

JOANA MARGARIDA PEREIRA DA LAGE

**EDUCADOR/PROFESSOR:
DO PENSAMENTO À ACÇÃO**



UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

VILA REAL, 2010

JOANA MARGARIDA PEREIRA DA LAGE

**EDUCADOR/PROFESSOR:
DO PENSAMENTO À ACÇÃO**

VILA REAL, 2010

Relatório elaborado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com os decretos-lei N.º74/2006 de 24 de Março e N.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, orientado pela Professora Doutora Maria Luísa de Castro Soares.

AGRADECIMENTOS

É com enorme satisfação que expresso aqui o mais profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram a realização deste trabalho possível.

Agradeça à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, na figura do Magnífico Reitor, por me ter acolhido durante este período académico e, por me conceder as condições essenciais para realizar este trabalho.

Ao Professor Doutor Joaquim Escola, pela compreensão e pela disponibilidade, sempre dispensada, para acolher e apoiar.

Aos educadores e professores com quem tive o privilégio de conviver e aprender.

Agradeço eternamente à Professora Doutora Maria Luísa de Castro Soares, orientadora desta tese, pelo apoio, pela disponibilidade demonstrada em todas as fases que levaram à concretização deste trabalho e, principalmente, pelos preciosos ensinamentos de profissionalismo e humildade que, para mim, são virtudes nos dias de hoje.

À Andreia Peixoto, amiga dos piores e melhores momentos. Obrigada por dividires esses momentos e pela alegria de trabalharmos juntas.

Ao Bruno Nogueira, que esteve sempre presente.

Aos meus pais, José Manuel Pereira da Lage e Maria Madalena Reis Pereira, por tudo aquilo que eles são, me ensinaram e deram. Sem vocês nada seria possível!

Fica, também, o agradecimento a quem utilizar este trabalho de qualquer forma, pois é isso que faz todo esse trabalho valer a pena.

A todas as crianças!!!

RESUMO

O documento relativo ao relatório de estágio que a seguir se apresenta encontra-se organizado em três itens basilares, precedido de uma introdução e, por último, sintetizando-se numa conclusão reflexiva de todo o trabalho.

A primeira parte intitula-se de *O Educador/Professor: duas facetas num só ser*. Nela, fazemos alusão ao educador/professor como um só ser indissociável, referimo-nos ao meio envolvente, às instituições educativas, ao Projecto Curricular de Grupo/Turma, aos modelos pedagógicos utilizados e, por fim, à planificação e avaliação nos diferentes contextos em que nos inserimos, pretendendo, deste modo, salientar o papel do educador e do professor como sendo complementares, pois a formação deve sempre acompanhar o ensino.

Segue-se a segunda parte: *O Educador no Jardim-de-Infância*, onde caracterizamos o grupo, a actividade educativa em jardim-de-infância, referindo as actividades de rotina, as actividades livres e as actividades por nós orientadas. Analisamos ainda de uma forma geral a evolução do grupo, aquando da nossa prática educativa.

No que respeita à terceira parte do presente documento, esta denomina-se: *O Professor em Sala de Aula*. Este item pressupõe a caracterização da turma em questão para, deste modo, se partir para uma explicação do que foi a actividade educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico, abarcando a organização temporal e as actividades por nós desenvolvidas. Para um melhor esclarecimento da nossa prática, surge a importância de uma análise da evolução do grupo, provando graficamente o sucesso da nossa pedagogia.

A conclusão final figura como síntese do nosso pensamento e da nossa acção. Esta não exclui as conclusões parciais que cada capítulo exigiu, pois toda a prática se fundamenta numa reflexão.

ABSTRACT

The document on the teacher training report which is presented below is organized into three basic items, preceded by an introduction and finally synthesizing into a reflective conclusion of all work.

The first part is called: *The Educator/Teacher: two facets of a single being*. In it, we refer to the educator/teacher as one inseparable being, we refer to the surrounding environment, educational institutions, the Group/Class Curricular Project, the teaching models used and, finally, the planning and assessment in different contexts which we live, intending thereby to emphasize the role of educators and teachers as being complementary, the training must always accompany the learning.

The following second part: *The Educator in the Kindergarten*, is where we characterize the group, the educational activity in kindergarten, referring to the routine work, activities and free activities for us oriented. We also analyze in general the group's evolution, during our educational practice.

Regarding the third part of this document entitled: *The Teacher in the Classroom*. This item requires the characterization of the class in question to thereby break for an explanation of the educational activity in the 1st Cycle of Basic Education, covering the temporal organization and activities developed by us. For a better understanding of our practice, comes the importance of an analysis of the evolution of the group, showing graphically the success of our pedagogy.

The final conclusion figures as a synthesis of our thinking and our action. This does not exclude partial conclusions that each chapter has demanded since the whole practice is based on a reflection.

INDICE

Introdução.....	7
PARTE I: O Educador/Professor: Duas facetas num só ser.....	10
1.Meio Envolvente.....	13
2. Instituições Educativas.....	16
3. Projecto Curricular de Grupo/Turma.....	22
4. Modelos Pedagógicos Utilizados.....	25
5. Planificação e Avaliação.....	30
PARTE II: O Educador no Jardim-de-Infância.....	35
1. Caracterização do Grupo.....	38
2. Actividade Educativa em Jardim-de-Infância.....	45
2.1 - Actividades de Rotina.....	53
2.2 - Actividades Livres.....	55
2.3 – Actividades Orientadas.....	57
3. Análise da Evolução do Grupo.....	67
PARTE III: O Professor do 1º ciclo em contexto de sala de aula.....	71
1. Caracterização da Turma.....	74
2. Actividade Educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	78
2.1 – Organização Temporal.....	83
2.2 – Actividades desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	85
3. Análise da Evolução da Turma	93
Conclusão.....	95
Bibliografia.....	97
Anexos	

INTRODUÇÃO

O presente relatório visa comunicar e reflectir sobre as actividades pedagógicas por nós desenvolvidas enquanto educadoras de Infância, no Jardim-de-Infância de Sigarrosa, e professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, na U.D.I- Nuclisol Jean Piaget.

Estes dois elementos do nosso estágio são complementares, já que um está centrado sobre a actividade docente na primeira infância (dos 3 aos 5 anos) e o outro na actividade do professor no 2º ano de escolaridade, no seu contacto com as crianças/alunos e na forma como se processa o ensino-aprendizagem com métodos que visam, através da articulação de conteúdos o alcance de um saber enciclopédico. É claro que não se procura, nestas faixas etárias, o saber em profundidade, mas ficam desde já lançadas as pistas para o(s) sabere(s) em extensão.

O relato agora apresentado procura, assim, dar resposta às vertentes supra-enunciadas, valendo contudo dar ênfase, na actividade do docente, à existência de três aspectos fundamentais que condicionam a actuação como educador/professor: o *ser*, o *saber* e o *fazer*. O primeiro diz respeito ao temperamento, maneira de ser, personalidade e centra-se, principalmente, na relação educador/criança e professor/aluno; o segundo relaciona-se, sobretudo, com os conhecimentos que adquiriu que deve sempre procurar actualizar, e incide particularmente nos conhecimentos de que é detentor para exercer o seu magistério; o terceiro centra-se na forma como se processa o ensino/aprendizagem, as técnicas e métodos de ensino que utiliza para conseguir melhorar a sua actividade enquanto educador e docente.

Só através de uma boa ligação desses elementos, com um espírito de abertura, de preocupação de reciclagem e de constante formação científico-pedagógica é que se pode melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem.

Saliente-se que este trabalho apenas poderá fornecer elementos nos dois últimos aspectos acima referidos – o *saber* e o *fazer* e, mesmo estes, não traduzem com exactidão o que se passa no espaço real da sala de aula e no jardim-de-infância, havendo, por conseguinte, uma parte importante da actividade educativa que não fica completamente expressa.

O documento que agora se apresenta, como qualquer outro documento, não tem vida, e a aula, no jardim-de-infância ou na escola, é sempre um espaço vivo, de diálogo

e de actividade, pelo que, ainda que se procure com este relatório fornecer os objectivos, os conteúdos e métodos de ensino, a avaliação e outras informações pertinentes, a imagem que ele proporciona da nossa actividade, enquanto educadoras e professoras em sala de aula, será sempre uma imagem virtual da realidade do ensino/educação.

Com este relatório pretende-se veicular de forma clara, objectiva e sintética, um conjunto de informações respeitantes à educação/ensino no Jardim-de-Infância de Sigarrosa e na U.D.I- Nuclisol Jean Piaget. Ele será, tanto quanto possível, um documento comprovativo de uma determinada experiência no espaço real da aula, onde a Docente, da maneira que aprendeu e é capaz, quer em função da preparação inicial que lhe foi ministrada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, quer de uma formação contínua (resultante da preocupação constante de actualização e de reciclagem que tem vindo a fazer), procura cumprir da melhor maneira o seu dever como educadora/professora.

É no espaço real da aula, e muitas vezes também fora dela, que o docente (e não incluímos de forma alguma nesta designação aqueles que apenas “vendem aulas”, mas os que trabalham com toda a dignidade, empenho, esforço e honestidade) exerce a sua actividade junto dos alunos e cumpre o seu dever (Viegas 1993: 110-115). É uma tarefa árdua, mas aliciante, uma vez que no caminho do educador e professor vão lado a lado, ou pretende-se que caminhem lado a lado com ele, dezenas de crianças num espírito de formação pessoal e de estudo, não apenas de mera aquisição do saber.

O presente relatório encontra-se estruturado em três partes, antecidas por uma Introdução e seguidas de uma Conclusão.

Na I Parte, após um esclarecimento prévio sobre a noção de que o educador e o professor são *per se* indissociáveis, serão levantadas questões que se colocam ao educador, nomeadamente, acerca do tipo de preparação a proporcionar às crianças que vão ser futuros adultos, problemas em torno da formação cívica, dos estímulos à leitura, da iniciação à matemática e ao estudo do meio, pelo método de articulação de conteúdos, viável para as crianças do Jardim-de-Infância.

Na II Parte, focar-se-á o papel do educador e o modo como se processa a sua abordagem à criança. Procurar-se-á também explicar a opção feita por determinados itens e referir algumas metas a atingir, alguns requisitos, problemas e estratégias metodológicas.

A III Parte, como se compreende pelo teor deste documento, será constituído por um relata sobre o papel que um professor de Ensino Básico deve desempenhar, seguido por uma caracterização do grupo, realizada no início do estágio, seguindo-se a apresentação de como abordamos determinados conteúdos, respeitantes ao 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta parte, finda com a evolução que o grupo alcançou, aquando da nossa pratica pedagógica.

No presente relatório não nos parece viável fazer um desenvolvimento profundo, passo a passo, de todos os conteúdos abordados, já que se tornaria demasiado extenso. Desta forma, vamos apenas traçar as linhas mais importantes em relação a algumas rubricas que nos permitem compreender melhor o porquê das opções feitas e a articulação das mesmas. Estas funcionam como tópicos aglutinadores da totalidade dos conteúdos e, todos, no seu conjunto, evidenciam as preferências que estão na base das opções feitas e a nossa forma de perspectivar os conteúdos quer a nível científico, quer pedagógico-didáctico.

PARTE I

O EDUCADOR/PROFESSOR: DUAS FACETAS NUM SÓ SER

I - O EDUCADOR/PROFESSOR: DUAS FACETAS NUM SÓ SER

Com esta primeira parte, pretendemos fazer uma análise relativa ao educador/professor como entidades indissociáveis, ou duas facetas num só ser.

Através da nossa prática pedagógica nos diferentes contextos, foi-nos permitido analisar estas duas vertentes, de modo a propiciar uma visão realista e exacta do significado das mesmas.

Ainda existe, nos dias de hoje, uma concepção errada do verdadeiro significado de educador/professor. É necessário desmitificar a ideia de que o educador só exerce a função de educar e o professor ensina. Porém, esta situação não se põe para quem conhece e compreende estas duas realidades.

A intencionalidade do educador e do professor são na maioria comuns. Ambos transmitem conhecimento, devem fomentar o desejo da criança em aprender, devem procurar formas para promover a transformação da criança e de a formar integralmente, com a interacção da família e do meio.

Note-se que o Professor dá continuação ao trabalho do Educador e, que “a escola [e o Jardim-de-Infância] continua, integra e amplia a obra educativa dos pais. Depois da família é a escola [e o Jardim-de-Infância] que exerce a influência máxima na transmissão dos valores, da cultura e das tradições sociais” (Di Giorgi 1980: 82).

A educação Pré-Escolar, apesar de ainda não ser obrigatória, não deve nunca ser menosprezada, pois é nesta fase da vida das crianças que são implementados alicerces decisivos para o desenvolvimento das mesmas.

Da indissociabilidade do educador e do professor dá-nos conta o livro, onde se afirma que “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação 1997: 91).

Ao lerem o programa do 1º ciclo os educadores poderão compreender que não há grande diferença entre os princípios e orientações gerais que aí são apresentados e os que podem encontrar nas Orientações Curriculares. Também os professores poderão encontrar, nestas, referências que lhes facilite a compreensão dos objectivos e práticas educação pré-escolar (*idem*: 89).

É fulcral que o educador conheça a prática educativa que se pretende para o 1º Ciclo e vice-versa, pois, em educação as várias etapas não se dão por rupturas, mas por continuidade na mudança.

Assim, é de extrema importância valorizar estes dois papéis. O educador e o professor deverão ser um só, trabalhar com o único propósito de melhorar o ensino-aprendizagem dos educandos. O educador/professor são *per se* indissociáveis, é inconcebível dissociar estas duas vertentes pedagógicas. Na verdade,

(...) educar implica tanto em *instrução*, ou seja, em propiciar o acesso ao domínio de conhecimentos teóricos e práticos, incluindo os simbólicos, que a humanidade já produziu (...), bem como em *formação*, que é criar condições para o emergir do sujeito cidadão, social, cultural, política e profissionalmente falando. Essa segunda dimensão mais complexa do ato de educar é indissociável da primeira, (...) O ato de instruir e de formar são objetivos intencionais do professor/educador (Therrien 2006: 1).

O professor não possui somente a função de transmitir conhecimentos. É necessário que este também eduque as crianças, visto que,

a escola (...) não pode ser mais considerada como simples máquina de alfabetização. A sua função não se restringe mais, como antigamente, à modesta tarefa de ensinar a ler, escrever e contar. O seu papel, no panorama complexo da vida social moderna, é mais amplo e mais profundo. As suas responsabilidades são bem maiores. Além de instrumento de formação física, intelectual e moral, cabe a missão de promover a integração harmoniosa da criança no seio da comunidade, fornecendo-lhes todos os elementos para que se possa tornar um factor de progresso individual e social. Assim, a finalidade da escola primária não se limita somente a “instruir” a criança, mas antes e sobretudo, a educá-la integralmente (Santos 1951: 36).

Em suma, ser educador/professor, nos dias de hoje, é assumir um papel multifacetado, sem deixar de recuperar o ideal da *humanitas*¹, um programa de desenvolvimento integral do educando/aluno.

¹ A *humanitas*, em que assenta o ideal cultural e pedagógico desde o Humanismo pode definir-se como “aquilo que define o ser humano e o liga solidariamente aos seus semelhantes”. É um ideal pedagógico que valoriza o pleno desenvolvimento das virtualidades do ser humano (Soares 2007: 20)

1. MEIO ENVOLVENTE

A necessidade de caracterizar o meio envolvente a qualquer instituição educativa 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: 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: 86).

Referimos, ainda, que não se compreende a criança sem se conhecer o seu contexto de vida, o mundo onde vive, cresce e aprende. Ela encontra-se mergulhada, desde o nascimento, num meio e vai-se socializando pouco a pouco através das permutas que faz com ele. 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: 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. Note-se 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: 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 com o Jardim. Segundo Yared de Medeiros *et al*

o conhecimento da família, do meio e da própria criança, como também a tomada de consciência dos pontos básicos que devem nortear a sua acção, constituem os instrumentos do educador [professor] para a sua prática (...). Nesse sentido, o planeamento, a utilização dos recursos e o trabalho desenvolvido com a família assumem uma perspectiva dinâmica, onde a participação das crianças, dos pais e da comunidade em todo o processo transforma a pré-escola [e o 1º ciclo] num lugar vivo, a serviço das crianças (*apud* Nicolau 2000: 87).

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

No caso específico do Jardim-de-Infância de Sigarrosa tivemos em conta o meio rural, no processo de ensino/aprendizagem, pois estamos cientes de que as técnicas educativas não podem dissociar-se do meio geográfico, económico-social e familiar (Sanchez 1970; Alarcão 1989: 31-36).

O Jardim-de-Infância de Sigarrosa, situa-se na aldeia de Sigarrosa. Esta aldeia pertence à freguesia de Mouçós, concelho de Vila Real, distando desta cerca de 6 km.

Relativamente ao espaço sócio-económico, esta pequena aldeia usufrui de uma mercearia e de dois cafés. Os acessos a esta localidade são razoáveis.

Neste sentido, apesar da aldeia ser tipicamente rural e de não possuir infra e super-estruturas, podemos desfrutar de muitos outros recursos essenciais para o desenvolvimento de competências nas crianças, passando a nomear assim: o silêncio próprio das aldeias, o cultivo, os animais, os pinhais, o bom relacionamento entre os habitantes, entre outros factores. Desta forma, aproveitamos estes recursos, visitando pomares, cantando as Janeiras aos habitantes da aldeia, entregando panfletos à população, realizando um magusto para a comunidade escolar.

Para que as crianças possam usufruir de outros recursos, também importantes para o seu desenvolvimento, estas deslocam-se à cidade de Vila Real, no autocarro cedido pela junta de Freguesia.

Por sua vez, a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico localiza-se nos limites da cidade de Vila Real. Esta cidade possui recursos importantes no desenvolvimento de várias competências nas crianças, a saber: teatro, bibliotecas, vários museus, um shopping que tem actividades específicas para as crianças, Universidade, entre outras estruturas de lazer e cultura.

Neste sentido, proporcionámos às crianças visita à Biblioteca Municipal de Vila Real e exposições, nomeadamente, no âmbito da Matemática.

Em suma, a nossa prática pedagógica permitiu-nos conhecer meios distintos e usufruir de ambos para proporcionar às crianças um desenvolvimento integral e inclusivo.

2. INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

O Jardim-de-Infância, onde decorreu o nosso estágio, é uma Instituição da Rede Pública do Ministério da Educação. Por sua vez, a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico pertence ao instituto Nuclisol Jean Piaget - Unidade Desenvolvimento Integrado de Vila Real, este é uma instituição privada.

É necessário ficar registado que, qualquer que seja o nível de escolaridade, uma instituição escolar, contém dois espaços fulcrais ao desenvolvimento das crianças, sendo estes a sala de actividades e o espaço exterior.

A sala de actividades, para as valências aqui referidas, devem ser polivalentes, isto porque

uma sala de aula polivalente é aquela em que as diferentes áreas (na sua totalidade ou em parte) oferecem várias possibilidades de utilização nos diferentes momentos da jornada, de tal modo que se amplia a sua funcionalidade, aproveitando ao máximo as possibilidades oferecidas pelo espaço (...). Assim, por exemplo, a área usada para as reuniões de grande grupo, (...) pode ser em um outro momento a área de jogos de construção (Zabalza 1998: 260).

Salientamos ainda que

o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo (Ministério da Educação 1997: 38).

Um ponto pertinente em que o educador/professor deve também reflectir é “sobre a funcionalidade e a adequação dos espaços [assim como nas] potencialidades educativas dos materiais” (*idem, ibidem*), visto que estes devem estar à disposição e ao alcance de cada criança, isto, para que elas possam explorar, experimentar, manipular e descobrir de forma autónoma os diferentes objectos e as diversas possibilidades de trabalho. É ainda fundamental que

(...) na escolha dos materiais o educador [/professor atenda] a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético. O aproveitamento de materiais de desperdício é também uma possibilidade a prever e organizar, com a colaboração dos pais e da comunidade (*idem, ibidem*).

Tomando em consideração as afirmações teóricas expostas, e cientes do seu valor, procuramos organizar as salas de maneira a que cada criança/grupo consiga trabalhar e brincar o melhor possível, isto porque “a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens” (Forneiro, *apud* Zabalza 1998: 237).

Neste sentido, a sala de actividades do Jardim-de-Infância de Sigarrosa está por áreas educativas, visivelmente delimitadas através do mobiliário existente.

Para uma melhor reflexão sobre esta temática, Miguel Zabalza agrupa este processo em quatro tarefas preponderantes, sendo que “(...) concretizar as intenções educativas e método de trabalho, planejar e organizar o espaço, observar e avaliar o seu funcionamento e, finalmente, introduzir as modificações que forem necessárias” (Zabalza 1998: 261).

Desta forma, as crianças compreendem de modo claro a estrutura de todo o espaço e os limites de todas as áreas, visto que “a estruturação do espaço em áreas diversas e claramente delimitadas é um elemento fundamental, [para] que cada criança construa a sua própria noção de espaço” (Forneiro, *apud* Zabalza 1998: 238).

A organização do espaço também deve permitir a livre mobilidade por parte das crianças, como também deverá possibilitar um controle e participação do educador nas actividades desenvolvidas. Esta liberdade traduz-se em conhecimento, visto que através desta exploração dos espaços as crianças contactam com várias experiências: “por isso, dizemos que o ambiente *fala*, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (*idem*, 233).

É necessário também registar que todos estes espaços possuem regras.

A sala de actividades, do Jardim-de-Infância de Sigarrosa, tem o seu *espaço horizontal* dividido por cantinhos (cf. anexo n.º 1), a saber: a área da biblioteca, da escrita, da matemática, dos jogos de construção, a casinha e as áreas da expressão plástica. Segundo Barbosa e Horn, “a sugestão de organizar os espaços através de temas que os caracterizem tem sido uma prática bem-sucedida nesta organização em espaços semi-abertos e estruturantes” (*apud* Craidy e Kaercher 2001: 77).

Relativamente à *Área da Casinha* (cf. anexo n.º 2), este é um espaço caracterizado por ser “o reflexo da organização da vida familiar e das relações entre os vários elementos com quem se convive diariamente” (Leandro 2003: 14). Este espaço

ainda fomenta “a descoberta de si e do outro, na afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação 1997: 59).

No que concerne à *Área dos Jogos de Construção* (cf. anexo n.º 3), segundo Barbosa e Horn, esta tem como objectivo “promover a construção de diferentes aprendizagens, sem a mediação directa do adulto, através do desafio por meio de jogos, materiais (...) onde em pequenos grupos ou individualmente as crianças possam progredir intelectualmente” (*apud* Craidy e Kaercher 2001:77).

A *Área da Biblioteca* (cf. anexo n.º 4) caracteriza-se por ser

um espaço organizado na sala de actividades onde se encontra arrumado o material de leitura a que as crianças devem ter acesso sempre que dele tenham necessidade. (...) As crianças devem ter oportunidade de manusear os livros e ouvirem e contarem histórias (Leandro 2003: 12).

Este é ainda um espaço bem iluminado, pois situa-se perto da janela. Segundo M. Lobo, a área da biblioteca “não (...) precisa ser um local muito amplo porque é para acolher grupos reduzidos de crianças (...). Deverá ser escolhido em função da calma que deve oferecer [sendo] importante que se situe em local bem iluminado” (Lobo 1988: 20).

A *Área da Matemática* (cf. anexo n.º 5) possibilita à criança experimentar construções a três dimensões; actividades de iniciação à matemática, que implicam comparações e seriações, sequências, alternâncias, tamanhos, peso, forma, cor. É necessário frisar que “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (Ministério da Educação 1997: 73).

Através da *Área da Escrita* (cf. anexo n.º 6), a criança tem contacto com o código escrito de um modo informal. Brinca com letras, copia-as, faz tentativas de escrita, imita a escrita e a leitura, familiariza-se com o código escrito, percebe que há uma forma de comunicar diferente da linguagem oral, vai-se apercebendo das funções da escrita. Não se trata de uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita.

As *Áreas de Expressão Plástica* (cf. anexo n.º 7) caracterizam-se por serem espaços “destinado às actividades criativas de expressão plástica, onde a criança tem oportunidade de manipular, experimentar o seu gosto próprio e fazer representações cada vez mais elaboradas do seu mundo pessoal e do mundo que a cerca” (Leandro 2003: 22). Esta área caracteriza-se também por ser “(...) uma forma de comunicação por excelência, e que traduz de uma forma espontânea os seus pensamentos, percepções e sentimentos face a si, aos outros e ao mundo que a rodeia” (Matos e Ferrão 1997: 17).

No que concerne, ao *espaço vertical* desta sala é caracterizado por ser um espaço muito activo, pois é considerado como um espaço de aprendizagem e trabalho e, por isso, deve estar em constante permuta. Este espaço é utilizado para expôr os registos elaborados por cada criança, assim como alguns instrumentos de aprendizagem, tais como: o *Diário de Grupo*, o *Quadro das Presenças*, o *Quadro dos Aniversários*, o *Quadro das Tarefas*, o *Plano de Actividades*, a *Escala de Crescimento*, a *Agenda Semanal* e o *Quadro do Tempo*.

Relativamente aos materiais existentes nesta sala, através da nossa intervenção, estes ficaram à disposição e ao alcance das crianças, isto para que elas pudessem explorar, experimentar, manipular e descobrir de forma autónoma os diferentes objectos e as diversas possibilidades de trabalho.

Proporcionalmente, a sala de actividades do 1º Ciclo

(...) é o centro das actividades educativas. Nela permanece a criança a maior parte do tempo consagrado ao trabalho escolar. Daí a necessidade de que a construção, o asseio, o mobiliário e a ornamentação da sala de aula obedeça a rigorosos preceitos de higiene e estética. Por isso, a iluminação, a ventilação, o tipo e a disposição do mobiliário escolar, a limpeza, etc., devem ser objecto de cuidadoso estudo (Santos 1951: 67).

É de salientar que “a participação dos alunos na aula depende, entre outros factores, do modo como esse espaço está organizado e do lugar que nele ocupa” (Carneiro 1983: 111). Neste sentido, este espaço foi aproveitado e bem apetrechado com os trabalhos realizados de forma autónoma pelas crianças, como também pelos diversos instrumentos feitos por nós. É necessário salientar que este espaço deve ser dinâmico e atractivo e “deve contribuir para a qualidade global do ambiente de aprendizagem” (Morgado 2001:58).

No respeitante ao *espaço horizontal*, este deve ser gerido de forma a facultar uma fácil mobilidade, entre todos os intervenientes da sala. É necessário ainda salientar, que a disposição das mesas e cadeiras não seja estanque. Assim, a sala de aula, (cf. anexo n.º 8) onde decorreu a nossa prática educativa, estava em constante remodelação. As mesas e cadeiras existentes, eram alteradas sempre que necessário, isto é, aquando dos trabalhos realizados em grupo pelos educandos, como para dramatizações. A localização dos armários existentes, e do quadro interactivo, nunca sofreu alterações.

Em suma,

a organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens. Se queremos começar a mudança por algum lado, comecemos por uma organização diferente do espaço (Sanches 2001: 19).

Relativamente ao espaço exterior destas instituições escolares “é preciso que seja um espaço agradável, onde se tenha a sensação de ser bem recebido (...)” (Bassedas *et al* 1999: 108) e que possua “material que permita às crianças subir, descer, saltar, trepar, suspender-se, escorregar, etc...” (Lobo 1988: 20).

É importante referir que “o espaço exterior do estabelecimento de ensino pré-escolar é igualmente um espaço educativo” (Ministério da Educação 1997: 38) e proporciona “oportunidades educativas [por isso] merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (*idem*, 39).

Segundo Elisa Leandro, é no recreio, que

(...) a criança tem possibilidades de exprimir as suas capacidades corporais. Brinca normalmente com os seus companheiros e é o próprio que inventa as suas brincadeiras, o que leva à descoberta das suas próprias capacidades de agilidade, destreza e domínio (Leandro 2003: 6).

Neste sentido, é importante oferecer as condições necessárias para que estas crianças usufruam da sua infância e que aprendam brincando.

No que respeita ao Jardim-de-Infância de Sigarrosa, é necessário salientar que o espaço exterior não detém condições básicas para um bom funcionamento, tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Este espaço está bastante degradado e empobrecido. O edifício em si situa-se numa antiga escola do 1º Ciclo e conserva, ainda, os traços típicos deste estilo arquitectónico.

Em comparação, a escola do 1º Ciclo detém um espaço exterior de qualidade, bem conservado e, por conseguinte, propício ao desenvolvimento de várias competências.

Reconhecemos ainda que é

importante que os próprios alunos(as) participem na decoração da sala de aula para que se reflita a sua identidade pessoal. Devemos reservar lugares para colocar os trabalhos das crianças e cuidar a sua apresentação a fim de que realce o seu valor estético e afetivo (Zabalza 1998: 261).

Em suma, “o arranjo e a organização do espaço deverão reflectir os valores e fundamentos pedagógicos do educador, a sua concepção de criança, a sua concepção de aprendizagem, a sua concepção de intervenção, baseada na realidade local, nos usos, nos costumes, nas tradições” (Lobo 1988: 19). Procurámos não descurar estes aspectos, pois estamos cientes de que o homem é sempre o resultado da sua hereditariedade e do seu meio.

3. PROJECTO CURRICULAR DE GRUPO/TURMA

Como atrás indicámos, o Jardim-de-Infância de Sigarrosa pertence a uma Instituição da Rede Pública do Ministério da Educação e, por conseguinte, pertencente a um Agrupamento de Escolas.

Sublinhamos que

agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio).

Na verdade, o agrupamento de escolas tem como um dos seus objectivos a existência de projectos pedagógicos comuns, a construção de percursos escolares integrados e, ainda, a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos.

Em qualquer agrupamento existe também, de acordo com a legislação em vigor, um *Projecto Educativo de Escola* e um *Projecto Curricular de Escola* que são comuns a todas as instituições pertencentes a esse agrupamento. Tal não acontece, porém com a escola Nuclisol Jean Piaget/ Instituto Piaget- Unidade de Desenvolvimento Integrado de Vila Real que, sendo uma instituição privada, se rege pelos estatutos e regulamentos internos da associação à qual pertence.

Neste sentido, o *Projecto Curricular de Grupo/Turma* aspira concretizar as orientações curriculares, tanto para o Pré-Escolar como para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Este projecto deve ser articulado ao *Projecto Educativo de Escola* e ao *Projecto Curricular de Escola*.

É essencial, neste momento, clarificar os conceitos de *Projecto Educativo de Escola* e o *Projecto Curricular de Escola*. No que respeita ao *Projecto Educativo de Escola*, este prevê ser

(...) um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa (Costa 1991: 10).

No que concerne ao *Projecto Curricular de Escola*, este é um documento que,

(...) define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar (Decreto-Lei n.º 6/2001, 18 de Janeiro).

Neste sentido, e tendo em conta o supra-exposto, qualquer *Projecto Curricular de Grupo/Turma* deve contemplar “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma” (*idem*).

É ainda preponderante, para elaborar um *Projecto Curricular de Grupo/Turma*, realizar várias pesquisas relativas à instituição e ao meio onde esta se localiza. Através deste conhecimento, ficamos a saber quais as potencialidades que ambos oferecem para desenvolver os educandos.

É ainda primordial caracterizar o grupo, tanto a nível familiar como escolar. Com este diagnóstico, conhecemos as necessidades e interesses de cada criança. Esta análise faz com que a nossa prática educativa vá ao encontro dessas características.

Para que este desenvolvimento seja realizado de forma sólida, é necessário ainda mencionar quais os objectivos que queremos atingir e as estratégias que serão utilizadas para ajudar nesse processo.

O *Projecto Curricular de Grupo/Turma* 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 activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

Entende-se por competência o “(...) ser capaz de usar adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, interpretar, pensar e agir – nesses domínios do saber e consequentemente na vida social, pessoal e profissional” (Roldão 2004:16).

É de salientar que, desenvolvida uma competência, esta não pode permanecer estática. Tem que continuar a ser trabalhada e orientada para ser aplicável em diferentes áreas.

Para que a acção educativa caminhe para o êxito, é absolutamente necessário que a escola, que se esforça e justifica “socialmente por garantir que um certo número de aprendizagens são adquiridas” (*idem*, 15) seja cada vez mais autónoma e que “caminhe para projectos curriculares próprios, ou seja, adopte o currículo nacional de forma a conseguir o máximo de aprendizagens dos seus alunos” (*idem*, 10).

Este documento deve ainda conter as intervenções (dinamização e organização) que pretendemos realizar ao nível dos espaços.

Por fim, é primordial que se descrevam as formas de avaliação que pretendemos utilizar durante a prática pedagógica para o ano lectivo em pauta.

4. MODELOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS

Antes de mais é necessário referir que os modelos por nós utilizados advinham do uso dos mesmos por parte da educadora e da professora cooperante, condicionando de algum modo a nossa prática pedagógica.

O modelo utilizado para exercer a nossa prática pedagógica no Jardim-de-Infância, vai ao encontro do *Movimento da Escola Moderna*.

Este modelo pode ser definido como “[um] projecto democrático de autoformação cooperada de docentes” (Niza 1998: 139). Este modelo parte “das necessidades e interesses dos alunos e [partilha] com eles a gestão dos tempos, dos recursos e dos conteúdos escolares, este modelo tem como finalidade o envolvimento e corresponsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem” (Grave-Resende 2002:29).

Segundo Fátima Vieira, “o Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna (MEM) assume a promoção do desenvolvimento moral e cívico das crianças como uma das principais finalidades” (Vieira 2004: 5).

A gestão da vida na sala, no respeitante ao Jardim-de-Infância de Sigarra, é sustentada por instrumentos educacionais advindos do *Movimento da Escola Moderna*. Para um melhor entendimento, é necessário, neste momento, dar a conhecer estes instrumentos, sendo que o *Diário de Grupo* (cf. anexo n.º 9) consiste em quatro folhas:

(...) [sendo que] as duas primeiras recolhem juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana sob os títulos “não gostei” e “gostei”. A terceira coluna destina-se ao registo das realizações também consideradas mais significativas e é encabeçada normalmente pela palavra “fizemos”. A quarta coluna, destinada ao registo das sugestões, aspirações e projectos a realizar, é iniciada por “queremos” ou “desejamos” (*idem*, 150).

Consideramos muito importante o *Diário de Grupo*, porque incentiva na criança o espírito crítico, as capacidades valorativas e de realização de projectos.

Quanto ao *Quadro das Presenças* (cf. anexo n.º 10)

serve para o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respectivo do mês e semana. Os ritmos de presenças alternando com as suas ausências, sempre

significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir de vivências e dos ritmos (Niza 1998: 150).

O preenchimento deste instrumento de trabalho leva as crianças “a estabelecerem e a coordenarem um grande número de relações, espaciais, temporais e simbólicas” (Grave-Resende 2002: 50). Para avaliar este quadro é cedido a cada criança uma folha própria (cf. anexo n.º 11).

O *Quadro de Aniversários* (cf. anexo n.º 12) foi elaborado por nós, sob a forma de um comboio. Cada carruagem simboliza um mês do ano, contém a fotografia e o dia de aniversário de cada criança. No dia em que a criança faz anos, é colocada uma imagem de um bolo em cima da fotografia da mesma.

O *Quadro das Tarefas* (cf. anexo n.º 13) é constituído por três colunas, sendo que a primeira coluna está destinada para o nome da criança responsável pela tarefa, na segunda coluna, estão escritas e desenhadas pelas crianças as tarefas, na terceira coluna, é realizada a avaliação e na última coluna estão inseridos os nomes de todas as crianças.

As tarefas foram discutidas na reunião de grande grupo, sendo que estas passam por distribuir o leite, verificar se a sala está arrumada no fim das actividades, distribuir e arrumar as mochilas na hora do lanche, marcar as faltas e registar o tempo.

Para a distribuição das tarefas, é realizado um sorteio todas as semanas. Relativamente à avaliação destas responsabilidades, realiza-se na reunião de grande grupo, todas as segundas-feiras. Também é distribuída a cada criança, responsável por uma tarefa, uma folha, onde esta desenha a sua tarefa. No final do registo, é perguntado à criança responsável e, posteriormente, ao grupo como decorreu a prestação relativamente à sua tarefa. Se a tarefa foi cumprida, a criança tem uma bolinha verde, se foi apenas relativamente, tem bolinha amarela e, se houve incumprimento, tem bolinha vermelha. As principais finalidades deste quadro são as de tornar as crianças mais responsáveis e autónomas no cumprimento das tarefas. Para avaliar este mapa é distribuído a cada criança uma folha própria, onde a criança tem que desenhar a sua tarefa e fazer uma auto-avaliação (cf. anexo n.º 14).

Outro instrumento de trabalho intitula-se *Plano de Actividades*. Este

é constituído por um mapa de duas entradas, onde na coluna da esquerda se alinham verticalmente os nomes dos alunos e na linha horizontal superior se ordenam as actividades directamente propiciadas pelos instrumentos e materiais que integram as áreas educativas (...) (Niza 1998: 148).

Este plano consciencializa as crianças das diferentes áreas que podem frequentar, assim como da área que estas mais frequentam, que menos frequentam, ou que nunca chegaram a frequentar.

Relativamente à *Escala de Crescimento*, este é “[um] quadro [que] tem as fotografias das crianças organizadas por alturas, da mais baixa à mais alta” (Vasconcelos 1997: 115). A altura das crianças foi marcada com de paus de espetada pintados por cada uma. Esta escala de crescimento permite desenvolver nas crianças noções de altura: “[este] é usado como meio de mostrar à criança que pode ser mais baixa [ou mais alta], ser mais velha [ou mais nova] que a outra” (*idem, ibidem*).

A *Agenda Semanal* (cf. anexo n.º 15) serve de apoio à educadora, como também às crianças que entram pela primeira vez no Jardim (e não frequentaram a creche), ajudando a que estas se tornem mais seguras e se adaptem melhor ao Jardim-de-Infância, isto porque, nesta agenda, estão expostos os vários momentos da acção educativa.

No *Quadro do Tempo* (cf. anexo n.º 16), as crianças registam o estado climatérico que se evidencia no dia, através de símbolos como: sol, chuva, céu pouco nublado, céu muito nublado e aguaceiros. A avaliação deste quadro é realizada semanal e mensalmente. Esta avaliação consiste na contagem dos estados de tempo, que se fizeram sentir durante a semana. Depois dessa contagem, a criança terá que fazer pequenas bolinhas em plasticina e colocá-las no devido lugar, isto é, se esteve sol duas vezes na semana, a criança terá que fazer duas bolinhas e colocá-las no tubo que está por baixo do sol. Este quadro possui uma legenda para que as crianças associem os desenhos à escrita. Para a avaliação mensal, é fornecida a cada criança uma folha própria (cf. anexo n.º 17), realizada por nós, para que todas as crianças registem o tempo.

Este quadro, possibilita que as crianças desenvolvam inúmeros conteúdos, tais como: a noção de tempo, o conhecimento dos diferentes estados climatéricos, as contagens, o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita. Serve também para exercitar a memória, pois as crianças têm de dizer que estado de tempo se fez sentir durante o fim-de-semana.

Salientamos, que todos estes instrumentos são de extrema importância, pois proporcionam um desenvolvimento, de forma articulada de várias competências, ao nível das áreas de conteúdo determinadas para o Pré-Escolar.

O nosso trabalho enquanto professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, na escola Nuclisol Jean Piaget/ Instituto Piaget - Unidade de Desenvolvimento Integrado de Vila Real, foi levado a cabo de acordo com vários itens particulares do *método tradicional*.

Segundo Maria Martins *et al*,

no método tradicional, o ensino é centrado no professor, estando este por sua vez centrado no programa oficial. O professor pretende cumprir o programa todo, atingir todos os objectivos oficialmente expressos, independentemente do facto de poder haver um grande número de alunos que não consigam acompanhar aquilo que é transmitido (Martins *et al* 1992: 16).

Contudo, este modelo não era por nós seguido, nem poderia ser, pesa embora o facto de estarmos na condição de estagiárias. Segundo o *método tradicional*, na sala de aula, quem decide o que está bem e o que está mal quanto à disciplina é o professor. É ele quem tem mais direito à palavra, os alunos têm de ouvir e respeitar. O docente escolhe as actividades e os alunos apenas as realizam.

Na sala de aula, o docente é quem tem mais autonomia e responsabilidade, os alunos apenas têm de cumprir as regras da sala de aula e realizar as tarefas que são escolhidas pelo docente.

Neste método, o professor encara o programa de uma forma rígida:

a sua elaboração e execução é da inteira responsabilidade da professora, esta decide que parte do programa vai ser abordado, como vai ser, que exemplos se seleccionaram para as demonstrações e que espécies de trabalho farão os alunos como reforço da aprendizagem (Kaye 1982: 36).

Apesar desta forma de trabalho, aquando da nossa prática pedagógica no 1º Ciclo, sempre tivemos em conta os interesses e dificuldades das crianças.

No que concerne à comunicação/relação com os alunos, esta sempre foi muito boa. Conosco as crianças sentiram-se muito à vontade na sala de aula e expuseram as suas dúvidas e opiniões sem receio. Na verdade, “a professora [deve ser] vista como uma amiga” (*idem*, 17).

Há que sublinhar também que sempre incentivamos as crianças para uma participação activa, para a entreaajuda e para a cooperação.

No que concerne à escolha dos conteúdos a abordar, esta era realizada pela professora cooperante, sendo esta uma das características do método tradicional.

Importa frisar que este foi um dos condicionalismos do estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico, pois existiu algum sentimento de desajuste no plano do ensino que não se fez sentir, contudo, no plano da aprendizagem dos alunos.

5. PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO

O educador/professor necessita de planificar² a sua acção. Essa planificação serve como um apoio e permite uma melhor organização da prática pedagógica, pois

assume um papel essencial, na medida em que leva a uma reflexão cuidadosa do educador sobre as actividades que vai realizar com o grupo de crianças, reflexão essa que permite sempre interrogar-se em função dos resultados e dos processos vivenciados. Isto pressupõe uma autocrítica, constante, para, numa permanente busca, melhorar a sua acção. (...) Assim, o docente deve adoptar estratégias de avaliação que fundamentem o desenvolvimento do “currículo” e o processo de ensino e de aprendizagem, tendo presente o conhecimento das áreas de conteúdo e a necessidade de se proporcionar uma grande diversidade de experiências (...) (Secretaria Regional de Educação e Ciência Pré-Escolar e Avaliação 2008: 13).

O educador/professor deve sempre começar por observar cada criança e o grupo, averiguar as necessidades e interesse destes, para poder adequar as actividades ao grupo/crianças.

Na planificação, o educador/professor define objectivos e, por conseguinte, estabelece metas. A planificação deve ser realizada, tendo sempre em conta os dados recolhidos na observação e avaliação, abrangendo os vários domínios curriculares. Esta organiza o trabalho, reflecte sobre o currículo, métodos de trabalho, e materiais mais adequados às competências a desenvolver nas crianças.

É de sublinhar que a planificação não deverá ser encarada de forma rígida, mas sim como um fio condutor à prática pedagógica que se pretende.

É necessário referir, ainda, o papel das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* na planificação das actividades. Este é um documento de extrema importância para o subsistema educativo do pré-escolar, pois é “(...) um conjunto de princípios gerais e organizados a serem utilizados pelo educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação 1997: 13).

No respeitante à *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*, esta menciona os princípios orientadores da acção pedagógica.

² As planificações das actividades desenvolvidas, no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, podem ser conferidas nos anexos n.º 18 e 19.

Outro documento importantíssimo que auxilia a planificar para o 1º Ciclo do Ensino Básico é o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Este determina qual o desenvolvimento das competências a alcançar no final da educação básica, visando sempre a articulação de todas as áreas curriculares.

As planificações são constituídas por áreas de conteúdo, objectivos gerais e específicos, actividades/estratégias, recursos e avaliação.

Segundo o Ministério da Educação, “consideram-se «áreas de conteúdo» como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (Ministério da Educação 1997: 47). O mesmo regulamento refere que:

as áreas de conteúdo supõem a realização de actividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Se a criança aprende a partir de acção, as áreas de conteúdo são mais do que áreas de actividades pois implicam que a acção seja a ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectivos, o que significa pensar e aprender (*idem*, 47-48).

Relativamente aos objectivos, Rodriguez Diéguez refere que “um objectivo é o comportamento esperado no aluno como consequência de determinadas actividades docentes e discentes que deve ser susceptível de observação e avaliação” (Diéguez, *apud* Pacheco s/d: 103). Por sua vez, Ashton diz-nos que “um objectivo define o que se pretende que o aluno consiga com a sua aprendizagem” (*idem, ibidem*).

Um objectivo é o que pretendemos que uma criança desenvolva. Os objectivos podem ser gerais ou específicos. Através de um objectivo geral formulam-se os objectivos específicos, pois “todo o objectivo geral pode abarcar uma série de objectivos específicos e todo o objectivo específico se formula num contexto de um objectivo geral” (Pacheco 1999: 112). Barbier define objectivos específicos como “imagens antecipadoras e finalizantes dos sucessivos estados da realidade - objecto de acção (...) o que equivale a decompor a acção principal numa série de subtracções, cada uma delas dando lugar a uma planificação particular” (Barbier, *apud, idem, ibidem*). O mesmo autor, citando Ribeiro, distingue objectivos gerais e específicos da seguinte forma:

dada, assim, a relatividade desta designação fala-se, em termos práticos, simplesmente em objectivos gerais e específicos, entendendo-se habitualmente por geral aquele que se apresenta definido em termos latos, com uma certa ambiguidade e susceptível, por isso, de ser interpretado de diferentes modos ou, por outras palavras, de ser potencialmente desdobrável em diferentes séries de objectivos mais concretos (*idem, ibidem*).

Mais adiante no texto, o autor explicita, de modo conciso o que entende por objectivo específico e quais as suas funções: “Um objectivo específico deve ser: claro (...); consistente (...); realizável (...); mensurável (...)” (*idem*, 113).

Para desenvolver estes objectivos, definimos várias actividades que “constituem o elo de ligação entre a teoria e a prática” e as estratégias que vamos desenvolver no decorrer da mesma (*idem*, 162).

Neste sentido, concluímos que a planificação tem um papel preponderante tanto na Educação Pré-Escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Para detectar as dificuldades e necessidades, é importante avaliar.

A avaliação entende-se por ser “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” (Despacho normativo, n.º1/ 2005). Na verdade, “a avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e colectivas» (Valadares *et al* 1998: 34).

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: 23) e que a “avaliação deve resultar em benefícios para os alunos” (*idem, ibidem*).

Relativamente às modalidades existentes de avaliação, estas denominam-se por “avaliação diagnóstica”, “avaliação formativa e “avaliação sumativa”.

No que diz respeito à avaliação diagnóstica, esta informa o professor sobre qual é “o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem” (Ferreira 2007: 24), esta avaliação “(...) pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa (Despacho normativo, n.º1/ 2005).

Comparativamente, a “avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação [pois] assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de

informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem” (*idem, ibidem*). Este tipo de avaliação “fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho” (*idem, ibidem*).

Por seu turno, a avaliação sumativa “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (*idem, ibidem*).

Tanto a Educação Pré-Escolar como o 1º Ciclo do Ensino Básico devem assim implicar “(...) uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador [professor] planeie o seu trabalho e avalie o processo e seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem da criança” (Ministério da Educação 2002: 18).

A avaliação, no Jardim-de-Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico, foi praticada por nós através da observação instrumentada e não instrumentada. A avaliação não instrumentada reporta-se ao diálogo com os educandos, à participação, ao interesse demonstrado, à criatividade e aos comportamentos de cada criança e em grupo.

No que respeita ao Pré-Escolar, a avaliação foi, primeiramente, exercida através de um pequeno questionário realizado a cada criança individualmente (cf. anexo nº 20). Utilizamos, ainda, “*Grelhas de Ocorrências Significativas*” (cf. anexo nº 21), “*Grelhas de Registo Contínuo*” (cf. anexo nº 22) e o “*Portefólio*”.

O “*Portefólio*” foi utilizado no Pré-Escolar, porque este “é uma forma de avaliação dinâmica, envolvendo a própria criança que reflecte o seu desenvolvimento e as suas mudanças através do tempo” (Hernández 2000: 6). Este fornece, ainda, ao educador/ professor, aos encarregados de educação e aos educandos uma colecção organizada de trabalhos produzidos, isto é, a evolução das aprendizagens dos educandos ao longo de todo o ano lectivo.

Relativamente ao 1º Ciclo, as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de informações sobre a aprendizagem dos alunos foram: mapas de comportamento individuais (auto-avaliação), listas de verificação e fichas formativas.

Importa evidenciar que estes instrumentos de avaliação foram realizados por nós.

Sublinhamos que avaliar um aluno, em qualquer área curricular, é sempre uma tarefa difícil. É importante, ainda, referir que, no 1º Ciclo do Ensino Básico, as provas de avaliação são entregues ao alunos e corrigidas em sala de aula, de modo a eles possam averiguar os erros cometidos e evidentemente tentar superá-los.

PARTE II

O EDUCADOR NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Apenas brincando³.

Quando me virem a montar blocos
A construir casas, prédios, cidades
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender sobre o equilíbrio e as formas
Um dia, posso vir a ser engenheiro ou arquitecto.

Quando me virem a fantasiar
A fazer comidinha, a cuidar das bonecas
Não pensem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a cuidar de mim e dos outros
Um dia, posso vir a ser mãe ou pai.
Quando me virem coberto de tinta

(...)

Quando me virem sentado
A ler para uma plateia imaginaria
Não riam e achem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a comunicar e a interpretar
Um dia, posso vir a ser professor ou actor.

Quando me virem a procura de insectos no mato
Ou a encher os meus bolsos com bugigangas
Não achem que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a prestar atenção e a explorar
Um dia, posso vir a ser cientista.

Quando me virem mergulhado num puzzle
Ou nalgum jogo da escola
Não pensem que perco tempo a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a resolver problemas e a concentrar-me
Um dia posso vir a ser empresário.

Quando me virem a pular, a saltar a correr e a movimentar-me
Não digam que estou só a brincar
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender como funciona o meu corpo
Um dia posso vir a ser médico, enfermeiro ou atleta.

Quando me perguntarem o que fiz hoje na escola
E eu disser que brinquei
Não me entendam mal
Porque a brincar, estou a aprender
A aprender a trabalhar com prazer e eficiência
Estou a preparar-me para o futuro
Hoje, sou criança e o meu trabalho é brincar.

Anita Wadley

³ Disponível em <http://galegaencarnada1.blogspot.com/2009/11/apenas-brincando.html>

II - O EDUCADOR NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Este ponto do presente documento possui como objectivo primeiro transmitir de modo realista o que é a prática pedagógica num Jardim-de-Infância, apurando desta forma o que deve ser, ou não, aplicado num futuro próximo enquanto educadoras.

Lembrámos, a propósito, que

(...) na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens (Ministério da Educação 2001:11).

Na mesma linha de pensamento, referimos que a educação Pré-Escolar é considerada como o único subsistema educativo, que não possui um currículo e, por isso, a actividade educativa assenta, essencialmente, na intenção do educador e nas necessidades e interesses das crianças. Note-se que, toda a criança que integra o Jardim-de-Infância é portadora de conhecimento e aprendizagem.

Na verdade, a educação Pré-Escolar é uma etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança e não deve ser apenas encarada como uma preparação para a escolaridade obrigatória.

Posto isto, dividimos em três itens esta parte do nosso relatório. O primeiro refere-se à caracterização global do grupo de crianças. Esta análise pressupõem dois momentos, sendo que o primeiro é respeitante ao momento de observação e, no final desta parte, realçámos as aprendizagens desenvolvidas por todo o grupo. Esta análise permite-nos dar uma visão realista das evoluções do grupo decorrentes a nossa prática educativa.

No segundo momento, debruçamo-nos sobre o desenvolvimento da actividade educativa, contemplando as actividades livres, as de rotina e as actividades por nós orientadas enquanto educadoras.

1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

A caracterização do grupo, onde decorreu o nosso estágio, tem por base um inquérito preenchido pelo encarregado de Educação de cada criança.

Com base neste inquérito, foi possível recolher dados que permitem definir o perfil sócio-familiar das crianças e compreender, assim, os seus contextos familiares.

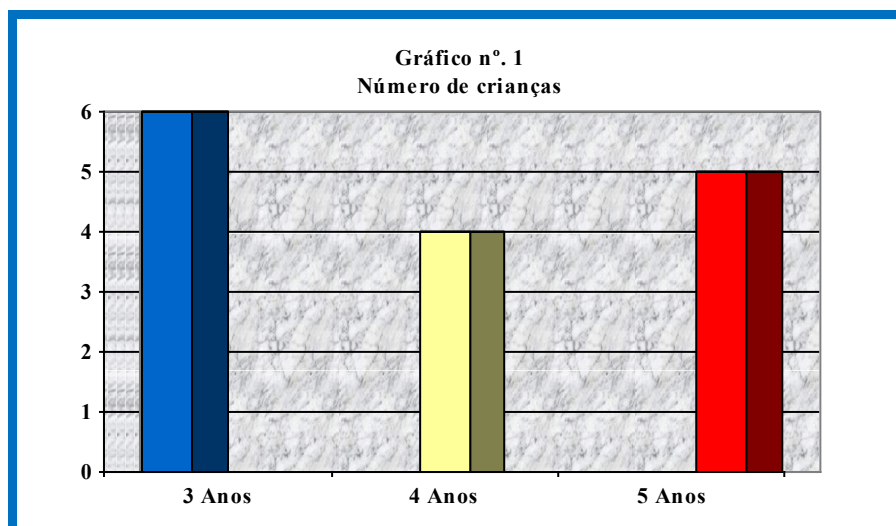
Todo o papel desempenhado pelo educador e seus colaboradores deve ter em linha de conta estes factores externos mas contextuais de cada criança que, por sua vez, deve atingir os mesmos níveis de aprendizagem preconizados para o ensino pré-escolar.

Posto isto, apresentamos em gráficos as informações recolhidas, para que a leitura seja facilitada.

O grupo é constituído por 15 crianças. É um grupo heterogéneo, pelo que, não podemos deixar de referir que

o potencial educativo da relação das crianças com outras idades diferentes e interesses em criar experiências educativas e sociais em que haja mais diversificação. Essa relação beneficia as crianças menores, pois permite-lhes aprender modelos dos mais velhos, imitá-los, ajudá-los (...) (Bassedas, *et al* 1999: 99)

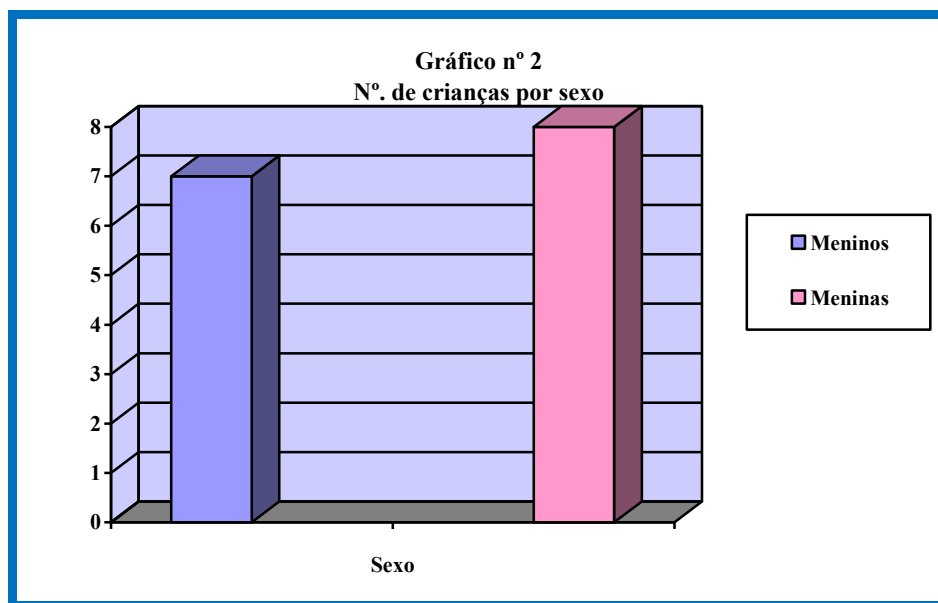
As idades são compreendidas entre os 3 e os 5 anos, conforme se verifica no gráfico n.º 1.



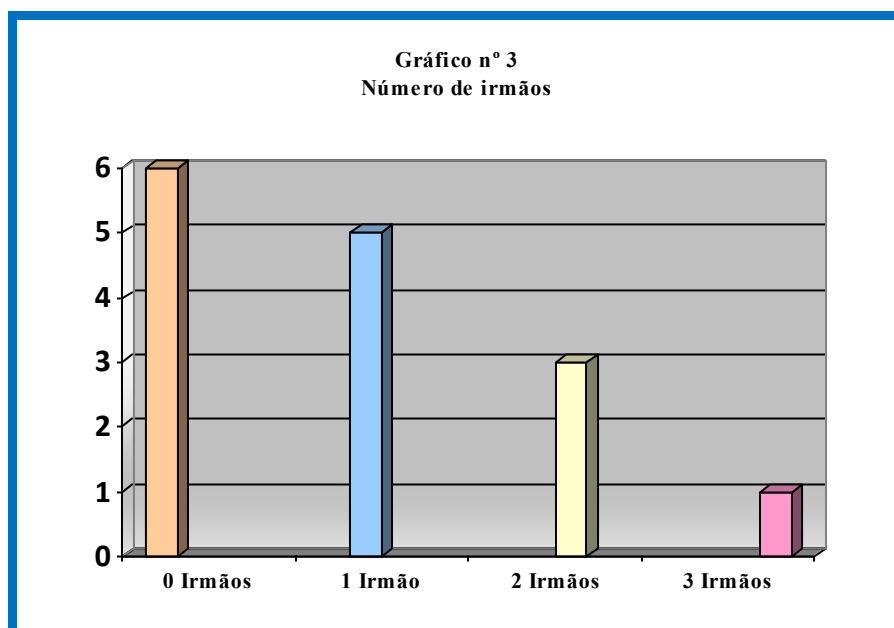
Num total de 15 crianças, seis pertencem ao grupo etário de 3 anos, quatro ao grupo de 4 anos e cinco possuem 5 anos. Esta disparidade levou-nos, enquanto

educadoras, a actividades de índole diversificada para uma cabal aprendizagem e compreensão da maioria do grupo.

Relativamente ao sexo das crianças, este grupo é constituído por 8 crianças do sexo feminino e 7 do sexo masculino, como podemos constatar no gráfico nº 2.

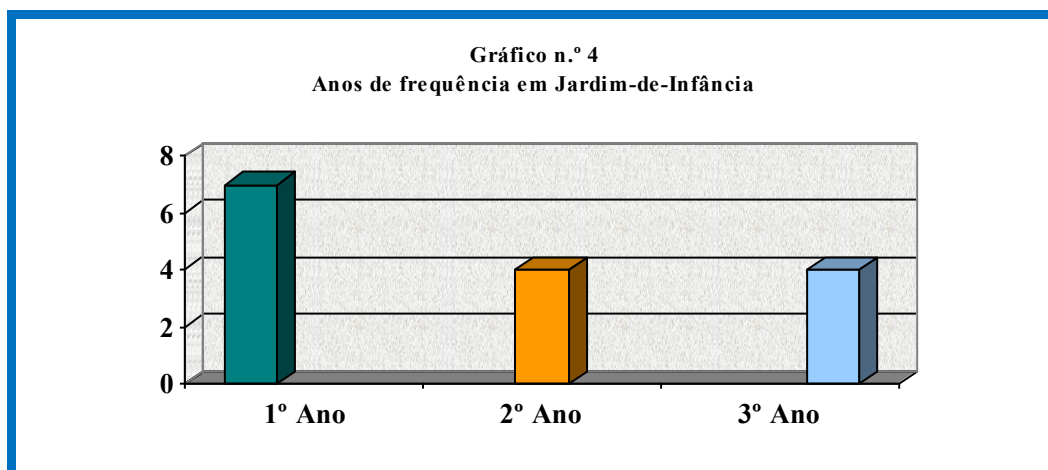


Analisando o gráfico nº 3, pode verificar-se que 6 crianças não têm irmãos, 5 crianças têm um irmão, 3 crianças têm 2 irmãos e uma criança tem 3 irmãos.

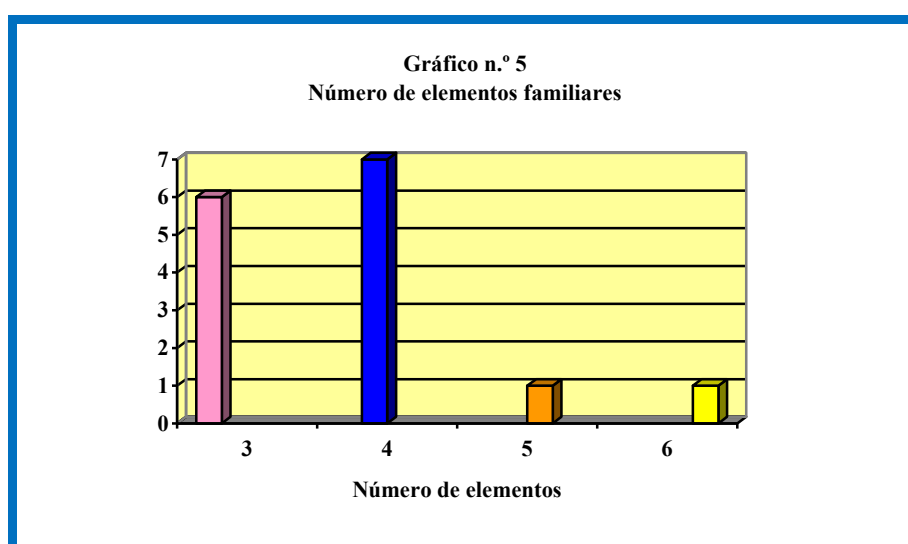


Relativamente ao gráfico n.º 4, podemos observar que sete crianças frequentam pela primeira vez esta instituição e que oito crianças frequentam esta instituição há dois e três anos.

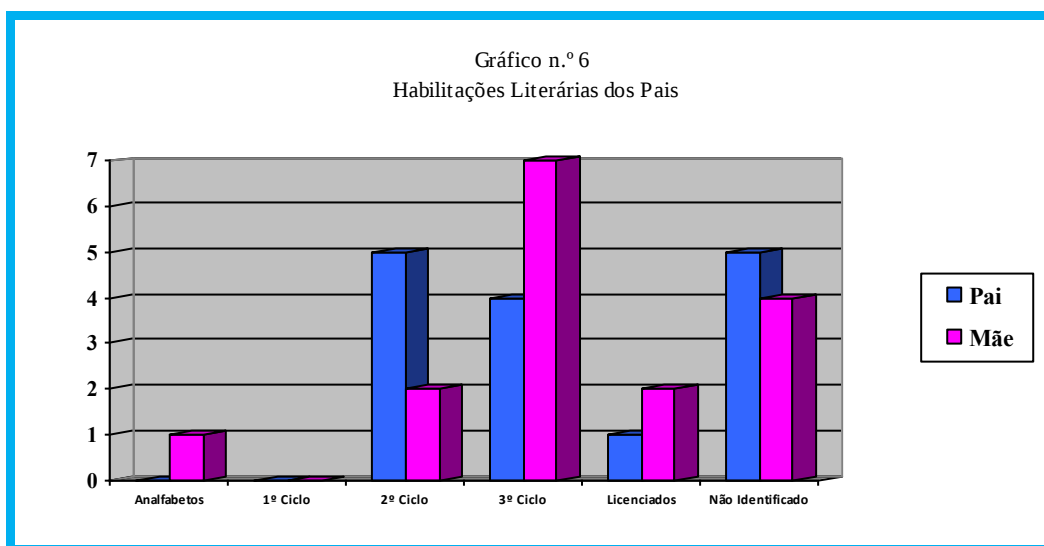
É importante salientar que todas as crianças de 3 anos frequentam pela primeira vez o Jardim-de-Infância. No grupo de 4 e 5 anos, existe uma criança que frequenta pela primeira vez um Jardim-de-Infância.



Através do gráfico n.º 5, verifica-se que as famílias das crianças são, na sua maioria, constituídas por quatro elementos.

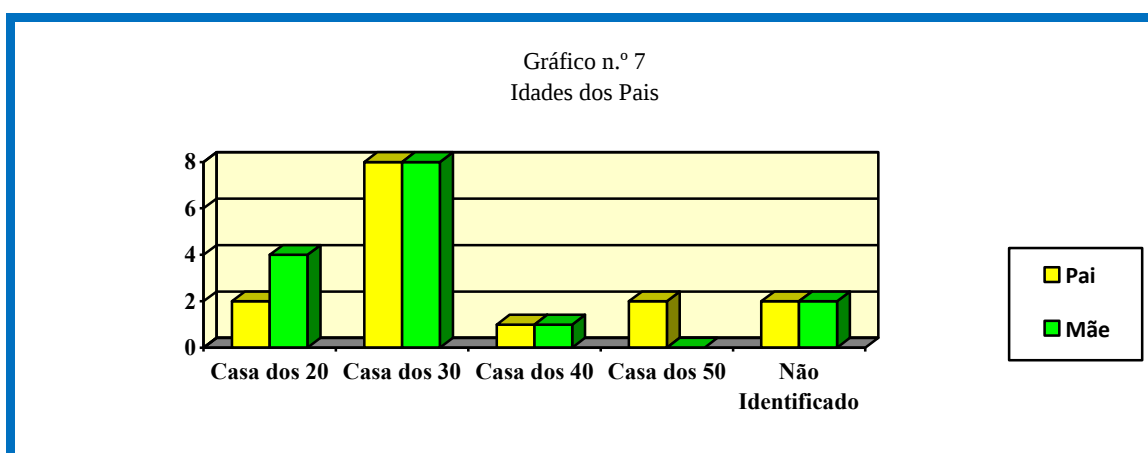


Através do gráfico nº 6, observam-se as habilitações literárias dos progenitores. Relativamente aos pais, estes situam-se na sua maioria entre o 2º e o 3º Ciclos, havendo apenas um pai que possui formação superior. Comparativamente, as mães situam-se, na sua maioria, no 3º Ciclo, sendo que duas têm formação superior. Existe uma mãe que não possui alfabetização.



Pela análise do gráfico nº 7, pode-se constatar que as idades dos pais se situam, na sua maioria, na casa dos trinta. Na casa dos 20, encontram-se dois pais, assim como na casa dos 50 anos. Apenas um se situa na casa dos quarenta.

Comparativamente, as mães situam-se, maioritariamente, na casa dos 30, seguindo-se a casa dos 20 anos, havendo apenas uma que situa na casa dos quarenta. Constata-se que o grupo das mães é mais jovem que o grupo dos pais.



A observação realizada às crianças individualmente e em grupo, é de extrema importância para o Educador. É através dela que ele conhece os seus educandos. Este conhecimento proporciona uma intervenção mais ajustada aos interesses e dificuldades de cada criança.

Com esta análise, no início do estágio, constatamos que, mesmo sendo um grupo heterogéneo, este é bastante dinâmico, interessado, alegre, participativo e que gosta de aprender. Estas crianças são bastante exigentes, pois gostam e necessitam de se manter ocupadas.

O grupo é normalmente muito receptivo, perante as diversas actividades educativas intencionais que lhes são apresentadas.

Relativamente às actividades livres, as opções das crianças são das mais variadas, passando um pouco por todas as áreas contidas nesta sala de actividades.

No que concerne à *área de Formação Pessoal e Social*, a maioria das crianças já adquiriu algumas noções de identificação, sabem os seus nomes, o nome dos pais, a sua idade e o sexo. Somente as crianças mais velhas sabem localizar a sua morada.

A relação que existe entre criança/criança e criança/adultos é bastante saudável, não havendo portanto problemas de socialização

As regras estabelecidas na sala de actividades são respeitadas por todos. O grupo demonstra atitudes e valores de partilha, justiça e cooperação.

Salientemos que a maioria das crianças é autónoma nas escolhas de actividades livres, bem como nas rotinas diárias.

Relativamente à *área de Expressão e Comunicação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, as crianças encontram-se na sua maioria pouco desenvolvidas, demonstrando muitas dificuldades na dicção das palavras, sendo difícil, por vezes, compreendê-las. Na abordagem à escrita, existe um pequeno grupo que já identifica e sabe escrever o seu nome sem a ajuda de um modelo, como também já conhece e menciona todas as letras do abecedário. Note-se que, como atrás referimos (cf. gráfico 1), cinco crianças possuem 5 anos, havendo, como tal, uma proximidade da escolaridade obrigatória.

Quanto ao *Domínio da Matemática*, o grupo ainda possui algumas dificuldades, contudo, verifica-se que estão a evoluir progressivamente, no que respeita à contagem numérica, à identificação de cores, à nomeação e identificação de figuras geométricas e

à distinção direita/esquerda. Todas as crianças diferenciam conjuntos de objectos, nomeando qual tem mais e/ou menos quantidade.

Relativamente às noções de temporalidade, estas ainda não estão totalmente adquiridas pelo grupo das crianças com três e quatro anos. Têm noção do dia e da noite, dos dias da semana, mas ainda não conseguem distinguir e enumerar os meses do ano.

No que concerne ao *Domínio da Expressão Plástica*, as crianças, no geral, recriam momentos de uma actividade, de uma história ou de um passeio. A representação da figura humana ainda é muito abstracta, no grupo dos principiantes. Não são capazes de diversificar o material para a elaboração dos seus trabalhos, recorrendo sempre ao papel e aos lápis de cor e marcadores.

Relativamente ao uso de plasticina e pasta de papel, estas crianças ainda sentem alguma dificuldade na manipulação de tais materiais, com algumas excepções para o grupo dos finalistas.

É de salientar que este grupo não representa relutância em relação a materiais menos onerosos como material de desperdício. Devido ao nosso contributo como educadoras, as crianças estão alertadas para a relevância do ambiente e a importância da reciclagem.

No que respeita ao *Domínio da Expressão Motora*, todas as crianças conseguem identificar e designar as diferentes partes do corpo, bem como nomeá-las. No respeitante à motricidade fina, algumas crianças do grupo apresentam-na pouco desenvolvida. Como é óbvio, no grupo dos 3 anos (e em alguns elementos do grupo etário de 4), a motricidade fina, responsável directa pela iniciação à escrita, ainda não está em fase de pleno desenvolvimento das suas virtualidades.

Nos jogos de movimento, todas as crianças têm controlo motor, apresentam boa coordenação global de movimento e não apresentam dificuldades de socialização, de compreensão e aceitação de regras.

No que se refere à dança, as crianças adquirem facilmente o ritmo da música, como criam formas de movimento. Todo o grupo revela bastante interesse por esta área.

No *Domínio da Expressão Musical*, relativamente à audição, todas as crianças são capazes de escutar e identificar sons, ruídos da natureza – água a correr, vento, “vozes” dos animais; sons da vida corrente: *tic-tac* do relógio, a campainha do telefone ou o motor de automóvel, entre outros sons.

Neste grupo, ainda nenhuma criança desenvolveu as noções de intensidade, (forte/fraco), da altura (grave/agudo), da duração (sons longos/sons curtos). Todas conseguem entoar uma canção. Gostam muito de mimar as canções e movimentam-se ao ritmo da música. Todo o grupo revela bastante interesse por esta área.

No que respeita ao *Domínio da Expressão Dramática*, todas as crianças imitam papéis familiares, na área da casinha, como também encenam situações e participam em coreografias simples. Todo o grupo revela bastante interesse por esta área, pois demonstram um desejo contínuo em imitar personagens.

Quanto à *área do Conhecimento do Mundo*, o grupo é bastante curioso e interessado por variadíssimos temas. Existem algumas lacunas, no que respeita à assimilação dos meses do ano. Contudo, identificam as características das estações do ano e, no que respeita às relações familiares, identificamos os graus de parentesco mais próximos. O reconhecimento das cores está adquirido pela maioria. Todas as crianças conseguem transmitir sensações e sentimentos.

Resta-nos afirmar que a aplicação didáctica das actividades por nós desenvolvidas constituíram um real proveito para a educação e formação das crianças. Houve um significativo desenvolvimento dos educandos ao longo do percurso lectivo.

Enquanto educadoras das crianças, sentimos a missão cumprida “não só ensinando-lhes o que elas não sabiam, mas tentando fazer delas alguém que não existia” (Soares 2003: 11).

2 – ACTIVIDADE EDUCATIVA EM JARDIM DE INFÂNCIA

O objectivo deste ponto é o de dar a conhecer um dos pressupostos basilares deste relatório: a actividade educativa por nós levada a cabo. Serve de mote a este item a seguinte epigrafe:

o tempo de aprender e o tempo de viver e crescer não estão separados e, em todo o momento, a criança cresce e aprende graças à acção educativa das pessoas que a envolvem (...) e às experiências que tem no seu contexto. Por esse motivo, quando planificamos o que faremos (...), devemos considerar “*todos os momentos*” da jornada, reflectindo e valorizando os diferentes aspectos que aqui incidem (Bassedas *et al* 1999: 100).

Sem descurarmos a ideia de que o tempo de crescer, viver e aprender são indissociáveis, estamos cientes que a organização temporal de um Jardim-de-Infância deve contemplar actividades de rotina, livres e orientadas. Todas estas actividades são de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, o educador necessita de planificar, para definir objectivos, estabelecer metas para os seus educandos. É uma forma de organizar o trabalho, reflectir sobre os alguns conteúdos, os métodos de trabalho e materiais mais adequados às aprendizagens e às competências a desenvolver nas crianças.

Durante o período lectivo, existem momentos de trabalho em grande grupo, em pequenos grupos e individuais. Estes momentos devem ser dinamizados pelo educador. É preponderante, neste momento, frisar que o educador deve respeitar o ritmo de trabalho de cada criança. Este respeito permite à criança entender que ela é valorizada, aceite e, principalmente, que é importante.

A actividade educativa reporta a tudo aquilo que é trabalhado no Jardim-de-Infância. Assim, para que esta actividade fosse comum a todos os Jardins-de-Infância, foram criadas, pelo Ministério da Educação, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Estas são um suporte essencial para os educadores e “destinam-se à organização da componente educativa” (Ministério da Educação 1997: 13). São, ainda, “(...) pontos de apoio para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua coerência profissional, permitindo uma maior afirmação social da educação pré-escolar (...)” (*idem* 6).

As *Orientações Curriculares* dividem-se em dois itens: os *Princípios Gerais* e a *Intervenção Educativa*.

Neste sentido, é importante que o educador tome consciência do princípio geral da Educação Pré-Escolar, que passamos a enunciar:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (*idem*, 15).

É necessário referir, ainda, que o processo educativo é edificado por várias etapas. O educador deve sempre **observar** o grupo, para conhecer cada criança, as suas capacidades e características. Deve também, **planear**, de acordo com as necessidades do grupo e de cada criança. Deve ainda **agir**, concretizar as intenções educativas, para depois **avaliar**, reflectir sobre o processo educativo. Por fim, deve comunicar, partilhar a evolução de cada criança, aos respectivos encarregados de educação, assim como à própria criança.

Quanto à *Intervenção Educativa*, subdivide-se em quatro subtítulos: *Organização do Ambiente Educativo*; *Áreas de Conteúdo*; *Continuidade Educativa* e, por fim, *Intencionalidade Educativa*.

Em relação à *Organização do Ambiente Educativo*, podemos considerar a abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo, a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização do meio institucional e a relação com os pais e outros parceiros educativos.

A abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo destaca a melhor forma de compreender cada criança, conhecendo o seu meio para, por conseguinte, respeitar as suas particularidades. Tem por objectivo perspectivar de forma integrada a relação meio/jardim, utilizando recursos existentes no meio envolvente e mantendo relações e interacções com sistemas que influenciam a educação das crianças (*idem*, 33-34).

Na organização de um grupo, há que considerar as características individuais das crianças, a composição etária, as condições do Jardim-de-Infância, os critérios de prioridade, as características demográficas, entre outros factores relevantes.

É importante referir que, num Jardim-de-Infância, deve existir trabalho a pares, em pequenos grupos e individual. A aprendizagem deve ser democrática. Neste sentido, o educador detém um papel marcante, pois, este pode empregar instrumentos de trabalho que possibilitem essa democracia, tais como: o *Diário de Grupo*, o *Quadro de Presenças*, o *Quadro de Tarefas*, entre outros. Quanto às regras da sala, estas devem ser elaboradas por todas as crianças juntamente com o educador. Tal aplica-se também na resolução de conflitos, que deve ser orientada pelo educador, com a participação das crianças. O grupo deve também ter um papel activo no planeamento e avaliação do processo educativo (*idem*, 35-37).

No que concerne à organização do espaço, o educador deve sempre reflectir sobre o que este desenvolve nas crianças, para que, deste modo, possa fundamentar a sua organização. Ao educador compete, ainda, desenvolver a autonomia nas actividades livres e a responsabilização na partilha dos materiais. Os materiais e o equipamento da sala devem possuir critérios de qualidade, como segurança, valor estético, funcionalidade, variedade, entre outros. De igual modo, espaço exterior deve oferecer oportunidades de aprendizagem, pois é igualmente um espaço educativo (*idem*, 37- 39).

Quanto à organização do tempo, o educador deve empregar referências temporais, para que as crianças adquiram a noção de tempo. A distribuição do tempo dedicado a cada actividade deve ser adequada às características e necessidades de cada grupo. Devem ainda existir rotinas, para que as crianças entendam e prevejam a sucessão de vários momentos ao longo do dia (*idem*, 40).

No que respeita à organização do meio institucional, as *Orientações Curriculares* demonstram que “cada modalidade de educação pré-escolar tem características organizacionais próprias e uma especificidade que decorre da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe” (*idem*, 41).

É fulcral para o bom funcionamento da instituição que haja cooperação, entreajuda entre os vários profissionais. Neste sentido, qualquer que seja a modalidade organizacional, é importante possibilitar o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição, detém um papel importante na educação das crianças.

É importante ainda referir a importância de um espaço educativo alargado, onde as crianças possam contactar com outras crianças e adultos de outras instituições.

As *Orientações Curriculares* referem também que as crianças devem ser conhecedoras das normas de funcionamento do Jardim-de-Infância e que é preponderante existir uma articulação entre a componente educativa e a componente de apoio à família, para que ambas respondam de uma forma eficaz às necessidades das crianças e dos pais.

No que refere à relação com os pais e outros parceiros educativos, há que realçar a articulação da família com a instituição, pois tal relação é decisiva para a educação e crescimento da criança. É essencial que se verifique uma relação entre o meio, a família e a instituição para um melhor processo educativo.

O educador deve ter em conta as necessidades das suas crianças para, deste modo, trabalhar as diversas *Áreas de Conteúdo* sempre de forma articulada. Existem três grandes áreas, sendo que uma divide-se em vários domínios.

Relativamente à *área de Formação Pessoal e Social*, esta é uma área transversal, que prima pela educação para os valores, autonomia, responsabilização, partilha de poder, independência (*idem*, 51-55).

No que concerne à *área de Expressão e Comunicação*, esta divide-se em diferentes domínios, sendo estes, os da *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, o da *Matemática*, da *Expressão Motora*, da *Expressão Plástica*, da *Expressão Musical* e o da *Expressão Dramática*.

No *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, o educador deve fomentar o diálogo e a comunicação, para desta forma as crianças desenvolverem progressivamente o domínio da linguagem, alargando o vocabulário e criando frases cada vez mais correctas e complexas. É, ainda, importante fomentar tentativas de escrita, fazer com que as crianças compreendam a sua funcionalidade, permitir e estimular o contacto com livros, computadores e audiovisuais. É necessário fazer com que as crianças se sintam familiarizadas com grafemas e fazer com que estas entendam a sua importância no dia-a-dia.

Quanto ao *Domínio da Matemática*, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* referem que o educador deve apoiar-se em situações do dia-a-dia das crianças para, desta forma, desenvolver noções matemáticas como: espaço, tempo, número, medida, peso. Este deve ainda conceber situações em que a criança possa

classificar, formar conjuntos, seriar e ordenar, encontrar e formar padrões e resolver problemas (*idem*, 73-79).

No *Domínio da Expressão Motora*, o educador deve desenvolver a motricidade global. Já no *Domínio da Expressão Dramática*, há uma chamada de atenção para a importância do jogo simbólico e cénico nas crianças. No *Domínio da Expressão Plástica*, é preponderante desenvolver vários tipos de actividades, mostrando que é possível reaproveitar materiais e que existem diferentes técnicas que podem ser empregues nos nossos trabalhos. Em relação ao *Domínio da Expressão Musical*, devemos desenvolver nas crianças competências, tais como: saber escutar, cantar, dançar, criar e tocar. A dança também é importante, pois a criança produz o ritmo da música através do seu corpo (*idem*, 63-65).

No que concerne à *área de Conhecimento do Mundo*, esta está mais ligada às ciências e responde às curiosidades das crianças. Esta área inclui os saberes relacionados com o globo, sensibilizando para as ciências. Nesta área, podemos ainda trabalhar biologia, física/química, meteorologia, geografia, história, educação para a saúde e educação ambiental (*idem*, 81-82).

No que diz respeito à *Continuidade Educativa*, esta deve ser tida em conta, tanto no início da Educação Pré-Escolar, como na transição para a escolaridade obrigatória. Em relação ao início da Educação Pré-Escolar, esta é uma continuidade daquilo que a criança assimilou no contacto com o seu meio, família ou creche. É preponderante conservar o vínculo com o contexto de proveniência da criança para que, desta forma, se criem estratégias para uma melhor e eficaz adaptação da criança a esta nova fase da sua vida (*idem*, 87-89). Na transição para a escolaridade obrigatória, é fundamental existir uma boa relação entre Educadores e Professores, gerando uma boa articulação que favoreça a preparação das crianças para a transição.

Por último, não podemos deixar de mencionar a *Intencionalidade Educativa*. Este ponto refere que o educador deve ser consciente da sua missão/tarefa. Tal tarefa pressupõe **observar, planear, avaliar e comunicar** o seu trabalho, de maneira a que se desenvolvam aprendizagens significativas.

É importante referir que as *Orientações Curriculares* foram criadas, no intuito de apoio à prática dos educadores. Contudo, quem gere o currículo é o próprio, de acordo com as necessidades individuais de cada criança.

Segundo o Ministério da Educação,

o educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos (Ministério da Educação 1997:6).

De modo mais englobante, mas também pertinente, Bernard Spodek e Olivia Saracho definem currículo “como (...) experiências organizadas de aprendizagem propiciadas às crianças nas escolas” (Spodek; Saracho 1994:86).

Depois de explorarmos os vectores de pensamento que norteiam as *Orientações Curriculares*, não podemos deixar de fazer uma breve análise da nossa prática pedagógica no Jardim-de-Infância de Sigarrosa.

Assim, escolhemos actividades que permitissem a cada criança, ampliar os seus conhecimentos e desenvolver as suas competências. Para a escolha das actividades, ainda pesou o facto, de estas abrangerem o maior número de áreas curriculares. Isto porque

articula[r] a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem (...) corresponda às (...) intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança. Esta articulação poderá partir da escolha de uma “entrada” por uma área ou domínio para chegar a todos os outros (Ministério da Educação 1997: 50).

Salientamos que, tanto a *área de Formação Pessoal e Social*, como o *Domínio da Linguagem Oral*, foram desenvolvidas, incessantemente, em todas as actividades proporcionadas a este grupo, visto que, estas são consideradas como áreas transversais.

Na *área de Formação Pessoal e Social*, é importante desenvolver a noção de respeito pelo outro, a autonomia na execução das suas tarefas e trabalhos, o sentido de responsabilidade, a noção de partilha.

Qualquer actividade apresentada ao grupo, é pretendido que todas as crianças se respeitem mutuamente, bem como a ela mesma, que saiba manter o silêncio, quando for pedido, que seja autónoma na realização dessa tarefa e que partilhe materiais, com os restantes colegas.

Quanto ao *Domínio da Linguagem Oral*, este é igualmente trabalhado de forma contínua, como supra-indicado, aquando das reuniões de grande grupo, nas interpretações e reconto dos contos, no cantar de uma música, nas dramatizações. É importante, também, que cada criança consiga se exprimir de forma perceptível, em todas as situações, assim como formar juízos de valores sobre todos os temas explorados.

No que respeita ao *Domínio da Abordagem Escrita*, é preponderante que as crianças escrevam, ou tentem escrever o seu nome em todos os trabalhos que estas executam na sala de actividades. Para facilitar e, também, abordar a escrita, o educador poderá criar cartões com o nome de cada criança. É ainda fulcral que o educador proporcione o contacto com livros, revistas, cartas, jornais, para que as crianças contactem com diferentes formas de escrita.

No Jardim-de-Infância de Sigarrosa, estabelecemos, entre outras actividades, correspondência com um Jardim-de-Infância de Timor, fomentando assim a leitura e a abordagem à escrita.

O *Domínio da Matemática* foi desenvolvido através de quadras sobre os meses do ano, e através de imagens ligadas a um texto, para identificar uma sequencialidade. O “Jogo do Loto”, construído por nós, possibilitou às crianças o desenvolvimento das noções de lateralidade, permitiu identificar linhas verticais, horizontais e diagonais, facultou o reconhecimento de algumas cores, a realização de contagens e ainda o desenvolvimento da motricidade fina, pois as “bolinhas” com que as crianças jogaram foram feitas pelas próprias com folhas de jornais. Uma outra actividade prendeu-se com a “Roda dos Alimentos” (cf. anexo n.º 23). Através da exploração desta, foi solicitado às crianças que estas respondessem a perguntas, tais como: “Em quantas partes se divide a roda?”; “Qual é a parte maior? E a menor?”; “Que figura geométrica representa a roda?”, entre muitas outras perguntas, que no desenrolar do diálogo foram surgindo.

É necessário salientar que as noções matemáticas devem ser construídas a partir de experiências do dia-a-dia e de objectos palpáveis, para uma melhor compreensão de determinados conceitos.

Relativamente ao *Domínio da Expressão Motora*, é preponderante desenvolver a motricidade fina, através do abotoar e desabotoar botões, do apertar de cordões, do recorte, da colagem, do desenho, entre outras actividades. No respeitante à motricidade

grossa, a dança, as sessões motoras, corridas, saltos, permitem um desenvolvimento desta. Durante a nossa prática pedagógica, foi proporcionada às crianças uma visita ao ginásio Moove, situado na cidade de Vila Real. Neste ginásio, as crianças tiveram a oportunidade de ter uma aula prática.

No *Domínio da Expressão Plástica*, as actividades foram, também das mais diversificadas. Este domínio foi desenvolvido, através da pintura, de construções de jogos de matemática, da elaboração da árvore de Natal e de enfeites para a mesma. É necessário frisar que o educador deve valorizar e aproveitar materiais, isto para incutir o uso destes aos seus educandos.

O *Domínio da Expressão Dramática* foi desenvolvido através do “faz-de-conta”, das diversas dramatizações, com ou sem “fantoques”, da mímica, entre outras actividades aliciantes para estas idades.

Por conseguinte, no *Domínio da Expressão Musical*, nós educadoras construímos diferentes instrumentos, utilizando materiais de desperdício. As crianças cantam e tocam, desenvolvendo assim este domínio de forma lúdica.

Por fim, a *área do Conhecimento do Mundo* foi desenvolvida em vários aspectos. Tomámos como exemplo, a meteorologia que foi trabalhada através do “quadro do tempo”. Foram também proporcionadas actividades de conhecimento do meio, através de visitas. A data de nascimento (dia/mês/ano) foi trabalhada através do “quadro dos aniversários”. Os graus de parentesco foram mencionados através da leitura de um texto “A mãe da Maísa é que conta” (Mata 2008:107) e da elaboração individual da árvore geneológica. A identificação de árvores e respectivos frutos foi uma entre tantas outras actividades por nós realizadas e que podem e devem ser proporcionadas às crianças, sempre que tal se revele interessante e necessário.

2.1 - ACTIVIDADES DE ROTINA

As actividades de rotina proporcionam às crianças segurança e permitem, de forma progressiva, diferenciar os momentos diários.

Nesta linha de pensamento, Miguel Zabalza refere que

a rotina (...) desempenha um papel facilitador na captação do tempo e dos processos temporais (...) é uma importante aprendizagem para enfrentar a realidade diária: a criança aprende a existência de fases, o nome dessas fases e o seu encadeamento sequencial (...) [e ainda, estas] (...) rotinas exercem o importante papel de lhes dar segurança (...). Uma vez que sabem fazer estas rotinas diárias, sentem-se muito mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem que sabem fazer (Zabalza 2003: 170).

Além disso, o referido autor também insiste que “(...) com crianças pequenas, as rotinas exercem o importante papel de lhes dar segurança (...). Uma vez que sabem fazer estas rotinas diárias, sentem-se muito mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem que sabem fazer” (*idem, ibidem*).

É importante e “necessário oferecer (...) [às crianças] pontos de referência estáveis, que se repitam a cada dia. Dessa maneira, aprenderão a antecipar e a prever o que virá depois e cada vez se sentirão mais tranquilos na escola” (Bassedas *et al* 1999: 100-101).

Salientamos que as crianças aprendem significativamente com as actividades de rotina, pois estas “determina[m] horários para diferentes actividades de aprendizagem” (Spodek; Saracho 1998: 136), como também, “as crianças aprendem a antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias” (*idem, ibidem*).

As aprendizagens destas actividades são progressivas e significativas, pois cada criança aprende as fases destas, os seus procedimentos e vai-se sentindo cada vez mais capaz de as realizar.

As actividades de rotina traduzem-se, por exemplo, em lavar as mãos antes de comer; a hora do lanche e do acolhimento; o cumprimento de tarefas; a marcação de presenças, entre outras tarefas.

No caso concreto do Jardim-de-Infância de Sigarrosa, por exemplo, a tarefa de lavar as mãos era inicialmente um pouco descurada pelas crianças. A introdução desta actividade de rotina criou paulatinamente o hábito generalizado da higiene das mãos e

permitiu-nos tarefas de actividades orientadas relacionadas com o *Conhecimento do Mundo* (o banho, a lavagem dos dentes, entre outras actividades).

A marcação de presenças era a segunda tarefa que se realizava diariamente, com o intuito de iniciar a criança nos conceitos de cumprimento de horários.

2.2 - Actividades Livres

Nas actividades livres, é pretendido que as crianças sejam autónomas na escolha destas e, por conseguinte, nos materiais que querem utilizar durante a elaboração dos seus trabalhos. Relativamente a esta temática, Bernard Spodek e Olivia Saracho defendem que estas *Áreas* devem permitir às crianças “poder se deslocar livremente de uma atividade para a outra, dependendo de seus interesses e de sua capacidade de atenção” (Spodek; Saracho 1998:129).

A criança, ao escolher livremente as *Áreas* e materiais, está a adquirir responsabilidade e autonomia: “a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (Ministério da Educação 1997: 38).

Estas actividades são bastante enriquecedoras, pois cada uma destas desenvolve várias áreas de conteúdo em simultâneo. Conforme afirmaram Bernard Spodek e Olivia Saracho, “um centro de actividades é uma área da sala de aula onde são oferecidos materiais baseados em uma área de conteúdo ou tópico para estimular a aprendizagem da criança” (Spodek; Saracho 1998: 127).

É de extrema importância que, durante as actividades livres, o educador circule pelas diferentes *Áreas*, pois “durante [este] período de actividades, (...) [as] brincadeiras [das crianças] revelam interesses, habilidades e necessidades” (*idem, ibidem*).

Durante a hora do recreio, as crianças escolhem, também, as suas brincadeiras e descobrem desta forma as suas próprias capacidades. Na hora da recreação e lazer, a criança “tem possibilidade de exprimir as suas capacidades corporais. Brinca normalmente com os seus companheiros e é o próprio grupo que inventa as suas brincadeiras, o que leva à descoberta das suas próprias capacidades de agilidade, destreza e domínio” (Leandro 2003: 6). Além disso, a brincadeira não é apenas lazer, tendo que ser vista como uma necessidade inerente à criança. Na verdade, “muitos estudos de carácter observacional têm destacado a necessidade de as crianças poderem trepar, correr e perseguir-se umas às outras livremente e envolver-se em actividades mais barulhentas e agitadas” (Vasconcelos 2004:92).

Em suma, estas actividades “realizam[-se] informalmente a partir da organização do espaço-materiais e (...) não são directamente dirigidas pelo educador, podendo ser quotidianamente escolhidas pelas crianças” (Cardona 1992:10).

A nossa experiência enquanto educadoras permitiu-nos verificar que a escolha das actividades livres dentro da sala de actividades se prende, por partes das meninas, na área da casinha, e por parte dos meninos, na área dos jogos de construção.

Das poucas vezes que o estado climatérico nos permitiu aproveitar o espaço exterior, pudemos constatar que o grupo era unido, mesmo nas brincadeiras ao ar livre, pois estes brincavam sempre em conjunto, chegando mesmo a formar uma banda de música, utilizando pás e baldes como instrumentos.

2.3 - ACTIVIDADES ORIENTADAS

As actividades orientadas são dirigidas pelo educador, tendo sempre em vista as necessidades e interesses do grupo.

Neste sentido, planificamos⁴ diversas actividades, considerando as idades, os interesses e necessidades do nosso público-alvo. As estratégias foram cuidadosamente seleccionadas, bem como os recursos e materiais disponibilizados.

Na altura da sua concepção, a actividade posteriormente descrita neste ponto, possuía como objectivo primordial, o de proporcionar momentos de prazer e de contacto com a leitura e a escrita, visto que “o contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura (...)” (Ministério da Educação 1997: 70). Além disso, “a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (*idem*, 66).

No sentido de diversificar ao máximo as actividades propostas ao grupo, Spodek e Olivia Saracho mencionam que “os professores devem oferecer uma variedade de actividades e materiais, e aumentar a dificuldade, a complexidade além dos desafios de uma actividade na qual as crianças estiverem envolvidas à medida que elas desenvolverem a compreensão e as habilidades necessárias” (Spodek; Saracho 1998: 406).

Através da leitura de um conto foi possível abordar, em simultâneo, outras áreas existentes no pré-escolar, “visto que a construção do saber se processa de forma integrada” (*idem*: 48). Neste sentido, as áreas de conteúdo não são “compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (*idem, ibidem*).

Fica desde já registado que, sendo a área de Formação Pessoal, “(...) considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores (...)” (*idem*: 51), esta foi desenvolvida em todas as actividades,

(...) pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o

⁴ Todas as planificações podem ser conferidas no anexo n.º 24.

desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si (*idem*, 49).

Na nossa prática lectiva, o conto intitulado “Caracolinhos de Ouro e os Três Ursinhos” foi apresentado às crianças, através de uma dramatização. Como podemos verificar através da Fig.1, foram impressas imagens da história, em tamanho A4, e colocámos atrás de cada folha dois paus de espetadas, isto para poder utiliza-las como “*fantoches*”. O biombo da sala de actividades foi empregue para uma melhor dramatização.



Fig. 1 – Dramatização do conto

A história foi contada de forma clara e calma, assim como a passagem das imagens. A voz foi colocada num tom mais elevado e utilizamos sons como, por exemplo, o abrir de uma porta, para melhor caracterizar a história e melhorar a compreensão por parte das crianças. Na verdade, “ouvir histórias ajuda as crianças a desenvolverem padrões sofisticados de linguagem e as motiva a experimentarem com a sua própria linguagem oral” (Nelson *apud* por Spodek; Saracho 1998: 245). Além disso, a criança aprecia geralmente os contos, porque faz uma projecção da sua existência com a dos heróis. Os contos falam “de heróis que possuem os seus medos, conflitos e necessidades das suas fases de vida. A criança projecta-se nas figuras dos heróis e identifica-se com elas” (Soares: 2003: 17). No dizer de Armindo Mesquita, “a criança confia no que dizem os contos (...), porque o mundo destas está de acordo com o seu” (Mesquita 2002: 43-45).

Foi nesta perspectiva de educar para os valores que optámos pela escolha da dramatização de um conto, para elucidar este ponto do presente relatório.

Após a apresentação, as crianças foram questionadas oralmente sobre a história, isto para nos dar a conhecer o que tinham absorvido da dramatização. As respostas foram na maioria satisfatórias. As crianças recontaram a história, assim como reconheceram a moral desta. Estes recontos, por parte das crianças, “de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler” (Ministério da Educação 1997: 70).

É evidente que as crianças não reproduziram a história na sua totalidade, mas todas conseguiram extrair as partes essenciais. Todas as crianças conseguiram identificar as personagens da história. O registo desta actividade foi ilustrado individualmente, numa folha A4, por cada criança. Neste registo, as crianças desenharam a parte que mais gostaram da história.

Este conto aborda conceitos respeitantes ao *Domínio da Matemática*, sendo estes: *grande*, *médio* e *pequeno*, pelo que logo aproveitamos para os demonstrar ao grupo.

Através de exemplos representativos das três medidas, como copos de plástico e frascos, que estavam na área da casinha, rapidamente, o grupo conseguiu assimilar estes conceitos. Neste sentido, é preponderante utilizar “(...) experiências diversificadas [como também a] reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas” (*idem*, 74). Para testar ainda mais estes conhecimentos, foi proposta a cada criança uma outra actividade, que consistia na colagem de figuras no sítio certo. Esta actividade foi bem recebida e efectuada, de forma satisfatória, por todas as crianças. A ajuda prestada foi mais direccionada para as crianças com três anos, já que as crianças com quatro e cinco anos fizeram esta actividade sem precisar de intervenção. As crianças de 3 anos consideraram a actividade fácil e conseguiram realizá-la de forma satisfatória.

- “Eu gosto de fazer isto: é fácil!” - referiu a B. uma criança de três anos.

Uma outra actividade, desenvolvida a partir deste conto, foi a da realização de fantoches e dramatização, por partes das crianças.

Para a elaboração dos fantoches, distribuímos a cada criança um molde com a figura das personagens da história “Cachinhos de Ouro e os três ursinhos” (Barnabé s/d: 37-48). Cada criança recortou e decorou a seu gosto o fantoche que escolheu, como

pode verificar através da Fig. 2. Nesta figura, também é perceptível a partilha de materiais. No final, foi colocado um pau de espetada atrás do fantoche (ver fig. 3).



Fig.2 – Elaboração dos fantoches



Fig.3 – Fantoques

Após a elaboração dos fantoches, organizámos grupos de quatro crianças, isto para que elas pudessem fazer a sua dramatização (ver fig.4). Todas as crianças participaram nesta dramatização e algumas foram mesmo surpreendentes, pois

o aspecto criativo da representação dramática está nas interpretações das crianças, nos diálogos que elas desenvolvem e nas acções que elas determinam para cada personagem. As crianças também podem basear uma apresentação dramática em histórias criadas por elas mesmas, o que lhes dá um maior controlo do enredo das personagens (Spodek; Saracho 1998: 242).



Fig. 4 – Dramatização, por parte das crianças

O *Domínio da Expressão Plástica* também se evidenciou, tanto a partir da elaboração dos fantoches, como aquando da elaboração da pequena ficha. Estas “tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança

que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado” (Ministério da Educação 1997: 61).

No *Domínio da Matemática*, de igual modo, todas as crianças interiorizaram os conceitos, de forma a poderem utilizá-los posteriormente.

No que diz respeito à *área de Formação Pessoal e Social*, ficou bem patente nas crianças a partilha de materiais, assim como o respeito das regras da sala de actividades.

No que concerne à *área de Conhecimento do Mundo*, esta “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (*idem*, 79).

O balanço destas actividades é claramente positivo, mesmo em relação às crianças mais novas. Todas as crianças entenderam a história, facto confirmado pelo modo como a recontaram. Além disso, demonstraram grande interesse pelo conto, pois, como frisou uma criança de três anos:

- “Eu gosto da história. É bonita”. – (F.)

Acreditamos que o nosso objectivo foi cumprido de forma positiva e enriquecedora para este grupo de crianças. Mesmo as crianças que demonstram durante outras actividades realizadas- terem maiores dificuldades, nestas actividades surpreenderam-nos. Na verdade, é um facto indiscutível que o conto “funciona como alimento – intelectual e afectivo – favorecedor do desenvolvimento da criança” (Soares 2003: 36).

Neste sentido, para vincular mais os laços entre as crianças e a leitura, desenvolvemos um projecto⁵ intitulado: “O Livro vai a Casa”, que apresentamos de seguida.

Entre as várias finalidades, que este projecto abarca, a primordial é de despertar nas crianças o prazer da leitura e, posteriormente, formar leitores, pois é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura (...)” (Ministério da Educação 1997: 70).

⁵ Todos os documentos para realizar este projecto podem ser conferidos no anexo n.º 25.

Nos dias de hoje, existem ainda crianças que não ouvem ler em casa e, sendo a leitura um instrumento de grande importância, pois possui inúmeras vantagens, é fulcral que o Jardim-de-infância desperte a família para esta prática.

É necessário salientar que a infância é o tempo de maior disponibilidade para influências e, por isso, é de extrema importância que as crianças não conheçam somente o educador como um modelo de leitor, mas que os seus pais/familiares também lhe sirvam de exemplo. Se, no seio familiar, a criança está habituada a ver os pais lerem, e a contactarem com livros, elas serão também leitoras fluentes.

Na mesma linha de pensamento, Inês Sim-Sim refere que

é importante fazer com que os pais leiam para os filhos de modo a despertá-los para a importância que a leitura ocupa no sucesso da vida escolar e social dos seus próprio filhos e envolvê-los no acompanhamento das leituras destes (Sim-Sim 2006: 98).

Assim, se a criança mostra interesse na leitura, mostrará por conseguinte interesse por vários e diferentes temas, pois

muita da aprendizagem na escola envolve leitura. Assim o empenhamento na leitura é um espelho do empenhamento na aprendizagem. Logo, o processo de promover a motivação em geral, pode também promover o empenhamento na leitura (Lopes *et al* 2004: 144).

Através deste projecto “O Livro vai a Casa”, para além do que está supra-indicado, os objectivos são os de: promover a leitura em contexto familiar; formar leitores; fornecer modelos de leitores; aprender “comportamentos de leitor”; desenvolver a curiosidade pelos livros; envolver as famílias no processo de ensino/aprendizagem; fomentar o gosto pela leitura de modo a combater a iliteracia;

Os anos iniciais são críticos no desenvolvimento do gosto pela leitura. Para facilitarmos esta tarefa, elaborámos uma folha informativa com várias sugestões, fáceis de concretizar, e que podem transformar a criança num leitor confiante.

Tais sugestões foram fornecidas a cada encarregado de educação. Elas são:

a) Leia com e para o seu filho diariamente.

Leia para a criança todos os dias. Apreciem juntos, o conforto desses momentos.

b) Atribua um nome a todos os objectos.

Amplie o vocabulário da criança, falando de palavras ou objectos interessantes.
(Por exemplo, «Olha para aquela árvore. Sabes que a árvore é um ser vivo?»)

c) Diga-lhe que aprecia a leitura.

Diga à criança que gosta muito de ler para ela. Fale dos momentos em que lhe conta histórias como uma das partes preferidas do seu dia.

d) Leia com prazer.

Leia para a criança com expressão e humor. Utilize diferentes tons de voz.

e) Saiba quando deve parar.

Coloque o livro de lado, se a criança perder o interesse pela história ou estiver com dificuldade em se concentrar.

f) Seja interactivo.

Fale sobre o que está a acontecer no livro. Mostre-lhe as ilustrações e faça perguntas.

g) Converse também sobre a palavra escrita.

Refira que lemos da esquerda para a direita e que as palavras estão separadas por espaços.

Para além do que está supra-indicado (e de começarmos a cultivar o gosto pela leitura no nosso grupo de crianças), elaboramos este projecto, que prontamente passa a ser apresentado.

Este desenvolveu-se em dois momentos.

O primeiro momento consistiu na arrumação lógica e acessível da biblioteca da sala de actividades. Todos os livros foram etiquetados por cores e expostos de maneira a que o seu manuseamento fosse fácil e acessível para todas as crianças.

Este etiquetamento foi realizado com a ajuda das crianças e organizou-se através de figuras geométricas de cores diversas, pois, assim, aproveitamos para trabalhar também a área de *Expressão e Comunicação no Domínio da Matemática*.

Neste sentido, os livros foram catalogados por seis secções, sendo que cada secção tem uma cor que a caracteriza. Estas secções são: enciclopédias e dicionários; banda desenhada; contos de fadas; poesia; Livros de Jogos e, ainda, revistas e jornais.

Esta área foi ainda apetrechada com fantoches, um biombo e diferentes tipos de livros, pois cabe ao educador “ integrar na biblioteca da sala livros de diferentes tipos e

com diferentes funções, e incentivar a sua utilização diversificada de um modo rico e integrado nas actividades e vivências do dia-a-dia das crianças” (Mata 2008: 26).

Deste modo “(...) são ainda indispensáveis, na educação pré-escolar (...), dicionários, enciclopédias, e também jornais, revistas”, isto porque “dispor de uma grande variedade de textos e formas de escrita é uma forma de ir aprendendo as suas diferentes funções” (Ministério da Educação 1997: 70).

Com esta arrumação, a biblioteca tornou-se mais chamativa para as crianças, visto que foi notória a evolução de frequência por parte das crianças nesta área.

É importante que as crianças desenvolvam o interesse pelo livro e pela escrita. “O contacto e frequência de bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio de cultura” (*idem*, 72).

Para o segundo momento deste projecto coube a elaboração de: um regulamento informativo para os encarregados de educação; uma ficha de requisição; um cartão de leitor para cada criança (ver fig. 1); uma ficha de leitura para a criança preencher, juntamente com a família, no final de cada livro e um saco em pano para transportar os livros de cada criança (ver fig. 2 e 3).

Relativamente ao regulamento, este foi criado para que os pais selassem um compromisso com o Jardim-de-Infância. Este compromisso consistia, entre outros aspectos, em que os pais teriam que ler o livro requisitado pelo seu educando e teriam que se responsabilizar, se o livro aparecesse danificado. Para o cumprimento de todos os pressupostos, este regulamento é assinado pelos encarregados de educação.

A ficha de requisição (serve para além de um controlo sobre os livros requisitados) para as crianças perceberem que é necessário devolver o livro requisitado, no prazo estipulado e em bom estado de conservação, visto que, no fim do preenchimento desta ficha, a criança assina-a.

O cartão de leitor (ver fig.5) foi expressamente concebido para levar a criança a ter consciência da necessidade de possuir um cartão para a requisição de qualquer livro existente na biblioteca, visto que, mais tarde, ela irá também utilizar um cartão cedido pela(s) biblioteca(s).

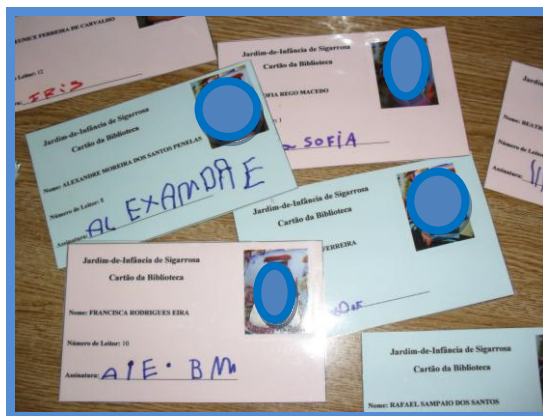


Fig. 5 – Cartões da Biblioteca

A ficha de leitura é fornecida a cada criança, sempre que esta faz nova requisição de livros. Esta ficha possui um pequeno inquérito aos pais/família. O intuito desta ficha é fazer com que as crianças falem com os encarregados de educação acerca do livro. Existe, ainda, um quadro para que as crianças façam o seu registo.

Para o transporte dos livros, oferecemos a cada criança um saco em pano (ver fig. 6 e 7). Cada uma delas teve como tarefa pintar a seu gosto o saco facultado e personalizá-lo.



Fig. 6 e 7 – Sacos para transporte dos livros

A requisição dos livros acontece todas as sextas-feiras. O tempo de permanência é somente até segunda-feira seguinte.

É de salientar ainda que existe, na nossa sala, um dia da semana dedicado à leitura. Esta leitura é realizada por nós, ou por alguns convidados, entre eles, familiares das crianças.

Para estas leituras utilizámos sempre estratégias diferentes, nomeadamente, uma televisão de papelão, dramatizações com diversas técnicas e fantoches. Foram

utilizados, também, vários utensílios para dar mais ênfase às histórias e, assim, cativar as crianças.

A voz é sempre colocada num tom mais alto e, sempre que necessário, utilizamos diferentes sons. Algumas leituras foram narradas através das novas tecnologias, como o computador e o projectador multimédia. Também concebemos livros, ficando neles o registo de cada poema, adivinhas, provérbios, histórias narradas. Os livros elaborados ficam na biblioteca da sala de actividades, para o enriquecimento desta e para gaudío dos educandos. No fim desta actividade, as crianças fazem o registo, individual ou colectivo.

Existe também um dia (segunda-feira) para que uma criança, escolhida aleatoriamente, reconte ao grupo a história que levou no fim-de-semana:

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

É de extrema importância “incentivar a participação das famílias no processo educativo” (*idem*, 17-23), pois só assim a aprendizagem será desenvolvida de maneira mais sólida.

É preponderante divulgar que grande parte das actividades realizadas neste Jardim-de-Infância está postada num blogue, criado por nós. Este blogue tem como intuito a partilha de experiências, e mostrar à família das crianças o trabalho realizado pelos seus educandos. Este blogue, também se torna interessante, porque qualquer pessoa pode comentar as actividades praticadas⁶.

Em suma, o projecto aqui apresentado teve total adesão por parte dos encarregados de educação. Podemos assim concluir, que este projecto foi e continua a ser um sucesso. Esta adesão prova que a família está a consciencializar-se da importância da leitura nos seus educandos e que “o desenvolvimento da alfabetização começa cedo e continua todos os dias em casa e na comunidade” (Spodek e Saracho 1998: 274).

⁶ Para consultar o blogue: <http://osamiguinhosigarrosa.blogspot.com>.

3. ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DO GRUPO

No presente ponto, pretendemos analisar a evolução demonstrada pelo grupo de crianças do Jardim-de-Infância de Sigarrosa, em relação às várias competências decretadas e que foram alvo do nosso trabalho.

Através da nossa prática educativa nesta instituição, podemos afirmar, convicta satisfatoriamente, que foi notória a evolução de cada criança e do grupo. Após um primeiro estudo realizado, relativo aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo, planificámos diversas actividades com o objectivo de ir ao encontro das crianças em questão.

Para um melhor entendimento desta evolução, apresentamos de seguida várias actividades desenvolvidas pelo grupo. Assim, relativamente à *área da Formação Pessoal e Social*, o grupo em geral teve evoluções ao nível do respeito por nós enquanto estagiárias, pois apercebe-se que o nosso papel era o mesmo ou equivalente ao da educadora cooperante. Assim, nas reuniões de grande grupo as crianças continuaram a ter um comportamento adequado, estando concentradas e em silêncio, enquanto os colegas ou adultos se exprimiam.

Como já foi referido, no presente relatório, esta área é considerada transversal e, por conseguinte, foi desenvolvida em todas as actividades. Assim, quando cantámos os “Reis” pelas aldeias de Sigarrosa e de Jorjais, sendo as referidas aldeias onde a maioria das crianças habitam, estas aprenderam a localizar a sua morada, bem como a reconhecer o local onde moram determinados familiares.

A *Formação Pessoal e Social* foi ainda desenvolvida através da construção de uma árvore genealógica e de um quadro dos aniversários. Aqui as crianças adquiriram noções de identificação, reconhecendo o nome dos seus familiares, o elo de ligação entre os mesmos, bem como a data de aniversário de cada um. Note-se que, durante a realização de qualquer trabalho individual, ou em grupos, as crianças tiveram que partilhar os materiais existentes, estabelecendo assim uma relação de cumplicidade.

As saídas ao exterior também contribuem para a formação da criança, através do desenvolvimento da noção de respeito pelas regras estabelecidas, bem como pelo outro e por si mesmas. Desse respeito e dessas regras as crianças deram-nos conta, quando nos deslocámos em visita de estudo à cidade de Vila Real.

Quanto à *área da Expressão e Comunicação no Domínio da Linguagem Oral*, sentimos também a evolução do grupo em geral e, principalmente, de duas crianças (de 3 e 5 anos), que progrediram consideravelmente, pois, no início do estágio, estas crianças falavam de maneira pouco perceptível. Para desenvolver a *linguagem oral*, recorremos a diálogos, à entoação de canções e a dramatizações tais como: “Lenda de São Martinho”⁷, o conto “Caracolinhas de Ouro e os Três Ursos”, o poema “A Importância do Leite” (Silva s/d: 17), entre outras modalidades discursivas.

Importa ainda frisar que, sempre que uma criança refere mal uma palavra, o educador deve corrigi-la de imediato. Assim, o fizemos e os resultados foram muito satisfatórios.

Relativamente à *Abordagem à Escrita*, depois da nossa intervenção na área da escrita, as crianças começaram a querer realizá-la mais frequentemente durante as actividades livres. Os novos materiais foram explorados livremente por todas as crianças do grupo. Algumas destas (4 e 5 anos), começaram a escrever o seu nome completo com letras manuscritas.

As crianças de três anos, com a ajuda de um modelo, conseguiram copiar algumas letras do seu nome. Para fomentar a escrita, ainda incentivámos cada criança a escrever o seu nome em todos os trabalhos. Salientamos ainda que, qualquer correspondência realizada na sala de actividade, tinha a participação de todos.

Através do Projecto “O Livro Vai a Casa”, as crianças desenvolveram o gosto pela leitura, pelo código escrito, como também o respeito pelo livro.

No que concerne ao *Domínio da Matemática*, sentiu-se uma evolução no que respeita à contagem numérica, desenvolvida através: da construção do “Quadro do Peso” (cf. anexo n.º 26), da contagem das presenças e dos estados do tempo; nomeação e identificação de cores, através do “Loto dos Alimentos” (cf. anexo n.º 27); a nomeação e identificação de figuras geométricas, com a “Roda dos Alimentos” (cf. anexo n.º 23). Algumas crianças conseguiram também distinguir as linhas verticais, as horizontais e as diagonais, através do “Jogo do Galo” (cf. anexo n.º 28) e do “Loto dos Alimentos”. Além disso, com a história “Caracolinhas de Ouro e os Três Ursos” adquiriram noções de *maior*, *médio*, *menor*, e desenvolveram ainda a noção de

⁷ www.junior.te.pt/servlets/Rua?P=HBiblioteca&ID=36

sequência, através das quadras dos meses do ano, bem como através da ordenação de imagens relativas a algumas histórias.

Depois da dinamização da *Área da Matemática*, as crianças sentiram-se atraídas por esta explorando os materiais com mais frequência nas actividades livres.

Quanto ao *Domínio Expressão Plástica*, todas as crianças, principalmente na faixa etária dos três anos, evoluíram no desenho e na pintura, desenhando com mais pormenores e pintando cada vez melhor. Salientamos que algumas crianças começaram a usar materiais diversificados nas suas produções, tais como, café, giz, colagem de rolhas, palitos, entre outros.

No que diz respeito ao *Domínio da Expressão Motora*, há que referir que as crianças desenvolveram mais a motricidade fina. Contudo, tais dificuldades apesar de atenuadas ainda subsistem, principalmente, no abotoar das batas e no apertar dos cordões. Somente uma criança na faixa etária dos cinco anos demonstra, ainda, algum embaraço no manusear do lápis, do pincel e da tesoura. A nível da motricidade grossa e, através do jogos desenvolvidos, constatámos que as crianças não apresentam nenhuma dificuldade em saltar, correr, trepar, andar, entre outros movimentos.

Relativamente ao *Domínio da Expressão Musical*, as crianças sempre demonstraram interesse por este domínio. Todas elas se movimentam ao ritmo da música, assim como assimilavam as canções rapidamente. Com a auscultação de vários géneros musicais, constatamos que a preferência das crianças recaiu sobre a música cigana e a música popular portuguesa. Aquando da auscultação de música cigana, uma criança pertencente a essa etnia, demonstrou ao grupo a forma como se dança este estilo musical.

Quanto ao *Domínio da Expressão Dramática*, o interesse do grupo cresceu por esta área, revelando um empenho contínuo em imitar personagens. Para fomentar ainda mais o gosto por esta área, apetrechámos a área da biblioteca com uma “fantocheira” e vários tipos de “fantoques”. Para dramatizar uma história, utilizámos diferentes estratégias e materiais, tais como: sombras chinesas, vários tipos de fantoches, fatos elaborados com sacos plásticos, entre outros recursos.

No que se refere à *área do Conhecimento do Mundo*, trabalhámos os meses do ano através de quadras e do mapa dos aniversários. Com estas actividades algumas crianças, principalmente as mais velhas, aprenderam a enumerar os meses do ano, bem

como as características de cada mês e datas memoráveis existentes nos mesmos (ex: Dezembro é Natal; Fevereiro é Carnaval; Março ou Abril é a Páscoa, entre outras datas).

Ainda salientamos que todas as crianças aprenderam o essencial sobre uma alimentação equilibrada, isto é, todas começaram a tomar o pequeno-almoço antes de ir para a escola, e o lanche da manhã passou a ser confeccionado, por parte dos pais, de uma maneira mais saudável. É necessário salientar que, na hora do almoço, as crianças deixaram de provocar o vómito, pois entenderam que esta é considerada uma refeição importante e vomitar propositadamente faz mal à saúde.

Depois de cantarmos os “Reis” com instrumentos e coroas elaborados pelas crianças (cf. anexo n.º 29), foi-lhes mostrado, através da utilização do *Google Earth*, o local onde elas moram e, o Jardim-de-Infância de Sigarrosa. Localizámos Portugal e outros países, que as crianças iam referindo. Algumas crianças expressaram os seus conhecimentos, referindo que: “a Itália tem a forma de uma bota”(T.F. 5 anos); ou “Os meus tios estão em França” (T.B. 4 anos); ou “Eu morei em Inglaterra” (L. 3 anos). Outras crianças expressaram o seu conhecimento através dos registos, desenhando o itinerário com os locais onde cantámos os “Reis”.

Salientamos ainda que as crianças começaram também a ter uma maior predisposição para realizar pesquisas autónomas.

Em suma, apesar do escasso de tempo em que permanecemos nesta instituição, constatamos que existiu uma evolução significativa no desenvolvimento de cada criança e que, em parte, esse desenvolvimento foi proporcionado por nós, o que nos deixa com a certeza de que o nosso esforço não foi realizado em vão.

PARTE III

O PROFESSOR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

Serve de mote, de título e de síntese a esta parte do nosso trabalho o seguinte poema de autor desconhecido:

SER PROFESSOR⁸

Ser professor é ser artista,
malabarista,
pintor, escultor, doutor,
musicólogo, psicólogo...
É ser mãe, pai, irmã e avó,
é ser palhaço, estilhaço,
É ser ciência, paciência...
É ser informação,
é ser acção.
É ser bússola, é ser farol.
É ser luz, é ser sol.
Incompreendido?... Muito.
Defendido? Nunca.
O seu filho passou?...
Claro, é um génio.
Não passou?
O professor não ensinou.

Ser professor...
É um vício ou vocação?
É outra coisa...
É ter nas mãos o mundo de
AMANHÃ

AMANHÃ
os alunos vão-se...
e ele, o mestre, de mãos vazias,
fica com o coração partido.
Recebe novas turmas,
novos olhinhos ávidos de
Cultura
e ele, o professor,
vai despejando
com toda a ternura,
o saber, a Orientação
nas cabecinhas novas que
amanhã
luzirão no firmamento da
Pátria.
Fica a saudade...
a Amizade.
O pagamento real?
Só na eternidade.

(Autor desconhecido)

⁸ Disponível em http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo6/elo6_15.htm.

PARTE III – O PROFESSOR DO 1º CICLO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA

Nesta parte do presente relatório, pretendemos expôr a nossa prática educativa em contexto de sala de aula, enquanto professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Quando se lecciona no 1º Ciclo do Ensino Básico, existe como objectivo primordial formar os cidadãos do futuro, que vão exercer a actividade enquanto homens formados e informados. Há que ter a preocupação de não só proporcionar conhecimentos científicos, que são fundamentais, mas também de desenvolver no futuro adulto capacidades que contribuam para uma melhor integração no meio social, visto que o principal objectivo da escola é formar cidadãos capazes de, no futuro, enfrentarem a sociedade onde já se encontram integrados e na qual irão um dia participar de forma activa, através do exercício de uma profissão.

Na verdade, cabe ao professor

dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar -se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País (Dec.-Lei n.º 75/2008)

É, ainda, dever do professor

estabelecer objectivos de acordo com o currículo em vigor, planear e realizar com os alunos experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes, organizar momentos de discussão e de reflexão, fazer com que eles se comportem de acordo com as normas sociais valorizadas na comunidade e estabelecer uma atmosfera de aprendizagem (Ponte, Serrazina 2000: 15)

Posto isto, importa referir que esta parte do presente relatório se divide em três itens elementares para uma clara e concisa exposição da nossa prática educativa.

O primeiro reporta-se à caracterização do grupo de crianças.

No segundo item, referimo-nos ao desenvolvimento da actividade educativa, das actividades livres, de rotina e por nós orientadas enquanto professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico.

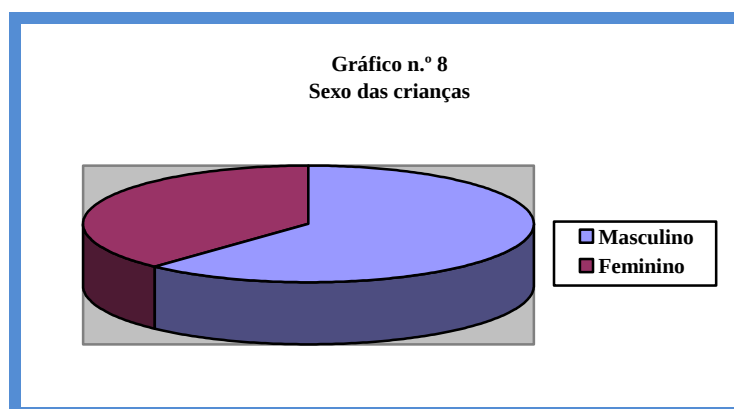
Por último, apresentamos uma análise das aprendizagens da turma. Esta análise permitirá uma visão realista das evoluções da turma, depois da nossa prática pedagógica.

1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

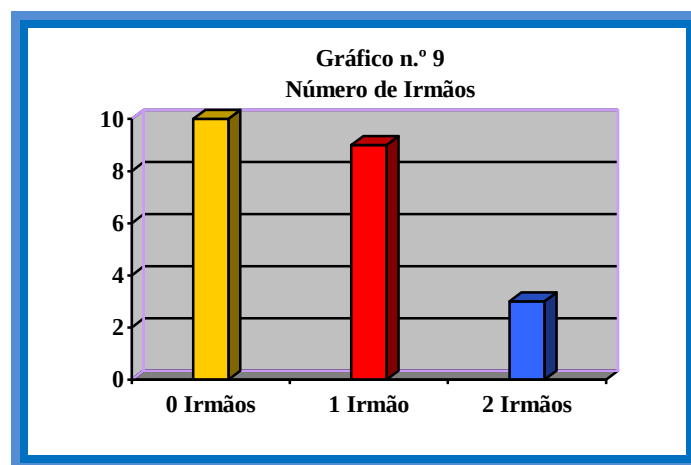
Ao longo da nossa actividade como professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi-nos atribuída a leccionação do 2º ano a crianças, nas faixas etárias dos sete anos.

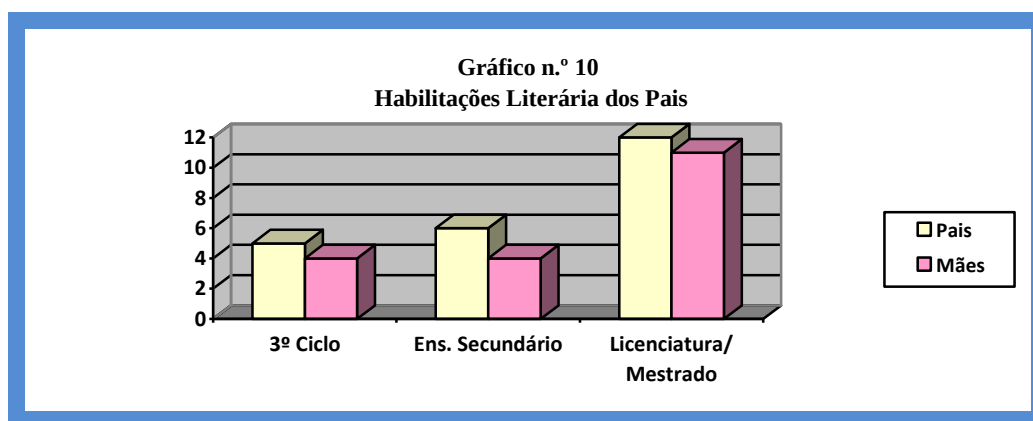
No que respeita à caracterização global do grupo, esta teve como fundamento o diálogo com as crianças, individualmente, e com a turma, no geral.

Esta turma era constituída por vinte e uma crianças no total, oito do sexo feminino e treze do sexo masculino, tal como podemos verificar no gráfico n.º 8.



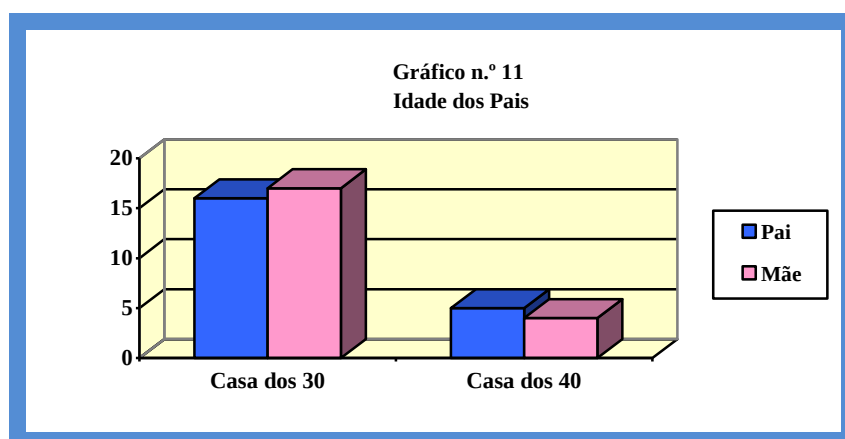
Analisando o gráfico n.º 9, podemos constatar que nove crianças têm um irmão, três têm dois irmãos, enquanto as restantes dez crianças do grupo não têm irmãos. Concluimos assim que existe uma igualdade de valores no que respeita às crianças com um irmão e as que não têm nenhum.





Pela análise do gráfico n.º 10, podemos afirmar que a maior parte dos pais possuem uma Licenciatura/Mestrado, sendo que quatro frequentaram o Ensino Secundário e cinco o 3º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente às mães, estas possuem, na grande maioria, Licenciatura/Mestrado, enquanto seis frequentaram o Ensino Secundário e quatro o 3º Ciclo.



Conforme apresenta o gráfico n.º 11, a idade da maioria dos pais encontra-se na casa dos 30 anos, sendo que cinco estão na casa dos 40 anos de idade.

Por conseguinte, também as mães se encontram, em grande parte, na casa dos 30 anos, enquanto somente quatro mães se situam na casa dos 40 anos.

Tal como está supra-indicado, analisámos as crianças individualmente e em grupo, para deste modo apurarmos quais os seus interesses e dificuldades.

Neste sentido, importa referir que esta turma era bastante dinâmica, participativa, curiosa e empenhada. Contudo, era muito barulhenta e a rivalidade entre crianças tornava-se era por vezes perceptível.

No que se refere à área de *Língua Portuguesa*, a maioria dos alunos liam fluentemente, sem gaguejarem, utilizavam a entoação correcta, de acordo com a pontuação, com excepção de quatro crianças que ainda relevavam problemas a este nível.

Quanto à escrita, afirmamos convincentemente que eram muito criativos na elaboração de textos, poemas, seja de tema livre ou orientado. Todavia, a maior parte dos alunos dava erros ortográficos.

No âmbito da *Matemática*, na globalidade, a turma fazia uso do cálculo mental, resolvia perfeitamente os problemas matemáticos, utilizando vários métodos, embora existissem alguns alunos que, por falta de atenção, não entendiam o que lhes era pedido, apresentando resultados errados e não compreendendo qual a estratégia que deviam usar para resolver tal situação.

Na área de *Estudo do Meio*, revelavam poucas dificuldades de localização no espaço/tempo e conhecimentos suficientes ao nível do ambiente natural e social. Notámos que se tratava de uma área de interesse por parte da maioria dos alunos, pois gostavam de participar nos diálogos, estavam atentos e interessavam-se pelos conteúdos leccionados.

No domínio das expressões, verificava-se muita heterogeneidade. Quanto à *Expressão e Educação Plástica*, havia um especial gosto pelo desenho e pintura, sendo que a maioria da turma revelava bastante interesse em realizar estas actividades com perfeição e correcção.

Relativamente à *Expressão e Educação Musical* e à *Expressão e Educação Dramática*, os discentes revelavam grande interesse, mostrando-se predispostos a colaborar nas actividades propostas.

No respeitante à *Expressão e Educação Físico-Motora*, as crianças sempre se mostraram bastante empenhadas, efectuando com prazer os exercícios motores propostos. Porém, existia uma criança com graves problemas de motricidade grossa.

Por fim, no que concerne a *Formação Cívica*, a turma revelava problemas a nível da entreaajuda, sendo crianças muito individualistas. Na realização dos trabalhos de grupo, foi notório um comportamento desadequado, gerando conflitos na turma. Talvez o facto de os alunos serem cidadãos, com pais escolarizados, e integrados em famílias restritas tenha contribuído para a interiorização da competitividade social.

2. A ACTIVIDADE EDUCATIVA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que respeita à actividade educativa no 1º Ciclo do Ensino Básico, é importante frisar que cabe ao professor preparar actividades suficientemente ricas e estimulantes, assim como deve articular os saberes das diversas áreas curriculares.

O processo ensino/aprendizagem centra-se no professor, informador e formador, através da sua actividade docente e de pesquisa, e no aluno, que deverá funcionar como receptor dessa informação, mas que ao mesmo tempo deverá assumir-se como produtor da sua própria formação e informação.

Neste sentido, o uso da *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* torna-se essencial para uma uniformização dos conteúdos a abordar no 1º ciclo. Deste modo, segundo o Ministério da Educação:

os programas propostos para o 1º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (Ministério da Educação 2004: 23).

Importa referir ainda que a *Organização e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* é constituída por várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, distribuídas em 25 horas semanais.

As áreas curriculares disciplinares referem-se: à *Língua Portuguesa*, à *Matemática*, ao *Estudo do Meio* e às *Expressões* (Plástica, Físico-Motora, Dramática). As áreas curriculares não disciplinares incorporam a *Área de Projecto*, o *Estudo Acompanhado* e a *Formação Cívica*.

A estas áreas acrescenta-se uma facultativa: a *Educação Moral e Religiosa*. Os documentos da organização curricular prevêem ainda a possibilidade de existência de actividades de enriquecimento, de carácter facultativo, onde vêm convergir as *Actividades de Enriquecimento Curricular* (AEC).

Na verdade, é fundamental envolver os alunos em **aprendizagens activas**, que estimulem a procura e a descoberta de novos saberes. Por outro lado, é importante reconhecer os interesses e necessidades dos alunos, assim como a cultura e a origem de

cada uma, tradutoras de **aprendizagens significativas** relacionadas com as suas vivências. A utilização de recursos, técnicas, conteúdos variados, detém também grande importância. O professor deve proporcionar **aprendizagens diversificadas**, de modo a motivar todos os alunos. Prender ou relacionar novos saberes com conhecimentos outrora adquiridos e interligar as áreas do saber são também objectivos a ter em conta, visando **aprendizagens integradas** e não dispersas. Todo o processo educativo deve ainda garantir a formação moral e crítica, desenvolvendo incessantemente **aprendizagens socializadoras**.

O ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico contribui, desta forma, para a formação intelectual, social e moral do aluno, através das problemáticas focadas nas leituras de textos, na matemática, no estudo do meio, onde, de modo articulado, variadíssimas questões são levantadas e sobre elas se reflecte, através do diálogo.

É ainda importante preparar os alunos, desde cedo, para estarem perante os outros colegas, falarem sem receio diante deles, exporem as suas ideias e pontos de vista, reagirem perante situações para as quais, por falta de prática (pois são crianças), por timidez ou por deficiente domínio da língua, ainda não estão preparados. Por isso, é fulcral habituá-los a estarem à vontade na exposição do que têm a dizer. As aulas, a nosso ver, são basilares para colmatar tais dificuldades e facultar uma comunicação pedagógica que, mais tarde, alargando o âmbito a outras situações, permitirá uma melhor interacção social.

Estes vectores são indissociáveis da importância das *Competências Essenciais* no 1º Ciclo do Ensino Básico,

concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica (...). Explicita-se ainda, para cada competência geral, um conjunto de acções relativas à prática docente que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento dessa competência nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica (Ministério da Educação s/d: 15-16).

Tal como na Educação Pré-Escolar, também no 1º Ciclo do Ensino Básico a família possui um papel crucial na aprendizagem das crianças.

No dizer de José Oliveira,

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 com filhos em idade escolar, família que por sua vez controla, indirecta ou directamente, a escola (Oliveira 1994: 135).

No que respeita à escolha dos conteúdos a abordar, durante a nossa prática pedagógica, estes foram retirados, pela professora titular da turma, do manual adoptado, sendo este o único ponto de partida utilizado pela referida docente.

Entendemos que o manual é um bom recurso, visto este ser uma leitura do programa, mas é essencial que cada professor recrie o manual, de acordo com as necessidades e dificuldades de todos os elementos da turma.

Importa referir que, apesar da escolha dos conteúdos advir do manual adoptado, nós (estagiárias) nunca abordávamos novos conteúdos utilizando o mesmo. Partíamos sempre das concepções que as crianças tinham e utilizávamos diversas estratégias, recorrendo a diferentes materiais e articulando todas as áreas. Em nossa opinião, é importante a “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Decreto-Lei nº 6/2001).

Uma vez explicitados os vectores teóricos, não podemos deixar de descrever a nossa prática pedagógica realizada na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, importa referir que os alunos trabalhavam grande parte do tempo individualmente. Contudo, o trabalho a pares ou em grupo eram também desenvolvidos, pois este tipo de trabalho, para além de desenvolver capacidades e competências, melhora também comportamentos pessoais e sociais, fomentando a entreaajuda.

O estudo independente era também uma constante nesta turma, pois os alunos eram bastante curiosos, interessados e gostavam de procurar o conhecimento. Este tipo de aprendizagem torna-os mais autónomos e responsáveis.

Note-se que as aulas decorreram a maior parte do tempo dentro da sala. Contudo, é de referir que sempre que se afigurasse oportuno, os alunos usufruíam do espaço exterior da instituição. Por conseguinte e, dentro dos limites da instituição, os

alunos realizaram experiências, declamaram poemas, contaram várias histórias, visitaram a quinta da escola, entre outras actividades.

Deste modo, é preponderante referir que a *Língua Portuguesa* era desenvolvida em todos os seus domínios, sendo estes: a *Comunicação Oral*, a *Comunicação Escrita* e o *Funcionamento da Língua*. No que diz respeito à *Comunicação Oral*, esta era desenvolvida através de relatos, por parte das crianças, de acontecimentos vividos, da leitura e interpretação de vários tipos de textos em prosa, poesia, enunciados, problemas, entre outros.

Para a *Comunicação Escrita* proporcionámos a esta turma o contacto com diversos tipos de textos impressos ou manuscritos, tais como: os jornais, as revistas, a correspondência, entre outros. O gosto pela escrita foi progredindo ainda através da criação de textos livres e sugeridos. Todos os alunos produziram vários textos escritos, individualmente ou em grupo, tais como: poemas, composições, narrativas, descritivas entre outros. Note-se que todos os alunos criavam poemas com facilidade e tinham grande paixão pela poesia.

Relativamente ao *Funcionamento da Língua*, este foi desenvolvido através de conteúdos relativos à organização de famílias de palavras, à identificação de nomes, de verbos, de adjectivos, de género, de número e grau das palavras, entre outros.

Salientámos que a escolha dos textos era realizada de maneira a articular as diversas áreas. Tomámos como exemplo o texto intitulado “A Aula” (cf. anexo n.º30). Com ele, para além de trabalharmos a *Língua Portuguesa*, nas suas vertentes, abordámos conteúdos relativos ao *Estudo do Meio* – origem e propriedades dos materiais. Este texto foi apresentado através de uma dramatização, primeiramente, realizada por nós e, posteriormente, por todos os alunos e, desta forma, a *Expressão Dramática* também foi desenvolvida.

Relativamente ao *Estudo do Meio*,

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

Neste sentido, desenvolveram-se conceitos relativos aos meios de transporte e comunicações, à distinção entre animais selvagens e domésticos, à representação e distinção de itinerários, à realização de experiências com água e com alguns materiais e objectos de uso corrente, entre outros conteúdos preponderantes para a “compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (*idem, ibidem*).

No que concerne a *Matemática*, impõe-se aos professores a tarefa de aliciar todas as crianças para esta área. Neste sentido, utilizámos diferentes materiais e recursos, a fim de proporcionar o gosto e a compreensão dos vários domínios, sendo estes: *Números e Operações*, vector desenvolvido, entre muitos outros aspectos, através de classificação e ordenação números, cálculo mental; a *Geometria e Medida*, desenvolvida através da orientação espacial, na consulta de mapas, da utilização de itinerários e maquetas, da utilização do metro, do quilograma, do litro. Outro vector deste domínio é a contagem do dinheiro -notas e moedas- e a realização de estimativas; a *Organização e Tratamento de Dados* que foi desenvolvido na leitura e interpretação de informação, apresentada em tabelas e gráficos e, por último, as *Capacidades Transversais*, vector desenvolvido através da resolução de problemas, relacionados com situações do quotidiano. É de extrema importância referir que, aquando da resolução de problemas – individuais ou em grupo-, as crianças deviam comunicar todos os passos que executaram até chegarem à resolução final. Deste modo, o aluno pensa em todos os passos que utilizou e apercebe-se do porquê da sua utilização. Refira-se que, sempre que se proporcionou, eram apresentados problemas à turma.

No respeitante ao desenvolvimento da *Expressão e Educação Musical* e *Expressão e Educação Físico-Motora*, esta instituição possuía um professor responsável para cada área, mas, mesmo assim, nunca deixámos de parte estas áreas, bem como a *Expressão e Educação Dramática* e *Expressão e Educação Plástica*. Todas estas áreas foram desenvolvidas de forma articulada entre si e com as outras áreas.

Por fim, é preponderante frisar que quase nunca utilizámos fichas nem textos do manual adoptado. Recorremos sempre a outras fontes, para deste modo inovar e motivar as crianças. Tentámos também abordar os diversos conteúdos de forma lúdica, apelando a diferentes estratégias e materiais.

2.1- ORGANIZAÇÃO TEMPORAL

A organização temporal, no 1º Ciclo do Ensino Básico, deve contemplar momentos de actividades rotineiras, bem como actividades orientadas e livres.

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: 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, dá-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 que concerne as rotinas diárias da nossa sala, podemos apontar a distribuição das caixas do material e dos manuais, a marcação do tempo, o lanche, o recreio e a arrumação do material. É necessário, ainda, referir que todas as segundas-feiras os alunos faziam uma síntese do seu fim-de-semana e, nos restantes dias da semana, esta síntese incidia no trabalho realizado no dia anterior.

O relato do fim-de-semana torna-se muito importante para o professor e para os colegas de turma, pois gera uma troca de experiências, no sentido de ficar a conhecer-se melhor o aluno/colega e as suas vivências.

É necessário frisar que a alteração das rotinas pode provocar nos alunos um comportamento indesejado como, por exemplo, quando se altera a hora do recreio.

Segundo Alberto Silva,

onde estiver um grupo de crianças, ou uma só que seja, particularmente em contexto informal, é muito difícil não sentirmos, desde logo, um constante agitar do corpo e do espírito (...) Correm, dialogam, riem, combinam um jogo, enfim, fica instalado um espaço e um tempo de brincadeira num instante e, no seu seio, montado um cenário onde pulsa, num rodopio entrecortado por um emaranhado de vozes, o melhor das suas vidas, porque o que as faz mais felizes é ser, efectivamente, quem são. Brincar (...) é uma necessidade para a criança, que precisa tanto disso como do ar que respira. Quando uma criança se não predispõe para brincar, algo de errado se poderá passar com ela. Quer na brincadeira livre, que (...) [se] define como uma atitude subjectiva em que prazer, sentido de humor e espontaneidade da criança caminham lado a lado, quer, sobretudo, na brincadeira estruturada, onde (...), a actividade lúdica é regida por regras muito específicas, os

jogos desempenham um papel decisivo no processo de crescimento e consequente preparação para a sua adultez (Silva 2007: 4).

Neste sentido, é crucial que a criança usufrua do recreio e se liberte por momentos da sala de aula, aproveitando a sua condição de criança.

Aqui, o professor pode observar as crianças e ao mesmo tempo conviver de uma forma mais descontraída com as mesmas, conhecendo-as noutro campo e estabelecendo relações afectivas.

No que respeita aos momentos livres (somente a hora do recreio), podemos frisar que, relativamente aos rapazes, as escolhas recaíam no futebol e nas corridas, por oposição, as raparigas preferiam brincar aos cabeleiros ou ficavam sentadas a observarem as restantes crianças ou a conversarem.

2.2 – ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As actividades⁹ posteriormente apresentadas foram desenvolvidas com e para a turma do 2º ano do Ensino Básico, durante três dias lectivos.

É pertinente destacarmos que a função do 1º Ciclo é de prestar uma visão em leque mais do que em profundidade, articulando todas as áreas do saber e, ainda, devem ser os alunos “os principais actores na construção do seu saber, interagindo com o próprio saber e com os outros intervenientes da situação em estudo” (Sanches 2001:56).

Referimos ainda que, durante estes três dias lectivos, a turma tinha duas horas que eram dispensadas, mas não desperdiçadas, com as áreas de *Expressão e Educação Musical* e *Expressão e Educação Físico-Motora*. Enquanto a turma permanecia nestas áreas, com diferentes professores para ambas, nós acompanhámo-la sempre.

Posto isto, as actividades principiaram dentro da sala de aula, num clima ameno e luminoso, com a hora das novidades. Foi pedido a três alunos, escolhidos aleatoriamente, que relatassem, cada um na sua vez, o seu fim-de-semana.

Após este diálogo foram mostradas à turma todas as notas e moedas em uso (euro). No momento em que o dinheiro foi mostrado, os alunos foram questionados sobre o mesmo. Este momento serviu para averiguar o que cada um sabia em relação ao dinheiro. Salientamos que todos eles conheciam o dinheiro, sabiam qual o valor de cada nota e moeda e, também, conheciam o símbolo do euro (€). Depois da visualização do dinheiro, fizemos alguns exercícios, no quadro, que consistiam na apresentação de um determinado valor monetário, ao qual os alunos tinham que responder, dizendo com que notas e/ou moedas era possível obter o valor determinado.

Posteriormente, foram distribuídas aos alunos, notas e moedas (de plástico) para que eles as utilizassem mais tarde. É preponderante salientar que foi dado algum tempo aos alunos, no sentido destes explorarem o material fornecido.

Após este momento, os adultos presentes na sala realizaram uma dramatização, que consistia na recriação de um comércio. As personagens existentes eram a de uma vendedora e de duas clientes. Para que o cenário estivesse o mais perto da realidade, foi criada dentro da sala uma “Lojinha de Animais”, com direito a tabela de preços, que

⁹ A planificação, destas actividades, pode ser conferida no anexo n.º 31.

continha o nome dos animais e o respectivo preço e ainda uma máquina registadora. O objectivo desta dramatização foi o de exemplificar a todos os alunos o que pretendíamos que eles fizessem seguidamente.

Neste sentido, foram criados grupos de três elementos (um vendedor e dois clientes), para que todos pudessem participar, o que aconteceu com grande entusiasmo por parte de todos os alunos. Registe-se que “a brincadeira dramática é uma área importante do aprendizado da linguagem (...) as dramatizações melhoram a linguagem oral, incluindo o desenvolvimento do vocabulário e as habilidades cognitivas” (Spodek; Saracho 1998: 240).

A dramatização consistia no seguinte: os alunos (clientes) dirigiam-se à “Lojinha dos Animais” e com o dinheiro, que lhes foi distribuído anteriormente, compravam o(s) animal(is) que queriam. Note-se que, em todas estas dramatizações, os alunos recriaram um momento da realidade, isto é, chegavam ao suposto *vendedor* e cumprimentavam-no de forma educada, utilizando frases como: “se faz favor” e “obrigado(a)”.

Esta dramatização contribuiu para que todos os alunos utilizassem e gerissem o dinheiro que tinham recebido. Eram eles que viam quanto custavam o(s) animal(is) que queriam comprar e davam o respectivo montante. Aconteceu, várias vezes, que os alunos queriam mais do que um animal, mas reparavam que o dinheiro que tinham não chegava e, então, compravam outro animal, dentro das suas possibilidades. Ao vendedor, cabia-lhe conferir o dinheiro recebido e dar o troco, se fosse o caso.

Com esta actividade, realizada de forma lúdica, atingimos os objectivos propostos inicialmente, assim como desenvolvemos várias competências nos educandos, pois eles tiveram que, para além de saber gerir o seu dinheiro, realizar o cálculo mental e, principalmente, “perceber quantas moedas de um tipo são equivalentes a outra ou são necessárias para completar um dado preço” (Ponte; Serrazina 2000: 201). Refira-se, que todos os alunos quiseram e demonstraram grande interesse em participar nesta actividade. Na verdade, cabe ao professor

organizar meios e criar o ambiente propício à concretização do programa, de modo a que a aprendizagem [por parte dos alunos] seja, (...), o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas. Só assim a Matemática se tornará aliciante e poderão as crianças continuar activas, questionadoras e imaginativas como é da sua natureza (Ministério da Educação 2004: 163).

No final desta actividade, os alunos dirigiram-se para o recreio. Enquanto eles permaneciam no intervalo, a professora cooperante sugeriu que, para além da tabela de preços, era fundamental que cada animal tivesse o seu preço. Posto isto, foi colocado de imediato o preço em todos os animais.

Quando os alunos regressaram, foi-lhes dito que a ASAE tinha vindo fiscalizar a nossa “Lojinha dos Animais” e que era obrigatório, em todas as superfícies comerciais, todos os produtos possuírem o respectivo preço, se não, teríamos que pagar uma multa. Seguidamente, os alunos foram questionados sobre o que eles sabiam em relação à ASAE. As respostas foram das mais variáveis, mas nenhuma satisfatória. Então, foi explicado à turma o que é a ASAE e qual é a função que ela desempenha na nossa sociedade.

Após este esclarecimento e depois de mais algumas dramatizações, foi apresentado um cartaz referente ao euro. Era pretendido que os alunos colocassem por ordem crescente as notas e moedas, no sentido de reforçarem os seus conhecimentos. No final, o cartaz foi afixado nas paredes da sala de aula, para que os alunos, sempre que surgisse alguma dúvida, pudessem recorrer a ele. Também foi distribuída uma ficha informativa sobre o euro, a qual foi explorada em grupo.

A parte da tarde iniciou-se com a leitura do texto “A vaca que se cansou de dar leite”. Após a primeira leitura, realizada pelo professor, foi solicitado aos alunos que procedessem a uma leitura completa e silenciosa da história para, de seguida, procederem à leitura em voz alta, visto que, “ler, contar e recontar histórias e outros textos em voz alta na aula estimulam a leitura e facilitam as aprendizagens e a desinibição dos alunos (Sanches 2001:56).

Note-se que esta escolha recaía, primeiramente, sobre os alunos que liam fluentemente e de forma adequada, para que aqueles que sentiam certas dificuldades na leitura pudessem ter mais exemplos. Na verdade, quando chegasse a sua vez, era imperioso ler da melhor maneira. Salientamos que todos, bem ou mal, queriam ler em voz alta e, portanto, esta oportunidade não poderia ser descartada por nós, visto que alguns alunos só praticavam a leitura na sala.

No final da leitura, passámos à análise oral do texto, em grande grupo. Para isso, primeiramente, foi realizada uma pesquisa no dicionário, para esclarecer as palavras que suscitaram dúvidas aos alunos e, ainda, foi pedido a um aluno, escolhido

aleatoriamente, que fizesse o reconto da história. Através do reconto, constatámos se o aluno conseguiu ou não reter as informações a partir de um enunciado e esta é também uma forma de desenvolver a oralidade.

É necessário frisar que todos os textos apresentados (prosa, poesia, músicas, entre outros), foram sempre explorados da mesma maneira, isto é, primeiramente, começávamos por desenvolver a *Comunicação Oral* do texto, através da leitura e exploração oral, seguindo-se a exploração do *Funcionamento da Língua* e, por fim, a *Comunicação Escrita* desenvolvia-se através da realização das fichas referentes a cada texto.

Importa ainda referir que este e os restantes textos apresentados neste ponto foram, propositadamente, escolhidos para serem explorados, durante estes três dias, visto que eles continham todos os conteúdos que estavam a ser desenvolvidos, tais como: o dinheiro, os animais selvagens e domésticos e, ainda, o grau dos nomes.

Aquando da exploração oral do texto, foram colocadas várias questões, relativas à compreensão, tais como: identificar os intervenientes do texto, incluindo o principal; saber o nome do narrador e mencionar se ele é participante ou não participante; reconhecer se o texto é escrito em prosa ou verso; identificar a moral da história; entre outras questões, que pudessem surgir durante o diálogo ou até mesmo determinadas pelo próprio texto.

Relativamente ao *Funcionamento da Língua*, este era desenvolvido em todos os textos por forma a: classificar uma determinada palavra – género e número; referir o número de sílabas – monossílabo, dissílabo, trissílabo ou polissílabo -; identificar um adjectivo; identificar e conjugar verbos; apresentar um antónimo e um sinónimo de uma determinada palavra; salientar do texto uma frase na forma positiva ou na forma negativa, como também, transformar uma frase positiva em frase negativa e vice-versa; e, ainda, referir a família de palavras ou a área vocabular de uma determinada palavra. Note-se que, à medida em que este grupo desenvolvia mais o seu conhecimento, este domínio ia sendo mais extenso.

No final da exploração do texto pelo modo acima descrito, e, também, para finalizar este dia de actividades, era realizada individualmente uma ficha de *Língua Portuguesa* referente ao texto, corrigida em conjunto. Importa ainda frisar que

(...) pelo uso da Língua, pela valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da Língua, o aluno evolui para práticas mais normativizadas da comunicação oral e escrita (Ministério da Educação 2004: 135).

Note-se que, enquanto os alunos realizam uma determinada ficha, o professor deve circular pela sala de aula e principalmente, sempre que seja solicitado, deve auxiliar o(s) educando(s).

É preciso evidenciar que a saída da sala deve ser feita, por parte dos alunos, de forma organizada e sem fazerem barulho, para respeitarem os colegas que ainda permanecem nas outras salas. Este respeito pelo outro tem de ser adquirido desde cedo.

O segundo dia começou com um relato, por parte de um aluno, escolhido aleatoriamente, sobre as actividades realizadas no dia anterior. Este era sempre o ponto de partida para começarmos um novo dia de trabalho para, desta forma, podermos dar continuidade ao que foi realizado no dia anterior, visto que fazer a síntese da aula anterior faz com que o aluno aprenda a “separar o essencial do acessório (...) [e constitui] uma boa maneira de solicitar [a]os alunos o sumário da aula anterior” (Sanches 2001: 102), podendo fazer deste o ponto de partida, para se abordarem novos conteúdos em articulação com o que já foi abordado.

Neste sentido, foram colocadas questões aos alunos sobre os animais que se encontravam à venda, na “Lojinha dos Animais”, assim como os que existiam no texto explorado. Enquanto os alunos respondiam ao solicitado, era-lhes perguntado se o animal evidenciado por eles poderia ser considerado um animal doméstico ou um animal selvagem. As respostas foram maioritariamente satisfatórias, pois todos os alunos distinguem animais selvagens de domésticos.

Neste sentido, foi apresentado um documento multimédia, sobre os animais domésticos/selvagens, que continha também os diferentes ambientes onde vivem (terra, ar, água), o modo de vida (alimentação, reprodução, deslocação...) e as suas respectivas características (corpo coberto de penas, pêlos, pele nua, escamas). Enquanto o documento era visualizado, eram colocadas aos alunos questões relativas às temáticas expostas e eles próprios levantavam várias questões.

No final da apresentação do documento, dialogámos com os alunos sobre as principais ideias que estes retiveram durante esta apresentação. Seguidamente, foi

entregue a cada aluno, uma ficha informativa sobre os animais selvagens e animais domésticos, fazendo-se a discussão das ideias principais da ficha.

Depois de todos os alunos regressarem do recreio, foi realizada individualmente uma ficha de consolidação sobre os temas explorados no documento multimédia. Esta foi também corrigida em grupo.

Posteriormente, procedeu-se à leitura do texto “Lengalenga dos Animais”. Através deste texto, desenvolvemos conteúdos a nível gramatical que os alunos ainda não dominavam.

Por conseguinte, depois da exploração oral do texto, os alunos foram questionados se sabiam o porquê do autor do texto se referir aos animais de três maneiras distintas como, por exemplo: “girafa, girafinha, girafão”. As respostas foram das mais variadas, mas nenhuma certa. Então, referimos que, na nossa língua, os nomes além de variarem em género (feminino, masculino), em número (o- os; um-uns), também variam em grau. Nesse momento, foram questionados novamente os alunos sobre o que significa o grau dos nomes. As respostas também não foram das mais satisfatórias. Por conseguinte, foi explicado que os nomes possuem três graus diferentes, sendo o grau aumentativo - que indica um aumento como, por exemplo: *girafão*; o grau diminutivo que indica uma diminuição como, por exemplo: *girafinha* e, o grau normal ao qual responderam acertadamente: *girafa*.

Para melhor elucidar este tema, foi apresentado um cartaz referente ao grau dos nomes. Neste cartaz, os alunos tinham que fazer corresponder o grau dos nomes à imagem. Para a consolidação desta matéria, foi realizada uma ficha de consolidação.

O terceiro e último dia iniciou-se com a síntese da aula anterior por parte dos alunos, seguindo-se a realização individual de uma ficha de consolidação do Euro, que foi corrigida de seguida em conjunto.

Após este momento, distribuiu-se aos alunos a letra da música “As bodas na capoeira¹⁰”. De seguida, passamos à interpretação oral da música, e entoamos a canção. Note-se que a letra da música foi entoada em conjunto, por mais que uma vez, no sentido de cada aluno a decorar para posteriormente, realizarmos uma dramatização com esta música. Note-se que “quando os professores incluem uma rica vivência

¹⁰ Disponível no CD “Uma canção...uma história..” Faixa 11 e 12.

musical nos programas para as crianças pequenas, elas, além de aprenderem sobre música, aprendem linguagem e outras matérias” (Spodek; Saracho 1998: 366).

Para que a dramatização fosse realizada de forma mais apetecível pelos alunos, distribuímos uma máscara a cada aluno, como também foram distribuídos os papéis para realizar a dramatização. Para além das máscaras, utilizámos outros acessórios, tais como: um vestido de noiva, uma flor e um chapéu. Salientamos que esta dramatização correu bem para o pouco tempo de ensaio.

No final da dramatização, os alunos sentaram-se a pares, para realizarem um trabalho de grupo sobre um determinado animal doméstico e um animal selvagem. Para este trabalho de grupo, os alunos fizeram pesquisas na internet, nos livros ou na documentação fornecida por nós. No final do trabalho, procedeu-se à apresentação por parte de alguns grupos, sendo que os restantes o apresentaram no dia seguinte.

No final das apresentações e para encerrarmos estes três dias de trabalho, cada aluno preencheu uma ficha de reflexão e auto-avaliação.

Para que fosse possível aos alunos verem animais selvagens de perto, foi realizada uma visita de estudo, no último dia da semana, ao *Jardim Zoológico da Maia*. Salientamos que esta visita de estudo já estava programada desde o princípio do ano pela professora cooperante. Durante a visita de estudo, iam sendo colocadas questões aos alunos relativas às características dos animais, que já tinham sido estudadas na sala de aula. O interesse e comportamento do grupo foi notável. Queriam ver tudo e tocar nos animais, questionando sempre que tinham dúvidas.

É importante referir, que os conteúdos desenvolvidos (animais selvagens e domésticos, dinheiro e grau dos nomes) foram fornecidos pela professora cooperante. Contudo, a forma como abordámos os conteúdos e a escolha das actividades foram sempre da nossa autoria.

Através da ficha de reflexão e auto-avaliação, podemos averiguar que a dramatização do comércio foi a actividade de que o grupo mais gostou, seguindo-se da entoação e dramatização da música. Relativamente ao documento multimédia, este também foi mencionado por alguns alunos, principalmente por este conter animais que se mexiam e produziam os seus sons característicos.

Resta-nos afirmar convictamente que todas as actividades propostas foram desenvolvidas entusiadamente por parte de todos os alunos, principalmente as que

desenvolvemos de forma lúdica, pois o envolvimento de todos os alunos foi bastante significativo. A articulação dos conteúdos também é necessária pois os alunos

(...) precisam de ligar aquilo que aprendem a momentos/situações de uso, precisam de encontrar funcionalidade para aquilo que aprendem. Eis porque se motivam tanto quando os colocamos em situações de aprender a fazer, em experiências activas e personalizadas (Sanches 2001: 22).

Em suma, se os alunos utilizam um determinado conteúdo, em várias situações, podemos afirmar que as competências foram realmente desenvolvidas, mas não podemos deixar de referir que “o saber é construído todos os dias e todos os dias renovado, pelo que o saber de hoje já ultrapassou o de ontem” (Sanches 2001: 23).

Neste sentido, importa salientar, que

cabe ao professor estabelecer objectivos de acordo com o currículo em vigor, planear e realizar com os alunos experiências de aprendizagem diversificadas e estimulantes, organizar momentos de discussão e de reflexão, fazer com que eles se comportem de acordo com as normas sociais valorizadas na comunidade e estabelecer uma atmosfera de aprendizagem (Ponte; Serrazina 2000: 15).

Depois deste excurso impõe-se-nos uma reflexão: antes de agir é necessário pensar e, para existir uma aprendizagem significativa por parte de todos os educandos, é necessário primeiramente seduzi-los para que estes venham ao nosso encontro. Seduzir para formar foi desde sempre o nosso lema.

3- ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DA TURMA

No presente momento, pretendemos analisar a evolução sentida por todos os elementos da turma do 2º ano do Ensino Básico, em relação às várias competências decretadas e por nós visadas.

Através da nossa prática pedagógica, podemos afirmar, convictamente e com satisfação, que foi notório o desenvolvimento de competências por parte de cada aluno da turma. Após um primeiro estudo realizado aos interesses e necessidades do grupo e tendo em conta as orientações e competências de cada um, planificámos diversas actividades com o objectivo de ir ao encontro das crianças, mas sempre sem descartarmos o saber anteriormente adquirido por parte de cada elemento da turma.

Neste sentido, resta-nos afirmar que, no que diz respeito à *Língua Portuguesa* e seus domínios, esta turma revelou uma melhoria, no que respeita à leitura. Já a nível da *Comunicação Escrita*, apesar do nosso esforço, sentimos que este grupo necessita de praticar ainda mais a escrita, no sentido de colmatar os erros ortográficos. Note-se que propusemos inúmeras construções de variadíssimos textos, principalmente, de poemas. Estes poemas, baseados em diferentes temáticas, abordaram: a amizade, a primavera, o dia do pai e da mãe, o tema água. Foi ainda proposta escrita recreativa do poema de, Luís Vaz de Camões “Descalça vai para a fonte” (cf. anexo nº 32), em grupos de três elementos. No que concerne o *Funcionamento da Língua*, os conteúdos por nós abordados foram: o género, o número e o grau das palavras; a família e a área vocabular das palavras. Notámos um crescente progresso a este nível, pese embora o facto de estes conteúdos necessitarem de um contínuo trabalho para uma consolidação de conhecimentos.

Na área da *Matemática*, desenvolvemos conceitos referentes: ao dinheiro, ao litro, à massa, ao volume; à adição com transporte; a noções temporais (horas, dias, meses, estações); a noções de comprimento (metro); e, ainda, à resolução de problemas de raciocínio. Após a abordagem dos itens supra-indicados, constatámos que algumas noções precisam de continuar a serem exploradas, no sentido de solidificar estes saberes.

No que concerne o *Estudo do Meio*, este foi desenvolvido através de: meios de transporte e comunicação; animais domésticos e selvagens; itinerários; propriedades e origem dos materiais e objectos; importância da água e alguns fenómenos relacionados. Para além destes vectores de abordagem, foram realizadas experiências para uma melhor compreensão destes conteúdos. Esta área despertou grande interesse neste grupo, contudo, a consolidação de alguns conceitos é sempre necessária.

Relativamente à *Formação Cívica*, esta foi uma das nossas preocupações, pois existia uma necessidade de desenvolver certos valores e comportamentos. Para tal, investimos no trabalho em grupo ou a pares, na tentativa de colmatar os individualismos e promover a entreaajuda.

Por fim, mas não menos importante, na *Expressão Educação Físico-Motora*, notou-se um crescente desenvolvimento da motricidade global, principalmente, no que respeita a uma criança que tinha graves problemas a este nível.

A *Expressão Educação Dramática, Plástica e Musical* foram e devem ser sempre desenvolvidas, para que o desempenho nestas áreas fosse cada vez melhor, já que a turma não apresentava dificuldades de maior. Estas áreas não devem nunca ser descuradas, pois permitem o desenvolvimento de inúmeras competências fundamentais a cada aluno.

Posto isto, desenvolvemos inúmeros saberes, nas diferentes áreas. Notámos, ainda, uma crescente evolução. Contudo, temos consciência de que não existiu uma consolidação plena de saberes, ou seja, não devemos por de parte os conteúdos já abordados. É preponderante que estes sejam trabalhados continuamente e nunca deverão ser desenvolvidos de forma avulsa.

CONCLUSÃO

Ao longo deste relatório, apresentaram-se e debateram-se diversas questões ligadas a vários aspectos do ensino/aprendizagem, tanto ao nível do Pré-Escolar como do 1º Ciclo do Ensino Básico. Agora que chegámos ao fim dos nossos trabalhos, é premente realizarmos uma sistematização que aponte os vectores mais importantes a reter e que justifique, claramente, a temática do presente documento: *O Professor/Educador: do Pensamento à Acção*.

Em primeiro lugar, é importante salientar que conseguimos, em pouco tempo e espaço, transcrever e revelar o que se passou durante um ano de trabalho e de aprendizagem. Um dos grandes méritos deste documento é o de ficarmos consciencializados de que hoje a finalidade da escola é a formação de cabeças *bem-feitas* e não apenas *bem cheias*. Têm os educadores e os professores uma responsabilidade, entre várias, que consiste em auxiliar as crianças a serem capazes de transformar a informação em conhecimento pertinente, ou seja, a serem capazes de utilizar qualquer informação em diferentes contextos, visto que “o saber deixou de ser estático” (Sanches 2001: 23).

Temos também 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 objectivos educativos e conteúdos curriculares e é nesta perspectiva que se respeita o processo evolutivo de cada criança.

Na verdade, “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra 2004:78). E é neste sentido que surge a ideia de que o educador e o professor devem ser *per se* indissociáveis.

Apesar de a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico se evidenciarem como dois níveis diferentes, o segundo deveria ser a continuação do primeiro, pois esta continuidade possibilita aos agentes educativos uma melhor reflexão acerca do que realmente é importante. Só nesta complementariedade evolutiva é que o educador/professor encontra estratégias para uma organização mais flexível do tempo,

do espaço e das actividades, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança, preparando-a para os desafios futuros que terá de enfrentar.

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 2004:74). Para que esta boa adaptação seja uma realidade, cabe ao educador e, posteriormente, ao professor *seduzir* os alunos para que desta forma consiga *ensiná-los*.

Em segundo lugar, julgamos que este trabalho pode apresentar relevância para a comunidade de educadores/professores, pois ao longo dele, são referidas actividades que podem ser proporcionadas a crianças em idades do pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico e que podem ser tomadas como modelo de referência para a prática educativa nestas duas valências.

Sublinhamos ainda que, tanto o educador como o professor, devem possuir “os ingredientes” necessários para exercer em plenitude a sua profissão, sendo esses: humildade, respeito pelo próximo, compromisso e estar ciente de que a formação profissional deverá estar em constante desenvolvimento.

Não queremos finalizar sem antes referir que, mesmo sendo o estágio um momento de grandes condicionalismos, consideramo-lo como uma rampa de lançamento para o extraordinário mundo da educação e que conseguimos cumprir os nossos objectivos, pois a cada encontro com o grupo/turma, sentimos que o desenvolvimento das criança que educámos para o amanhã .

Terminamos com uma certeza:

Pensar, agir e reflectir são palavras de ordem, pois o bom *pensamento* leva à boa *acção* e a boa *acção* leva ao sucesso.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, Isabel (1989): *Preparação num enquadramento formativo-investigativo*. In *Inovação*, Vol.2, nº1. Lisboa: 31-36;
- Arfwedson, Gerhard (s/d): *Dentro e Fora da Aula*. Porto: Brasília Editora;
- Barbosa, Maria Cármen Silveira e Horn, Maria da Graça Souza. “Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil”. In Craidy, Cármen e Kaercher, Gládis (2001): *Educação para que te quero?* Porto Alegre: Editora Artes Médicas: 77;
- Barnabé, J. (s/d): “Caracolinhos de Ouro e os 3 Ursos”. In *Era uma vez*; Porto: ed. Majora: 37-48;
- Bassedas, Eulália *et al* (1999): *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED Editora;
- Cardona, M^a. João. (1992): “A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância”. In *Cadernos de Educação de Infância* n.º24, Publicação Trimestral, Edição APEL, Lisboa: 8-13;
- Carneiro, Alberto *et al* (1983): *O Espaço Pedagógico*. Porto: Edições Afrontamento;
- Costa, J.A. (1991): *Gestão Escolar – Participação, Autonomia Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora;
- Di Giorgi P. (1980): *A criança e as suas instituições: a família e a escola*. Lisboa: Livros Horizonte;

- Drouet, Ruth (1997): *Fundamentos da Educação Pré-Escolar*, 3ª Edição. São Paulo: Editora Ática;
- Ferreira, Carlos Alberto (2007): *A avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora;
- Grave-Resende, Lúcia e Soares Júlia (2002): *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Hernández, F. (2000): *Cultura Visual: Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed;
- Kaye, Barrington (1982): *Formação de Professores Participação na Aprendizagem – Um relatório de experiências*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Leandro, Elisa (2003): *Cadernos de Apoio à Prática Pedagógica*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Apoio à prática Pedagógica;
- Lobo, Miquelina Saraiva (1988): “Uma Concepção de Espaço no Jardim-de-Infância.” In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 5 Publicação Trimestral, Lisboa: Edição APEI: 18-20;
- Lopes A., João, et al (2004): “ *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*”. Coimbra. Quarteto.
- Machado, Ortélia (2008): *A avaliação Formativa na Educação Pré-escolar – Processos, técnicas e instrumentos*. Vila Real: UTAD;
- Mata, Lourdes (2008): *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: DGIDC;

- Marques, Ramiro (1983): *Mudar a Escola. Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Martins, Maria *et al.* (1992): *Escola Moderna*. 3ª Edição;
- Matos, Maria Manuela; Ferrão, Maria Teresa (1997): “As Expressões Artísticas no Jardim de Infância”. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº41, Publicação Trimestral, Lisboa: Edição APEI: 17;
- Mesquita, Armindo (2002): “A poética da recepção na criança”. In *Noesis. Revista do Ministério da Educação*, nº63/64: 43-45;
- Ministério da Educação (1997): *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa;
_____ (2001): *Perfis de desempenho profissional de educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores;
_____ (2002): *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa;
_____ (2004): *Organização Curricular e Programas*. Mem Martins: Editorial Ministério da Educação;
_____ (s/d): *Currículo Nacional do Ensino Básico -Competências Essenciais*;
- Morgado, José (2001): *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Presença;
- Nicolau, Marieta (2000): *A Educação Pré-Escolar Fundamentos e Didática*. 10ª edição, São Paulo: Editora Ática;

- Niza, Sérgio (1998): “O Modelo Curricular da Escola Moderna Portuguesa”. In Júlia Oliveira Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 2ª edição, Porto: Porto Editora: 139-150;
- Oliveira, José (1994): *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almeida;
- Pacheco, José, Augusto (org.). (1999): *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho Editora: 103-162;
- Ponte, João Pedro da; Serrazina, Maria de Lurdes (2000): *Didáctica da Matemática do 1º Ciclo*. Universidade Aberta;
- Ricardo, Joana *et al.* (1999): “Projecto Educativo. O que é? Quais as suas potencialidades? Quais as dificuldades da sua implementação?” Lisboa: *Cadernos de Educação de Infância*, nº56: págs: 41-42;
- Roldão, Mª do Céu (2004): *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. 2ª ed. Porto: Editorial Presença;
- Sanches, Alfredo Miguel Aguayo y (1970): *Didáctica da Escola Moderna*, São Paulo: Companhia Editora Nacional;
- Sanches, Isabel Rodrigues (2001): *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora;
- Santos, Theobaldo Miranda (1951): *Manual do Professor Primário*. São Paulo: Companhia Editora Nacional;
- Secretaria Regional da Educação e Ciência (2008): *Educação Pré-escolar e Avaliação*. Região Autónoma dos Açores: Direcção Regional da Educação;

- Serra, Célia (2004): *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora;
- Silva, Mª Isabel Ramos Lopes da (1989): Para nos começarmos entender. In *Cadernos de Educação de Infância* n.º12. Publicação Trimestral, Lisboa: Edição APEI: págs: 5-7;
- Silva, Ana Teresa; Silva, Mª Manuela (s/d): *Educação-de-Infância*. nº8. Porto Editora: 17;
- Sim-Sim, Inês e Silva, Eveline (2006): “*Identificação dos maus leitores no final da escolaridade básica*”.Lisboa. Edições ASA;
- Soares, Maria Luísa de Castro (2003): *Considerações gerais sobre a Literatura Tradicional de Transmissão Oral. Uma Proposta de Análise à versão portuguesa de “A Gata Borralheira”*, Vila Real, UTAD;
- Soares, Maria Luísa de Castro (2007): *Do Renascimento à sua Questionação*, vol. 1, Vila Real: UTAD;
- Spodek, Bernard e Saracho, Olivia N (1998): *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ARTMED;
- Valadares, J.; Graça, M. (1998): *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, Colecção Plátano Universitária;
- Vasconcelos, Teresa (1997): *Ao Redor da Mesa Grande. A prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora;
_____ (2004): *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora, Lda;
- Viegas, Francisco José (1993): “Carlos Reis Ensinar e Seduzir”. In *Ler*, 22: 110-115;

- Vieira, Fátima (2004): *O diário de turma como instrumento curricular para a construção social da moralidade: os juízos sociais de crianças e adultos sobre incidentes negativos da vida em grupo*. Lisboa: Escola Moderna/Revista do Movimento da Escola Moderna, nº 20 – 5ª série;
- Zabalza, Miguel (2003): *Didáctica da Educação Infantil*. Lisboa: Edições Asa, vol. Horizontes da Didáctica;
- Zabalza, Miguel (1998): *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas;

Legislação

- Despacho normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro;
- Decreto de Lei nº 115-A/1998 de 4 de Maio;
- Decreto de Lei nº 75/2008 de 22 de Abril;
- Decreto de Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro;

Internet

- <http://osamiguinhosigarrosa.blogspot.com;>
- <http://www.junior.te.pt/servlets/Rua?P=HBiblioteca&ID=36;>
- <http://galegaencarnada1.blogspot.com/2009/11/apenas-brincando.html;>
- http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo6/elo6_15.htm;
- Pereira, Carla Cristina Batista (2007): *A Importância da rotina na educação infantil*. Internet. Disponível em http://www.concepcionistas.com.br/revista_nova/revista17/AImportanciaDaRotinaNaEducacaoInfantil.pdf (consultado a 24 de Maio de 2010);

- Neto, Casemiro de Abreu (2005): *Diferenças entre Professor e Educador*”. Internet. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniaio/opiniaio.asp?entrID=392> (consultado a 4 de Junho de 2010);
- Therrien, Jacques (2006): *As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso de Pedagogia*. Internet. Disponível em http://www.jacquestherrien.com.br/index.php?option=com_docman&task=docview&gid=13 (consultado a 4 de Junho de 2010);
- Silva, Alberto Nídio Barbosa de Araújo e (2007): *Recrear o Espaço Escolar. Contributos das Crianças*. Internet. Disponível em http://www.cnpcjr.pt/downloads/Recrear%20o%20espaco%20escolar_Texto%20Definitivo_.pdf (Consultado a 6 de Junho de 2010);

CD/DVD

- Gomes, Fernando Paulo (2007): *Uma canção...uma história – Vamos cantar...com Música a Acompanhar*. Livro 7. ECM- Edições Convite à Música.

ANEXOS

Índice de Anexos

- 1 – Planta do Jardim-de Infância.
- 2 – Área da Casinha.
- 3 – Área de Jogos de Construção.
- 4 - Área da Biblioteca.
- 5 - Área da Matemática.
- 6 - Área da Escrita.
- 7 - Área da Expressão Plástica - Pintura; Recorte e Colagem.
- 8 - Planta sala 1º Ciclo do Ensino Básico.
- 9 - Diário de Grupo.
- 10 – Quadro das Presenças.
- 11 - Folha Avaliação: Quadro das Presenças.
- 12 - Quadro dos Aniversários.
- 13 – Quadro das Tarefas.
- 14 – Folha de Avaliação: Quadro das Tarefas.
- 15 – Agenda Semanal.
- 16 – Quadro do Tempo.
- 17 – Folha de Avaliação: Quadro do Tempo.
- 18 – Planificações Actividades: Pré-Escolar.
- 19 – Planificações Actividades: 1º Ciclo.
- 20 – Entrevista realizada às crianças.
- 21 – Registo de Ocorrências Significativas.
- 22 – Registo Contínuo.
- 23 – Roda dos Alimentos.
- 24 – Planificação das Actividades apresentadas no relatório - Pré-Escolar.
- 25 – Projecto “O livro vai a casa”.
- 26 – Quadro do Peso.
- 27 – Loto dos Alimentos.
- 28 – Jogo do Galo.
- 29 – Instrumentos e coroas dos Reis.
- 30 – Texto “A aula”.
- 31 – Planificação das actividades apresentadas no relatório - 1º ciclo.
- 32 – Escrita Reinventada.