etapas para a construção do cartaz..	175
Apêndice 24: Projeto dos Dinossauros: etapas para a construção do cartaz..	175
Apêndice 25: Projeto dos Dinossauros: construção do friso .....	175
Apêndice 26: Projeto dos Dinossauros: cartaz final .....	175
Apêndice 27: Leitura da história .....	176
Apêndice 28: Leitura da historia .....	176
Apêndice 29: Desenhos da história .....	176
Apêndice 30: Pintura do dinossauro em pasta de modelar .....	176
Apêndice 31: Pintura do dinossauro em pasta de modelar .....	176

Apêndice 32: Molde de dinossauro gigante .....	177
Apêndice 33: Construção de bolas em papel crepe .....	177
Apêndice 34: Colagem das bolas no dinossauro .....	177
Apêndice 35: Cabeça final do dinossauro .....	177
Apêndice 36: Dinossauro final .....	178
Apêndice 37: Construção de máscaras de dinossauro .....	178
Apêndice 38: Construção de máscaras de dinossauro .....	178
Apêndice 39: Máscaras dos dinossauros .....	178
Apêndice 40: Semana da Matemática: leitura da história .....	179
Apêndice 41: Semana da Matemática: realização do desenho da história ...	179
Apêndice 42: Semana da Matemática: picotagem da ovelha .....	179
Apêndice 43: Semana da Matemática: pintura das ovelhas .....	179
Apêndice 44: Semana da Matemática: preenchimento das ovelhas com algodão .....	180
Apêndice 45: Semana da Matemática: Cartaz final da história .....	180
Apêndice 46: Semana da Matemática: Moldura de 10 .....	180
Apêndice 47: Semana da Matemática: Jogo da memória .....	181
Apêndice 48: Semana da Matemática: Jogo da correspondência .....	181
Apêndice 49: Semana da Matemática: Jogo da correspondência .....	181
Apêndice 50: Semana da Matemática: realização da ficha .....	181
Apêndice 51: Semana da Matemática: Construção de uma figura com blocos lógicos .....	182

Apêndice 52: Semana da Matemática: Realização de um desenho da figura construída .....	182
Apêndice 53: Semana da Matemática: Formação de conjuntos .....	182
Apêndice 54: Semana da Matemática: Construção de conjuntos em cartolina.....	182
Apêndice 55: Semana da Matemática: Cartaz de avaliação final da semana.....	183
Apêndice 56: História “Porque é que os animais não conduzem?” .....	183
Apêndice 57: Realização do desenho da história .....	183
Apêndice 58: Técnica da colagem .....	184
Apêndice 59: Técnica da “cola” .....	184
Apêndice 60: Técnica do “papel higiénico” .....	184
Apêndice 61: Pintura do sinal da história .....	185
Apêndice 62: Visualização de um fato de polícia sinaleiro .....	185
Apêndice 63: Cartaz final da história .....	185
Apêndice 64: Cartaz “Comportamento da turma” .....	186
Apêndice 65: Registo mensal do tempo .....	186
Apêndice 66: Cartaz “Regras da sala” .....	186
Apêndice 67: Exemplo de uma ficha de Matemática (Cuisenaire) .....	187
Apêndice 68: Exemplo de uma ficha sobre o Diagrama de Venn .....	187
Apêndice 69: Exemplo de uma ficha de Língua Portuguesa .....	187
Apêndice 70: Exemplo de um aluno a ir ao quadro .....	188

Apêndice 71: Explicação do conceito de dezena .....	188
Apêndice 72: Exemplo de um aluno a realizar uma ficha de Língua Portuguesa .....	188
Apêndice 73: Exemplo de um aluno a pintar um puzzle .....	189
Apêndice 74: Exemplo de um aluno a recortar um puzzle .....	189
Apêndice 75: Puzzle construído no caderno .....	189
Apêndice 76: História “As chaves mágicas” .....	190
Apêndice 77: Ficha de trabalho sobre a história .....	193
Apêndice 78: Imagem das diferentes partes da língua .....	193
Apêndice 79: Explicação das diferentes partes da língua .....	194
Apêndice 80: Realização da experiência dos sabores .....	194
Apêndice 81: Exemplo de uma ficha da experiência dos sabores .....	194

## **Abreviaturas**

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

PEE – Projeto Educativo de Escola

NEE’s – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

PCS – Projeto Curricular de Sala

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

PAA- Plano Anual de Atividades

EB – Ensino Básico

CAF – Componente de Apoio à Família

EPE – Educação Pré-Escolar

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

## **Tabelas**

**Tabela 1** – Recursos humanos da Instituição

**Tabela 2** - Horário de Funcionamento da componente letiva (incluindo AEC's)

## **INTRODUÇÃO**



No prossecução da atividade académica, torna-se fundamental o formando desenvolver e pôr em prática as competências previstas para a sua formação, revelando-se o estágio como um momento essencial para desenvolver as competências teórico-práticas, adquiridas no 1.º ciclo de estudos, bem como para construir uma prática docente, nomeadamente ao nível de ações que integram conhecimentos das áreas científicas ligadas à lecionação e ao desenvolvimento de crianças participantes na prática pedagógica.

O presente documento, designado de relatório de estágio, integra um trabalho de rigor científico, aprofundado e desenvolvido no decorrer da intervenção pedagógica ligada às unidades curriculares de Prática Educativa I e II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Os estágios realizaram-se nas valências de educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. O primeiro estágio decorreu num jardim de infância, com um grupo de 23 crianças com 4 anos. Em relação ao estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico, este decorreu numa sala do 1.º ano de escolaridade e dela faziam parte 20 crianças com 6 anos. Neste sentido, cumpriu-se um período de estágio em cada uma destas valências, de modo a vivenciar experiências diversificadas.

Assim, o primeiro estágio decorreu no período compreendido entre 11 de abril de 2012 e 19 de junho de 2012 e o segundo entre 15 de outubro de 2012 e 16 de janeiro de 2013.

O presente relatório, orientado pela Doutora Ana Coelho, e pelo Doutor Philippe Loff, encontra-se dividido em duas partes fundamentais.

A primeira parte refere-se à caracterização dos contextos organizacionais que contextualizam as diferentes instituições fazendo uma análise e reflexão sobre o processo de estágio. Esta parte constitui-se

em duas secções distinta, ou seja, uma referente à educação pré-escolar e outra ao 1.º ciclo do ensino básico.

A segunda parte deste trabalho contempla as experiências-chave desenvolvidas nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem. Esta parte remete para a prática educativa, especialmente para a análise de todo o percurso formativo desenvolvido. Assim sendo, estas experiências-chave contém uma breve reflexão e fundamentação bem como revisão da literatura. Ainda nesta parte desenvolvi uma investigação que considere pertinente abordar enquanto futura educadora/professora.

Na última parte do relatório, e para concluir, breves considerações finais que mencionam a contribuição deste percurso formativo, tanto ao nível de desenvolvimento profissional como pessoal, perspetivando-se novos percursos dentro da educação.

Os anexos e apêndices tornaram-se complementares no trabalho desenvolvido.

**PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO  
FORMATIVO**



## **SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



## **CAPÍTULO I – A PRIMEIRA REALIDADE**



## **1.1. Organização do Contexto Educativo**

O contexto educativo onde decorre a ação pedagógica dos (as) educadores (as) engloba uma série de elementos tais como: espaço, materiais, tempo, grupo de crianças e clima de interações.

A organização do ambiente educativo como forma de proporcionar boas situações de aprendizagem depende fundamentalmente do papel do(a) educador(a). Este deve integrar a família e a comunidade no trabalho a desenvolver com as crianças para que ocorram aprendizagens significativas, integradas.

### **1.1.1 Caracterização da Instituição**

*O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.*

**(Orientações Curriculares, p.31)**

O trabalho que aqui se documenta realizou-se num jardim de infância em contexto urbano no distrito de Coimbra.

A Instituição engloba também a valência de Creche e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 5 anos de idade.

A Instituição funciona em dois pisos e tem capacidade para receber aproximadamente 190 crianças. No rés do chão existem um grande *hall*, um refeitório, duas casas de banho completas e os dormitórios respetivos às idades das crianças.

No que se refere aos espaços interiores estes compreendem a cozinha, refeitório, dormitórios, ginásio, salão polivalente. Os espaços

exteriores abrangem o campo de futebol com relva sintética, terraços, parque infantil, horta pedagógica, entre outros.

Com base no PEE e de acordo com a observação, a Instituição é um estabelecimento público que abarca a valências de Creche e jardim de infância apresentando como finalidades educativas promover a autoestima e autoconfiança das crianças; respeitar a criança como ser individual; integrar a criança de forma alegre e harmoniosa despertando a sua curiosidade e criatividade, educando-a como um todo. Privilegia, ainda, a relação escola-pais, pais-escola, pois estes são dois contextos sociais que contribuem para a educação harmonioso da criança.

Além disso, é objetivo da equipa educativa planear o seu trabalho para posteriormente avaliar o seu processo e os efeitos no desenvolvimento da criança. Privilegia uma pedagogia baseada em práticas com sentido para as crianças, valorizando o carácter lúdico das aprendizagens.

A Instituição oferece a todas as crianças atividades de psicomotricidade e tem, ainda, ao dispor como atividades extra curriculares aulas de música, ballet, judo, inglês e natação.

O horário de funcionamento da Instituição é das 07:30 às 18:00, funcionando a componente letiva das 9h00 às 12h00.

### **1.1.2 Recursos Humanos da Instituição**

É mais que certo que as pessoas são essenciais no sucesso de qualquer instituição. Na tabela em baixo é possível visualizar o pessoal docente e não docente pertencente à instituição em questão. Colaboram também com a instituição as famílias e outros agentes da comunidade envolvente.

No que diz respeito aos recursos materiais disponíveis na instituição estes são diversos. Dos recursos existentes salienta-se todo o material didático, televisão, leitor de DVD, computadores, projetor de *Datashows*, entre outros.

Como pode observar, os equipamentos e materiais são adequados às necessidades e especificidades das diferentes faixas etárias que constituem a população da instituição e de acordo com as exigências de manutenção e segurança referidas na legislação.

<b>Direção</b>	2 Elementos responsáveis;
<b>Pessoal Docente</b>	7 Educadoras (acumulando uma educadora as funções de coordenação); 1 Educadora de NEE;
<b>Pessoal não Docente</b>	20 Assistentes operacionais; 1 Cozinheira; 1 Animadora sociocultural; 1 Assistente operacional de apoio à cozinha e 1 Funcionário administrativo.

**Tabela 1 - Recursos humanos da Instituição**

### **1.1.3 Projeto Educativo de Escola**

*A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e à solicitação e apoios da comunidade em que se insere.*

**(Decreto-Lei nº. 43/89, de 3 de fevereiro)**

Efetuada uma análise ao Projeto Educativo de Escola verificou-se que o tema para o corrente ano letivo (2012) era “As histórias tradicionais” o que implicava que se desenvolvessem ações relacionadas com a temática. Este projeto teve a duração de 3 anos tendo terminado no ano letivo 2011/2012 com o subtítulo “vitória vitória acabou a história”. Os principais objetivos eram: sensibilizar as crianças para o conto, a imaginação, a fantasia e o gosto pelo livro.

Assim sendo, o Projeto não é apenas um esboço de uma intenção é essencialmente ação que deve trazer um valor acrescentado ao presente.

Para Rodriguez (1985):

*Projeto Educativo é um documento pedagógico elaborado por toda a comunidade educativa, que, com carácter temporal, expressa de forma realista e concreta a ação educativa tendo em vista a coerência da ação e organização académica do centro (p. 432).*

Desta forma, o projeto pode ser uma forma privilegiada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças.

## **1.2 Organização do ambiente educativo**

Considerando-se que o contexto institucional de educação pré-escolar se deve organizar como um ambiente que facilite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, tentámos proporcionar ao grupo um ambiente atraente, promovendo relações agradáveis, fomentando descobertas e atividades diversificadas, de forma a motivar as crianças para a aprendizagem. Tal como refere Gandini (2008), se “o ambiente é visto como algo que educa a criança”, ele deverá ser flexível,

adaptando-se às necessidades e aos interesses de cada criança (p.157). Tivemos em consideração que a criança é um ser individual que se vai formando nos contextos em que se insere, por isso promovemos sempre a partilha de vivências próprias, respeitando as suas características individuais e saberes já adquiridos.

Como tal, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, o agente educativo deve começar por organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas.

Considerando-se a organização do ambiente educativo “o suporte do trabalho curricular do educador” (Silva et al., 1997, p.31), importa mencionar de forma explícita a organização das dimensões que o compõem. Desta forma, passamos a debruçar-me sobre as mesmas.

### **1.2.1 Organização do espaço**

O jardim de infância é um espaço de aprendizagens que possibilita à criança descobrir e explorar o mundo que a rodeia, sendo que é na sala de atividade onde esta desenrola momentos importantes e aprazíveis de aprendizagens. Este espaço contribui para uma melhor socialização das crianças, facilitando a partilha de saberes, conhecimentos e valores culturais.

Esta caracterização foi realizada com base nas observações iniciais feitas pela formanda à estrutura e ambiente da sala como espaço lúdico e pedagógico, no desenvolvimento de atividades.

Segundo Zabalza (1998):

*Seja qual for a organização da sala (...) será preciso que os espaços estejam dispostos em função das necessidades das*

*crianças, tornando possível, junto à sua atividade autónoma, a ação compartilhada em grupo. De qualquer forma, o professor deve ter consciência de que uma determinada estrutura da sala, favorece determinadas atividades. (p.262)*

Dewey (in Craveiro, 2007, p.101) defende que o ambiente educativo que o educador providencia, influência em grande parte a aprendizagem da criança. Este pedagogo diz que a organização do ambiente tem uma importância primordial no desenvolvimento da criança. Pondo isto, a sala deixa de ser um espaço onde a criança esteja quieta e passiva, passando, segundo Craveiro (2007, p.100) a ser um “lugar de vida, de atividade e de trabalho”. Com isto, a criança deve ter um papel ativo nas suas aprendizagens e, para isso, esta deve aprender através da experiência e da sua ação.

O espaço onde a criança está inserida devem ser propícios às aprendizagens sendo portanto espaços amplos onde as crianças possam brincar livremente.

Segundo as OCEPE:

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

A organização do ambiente educativo é fundamental e deve refletir as indicações fornecidas pela metodologia de trabalho escolhida.

O espaço da sala está organizado de acordo com algumas indicações fornecidas pelo Movimento da Escola Moderna.

A sala integra algumas áreas fundamentais, mais direcionadas para determinadas atividades, que se encontrarão dispostas à volta do espaço central, onde estão o conjunto de mesas disponíveis. Como nos salienta nas OCEPE “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Silva, 1997, pp.37-38). A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões da organização

Não existe uma organização do espaço que se possa considerar exemplar ou que sirva como modelo a qualquer educador. Cada educador deve adequar a organização do espaço às características do grupo com que trabalha. Tal como Brickman e Taylor (1991) nos referem “uma das responsabilidades do educador é “criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas” (p. 151).

Dispondo de espaços exteriores e interiores, podem criar-se ambientes onde as crianças se sintam bem e possam brincar, aprender e desenvolver todas as suas capacidades da melhor maneira possível, contribuindo assim para as suas experiências de aprendizagem.

A sala de atividades era ampla, colorida, bem iluminada e arejada devido à dimensão das janelas e com acesso a um espaço aberto (recreio), que é muitas vezes aproveitado para realizar atividades lúdico-pedagógicas. Espaços como este podem permitir “à criança uma vivência

plural da realidade e a construção de experiências dessa pluralidade” (Formosinho, 1998, p. 68).

A sala está organizada por áreas de atividades entre as quais: área do tapete, área da expressão plástica, área das construções, área da casinha, área da biblioteca, jogos e, por fim, a área central.

Hohmann & Weikart (2009) referem que “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (p.165).

A organização da sala por áreas é indispensável para a dinâmica do grupo para que lhes possa permitir uma maior autonomia e responsabilidade e “para que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann e Weikart, 2009, p.163).

A potencialidade destas áreas ou cantinhos consiste numa aprendizagem pela ação (modelo construtivista) que, no entender de Maia (2008), “permite que as crianças sejam “encaradas como agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo, enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas do pensamento e ação” (p.35).

A “área do tapete” composta por um tapete onde as crianças se sentam logo que chegam à sala. Nesta área realizam-se atividades de grande grupo: acolhimento, leitura de histórias, novidades, experiências, etc.

Estas atividades proporcionam à criança uma oportunidade de partilha, de saberes e o desenvolvimento da linguagem oral. É também

desenvolvido o gosto pela leitura, concentração, iniciativa, espírito crítico e socialização.

A “área da expressão plástica” é realizada nas mesas. É uma área onde as crianças podem explorar livremente o material de pintura, brincar com plasticina, fazer desenhos, recorte e colagem. Reconhecemos que “enquanto amassam, mexem, enrolam, cortam, furam, torcem e dobram materiais as crianças (...) aprendem a criar e a observar mudanças” (Weikart, Hohmann e Banet, 1979, p.60).

Os desenhos são realizados nas mesas comuns aos outros trabalhos. Ao lado das mesas está à disposição das crianças uma estante com prateleiras onde se encontram diversos materiais de desgaste (ex.: lápis de cor/cera, canetas de feltro, folhas de papel) úteis para a realização de diversas atividades. Nesta área as crianças desenvolvem a criatividade e a destreza manual.

A área das construções, como é natural tanto pelo tipo de material que aí existe como pelo tipo de interações que aí se estabelecem é uma área ampla e mais aberta.

Na “área das construções” existem leggos e diferentes jogos que permitem a sua construção. Esta área de brincadeira é dinamizada no tapete onde se realiza o acolhimento.

A “área da casinha” é composta por duas partes. Uma parte onde existe um quarto e uma cozinha com diversos materiais que lhe são respetivos e, outra, designada de área dos disfarces. De acordo com o que pudemos observar é uma área bastante disputada pelas crianças em que as próprias distribuem papéis pelos elementos do grupo organizando brincadeiras do “faz-de-conta” e imitando comportamentos e atitudes dos adultos assim como dramatizações. Esta área corresponde a um espaço de

socialização/cooperação onde se desenvolve o jogo lúdico, a imaginação e transposição da fantasia para a realidade.

A “área da biblioteca” é composta por uma estante com livros de diversos temas, todos em bom estado de conservação.

Por último a “área central” que está organizada por três grupos de mesas. Podemos verificar que a educadora investe bastante em trabalhos de grupo, o que estimula ao espírito de partilha, entreaajuda, solidariedade e reflexão crítica sobre diferentes opiniões. E educadora cooperante referiu que esta disposição das mesas de trabalho obedece a uma lógica estruturada e implementada desde o início do ano letivo.

Por outro lado, a educadora tem, pois, oportunidade de prestar uma ajuda mais individualizada às crianças com dificuldades de aprendizagem.

Nesta área além de realizar-se os trabalhos serve também como área para os jogos de mesa. Nestes a criança tem a possibilidade de trabalhar individualmente ou em pares. Existem vários tipos de jogos: puzzles, jogos de lógica, jogos de dupla entrada, jogos de encaixe, jogos de sequência, blocos lógicos, dominós, enfiamentos, entre outros. Aqui, as crianças “separam coisas, voltam a reuni-las, encaixam, encolhem, emparelham, comparam, constroem modelos” (Weikart, Hohmann e Banet, 1979, p.65).

Estes encontravam-se dispostos numa estante ao alcance das crianças. Os jogos são adequados às crianças, proporcionando-lhes uma utilização fácil e segura. Esta área promove o desenvolvimento de capacidades psicomotoras, assim como, o raciocínio lógico-matemático. Cada jogo era identificado com um autocolante de cor diferente correspondente ao número de crianças que pudessem utilizá-lo.

Os materiais encontravam-se nas respetivas áreas de interesse, devidamente identificados e arrumados em locais fixos e de forma visível, o que permite à criança uma maior independência quer na sua utilização, quer na sua arrumação. Desde o início do ano que fomos colocando novos materiais à disposição das crianças, pois para lhes proporcionar oportunidades de aprendizagem pela ação, é fundamental que os espaços sejam devidamente equipados, escolhendo materiais que obedecem a critérios de seleção tais como “a variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva *et al*, 1997, p.38).

Na parede encontram-se expostos o calendário, o cartaz das presenças e, um quadro onde se pode assinalar o estado do tempo.

O espaço educativo não está restrito ao ambiente de sala, é também o recreio, já que a aprendizagem acontece nos mais diversos espaços, de acordo com os estímulos que estes têm para oferecer às crianças. Sempre que possível as crianças são levadas ao exterior onde tem um vasto espaço para brincarem. Não existe materiais no exterior. As crianças circulam e brincam livremente pelo espaço. Neste sentido, mostra-se ainda relevante, a realização de uma análise reflexiva da organização do espaço exterior, até porque “O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (Ministério da Educação, 1997, p.39).

Contudo, o essencial é que o educador compreenda que o tempo de recreio exterior constitui um momento de apoio e simultânea participação nas brincadeiras das crianças, proporcionando momentos de entendimento dos principais interesses e aspetos do seu desenvolvimento, uma vez que “Quando estão no exterior, as crianças evidenciam

diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando do interior” (Hohmann e Weikart, 2009, p.212). É igualmente fundamental que o educador encare o espaço exterior como tendo a possibilidade de “proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.39).

### **1.2.2 Organização do tempo**

O tempo educativo está distribuído de forma flexível e repete-se com uma certa regularidade. A rotina é planeada pelo educador, dando a conhecer às crianças o que podem fazer nos vários momentos, tendo liberdade para propor modificações.

Hohmann & Weikart (1997) consideram que “a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia (...) fornece uma organização social que cria uma comunidade e prepara o palco para as interações sociais em desenvolvimento” (pp.224-225). De facto, a segurança que proporciona às crianças o caminho a seguir é uma realidade, estando mais predispostas a possíveis alterações até mesmo sugeridas por elas. Nesse sentido, Hohmann & Weikart (2009), afirmam ainda que, “uma rotina consistente é muito mais do que um conjunto de rótulos para uma série de atividades. A rotina oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (p.224).

Segundo Silva (1997):

*A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo*

*depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. O tempo, o espaço e a sua articulação, deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança. (p.40)*

As crianças vivenciaram diariamente rotinas marcadas pelo tempo e vividas no espaço, que lhe transmitiu segurança e conseqüentemente, as fez sentir confiantes.

O facto de se prever o que se vai passar a seguir, potencia nas crianças a sua autoconfiança e isso irá beneficiar todo o seu processo de ensino-aprendizagem. A rotina diária deve respeitar os diferentes ritmos das crianças, assim como as suas idades, bem como as necessidades e os seus interesses.

São vários os passos de uma criança no jardim de infância. De manhã é o acolhimento; higiene, organização do trabalho por grupos ou individual; concretização das atividades; brincadeiras; higiene para o almoço e almoço.

Na parte da tarde ocorre o repouso; apresentação pessoal: vestir, calçar; higiene para o lanche; lanchar.

No período em que esperam pelos pais é proporcionado à criança atividades livres para que esta dê largas à sua imaginação e para que possa ela própria “experimentar”, “inventar”. Neste sentido, permite-lhe desenvolver competências de iniciativa e de autonomia, numa diversidade de benefícios e aprendizagens significativas. Neste sentido, considera-se “que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.19).

### 1.3 Relação com as famílias

Segundo as OCEPE:

*Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade (p.22).*

A importância da família e da escola na formação da criança é reconhecida por todos, pelo que se torna cada vez mais imperiosa a colaboração entre as duas instituições mais privilegiadas na sua vida.

Assim sendo, a relação escola/família, deve manter-se através da comunicação ativa e permanente. A chave do envolvimento reside no facto de uma boa comunicação, por isso, há que respeitar as regras da escola, bem como as regras da família, proporcionando às duas instituições a possibilidade de contribuírem para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Neste sentido, os mecanismos para promover essa relação e para comunicar com as famílias são: conversas informais; conversas telefónicas (quando necessário); reuniões de pais; cadernetas de informações.

Esta instituição proporciona o envolvimento e a participação dos pais e/ou Encarregados de Educação na vida escolar dos filhos, em diversos eventos da sala e da instituição, no atendimento individualizado aos pais, em reuniões de pais e em conversas informais. É importante referir que uma boa relação entre a escola e os pais é uma variável de peso para o aproveitamento escolar, dado que “um grande objetivo das relações escola/ famílias é aumentar a motivação e o aproveitamento escolares” (Davies, 1997, p.107).

Em relação à Educação Pré-Escolar segundo o 2º artigo presente na Lei-Quadro 5/97 de 10 de fevereiro, “é essencial que a participação da família favoreça a integração e o desenvolvimento da criança”.

Para a educação pré-escolar nesta fase é fundamental a ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança.

Enquanto decorreu a minha intervenção tive oportunidade de verificar diversos envolvimento com a família/comunidade. Destaca-se o Dia da Mãe, a visita à Quinta da Conraria e a festa de Finalistas. Note-se que estes acontecimentos encontravam-se calendarizados pela Instituição e visam a envolvência do meio próximo (toda a comunidade). No sentido de se dar resposta a esta envolvência, e porque cabe ao profissional de ensino “promover interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos” (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto), proporcionaram-se momentos de envolvimento parental.

Verificou-se que a envolvência da comunidade estimula a criança para novas aprendizagens e que os pais enriquecem o processo educativo, possibilitando assim uma organização de atividades mais rica.

No sentido de promover troca de informação com os pais é importante realizar reuniões de forma a obter informações que são importantes e relevantes para o conhecimento da criança. No final do ano letivo a educadora procede novamente a uma reunião para saber a opinião dos pais acerca da sua opinião sobre o funcionamento da Instituição e da equipa educativa.



## **CAPÍTULO II – DESCOBERTAS**



## 2.1 Caracterização do Grupo

A observação de um grupo tem como finalidade “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (OCEPE, 1997, p. 25).

Deste modo, a observação que, desde o início do ano, efetuei do grupo de crianças com o qual realizei a prática profissional, possibilitou identificar alguns interesses e necessidades formativas. As informações relativas às características do grupo foram recolhidas através de observações, conversas informais com as crianças e com outros elementos da comunidade educativa.

O grupo era constituído por 23 crianças, 14 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos. Relativamente à proveniência geográfica, as crianças vivem dentro da cidade ou em zonas na periferia.

Destacam-se as mais velhas das mais novas, pelos seus interesses, autonomia e linguagem. No entanto, as mais novas embora menos desenvolvidas acompanham muito bem as outras que as estimulam (P.C.S., 2012, p.9).

Tendo em conta isto, compreendo que toda esta diversidade de características, ou seja, que a heterogeneidade do grupo facilitou o desenvolvimento das crianças, pelo facto de se criar uma interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversificados, criando-se assim a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista nas diferentes atividades proporcionadas.

De um modo geral, é um grupo sociável e respeitador e muito comunicativo, havendo no entanto algumas crianças que se exprimiam com mais facilidade que outras.

Podemos referir que o grupo demonstrava bastante interesse e entusiasmo por todas as atividades propostas, manifestando vontade de participar todos ao mesmo tempo, revelando contudo respeito em esperar pela sua vez.

Ao nível das áreas de trabalho, verificou-se que a área menos pretendida por parte das crianças era a área da biblioteca e que entre as áreas preferidas surgiam a das construções e a da casa.

Em suma, o grupo, apesar de ser constituído por crianças de idades bastante diferentes, apresenta algum sentido de união entre si, sendo bem visível os laços de afetividade que se estabelecem entre si.

Por fim, relativamente às emoções e comportamentos, são crianças alegres, meigas, bem-dispostas, com uma grande vivacidade, curiosas, participativas, colaborativas, aderindo facilmente às atividades que lhes são propostas pela educadora.

No que diz respeito às preferências pode referir que gostam de música, de dançar, de canções (que já cantam), de ouvir histórias, ver imagens, jogos e puzzles, de fazer e experimentar. Gostam de brincar ao faz de conta, jogos de pequena e maior dimensão, jogos de encaixe ou construções e brincadeiras livres, bem como brincadeiras no exterior.

Este grupo revela um grande interesse pela área da expressão plástica, em especial no desenho, na pintura e na modelagem e pela área da expressão dramática.

Importa ainda referir que todas as crianças usufruem da aula de psicomotricidade cedida pela Instituição e, algumas delas optam por ter

acesso a outras aulas, que apesar de poderem ser participadas na instituição, são extracurriculares.

Este grupo necessita de desenvolver a área da expressão plástica, pois algumas crianças mais novas apresentam dificuldades no que diz respeito à motricidade fina. Também a área de formação pessoal e social pois algumas crianças ainda apresentam dificuldades em aceitar e respeitar certas regras (P.C.S., 2012: 9).

No que diz respeito aos processos de avaliação a utilizar com o grupo de crianças é utilizada a Grelha de Avaliação.

A observação e os registos são também fundamentais para a avaliação e funcionam como suporte de planeamento.

Para além das formas acima referidas, a elaboração de um dossiê e de uma pasta (com os trabalhos das crianças) possibilitará os pais aperceberem-se do trabalho que a criança efetua no jardim de infância e da sua evolução, e, será também um bom instrumento de avaliação. A avaliação durante o desenvolver do processo também é feita individualmente com as crianças, em pequenos grupos ou em grande grupo, conforme as situações, os problemas, através da observação direta, de conversas e registos.

Segundo as Orientações Curriculares “a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e nas relações com as outras crianças” (pág.35).

A organização do grupo organiza-se através de grupos cooperativos de trabalho, principalmente quando realizados projetos.

Desta forma, pretende-se promover o espírito de interajuda entre os mais velhos e os mais novos, e entre os que tem maiores dificuldades e menos dificuldades. Além disso, ajuda a desenvolver o sentido de responsabilização.

No entanto, quanto à organização das crianças nas respetivas mesas de trabalho as crianças no início do ano letivo escolhem o lugar e ao lado de quem querem ficar. É extremamente importante que desde pequenas sejam autónomas e aprendam a fazer opções e tomar decisões.

Segundo as Orientações para a Educação Pré-Escolar (1997), “ao integrar com os seus pares, a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem e contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (p.19). É no trabalho em grupo que as crianças têm oportunidades de confrontar ideias uns com os outros e resolver problemas.

O trabalho em pequenos grupos é outras das estratégias utilizadas, uma vez que, o trabalho de grupo coloca cada criança numa relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e reagir.

## **2.2 Caracterização das práticas da Educadora Cooperante**

*Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender (Augusto Cury, 2004, p.17)*

A educadora é um pilar elementar no desenvolvimento da criança. O educador é visto, constantemente, pelas crianças como um modelo que exerce uma influência determinante no desenvolvimento pessoal e social da criança, no entanto deve ser o mais imparcial possível para não influenciar as decisões individuais desta e não demonstrar atitudes agressivas, discriminatórias e conflituosas que a possam influenciar negativamente. Além disso, deve conhecer a cultura envolvente, estar sempre pronto a aprender, a conhecer, correndo o risco de sentir-se

responsável pela educação tornando-se um dos centros do processo educativo.

Na educação pré-escolar o “currículo” é elaborado diariamente com base no grupo de crianças e na sua heterogeneidade, por isso o educador tem que estar sempre preparado para a pesquisa e conhecimento do seu grupo.

No decorrer do estágio foi possível observar que as crianças frequentam habitualmente as áreas da sala. Nesse sentido, a educadora aproveita esses momentos para observar as crianças de forma mais atenta na realização das suas atividades, aproveitando para explorar e questionar a criança sobre o que está a fazer. Assim sendo, deve existir uma troca constante de saberes, uma partilha de conhecimento, um diálogo onde o educador sirva como orientador/mediador das aprendizagens das crianças.

Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001:

*Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação (...)”, de seguida, “Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação (...)” e ainda “Avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.*

Deste modo, o educador tem um papel preponderante na organização do ambiente educativo de forma a proporcionar o bom desenvolvimento das suas aprendizagens. É fundamental que as crianças sejam motivadas e encorajadas a organizar e preparar as suas próprias

aprendizagens, desencadeando atitudes mais autónomas e mais responsáveis.

Por vezes, as crianças disputavam pela área da casinha. Tentando sempre ocupar a mesma área e sendo esta limitada a um número de crianças a educadora, atuava de maneira justa. Por vezes, incentivava as crianças a experimentarem todas as áreas disponíveis na sala. Contudo, essa estratégia por vezes não resultava e a educadora era “obrigada” a optar pela estratégia do tempo, ou seja, a cada 15 minutos a criança que permanecia há mais tempo na área teria de escolher outra área e entrar outra criança.

Segundo o Decreto – Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto - Perfis gerais de competência dos Educadores e Professores de 1º C.E.B., dentro da sala o educador deve disponibilizar e utilizar “ (...) materiais estimulantes e diversificados (...) ”. Assim, conseguirá com mais facilidade motivar e prender a atenção da criança.

No que diz respeito à relação da educadora com as auxiliares de ação educativa estas encontravam-se sempre a par das atividades realizadas na sala, existindo por isso, uma cooperação e ajuda mútua entre todas, originando uma boa dinâmica.

Além disso, essa colaboração permitia uma confiança e um olhar atento nas crianças estimulando a afetividade e as relações interpessoais tão importantes nestas idades. Assim, o educador de infância “apoia e fomenta desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo” (Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Concluindo, o educador deve refletir sobre a sua ação, a sua prática pedagógica e sobre os seus valores e intenções.

Deste modo, através dela, ele será mais capaz de desenvolver um conhecimento dinâmico e aberto, que lhe permita formular uma ação que, aplicada, deverá ajustar-se continuamente às novas situações que vão surgindo, resolvendo os imprevistos com necessária perspicácia.

Além disso, esta reflexão permite ao educador a correção e ajuste do processo educativo ao desenvolvimento das crianças.

A atividade profissional do educador é, assim, assinalada por um processo refletido que define a intencionalidade educativa.



**SECÇÃO B – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**



## **CAPÍTULO III – A SEGUNDA REALIDADE**



### 3.1 Contexto Organizacional

Em 2008, espelhado pela LBSE, configura-se o Decreto-Lei n.º 75/2008. Neste decreto, identifica-se a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, tendo como principais objetivos reforçar a participação das famílias e comunidades, fortalecer a liderança e autonomia das escolas. Este decreto evidencia também os documentos que permitem a flexibilidade do currículo: “o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o plano anual e plurianual de atividades constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (Decreto-Lei n.º 75/2008).

Com o objetivo de contextualizar o meio, a instituição e os intervenientes implicados no processo de ensino-aprendizagem para definir e estruturar a intencionalidade perante o grupo de crianças, procedi à leitura e análise dos documentos acima supracitados que não só flexibilizam o currículo, mas também regem e identificam a instituição e a sala onde decorreu o estágio.

Assim, o **Projeto Educativo** de uma escola é um

*Documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, 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 o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (Decreto-lei 75/2008, artigo 9º)*

Segundo Costa (1991) um **Projeto Educativo** (PE) é entendido como “um documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola (...), apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição, e enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa” (pp.23-24).

O Projeto Educativo do Agrupamento em questão evidencia a importância de “motivar e mobilizar toda a comunidade educativa para perspetivar e dar corpo a uma intervenção que valorize todos os intervenientes e potencie os recursos disponíveis, de forma a concretizar um projeto sólido, coerente, exequível, que permita dar resposta aos problemas e insuficiências do Agrupamento e realizar a missão de uma escola pública de qualidade: Ensinar, Formar e Educar”. (Projeto Educativo, 2010/2013, p.3)

Este documento caracteriza o Agrupamento ao nível da sua história, meio envolvente, materiais e espaços. Ao longo do documento, estão elencados os objetivos que defende, as suas finalidades, os elementos humanos que dele fazem parte, o projeto que estão a vivenciar bem como a sua organização e funcionamento.

Sendo assim, o Projeto Educativo torna-se o eixo fundamental da administração e gestão da escola, tendo em conta mudanças estruturais, organizacionais e culturais organizadas de forma coerente, como conjunto de procedimento que sejam notórios para todos os intervenientes nas instituições, implícitas no mesmo.

Para que uma instituição funcione com eficácia, coerência e organização deve elaborar um Regulamento Interno (RI). Este é um

*Documento que define o regime de funcionamento do agrupamento das escolas ou da escola não agrupada, de cada*

*um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar”.* (Decreto-lei n.º 75/2008, artigo 9º)

O Regulamento Interno é um instrumento de ação pedagógica ao serviço do Agrupamento para, de forma autónoma, assegurar o respeito pelas orientações educativas do Projeto Educativo do Agrupamento, a gestão de currículos, programas e atividades educativas, a adoção de atitudes, práticas e formas de atuação, condições de trabalho e do reforço em trabalho de equipa, e, por último, a ligação da escola ao meio envolvente.

Em todas as instituições de ensino é formulado um Plano Anual de Atividades (PAA), sendo esse

*O documento de planeamento, que define, em função do Projeto Educativo, os objetivos e as formas de organização e de programação das diversas ações.* (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril)

Este documento é de carácter pedagógico, estando organizado e planificado para dar resposta às necessidades e interesses das crianças e do Projeto Educativo. Este deve estar formulado com os objetivos, as atividades e a sua organização, as estratégias, os recursos humanos e materiais, tal como mencionado no DL n.º 75/2008, de 22 de abril (...) “os objetivos, as formas de organização e programação das atividades que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução”.

O Agrupamento entrou em funcionamento a 1 de setembro de 1988, com apenas o 5.º, 6.º e 7.º ano de escolaridade. Os restantes níveis de ensino foram introduzidos sequencialmente, um por ano, pelo que no ano letivo de 1990/91, a Escola funcionava já em pleno, com todos os anos de escolaridade do 2.º e 3.º ciclo.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, foi possível constatar que este existe desde o ano letivo de 2003/2004 e resultou da associação de sete estabelecimentos de ensino já existentes, sediados em edifícios próprios e construídos de raiz.

Em 2007/2008, a sua atividade foi alargada e o número aumentou para oito estabelecimentos, com a entrada de uma nova unidade de ensino pré-escolar, aumentando a oferta educativa neste nível de ensino.

O Agrupamento de Escolas onde se integra a Escola cooperante consagra oito estabelecimentos de ensino público do concelho de Coimbra com valências de Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico (EB).

O tema aglutinador do Projeto Educativo, que corresponde ao triénio de 2010/2013, intitula-se ‘Escola Mais – Atividades de Enriquecimento Curricular e outros Projetos’ com as finalidades de desenvolver projetos que visam a componente social de apoio à família e projetos no sentido da integração plena dos alunos.

Para além do tempo letivo dos alunos, desenvolvem-se “atividades de enriquecimento curricular que têm uma natureza eminentemente lúdica, cultural e formativa e visam proporcionar aos alunos o contacto com outros saberes e outras realidades, tendo como objetivo prioritário a sua formação pessoal e social” (Projeto Educativo, 2010/2013, p. 28).

Tal como refere a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005), a educação deve responder

*Às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. (Artigo 2º - LBSE, 30 de agosto de 2005)*

É intencionalidade do Agrupamento uma “ (...) gestão mais eficiente e eficaz, respeitando os princípios democráticos, em articulação com as várias estruturas de orientação educativa. Pretende orientar a ação no sentido de melhorar/consolidar a vertente pedagógica, administrativa e social, valorizando as especificidades de cada Escola mas mantendo e reforçando a identidade do Agrupamento.” (Projeto Educativo, 2010/2013, p.20)

Para além desta intencionalidade, esta instituição considera

*Necessário desenvolver capacidades que permitam uma fácil adaptação às diferenças, à evolução rápida do conhecimento e, ao mesmo tempo, encontrar princípios e valores transversais. (Projeto Educativo, 2010/2013, p. 20)*

Assim, o Agrupamento assume como desafio formar cidadãos

*críticos, interventivos, capazes de tomar decisões, responsáveis; solidários; respeitadores das diferenças; capazes de partilhar culturas e saberes; respeitadores de regras estabelecidas; com uma cultura virada para a saúde e preservação do ambiente (segurança e prevenção); capazes de*

*valorizar o trabalho e o esforço pessoal*". (Projeto Educativo, 2010/2013, p. 20/21)

Como documento central, o Projeto Educativo tem como função delinear o caminho que urge percorrer nesse sentido.

A necessidade de caracterizar o meio envolvente é de extrema importância, pois "o conhecimento do contexto é fundamental, não só para a compreensão de alguns problemas da escola e procura de soluções adequadas, mas também para o fomento da ligação da escola com a comunidade, no sentido de enriquecer e servir ambas" (Arfwedson s/d, p.18).

Na mesma linha de pensamento, Marieta Nicolau refere que

*(...) para se inserirem na comunidade, para apreenderem as suas necessidades e expectativas, os educadores [/professores] precisarão de conhecer as formas de vida de seus alunos, os seus valores, hábitos, tradições; só depois poderão planejar o seu trabalho e pensar em todas as etapas do mesmo* (Nicolau, 2000, p.86).

Este conhecimento do meio natural e humano é ainda relevante para uma adequada integração, participação e intervenção, por parte da família e da comunidade e, por conseguinte, a relação entre escola/meio é essencial, pois

*cria situações de empatia que beneficiam as interações alunos-professores e pais professores [e] permite um melhor conhecimento dos docentes da realidade social, económica e cultural do meio, tornando-os mais capazes de identificarem e*

*localizarem as dificuldades de aprendizagem* (Marques, 1983, p.67).

O meio é, também, um potencial educativo no processo de ensino/aprendizagem, pois ele contém variadíssimos recursos que podem e devem ser sempre aproveitados para desenvolver competências nas crianças.

É de evidenciar que “só utilizando os recursos que a comunidade oferece é que a escola conseguirá tornar-se num ambiente propício à educação das crianças dessa mesma comunidade” (Drouet, 1997, p.149).

É ainda pertinente que os educadores/professores utilizem os recursos disponíveis na comunidade não só para relacionar a escola/meio, mas também para que as crianças se sintam familiarizadas.

Em suma, conhecer o meio para usufruir dele proporciona às crianças uma aprendizagem mais profunda de si mesmas e do ambiente que as rodeia.

A sede do Agrupamento bem como todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento encontram-se situados numa área geográfica circunscrita, sendo relativamente curta a distância entre eles.

A zona da cidade onde está inserida é uma zona urbana muito bem localizada com novos bairros, habitados, na sua maioria, por pessoas com um nível socioeconómico e cultural médio e alto onde coexistem bairros de habitação social, com alguma população carenciada.

Por estar situado no centro de Coimbra, encontra-se naturalmente munido de transportes públicos, traduzindo-se numa grande mobilidade de pessoas neste perímetro proporcionando um acesso fácil à instituição.

É uma zona privilegiada não só por estar fortemente desenvolvida na área dos serviços, comércio, cultura e lazer, como também por ter ao seu redor um conjunto de espaços importantes.

Destacam-se o Centro de Saúde, os Bombeiros Municipais, CTT, centros recreativos, jardins de infância, escolas profissionais, estabelecimentos de ensino secundário e superior, PSP, Complexo Desportivo, bem como superfícies comerciais de pequeno, médio e grande porte.

Por fim, no que se refere à população escolar do Agrupamento, esta é constituída maioritariamente por alunos cuja residência se situa na área de influência das escolas.

O Agrupamento tem tido desde sempre grande preocupação em integrar todos os alunos, estar atento à diversidade e à necessidade de pugnar por maior igualdade de oportunidades para todos. Deste modo, recebe alunos com necessidades educativas especiais, alunos estrangeiros, de países de expressão portuguesa, dos países de leste e de etnia cigana.

### **3.1.1 Caracterização Institucional**

No que concerne à instituição de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta é uma escola pública inserida num agrupamento que, segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008 (...) é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino (...).

A caracterização da Instituição que aqui se documenta faz parte de um Agrupamento de Escolas situada em contexto urbano no distrito de Coimbra.

O espaço escolar é um edifício da década de 80 (1970), em bom estado de conservação, tendo sofrido várias obras de remodelação ao longo dos anos.

O edifício tem uma área circundante agradável e bem cuidada, permitindo a prática de várias atividades, nomeadamente, o desporto.

Citando Spodeck, “assim como a teoria do desenvolvimento humano pode nos dizer o que as crianças podem aprender”, o “contexto cultural das escolas pode nos dizer o que elas devem aprender” (1998, p. 93), uma vez que, segundo Ramiro Marques, a escola “funciona como uma espécie de ilha na comunidade em que se insere” (Marques, 1993, p. 66).

A escola deverá ser vista como um “ (...) recurso básico do desenvolvimento social da zona em que se encontra implementada” (Zabalza, 2000, p. 73).

A Instituição situa-se numa zona habitacional muito heterogénea, com uma população um pouco envelhecida. Os homens ocupam-se, fundamentalmente no setor dos serviços e as mulheres em atividades domésticas.

Quanto à tipologia social das famílias, apesar de se verificarem alguns casos de extremos (baixo e alto), de um modo geral enquadra-se num nível socioeconómico médio.

O horário de funcionamento da Instituição é das 07h30 às 17h30, funcionando a componente letiva das 9h00 às 15h30.

### **3.1.1.1 População escolar e recursos humanos da Instituição**

A Instituição destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade destinando-se, assim, ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Atualmente, existem sete turmas, sendo que duas são do 1.º ano, uma do 2.º ano, duas do 3.º ano e duas do 4.º ano.

Como tal, a Instituição tem como corpo docente sete professores permanentes responsáveis pelas turmas existentes. Existem ainda quatro elementos de pessoal não docente (assistentes técnicos) que são professores que prestam apoio às diversas turmas, ao longo da semana, quer em trabalho personalizado e especializado com determinados alunos, quer em substituições em caso de falta do professor titular de alguma turma.

No que diz respeito ao pessoal não docente, a escola dispõe de quatro assistentes operacionais a tempo inteiro e um funcionário de secretaria.

Além destes, a Instituição conta com duas assistentes da C.A.F (Componente de Apoio à Família) para a receção e entrega das crianças. À parte deste serviço disponibilizado pela escola, há ainda outros, do setor privado, à disposição dos alunos e das famílias.

### **3.1.1.2 Caracterização do espaço e materiais**

A Instituição funciona em três pisos e tem capacidade para receber aproximadamente 140 crianças. Internamente, as divisões da Escola estão distribuídas do seguinte modo: no rés do chão: um refeitório, espaço de receção com alguns cabides para as crianças

guardarem os seus pertences; no 1.º andar: duas salas ocupadas com turmas, secretaria, sala do CAF, um compartimento pequeno funcionando como arrecadação, uma sala para as assistentes operacionais, sala dos docentes, duas casas de banho destinadas aos professores uma vez que se encontram nas lateralidades da sala dos docentes e uma biblioteca; no 2.º andar: cinco salas. O acesso ao 2.º piso é feito unicamente pelas 2 escadas existentes e separadas por uma parede. Em ambos os pisos, existem placards para as crianças afixarem os seus trabalhos bem como cabides para colocarem os pertences. A conjuntura estética é agradável com compartimentos amplos e espaçosos e boa exposição solar.

As salas de aula têm pavimento em madeira e dispõem de uma boa iluminação natural com janelas amplas. Na sala de aula há um estrado que permite aceder ao quadro. Nas paredes, estão afixados placards e cartazes de trabalho; cartaz com regras da sala de aula, bem como material didático de apoio elaborado pela professora cooperante e pelas estagiárias. As salas possuem, ainda, armários onde são guardados os materiais escolares dos alunos e da professora cooperante.

Estas estão ainda equipadas com computador e impressora. Não têm qualquer material de laboratório que permita o ensino experimental das ciências, nem condições para tal.

De uma maneira geral, o mobiliário está em bom estado de conservação e os quadros das salas de aula reúnem condições para serem utilizados. Do meu ponto de vista, considero que a maior parte dos recursos didáticos existente satisfaz minimamente bem como os recursos pedagógico-didáticos, sendo suficientes para as necessidades da população escolar.

No que se refere ao espaço exterior, existe um espaço vedado que funciona como campo de jogos, um espaço bastante amplo para as

atividades de expressão física e motora, um espaço posterior com árvores e uma entrada principal coberta por um telheiro para atividades nos dias chuvosos. Os espaços descritos têm boas condições e apresentam condições de segurança apropriado.

Segundo Spodeck (1998), “a área exterior deve ser considerada como uma extensão da sala de aula”, e perante o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto “o espaço exterior deve oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de atividades lúdicas e educativas”.

A separação do domínio escolar com o meio circundante é feita através de muros e gradeamento de rede com arbustos. É de salientar que o portão encontra-se sempre fechado, sendo apenas aberto pelas pessoas responsáveis pelo mesmo.

Por fim, a Escola possui ainda uma Biblioteca escolar. Esta é bastante arejada e iluminada por luz natural. Considero que o espaço é satisfatório para a polivalência e a comunidade escolar a que se destina, ajustando a sua utilização pelas crianças e professores da escola.

As ações da Biblioteca Escolar são um contributo para a formação global dos alunos em áreas consideradas importantes. Constituem-se como centros pedagógicos, informativos das escolas, com recursos e dinâmicas transversais do currículo, disponibilizando serviços e possibilidades de trabalho potenciadoras de melhores aprendizagens.

### **3.1.2 Relação Escola-Família-Comunidade**

A escola deve instituir sistemas de comunicação de forma a alcançar todas as famílias. A comunicação torna-se fundamental e, deve ir além do comportamento e da avaliação do aluno, fornecendo antes

informações acerca dos progressos e dificuldades do aluno e de como os pais devem ajudar a ultrapassar essas dificuldades.

Tal como afirma José Oliveira (1994), “a escola não pode viver sem a família, nem esta sem aquela”; são dois sistemas que não se podem ignorar, sob pena de prejudicarem a educação, e em particular a aprendizagem das crianças. “A escola faz parte da vida quotidiana de cada família (...), família que por sua vez controla, indireta ou diretamente, a escola” (p.135).

O ambiente escolar tem, sem dúvida, uma função importantíssima, enquanto instituição educativa, porém, sem o envolvimento da família na vida do aluno e nas atividades da escola, tal função perde força. Por isso, torna-se necessário que a família procure acompanhar o desenvolvimento da criança em todo o processo de aprendizagem, participando das ações promovidas pela escola e atuando ativamente na educação da criança, garantindo o necessário para o seu desenvolvimento.

Bock (1989) afirma:

*A importância da primeira educação é tão grande na formação da pessoa que podemos compará-la ao alicerce da construção de uma casa. Depois, ao longo da vida, virão novas experiências que continuarão a construir a casa/indivíduo, relativizando o poder da família (p.143).*

Torna-se fundamental, além desta, a participação da comunidade para o crescimento global dos alunos. A escola deve procurar partilhar as suas responsabilidades e recursos com as diferentes instituições e organismos existentes na comunidade.



## **CAPITULO IV – NOVAS DESCOBERTAS**



## 4.1 Caracterização do Grupo/Turma

Depois de analisar o contexto em que o grupo se insere, com vista a contextualizar a interação, procede-se à caracterização do grupo. Esta é construída com base nas observações e respetivos registos ao longo do estágio, no Projeto Curricular de Turma e, nos instrumentos de avaliação das aprendizagens das crianças, uma vez que fornecem um maior e mais perspicaz conhecimento acerca das características mais profundas de cada criança e do grupo em geral.

O Ministério da Educação indica que existem “diferentes fatores que influenciam o modo de funcionamento de um grupo” (Ministério da Educação, 1997, p.35) pelo que “cada turma apresenta características e dinâmicas próprias que configuram necessidades e prioridades diferentes (...)”, “ (...) e por isso se torna necessária a elaboração de um plano curricular de turma” (Leite, 2008, p.13)

Neste sentido, qualquer Projeto Curricular de Turma de contemplar “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projeto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma” (Decreto-Lei n.º6/2001, 18 de janeiro). Este deve também ser elaborado, tendo como pilar as competências que devem ser adquiridas e desenvolvidas pelos alunos a todos os níveis, visto que a escola tem por missão

*(...) dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País”*  
(Decreto-Lei n.º75/2008, de 22 de abril).

Relativamente ao grupo de crianças do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico, este é constituído por vinte alunos (onze meninos e nove meninas), na faixa etária dos 6 anos. Todas as crianças da turma estão pela primeira vez a frequentar este ano de escolaridade, não existindo alunos repetidos. Igualmente, todas as crianças da turma frequentaram o pré-escolar em diferentes jardins de infância do distrito de Coimbra.

Na turma, existe um aluno com Necessidades Educativas Especiais, encontrando-se ao abrigo de um plano de acompanhamento. Além deste, existe outro aluno com plano de recuperação e, dois com PEI (Plano Educativo Individual).

Segundo o Despacho Normativo n.º 50/2005, deve ser proporcionado a estas crianças um “conjunto de atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do Ensino Básico”.

Assim, deve ser aplicável a alunos que revelam dificuldades de aprendizagem em qualquer área curricular, disciplinar ou não disciplinar. O acompanhamento a ser desenvolvidos em torno destas crianças deve, pois, basear-se em estratégias e métodos pedagógicos diferenciados.

O apoio socioeducativo, facultado a estas crianças é prestado por uma professora do Ensino Especial e ocorre três vezes por semana.

Em termos gerais, é um grupo heterogéneo. Assim, apesar de terem em comum a idade e algumas características cognitivas, sociais e psicomotoras em que se encontram, cada criança é diferente relativamente às suas motivações, interesses, necessidades e capacidades.

Deste modo, segundo o Ministério da Educação (1997), admitir que “a criança desempenha um papel ativo na construção do seu

desenvolvimento e aprendizagem á, sobretudo, encará-la como sujeito e não como objeto, o que indica que respeitar e valorizar as características individuais da criança e a sua diferença constitui a base de todo o processo educativo”, como nos diz Papalia: “é necessário olhar para a criança como uma pessoa única” (2001, p.277).

Assim, conclui-se que um grupo nunca é homogéneo, cabendo ao docente definir a sua intencionalidade educativa de acordo com as características do grupo em geral e de cada criança em particular para que seja condizente com o desenvolvimento global das crianças.

No que se refere ao nível sócio-cultural da maioria dos alunos da turma, estes pertencem à classe média, no entanto, existem cinco alunos com apoio socioeconómico pertencentes a diferentes escalões.

## **4.2 Aprendizagens da turma**

Segundo Piaget, “o modo como os sujeitos constroem e atribuem significados às suas experiências pessoais depende do estágio de desenvolvimento em que se situam” (Piaget citado por Trindade, 2002, p.30)

Pode dizer-se que a criança do 1.º Ciclo situa-se no Estádio das Operações Concretas, o que significa que já se verificam avanços nas capacidades cognitivas, sendo que, “realizam muitas tarefas a um nível mais elevado do que o poderiam fazer no Estádio Pré-Operatório” (Papalia, 2001, p.420).

Frente a uma heterogeneidade de alunos, é necessário o desenvolvimento de uma diferenciação sistemática de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem pela professora, por forma a

responder adequadamente a todos os alunos, sobretudo aqueles que manifestam necessidades especiais de aprendizagem.

De forma geral, a turma revela atenção e empenho pelas aprendizagens, sendo muito ativa e dinâmica. Os alunos são muito participativos, interessados e extrovertidos.

A maioria das crianças tem capacidade para acompanhar o programa e atingir as competências exigidas para o presente ano letivo, embora se possam assinalar diferenças ao nível da facilidade de aprendizagem e do aproveitamento escolar.

Assim, existem algumas crianças que necessitam de ser constantemente estimuladas para trabalhar, sendo-lhes dadas, por vezes, atividades e tarefas particulares e diferenciadas, bem como um acompanhamento socioeducativo.

### **4.3 Dinâmica relacional entre Criança-Adulto**

Todos os seres humanos apresentam três necessidades básicas: “a necessidade de competência, a necessidade de autonomia e a necessidade de relação e ligação”, que reflete a necessidade de nos sentirmos ligados a outrem de forma segura, experienciando-nos como portadores de valor simultaneamente amados e capazes de amar (Connell, 1990, citado por Cooper, Hooper & Thompson, 2005).

Quanto ao relacionamento da professora com os alunos, verificou-se que o ambiente na sala de aula era agradável e muito positivo. Existia respeito e afetividade entre os mesmos, no entanto, a professora, perante certas situações, necessitava de demonstrar alguma autoridade, devido, ao desassossego e indisciplina de alguns elementos da turma. A disciplina e o controlo da turma eram uma constante preocupação da

professora cooperante; o olhar, a alteração da voz e um diálogo aberto com os alunos eram as principais estratégias que ela utilizava.

#### **4.4 Organização do Ambiente Educativo**

Tal como os educadores de infância, os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico também atendem à organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, ou seja, o contexto institucional de educação no 1.º Ciclo deve organizar-se tendo por base ambientes facilitadores do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

No ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a organização do ambiente educativo também é importante e, segundo Zabalza (1998, p.261), “cabe ao professor que exerça um papel ativo em todo o processo que envolve a organização e que começa com a concretização das intenções educativas e do método de trabalho que irá utilizar (...)”.

A organização do ambiente educativo é essencial, uma vez que é um local de aprendizagem e desenvolvimento do grupo. Como tal, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, “o agente educativo deve começar por organizar o espaço e os materiais, concebendo-os como recurso para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas”.

Tendo em conta que o tipo de equipamentos e materiais e a forma como são dispostos condicionam o que as crianças podem fazer e aprender, a organização do espaço deve respeitar os níveis de desenvolvimento e as necessidades das mesmas.

#### **4.4.1 Organização do Espaço Psico-Pedagógico**

A sala de aula é um espaço relativamente amplo, com bastante luz natural e um aspeto agradável. É adequada e suficiente para os vinte alunos da turma não apresentando qualquer falta de espaço para movimentação ou de arrumação. O chão é de madeira assim como as mesas e cadeiras. As mesas estão organizadas em três filas de trabalho.

O espaço está organizado para que, de qualquer ponto da sala seja possível o seu visionamento global, permitindo que o professor tenha um controlo de tudo o que se passa na mesma.

No início do ano letivo bem como durante a nossa permanência, a distribuição dos alunos pelas mesas sofreu algumas alterações, pois algumas crianças apresentavam alguma instabilidade junto de outras, não permitindo resultados muito positivos ao nível da compreensão e (re) construção de conhecimentos. Além disso, permitiu uma melhor resposta às necessidades e interesses do grupo de crianças em questão. Embora seja esta a lógica de organização da sala de aula, não deixa de ser possível que os alunos se percecionem uns aos outros, reforçando os laços de amizade, intimidade e confiança.

Pude verificar que a turma não investe em trabalhos de grupo, existindo no entanto o trabalho a pares, estimulando deste modo o seu espírito de partilha, entreaajuda, solidariedade e reflexão crítica sobre diferentes opiniões, valorizando a componente social, afetiva e emocional imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere aos materiais didáticos (cartolinas, posters, fichas, etc.), estes são trazidos pela professora titular e pelas estagiárias com o intuito de ajudar na aprendizagem de conceitos ou na revisão dos mesmos, sendo afixados posteriormente nas paredes da sala.

Além destes, estão expostos a tabela dos chefes da semana (que indica os cargos que os alunos chefes devem assumir ao longo da semana – distribuir os cadernos, as fichas de trabalho, os livros escolares, etc.); um cartaz “Regras de Convivência Social”, com mensagens alusivas aos valores e condutas a ter ao nível do comportamento e da convivência na turma, na família e na sociedade; um cartaz para marcar o “Tempo” (meses e estações do ano e dias da semana); um alfabeto gigante entre outros materiais indispensáveis à aprendizagem da turma.

Os manuais escolares são utilizados como recursos privilegiado na abordagem a um novo tema ou na apreensão de conceitos.

O recurso a fichas é utilizado na aplicação de pequenas folhas para o treino caligráfico que são depois coladas nos cadernos individuais ou outras fichas colocadas nos dossiês.

Por fim, no que se refere ao equipamento audiovisual e informático, este é pouco utilizado. Quanto ao *datashows*, são utilizados como recurso secundário, apenas para a apresentação de um filme ou de um *PowerPoint*.

#### **4.4.2 Organização do tempo**

As rotinas diárias desta turma seguem o horário elaborado no início do ano. Os horários são estabelecidos tendo em conta orientações curriculares para a elaboração dos mesmos e para cada nível de ensino.

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 - 10:00	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	EXP.PLÁSTICA	PORTUGUÊS
10:00 - 11:00	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
11:00 - 12:00	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA
12:00 - 13:30	ALMOÇO				
13:30 - 14:30	EST.MEIO	EM/ENS EXP C	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	EST.MEIO
14:30 - 15:30	EXP. MUSICAL	EM/ENS EXP C	EXP. FÍS.MOTORA	EST.MEIO	EXP. DRAM
15:30 - 16:30	AFD	APOIO ESTUDO	EM	ALE	Inglês
16:30 - 17:30	AFD	APOIO ESTUDO	EM	ALE	Inglês

**Tabela 2 - Horário de Funcionamento da componente letiva (incluindo AEC's)**

Na sala existe uma rotina diária, bem estruturada e coerente, organizada de acordo com o horário semanal e letivo. Esta organização do tempo oferece segurança e confiança aos alunos, uma vez que lhe permite antecipar os acontecimentos, ajudando ainda, os alunos a consolidar e entender acontecimentos sequenciais.

No que se refere à gestão do tempo, consideramos que este é flexível. Ao longo das planificações e, embora fosse importante abordar os conteúdos, não existe uma sequência rígida no cumprimento dos conteúdos e disciplinas bem como do tempo atribuído a cada uma dela.

Na verdade, “o tempo de aprender e o tempo de viver e crescer não estão separados e, em todo o momento a criança cresce e aprende (...)” (Bassedas, *et al* 1999, p.100).

Por conseguinte, todos estes momentos contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, pois oferecem-lhes a oportunidade de explorar, de auto-organizar-se e de ter conhecimentos da realidade, mais precisamente, de acontecimentos futuros.

As rotinas constituem também um marco de referência, pois, uma vez apreendidas pelo aluno, dão-lhe autonomia e responsabilidade, assim como facilitam ao educando a captação do tempo e dos processos temporais, proporcionando a adequação de comportamentos e segurança.

No entanto, tal como a professora titular de turma, tentámos seguir sempre o horário da turma e a carga horária atribuída a cada área curricular.

A organização temporal, no 1º Ciclo do Ensino Básico, deve contemplar momentos de atividades rotineiras, bem como atividades orientadas e livres. Segundo Hohmann e Weikart (1997), o recreio é um período do dia

*[...] destinado à brincadeira física, vigorosa, barulhenta. [...] Sem a limitação das quatro paredes, muitas crianças sentem-se à vontade para se movimentar, falar e explorar. Os adultos acompanham as crianças nas suas brincadeiras ativas, conversam com elas e apoiam-nas, [...] conforme necessário. O tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais. Permite, também aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis (p.231).*

Neste sentido, é importante oferecer as condições necessárias para que estas crianças usufruam da sua infância e que aprendam brincando. Efetivamente constitui um lugar que privilegia a exploração dos cinco sentidos, desde que seja permitida às crianças a livre exploração do mesmo.

No que respeita ao espaço exterior no 1.º Ciclo do Ensino Básico, importa salientar que, este detém as condições básicas

para um bom funcionamento, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças nesta faixa etária. É um espaço bastante amplo, bem conservado e, por conseguinte, propício ao desenvolvimento dos alunos.

Este tempo era bem utilizado tanto pela professora como pelos alunos. Os alunos aproveitavam para conversar com os pares, saltar, correr, ou seja, descarregar as energias que o trabalho em sala implicava. A professora utilizava este tempo para observar as crianças nas suas brincadeiras e atitudes.

Contudo, o essencial é que o professor compreenda que o tempo de recreio constitui um momento de apoio e simultânea participação nas brincadeiras das crianças, proporcionando ainda momentos de entendimento dos principais interesses e aspetos do seu desenvolvimento, uma vez que “Quando estão no exterior, as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando do interior” (Hohmann e Weikart, 2009, p.212).

## **PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE**



## **CAPÍTULO V – BRINCAR COM A MATEMÁTICA**



## **Brincar com a Matemática**

*A forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhe criamos são decisivas para a vida atual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã. (Oliveira-Formosinho, 1996, p.8).*

Segundo as Orientações Curriculares (ME, 1997) “as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia. O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas” (p.73).

A Matemática está presente nas brincadeiras das crianças, cabendo ao educador o papel crucial no questionamento que promove à criança enquanto esta brinca; no incentivo à resolução de problemas sempre que considera existir uma boa oportunidade; no proporcionar acesso a livros e histórias com números; no propor tarefas de natureza investigativa; na organização de jogos com regras e, no combinar experiências formais e informais utilizando a linguagem própria da Matemática.

Deste modo, no dia a dia de uma sala de atividades são inúmeras as oportunidades para trabalhar a Matemática constituindo, deste modo, um meio para o desenvolvimento do pensamento matemático.

Evidenciando esta ideia trabalhar Matemática com as crianças mais pequenas é portanto desenvolver hábitos de pensamento e, apesar

destas ainda não serem capazes de deduzirem matematicamente, estão aptas a produzir conjecturas e a defendê-las segundo o seu ponto de vista.

Deste modo, “as crianças devem ter oportunidade de explorar tarefas onde possam inventar, conjecturar e resolver problemas, comunicando aos outros as suas estratégias de resolução (...) levando-as a reformular conceitos e a modificar as suas próprias ideias matemáticas” (Moreira & Oliveira, 2004, p.27).

Além disso, considero que quando se trata de desenvolver capacidades das crianças mais pequenas não são colocados em causa os saberes construídos à custa da memorização e repetição de conteúdos importa pois, que estes sejam conseguidos através de situações geradoras de conhecimentos com significado.

E, significado para os mais pequenos são portanto as mais pequenas coisas do quotidiano que bem aproveitadas contribuirão para que a Matemática seja um meio de resolução de problemas e para que estas desenvolvam capacidades de raciocínio.

Assim, caberá ao educador, a partir de situações do quotidiano, realizar atividades com as crianças, “ (...) internacionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.” (Ministério da Educação, 1997, p.73).

O educador poderá estimular o desenvolvimento matemático das crianças a partir das suas brincadeiras diárias proporcionando-lhes um ambiente rico em linguagem, onde o pensamento é encorajado, onde a originalidade é valorizada e as explorações apoiadas.

Antes da sua entrada na escola, “muitas crianças possuem uma quantidade considerável de conhecimentos matemáticos informais. Utilizam noções matemáticas na sua vida quotidiana e desenvolvem

conhecimentos matemáticos que podem até ser bastante complexos e sofisticados” (Baroody *et al* 1992; in APM, 2007, p.84).

Desta forma, é a partir dos conhecimentos matemáticos que as crianças já possuem que o educador deverá ter em conta as suas planificações adequando-as ao grupo tendo em conta os seus interesses e necessidades.

Além disso, é importante que o educador parta do que as crianças já sabem, ou seja, tenha em conta as suas experiências anteriores e aproveite as oportunidades que ocorrem naturalmente, considerando que a aprendizagem matemática mais significativa resulta das experiências e materiais que lhes interessam e, sobretudo, que as levem a refletir sobre o que fizeram e porque o fizeram. Assim, experiências matemáticas adequadas estimulam as crianças a explorar ideias relacionadas com padrões, formas, números e espaço, etc.

Deste modo, é essencial que, “o educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (Ministério da Educação, 1997, p.74).

É essencial encorajar as crianças a falar sobre o que observam, o que pensam, o que experimentam e querem experimentar sobre a Matemática.

Deste modo, “importa que o educador proponha situações problemáticas e permita que as crianças encontrem as suas próprias soluções, que as debatam com outra criança num pequeno grupo ou mesmo com todo o grupo, apoiando a explicitação do porquê da resposta e estando atento a que todas as crianças tenham oportunidade de participação no processo de reflexão” (Ministério da Educação, 1997, p.78).

De entre os muitos objetivos do ensino da Matemática, encontra-se o de ensinar e resolver problemas. Desta forma, as situações de jogos representam uma boa situação-problema, na medida em que o educador sabe propor boas questões potencializando as capacidades das crianças para compreender e explicar os factos e conceitos matemáticos. A criança deve ter oportunidade de vivenciar situações ricas e desafiadoras, as quais são proporcionadas pela utilização dos jogos como recurso pedagógico.

Numa das semanas do percurso no estágio respeitante à Matemática estiveram presentes diversas atividades matemáticas com o objetivo de desenvolver diversos conceitos nas crianças.

A Educadora já tinha como princípio/ação do Projeto Curricular de Sala desenvolver com as crianças a Matemática.

Assim, após ter contacto com o mesmo e de observar o grupo de crianças decidimos trabalhar o tema da Matemática visto que algumas crianças demonstravam algumas dificuldades na contagem dos números de 1 a 10.

Assim, decidimos trazer para a sala a história “Mais uma Ovelha”, que enfatiza a necessidade de contar corretamente até 10. Chegado o momento da leitura contou-se a história mostrando as imagens do livro. Quando esta termina procedeu-se à conversa com as crianças “O que aconteceu ao pastor?”, “Porque estavam as ovelhas preocupadas?”, “O que decidiram fazer?”.

Utilizámos o livro para introduzir o tema pois considerámos que a literatura traz mais sentido à Matemática. Com a ajuda de um livro infantil as crianças aprendem a Matemática de forma mais agradável.

Desenvolvemos então a matemática que, numa fase de abertura, de flexibilidade, de curiosidade, de criatividade e de descoberta por parte

da criança torna-se propício o desenvolvimento do pensamento lógico. Além disso, produzimos atividades que pretendessem à criança construir noções matemáticas através de atividades lúdicas e espontâneas.

Iniciámos a construção dessas noções através dos jogos, atividades manipuláveis e de explorações espontâneas e muito intuitivas. Trabalhou-se as quantidades dos elementos recorrendo a contagens e comparações, pois estas seriam “oportunidades de exercitar as suas capacidades numéricas emergentes” (Hohmann, Bannet e Weikart, 1979, p. 255).

Assim, realizámos com o grupo atividades que considerámos irem ao encontro dos interesses e necessidades do grupo tendo em conta sempre uma estrutura lógica com encadeamento que permitisse às crianças uma aprendizagem mais eficaz.

No primeiro dia a primeira atividade consistiu na realização de um “*desenho*” sobre a história “Mais uma ovelha?”, isto é, o que se recorda da história, o que mais gostou, etc. Os objetivos da atividade era verificar a compreensão da história e o desenvolvimento da linguagem e comunicação.

Na segunda atividade cada criança teve uma “*ovelha para picotar*” fornecida pelas estagiárias feitas em cartolina. De seguida cada criança teve de pintar as patas da ovelha com canetas de feltro e colocar algodão no corpo da mesma. Pretendeu-se com esta atividade o desenvolvimento da motricidade fina e facilitar a contagem até 9.

No segundo dia a primeira atividade “*Moldura de Dez*” consistiu em solicitar às crianças que na sua moldura de dez colocassem a quantidade correspondente ao número presente no triângulo fornecido previamente pela estagiária.

Para a resolução desta atividade as crianças tinham sobre a mesa vários círculos em cartolina. De acordo com o número que se encontrava no triângulo cada criança pegava nos círculos e colocava na sua moldura de dez.

Os objetivos da atividade eram: identificar padrões; desenvolver o reconhecimento visual dos números; desenvolver e aprofundar o conhecimento de relações entre os números e desenvolver o reconhecimento de quantidades sem contagem (*Subitizing*).

A perceção de valores pequenos sem proceder à contagem (*Subitizing*) é um aspeto importante no desenvolvimento do sentido de número, porque permite a construção de relações mentais entre números.

A segunda atividade “*Jogo da Memória*” consistiu em espalhar cartões pelas mesas. Os cartões com os números estavam virados para cima. Os cartões com as pintas estavam virados para baixo. Para começar o jogo, pediu-se à criança que pegasse no cartão com o número dito pela estagiária. De seguida, teria de encontrar o cartão com as pintas correspondente ao número pedido. O objetivo era saber fazer correspondências.

A terceira atividade “*Jogo da Correspondência*” consistiu em espalhar cartões pelo chão. Pediu-se, à vez, a cada criança que fosse buscar o cartão com o número pedido pela estagiária. De seguida, teria de fazer correspondência desse número com o cartão com pintas. Por fim, teria de representar essa quantidade com as peças de leggos. Os objetivos eram saber fazer correspondências e representar quantidades.

“As atividades numéricas, orientadas para a resolução de problemas [...], poderão desenvolver não só a contagem e as aptidões numéricas, como também algumas capacidades de raciocínio, tais como classificar e ordenar” (Clements, 1984; in APM, 2007, p.86).

No terceiro dia procedeu-se à exploração, manipulação e experimentação dos blocos lógicos em dois grupos de trabalho.

A primeira atividade “*Construção de uma figura com blocos lógicos*” consistiu em cada criança construir uma figura com algumas peças dos blocos lógicos que se encontravam espalhados pela mesa. Após terem construído a figura teria de a transpor para uma folha de papel A4.

A segunda atividade “*Agrupar os blocos lógicos*” consistia em agrupar os blocos lógicos segundo o critério de seleção (forma). Os objetivos desta atividade eram agrupar os blocos lógicos segundo um critério; ajudar a desenvolver capacidades de seriação e memória visual e desenvolver a capacidade de raciocínio lógico-matemático.

A utilização de material manipulável para o desenvolvimento da aprendizagem da Matemática é algo extremamente positivo e bastante mais estimulante para as crianças que se sentem a participar na atividade, pois tal como Serrazina & Matos (1996) citando Reys (1971) expressam “Os materiais manipuláveis apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos/crianças numa situação da aprendizagem ativa” (p.193).

A utilização dos blocos lógicos segundo Caldeira (2009) desenvolve “localização espaço-temporal; classificação; correspondência; construir o espaço; conhecimento gradual do material; desenvolvimento da criatividade; estabelecimento de comparações; identificação dos diferentes atributos; desenvolvimento do raciocínio lógico; construção de sequências; contagens; cálculo mental e aplicação da teoria de conjuntos” (p.368).

Este material permite à criança “organizar o pensamento, interiorizando noções elementares, proporcionando o desenvolvimento

do raciocínio lógico através de atividades de comparação, correspondência e classificação”. (Alsina, 2004, p.13)

Na classificação é necessário que a criança seja capaz de incluir um objeto num determinado conjunto, tendo em conta determinadas propriedades. A classificação é fundamental para a formação de conjuntos, ou seja, no agrupamento de objetos de acordo com um critério reconhecendo assim semelhanças e diferenças de modo a estabelecer relações de pertença entre diferentes objetos e as propriedades identificadas.

Por fim, como terceira atividade “*Padrões*” as crianças realizaram uma ficha de padrões. Os objetivos da atividade eram fazer conjeturas e generalizações; resolução de problemas e ajudar a pensar de forma abstrata.

As formas de avaliação ao longo da semana foram o desenho, recorte, pintura e colagem; realização de um cartaz sobre a história construído em grande grupo; verificar se as crianças sabiam fazer correspondência e ordenar (1 a 9); saber fazer correspondência e representar quantidades (1 a 9); fichas de consolidação de conhecimentos.

“A educação matemática tem um papel significativo e insubstituível, ao ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos competentes, críticos e confiantes nas participações sociais que se relacionam com a matemática.” (Moreira, D. *et al*, 2003, p.20).

Desta forma, acredito que se as crianças forem incentivadas à autoconstrução do seu conhecimento, participarem de forma ativa e questionadora verão a matemática como algo positivo.

Portanto, considero que terão elas a grande responsabilidade, como atores na construção de saberes e valores, de transmitir uma matemática com significado e de contributo valioso para a vida.

“Os materiais de construção usados permitiram uma manipulação dos objetos no espaço e uma exploração das suas propriedades e relações em que assentam aprendizagens matemáticas. A utilização de diferentes materiais dá à criança oportunidade para resolver problemas lógicos, quantitativos e espaciais” (Ministério da Educação, 1997, p.75).

As atividades, bem como o conteúdo e duração das mesmas têm em consideração a idade das crianças e as suas necessidades individuais, assim como os diferentes momentos do dia.

Além disso, pensámos ter criado ambientes estimulantes que proporcionaram atividades e que atenderam a uma diversidade de situações e a diferentes pontos de partida das crianças permitindo a sua criatividade, exploração, etc.

Portanto, além de pretendermos transmitir algum conhecimento às nossas crianças pretendemos antes de mais não fazer uma planificação flexível, tendo em conta as atividades, material de apoio e essencialmente o contributo das crianças.

Durante a resolução de todas as atividades deparámos que todas as crianças já tinham alguns conceitos matemáticos adquiridos contudo verificou-se algumas assimetrias entre elas talvez pela diferença de idades.

Portanto, as experiências matemáticas que se pretendem proporcionar às crianças exige do educador um repensar pedagógico sobre o domínio da Matemática. Este repensar implica que o conhecimento matemático deve ser construído com base numa

exploração orientada que parte dos interesses e curiosidades das crianças, resultantes da intuição matemática.

Em conclusão, considero que o jardim de infância é um espaço privilegiado para o ensino das bases matemáticas visando a construção de um saber que capacita as crianças a pensar e a refletir sobre a realidade, assim como a agir e transformá-la.

**CAPÍTULO VI – HISTÓRIAS COMO CONTRIBUTO  
PARA AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS**



## **Histórias como contributo para as aprendizagens significativas**

*As crianças não ficam à espera de iniciar a aprendizagem formal da leitura para pensarem sobre a escrita presente no meio ambiente e para desenvolverem conceptualizações sobre as suas propriedades e sobre o que ela representa. Estes conhecimentos vão interagir com aquilo que lhes for ensinado e têm um papel importante na forma como os conhecimentos que lhes forem transmitidos são assimilados (Martins, 1996, p.72)*

A literatura é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa que desperta o interesse das crianças. Através de uma história pode descobrir-se outros lugares, outros tempos, outras formas de agir e de ser, outras regras e outra ética.

Segundo Sim-Sim (2008), “interagindo verbalmente, as crianças, aprendem coisas sobre o meio físico social e afetivo, ao mesmo tempo que adquirem e desenvolvem os vários domínios da língua (fonológico, semântico, sintático e pragmático)” (p.34).

Neste sentido, quanto mais cedo a criança tiver contacto com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de ela se tornar um adulto leitor. A leitura é ainda importante para dotar a criança pois a partir dela, a criança desenvolverá uma maior autonomia, compreenderá melhor o mundo e as pessoas que a rodeiam alertando-a igualmente para os perigos e os riscos da sociedade. Ajudá-la-á a ser mais interventiva, mais reflexiva e mais atenta aos problemas e às necessidades do mundo em que vive.

A criança sente prazer ao contar e ao ouvir histórias. Deste modo, a leitura de histórias deve ser uma atividade agradável para a criança,

fonte de reflexão e de prazer, de partilha de ideias. Entendo que “a leitura de histórias pode, assim, ser muito mais do que o cumprir de uma rotina (...). Ela pode ser uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além (...) (Mata, 2008, p.80).

Observado o interesse que o grupo de crianças demonstrava por ouvir contar histórias, as atividades desenvolvidas no estágio foram acontecendo com a contextualização de temas através da leitura de histórias, quer pela opção das estagiárias, quer com a intencionalidade da educadora.

“A leitura de histórias não só apoia a construção de sentido em torno da escrita, como também enriquece a interação da criança com a leitura” (Mata, 2008, p.80). Consoante a afirmação acima transcrita, a leitura de histórias ganhou uma importante dimensão ao criar uma excelente oportunidade de entrelaçar diferentes áreas de conteúdo de uma forma holística, no desenvolvimento da criança.

Uma vez que a leitura de histórias foi uma atividade constante durante a minha permanência pretendo, de uma forma geral, apresentar a história, as atividades e estratégias resultantes da leitura da mesma considerando ter sido a história que mais entusiasmo proporcionou nas crianças.

Esta história surgiu no âmbito da semana dedicada à segurança. Como forma de contextualizar o tema levámos para a sala um livro intitulado “*Porque é que os Animais não conduzem?*” da autoria de Pedro Seromenho.

Ao apresentar o livro questionei o grupo sobre se sabiam o nome da história. Muitos foram os nomes que deram à história. Seguindo com

o dedo o título que estava escrito na capa explorámos a capa, o título e o autor da história.

Seguidamente sugeri que através da imagem presente na capa tentassem perceber qual o assunto da história, levando-as a antecipar o conteúdo a partir da observação da mesma.

À medida que ia lendo a história, seguindo o texto com os dedos, parava a história em momentos chave questionando e levando as crianças a prever o que virá a seguir. Sem dúvida que as imagens criaram vida e a imaginação parecia não ter fim.

Foi nosso propósito, ao longo da exploração da história que as crianças fossem colocando questões levando o grupo a questionar-se e a refletir sobre factos, sentimentos e emoções que emergem das histórias.

Considero que a leitura de histórias proporciona um ambiente oral linguisticamente rico sendo, por isso, um *input* ótimo para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Por fim, foi criado um espaço repleto de comunicação com recurso à linguagem oral. Pretendia-se que as crianças, à vez, identificassem qual o momento que mais gostaram na história recriando, assim, aos poucos a história pelas crianças.

Segundo Azevedo (2007) “ouvir contar histórias e recontá-las permite desenvolver a organização do discurso, a (re) construção de narrativas, a apropriação de elementos narrativos importantes como encadeamento da ação, etc” (p.25). Esta atividade ajuda as crianças a reunir detalhes da história, ajudando-as a ordenar os detalhes em sequência.

Seguidamente foi proposto ao grupo pintar com diversas técnicas os animais e sinais da história produzidos previamente pelas estagiárias. O resultado ficou expresso num cartaz intitulado com o nome da história

que, mais tarde, veio a ser afixado no corredor para que as outras salas bem como os pais pudessem ver. Pois, “o desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (Silva, 1997, p.68).

No que diz respeito ao espaço este similarmente se torna um fator imprescindível ao desenvolvimento da linguagem oral em contexto pré-escolar.

No jardim de infância existem áreas que podem estar direta ou indiretamente ligadas ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita e da leitura. Neves & Alves (1994) dizem que é muito importante “a existência de um espaço e a institucionalização de um tempo destinado ao ato de falar (...) deve ser um espaço acolhedor onde as crianças de sintam perto umas das outras e onde a comunicação se torne fácil e, digamos, ganhe o direito de cidadania” (p.96).

No decorrer do estágio foi possível observar duas áreas distintas. Na área do acolhimento as crianças encontravam-se sentadas em grande grupo num tapete. Aqui pretendia-se a integração do grupo e o seu envolvimento nas planificações diárias. A educadora bem como as estagiárias solicitavam que as crianças expusessem o que pretendiam fazer durante o dia desenvolvendo assim o seu diálogo entre todos a partir das novidades que trazem, das conversas sobre temas e interesses revelados pelas crianças. Neste espaço era pedido ainda que comentassem os acontecimentos mais importantes e marcantes do dia a dia bem como a leitura de histórias. Para Marques (1990) “a leitura frequente de livros de histórias por parte do educador é uma maneira apropriada para estimular o desenvolvimento de competências literárias nas crianças” (p.34).

Uma outra área da sala era a área da leitura ou da biblioteca. Segundo Rizzo (2005), “um canto da sala deve ser reservado à exposição de livros de histórias, que os alunos deverão poder manusear à vontade” (p.76). Aqui as crianças eram incentivadas a folhear os livros e a interagir com eles. Foi possível observar que a maior parte das crianças que frequentava a área eram meninas lendo histórias umas para as outras demonstrando grande entusiasmo no reconto de histórias despertando a sua criatividade e imaginação que o livro lhes proporcionava. Deste modo, considero imprescindível que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que tenha um contacto mais íntimo com o objeto do seu interesse. A partir daí, a criança começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos.

Assim, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), “o contexto institucional de educação deve organizar-se como um ambiente facilitador de desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p.31). Nesse sentido, considero que o espaço educativo era funcional e promovia situações motivadoras para as crianças.

A criança é um ser ativo no seu processo de desenvolvimento/aprendizagem e é através da interação social que se criam as condições propícias à aquisição da leitura em contexto de pré-escolar, tendo como suporte o educador, capaz de incentivar as crianças com quem interage.

Vygotsky e Bruner cit. por Horta (2007) salientam que “a linguagem oral e a linguagem escrita devem ser desenvolvidas de forma natural, na interação da criança com as pessoas da sociedade em que estas se desenvolvem” (p.45).

No entanto, adquirir o hábito de ler depende dos estímulos e das experiências vivenciadas pelos educandos desde a infância, em casa e na escola. “A formação do pequeno leitor deve começar bem cedo; e prosseguir em gradativo aprofundamento, até o final de seu ciclo de estudo, na Escola” (Coelho, 1997, p.9).

Os pais possuem um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral. Com a ajuda dos pais as crianças aprendem e reconhecem os primeiros livros. Os primeiros a serem mostrados são os livros com gravuras, nomeadamente coisas que nela veem e lendo em voz alta para que ela possa compreender o que esta sendo mostrado, despertando assim o interesse pela leitura e, assim, ajudando a desenvolver o seu vocabulário. Segundo Sandroni & Machado (2000), “a criança percebe desde muito cedo, que o livro é uma coisa boa, que dá prazer” (p.12).

É extremamente importante para uma criança ouvir os pais a ler para si. Para além do exemplo que os pais estão a dar ao ler, a criança irá também desenvolver sentimentos de felicidade e prazer relativos ao ato de leitura. Se uma criança convive num ambiente favorável a leitura, certamente achará essa prática natural e terá maior facilidade no processo de construção da leitura e em adquirir o hábito de ler.

De acordo com Sandroni & Machado (2000), “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente” (p.16) assim, além dos pais também o jardim de infância desempenha um papel importante ao nível de apropriação da funcionalidade da leitura.

O educador deve estar atento às manifestações que as crianças apresentam, no sentido de querer aprender a ler. É a partir destes momentos chave que o educador deve agir, assumindo assim uma perspectiva socioconstrutivista no processo da leitura.

Segundo Santos (2007), “a criança deve compreender para que serve a leitura e a escrita, observando e experimentando situações, onde os atos de ler e escrever tenham objetivos específicos e sejam significativos” (p.260). Desta forma, o educador é facilitador no processo de ensino/aprendizagem da leitura porque organiza a sala de modo a proporcionar experiências de pré-leitura, de tal forma, que estas passem a fazer parte das necessidades das crianças.

Nunca é demais sublinhar que o educador, além de servir como modelo quando escreve, também o faz quando lê. Significa isto que “lê histórias às crianças, estas começam, desde cedo, a entender a linguagem dos livros, desenvolvem o conceito de história (que tem principio, meio e fim), adquirem competências de literacia, como a orientação do sentido da escrita, e aprendem a virar a página e, talvez mais importante ainda, percebem que o sentido da história pode ser retirado das páginas impressas” (Tough, 1997 e Bus, 1994, citados por Horta, 2007, p.89).

Para que o processo de construção da leitura aconteça de maneira significativa, é importante que a leitura seja trabalhada de forma funcional, lúdica e desafiadora, criativa e divertida para que origine prazer e não obrigação. Por forma a despertar a curiosidade da criança cabe ao educador proporcionar momentos de prazer e descontração utilizando o livro como ferramenta de diversão e aprendizagem.

É de salientar que a motivação demonstrada pelas crianças, a pronta adesão à leitura de histórias e a evolução positiva na participação das mesmas facilitaram uma boa aprendizagem. Estas foram realizadas em ambiente colaborativo, tanto em grande como em pequeno grupo.

O valor das histórias como contributo no desenvolvimento da linguagem oral e emergência da escrita no jardim de infância foi avaliado a partir da análise do comportamento das crianças durante a experiência

de aprendizagem descrita, nomeadamente nos registos gráficos, nos diversos diálogos com as crianças, na aquisição de novos vocábulos, na participação e iniciativa individual e na exploração dos diversos jogos de palavras.

Acrescente-se que as crianças “*transportavam*” para casa o seu entusiasmo aquando da leitura de uma nova história e os pais mostraram grande interesse em ver e conhecer a história que foi lida confrontando a educadora e as estagiárias no dia seguinte.

Importa ainda referir que a educadora adotou o projeto implementado pelo Plano Nacional de Leitura, “*Ler em Família*” e “*Leitura em vai e vem*” pretendendo que os pais participassem com afinco no projeto implementado. No entanto, além de pretender que os pais contassem histórias em casa desejava que estes também o pudessem fazer para os restantes colegas reservando um dia por semana para tal.

Concluindo, o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Portanto, é tarefa urgente dos pais e da escola, a todos os níveis, mais do que ensinar a ler, buscar maneiras de estimular, incentivar e despertar nas crianças o interesse da leitura, sendo eles estimuladores e incentivadores da mesma.

## **CAPÍTULO VII – LIGAÇÃO DE PERCURSOS**



## **7.1. Avaliar é Aprender**

As Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, que decorreram durante o Mestrado, permitiram entre outras coisas, construir conhecimentos sobre os grupos de crianças. Foi então esse conhecimento que me permitiu definir a experiência-chave integradora deste relatório, ou seja, a avaliação das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste capítulo pretendo apresentar de uma forma geral e breve de que modo se procedeu a avaliação das aprendizagens durante os estágios nos dois contextos focados anteriormente bem como explicitar as diferenças e semelhanças nos dois níveis educativos.

No início desta experiência-chave importa primeiramente definir o conceito de avaliação em educação. Desta forma, define-se com “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

No campo da educação, a avaliação tem sido bastante analisada resultando frequentemente num ideal, como solução para todos os problemas com que os sistemas de educação se deparam.

Neste sentido, considero que a avaliação é um recurso importante na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, fazendo parte dela todos os elementos do ambiente educativo (alunos/crianças, professor/educador, objetivos, estratégias e metodologias). A utilização da mesma facilita o conhecimento das competências e das atitudes do grupo, numa avaliação inicial.

Deste modo, considero que a observação deve ser o principal instrumento de avaliação nas duas valências e deve ser feita de uma

forma sistemática e contínua, sem juízos de valor que discriminem as crianças desde logo, impedindo-as de alcançar o sucesso e, como informação que permite reformular os processos de ensino-aprendizagem. Assim, “É a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (Perrenoud cit in Estanqueiro, 2010, p.83).

Uma boa avaliação deve ser sempre uma atividade crítica, reflexiva, que leva a reformulações, a novas tomadas de posição; o educador/professor aprende para conhecer, melhorar e colaborar com o criança/aluno, que, por sua vez, aprende com a própria avaliação, correção e, principalmente, com a reflexão que, em conjunto, venha a realizar com o educador/professor.

A avaliação deve permitir saber (ao educador/professor e à criança/aluno) não só se os objetivos foram atingidos ou não, mas porque foram ou não atingidos, como um caminho para a aprendizagem, que ajuda a compreender o que acontece e porquê e facilita a retificação do caminho, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem.

Como já se referiu a avaliação está intimamente relacionada com a abordagem de ensino-aprendizagem praticada.

No que se refere à avaliação em Educação Pré-Escolar, segundo as OCEPE, a avaliação consiste:

*Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com*

*cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte de planeamento (OCEPE, Ministério da Educação, 1997, p.27).*

É nesta perspetiva que se orienta a avaliação na educação pré-escolar, dado que a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades.

Assim, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências e evidências, tais como produtos das crianças e diferentes formas de registo.

Trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui, deste modo a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.

Para além da observação que inclui um conjunto de etapas, outro aspeto é fundamental no processo de avaliação na educação pré-escolar. Com efeito, avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando,

possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.

A avaliação na EPE envolve diagnóstico, autorregulação e formação, a realizar em três dimensões: competências/aprendizagens das crianças nas diversas áreas curriculares e definição dos critérios, através de instrumentos de observação diagnóstico, de observação de competências e de informação final da educação pré-escolar; a ação do educador – observar, experimentar, pesquisar, refletir, registar, comunicar com as famílias; e, por fim, a organização do ambiente educativo.

Durante o meu estágio em Educação Pré-Escolar a avaliação neste nível de ensino assumiu uma dimensão formativa, pois considero que se tratou essencialmente, de um processo contínuo que se interessou mais pelos processos do que pelos resultados procurando sempre tornar a criança protagonista da sua aprendizagem.

Durante a passagem pelo estágio foi possível observar e participar em vários momentos de avaliação das crianças por parte da educadora cooperante e mesmo das estagiárias.

Segundo consta no Projeto Curricular de Grupo, “a avaliação durante o desenvolver do processo é feita individualmente com as crianças, em pequenos grupos ou em grande grupo, conforme as situações, os problemas, através da observação direta, de conversas e registos”.

Desta forma, a educadora cooperante documentava todas as ações das crianças, de forma sistemática, no processo individual de cada, de modo a proporcionar uma visão global da sua evolução de forma a facilitar o seu acompanhamento e uma intervenção adequada.

No que diz respeito aos processos de avaliação com o grupo de crianças foi utilizada a Grelha de Avaliação composta por diversos objetivos que a criança deveria atingir nesta faixa etária. A observação e os registos também se tornaram fundamentais para a avaliação e funcionaram como *suporte de planeamento*. Para avaliar as aprendizagens, bem como o crescimento/desenvolvimento das crianças, o educador terá que observar para registar, e depois planificar com as crianças de forma adequada.

Para além das formas acima referidas, a elaboração de um dossiê e de uma pasta (trabalhos) tornou-se um bom instrumento de avaliação e possibilitou os pais aperceberem-se do trabalho que a criança efetua no jardim de infância e da sua evolução.

Por fim, a autoavaliação das crianças estava presente em todas as atividades que efetuavam. A educadora cooperante bem como as estagiárias registavam o que elas mais gostavam ou que menos gostavam e porquê para depois intervir de acordo com os interesses e as necessidades das mesmas. Além destes registos, as crianças realizavam desenhos sobre as atividades que mais gostaram de fazer no dia ou durante a semana.

No que se refere à avaliação no ensino básico, as principais orientações e disposições relativas à avaliação da aprendizagem no ensino básico, estão consagradas no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro.

Segundo o Despacho Normativo n.º 1/2005, no capítulo I, artigo 4 e 5:

*A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no projeto curricular de*

*escola e no projeto curricular de turma, por ano de escolaridade. As aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa ou da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objeto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares.” (p.2).*

O documento legal que orienta o sistema de avaliação para o ensino básico, o Despacho-Normativo n.º 30/2001, logo quando estabelece os princípios que enquadram a avaliação define-a como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”.

Para o 1º ciclo, toda a orientação preconizada por regulamentação atribui à avaliação, tal como para a EPE, funções de interpretação, reflexão, informação e decisão dos processos de ensino e aprendizagem de forma a melhorar a formação dos alunos. Desta maneira, aponta para a utilização de uma variedade de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade das aprendizagens que se pretendem promover e à natureza de cada uma delas, assim como para uma atenção especial ao percurso e evolução do aluno.

A avaliação no 1º ciclo acarreta critérios como: valorização da capacidade de comunicação oral e escrita; análise de todo o esforço desenvolvido e conseguido pelo aluno para atingir determinada aprendizagem; aproveitamento global em todas as áreas disciplinares e não disciplinares; contexto cultural e educativo do aluno; dimensão global do aluno e da sua formação integral; evolução das capacidades de

iniciativa, criatividade, autonomia, apresentação; pontualidade e assiduidade; atitudes na sala de aula relativas a comportamento e interesse pelo trabalho. Sustenta-se, normalmente, em trabalhos realizados no dia a dia, na observação direta, em diálogos e debates e nas fichas com cunho formativo e/ou sumativo.

Em relação ao estágio no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação foi contínua, pois não se pode ficar só pela avaliação sumativa, ou seja, pela nota obtida numa ficha de avaliação. Como tal, é necessário realizar uma avaliação formativa. Esta permite verificar as dificuldades dos alunos no decorrer de todo o processo de aprendizagem pois, segundo Perrenoud (in Pais, 2002), “ (...) coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo o que os alunos adquiriram” (p.45).

O aluno é avaliado pelo seu desempenho contínuo no processo de aprendizagem através de vários elementos como testes de avaliação, fichas de trabalho, participação nas aulas, grelhas e registos de observação, etc.

Para além desta avaliação formativa no final de cada período escolar nas três áreas disciplinares mais importantes, foram realizados testes de avaliação sumativa. Com a realização destes, o professor avalia os conhecimentos das inúmeras aprendizagens que foram realizadas desde o início do ano letivo. Fica-se, também, com a noção se realmente houve ou não evolução de conhecimentos.

No decorrer da intervenção profissional no 1.º Ciclo, foi possível elaborar fichas de consolidação dos conhecimentos. As fichas de trabalho foram desenvolvidas pelas estagiárias durante o percurso de estágio permitindo a consolidação de conhecimentos e obter informação

necessária para saber em que nível estavam os conhecimentos dos alunos antes da realização das fichas de avaliação.

Do meu ponto de vista, considero estas fichas fundamentais pois permitem antever os conhecimentos dos alunos de forma a intervir em determinado nível para poder ajudá-los nas suas dificuldades.

No entanto, à margem da planificação de conteúdos, também a avaliação necessita de um planeamento, há que saber o momento certo de se avaliar bem como os conteúdos a serem avaliados.

Ribeiro (1989) salienta que “ (...) um plano de avaliação significa identificar pontos cruciais no desenvolvimento de uma unidade de ensino, segmento de matéria, ou programa de uma área disciplinar e ano escolar específico (...) bem como aprendizagens particularmente relevantes que interessa avaliar” (p. 24).

É importante ter o *feedback* do trabalho que se está a realizar, o docente necessita de ter consciência se pode ou não avançar com os conceitos. Ribeiro (1989), sobre esta forma de avaliar, sublinha que “ (...) pretende averiguar se a aprendizagem está a decorrer como previsto, nomeadamente no que respeita a conteúdos ou aptidões fundamentais” (p. 28).

Deste modo, tal como Fernandes (2005), “o propósito primordial da avaliação é o de melhorar as aprendizagens e o de ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades” (p.23).

Importa não esquecer que a aprendizagem, na sala de aula, não se dá de forma uniforme. Cada aluno tem um ritmo próprio, as suas facilidades e as suas dificuldades, o que torna mais complexa a ação do professor. Cabe ao docente ajudar o aluno nas suas aprendizagens. Não basta reduzir a avaliação a uma constatação do que o aluno é capaz e não

de fazer. A avaliação deve ser encarada como um instrumento orientador de todo o processo de ensino/aprendizagem.

É de salientar que “ (...) o modo como se avalia deve decorrer das finalidades educativas e ser coerente com as práticas pedagógicas, os currículos, os programas e a organização de dados” (Machado, 2008, p.23).

A avaliação visa apoiar o processo educativo, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, quanto à seleção de recursos e de metodologias, de acordo com as necessidades educativas dos educandos pois são eles os participantes ativos das suas aprendizagens.

Em jeito de conclusão, o educador/professor tem um papel essencial ao avaliar o processo e os seus efeitos, para adequá-los às necessidades das crianças e do grupo bem como à sua evolução. Neste sentido, também eles são responsáveis pela sua própria avaliação, pois só assim é que conseguirão mudar ou ajustar a sua prática pedagógica desenvolvida.

Como sustenta Pais e Monteiro (2002), “ [...] não haverá avaliação eficaz, como não haverá ensino nem aprendizagem eficaz, se o professor não refletir sobre as suas práticas diárias, se não se avaliar diariamente” (p.76).



## **CAPÍTULO VIII – APRENDER A VIVER JUNTOS**



## **8.1. Educação na e para a cidadania**

É através da educação, que o ser humano se adapta, criando condições para a aquisição e evolução de conhecimentos, valores e atitudes. Neste sentido, a família, a escola e a própria sociedade onde nos inserimos são os principais promotores de educação.

Podemos, assim dizer, que, cabe também à escola e ao professor ajudar os alunos na perceção do mundo, de modo a que estes se orientem na sociedade e que sejam capazes de compreendê-la de modo crítico. É neste sentido, que surge a educação para a cidadania.

Tendo como base essa premissa, na primeira semana de aulas, a professora cooperante sugeriu que desenvolvêssemos uma atividade com uma temática específica à nossa escolha, a realizar na área não disciplinar de apoio ao estudo, de forma a interagir com os alunos. Esta primeira interação permitiu conhecer um pouco melhor os alunos para uma intervenção posterior numa fase de planificações.

A escola é um espaço fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica, fundamental, não como uma “antecâmara para a vida em sociedade” mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram (Oliveira Martins citado por Vasconcelos, 2007, p. 111).

Estando ciente de que a escola é um contexto de relações e interações sociais muito importantes para a aprendizagem, decidimos optar por trabalhar as boas maneiras, através de uma atividade realizada na área não disciplinar de apoio ao estudo e que tinha como objetivos primordiais, sensibilizar os alunos sobre a importância das boas maneiras; refletir sobre o uso das boas maneiras na sala de aula e fora desta; promover a integração e adaptação dos alunos para uma

convivência harmoniosa na sala de aula bem como conhecer e saber aplicar as boas maneiras e cortesia na família, escola e vida social.

Deste modo, na minha opinião, sendo no 1.º Ciclo do Ensino Básico que estas responsabilidades mais se fazem sentir, torna-se necessário que os professores garantam a uma população escolar cada vez mais diversa, os instrumentos de aprendizagem que os introduza num processo de aquisição, através do desenvolvimento e aperfeiçoamento de saberes, conhecimentos, valores, atitudes essenciais ao exercício pleno de uma cidadania democrática.

Partilhando do ponto de vista de Figueiredo (2002), é atribuída à educação para a cidadania uma dupla dimensão, uma dimensão socializadora que visa essencialmente proporcionar “às crianças e jovens ideias sobre as regras, valores, e saberes da (s) comunidade (s) ajudando-os, assim, a tornarem-se membros dela (s) e uma dimensão transformadora, que tem como finalidade capacitar os alunos para construírem e assumirem compromissos sociais, compreendendo que a sua vez e a sua ação podem ter influência no que acontece consigo, com os outros e com o mundo à sua volta, contribuindo, assim, para uma mudança para melhor” (p.53).

Deste modo, e considerando que é imprescindível o desenvolvimento da educação para a cidadania e a implementação de regras e valores para uma boa convivência na sociedade onde estamos inseridos, determinámos concretizar uma atividade que ajudasse as crianças a assimilar mas, sobretudo, compreender algumas das boas maneiras para viver em sociedade.

No entanto, no meu ponto de vista, a cidadania não pode nem deve ser ensinada ou transmitida de forma rigorosa. É necessário incutir nos alunos uma postura que precisa ser desenvolvida e estimulada,

fazendo germinar, em cada um, a ideia e o sentimento do que é viver em sociedade. Torna-se necessário, valorizar uma aprendizagem que atenda o campo cognitivo, mas não o privilegie, que defenda atitudes e valores, que desenvolva laços de solidariedade entre os educandos, que forme não apenas para a cidadania mas em cidadania constante.

Verificou-se, então, uma preocupação em abordar o tema da cidadania através de uma atividade relacionada com as boas maneiras.

No entanto, este tipo de formação nos alunos faz-se mais pelas vivências, através de exemplos, do que através dos conteúdos formais, devendo, os professores servir de modelo em relação às influências exercidas sobre os alunos.

Deste modo, tentamos abordar o tema, utilizando exemplos do quotidiano para que o aluno pudesse interiorizar melhor os conceitos e, acima de tudo, importa referenciar que começamos nós estagiárias a implementar desde cedo, na sala de aula, estes exemplos para que eles percebessem e tomassem desde logo consciência de como estas práticas são importantes para uma boa convivência.

Como primeira atividade e, tendo conhecimento prévio de que os alunos apreciam a leitura de histórias, optou-se pela leitura da história “As chaves mágicas” acompanhada da colocação de imagens referentes à história com algumas atitudes que considerávamos corretas.

Após a leitura da história, cada aluno obteve uma chave, que retirou duma caixa, e guardou para si no respetivo lugar.

De seguida, cada aluno teria de ir ao quadro na sua vez, colocar a chave na respetiva imagem, dizer a que boa maneira pertence e, posteriormente, dar um exemplo de como se pode utilizar aquela boa maneira no dia a dia. Seguidamente, sucedeu-se realização de uma ficha. Esta continha as imagens do quadro com uma chave em branco ao lado

da imagem. Cada aluno teria de pintar a chave de acordo com as cores da respetiva boa maneira que tinha ouvido anteriormente na história. Esta ficha tinha como principal objetivo perceber se os alunos tinham interpretado bem a história.

Por fim, decorreu a audição da música “Boas maneiras (Não custa nada) de Maria de Vasconcelos.

Embora este conteúdo fosse abordado de forma isolada, na área não disciplinar de apoio ao estudo, esta componente de educação para a cidadania abrange todo o trabalho a realizar nas diversas áreas disciplinares, sendo uma componente transversal do currículo.

Assim, ao abordar o tema, tivemos a preocupação de fazer a interdisciplinaridade com outras áreas, pois tal como afirma no decreto-lei n.º 286/89 “todas as componentes curriculares do ensino básico [...] devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (artigo.º 7, ponto 1).

Esta interdisciplinaridade esteve presente através da leitura da história na área disciplinar de língua portuguesa e na audição da música na área não disciplinar de expressão musical. Além desta interdisciplinaridade, foi também importante abordar este conteúdo na medida em que se torna significativa fortalecer e desenvolver conceitos tais como o sentido crítico, a cooperação, autoestima, respeito, etc.

Neste sentido, Cibele (2002) refere “as competências transversais na área da educação para a cidadania representam o trabalho formativo [...] em torno da construção da identidade, do desenvolvimento de relações interpessoais, do estabelecimento de regras para a vida, da comunicação e expressão, da tomada de decisões, da

formação de um pensamento crítico e reflexivo da resolução de problemas” (p.35).

Confirmação disso, a educação para a cidadania e a sua importância também estão presentes quando os alunos têm a responsabilidade de distribuir os cadernos dos colegas, quando pedem para se levantar, ou mesmo nas relações informais que ocorrem no intervalo, refeitório com os diferentes agentes educativos.

Esclarecia ainda, que tal como refere o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, artigo.º 5, alínea c, “o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”.

Sem dúvida que, é importante e fundamental promover uma interdisciplinaridade às atividades planificadas, de modo a atribuir um fio condutor a cada um dos conteúdos.

Integrando as diferentes áreas de conteúdo e áreas curriculares contempladas nas Orientações Curriculares e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se possível “ [...] a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Ministério da Educação, 2004, p. 17).

Considerando, a transversalidade e o contributo da educação para a cidadania, na formação de cidadãos ativos e participativos, o currículo aponta para o desenvolvimento de competências e saberes que ajudem os alunos a tornarem-se adultos e cidadãos responsáveis e participativos na sociedade onde se inserem.

Conclui-se, assim, que é possível articular conteúdos e associá-los a determinados temas, dando-lhes sentido prático, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem e uma aprendizagem ativa por parte da criança.

Além disso, tentámos diversificar as estratégias e os métodos pois tal como mencionado no Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, no artigo.º 3, alínea h, deve existir a “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, [...] visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida”.

Em jeito de conclusão, torna-se imperioso proporcionar aos educandos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica, desenvolvendo no seu dia a dia escolar atitudes e hábitos positivos de participação, relação e cooperação para que se tornem cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.

Ao longo da atividade, os alunos mostraram-se empenhados e entusiasmados, observando que consideravam importante o conteúdo a ser abordado, aplicando ao longo da semana o que tinha sido transmitido. Sei que de algum modo, a atividade teve impacto nas suas vidas e os transformou um pouquinho que seja.

## **CAPÍTULO XI – EXPERIMENTO...LOGO APRENDO!**



## **Experimento...logo Aprendo!**

O ponto de partida para a escolha desta experiência-chave prende-se com o facto de ter sido das áreas que mais satisfação me proporcionou ao longo do estágio, contribuindo deste modo para as minhas aprendizagens.

Por outro lado, essa motivação para a realização da mesma foi reforçada pela demonstração de entusiasmo e alegria aquando das experiências em ciências proporcionadas no estágio, acabando por influenciar a minha escolha, demonstrando aqui todo o trabalho desenvolvido neste âmbito durante a minha permanência.

No início, quando me foi solicitado que planificasse uma experiência para realizar com a turma, nutri algumas dificuldades pois, não me sentia com confiança e certezas para ensinar conteúdos científicos, como acontece com as áreas de língua portuguesa ou matemática. No entanto, depressa venci esse receio e encarava o ensino experimental das ciências como uma área importante do currículo. Nesse sentido, o Ministério da Educação valoriza as aprendizagens experimentais, promovendo a integração da dimensão teórica/prática. Desta forma, “a valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática” (Decreto-Lei n.º 6/2001, artigo 3.º, alínea e).

Charpak (1996) sublinha que “na idade da escolaridade primária a criança é extraordinariamente recetiva às Ciências, [...] desenvolve a personalidade, a inteligência, o espírito crítico e a relação com o mundo. A Ciência faz parte da base de conhecimentos necessários à criança para crescer e viver nas sociedades desenvolvidas” (p.27).

De facto, cada vez mais é pedido à escola que forma crianças com conhecimentos científicos, com competências cognitivas e estratégias de estudo que os capacite para se tornarem cidadãos ativos e críticos na sociedade atual. Assim, o conhecimento científico é importante para as crianças interpretarem o mundo que as rodeia, começando com as primeiras tentativas não formais, até ao conhecimento científico.

No que diz respeito as experiências desenvolvidas no âmbito do ensino experimental das ciências, foram diversas as atividades realizadas, tentando proporcionar aos alunos o mais variado leque possível. Assim, tivemos em conta o Programa do 1.º Ciclo que nos facultou uma ajuda preciosa na elaboração das planificações. De entre as experiências realizadas apresento, de seguida, a que julguei ser a preferida dos alunos.

Inicialmente, considerando a importância de contextualizar qualquer conteúdo, achei pertinente apresentar uma imagem de uma língua onde estariam identificadas as zonas da língua correspondentes aos paladares (doce, amargo, ácido e salgado) que sentimos quando comemos algo, questionando os alunos sobre o sentido do paladar. Esta experiência pretendia sobretudo estabelecer a interligação ao tema dos “5 sentidos”.

Após uma breve explicação das diferentes zonas constituintes da língua, procedeu-se ao preenchimento da primeira parte da ficha que consistia em assinalar com um ‘x’ o paladar que consideravam ser o correspondente de cada ingrediente (limão, gelatina, café, vinagre, etc) quer este fosse doce, amargo, ácido ou salgado. Esta primeira atividade pretendia, sobretudo, apelar à opinião dos alunos relativamente aos alimentos do seu quotidiano.

A seguir, procedeu-se à degustação de pequenas porções de alimento. Foi chamado um aluno de cada vez, escolhido ao acaso, para degustar um alimento à escolha existente nos frascos trazidos, sem que o mesmo soubesse que tipo de alimento continha cada frasco, pois este encontrava-se tapado. No momento da experimentação, o aluno fechava os olhos e tentava descobrir o sabor.

Por fim, procedeu-se à realização da segunda parte da ficha registando, depois, nesta parte se o que tinham assinalado anteriormente estava correto ou não.

Importa referir que, a realização da ficha efetuou-se em conjunto com os alunos, uma vez que estes ainda não sabiam ler aquando da concretização da atividade, no entanto, em nada interferiu com a opinião dos mesmos.

De acordo com Sá e Varela (2007), “as crianças estão em idade ótima para uma genuína aprendizagem de atitudes e competências de investigação e experimentação, que terão uma importância fundamental em futuras aprendizagens e na sua formação. Se esse tempo não é devidamente utilizado na promoção de tais competências e atitudes resulta daí uma perda irreparável, sem possibilidade de recuperação mais adiante” (p.16).

Nesse sentido, todas as terças-feiras da parte da tarde, a estagiária responsável por lecionar o dia fica encarregue de planificar uma atividade para o ensino experimental das ciências. Importa referir que as planificações eram realizadas em conjunto pelas estagiárias, estando todas preparadas de modo igual para lecionar a aula.

Pretendíamos sobretudo, que as experiências efetuadas partissem do quotidiano das crianças, para que pudessem dar sentido às mesmas e aprofundar os seus conhecimentos.

Era objetivo principal ampliar e diversificar as atividades, abrindo portas a novas experiências e proporcionando aos alunos o contacto com a ciência de forma divertida e dinâmica.

Segundo as Orientações Curriculares e Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, “o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitui uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (p.23).

No meu entender, criamos experiências que proporcionassem o contacto direto dos alunos para que estes tivessem uma aprendizagem mais eficaz e que fossem, progressivamente, integrando o significado dos conceitos.

No que respeita ao tempo, as crianças tinham o tempo necessário para manusear, manipular, ler, pôr à prova as suas ideias através da experimentação considerando que a melhor forma de compreender o mundo que as rodeia é observando, experimentando e refletindo. Este tempo tornou-se, assim, um contexto privilegiado para a criança expressar a sua natural curiosidade e criatividade, valendo por si a possibilidade de realização de explorações e manipulações espontâneas de objetos e materiais.

Contudo, as experiências eram sempre contextualizadas, permitindo aos alunos considerarem-nas importantes e com significado não caindo de “para-quedas” só porque se tinha que realizar uma atividade, só assim faz sentido o ensino das ciências.

Nesta conjuntura, antes de qualquer atividade, tentámos criar um ambiente de sala de aula que estimulasse a motivação dos alunos através da planificação de experiências do interesse dos mesmos.

As aulas experimentais tornaram-se um contexto privilegiado para o desenvolvimento da comunicação oral e da escrita. Nestas atividades, as crianças foram estimuladas a falar, descrevendo e interpretando o que observavam, estimulando igualmente o desenho e a escrita aquando da realização dos registos.

Uma vez que não existia um espaço específico à realização do ensino experimental das ciências, nós estagiárias, optámos por criar um espaço destinado ao mesmo. Para tal, decidimos que o espaço seria uma mesa que se situava por cima do estrado, ao lado do quadro, uma vez que junto desta existia um lavatório importante, para as experiências.

Dessa forma, os alunos poderiam visualizar toda a experiência sem que o colega da frente o impedisse. Para tornar o espaço mais apelativo, criámos uma faixa com a palavra experiências, seguida da representação de um cientista, que foram afixados na parede, por cima da respetiva mesa.

Embora o espaço não fosse talvez o mais desejado e adequado, tentámos torná-lo o mais funcional possível para a realização das experiências.

Em jeito de conclusão, “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Caraça, 2007, p.101).

Se as crianças aprendem fazendo e aprendem a pensar sobre o que fazem, nada melhor do que o ensino experimental das ciências para as ajudar nessas construções mentais.

Como pude observar, durante a realização das experiências, os alunos estiveram sempre muito participativos, demonstrando bastante entusiasmo e empenho nas mesmas, tendo desta forma, um comportamento exemplar.

Tornou-se evidente que este tipo de atividades motiva as crianças para a aprendizagem já que estas atividades eram dinâmicas e divertidas, no entanto, estas não devem deixar de entender a importância e a relevância dos conteúdos lecionados, associando-as ao seu quotidiano.

## **CAPÍTULO X – COMPREENDER A DIFERENÇA**



## **Compreender a diferença... (Estudo de Caso)**

No presente relatório, foi-nos solicitado a realização de uma investigação em torno de um tema que nos suscitasse bastante interesse e que fosse útil para o nosso futuro. Esse tema poderia fazer alusão a uma criança ou a um assunto específico. Desta forma, neste capítulo pretendo apresentar um estudo de caso, demonstrando a pesquisa efetuada e apresentar as minhas conclusões depois de ter analisado os dados recolhidos.

### **10. 1 Problemática**

Desde logo, no início da prática pedagógica, um aluno despertou a minha atenção pela sua forma de estar na sala de aula, fazendo surgir em mim alguma curiosidade e motivação para uma investigação mais profunda sobre o mesmo.

A sua forma de estar variava radicalmente, dependendo dos momentos, ao longo do dia. Havia momentos que, dava a sensação de estar num mundo à parte, mas participava ativa e positivamente, ajudando os colegas a responder às questões da professora e das estagiárias. Noutros momentos, demonstrava-se agitado, recusando realizar os trabalhos, chegando mesmo a perturbar os colegas e o próprio ambiente na sala de aula. Demonstrava nervosismo e, algumas vezes, não estando a cumprir as regras da sala de aula, tornava-se indisciplinado, perturbador e agressivo no sentido verbal para com a professora e estagiárias.

Assim, com a ajuda do professor orientador, escolhi o tema seguinte para a minha investigação *“hiperatividade/défice de atenção e*

*os problemas de aprendizagem*”, tema que me despertou um grande interesse.

No âmbito deste assunto, formulei uma questão “ *Será que o distúrbio hiperativo com défice de atenção está associado aos problemas de aprendizagem, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”. É a esta questão que pretendo responder ao longo do meu estudo de caso. Deste modo, após a definição do problema de investigação, confiando que o estudo desta problemática urge para um melhor conhecimento, ousei propor algumas questões de trabalho.

**1.ª Hipótese:** a criança com distúrbio hiperativo com défice de atenção integrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, comparativamente com o grupo/turma, apresenta problemas de aprendizagem?

**2.ª Hipótese:** a criança com distúrbio hiperativo com défice de atenção integrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, quando usufrui de apoio educativo, demonstra progressos nas aprendizagens e/ou comportamentos e atitudes.

## 10.2 Objetivos

Os pressupostos objetivos inerentes a este estudo centram-se em aprofundar conhecimentos sobre a hiperatividade e défice de atenção na infância; conhecer a relação entre a hiperatividade /défice de atenção e os problemas de aprendizagem nas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico; identificar e caracterizar o aluno alvo; demonstrar que o apoio educativo é fundamental para os progressos nas aprendizagens e/ou comportamentos.

Além disso, o estudo aprofundado de um caso específico (aluno alvo) tem como objetivo principal, desenvolver competências de observação e espírito de investigação.

### **10.3 Justificação da escolha**

Como futura professora do Ensino Básico, tenho verificado ao longo dos estágios realizados, que os problemas de aprendizagem e de comportamento são uma das preocupações para os docentes, pais, psicólogos e outros agentes de educação.

Por estes motivos e porque as crianças e a sua formação académica, social e pessoal serão uma das minhas principais preocupações como docente e ser humano, decidi incidir o meu estudo de caso na *problemática da perturbação de hiperatividade/défice de atenção e os problemas de aprendizagem*, mais concretamente, sobre um *aluno específico* do estágio onde decorreu a minha formação. Além disso, reconheço que, apesar de muito investigada e estudada esta problemática é, ainda, lamentavelmente uma das mais incompreendidas e de menor reconhecimento ao nível das salas de aula.

Deste modo, este estudo surgiu na sequência da leitura e análise da situação escolar do aluno (ver anexo 1) bem como de uma observação contínua do mesmo, de forma a melhor conseguir entender até que ponto um bom apoio educativo poderá influenciar o futuro de um aluno.

Segundo Estrela (1990), estamos perante uma observação participante “quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p.32).

Durante este percurso de formação profissional, foram criados vários momentos com o aluno de aprendizagem e descoberta.

Neste sentido, pretendo com este estudo aprofundar os meus conhecimentos sobre o tema e dar resposta às questões iniciais.

Durante as primeiras semanas de estágio, tive a possibilidade de observar a turma em geral e as principais dificuldades dos alunos.

Observar é uma atividade comum ao indivíduo, estando sempre presente no seu dia a dia. A observação é sempre orientada por um objetivo, permitindo familiarizar-se com a situação e tornar mais claro aquilo que observamos. Enquanto processo, corresponde a um ato de atenção que consiste na recolha, codificação e interpretação de dados, fazendo parte de processos mais globais. Para Damas & De Ketele (1985) a observação é “um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo mas se subordina e se põe ao serviço de processos mais complexos, tais como a avaliação, o diagnóstico, o julgamento (a formulação de juízos), a investigação descritiva e a experimentação” (p.20).

Como tal, após três semanas de observação, decidi realizar o meu estudo de caso sobre uma criança com NEE's na turma onde estive inserida. Esta era constituída por 20 crianças (11 rapazes e 9 raparigas), todas de nacionalidade portuguesa. Dois rapazes utilizavam óculos permanentemente, incluindo o aluno com NEE's que, tal como focado anteriormente, sofre de hiperatividade e défice de atenção, sendo medicado com Rubifen (ver anexo 4).

Escolhi este aluno porque se destaca dos restantes colegas pelo facto de apresentar dificuldades na linguagem, uma variação repentina na disposição para trabalhar e, ainda, é dos alunos que é mais vezes repreendido pela sua falta de atenção.

#### **10.4 História pessoal e percurso escolar do aluno**

A Professora cooperante ao confirmar as dificuldades apresentadas pelo aluno ao nível da comunicação, linguagem expressiva, compreensão e comportamento, sinalizou o aluno para o apoio educativo. Deu-se início a uma avaliação por referência à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade). Verificou-se que o aluno apresentava “dificuldades na aprendizagem e aplicação de conhecimentos, nas tarefas e exigências gerais de comunicação” (ver anexo 4).

Segundo o Projeto Educativo Individual (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro), o aluno frequentou o Pré-Escolar, beneficiando de apoio pedagógico personalizado em contexto de apoio individualizado. Em contexto de sala de aula, foi apoiado em conjunto com outras crianças, em pequeno grupo, de forma a promover competências sociais.

Frequenta as consultas de desenvolvimento pedopsiquiatras no Hospital Pediátrico de Coimbra e as consultas de oftalmologia no Centro de Saúde.

Segundo o relatório dos Serviços de Psicologia e Orientação do aluno, foram realizados dois testes no Pré-Escolar: Avaliação do Pré-Escolar de Maria Vitória de la Cruz e Escala de Inteligência de Wechsler para a idade pré-escolar e primária (ver anexo 4).

O primeiro teste verifica como se situa a criança perante certos pré-requisitos das aprendizagens escolares. A nível de conceitos “quantitativos, verbais e coordenação viso-motora, está muito mal, necessitando de exercícios que lhe permitam adquirir as aprendizagens necessárias para o 1.º ano”. Em termos globais tem um resultado fraco, o que prevê “problemas de aprendizagem”.

Na Escala de Inteligência de Wechsler<sup>1</sup>, conclui que o aluno, de acordo com os resultados dos testes verbais, está “desprovido, de forma grave, de certas funcionalidades verbais e conceptuais”.

### **10.5 Problemas gerais do aluno**

Segundo o Projeto Educativo Individual, o perfil de funcionalidade do aluno apresenta um “discurso perceptível mas com dificuldades em obter factos sobre pessoas, coisas ou acontecimentos; revela também dificuldades em desenvolver competências para representar pessoas, acontecimentos, etc através de palavras ou frases”. Relativamente à aquisição de conceitos, apresenta dificuldades e alguma confusão em “compreender e usar conceitos básicos, o mesmo se passa em relação às noções de tempos e espaço” (ver anexo 1 e 4).

A área mais afetada está patente na concentração e atenção. Apresenta dificuldades em se “manter atento e prestar atenção às orientações dadas pelos adultos nas atividades”.

O aluno necessita de presença constante do adulto e de uma orientação mais individualizada para a execução das atividades.

Relativamente ao comportamento, tem bastantes dificuldades em “saber gerir o seu próprio comportamento de forma apropriada quer na resposta a pedidos, quer na interação com pessoas ou situações novas”.

---

<sup>1</sup> Instrumento clínico para avaliação da capacidade intelectual de crianças e adolescentes (6 aos 16 anos). É composto de vários subtestes, cada um medindo um aspeto diferente da inteligência. O desempenho nestes subtestes é resumido em 3 medidas: QI Verbal, QI de Realização e QI Total que oferecem estimativas das capacidades intelectuais dos indivíduos.

O aluno comunica com os adultos e crianças, no entanto, demonstra um discurso muito pobre utilizando palavras soltas e, por vezes, repetindo as palavras do adulto.

Conforme consta no relatório de 2012 do Centro de Desenvolvimento da Criança, foi feita uma avaliação com a escala de desenvolvimento de Ruth Griffiths<sup>2</sup>, que permitiu obter informação relativamente ao nível de desenvolvimento global da criança.

“De acordo com a avaliação efetuada, podemos concluir que o aluno apresenta um desenvolvimento abaixo do esperado para a sua faixa etária nas diversas áreas avaliadas, apresentando dificuldades mais significativas ao nível da linguagem” (ver anexo 4).

### **10.6 Caracterização geral do aluno**

No que diz respeito ao domínio afetivo, um dos traços principais que caracterizam a situação afetiva do aluno é a instabilidade na realização das atividades. Ora, pode estar concentrado a fazer os trabalhos, ora desiste e teima em não realizá-los.

Ao longo do estágio, foi possível verificar que ter alguém a apoiá-lo era uma necessidade quase vital, não por não saber fazer, mas porque se desmotiva e distrai-se facilmente.

---

<sup>2</sup> As Escalas de Desenvolvimento Mental de Ruth Griffiths são um instrumento de avaliação que permite diagnosticar as perturbações do desenvolvimento ao longo do primeiro período da vida. A avaliação do desenvolvimento mental da criança através das diversas áreas do desenvolvimento permite avaliar os resultados de forma a obter um perfil que expressa as áreas de desenvolvimento mais favorecidas e as mais desvalorizadas.

Relativamente às suas atitudes, o seu estado de espírito está mais ou menos predisposto para resolver as atividades de acordo com o decorrer dos acontecimentos.

Através da observação direta em situações de aprendizagem, o acesso às fichas realizadas pelo aluno e pelas considerações apresentadas pela professora cooperante, relativamente ao domínio cognitivo, o aluno ostenta dificuldades em prestar atenção e concentração, compreensão e raciocínio assim como na resolução de problemas.

Na aquisição de conhecimentos, o aluno revelou “uma grande evolução, quer nas aprendizagens, quer na autonomia na realização das tarefas propostas, o que se traduziu num aproveitamento muito satisfatório” (ver anexo 1 e 2).

### **10. 7 Metodologia e Procedimentos**

Como já foi referido, o trabalho está organizado como um estudo de caso, dado que irá consistir numa metodologia de investigação aprofundada acerca de um indivíduo, de um caso, devendo salientar que, para (Merriam, 1998, citada por Bogdan & Biklen, 1994), o estudo de caso consiste “numa observação detalhada de um determinado contexto e ou indivíduo, de uma única fonte documental ou de um acontecimento específico”. (p.89) É considerado um método de organização e tratamento de dados da investigação, fundamentalmente de natureza qualitativa.

Este método tem o seu apoio na observação do ambiente real, privilegiando assim, o ambiente natural e harmonioso do indivíduo, no qual se faz a recolha dos dados.

O estudo de caso é, assim, um método que exige a procura das interligações entre os diversos elementos que interligam com o objeto em estudo. Torna-se, então, necessário, que o investigador domine o campo de ação em que se move e que possa aceder a todas as situações em que o objeto de análise se encontra.

No decorrer desta investigação, foram alguns os instrumentos de recolha de dados (análise documental, entrevista à professora cooperante, observação direta, grelhas de observação, conversas informais com os diversos agentes de educação, análise do conteúdo fornecido) que utilizei para tratar e analisar as informações recebidas.

Este conjunto de dados visa esclarecer alguns pontos relevantes observados durante o estágio, podendo efetuar um cruzamento dos dados entre eles para que, através dos mesmos, possa tirar as minhas próprias ilações e dar resposta à minha questão inicial.

Estas foram fontes de informação preciosas e indispensáveis ao esclarecimento de dúvidas e ao aprofundar do meu conhecimento sobre o mesmo.

No que diz respeito ao desenvolvimento desta investigação, inicialmente recolhi todas as informações relativas ao aluno através da observação e de dados fornecidos pela professora cooperante e de todos os responsáveis pela educação e aprendizagem do aluno.

De seguida, analisei e preenchi as grelhas de observação bem como a entrevista à professora cooperante. Para adquirir um conhecimento mais profundo do tema, efetuei uma análise documental.

Após ter recolhido e analisado todos os dados, procedi à sua análise e comparação, retirando as devidas conclusões para a apresentação dos resultados que irei expor posteriormente.

## 10. 8 Apresentação e análise documental

A perturbação com hiperatividade e défice de atenção é uma perturbação que se caracteriza por “défice de atenção/concentração, impulsividade e/ou hiperatividade/atividade motora excessiva” (Maia, C, s/d, p.5). Muitas crianças com esta perturbação apresentam “dificuldades a nível da leitura, ortografia, escrita, matemática e linguagem”. Manifestam um rendimento académico que pode ser muito inferior às suas capacidades intelectuais, devido aos seus problemas de atenção, memória e escasso controlo dos impulsos. Ostentam muita dificuldade em manter a atenção em atividades que não lhe geram interesse. Esta falta de perseverança “afeta significativamente o rendimento nos primeiros anos de escolaridade” (*idem*, pp.8 e 9).

De acordo com Barckey (2002), define-se o Transtorno de hiperatividade/défice de atenção como um “transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e acompanha o indivíduo. Deriva de um funcionamento alterado no sistema neurobiológico cerebral; substâncias químicas produzidas pelo cérebro, chamadas neurotransmissores, apresentam-se alteradas quantitativamente e/ou qualitativamente no interior dos sistemas cerebrais, responsáveis pelas funções da atenção, impulsividade e mental no comportamento humano” (p.327).

Segundo (Falardeau et al., 1977; in Serra e Leal (s/d)), estas “duas problemáticas interligam-se, sendo que, mais de 80% das crianças apresentam problemas de aprendizagem e/ou realização escolar” (p.117).

Todavia, numa perspetiva contrária, McGree & Share (1988; in Serra e Leal s/d) referem que “muitas crianças com esta perturbação não apresentam problemas de aprendizagem” (p.118).

Para Cantwell & Baker (1992; in Serra e Leal s/d) embora considerem que é “intuitivamente plausível” que [...] conduza aos problemas de aprendizagem, defendem que “não existe evidência suficiente de que [...] conduza diretamente aos problemas de aprendizagem. Na verdade, há muitas crianças hiperativas que não têm problemas de aprendizagem” (p.118).

No que diz respeito à leitura e ortografia, estas crianças apresentam problemas na segmentação fonémica, na leitura visual, na compreensão da leitura, etc. Na matemática os problemas de cálculo mental são quase universais.

## **11. Conclusões**

Ao concluir esta pesquisa, posso recolher algumas conclusões que me concedem resposta à questão inicial “*Será que o distúrbio hiperativo com défice de atenção está associado aos problemas de aprendizagem, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”.

A influência da hiperatividade/défice de atenção é um fator incontestável, o que não significa, contudo, que o aluno apresente dificuldades de aprendizagem.

Reconheço que, apesar das dificuldades de linguagem e outras focadas anteriormente, derivadas da perturbação do aluno, isso não permite, contudo, o estabelecimento de uma associação linear e tirar conclusões de que o aluno apresenta forçosamente dificuldades de aprendizagem. Tal como o comprova o registo de avaliação (ver anexo 1), no 2.º período, o aluno apresenta na área curricular de língua portuguesa, “*resultados muito satisfatórios*”, com uma classificação de

Muito Bom e na área curricular de matemática, “*resultados nesta área são satisfatórios*”, com uma classificação final de Bom.

Desta forma, o aluno demonstra ter capacidade para uma boa aprendizagem e é tão ou mais capaz do que os outros alunos de realizar uma aprendizagem com boa aprovação, provando ao longo do estágio, que só precisa que se acredite no seu verdadeiro potencial.

Segundo o relatório de observação e análise psicológica do SPO (Serviço de Psicologia e Orientação) “*Como a parte da escala em que apresenta piores resultados é a parte mais influenciada pela escolaridade e pela cultura (QI verbal), e a parte mais “biológica” é quase isenta de problemas (QI realização) é possível, desde que se ultrapasse a sua integração psicossocial com algum trabalho, cuidado e muito esforço pedagógico, que o aluno se integre e melhore o seu próprio desenvolvimento, evoluindo no sentido de esbater o desfasamento que existe entre as duas, verbal e realização*” (ver anexo 4).

Nesta medida, a par desta fundamentação, refleti sobre a importância do apoio educativo na vida do aluno e como este se torna fundamental para estabilizar os aspetos emocionais, comportamentais e de relacionamento repercutindo-se, assim, numa melhor aprendizagem e na formação da sua personalidade.

Ao analisar toda a conduta do aluno, desde o primeiro momento até ao fim do estágio, fui sentindo que, além de ter melhorado academicamente, também melhorou a nível emocional e social. Tornou-se mais comunicativo e cooperativo, intervindo com alguma pertinência, mostrando-se mais confiante, motivado e empenhado. Acabava as fichas algumas vezes sem ajuda, obtendo também resultados positivos.

Desta forma, e respondendo a minha questão inicial, as crianças com esta perturbação integradas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, não necessitam todas de apresentar problemas de aprendizagem nas áreas curriculares e, quando usufruem de apoio educativo, demonstram progressos nas aprendizagens e/ou nos comportamentos.

Assim, deixemos de rotular as crianças com NEE e olhemos para elas como seres únicos que só precisam que acreditemos que elas estão aptas para ultrapassar qualquer adversidade. Elas são pequenas mas são capazes dos maiores feitos se forem motivadas e encaminhadas para tal.

Concluindo, procurei relatar a realidade de forma completa e profunda, sem querer interferir ou influenciar os resultados do estudo, para além de usar diversas fontes de informação, proporcionando uma investigação mais completa e válida.

As conclusões a este estudo não constituem, no entanto, um modelo que se possa generalizar a todas as crianças com hiperatividade/défice de atenção.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Este trabalho teve como finalidade a apresentação do relatório de estágio que reflete todo um processo de formação desenvolvido em dois contextos escolares diferentes, nomeadamente no pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Considerando que após qualquer execução de um trabalho torna-se indispensável o momento de análise, de reflexão e avaliação sobre a aplicação no contexto.

Neste sentido, é chegado o momento de refletir sobre a prática vivenciada referindo constrangimentos sentidos e respetivo caminho para o alcance do sucesso e os insucessos obtidos durante toda esta fase profissional, mas sempre encarando os factos com a capacidade de os ver como alteráveis em função das metas autodefinidas para o alcance da satisfação profissional.

De acordo com Formosinho (2009) a prática pedagógica é “a fase prática docente acompanhada, orientada e refletida, que serve para proporcionar ao futuro educador/professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permite desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (p.105).

Ao longo dos estágios profissionalizantes nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, existiram vários aspetos que contribuíram para o desenvolvimento a nível pessoal e profissional.

A observação realizada nos dois contextos permitiu conhecer melhor as crianças e sobretudo as suas capacidades e os seus interesses. Paralelamente permitiu, também, ter uma nova visão da criança, tornando-a mais participativa e conseqüentemente mais envolvida nas suas ações.

Para a realização do processo educativo, a formanda utilizou a planificação como instrumento sistemático de trabalho, procurando gerir todos os elementos que a constituem em função dos interesses e das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Por conseguinte, a seleção das atividades teve que ser apurada e adaptada aos interesses das crianças e às capacidades das mesmas. Sendo assim, em algumas situações, houve a necessidade de criar outros recursos materiais, como estratégias, para os alunos que terminavam mais cedo as tarefas propostas, quebrando assim a existência dos “*tempos mortos*”.

Quanto à definição das estratégias, adotadas nas planificações semanais, as mesmas tiveram de ser repensadas, consoante as necessidades, características, conhecimentos e aptidões individuais de cada criança, de acordo com as atividades que eram propostas.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico a dinamização das atividades tinha que se seguir, de acordo com o Plano Curricular limitando por vezes a realização de atividades mais lúdicas. Contudo, foi possível dinamizar algumas atividades deste género, fomentando assim, a criatividade e as aprendizagens ativas, significativas, socializadoras, diversificadas e integradas no currículo. Além disso, também se promoveu o trabalho cooperativo entre os alunos, em pequenos e grandes grupos.

Ao longo dos estágios nos dois contextos de ensino, foram sentidas algumas dificuldades que foram ultrapassadas quase na totalidade. Inicialmente a gestão do tempo foi uma limitação encontrada na realização das atividades propostas. Todavia, a mesma foi encarada, não como um obstáculo, mas sim como um desafio. Sendo assim, quer em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi considerado pertinente a reorganização das atividades, de acordo com as rotinas

diárias estabelecidas, respeitando neste último contexto educativo, o horário semanal da turma.

Outra dificuldade sentida, numa fase inicial desta etapa de formação profissional em ambos os contextos, foi a capacidade de controlo do grupo de crianças, porque embora se tenha imediatamente iniciado a construção de uma relação de empatia com todo o grupo, por vezes algumas crianças testavam os limites de confiança. Manifestou-se, então, a procura de um modo de contornar a situação assumindo uma postura de empatia, baseada na afetividade, mas criando uma união deste fator com a firmeza nas situações de conflito e descontrolo. De facto esta postura revelou-se positiva, tendo adquirido o carácter de grande sucesso, uma vez que resultou numa relação de amizade e respeito mútuo.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico numa fase inicial verificou-se dificuldades na construção das planificações, nomeadamente na definição de competências e na gestão do tempo das atividades. Contudo, tal dificuldade foi sendo ultrapassada, tendo-se revelado fundamental as correções da professora cooperante, alcançando, assim, um aperfeiçoamento da prática pedagógica. Assim, a estruturação das planificações sofreram grandes melhorias, proporcionando uma maior segurança nos momentos de implementação. Ainda numa fase inicial deste processo de formação, o facto de considerar que a turma se encontrava a um nível de conhecimentos avançado, embora sendo uma turma de 1.º ano, constituiu um fator de maior exigência ao nível do planeamento das aulas. Neste sentido, foi procurada uma vertente lúdica nos momentos de lecionação dos conteúdos programáticos, utilizando recursos materiais e estratégias diversificadas.

Apesar de terem sido ultrapassadas na totalidade algumas dificuldades e constrangimentos, um aspeto que constitui um dos

principais alvos de aperfeiçoamento nos dois contextos de educação é relativo à gestão de situações imprevistas e de necessária resolução de conflitos. Efetivamente, a versatilidade e flexibilidade ao inesperado deverá ser otimizado. Acima de tudo considero que a intervenção educativa em ambos os contextos proporcionou o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, com consciência de que esta aprendizagem será uma constante ao longo do futuro.

Considero que, enquanto futura educadora/professora, ter tido a oportunidade de realizar o estágio em ambos os contextos, constitui um fator importante na minha formação, uma vez que pude contactar com diferentes realidades, oferecendo-me um leque mais alargado de experiências, mas também a consciência do percurso escolar que as crianças fazem. Desta forma, foi possível verificar que a real tarefa do educador e professor é a de acompanhar, coordenar e avaliar a concretização de tarefas e a sua divulgação, isto é, gerir, orientar e avaliar o trabalho.

Enquanto futura profissional da educação, acredito que o papel principal da Educação Pré-Escolar é o de “familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo do aprender” (M.E, 1997, p. 93). Este mesmo princípio pode ser transportado para as práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É esse conjunto de experiências que dá “coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (idem, ibidem). A intencionalidade do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a base desse mesmo processo e para isso é necessário que se observe com um olhar crítico as ações das crianças e se reflita sobre elas, de modo a planificar atividades que deem resposta aos interesses e necessidades do grupo/turma e de cada criança/aluno, como ser individual e único e

também a orientar a sua intervenção educativa, tendo em conta esses mesmos fatores.

Sendo assim, idealiza-se a escola como um espaço prazeroso, aberto às descobertas, interesses aos olhos das crianças, ou seja, um lugar de manipulação e experimentação do conhecimento, com material didático apropriado a cada faixa etária, quer seja no jardim de infância, quer seja na escola do 1.º Ciclo onde a intervenção do professor acontece de forma sistematizada.

No que diz respeito à relação pedagógica foi garantida, com o grupo de crianças/alunos, a sintonia de comunicação adulto-criança/criança-adulto/criança-criança, criando assim, um clima de otimismo num ambiente tranquilo e caloroso, com o intuito de captar a atenção do mesmo. O desenvolvimento social, afetivo e emocional das crianças/alunos, foi assim, tido em consideração, no sentido de promover a qualidade nas relações intergrupais. Enquanto pessoa, estabeleceu-se um bom relacionamento, uma boa interação com as crianças/alunos, deu-se constante feedback positivo, encorajou-se, criou-se laços de amizade, tudo o que nos valoriza enquanto humanos. Em termos profissionais, verificou-se que se deve refletir constantemente com vista a melhorar a prática em todos os níveis de desenvolvimento.

A escolha das experiências-chave tentaram demonstrar o que considero ter sido mais significativo durante este percurso formativo, em ambos os contextos educativos.

Devo ainda referir que o trabalho de investigação realizada, debruçou-se sobre um tema, que no meu parecer foi muito importante, já que enquanto educadora/professora irá com certeza ajudar-me a ser um profissional esclarecido e a ganhar uma noção sobre a realidade atual nas escolas. Mas, especialmente, porque o desenvolvimento do tema da

investigação levou-me a pôr em prática entrevistas, tratamento de dados e outros, que me transmitiram informações, conhecimentos úteis.

Este trabalho permitiu-me ainda refletir e ter plena consciência de que a educação pré-escolar se deve articular com o nível de ensino seguinte e vice-versa, visto que, a articulação destes dois níveis de ensino envolve, tanto para o educador como para o professor, a compreensão de como se organiza cada nível, quais os seus objetivos educativos e conteúdos curriculares e é nesta perspetiva que se respeita o processo evolutivo de cada criança, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, é necessário que as crianças tenham “uma boa adaptação ao jardim de infância e à escola básica [pois isso] permite construir uma base mais sólida para o sucesso educativo (...)” (Serra, 2004, p.74).

Sendo assim, o educador deve proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso, na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração e articulação com o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, facilitar a transição das crianças para a escolaridade obrigatória.

Por sua vez, o professor terá de criar condições favoráveis aos alunos, para que estes iniciem o 1.º Ciclo do Ensino Básico, com a possibilidade de sucesso nas suas aprendizagens. Por conseguinte, esta transição deve favorecer atitudes positivas que promovam aprendizagens, que desenvolvam a curiosidade e o desejo de aprender, para que se promova “ (...) a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º Ciclo com as da Educação Pré-Escolar [...]” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, ponto 2, artigo e). Nesta índole, cabe-lhe compreender o que se realiza na Educação Pré-

Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando as diferentes propostas curriculares para cada uma das valências de ensino.

Assim, e tendo a perfeita noção que existem numerosos aspetos a melhorar, perspectiva-se um longo caminho no processo de aprendizagem para que me torne um profissional de educação capaz e competente.

Não querendo finalizar sem antes referir que, mesmo sendo o estágio um momento de alguns condicionalismos este é como uma rampa de lançamento imprescindível para o extraordinário mundo da educação. Pensar, agir e refletir são palavras de ordem, pois o bom pensamento leva à ação e a boa ação leva ao sucesso. Senti que o caminho traçado, embora por vezes difícil foi o que me motivou para continuar. É a experiência e o contacto com a realidade que nos permite crescer enquanto profissionais.

Concluindo, esta experiência constituiu, sem dúvida, uma etapa de constante aprendizagem em que a postura de profissional aberto à correção revelou fulcral para que as situações de aprendizagem se tornassem significativas para uma posterior mudança. Acima de tudo, vigorou uma atitude reflexiva, uma vez que “É através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo” (Marques, 2007, p.130).



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.

Arfwedson, G. (s/d). *Dentro e Fora da Aula*. Porto: Brasília Editora

Associação Professores Matemática (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.

Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Liddel – Edições Técnicas.

Barkley, Russel. (2002). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed

Bassedas, E. *et al* (1999): *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed

Bock, Ana Mercês Bahia et al. (1989). *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. (pp. 89-92). Porto: Porto Editora

Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Caldeira, M.F. (2009). *Aprender a matemática de forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caraça, J. (2007). *Ciência e educação em ciência ou como ensinar hoje a aprender ciência*. Ciência e educação em Ciência. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Charpak, G. (1996). *As Ciências na escola primária – Uma proposta de Ação* (tradução, 1997). Mem Martins: Editorial Inquérito
- Cibele, C. F. (2002). *Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica*. In Áreas curriculares não disciplinares. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- Cooper, M. Hooper C. & Thompson M. (2005). *Child and Adolescent Mental Health. Theory and Practice*. Great Britain: Oxford University Press.
- Costa, J. (1991). *Gestão Escolar*. Lisboa: Texto Editora
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto – Um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância*; Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Cury, Augusto. (2004). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Ed. Pergaminho. Viseu.

- Damas, M. & Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina
- Davies, Don; Marques, Ramiro; Silva, Pedro. (1997). *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Drouet, R. (1997). *Fundamentos da Educação Pré-Escolar*, 3ª Edição. São Paulo: Editora Ática
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores
- Figueiredo, C. (2002). *Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica*. In: Reorganização curricular do ensino básico. Lisboa: DEB – Ministério da Educação, pp. 39 – 66
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. Brown, B., Lino, D. e Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman. *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Bannet, B., e Weikart, D. (1979). *A criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2007). *A Abordagem à Escrita na Educação Pré-Escolar que Realidade?* Penafiel: Editorial novembro.
- Leite, T. (2008). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*. Lisboa: Texto Editores
- Machado, O. (2008): *A avaliação Formativa na Educação Pré-escolar – Processos, técnicas e instrumentos*. Vila Real: UTAD
- Maia, C. (s/d). *Perturbação de Hiperatividade com défice de atenção: um guia para professores*. Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental. Hospital de São Gonçalo S.A. Amarante
- Maia, João S. (2008). *Aprender...Matemática do jardim de infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Marques, M. *et al* (2007). *O Educador como Prático Reflexivo* In Cadernos de Estudo. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. N.º 6. Pp. 129-142
- Marques, R. (1983). *Mudar a Escola. Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte
- Marques, R. (1990). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler. Um Guia para os Pais e Educadores*. Lisboa: Texto Editora – 4ª Edição.
- Marques, R., Davies, D. & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação Direção Geral- de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - *Gestão do currículo na Educação pré-escolar*

Moreira, D. e Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, D. e Oliveira, I. (2004). *O jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Nicolau, M. (2000). *A Educação Pré-Escolar Fundamentos e Didática*. 10ª edição, São Paulo: Editora Ática.

Oliveira, J. (1994): *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almeida.

Oliveira-Formosinho, J. et al. (1996). *Modelos Curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Pais, A., e Monteiro, M. (2002). *Avaliação uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Papalia, D., e Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw Hill. 8.ª edição. Paulo: Editora Ática

Projeto Curricular do Grupo/Turma da Instituição Cooperante (2012/2013)

Projeto Educativo da Instituição Cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2010/2013)

Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora

Rizzo, G. (2005). *Alfabetização Natural*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 3ª Edição.

Sá, J. & Varela, J. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia*. Porto: Porto Editora.

Sandroni, C. L.; Machado, L. *A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. 4.º Edição. São Paulo: Ática, 2000.

Santos, A.I. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim de Infância: Conceções Práticas dos Educadores de Infância*. Dissertação do Doutoramento em Educação de Infância. Universidade dos Açores.

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora

Serra, H e Leal, M. (s/d). *Distúrbio Hiperativo com Défice de Atenção e Problemas de Aprendizagem*. Artigo no âmbito da dissertação realizada para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa. pp. 117-125

Serrazina, M. L. & Matos, J. M (1996). *Didática da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Spodek, B. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas práticas pedagógicas*. Porto: Editora ASA

Vasconcelos, T. (2007). *A importância da Educação para a Cidadania: Saber (e) Educar - Conferência de Abertura do ano letivo da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti*. 109-117

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA Editores

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

Zabalza, M.A. (1998). *Didática da educação infantil*. 2.º Edição. Rio Tinto: Edições ASA

**Legislação:**

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro.

Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto - *Perfil específico de desempenho do educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico*

Decreto - Lei nº 5/ 97 de 10 de fevereiro

Decreto de Lei nº6/2001 de 18 de janeiro

Decreto-Lei n.º 75/2008. Diário da República, 1.º Série, N.º 75 de 22 de abril de 2008, Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005

Despacho Conjunto n.º 268/1997 de 25 de agosto

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro

Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de janeiro. *Diário da República nº 3/2005 – I Série-B*. Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro

Despacho Normativo n.º 30/2001

Projeto Curricular de Sala (2012)



## **ANEXOS**



**Anexo 1 – Registo de Avaliação do aluno (2.º período)**

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	
<p><b>PORTUGUÊS</b></p> <p>MB</p>	<p>Obteve resultados muito satisfatórios nesta área. Deve ler para se recrear e praticar o ritmo de leitura, escrever recontos, pequenos textos, mensagens, para treinar a escrita criativa e a ortografia.</p>
<p><b>MATEMÁTICA</b></p> <p>B</p>	<p>Os resultados nesta área são satisfatórios. Revela um bom cálculo e um razoável conhecimento do sistema de numeração decimal. Por vezes sente dificuldades em exprimir o seu raciocínio e nem sempre compreende a mensagem.</p>
<p><b>ESTUDO DO MEIO</b></p> <p>B</p>	<p>Tem dificuldades de concentração o que prejudica o seu desempenho e a aquisição de novos conhecimentos. Quando está atento relaciona bem os conhecimentos e tira conclusões bastante lógicas.</p>
<p><b>EXPRESSÕES ARTÍSTICAS</b></p>	<p><b>Expres:</b></p> <p>B</p> <p>Aplicar técnicas simples de desenho, pintura, recorte, colagem e aobragem. Utiliza com alguma dificuldade materiais e técnicas variadas. Nem sempre completa todos os trabalhos solicitados. Revela alguma capacidade expressiva e criativa.</p>
	<p><b>Expressão Musical</b></p> <p>S</p> <p>Revela dificuldade na compreensão, produção e representação de gestos, sons e ritmos. Apresenta dificuldades na entoação de canções e na reprodução de lengalengas e rimas.</p>
	<p><b>Expressão Dramática</b></p> <p>S</p> <p>Produz/improvisa personagens e dramatiza situações com alguma dificuldade. Participa em jogos de comunicação verbal e nãoverbal mas revela pouca expressividade.</p>
<p><b>EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA</b></p> <p>S</p>	<p>Revela alguma dificuldade em realizar ações motoras básicas. Revela dificuldade em cooperar com os companheiros, assim como na compreensão e aplicação das regras estabelecidas.</p>

## Anexo 2 – Grelha de avaliação

### Português

Muito Bom. Reconhece e escreve as vogais, os ditongos e as consoantes aprendidas.  
Hesita na leitura das respetivas sílabas. Tem dificuldade na associação fonema/grafema.  
É cuidadoso e brioso na apresentação dos trabalhos (tem uma bonita caligrafia).  
Esforça-se por cumprir o que lhe é solicitado embora se distraia com facilidade.

### Matemática

Bom.  
Noção de lateralidade- adquirido; Percursos e itinerários- adquirido;  
Número e quantidade (até 10) - adquirido; Contagens- parcialmente adquirido;  
Adição- adquirido.

### Estudo do Meio

Bom. Tem dificuldades de concentração e em participar respeitando regras.  
Identificação: nome e apelido- parcialmente adquirido;  
Sexo a que pertence- adquirido;  
Gostos e preferências- adquirido; Experiências- adquirido.

### Anexo 3 – Relatório técnico (terapia da fala)

Ano Lectivo 2012/2013

#### Apreciação Global (1º Período)

##### Terapia Fala

O Leonardo apresenta dificuldades a nível da fala, distorcendo alguns fonemas e omitindo fonemas e sílabas em palavras polissilábicas.

Ao longo do período tem sido trabalhada a área da consciência fonológica visto que se verificam lacunas a este nível e que é uma área de extrema importância para que possa haver uma boa aquisição da leitura e escrita.

O Leonardo nem sempre colabora nas tarefas que lhe são apresentadas.

### Anexo 4 – Relatório dos SPO (Serviço de Orientação e Psicologia)

#### Identificação do Aluno

Nome: L

Data de Nascimento: 15/07/2006 (6a);

Frequenta o 1º ano de escolaridade; Prof. Titular: Isabel Rodrigues.

#### Materiais utilizados

Este relatório é feito com base nos resultados dos seguintes testes: **Avaliação do Pré-Escolar de Maria Vitória de La Cruz**, a 4 de Outubro de 2012, **Escala de Inteligência de Weschler para a Idade Pré-Escolar e Primária – WPPSI-R**, passada em 9 de Outubro de 2012 e **Entrevista à Mãe** em 11 de Outubro de 2012. Também foram lidos relatórios elaborados pelas educadoras, médica do CDC do H.P. e de uma terapeuta da fala.

#### Motivo do encaminhamento para o SPO

C ntegrou o primeiro ano este ano letivo sendo acompanhado de muitos relatórios do Pré-Escolar, PIIP e Centro do Desenvolvimento da Criança do Hospital Pediátrico de Coimbra. Era necessário compreender as dificuldades desta criança e, sendo uma criança com necessidades educativas especiais, era necessário determinar o seu perfil de funcionalidade para elaborar o seu PEI.

O l começou a ser medicado com Rubifen, no dia 9 de Outubro de 2012.

Além deste enquadramento na educação especial tem-se em vista o acolhimento da criança no primeiro ano e a conseqüente adaptação escolar.

**Resultados dos testes****Prova do Pré-Escolar** – de Maria Victoria de la Cruz

APTIDÕES	PERCENTIL (1ºano)	PERCENTIL (Idade)
Prova Verbal	25	15
Conceitos Quantitativos	1	3
Memória Auditiva	20	23
Percepção Visual: Constância da Forma	65	65
Posições no Espaço	60	60
Orientação espacial	45	45
Coordenação Viso – motora	20	20
Percepção Visual: Figura – Fundo	75	75
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>20</b>

**Interpretação**

Este teste verifica como se situa a criança perante certos pré-requisitos das aprendizagens escolares que nos ajudam a prever os resultados das mesmas. Avalia aptidões e não funções, capacidades ou competências, embora possa ter uma correlação entre umas e outras. O interesse deste teste em crianças da sua idade é podermos detectar quando se trata de dificuldades de aprendizagem severas por falta de pré requisitos básicos, seja qual for a razão. Portanto, quanto a pré-requisitos, para uma aprendizagem bem sucedida, a nível de 1º ano, nessa altura, o | tem pontuações muito baixas, como se vê pelo quadro. (Percentil 20 em termos globais)

Também podemos verificar que a nível de conceitos quantitativos, conceitos verbais e coordenação viso-motora, o está muito mal preparado, necessitando de fazer exercícios nessas áreas que lhe permitam adquirir as aprendizagens propedêuticas às aprendizagens do primeiro ano. Em termos globais tem um resultado fraco, o que prevê problemas de aprendizagem, se não for ajudado a desenvolver essas aptidões, que o não-de preparar para a aprendizagem do primeiro ano.

**WPPSI-R– Escala de Inteligência da Wechsler para a idade pré-escolar e primária**

WISC III	QI / Índice	Percentil	95% Intervalo de Confiança	Classificação
Realização	92	30	85 - 100	Médio
Verbal	68	2	63 -77	Muito Inferior
Escala Completa	78	7	74 – 84	Inferior

**Interpretação da WISC**

Os resultados da WPPSI-R são bastante esclarecedores, seguindo-se a explicação do quadro de resultados.

**QI de Escala Completa:** É o valor que inclui todos os testes da WPPSI - R, exceto os suplementares. Representa o Fator Geral, um fator único, global, de inteligência. Neste valor está incluída a Parte Verbal e a parte de Realização. Obtém um QI de Escala completa no valor de 78, percentil 7, que significa um perfil de funcionamento de nível Inferior, isto é, dois desvios - padrão abaixo da média esperada para a sua idade, problema moderado em termos da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), relativamente às **funções intelectuais globais (b117.2)**.

**QI Verbal:** Diz respeito à inteligência conceptual e abstrata propriamente dita: memória, fluência verbal, compreensão, abstração, atenção - concentração, representação mental e conceptual, raciocínio numérico. Influenciado pela adaptação social, cultura e pela escolaridade, que no caso do ' ' está apenas a começar. Obtém um QI de 68, percentil 2, nível de classificação muito inferior, três desvios – padrão abaixo da média esperada para a sua idade, problema grave a nível de diversas funções em termos da CIF, que discriminaremos em seguida.

**QI de Realização:** Inteligência Prática, instrumental. Avalia fatores da inteligência relacionados com condições sensoriais, embora sejam capacidades cognitivas também: percepção e discriminação visual, impacto da realidade, coordenação grafo-motora, percetivo-motora, organização lógico-temporal, lateralidade, estruturação espacial, controle da impulsividade implicando também maturidade social. Obteve **92** – Percentil 30 – nível **Médio** de classificação, dentro da média esperada para a sua faixa etária. Tal desfasamento de resultados entre as diversas escalas, é em si, algo negativo e patológico, pelo que se deve analisar os resultados teste a teste.

O fator da **atenção – concentração** tem uma expressão e um resultado muito baixo, que podemos considerar problema grave. Devemos considerar o facto de que o realizou o teste com medicação, recentemente iniciada.

A área mais fraca é a área da adaptação social e comunicação com o outro, onde se pode dizer, com base nos resultados dos testes que o tem uma deficiência completa nas funções psicossociais globais (**b122.4**) que são as "funções que se desenvolvem ao longo da vida, necessárias para compreender e integrar construtivamente funções mentais gerais, que levam à formação das capacidades interpessoais necessárias para o estabelecimento de interações sociais recíprocas, em termos de significado e de finalidade" que se interliga com a deficiência grave nas funções da linguagem (**b1672.3**) que são as "funções mentais que organizam o significado semântico e simbólico, a estrutura gramatical e as ideias para a produção de mensagens em forma de linguagem oral, escrita ou outra", já que quer uma quer outra implicam tanto uma boa relação social com o outro quer em comportamento, quer mediada pela palavra falada ou expressão "escrita" ou gráfica, de acordo com a sua idade. A articulação (**b320.2**) também está comprometida, necessitando de terapia da fala. A concetualização, (**b164.3**) sobretudo no que diz respeito aos conceitos aritméticos está também muito pouco desenvolvida, coincidindo os resultados dos vários instrumentos passados. A lateralidade e a memória auditiva estão também pouco desenvolvidas, apresentando problema moderado.

#### **Análise compreensiva e aconselhamento**

Assim concluímos que o de acordo com os resultados dos testes verbais, para competir com os seus pares e com os objetivos normativos da escola em si, está desprovido, de forma grave, de certas funcionalidades verbais e conceptuais. Os resultados parcelares dos testes verbais representam aquilo que ele pode fazer em relação a uma norma de comparação, que vem a ser, nessa área, uma funcionalidade com deficiência grave.

Como a parte da escala em que apresenta piores resultados é a parte mais influenciada pela escolaridade e pela cultura (QI Verbal), e a parte mais "biológica" é quase isenta de problemas (QI de Realização), é possível, desde que se ultrapasse a sua integração psicossocial com algum trabalho, cuidado e muito reforço pedagógico, que o se integre e melhore o seu próprio desenvolvimento, evoluindo no sentido de esbater o desfasamento que existe entre as duas sub-escalas, Verbal e Realização.

### Anexo 5 – Ficha de avaliação de Língua Portuguesa


Prof.ª: <u>WR</u> Enc. Educ. _____	Informação: <u>H<sup>to</sup> Am</u>
------------------------------------	--------------------------------------

1 - Copia as letras.


a
E
i
o
U
p
t
L
d
M
v

a E i o U p t L d M v

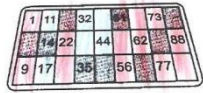
2 - Escreve, nos espaços, as letras que faltam nas palavras.


p i

a i p a

l o t o

l a t a

3 - Completa os espaços com os ditongos certos.


eu ei

iu ou


au ai

eu oi


ai ui

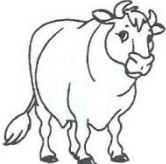
p ei xe


ca ue

pa


  

bo


  

sa a


4 - Liga cada imagem ao nome correspondente.


•

•

•

•

tulipa

pato

apito

luta

*(Note: Lines connect the duck to 'pato', the children to 'luta', the tulip to 'tulipa', and the whistle to 'apito'.)*



## **APÊNDICES**



### **Apêndice 1 – Entrevista à professora cooperante<sup>3</sup>**

A criança tem o apoio frequente do professor do Ensino Especial?

Quantas vezes por semana?

Considera esse apoio importante? Porquê?

Costuma planificar as suas ações conjuntamente com a professora do Ensino Especial? Porquê?

A avaliação do aluno funciona de forma igual aos restantes alunos ou tem critérios diferentes?

Compreende que o aluno aprende melhor quando está sozinho ou acompanhado?

Como considera o rendimento escolar do aluno?

Que tipo de relacionamento tem com a encarregada de educação do aluno?

Qual a relação do aluno com os colegas?

Onde sente que o aluno tem maiores dificuldades?

Por vezes considera-o motivado?

Revelou melhorias ao longo do ano letivo?

Porque é que ele reage de diferente forma a diversas situações?

O que o leva a por vezes a não querer realizar os trabalhos?

Consegue apontar três “defeitos” e três “qualidades” do aluno?

---

<sup>3</sup> A entrevista foi realizada de forma informal acabando por surgir as respostas às questões realizadas sem uma ordem estabelecida.



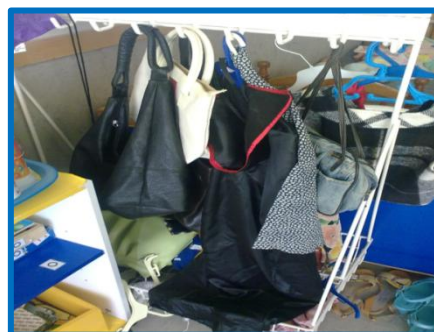
**Apêndice 2 - Armário dos jogos**



**Apêndice 3 - Área da casinha**



**Apêndice 4 – Área da casinha**



**Apêndice 5 – Área dos disfarces**



**Apêndice 6 - Armário dos jogos**



**Apêndice 7, 8 – Desenho Livre**



**Apêndice 9, 10 – Brincadeira com farinha**



**Apêndice 11, 12, 13, 14 – Ida ao Hospital do ursinho**



**Apêndice 15, 16 – Cortejo dos Finalistas**



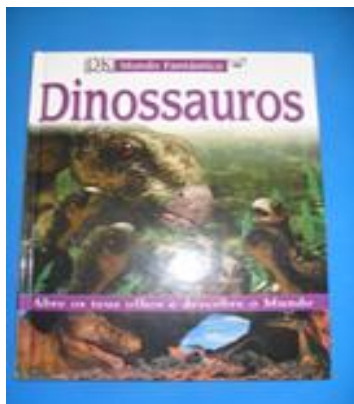
**Apêndice 17 – Visita à Batalha**



**Apêndice 18 – Ida à Quinta da Conraria**



**Apêndice 19 – Festa dos Finalistas**



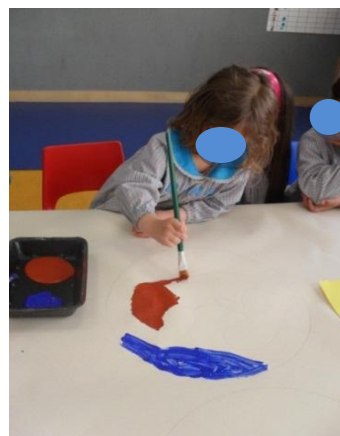
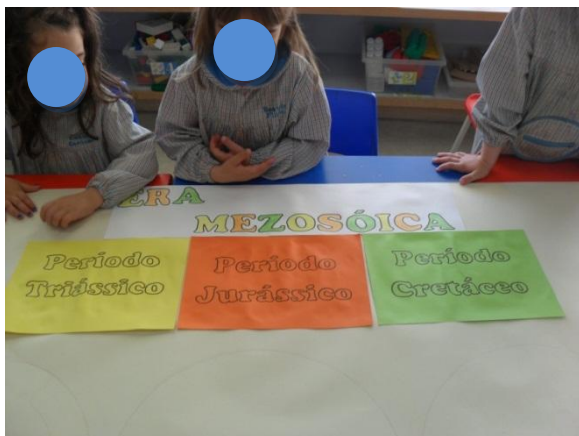
**Apêndice 20 – Projeto dos  
Dinossauros: Livro**



**Apêndice 21 – Projeto dos  
Dinossauros: Visualização de um  
filme e de um PowerPoint**



**Apêndice 22 – Projeto dos Dinossauros:  
Picotagem dos dinossauros**



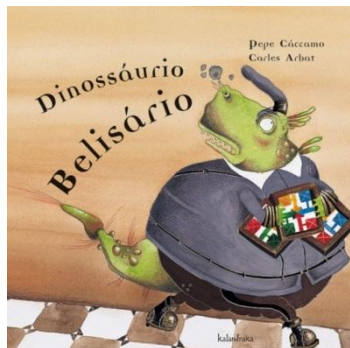
**Apêndice 23, 24 – Projeto dos Dinossauros: Etapas para a construção do Cartaz: “A era dos Dinossauros”**



**Apêndice 25 – Projeto dos Dinossauros: Construção do Friso**



**Apêndice 26 – Projeto dos Dinossauros: Cartaz final “A Era dos Dinossauros”**



**Apêndice 27, 28 – Leitura da história  
“Dinossáurio Belisário”**



**Apêndice 29 –  
Desenhos da  
história**



**Apêndice 30,  
31 – Pintura  
do dinossauro  
em pasta de  
modelar**



**Apêndice 32 –  
Molde do  
dinossauro  
gigante**



**Apêndice 33 –  
construção de  
bolas em  
papel crepe**



**Apêndice 34 –  
colagem das  
bolas no  
dinossauro**



**Apêndice 35 –  
Cabeça final  
do dinossauro**



**Apêndice 36 –  
Dinossauro  
Final**



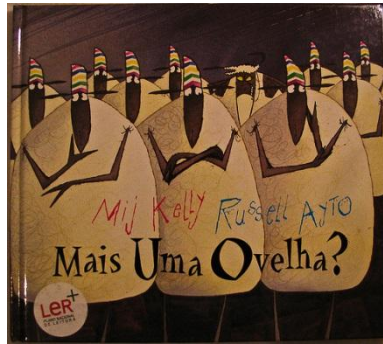
**Apêndice 37 –  
construção de  
máscaras de  
dinossauro**



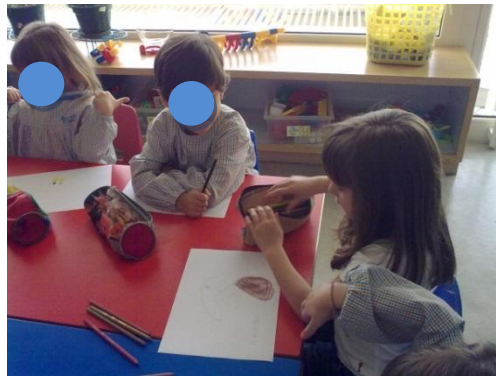
**Apêndice 38 –  
construção de  
máscaras de  
dinossauro**



**Apêndice 39 –  
Máscaras dos  
dinossauros**



**Apêndice 40 –  
Semana da  
Matemática:  
Leitura da  
história**



**Apêndice 41 –  
Semana da  
Matemática:  
Realização do  
desenho da  
história**



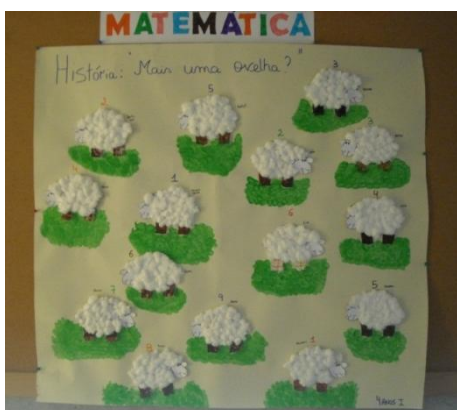
**Apêndice 42 –  
Semana da  
Matemática:  
Picotagem da  
ovelha para o  
cartaz final**



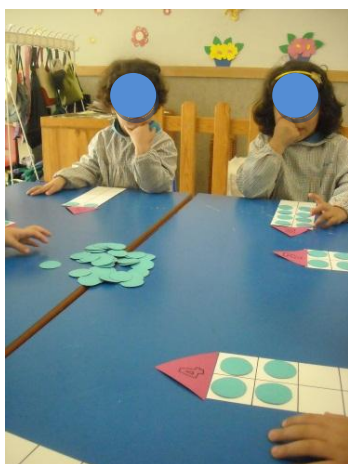
**Apêndice 43 –  
Semana da  
Matemática:  
Pintura das  
ovelhas**



**Apêndice 44 – Semana da Matemática: Preenchimento das ovelhas com algodão**



**Apêndice 45 – Semana da Matemática: Cartaz Final da história**



**Apêndice 46 – Semana da Matemática: Moldura de 10**



**Apêndice 47 – Semana da Matemática: Jogo da Memória**



**Apêndice 48, 49 – Semana da Matemática: Jogo da Correspondência**



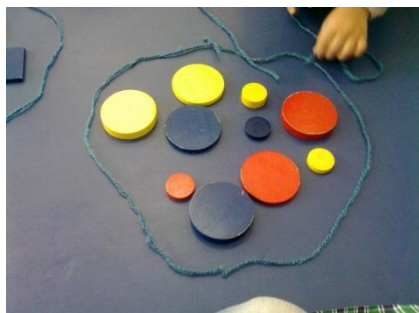
**Apêndice 50 – Semana da Matemática: Realização da Ficha**



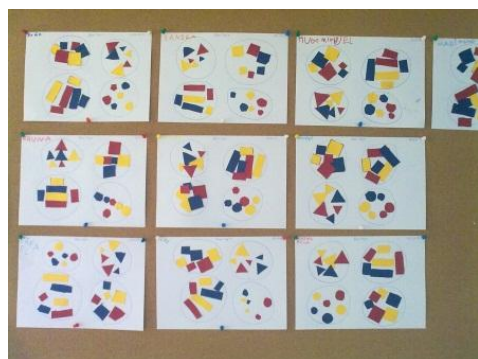
**Apêndice 51 – Semana da Matemática:  
Construção de uma  
figura com blocos  
lógicos**



**Apêndice 52 – Semana da Matemática:  
Realização de um  
desenho da figura  
construída**



**Apêndice 53 – Semana da Matemática: Formação de  
conjunto segundo um critério  
pré-estabelecido**



**Apêndice 54 – Semana da Matemática: Construção de  
conjuntos em cartolina**



**Apêndice 55 – Semana da Matemática: Cartaz de avaliação final da semana**



**Apêndice 56 – Semana da Segurança: História “Porque é que os animais não conduzem?”**



**Apêndice 57 – Semana da Segurança: Realização do desenho da história**



**Apêndice 58 – Semana da  
Segurança: Técnica da  
colagem para a construção do  
animal da história**



**Apêndice 59 – Semana da  
Segurança: Técnica da “cola”  
para a construção do animal  
da história**



**Apêndice 60 – Semana da  
Segurança: Técnica da  
“papel higiénico” para a  
construção do animal da  
história**



**Apêndice 61 – Semana da Segurança: Pintura do sinal da história**



**Apêndice 62 – Semana da Segurança: Visualização de um fato de polícia sinaleiro com alguns dos sinais da história**



**Apêndice 63 – Semana da Segurança: Cartaz Final da história realizado pelas crianças**



Apêndice 64 – Cartaz  
“Comportamento da turma”  
realizado pelas estagiárias



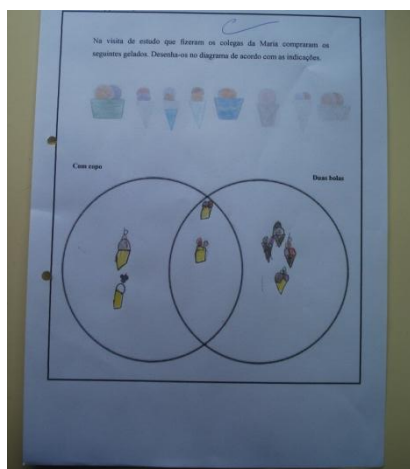
Apêndice 65 – Registo mensal  
do tempo



Apêndice 66 – Cartaz  
“Regras da sala”



**Apêndice 67 – Exemplo de uma ficha de matemática sobre o material “Cuisenaire”**



**Apêndice 68 – Exemplo de uma ficha de matemática sobre o diagrama de Venn**



**Apêndice 69 – Exemplo de uma ficha de Língua Portuguesa (preparação para a ficha de avaliação)**



**Apêndice 70 – Exemplo de um aluno a ir ao quadro realizar a consoante “r”**



**Apêndice 71 – Explicação do conceito de Dezena (aula de supervisão)**



**Apêndice 72 – Exemplo de um aluno a realizar uma ficha de Língua Portuguesa**



**Apêndice 73 – Exemplo de um aluno a pintar um puzzle com um boneco (aula sobre o corpo – Estudo do Meio)**



**Apêndice 74 – Exemplo de um aluno a recortar um puzzle com um boneco (aula sobre o corpo – Estudo do Meio)**



**Apêndice 75 – Puzzle construído no caderno (aula sobre o corpo – Estudo do Meio)**

## Apêndice 76 - História “As chaves mágicas”

Maria era uma menina linda e muito curiosa que adorava brincar. Um dia ela viu o seu irmão José com muitas chaves e correu até ele:

- José. Estou a precisar das tuas chaves!

- Para quê, Maria? - perguntou o irmão surpreendido.

- Ora José, para abrir as portas que tu abres e encontrar os tesouros que tu encontras.

- Que tesouros Maria? Estas chaves são das portas de casa, da minha bicicleta e do meu armário.

José, eu queria essas chaves para mim. Será que me podes dar uma?

Como o José gostava muito da sua irmã Maria disse:

- Maria, não te posso dar estas. Sei de umas chaves muito mais bonitas que sei que tu vais adorar mas quem tem essas chaves é a mãe.

A mãe dos meninos estava a ouvir a conversa e achou muito engraçado.

Então tirou uma chave do avental e disse:

- Maria vem cá. Vou-te mostrar onde estão guardadas as chaves mágicas.

- Chaves mágicas?!

Maria adorou a ideia. Seguiu a mãe até um grande baú. A mãe abriu a fechadura com a sua chave e Maria correu para olhar o que tinha lá dentro tendo uma grande surpresa. Viu um monte de chaves mágicas coloridas dentro do baú e ficou curiosa.

- Mas mãe, porque é que estas chaves são mágicas?

A mãe explicou que se a Maria quisesse descobrir porque é que aquelas chaves eram mágicas ela tinha de tocar numa de cada vez. E Maria assim fez. A primeira chave que Maria tocou foi a **CHAVE AZUL**. A chave deu um pulo como se estivesse a acordar e começou a falar:

- Bom dia, Maria! Eu sou a chave do Bom Dia! Sempre que tu acordares podes usar-me para dar Bom Dia para todos.

Maria sorriu. Aquela chave era mesmo alegre. Então ela tocou na **CHAVE AMARELA**. A chave deu uma rodada e disse bem animada:

- Boa Tarde, Maria! Eu adoro abrir as tardes. Tu podes usar-me quando vieres para a escola, quando saíres com os teus pais ou quando saíres para passear. Maria estava a começar a gostar daquela animação. Então tocou a **CHAVE VERDE**.

A chave despertou e disse:

- Desculpa, Maria. Eu estava a dormir e quase tropecei em ti. Eu sou uma chave que tu devias usar muitas vezes, sempre que fizeres alguma coisa de errado para alguém.

Muito animada a Maria tocou na **CHAVE VERMELHA**. A chave deu um grande pulo e disse:

- Por favor, Maria. Adorava que tu me usasses mais vezes. Tu podes usar-me sempre que precisares de pedir ajuda para alguém. Quando tu me usares dizendo Por favor, a tua mãe, a tua professora, os teus colegas, todos fazem o que tu queres bem mais rápido acredita!

Maria descobriu que aquela chave era mesmo mágica. Então ela tocou na **CHAVE LARANJA**. A chave deu um cumprimento e disse:

- Muito obrigado(a) por me acordares Maria. Eu estava mesmo a querer passear. Tu podes-me usar sempre que alguém fizer alguma coisa por ti. E para agradecer tu podes dizer: Muito obrigado(a).

Que maravilha! Maria achou imensa piada. Afinal tinha pessoas que faziam coisas para ela o dia todo e ela nunca sabia o que fazer para agradecer. Agora era só usar a chave do Muito obrigado(a).

Maria tocou a **CHAVE ROXA**. A chave passou entre as **CHAVES LARANJA E VERMELHA** mas antes ela disse:

- Posso entrar? Eu estou tão feliz que quero cantar para vocês: “quando eu estou aqui, eu vivo este momento lindo”. Viste, Maria? Tu podes-me usar sempre que precisares entrar em algum lugar.

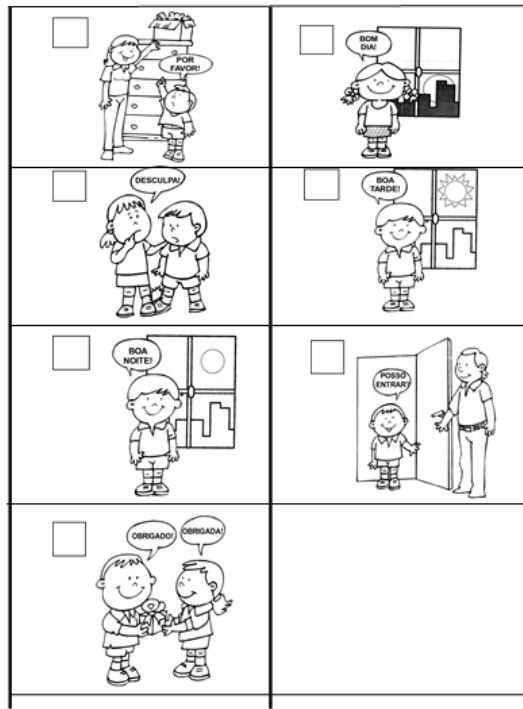
Maria tocou mais uma chave. Era a **CHAVE ROSA**.

- Boa noite Maria! Ah mas ainda é de dia. Mas tu podes-me usar sempre que te encontrares com alguém à noite. Ahhhhhh... Estou com um soninho, eu gosto de acordar e passear à noite!

Não havia mais chaves. Maria sabia agora que podia dizer bom dia, boa tarde, desculpa, muito obrigado(a), por favor, posso entrar? e boa noite. As chaves mágicas voltaram para o baú encantado. Maria correu para mostrar as chaves para a mãe a dizer como usar cada uma delas. A mãe de Maria prendeu as chaves pequeninas no seu pulso e Maria disse:

- Muito obrigada mãe.

A mãe de Maria abraçou-a cheia de felicidade...que filha educada ela tinha!



**Apêndice 77 – Ficha de trabalho sobre a história “As chaves Mágicas”**



**Apêndice 78 – Imagem das diferentes partes da língua mostrada aos alunos na experiência dos sabores**



**Apêndice 79 –  
Explicação das  
diferentes partes da  
língua**



**Apêndice 80 –  
Realização da  
experiência dos sabores**

Experiência dos sabores  
30-10-2012

	Penso que				Concluí que			
	Ácido	Amargo	Salgado	Doce	Ácido	Amargo	Salgado	Doce
	X			X	X			
				X				X
	X					X		
				X				X
			X				X	X
				X				X
	X			X				

**Apêndice 81 - Exemplo  
de uma ficha da  
experiência dos sabores**