

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
MESTRADO EM ENSINO – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA:
RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Carla Daniela Sousa Santos

RELATÓRIO ORIENTADO POR:

Prof. ^a Doutora Manuela Jorge



Vila Real, 2010

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
MESTRADO EM ENSINO – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º
CICLO DO ENSINO BÁSICO

PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA:
RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Carla Daniela Sousa Santos

RELATÓRIO ORIENTADO POR:

Prof. ^a Doutora Manuela Jorge



Vila Real, 2010

Prática Pedagógica e Educação em Ciência:

Relatório de Estágio

Carla Daniela Sousa Santos

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Orientadora: Prof. ^a Doutora Manuela Jorge



UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Vila Real, 2010

ÍNDICE

	Pág.
AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	III
ABSTRACT	V
I- INTRODUÇÃO	2
II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	3
1. O Meio Envolvente	3
2. A Instituição	5
III- CURRÍCULO, ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO	9
A. Do conceito de Currículo à Articulação Curricular	9
A1. Currículo Nacional do Ensino Básico e Programa de Estudo do Meio / Ciências Físico-Naturais	12
A2. Orientações Curriculares	17
A3. Articulação Curricular entre 1º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar	20
B. Organização da Prática Pedagógica	24
B1. Prática Pedagógica e Educação em Ciência	29

C. Avaliação do Processo Educativo	39
IV- DESENVOLVIMENTO E REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	47
A. Estágio I - 1ºCiclo do Ensino Básico	51
A1. Período de Observação	
1. Caracterização do Grupo	51
2. Sala/ Materiais Educativos	53
3. Modelo Pedagógico e Prática da Professora Cooperante	57
A2. Período de Prática Efectiva	59
1. 1ª Semana de Responsabilização	59
1.1. Planificação	60
1.2. Descrição da Prática	64
1.3. Avaliação e Reflexão	68
2. 2ª Semana de Responsabilização	71
2.1. Planificação	71
2.2. Descrição da Prática	71
2.3. Avaliação e Reflexão	77

3. 3ª Semana de Responsabilização	79
<hr/>	
3.1. Planificação	79
<hr/>	
3.2. Descrição da Prática	79
<hr/>	
3.3. Avaliação e Reflexão	82
<hr/>	
B. Estágio II – Pré-Escolar	84
<hr/>	
B1. Período de Observação	
<hr/>	
1. Caracterização do Grupo	84
<hr/>	
2. Sala/ Materiais Educativos	88
<hr/>	
3. Modelo Pedagógico e Prática da Educadora Cooperante	93
<hr/>	
B2. Período de Prática Efectiva	101
<hr/>	
1. Actividades Livres e de Rotina	101
<hr/>	
1.1. Planificação Global	102
<hr/>	
1.2. Descrição da Prática / Avaliação e Reflexão	111
<hr/>	
2. Actividades Orientadas	116
<hr/>	
2.1. Planificação	117
<hr/>	
2.2. Descrição da Prática / Avaliação e Reflexão	128
<hr/>	
3. Desenvolvimento do Percurso de Pesquisa: “Os Caracóis”	138

V-	REFLEXÃO FINAL	144
-----------	-----------------------	-----

VI-	BIBLIOGRAFIA	146
------------	---------------------	-----

VII-	ANEXOS	152
-------------	---------------	-----

AGRADECIMENTOS

Ao longo do presente trabalho foram várias as contribuições que se revelaram determinantes para a sua realização e concretização, as quais passarei a apresentar:

- À Universidade de Trás-os-Montes e ao seu excelentíssimo Reitor Carlos Alberto Sequeira.

- À Prof.^a Doutora Manuela Jorge, o meu mais sincero reconhecimento pela orientação, conselhos e sugestões, amizade e exigência.

- À Prof.^a Doutora Cristiana Soveral, responsável pelo estágio I em 1º Ciclo do Ensino Básico, pela ajuda, compreensão e exigência.

- À Prof.^a Doutora Maria Gabriel Bulas Cruz, responsável pelo estágio II em Educação Pré-escolar, pela orientação e sugestões concedidas, agradecendo o seu incentivo e motivação.

- À Educadora e Professora Cooperantes pela dedicação, ajuda e orientação o meu sincero reconhecimento.

- Aos meus pais, sem eles a realização de toda a minha formação não seria possível.

- Aos meus amigos, agradeço a ajuda, apoio e a coragem que me disponibilizaram durante todo este percurso académico.

A todos o meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

O relatório apresentado irá debruçar-se sobre a prática dos estágios que realizei na UDI - Nuclisol Jean Piaget em Vila Real. Este terá como pontos fundamentais, Introdução; Caracterização do contexto; Currículo, Organização da Prática Pedagógica e Avaliação do Processo Educativo, Desenvolvimento e Reflexão da Prática Pedagógica, Reflexão Final e Bibliografia.

Inicialmente terá uma introdução onde farei a contextualização do presente relatório bem como o enquadramento dos dois estágios realizados.

Na caracterização do contexto da prática, abordarei o meio envolvente fazendo referência à localização da Instituição e a aspectos mais relevantes que a caracterizam, como sejam história, o seu funcionamento global e a sua organização interna. Focarei, ainda, os recursos disponíveis e a sua importância no desenvolvimento do processo de ensino.

Num outro ponto tratarei a questão do Currículo nomeadamente, o currículo na Educação Pré-escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Organização da Prática Pedagógica, Avaliação do Processo Educativo e a Articulação entre os dois contextos procurando clarificar conceitos mobilizados.

Ao longo deste relatório explicitarei o Desenvolvimento e Reflexão da Prática Pedagógica nos dois contextos. Serão abordados os seguintes tópicos: Período de Observação: Caracterização do Grupo, Sala/Materiais Educativos, Modelo Pedagógico e Prática da Educadora/Professora Cooperantes e Período da Prática Efectiva onde estão inseridas as descrições e reflexões das práticas pedagógicas realizadas e as respectivas planificações.

Terminarei este relatório com uma Reflexão Final acerca dos estágios, da prática e de todo o percurso vivido durante os dois semestres. Será incluída também a bibliografia à qual recorri para a realização deste relatório.

ABSTRACT

This report will focus on the practice of the stages that I conducted in UDI - Nuclisol Jean Piaget in Vila Real. This will have, as fundamental points, Introduction, Characterization of the context; Curriculum, Organization of Teaching Practice and Evaluation of Educational Process, Development and Reflection of Teaching Practice, Reflection and Final Bibliography.

Initially it will have an introduction where I will made the background of this report and the framework of the two stages made.

In the characterizing of the practice context, I will discuss the environment with reference to the location of the institution and the most important aspects that characterize it, such as history, its overall functioning and internal organization. It will focus thankfully available resources and their importance in the development of the teaching process.

At another point I will approach the question of Curriculum particular curriculum in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, Organization of Teaching Practice and Assessment of Educational Process Relationship between the two contexts as a form of clarify concepts used.

Throughout this report I will explain the Development of Teaching Practice and Reflection in the two contexts. This will address the following topics: Observation Period: Characterization Group, Hall / Educational Materials, Teaching and Practice of Model Educator / Teacher and Effective Cooperating Period Practice where they are inserted, descriptions and reflections of pedagogical practices and their arrangements. I will conclude this report with a final reflection on the stages of practice and the entire

course lived during the semesters. Also included will be the bibliography of which I resorted to complete this report.

I- INTRODUÇÃO

Este relatório diz respeito aos estágios de natureza profissional/prática de ensino supervisionada e foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino 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.

Após um breve enquadramento teórico que baliza o trabalho realizado nele se procura mostrar e reflectir a prática de estágio levada a cabo, ao longo de 2 meses na Instituição Nuclisol Jean Piaget em Vila Real, com a Professora Rosa Pinto e a Educadora Paula Coutinho, numa turma de 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico e numa sala de 3 anos no Jardim-de-Infância, respectivamente. Durante a realização dos estágios foram-me fornecidos pelas Orientadoras dos mesmos dois guiões para a elaboração de dois relatórios intercalares que serviram de suporte a este relatório final.

II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

Uma vez que os dois momentos de estágio decorreram na mesma Instituição, neste capítulo irei abordar o meio envolvente e a sua localização. Focarei aspectos mais relevantes que caracterizam a Instituição, como a sua história, a sua organização interna e o seu funcionamento global.

1. O Meio Envolvente

O conhecimento do meio de origem das crianças é bastante importante para perceber o tipo de crianças que temos, as suas vivências, necessidades e interesses, pois a *“localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento de educação pré-escolar, a própria inserção geográfica deste estabelecimento – têm também influência, embora indirecta, na educação das crianças.”* (Ministério da Educação, 2007: 33)

“Ao entrar no jardim-de-infância cada criança traz consigo grandes experiências vividas no seio do seu agregado familiar, aprendizagens importantíssimas que transportadas para outro espaço educativo põem naturalmente «verdades absolutas» (valores, hábitos, conceitos...) em confronto com outras «verdades absolutas». (Ministério da Educação, 1994:45)

Assim sendo, a criança não chega ao Jardim-de-infância como uma “tábua rasa”, pelo contrário, traz consigo uma bagagem cultural bastante grande que deve ser vista como uma riqueza que tem de ser aproveitada, desenvolvida e potenciada

“As crianças que observamos não são ilhas isoladas. Pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura. A criança está imersa

nesta cultura desde o nascimento e mesmo antes dele. Nesta cultura desenvolveram-se explicações sobre o Mundo, o Homem e a Vida, desenvolvem-se teorias e instrumentos para apurar a explicação do Mundo; construíram-se crenças, costumes e valores; desenvolvem-se sentimentos e comportamentos” (Oliveira-Formosinho 1996: 82)

Sobre a importância de conhecer o meio, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar ainda nos dizem que “ (...) *observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.*” (Ministério da Educação, 2007: 25)

O Nuclisol Jean Piaget, Unidade de Desenvolvimento Integrado situa-se na Rua da Tenaria, Quinta de Almodena, pertence à freguesia de S. Dinis, a freguesia mais antiga de Vila Real, que tem a história mais importante e os monumentos mais significativos da cidade. Vila Real situa-se no Nordeste de Portugal continental, é uma região bastante montanhosa, está envolta pelas Serras do Alvão e do Marão. Esta região situa-se sobre a margem direita do rio Corgo, um dos afluentes do rio Douro e encontra-se a 460 m de altitude. Vila Real é sede de Concelho e Capital de Distrito. O Concelho de Vila Real é constituído por trinta freguesias e cerca de duzentas povoações.

Vila Real é dotada de serviços que são inerentes a uma capital de distrito. Alguns destes serviços têm potencialidades educativas de que a instituição sempre que possível usufrui. São eles: Instituições Bancárias, Instituições de Saúde - Centros de saúde, clínicas e Hospital Distrital, Instituições de Educação, abarcando todos os graus de ensino desde o pré-escolar ao universitário, Formação Profissional, Equipamento de apoio à 3ª idade, Escola Fixa de Trânsito, Conservatório de Música, Corporações de Bombeiros, Exército e Forças de Segurança, Cinema; Auditórios e salas de espectácu-

los, Jornais, Rádios, Bibliotecas e Arquivo, Museus, Galerias; Associações Desportivas e Culturais, Bandas de Música, Grupos Folclóricos, Teatro, Grandes superfícies comerciais, Centro Comercial e Piscinas. Privilegiam-se algumas destas Instituições como a UTAD, Bombeiros, Jornais, Rádio, Museus, Galerias e Teatro porque podem ser utilizadas como recurso para as práticas pedagógicas do jardim-de-infância e 1ºCEB proporcionando vivências e oportunidades de aprendizagem às crianças. A UTAD, em particular, tem uma grande potencialidade educativa, muito estimulante para as crianças/alunos. O Museu de Geologia, o Mini Planetário, a Biblioteca Infanto-Juvenil, Ludoteca entre outros departamentos mostram-se sempre disponíveis para cooperar com as escolas do distrito.

2. A Instituição

Nuclisol Jean Piaget, unidade de desenvolvimento integrado, é uma instituição privada de solidariedade social que desenvolve a sua actividade de Norte a Sul do país. Está vocacionada para o ensino básico, privilegiando a adequação de cada escola ao meio sócio-cultural em que se insere, dando especial atenção à integração de crianças com necessidades sócio-educativas especiais e a uma prática pedagógica personalizada. Formada em articulação com as Escolas Superiores de Educação Jean Piaget, de modo a garantir o estágio profissionalizante aos seus alunos, as escolas da **NucliSol** (designadas por Unidades de Desenvolvimento Integrado - UDI) asseguram as necessidades educativas infantis desde a creche ao 1º Ciclo do Ensino Básico, dispondo cada uma de um projecto educativo próprio em função da comunidade em que está sediada.

A UDI de Vila Real tem como Directora da Instituição a Prof. Ana Paula Cardoso. Nesta instituição o ano escolar decorre de Setembro a Junho. O horário de funcio-

namento é das 7:45h às 19:00h de Segunda a Sexta-feira. Durante o horário não lectivo existem diversas actividades. Das 7:45h às 9:00h decorrem serviços complementares, funcionando estes como apoio ao estudo das crianças, bem como ocupação dos seus tempos livres; das 9:00h às 10:00h ocorrem actividades de enriquecimento curricular para o 3º e 4º ano. Das 12:00h às 14h é a refeição / serviços complementares. Das 15:30h às 16:30h decorrem as actividades extra-curriculares excepto um dia por semana. Das 16:15h às 19:00h sucedem-se a refeição / serviços complementares e actividades extra-curriculares, procurando cumprir o que está estabelecido:

“Os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas. O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças.” (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro)

Segundo o regulamento interno (*Anexo I*) desta instituição a permanência de cada criança para além do período escolar não deverá ser superior ao período de trabalho dos encarregados de educação, acrescido do tempo indispensável para deslocações, não ultrapassando o limite máximo de 10h diárias. Relativamente aos recursos humanos da instituição eles compreendem uma directora, 13 docentes (9 Educadoras de Infância, 4 Professoras de 1ºciclo de ensino básico), quatro professores colaboradores (Inglês, Educação Físico-Motora, Expressão Musical e Ballet.), uma psicóloga, uma assistente social, 19 ajudantes de acção educativa, três monitores das áreas de pré-profissionalização, uma secretária (serviço administrativo), uma recepcionista, uma cozinheira, três ajudantes de cozinha, uma ajudante de cozinha (preparação dos alimentos da creche), uma funcionária de limpeza (manutenção/limpeza das instalações), um funcionário de manutenção (conservação dos espaços), um motorista e um porteiro. Procurando deste modo contribuir para alcançar a qualidade desejada, “*Uma das*

influências indirectas potenciais sobre a qualidade de um programa é de natureza das relações entre os educadores e a instituição perante a qual são responsáveis. Parece razoável considerar que, em princípio, o modo como os educadores e outros profissionais tratam as crianças é semelhante ao modo como são tratados pela instituição promotora do programa.” (Ministério da Educação, 1998: 27).

Sendo o Nuclisol uma Unidade de Desenvolvimento Integrado, tem diferentes valências, sendo estas: creche, Jardim-de-infância, 1ºciclo, serviços complementares de apoio ao ensino básico (1º e 2º ciclos) e centro de actividades ocupacionais (C.A.O.).

As opções educativas centram-se na individualização do aluno e na necessidade de adequar as respostas da escola e dos professores às funções esperadas pela escola. A Escola tem o dever de promover nos seus alunos diversas aprendizagens incluindo quer conteúdos disciplinares quer não disciplinares.

Em todas as UDI as mensalidades são estabelecidas em função do rendimento do agregado familiar, estando 10 por cento das vagas reservadas para alunos com necessidades educativas especiais. A Instituição, considera pugnar por um ambiente de qualidade, tem como rotina, festejar anualmente, o Magusto, o Natal, o Dia da Mãe, o Dia Mundial da Criança, a festa final de ano e fazer uma exposição de todos os materiais elaborados durante o ano em função do seu Projecto Educativo. *“O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação. (Ministério da Educação, 2007: 23)* Para promover esse bom funcionamento, a Directora Pedagógica e as Educadoras/Professoras reúnem-se sempre que necessário para programar novos eventos e tomar decisões. Ao longo do ano vão estabelecendo relações com a comunidade celebrando o Carnaval, desfilando pela cidade com as outras escolas, e fazendo intercâmbios com algumas delas. São regulares as reuniões de pais porque favorecem *“O desenvolvimento de relações positivas, respeitadas e coo-*

perantes entre educadores e pais, têm ambientes culturais diferentes requer, por parte dos educadores, um grande profissionalismo baseado num misto de experiência, formação, educação e valores pessoais.” (Ministério da Educação, 1998: 26). Em cada sala, cada Educadora reúne com os pais sempre que necessário, no entanto, estão em contacto com os pais todos os dias quando estes vão buscar as crianças à escola. Deste modo “*os pais são informados das regras, dos objectivos e das actividades do jardim: troca de informação entre a equipa e os pais quer de forma informal, quer através de reuniões formalizadas.*” (Ministério da Educação, 1998: 60)

Pode referir-se que esta Instituição tem uma filosofia de inclusão, ou seja todos os alunos estão envolvidos em todas as actividades desenvolvidas na instituição, como é o caso da semana cultural, festas no final de cada período, passeios propostos pela instituição entre outros. Como exemplo, tem o C.A.O, Centro de Actividades Ocupacionais, em que estão inseridos adultos com necessidades educativas especiais, os quais têm bastante importância nesse esforço de inclusão. Todos os alunos se relacionam bem com estes adultos, ajudando-os sempre que possível estabelecendo com eles um clima agradável e de amizade. Esta Instituição prima pela amizade e pelo bem-estar de todos os que nela estão inseridos.

III- CURRÍCULO, ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

Neste capítulo irá ser brevemente tratado o conceito de currículo, a sua concretização na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico (1ºCEB), a articulação curricular entre os dois contextos, a organização da prática pedagógica e a avaliação do processo educativo, procurando clarificar conceitos mobilizados. Será, ainda, explicitado o modelo utilizado na área de Estudo do Meio/Ciências Físico-Naturais (EM/CFN) a que foi dada ênfase durante a prática lectiva, por motivos que explicarei adiante.

A. DO CONCEITO DE CURRÍCULO À ARTICULAÇÃO CURRICULAR

Segundo Goodson citado por Fontoura, (2006: 49) o currículo é um conceito multifacetado que é negociado entre diferentes áreas. É uma construção social que liga os conceitos de partida aos que se deseja alcançar e aos passos que se efectua para os alcançar, como conhecimentos, atitudes, valores, para serem construídos ano após ano nas escolas, como nos diz Zabalza citado em Fontoura (2006:49).

De acordo com Roldão (2003), colocar o currículo como centro das aprendizagens significa concebê-lo como um terreno de complexidade a comprovar, isto é, ter no centro o acto de aprender algo face a um determinado modo de ensinar.

O currículo é a matéria com que se trabalha, em todos os níveis de ensino, procurando responder a uma necessidade social reconhecida. Independentemente do grupo a que se destina e à escola, o currículo é sempre uma construção social e um conjunto de

aprendizagens que se destinam a um determinado grupo numa determinada época, como nos diz Roldão (2000).

Roldão (1999: 47) propõe uma definição de currículo muito abrangente, que na sua perspectiva vem assumindo diferentes formas e modalidades, *“currículo escolar poderá assim entender-se como aquilo que se espera fazer aprender na escola, de acordo com o que se considera relevante e necessário na sociedade, num dado tempo e contexto.”*

Segundo Ribeiro citado por Serra (2004: 29, 30) currículo entende-se como *“um plano estruturado de ensino-aprendizagem, englobando a proposta de objetivos, conteúdos e processos”* (...) *“o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, sob a tutela da escola”*. O conceito de currículo torna-se mais abrangente porque engloba todas as *“actividades de aprendizagem proporcionadas na escola, quer elas resultem de intenções ou propósitos explícitos, quer decorram da própria organização e ingredientes da vida escolar na sua multiplicidade”*.

Segundo Zabalza (Roldão, 2000: 17) *“... os grandes problemas educacionais são a passagem do currículo a projecto curricular, ou seja, o currículo permanece como a grande referência das aprendizagens que são necessárias mas ele tem de ser apropriado, transformado nalguma coisa, que é o projecto, na medida em que é escolha, orientação, organização pensada e decidida pelas pessoas, pelos responsáveis que estão na situação concreta para aqueles alunos concretos.”*

O Projecto Educativo de Escola (PEE), segundo Fontoura (2006), constitui uma etapa fundamental da concretização do currículo, devendo pois depender de um consenso entre um conjunto de actores de educação com interesses pessoais e profissionais parecidos.

De acordo com Leite (2003) O PEE deve repensar a organização escolar, reinventar estratégias de mobilização e construção de parcerias. Um PEE implica uma inte-

gração no projecto local de educação e deve ser articulado com as políticas nacionais de ensino e as políticas da escola. Tem a ver com a autonomia. Segundo a mesma autora o PEE é “*um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum. É o resultado de um consenso que se estabelece depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas.*”

A mesma autora defende ainda que, o PEE define princípios e linhas orientadoras gerais, assentes em características da comunidade educativa de acordo com orientações gerais. Estabelece objectivos e prevê parcerias e recursos disponíveis, enunciando uma resposta educativa global da instituição, definindo também as políticas educativas para aquela comunidade educativa (Leite, 2003: 114). O PEE cria uma matriz de suporte que vai ser concretizada pelo Projecto Curricular de Escola (PCE) e pelo Projecto Curricular de Turma (PCT), sendo, por isso, “a trave-mestra ou matriz da autonomia, já que é uma área de intervenção exclusivamente da escola, cuja concepção e realização dependem da motivação e empenhamento da comunidade educativa.” (Pacheco, 2008: 27).

Pacheco e Morgado citados em Pacheco (2008:29) dizem que um “Projecto Curricular de Escola (PCE) introduz o currículo perspectivado como um *projecto-de-construção-em-acção*, o que implica ter em linha de conta, pelo menos, quatro aspectos fundamentais: a decisão curricular jamais está terminada; a decisão curricular não é linear; é fundamental conciliar decisões; a decisão curricular é algo dinâmico que está em permanente movimento.”

Para Leite (2003: 115) “A ideia de projecto curricular parte da crença de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela concretização do currículo nacional, de modo a ter em conta as situações e características dos contextos onde se vai realizar”.

“As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma...” (ponto 4, art. 2.º, Decreto-Lei nº. 6/2001).

Ainda de acordo com Leite, (2003: 116) um Projecto Curricular é um meio facilitador da organização de dinâmicas de mudança na escola e de aprendizagens com sentido, por isso o PCE e o PCT são instrumentos de gestão pedagógica da escola, estimulam a cultura de reflexão e a análise dos processos de ensinar e fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo dos professores para melhorar a qualidade.

Segundo Leite (2003: 116) tanto o PCE como um PCT têm como objectivo adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, no entanto são distintos. O PCE define-se em função do currículo nacional e do PEE, do nível de prioridade da escola, das competências essenciais e transversais dos alunos, em volta das quais se organizará um projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área. O PCT que se articula com o PCE deve ser adequado ao grupo concreto de alunos da turma, respeitando os alunos reais, correspondendo à especificidade da turma e permitindo um nível de articulação das acções dos diversos professores dessa turma de forma a não ser uma mera acumulação de conhecimentos e proporcionar uma visão interdisciplinar do saber. Tanto o PEE como o PCE e o PCT têm como referência as políticas educativas nacionais, sendo considerados como meios para melhorar e gerir a actividade educativa. Cada um deles refere contextos diferentes o que implica realizações diferentes, sendo por isso projectados por órgãos também diferentes.

Roldão, (2002: 59-62; 2008: 78) refere que se estabelece “...pela primeira vez com clareza que o currículo escolar se joga nos seus resultados, traduzidos nas compe-

tências que demonstram – e nas suas listagens de conteúdos, cuja passagem em tantos e tantos casos não resultou em saber nem em competência – ficou inerte. (...)”

Tendo em conta as práticas observadas e o conhecimento possível dos documentos oficiais, o CNEB e as Orientações Curriculares com os seus normativos, verifica-se que, em geral, nas Escolas esses documentos não são devidamente conhecidos e postos em prática, embora exista um esforço por parte de algumas instituições em os implementar.

A1. CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO E PROGRAMA DE ESTUDO DO MEIO/CIÊNCIAS FÍSICO-NATURIAS

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001), afirma a noção de competência, como a aquisição da aprendizagem construída pelo aluno, em que este elabora o seu próprio conhecimento e gere o seu processo de construção. Neste sentido o professor deixa de ter um papel de transmissor e passa a assumir um papel de organizador de ambientes ricos, estimulantes, diversificados e propícios a novas experiências de aprendizagem para os alunos. É também referido que os alunos devem confrontar-se com problemas abertos e do seu interesse, para que assim possam desenvolver um percurso investigativo. Devem por isso apelar aos seus conhecimentos prévios de forma a construir um conhecimento mais completo.

Perrenoud citado por Roldão define competência como “um saber em uso” sendo este o oposto de “saber inerte”. Ao falar-se de competência refere-se a saberes que se traduzem em capacidades efectivas de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático, e não a conteúdos acumulados com os quais não se sabe agir. A autora esclarece ainda que todos os saberes que aprendemos ao longo da vida e incluindo aí os dos currí-

culos escolares se destinam a exercer competências, sendo elas, no seu entender, o objectivo último dos vários objectivos que para ela contribuem (2003:22).

Como exemplo, tomemos como competência, valorizar devidamente os seres vivos enquanto seres com vida. Para que esta competência seja atingida é necessários desenvolver nas crianças atitudes de responsabilidade pelos seres vivos e a capacidade de cuidar, no caso específico, que trabalhei com as crianças dos caracóis na caracolândia. Posto isto, é necessário que as crianças compreendam as necessidades básicas dos caracóis, ou seja, o que comem, o cuidado a ter com o seu habitat temporário etc. Se este processo for vivenciado muitas vezes contribuirá concretamente para o desenvolvimento dessa competência.

Na brochura “A Organização Curricular e Programas do Ministério da Educação” (2006: 102) é destacado:

“O ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade”.

(Ministério da Educação, 2006: 11)

Refere-se também que o programa de 1ºciclo do Ensino Básico está organizado em blocos de conteúdos antecipados de um texto introdutório onde é definida a sua natureza e dadas algumas indicações de carácter metodológico. Estes blocos e conteúdos estão organizados segundo uma lógica, sublinhando-se no entanto que tal não significa que tenham de ser abordados com essa sequência.

“Procurou-se que a estrutura do programa fosse aberta e flexível. Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às

características do meio local. Deste modo, podem alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros.” (Ministério da Educação, 2006: 102)

Como se indica neste documento do Ministério da Educação (2006:102) é através do confronto concreto dos alunos com os problemas que estes vão adquirindo noções de responsabilidade perante o ambiente, cultura e sociedade onde estão inseridos, compreendendo, progressivamente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os rodeia. Cabe ao professor ser fonte de informação do aluno em conjunto com os recursos da comunidade, livros, meios de comunicação e os restantes materiais indispensáveis numa sala. Os alunos são encorajados a aprender, organizar a informação e estruturá-la para que esta constitua conhecimento e que seja alvo de comunicação e partilha com os outros.

O Programa de 1ºCEB, embora sendo um documento prescritivo *“contempla alternativas de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico [na convicção] de que ninguém melhor que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões”*. (Ministério da Educação citado por Serra, 2004: 85)

Segundo a Organização Curricular e Programas (2006: 23) os programas propostos para o 1ºCEB têm a ver com o desenvolvimento da educação escolar, e implicam que os alunos realizem experiências de aprendizagem, sendo elas caracterizadas como activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, que garantam o direito ao sucesso escolar. As aprendizagens activas subentendem que os alunos vivam situações estimulantes de trabalho e que através da manipulação de objectos vão ao encontro de novos percursos e saberes. São também tidas em conta as vivências realizadas pelos alunos fora e dentro da escola e que decorram do seu historial pessoal. As aprendizagens significativas pressupõem que a cultura e a origem de cada aluno sejam fulcrais na

aquisição de novas significações. As aprendizagens diversificadas relacionam-se com a utilização de recursos variados que permitam diversas abordagens dos conteúdos programáticos. Assentam na variação dos materiais, técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo. A organização dos problemas implica também que os alunos sejam capazes de fazer aprendizagens ditas integradas, ou seja que os saberes anteriormente adquiridos se recriem e integrem no conhecimento de novas descobertas. As aprendizagens socializadoras garantem aos alunos a formação moral e crítica na aquisição dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas.

Os documentos fornecidos pelas Professora Cooperante e Educadora Cooperante foram o Projecto Educativo de Escola (*Anexo 2*), o Projecto Curricular de Escola (*Anexo 3*) e o Projecto Curricular de Turma/Grupo (*Anexo 4*). Analisando o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma, verifica-se que têm muito em comum, visto as competências gerais serem as mesmas bem como as prioridades curriculares, tanto das Áreas Curriculares Disciplinares, como das Áreas Curriculares Não Disciplinares. As competências foram retiradas do Projecto Curricular de Escola e foram adaptadas no Projecto Curricular de Turma do terceiro ano. A avaliação foi também retirada do Projecto Curricular de Escola e adaptada ao Projecto Curricular de Turma e por isso obedece aos mesmos parâmetros. Os Projecto Curricular de Turma/ Grupo têm em conta a turma do terceiro ano / crianças da sala dos 3 anos, e a caracterização destas como grupo, enquanto o Projecto Curricular de Escola abarca a totalidade da Escola e o seu funcionamento. Pode então concluir-se, que ambos os projectos estão relacionados e vão ao encontro das exigências estabelecidos pela Instituição.

A2. ORIENTAÇÕES CURRICULARES

As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios e estabelecem uma referência comum a todos os educadores, orientando-os na sua prática pedagógica, destinando-se à organização da componente educativa por partes dos mesmos. *“Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada nas indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças.”* (Ministério da Educação, 2007: 13) Estas orientações diferem também de alguns currículos visto serem mais gerais e abrangentes, por abarcarem a possibilidade de fundamentar variadas opções educativas e, vários currículos.

Além de que, como refere Serra (2004: 69), as OC *vieram dar uma maior visibilidade à educação pré-escolar, trazendo uma certa dignificação social do papel dos educadores, enquanto profissionais, uma vez que muitas famílias desconheciam o trabalho do educador e qual a sua função educativa”*.

“As Orientações Curriculares são um conjunto de normas gerais emanadas pelo poder central para serem apreendidas por todas as crianças em idade pré-escolar. (...) Afastam-se, ainda, da concepção de currículo entendido como um conjunto de experiências e resultados de aprendizagem planeadas e previamente definidos sob auspícios da escola, ligando-se a noções curriculares de carácter abrangente, “admitindo legitimar várias opções educativas”, e, neste sentido, vários currículos, sendo consideradas como um “conjunto de princípios gerais organizados, para serem utilizados pelo educador na tomada de decisões sobre a sua prática, ou seja, para planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças”. (Serra, 1976, 2001:52, 2004: 69)

Teresa Vasconcelos defende que as Orientações Curriculares permitem uma “maior afirmação social da educação pré-escolar”, pois são “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores, são espelho da sua “coerência profissional” consti-

tuindo “*um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças (...) pretendendo contribuir para uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar.*” (Ministério da Educação, 2007: 13)

A educação pré-escolar está embebida de uma intencionalidade educativa que deverá estar presente em todos os momentos vividos no jardim-de-infância. Posto isto, esta intencionalidade “*exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças, ainda, sobre os valores e intenções que lhe são subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos*”. (Ministério da Educação, 2007: 93)

Neste sentido, e tendo em conta o facto de na Educação Pré-Escolar não existir um Programa a cumprir, os Educadores de Infância têm muito mais liberdade de atender às necessidades e interesses das crianças, tomando os conteúdos em causa como a base do desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores.

É importante que o educador tenha em conta “*as características individuais e do grupo de crianças; a forma de ser/estar e os saberes do educador, a sua disponibilidade e capacidade de inovação; os desejos e interesses da família e das comunidades; as problemáticas dos graus subsequentes de ensino; aquilo que a sociedade pede à educação pré-escolar*”. (Vasconcelos T., 2000:38). “*Por estas razões se considera que a organização do ambiente educativo constituiu o suporte do trabalho curricular do Educador.*” (Ministério da Educação, 1997: 31)

“*As Orientações Curriculares trouxeram uma maior aproximação ao 1ºCEB, orientando os educadores na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos.*” (Serra, 2004: 69,70) Propõe-

se a que o educador tenha em conta uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar, dado que “*o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão, eles próprios em evolução*”(idem:32 citado por Serra, 2004:70)

As áreas de conteúdo fazem parte da intervenção educativa, são entendidas como “*âmbitos do 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*”. Estas contemplam domínios e subdomínios que têm uma correspondência com as áreas do programa do 1º CEB. (Serra, 2004: 72)

As áreas de conteúdo dividem-se em três, a área de Formação Pessoal e Social; a área de Expressão e Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo. “*As diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa.*” (Ministério da Educação, 2007:48)

A3. ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO E O PRÉ-ESCOLAR

As crianças enfrentam muitas mudanças durante a sua vida escolar e a que talvez cause mais angústia às suas famílias e a elas próprias é a entrada no 1ºCEB. Tal como refere Serra (2004: 74) uma boa adaptação das crianças ao jardim-de-infância e à escola básica permite construir uma base sólida para o seu sucesso educativo pois “*As trocas, interações e ligações particulares com os outros [...] são condições fundamentais para o desenvolvimento sensoriomotor, representação simbólica, linguagem e pensamento*”. (Portugal citado por Serra 2004: 74)

A autora defende, ainda, que a passagem do jardim-de-infância para o 1º CEB implica que exista uma articulação entre ambos e uma continuidade educativa que deve estar inteiramente ligada à prática do educador/professor. Apesar destes dois contextos serem dois campos diferenciados, o segundo é a continuação do primeiro. Daí a importância do ensino básico se apoiar nas vivências das crianças quando estas entram na escolaridade, sendo necessária uma articulação curricular entre o pré-escolar e o 1ºCEB de forma a respeitar o processo natural de cada criança.

É possível verificar-se que existe uma continuidade educativa ao nível dos objectivos gerais estabelecidos para a Educação Pré-escolar e 1ºCEB. Neste sentido, e através da análise dos mesmos, verifica-se que a continuidade educativa se reflecte numa determinada progressão dos conteúdos, através de um alargamento de temáticas propostas. (Serra, 2004: 80) Esta continuidade educativa reflecte-se nos conteúdos programáticos, sendo estes referenciados nas O.C e no Programa de 1ºCEB, mais aprofundados.

A articulação curricular, segundo Serra (2004: 78), permite a conexão entre partes diferentes enquanto a continuidade educativa simplesmente justapõe uma parte à outra. Através da articulação curricular estabelece-se uma ligação entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB que se organiza em função dos diferentes períodos de vida das crianças, implicando isto que o professor faça um planeamento das actividades integradas. Quanto mais os professores se inteiram desta articulação mais se enriquece o universo pedagógico e encontram-se maiores oportunidades de sucesso para as crianças.

Segundo Serra (2004: 80) tanto nas O.C como no CNEB existe uma preocupação em construir o saber de forma articulada, implicando a não existência de áreas estanques, mas uma abordagem globalizante e integrada. Tendo em conta que a articulação curricular deveria estar directamente ligada com uma continuidade educativa, implica que o educador tenha responsabilidades acrescidas, cabendo-lhe assim “ *promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a Educação Pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória [...]. [Neste sentido], é também função do Educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas de 1ºCEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.*” (Decreto-lei nº5220/97, de 4 de Agosto citado por Serra, 2004: 81)

As O.C foram estabelecidas tendo em conta uma opção educativa que segundo o ME (1997: 47) favorece a articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo facilitando a comunicação entre Professores e Educadores. Todavia, “*não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória mas que se perspective no sentido da educação ao longo da vida, devendo contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.*” (Despacho nº5220/ 97, nº2 citado por Serra, 2004: 83)

Serra (2004: 85) faz referência ao despacho nº5220/97, de 4 de Agosto, explicando que existem dois tipos de articulação. A articulação horizontal que permite a articulação entre as várias áreas de conteúdo, mercê de uma abordagem sistémica e ecológica de modo a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A articulação vertical recai sobre a continuidade educativa preocupando-se com a transição para a escolaridade obrigatória e que se operacionaliza através de vários mecanismos encontrados em cada contexto pelos professores e educadores dos diferentes níveis.

Segundo Serra (2004: 84) se compararmos as áreas curriculares definidas para a Educação Pré-escolar e 1ºCEB verifica-se que embora a nomenclatura seja ligeiramente diferente, em termos de conteúdos, há uma correspondência que facilita uma articulação curricular, permitindo uma continuidade educativa ao longo dos ciclos. No entanto, esta correspondência só poderá ser feita tendo em conta as idades das crianças abrangidas nesse ciclo.

A Área de Formação Pessoal e Social é considerada como área transversal à Educação Pré-escolar e ao 1ºCEB, pois tem a ver com a promoção de atitudes e valores relativos à cidadania, para que as crianças possam ir desenvolvendo, progressivamente, atitudes de autonomia e solidariedade. É no jardim-de-infância e espera-se pela vida fora que a criança desenvolve comportamentos de autonomia e responsabilização, através da participação democrática na vida do grupo, possibilitando um desenvolvimento de uma identidade pessoal e colectiva, de uma educação multicultural e estética. (Serra, 2004: 83)

Cabe ao Educador, *“articular a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo que se integrem num processo flexível de aprendizagens que corresponda às suas 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, 2007: 50)

Podem destacar-se nesta articulação curricular entre Pré-Escolar e 1ºCEB duas vertentes, sendo elas do Pré-Escolar para 1ºCEB e vice-versa. Relativamente ao Pré-Escolar, este deve ter como princípios preparar as bases para a Educação Básica, ou seja não tanto adiantando conteúdos a transmitir, mas sobretudo a iniciar o desenvolvimento de atitudes de curiosidade, criatividade, autonomia e capacidades de pensar, motricidade fina etc. No 1ºCEB deve ter-se em conta a questão das regras na sala de aula, as atitudes de perseverança, os alunos deverão ser encorajados a aprender, organizar a informação e estruturá-la para que esta crie conhecimento e que seja alvo de comunicação e partilha com os outros.

B. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na Organização da Prática Pedagógica tomam-se, obviamente, como documentos base o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) com os Programas para o 1ºCEB e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Nesse sentido irei dar maior importância às finalidades educativas aí plasmadas, sendo elas no 1ºCEB relativas a competências (que englobam conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) e no Pré-Escolar a conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

No Currículo Nacional de Ensino Básico – Competências Essenciais (2001: 9), é destacado:

“[...] O termo competência pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no presente documento. Adota-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.

Neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de literacia. A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais, mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.” Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001: 9)

Segundo Roldão, (2008: 20) todos os saberes adquiridos no currículo escolar e ao longo da vida deveriam ser destinados a que as pessoas possam exercer competências. Subscrevendo Perrenoud, o Ministério da Educação e o Currículo Nacional de Ensino Básico tomam competência como o saber em uso, oposto a saber inerte, o saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo intelectual, verbal e prático e não à acumulação de conteúdos com os quais não se sabe agir em concreto nem resolver qualquer situação. A competência nunca se perde, uma vez adquirida, pode sempre ampliar-se e consolidar-se.

No que respeita ao Pré-Escolar os objectivos gerais preconizados nas Orientações Curriculares do Ministério da Educação (2007: 15) são “ *promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania, contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem, estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas, desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade*”.

Segundo Zabalza (1997: 84) os objectivos constituem um marco de referência para o processo formativo em diversos sentidos, dando lugar a distintos esboços do processo e permitindo a diversificação e integração dos âmbitos de intervenção formativa.” Bloom citado por Vasconcelos T. (1991: 45) define objectivos educacionais como “*formulações explícitas das mudanças que se espera que ocorram nos educandos mediante o processo educativo; isto é, dos modos como os educandos modificam o seu*

pensamento, os seus sentimentos, as suas acções. “Os objectivos (...) são instrumentos que permitem orientar a nossa caminhada, sem que possam prever exactamente o ponto de chegada.” Na realidade podemos considerar que estes objectivos educacionais correspondem às competências, sendo estas *“o objectivo último dos objectivos que para ela contribuem”* Roldão (2003: 22). Os objectivos classificam-se da seguinte forma: os objectivos gerais e os objectivos específicos. *“Os objectivos gerais são os resultados da aprendizagem alcançáveis em períodos amplos. Os objectivos específicos são mais simples, concretos, circunscritos no tempo.”* (Vasconcelos, T. 1991: 46)

O programa, segundo Roldão (2008: 30) é muito importante, no entanto, é algo que deve ser repensado, no sentido de funcionalidade e uso inteligente e não de um carácter prescritivo estrito, que serve essencialmente como justificação da acção docente quando algo corre menos bem.

As competências e objectivos estipulados só são concretizados se as estratégias e actividades o facilitarem. Segundo Cañal e León (2000: 219) *“o vocábulo estratégia faz alusão à existência de um guia consciente e intencional que proporciona uma regulação geral da actividade e dá sentido e coordenação a tudo o que se faz em relação com uma meta, em função das características de cada contexto e das circunstâncias específicas.”* Esclarece também o mesmo autor que actividades são *“unidades funcionais de interacção sistémica que caracterizam a dinâmica da aula, estando cada uma delas constituída por um conjunto organizado de tarefas do aluno e tarefas do professor, em relação com as finalidades”*.

Outros autores defendem também que as estratégias e actividades são extremamente importantes no processo de ensino e aprendizagem. *“O sucesso e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem estão (...) relacionados com as actividades de suporte a esses processos, pelo que as opções estabelecidas no que respeita às actividades de aprendizagem contaminarão os resultados atingidos (...) as actividades de*

aprendizagem devem reflectir, tanto quanto possível, as especificidades individuais e contextuais". (Morgado, s.d.: 24)

As estratégias são *"um elemento configurador global de um plano intencional de acção que especifica as actividades do professor e dos alunos num ambiente de interacção"*. (Pacheco, 1999: 160) As actividades *"utilizadas pelo professor constituem-se (...) como algo que é operacionalizado de forma extremamente individualizada, uma vez que reflecte a influência de um conjunto complexo de factores"*. (Morgado, s.d.: 45)

Esta articulação entre estratégias e a realização de actividades orientadas visa desenvolver competências no aluno, conseguindo o professor desta forma ensinar crianças e prepará-las para o mundo que as rodeia, tornando-as autónomas e responsáveis.

Morgado (s.d.: 22, 23) refere que *"mais que reproduzir valorações provavelmente despropositadas sobre cada opção, importa sobretudo observar e reflectir sobre o grau de ajustamento verificado (...) terá fundamentalmente que ser adoptada uma atitude de observação constante que permita regular as opções em função dos objectivos do grupo, de cada aluno e de outras especificidades individuais e contextuais que cada situação tornará relevantes."*

Quando se elabora uma planificação tem-se em conta os recursos existentes que *"são os meios de que o educador dispõe para efectuar o seu trabalho pedagógico. Quanto à sua natureza, os recursos podem ser humanos e materiais. Como recursos humanos encontramos o educador, as crianças, o pessoal do centro, os pais, a comunidade, etc. Como recursos materiais encontramos os materiais didácticos, os materiais naturais ou desperdícios, os recursos tecnológicos, bom como outros recursos existentes na comunidade."* (Vasconcelos, T. 1991: 46/47).

Quanto ao planeamento do processo educativo no Pré-Escolar, defende-se nas Orientações Curriculares do Ministério da Educação (2007: 26) que:

“Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos humanos e materiais necessários à sua realização. O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interacções diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos. Este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizem ou modifiquem, de acordo com as situações e as propostas das crianças.”

“Planear no jardim de infância será delinear o projecto que envolve todos os que neles estão implicados, no qual se faz uma previsão do (s) seu(s) possível(eis) desenvolvimento(s) em função de metas específicas”. (Vasconcelos. T, 1991: 44)

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999: 113, 114) planificar permite tornar *“consciente a intencionalidade que preside a intervenção; permite prever as condições mais adequadas para alcançar os objectivos propostos; e permite dispor de critérios para regular todo o processo. (...) Planejar é uma ajuda para ordenar e organizar um ensino de qualidade”*.

B1. PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA

No decorrer da prática realizada a Educação em Ciência, com base nas áreas EM/CFN e CM, foi particularmente privilegiada por ter aprendido a pôr em prática uma metodologia própria desse domínio na Unidade Curricular de Didáctica do Estudo do Meio e tê-la proposto às Educadora e Professora sendo por ambas aceite. Trata-se da metodologia de Ensino Por Pesquisa (E.P.P) elaborada por Cachapuz, Praia & Jorge, (2002).

As situações de aprendizagem criadas à luz da metodologia adoptada permitirão às crianças fazerem aprendizagens efectivas e significativas. É extremamente importante que as crianças se mostrem curiosas e que os adultos as encorajem a fazer questões sobre o mundo que as rodeia de forma a procurarem respostas juntas. As experiências ajudam as crianças a terem oportunidade de compreender e respeitar coisas vivas e não vivas e sobretudo a terem em consideração as suas acções sobre o ambiente. Na aprendizagem da ciência é fundamental que as crianças estejam preparadas para ter um espírito crítico face aos erros cometidos e para mudar de ideias e abordagens. (Glauert, 2004)

O Programa de Estudo do Meio dá muita importância a uma atitude de pesquisa e experimentação por parte dos alunos desenvolvendo assim uma atitude científica que deve ter em conta por exemplo a necessidade de ser críticos em relação as suas ideias e formas de trabalhar. Para que esta atitude possa ser desenvolvida é necessário que os alunos se envolvam na planificação dessas experiências, com particular atenção ao controlo de variáveis, partindo do seu quotidiano, na observação e interpretação de fenómenos que lhes são comuns, de questões que os preocupem entre outros. Os alunos devem também, entre muitas outras competências a desenvolver, aprender a observar directamente aspectos naturais e humanos do meio e a realizar actividades práticas de trabalho de campo no meio envolvente da escola e sempre no sentido de resolver problemas.

Ainda relativamente ao EM, é necessários que os alunos sejam capazes de participar em discussões sobre a importância de procurar soluções individuais e colectivas visando a qualidade de vida, ter conhecimento da existência de objectos tecnológicos, relacionando-os com a sua utilização em casa e em actividades económicas, reconhecer a evolução tecnológica e a sua implicação na evolução da sociedade, entre outras. As Ciências Físico-Naturais, tal como o Estudo do Meio, também contribuem para o desenvolvimento de competências específicas e gerais no Ensino Básico. Tais como, a mobilização e utilização de saberes científicos, tecnológicos, saberes sociais e culturais; pesquisa, selecção e organização de informação de forma a compreenderem os diferentes lados de uma situação problemática, adoptando metodologias personalizadas de trabalho e aprendizagem, assim como a cooperação com os outros.

Estas áreas apontam claramente para metodologias do tipo Ensino por Percurso de Pesquisa - EPP (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002), pois através delas é possível desenvolverem-se competências nos alunos, estando estes capazes de construir princípios e valores de respeito pelos seres vivos e por eles próprios, pelo património cultural, formando uma consciencialização ecológica e social à medida que constroem a sua própria identidade de uma forma responsável, solidária e crítica. Metodologias de ensino de cariz investigativo são aliás defendidas em estudos internacionais recentes. Um, coordenado por Rocard (2007), em que se procurou fazer um ponto de situação do ensino e aprendizagem das Ciências nos países da União Europeia; outro, sob coordenação de Osborne e Dillon (2008), embora de menor âmbito, baseou-se em análises de peritos da área das Ciências. Embora essas metodologias sejam consideradas como as mais adequadas para promover o ensino/aprendizagem das Ciências necessário ao desenvolvimento dos cidadãos e dos países europeus, ainda são muito pouco postas em prática, o que, segundo o Relatório Rocard citado, terá a ver com a formação de professores.

As metodologias deste tipo contribuem da melhor forma para o desenvolvimento pessoal e social da criança, ajudando-a a pensar e compreender o mundo que a rodeia, desenvolvendo capacidades, atitudes e valores.

Relativamente à metodologia posta em prática, verifica-se a importância de uma adequada cultura científica/tecnológica na emergência do processo social que ela pressupõe. Uma Educação em Ciência nos dias de hoje é fundamental no âmbito da educação formal, não formal e mesmo informal, visto ser uma área crucial na formação da criança, implicando também o ensino/ aprendizagem das ciências.

Como referem Jorge, M. & Sousa, V. (1991: 256), vários autores como Ficher, Garson e Harlen, consideram que a Educação em Ciência é uma componente fundamental da Educação Básica. Neste sentido ela contribui para a compreensão do mundo que rodeia a criança; promove a construção de conceitos aproximados dos científicos; desenvolve a capacidade de procurar, organizar e usar a informação, de testar ideias e de formular hipóteses, de observar, planear e realizar experiências; desenvolve atitudes e valores como o pensamento crítico, a criatividade, cooperação, autonomia, responsabilidade, respeito pela natureza e vida e gera atitudes mais positivas e conscientes sobre a ciência enquanto actividade humana. As atitudes e qualidades pessoais desenvolvem-se pelas aprendizagens alcançadas. Estas implicam conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, visando desenvolver competências nas crianças.

Segundo Cachapuz, Praia & Jorge (2002: 172), a Educação em Ciência tem outras finalidades além de se preocupar somente com a aprendizagem de conhecimentos ou de processos de Ciência, como sejam garantir que tais aprendizagens se tornem úteis e utilizáveis no dia-a-dia, não numa perspectiva meramente instrumental, mas sim numa perspectiva de acção, no sentido de contribuírem para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens num contexto de sociedades tecnologicamente desenvolvidas que se requerem abertas e democráticas.

A Educação em Ciência permite abordar temas que as crianças e os jovens devem dominar com o objectivo de compreender melhor o mundo que necessitam de ampliar e aprofundar conforme avançam para a vida adulta. Desta forma, formar-se-ão cidadãos melhor preparados para participar, opinar e decidir. Além disso, a Educação em Ciência contribui para um melhor desenvolvimento mental, na medida em que através de vários tipos de pesquisas que as crianças levam a cabo, vão mobilizando processos mentais variados e complexos.

A Educação em Ciência emerge na interacção entre três contextos fundamentais, sendo estes polifacetados, o contexto científico/tecnológico, o contexto social/político/económico e o contexto de educação/formação, todos eles motores de desenvolvimento via Sociedade do Conhecimento.

“... a Ciência não é uma actividade eterna e imutável, independente do mundo que a rodeia. À medida que este mundo muda, a própria Ciência é obrigada a remodelar-se profundamente, para se adequar aos novos ambientes sociais, económicos e políticos. Ela está a ser agitada e forçada a abandonar muitas das suas antigas roupagens. Isto é perturbador para uma instituição, orgulhosa dos seus grandes feitos.” (Ziman citado por Cachapuz, Praia & Jorge, 2002: 22).

Em consequência da investigação didáctica relacionada com a Educação em Ciência não se pode deixar de ter em conta as ideias existentes nas crianças, pois é com base nelas que se fazem aprendizagens realmente significativas (Ausubel, 1968, citado por Cachapuz et al , 2002: 110) e se desenvolvem novas ideias e capacidades, atitudes e valores. Este facto é tão importante que já é levado em conta noutros contextos que não a Educação em Ciência. É, ainda, importante para os mais pequenos e gerador de motivação que consigamos atender à curiosidade das crianças. A forma como as crianças constroem o seu conhecimento está directamente relacionada com a motivação intrínseca, isto é, quanto mais a criança se identificar com o problema a tratar, mais empenhada estará na procura da resposta e na assimilação de novos conhecimentos.

A base da Educação em Ciência está, pois, nos interesses e necessidades das crianças, sendo fundamental trabalhar com elas de maneira a pesquisar / procurar respostas às suas questões.

Segundo Cachapuz, Praia & Jorge (2002), no que respeita ao Ensino das Ciências foram várias as Perspectivas que foram desenvolvidas ao longo do tempo, sendo as principais: Ensino por Transmissão, Ensino por Descoberta, Ensino por Mudança Conceptual e Ensino por Pesquisa.

A metodologia do Ensino Por Pesquisa proposta por Cachapuz, Praia & Jorge (2002) pretende dar resposta às preocupações de um ensino/ aprendizagem das Ciências de qualidade para todos contribuindo para a formação de base dos cidadãos. Tem, ainda, como objectivos a compreensão da ciência, da tecnologia e do ambiente, das relações entre umas e outras e das suas implicações na sociedade e ainda no modo como os conhecimentos sociais se repercutem nos objectos de estudo da ciência e da tecnologia. A metodologia foi conceptualizada procurando integrar, de uma maneira sistémica, contributos vindos das principais linhas da investigação didáctica.

Esta perspectiva E.P.P (*Figura 1*) encontra-se dividida em três grandes momentos, sendo eles:

- A problematização, onde se encontram três pólos em interacção recíproca que são o currículo intencional, os saberes pessoais, académicos, culturais e sociais e situações problemáticas no âmbito da Ciência - Tecnologia - Sociedade - Ambiente (CTSA). O currículo intencional diz respeito aos saberes considerados essenciais para a formação dos alunos, e que o professor lhes deve dar a conhecer explicitando que saberes se espera que venham a atingir. Os saberes pessoais, académicos, culturais e sociais contemplam capacidades, atitudes e valores, incluindo capacidades no domínio do pensar que o aluno demonstra ou não ter, podendo estes saberes ser diversos devido ao meio socio-cultural de cada aluno. É de referir que a diversidade é um factor de enriquecimento

pois potencia modos diferentes de abordar o mesmo tema. As situações problemáticas num quadro C/T/S/A constituem pontos de partida de aprendizagem a empreender, dando mais sentido ao que se aprende. As situações problemáticas podem ser promovidas pelo professor, que deve ter em conta o nível de dificuldade e situações problemáticas, ou pelos próprios alunos.

As questões-problema emergentes ou não, de situações problemáticas, correspondentes tanto quanto possível a genuínos interesses das crianças e geradoras de acção, vão desencadear as actividades e interacções necessárias para encontrar resposta (s), promovendo a aprendizagem.

- A metodologia do trabalho, onde se pretende representar as polaridades de percursos possíveis a seguir para encontrar a resposta ou respostas para as questões-problema previamente elaboradas, envolve actividades diversas e interacções várias quer entre professor – aluno, quer entre os próprios alunos. O professor tem um papel essencial ao ajudar a “afinar” as questões em jogo e a fazer a sua articulação com ideias existentes; a clarificar que objectivos se pretendem atingir com uma determinada experiência, a fundamentar argumentos, a precisar conceitos, a fomentar a reflexão crítica sobre acções empreendidas, a explicitar atitudes e valores, a promover a integração de saberes dispersos, entre outros. É a interacção que o professor estabelece com os alunos e a que proporciona que exista entre eles que é fundamental para uma efectiva aprendizagem.

- A avaliação terminal da aprendizagem e do ensino, compreende avaliação dos produtos (avaliação sobre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores desenvolvidos) e avaliação dos processos (avaliação sobre o modo como decorreu o ensino/aprendizagem). No que respeita a capacidades, atitudes e valores, embora se encontrem referidos no currículo intencional, o que se verifica é que estas dimensões são esquecidas (Cachapuz et al, 2002). Por isso torna-se necessário que se organizem inten-

cionalmente actividades de ensino adequadas e promover a avaliação das aprendizagens conseguidas.

A metodologia EPP assenta, como sublinham os seus autores, num equilíbrio dinâmico entre duas vertentes, a do agir e do pensar. Agir, compreendendo actividades e recursos diversificados e organizando ambientes e processos de trabalho estimulantes. E, pensar, não só sobre o que se está a fazer, mas também, sobre os raciocínios levados a cabo desenvolvendo assim a sua autonomia de pensamento.

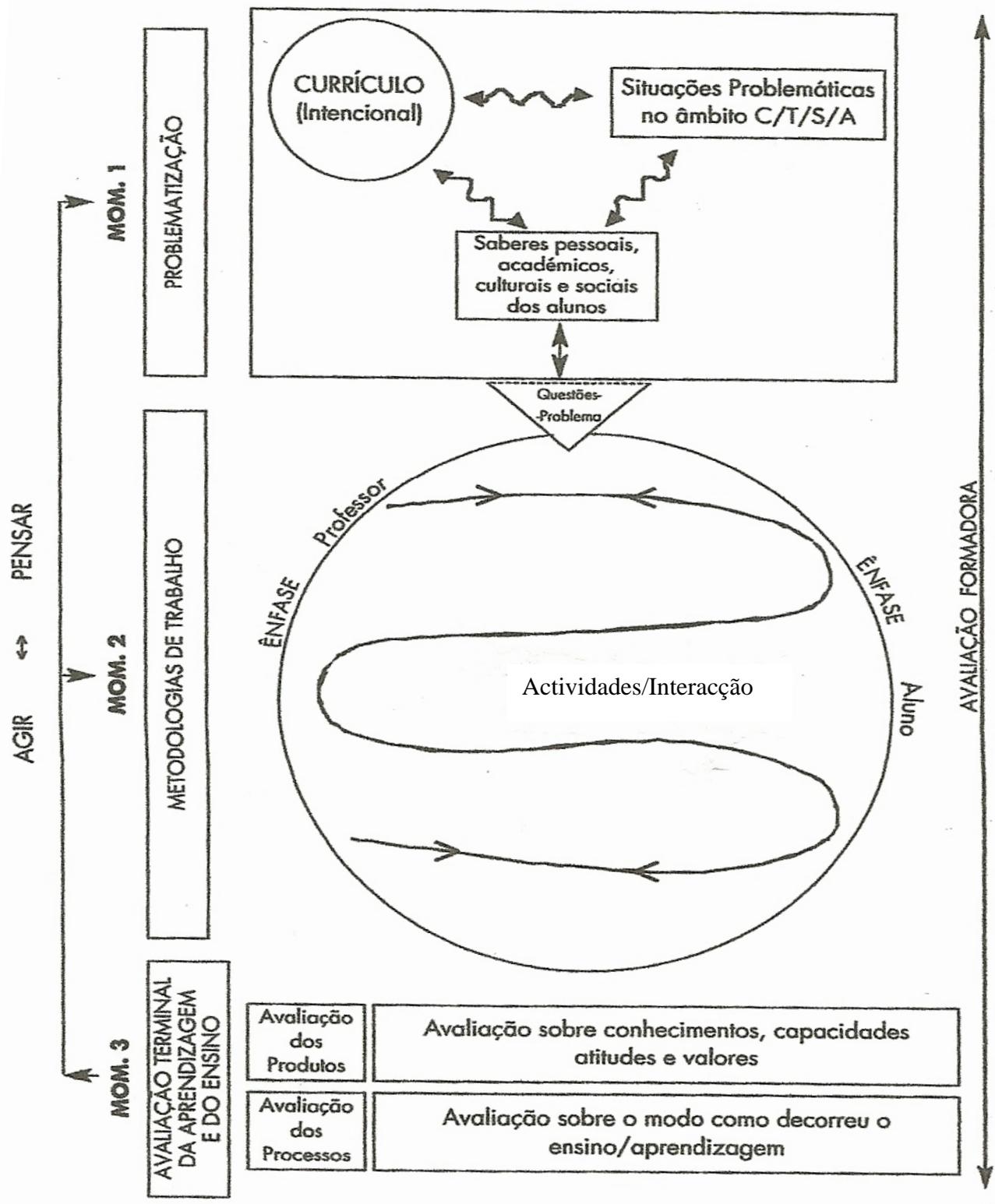


Figura 1. Ensino Por Pesquisa

Cachapuz, Praia & Jorge (2002)

Estes momentos não foram organizados de acordo com uma sequencialidade estrita, articulando-se antes em ciclos de ensino-aprendizagem de modo a possibilitar retornos que se afigurem necessários ao professor. As grandes diferenças existentes relativamente a outras perspectivas de ensino centram-se no facto de existir uma constante articulação entre o agir e o pensar, no modo como as actividades são postas em prática e na interacção promovida e, ainda, numa avaliação formadora (Nuziatti, 1990 citado por Cachapuz et al, 2002) constante ao longo de todo este processo.

Cachapuz et al. (2002: 174) consideram que no Ensino Por Pesquisa deve valorizar *“os processos de trabalho inter-pares e de partilha, vão progredir para novas atitudes e visões e quem sabe mais amplas do que os próprios conteúdos encerram em si”*. Ainda de acordo com os mesmos autores, o tratamento de situações problema do quotidiano permitem reflectir acerca da Ciência e Tecnologia, assim como sobre a sociedade e o ambiente (CTSA).

Na perspectiva de Cachapuz, Praia & Jorge (2002), a Educação em Ciência faculta o desenvolvimento pessoal e social da totalidade das crianças, conduzindo a uma aprendizagem útil e organizada na vida quotidiana dessas mesmas crianças pertencentes a uma sociedade tecnologicamente desenvolvida, aberta e democrática. Para estes autores ser cientificamente culto implica atitudes, valores e novas competências capazes de ajudar a formular e debater responsabilmente um ponto de vista pessoal sobre problemáticas de índole científico/tecnológica, juízos mais informados sobre determinadas matérias e situações com implicações pessoais e/ou sociais.

Segundo os mesmos autores, a Educação em Ciência deve ser de carácter obrigatório e centrada no aluno e na sociedade. Na escola básica e obrigatória os saberes relativos às disciplinas devem ser aprendidos através do estudo de temáticas inter/transdisciplinares, eventualmente situações problema, e não através do estudo de

conceitos e princípios isolados centrados na estrutura lógica das disciplinas com algumas aplicações à mistura. O que importa deste o início da escolaridade é a curiosidade natural dos alunos e o seu entusiasmo pela Ciência/Tecnologia e, para tal uma perspectiva sistémica do conhecimento é a mais indicada.

É importante, nomeadamente para os mais pequenos, que se explorem saberes do seu dia-a-dia como ponto de partida para que estes ao reconhecer os contextos e a história pessoal se motivem mais. Assim, consegue contextualizar-se e humanizar-se a Ciência escolar para que mais facilmente e mais cedo se desperte o interesse nas crianças para o seu estudo.

Uma tal abordagem exige uma melhor preparação científica específica e metodológica mas também uma disponibilidade por parte dos professores e uma elevada competência para o tipo de transposições didáticas que ela pressupõe. O papel do Educador/Professor tem como base problematizar saberes, organizar o processo de partilha, promover debates sobre situações problemáticas, fomentando a criatividade e envolvimento dos alunos.

C. AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

“A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas.” (Abrantes, 2002: 9)

“As concepções e práticas de avaliação decorrem das concepções e práticas relativas aos processos de ensino e aprendizagem, com as quais devem estar estreitamente ligadas, as quais, por sua vez, reflectem perspectivas sobre o que significa, hoje uma escola básica e uma educação para todos com qualidade.” (idem, 2002: 10)

A avaliação das aprendizagens é uma das principais funções exigidas à escola. Zabalza citado por Ferreira (2007) salienta que a escola é um mundo de avaliação, discordando Sobrinho citado por Ferreira (2007) que afirma que a escola não é só património da escola mas também da sociedade, da política e do poder. A avaliação predomina nas escolas sobre as aprendizagens, pelo seu carácter normativo e pela importância que lhe é atribuída, pela sociedade em geral, pais e professores (Crahay *op cit* Ferreira, 2007).

A avaliação exigida à escola é direccionada por normas que são criadas socialmente e que se encontram determinadas em documentos oficiais, como normativos de avaliação, nos conteúdos programáticos, nos objectivos de ano e nas competências de nível de ensino. “A avaliação sempre esteve associada às escolhas e à selecção, termos estes que passaram a fazer parte da sua essência (Sobrinho *op cit* Ferreira 2007).

A avaliação das aprendizagens era vista como um padrão quantitativo, positivista e objectivo, rigoroso e dava enfoque aos resultados das aprendizagens a curto prazo e no controlo das variáveis intervenientes. A avaliação era realizada à parte do processo de ensino-aprendizagem, através de provas estandardizadas que permitiam a medição rigorosa do nível de alcance dos objectivos por cada um dos alunos. Esta forma de ava-

liação está enquadrada numa perspectiva de ensino tradicional, entendido como transmissão de saberes determinados oficialmente e considerados verdadeiros saberes que os alunos teriam de assimilar. Era por isso uma avaliação descontextualizada pois não estava integrada nas aprendizagens no seu contexto de realização (Leite e Fernandes *op cit* Ferreira 2007). O aluno não tinha nenhuma intervenção neste tipo de avaliação. Esta fazia parte exclusiva do professor, era ele, como portador do poder da avaliação que exercia controlo sobre o processo de ensino-aprendizagem tomando as decisões de aprovação ou reprovação dos alunos (Leite e Fernandes; Santos Guerra *op cit* Ferreira, 2007). No entanto, nos anos 60 do séc. XX surge uma nova perspectiva de avaliação.

“Enquanto parte prática específica da instituição escolar, a avaliação das aprendizagens passa a constituir uma das várias componentes curriculares do processo de ensino-aprendizagem, que, pela sua complexidade e especificidade, leva a que esteja nele integrado, mas assumindo características e funções diferentes das outras componentes.” (Ferreira, 2007)

O aluno passa a ser o foco da atenção e as suas capacidades, interesses, necessidades, expectativas iniciais, o ritmo do trabalho e o seu percurso de aprendizagem, são os resultados obtidos que são alvo de avaliação (Ferreira, 2007).

O processo de avaliação subentende três etapas, a recolha de informação, a análise dessa informação recolhida e a emissão de um juízo de valor, expressado de forma qualitativa e quantitativa, dependendo da função e das finalidades de avaliação, que transporta à tomada de decisões diferentes (Ferreira, 2007). A etapa considerada a mais importante é a da planificação, pois é ela que decide que informações recolher, quando, quem, como e para quê recolhê-las (Valadares e Graça, 1998 *op cit* Ferreira, 2007)

Apesar da diversidade de funções e finalidades que a avaliação pode ter, é sempre um processo de produção de juízos de valor que implica uma toma de decisões sobre práticas realizadas sejam elas formais ou informais. Desta forma é necessária a

verificação da situação que se quer avaliar, a recolha de informação e as aprendizagens dos alunos, em função das normas e critérios que resultam numa valorção. Neste seguimento é possível prever como iniciar ou continuar o processo de ensino-aprendizagem com o aluno (Ferreira, 2007).

“A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.” (Artigo 12º do Decreto-lei nº6/2001 de 18 de Janeiro). Segundo esse mesmo decreto-lei a escola deve assegurar a participação dos alunos, encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem.

Ferreira (2007) encara a avaliação das aprendizagens como um conjunto de passos que se integram conjuntamente e tem como intuito a tomada decisões que possam fazer o diagnóstico das necessidades e interesses de novas aprendizagens, de orientação durante o processo de ensino-aprendizagem e de hierarquização da certificação dos alunos. Estas finalidades determinam os momentos de avaliação que se distinguem, durante e depois do processo de aprendizagem. Envolvem a recolha de informação, diferentes procedimentos de avaliação e a tomada de decisões diferentes, distinguindo assim os procedimentos da avaliação a serem concretizados. Estes procedimentos levam-nos à distinção de três modalidades da avaliação das aprendizagens, sendo elas a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Segundo o Decreto-lei 6/2001, a avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo relacionar-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de simplificação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

Segundo a perspectiva de Bloom, Hastings e Madaus citados por Ferreira (2007), a avaliação diagnóstica tem como finalidade localizar o aluno relativamente à sua instrução de forma a procurar um ponto de partida. Para que se inicie uma nova

aprendizagem é necessário perceber-se quais os pré-requisitos adquiridos pelos alunos e os objectivos alcançados de forma a criar novas etapas para este. Se um aluno atingiu os objectivos propostos, então estará em condições de partir para um novo programa com maior exigência e a ser classificado de acordo com os seus, interesses, aptidões, e aprendizagens realizadas.

Segundo Ferreira (2007) o principal intuito da avaliação diagnóstica é estabelecer o grau de preparação do aluno antes de iniciar a aprendizagem, de forma a averiguar dificuldades que possam existir num processo de ensino-aprendizagem. No entanto, considera-se uma avaliação que visa sondar alguns problemas que decorreram ao longo do ensino, de forma a poderem eleger medidas de intervenção.

Através desta avaliação é possível reconhecer as características dos alunos no que respeita aos seus antecedentes, interesses e disposição para a aprendizagem, conhecimento sobre determinados assuntos e as expectativas que sentem em relação ao processo de ensino aprendizagem e à disciplina. O conhecimento destas características facilita ao professor criar condições necessárias para a acção didáctica da planificação do processo de ensino-aprendizagem.

“A avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.” (Artigo nº 13 do Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro)

A avaliação formativa incide no processo de ensino-aprendizagem, tem como base suscitar aprendizagens nos alunos e a melhorar o seu processo de aprendizagem, estratégias de ensino adoptadas, melhorar um projecto educativo e a criação de um material pedagógico. Segundo Hadji citado por Ferreira (2007) “a avaliação torna-se

formativa na medida em que se inscreve num projecto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer preocupação”. Ferreira (2007) refere que a avaliação formativa tem como principais funções informar os vários intervenientes no acto educativo sobre o processo de ensino-aprendizagem, o feedback sobre as dificuldades sentidas e êxitos dos alunos e a sua regulação, tendo por isso que intervir atempadamente no sentido de encaminhar o aluno.

A função de regulação das actividades de ensino atribuída à avaliação formativa, trata de uma avaliação que não assenta na punição do aluno relativamente aos seus erros, durante o seu percurso de aprendizagem, mas sim em detectar dificuldades sentidas que podem ser colmatadas se o professor adoptar uma estratégia diferenciada. Esta percepção das dificuldades por parte dos alunos e dos seus intervenientes permite que se apercebam do seu processo de aprendizagem e que façam melhorias procurando novas estratégias, que adoptem medidas de recuperação e que se sintam mais motivados em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Pacheco citado por Ferreira (2007) “... a avaliação formativa está relacionada com o ensino individualizado e com a pedagogia para a mestria”.

A elaboração de estratégias de aplicação da avaliação formativa pressupõe aspectos cognitivos, afectivos, sociais da aprendizagem. Allal citado por Ferreira (2007) pressupõe duas estratégias de aplicação da avaliação formativa: a avaliação formativa pontual e a avaliação formativa contínua.

A avaliação formativa pontual fundamenta-se na pedagogia por objectivos, ou seja, ocorre no final do processo de ensino-aprendizagem a fim de verificar o grau de consecução dos objectivos definidos nessa unidade. O professor ao iniciar o processo de ensino-aprendizagem, organizado em conteúdos a leccionar, estabelece objectivos, comportamentais, fazendo um diagnóstico prévio daquilo que os alunos já sabem a fim de avançar para novas aprendizagens. Para que o professor faça uma recolha exacta

sobre o domínio desses objectivos pelos alunos, utiliza instrumentos que facilitem a verificação desses objectivos, a fidelidade, objectividade e validade dessa recolha. Sendo eles, testes e exercícios com itens objectivos e grelhas de observação que permitem a recolha exacta dessas informações. Esta recolha de informação é feita a todos os alunos de igual modo, usando o mesmo instrumento e ocorre no final do período de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa contínua enquadra-se numa perspectiva cognitivista, tem como principal fundamento compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma tarefa que lhe é proposta. Os dados recolhidos para este tipo de avaliação relacionam-se com as representações dos alunos face à tarefa envolvida e com as estratégias de raciocínio que utiliza para resolver determinado problema. Caso sejam detectados durante a realização da tarefa, estes não são punidos mas sim alvo de análise, porque são resultado das estratégias utilizadas pelo próprio aluno para a resolução. É através da interacção professor -aluno que todo este processo pode ser concretizado bem como alertar o aluno para o processo de aprendizagem que esta a ocorrer.

Segundo Abrecht citado por Ferreira (2007) a avaliação formativa contínua é mais vantajosa que a avaliação formativa pontual visto que implica o aluno no processo de ensino-aprendizagem, permite relacionar as dificuldades do aluno com as suas causas e encadear a avaliação com a aprendizagem.

“ A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos” (Artigo nº 13 do Decreto-lei 6/2001 de 18 de Janeiro).

Hadji citado por Ferreira (2007: 30) refere que a avaliação sumativa realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem, trimestre, semestre ano lectivo, regularmente através de testes, exames e subsiste num balanço feito das aprendizagens dos

alunos. Este balanço tem como finalidade medir e classificar os resultados de aprendizagens obtidos pelos alunos, mais propriamente de acordo com os conteúdos. Exprime-se de acordo com uma nota quantitativa inserida numa escala adoptada pelo professor e assiste na hierarquização dos alunos de acordo com o seu rendimento escolar (Ferreira, 2007: 30).

“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” (Despacho nº1/2005)

“ A Avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o Educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte de planeamento.” (Ministério da Educação 2007: 27)

Segundo Bassedas Eulária et al (1999) a finalidade da avaliação é intervir, para tomar decisões educacionais, para observar a evolução e o progresso da criança e para planear se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou actividades de aula. Quando se estipulam determinados objectivos tem de se ter em conta que, com a avaliação pode avaliar-se em que medida esses objectivos foram alcançados. Sendo assim a avaliação serve, basicamente, para intervir, modificar e melhorar a nossa prática, bem como a evolução e aprendizagem dos alunos. Se o principal objectivo da avaliação for melhorar a proposta educativa, então deve ampliar-se o campo de observação e considerar o aluno não isoladamente mas em conjunto com outros aspectos, entre os quais a situação de ensino-aprendizagem, a intervenção e atitude do educador/professor, o tipo de conteúdos ou as situações que se escolhem, bem como as relações dentro e fora do grupo.

No decorrer da actividade profissional de um Educador de Infância, são esperadas competências concretas sobre as quais este deve reflectir permanentemente, no sentido de questionar, reorganizar, reformular, para intervir, perspectivando uma educação de qualidade.

Uma dessas competências concretas é a capacidade de avaliar, expressa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: *“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.”* (Ministério da Educação. 2007: 27)

“ A avaliação é indispensável para valorizar quando se realiza uma atenção adequada à diversidade dos alunos que formam o grupo e se estamos proporcionando experiências pertinentes que lhes ajudem a avançar e a desenvolver-se.” (Bassedas Eulária et al, 1999: 177)

Para uma avaliação ser eficaz devem recolher-se dados, observar, obter informações sobre o que as crianças são capazes de fazer, porém, o que é realmente útil é que todas essas informações permitam ao educador tomar decisões e propor às crianças um ensino cada vez mais ajustado às suas necessidades.

“ A avaliação não é uma simples constatação do rendimento, a capacidade ou o pensamento da criança, mas que por si mesma essa avaliação produza efeitos sobre a criança avaliada e sobre a pessoa adulta que avalia. (...) a avaliação que a professora faz do aluno influi e condiciona a imagem que o menino ou a menina vai formando em relação às suas capacidades e às suas possibilidades de seguir com um certo sucesso a sua escolaridade.” (Fèneyrou, 1990 citado por Bassedas Eulária, 1999: 180)

IV- DESENVOLVIMENTO E REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo irá ser descrita a prática realizada nos dois estágios, no 1ºCEB e em Pré-escolar.

O Estágio I referente ao 1º ciclo do ensino básico decorreu durante 190 horas em grupos de 3 elementos. Cada estagiária assumiu duas semanas de observação (30horas), três semanas de responsabilização (45horas), duas semanas de responsabilização com as outras estagiárias (25 horas) e seis semanas de cooperação com a responsabilidade das outras estagiárias (90 horas); num sistema de alternância ao longo do estágio. A turma era constituída por 22 alunos. Os horários efectuados eram das 9h às 12:45h e das 14h às 16:15h. As planificações foram feitas semanalmente por cada uma na sua semana de responsabilização, e em grupo na semana conjunta, juntamente com uma justificação teórica da mesma e uma avaliação/reflexão da planificação. Irei apresentar os documentos elaborados para as minhas semanas de responsabilização. No decorrer do estágio I em 1ºCEB realizei uma avaliação diagnóstica, quando nos inserimos na turma, Março. Esta avaliação diagnóstica consistiu num ponto de situação dos alunos (*Anexo 6*) de acordo com as competências, de cada área curricular disciplinar, explícitas no projecto curricular de turma da professora acrescentadas de algumas das competências essenciais que achamos pertinentes. Em cada semana de responsabilização e na abordagem de cada conteúdo, tinha sempre como preocupação efectuar uma avaliação diagnóstica das aprendizagens anteriores dos alunos relativas àquele conteúdo.

A avaliação formativa realizada incidiu nos resultados das aprendizagens dos alunos, ou melhor nas fichas de trabalho e de consolidação de conceitos que eram realizadas durante as semanas de responsabilização e tinham como objectivo perceber que já sabiam sobre os conteúdos abordados, se tinham apreendido os conceitos, remetendo-

nos assim para uma avaliação formativa pontual. Foi também realizada uma ficha de revisões sobre a décima para perceber o que conhecimentos tinham os alunos, para depois poder iniciar-se o conteúdo da centésima.

A avaliação formativa contínua, foi prevista nas minhas três semanas de responsabilização através de grelhas de observação do comportamento dos alunos na sala de aula (*Anexo 7*), comportamento durante o trabalho de grupo (*Anexo 8*) e grelhas de produção de texto (*Anexo 9*), que usei durante os trabalhos realizados com o intuito de observar os alunos nessas tarefas e efectuar o registo respectivo. Para cada uma das minhas semanas de responsabilização efectuei um registo acerca das grelhas que utilizei e das observações não instrumentadas que foram feitas. (*Anexo 10*)

A avaliação sumativa era realizada em cada período através de fichas de avaliação de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica e eram da responsabilidade da Professora Cooperante. Durante o estágio tive oportunidade de assistir à aplicação de algumas fichas de avaliação e acompanhar o seu procedimento.

O Estágio II, referente ao jardim-de-infância, decorreu durante 195 horas, individualmente, numa sala de 3 anos com 22 crianças, incluindo uma com necessidades educativas especiais (NEE). Os horários efectuados eram das 9:30h às 12:30h e das 14h às 16h. As planificações foram feitas individualmente, sendo a do mês de Novembro e Dezembro mensais e a de Janeiro uma planificação quinzenal. As planificações de Novembro e Dezembro juntamente com as justificações, previsões diárias e avaliações das planificações encontram-se em anexo. A planificação quinzenal de Janeiro, a descrição da prática e reflexão serão apresentadas no corpo do relatório. Será também apresentada uma planificação das actividades de rotina e livres que foi feita para dar resposta a todo o período de estágio.

No estágio II em Pré-escolar a avaliação, visto ser um reflexo do processo educativo adoptado, foi contínua, realizada de várias formas e em vários momentos, mas sempre com as crianças.

Diariamente havia um diálogo com as crianças sobre o comportamento e eram feitos registos posteriormente nos dossiers individuais e também no jornal de parede.

Todas as semanas era feita uma reunião de grande grupo onde eram avaliados o mapa das tarefas, mapa do tempo e mapa das presenças, sendo que o mapa do tempo e das presenças tinha uma avaliação individual visto as crianças serem muito pequenas. O mapa das presenças era avaliado todas as semanas individualmente por 5 crianças e as restantes tinham esse mesmo registo feito por mim, nas semanas seguintes mudavam estas 5 crianças. Relativamente ao mapa do tempo, foi atribuído a cada criança uma folha de avaliação e cada uma com a minha ajuda analisava o mapa do tempo, onde faziam o devido registo. O mapa das tarefas era avaliado em grande grupo e depois fotocopiado de forma a colocar nos dossiers das crianças.

Semanalmente era feita uma reunião com a Educadora Cooperante, onde analisávamos todo o meu trabalho e desempenho e onde combinávamos pormenores para a semana seguinte de forma a poder ter um melhor aproveitamento.

No final de cada mês era feita uma avaliação da planificação mensal, sendo que foram feitas avaliações semanais de forma a não esquecer nenhum acontecimento relevante.

Para além de existirem dossiers individuais de cada criança que ajudei a Educadora Cooperante a construir, avalei 3 crianças com maior pormenor, estruturando uma sequência de acontecimentos que seriam relevantes para o seu desenvolvimento/aprendizagem.

Paralelamente a estas avaliações instrumentadas foi feita uma avaliação constante através da observação, que foi registada na avaliação da planificação semanal/mensal

e que procurava ir ao encontro dos objectivos definidos para cada actividade e em relação a cada criança de forma a poder melhorar a prática e a perceber o que a criança já é capaz de fazer.

Seguidamente descreverei, pois, o que diz respeito à Observação e Estágio que no 1º Ciclo do Ensino Básico quer no Pré-Escolar. Abordarei os mesmos aspectos tendo adoptado o esquema abaixo indicado:

- Período de Observação
 1. Caracterização do Grupo
 2. Sala/ Materiais Educativos
 3. Modelo Pedagógico e Prática da Professora/ Educadora Cooperantes
- Período de Prática Efectiva
 1. Planificação
 2. Descrição da Prática
 3. Avaliação e Reflexão

A. ESTÁGIO NO 1ºCEB

A1. PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

Sendo o grupo de estágio formado por 3 elementos decidimos elaborar os mesmos instrumentos para fazer o ponto de situação face ao PCT, visto estarmos a fazer o estágio em grupo, estarmos inseridas na mesma turma e termos seleccionando as mesmas competências para os alunos desenvolverem. A adaptação dos alunos às estagiárias foi boa, visto já estarem habituados a ter estagiárias na sala, além de que, já conheciam duas de nós, pois tínhamos trabalhado com eles no 1º semestre em Área de Projecto. Relativamente ao outro elemento do grupo, foi muito bem acolhido e todos mostraram interesse e curiosidade sobre ele.

Os alunos da turma do 3º ano da Instituição Nuclisol Jean Piaget eram um grupo heterogéneo com um total de vinte e dois alunos. Continha dezasseis alunas do sexo feminino e seis alunos do sexo masculino. De momento verificava-se que dez alunos têm oito anos e doze alunos tinham nove anos, no entanto, iniciaram todos o 3º ano com oito anos de idade. Podemos constatar que nenhum aluno tinha necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem notórias.

No que concerne ao comportamento e ao nível de desenvolvimento de competências dos alunos da turma do 3º ano, verificava-se que era um grupo heterogéneo, mas com bom aproveitamento. Na turma estavam inseridos alunos bastante empenhados, participativos, estudiosos e com boa educação e também alguns alunos um pouco desmotivados, mostrando algum desinteresse e por isso têm algumas dificuldades de

aprendizagem. Alguns alunos da turma do terceiro ano tinham dificuldade em cumprir regras estabelecidas na sala, como participar na sua vez e levantar o braço para poder exprimir a sua opinião. No entanto eram alunos dinâmicos e bastante curiosos. Verificava-se na maioria destes alunos a dificuldade de, individualmente, resolverem situações problemáticas, mostrando algum desconforto quando solicitados para comunicarem o seu raciocínio. Verificava-se, ainda, que alguns alunos apresentavam algumas dificuldades de raciocínio, mas tal só se verificava nos alunos mais distraídos. Davam erros ortográficos constantemente, tinham dificuldade na oralidade, em comunicações à turma e na leitura. Todavia mostravam bastante interesse e eram muito curiosos, pesquisando sempre informação adicional acerca dos temas apresentados. Visto termos constatado algumas dificuldades de aprendizagem, definimos alguns objectivos que pretendíamos que fossem desenvolvidos até ao final do ano. Estes objectivos foram enumerados em todas as planificações de acordo com os conteúdos das áreas disciplinares a serem leccionados e outros que iam ao encontro das necessidades que detectamos nos alunos. São exemplo desses objectivos, respeitar a opinião dos colegas; intervir oralmente sem imposição, aguardar a sua vez de falar, comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza e registar toda a informação no caderno diário, com correcção, entre outros.

Concluiu-se então que, a maioria da turma era bastante participativa e dinâmica, no entanto havia alunos que por timidez e insegurança só o faziam quando eram solicitados, havia alunos que se destacavam dos outros por serem mais participativos e alunos que participavam mas nem sempre respeitavam a sua vez de falar. O comportamento dos alunos do 3ºano era no geral adequado, no entanto existiam situações mais propícias para o distúrbio que era o caso dos trabalhos em grupo, em que faziam algum barulho, desviando-se dos assuntos pretendidos, ou seja tinham dificuldade em trabalhar em grupo.

2. SALA/ MATERIAIS EDUCATIVOS

O espaço escolar deve privilegiar as necessidades dos alunos de modo a garantir um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Como refere Sanches (2001:19) *“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”*.

O quotidiano escolar é influenciado pela relação interpessoal entre professor e alunos e pelos factores físicos. É importante, as crianças construïrem uma imagem positiva do seu ambiente escolar que deve ser motivador, cativante e estimulador.

A sala de aula pressupõe a existêncïa de um professor e de alunos, entre os quais se desenrolam todas as actividades. Os espaços educativos na sala de aula certificam a fixação e permitem a circulação dos alunos, garantem a obediência e também marcam lugares e indicam valores. A distribuição dos espaços e a organização dos mesmos influencia a organização dos alunos e condiciona as relações de poder entre o Professor e os alunos.

A organização do espaço e dos materiais educativos é de extrema importância no desenvolvimento da aprendizagem da criança, visto que proporciona um ensino mais atraente, de modo a que esta goste de aprender. Segundo Resende e Soares (2002), os meios pedagógicos, ou seja as formas de organização material e humana, a escolha dos processos de aprendizagem e dos materiais, devem propagar em si os fins democráticos da educação, designado por princípio estratégico da intervenção educativa, o que vai ao encontro do CNEB.

Os materiais didácticos são todos os objectos que auxiliam o professor a exercer a sua função educativa. Pelo que foi observado a Professora Rosa optava por uma meto-

dologia mais centrada no Professor, em que a aquisição de conhecimentos se faz através de aulas do tipo expositivo com auxílio de materiais. O manual e o livro de fichas adoptados eram a base de trabalho, que a Professora usava frequentemente. A comunicação fazia-se em dois sentidos e os alunos expressavam constantemente as suas ideias sobre os assuntos. Quando pretendiam comunicar algo que não estava de acordo com o contexto, levantavam o braço solicitando atenção.

Relativamente à constituição da sala de aula do 3ºano, esta possuía dimensões um pouco pequenas para o número de alunos que a frequentava. Era uma sala com boa luminosidade, pois além da existência de iluminação artificial por lâmpadas fluorescentes, existiam também janelas de grandes dimensões, facto que pode ser prejudicial porque quando está muito calor, a sala ficava muito quente devido aos raios solares, era desconfortável para os que a frequentavam. A sala possuía também uma porta que dava acesso ao exterior e outra designada de porta principal que dava acesso ao corredor interno da instituição com acesso directo às 4 salas de aula da valência de 1ºciclo.

A organização da sala de aula deve proporcionar actividades variadas aos alunos e variadas formas de trabalho. O material deve estar disposto de forma a tornar a sala de aula num ambiente saudável e acolhedor e de modo a criar um bom ambiente de trabalho aos alunos e ao resto da comunidade escolar.

Em relação à limpeza da sala, pode constatar-se que esta se encontrava sempre limpa devido às auxiliares existentes na instituição que tratavam dessa tarefa, bem como pelos alunos que arrumavam as suas mesas deixando-as limpas no final do dia.

O equipamento escolar era constituído pelo mobiliário, material didáctico e por outros bens necessários para o bom funcionamento do edifício escolar. O mobiliário escolar deve ser diversificado e proporcional aos alunos tendo em vista diversas actividades. Este mobiliário escolar não era apenas a secretária do professor, as mesas, o quadro, as cadeiras etc. Nesta sala, o quadro era branco, tinha boa luminosidade, era grande

e a sua escrita era feita através de canetas específicas de várias cores, no entanto, estava ligeiramente desproporcionado face aos alunos. Verificava-se também que os alunos não escreviam muito no quadro.

Na sala de aula existia também um espaço para a biblioteca (*Anexo 11- fig.1*), que estava organizada por estantes, continha livros didáticos, contos infantis, histórias diversificadas, livros de poesia entre outros. Os alunos traziam livros de casa no início do ano e deixavam-nos na biblioteca, para os colegas os poderem ler, sendo no final do ano recolhidos. A biblioteca funcionava com um processo de requisição (*Anexo 11 – fig. 2*). Existiam alunos responsáveis pela biblioteca que se encarregavam pela requisição dos livros e da entrega da respectiva ficha de leitura. Todos os alunos que requisitavam um livro para ler levavam uma ficha de leitura para poderem resumir a história, identificar a sua bibliografia e ilustrarem a história.

Em relação aos materiais auxiliares das actividades na sala de aula, pode considerar-se que existiam em número razoável e estavam à disposição de todas as salas de 1ºciclo. Como exemplo, temos materiais multibase, base 10, balanças, ábaco, amostras de rochas, entre outros.

A sala estava equipada com um computador, ao qual os alunos tinham acesso. No entanto se pretendessem usufruir da Internet teria de ser na companhia de um adulto para colocar a palavra-chave solicitada, exigida pela instituição.

Na sala de aula todos os alunos tinham acesso ao armário onde guardavam os seus dossiers e caixas de materiais, devidamente identificados. (*Anexo 11 – fig. 3*) Cada aluno tinha a sua caixa de material, que continha, cola, tesoura, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, borracha, lápis, canetas e outros objectos pessoais dos alunos como lenços de papel e garrafas de água. Existiam outros armários na sala que suportavam livros, dossiers da responsabilidade da Professora, e ainda outro que servia de arrumos para a sala. Na sala de aula existiam três painéis de afixação: o que está perto da secretá-

ria da professora e serve para colocar anotações tinha exposto o mapa de Portugal; o painel que estava por cima da biblioteca continha os trabalhos dos alunos realizados ao longo do ano e um mapa-mundo. Existia ainda um outro painel que servia para expor os trabalhos de plástica que os alunos elaboravam sobre cada estação do ano ou épocas festivas e que ia mudando de cenário sempre que se alterava a estação do ano. (*Anexo 11 - fig.4 e 5*)

A sala de aula do 3ºano estava decorada em todas as paredes por girassóis que se referiam a cada mês e que em cada pétala suportavam o aniversário dos alunos e da Professora. Estes girassóis davam um colorido à sala e as crianças sentiam-se bem neste ambiente acolhedor e alegre. Pode referir-se também que o material existente na sala de aula era de boa qualidade e mantinha-se preservado.

Existiam outros espaços na Instituição que podiam ser de aprendizagem, quando utilizados com esse fim, como a sala de música, a quinta de onde retiravam muitos dos alimentos confeccionados no refeitório e um polivalente onde podiam fazer inúmeras actividades.

3. MODELO PEDAGÓGICO E PRÁTICA DA PROFESSORA COOPERANTE

A prática realizada na turma de 3ºano iniciou-se com um período de observação de 30 horas. Visto já ter estado, durante um outro período, inserida nesta turma no âmbito de outra unidade curricular, foi-me mais fácil o relacionamento com os alunos. No entanto, por ter sido noutra época foi necessário observar cada aluno com mais atenção, nomeadamente o que eles faziam, partilhando experiências e comentários. Durante esta observação foquei a minha atenção nas necessidades e interesses das crianças, na forma como se relacionavam entre si e com os outros bem como na prática da Professora Cooperante. Através desta observação foi possível verificar que a Professora não utilizava nenhum modelo pedagógico específico, no entanto, preocupa-se com as necessidades e interesses dos seus alunos.

Durante a observação a Professora Cooperante explicou-nos como deveríamos iniciar o estágio, orientou-nos relativamente a algumas estratégias que nos pudessem ser úteis e assinalou os alunos aos quais deveríamos dar mais atenção, à forma como escreviam o sumário e como organizavam os apontamentos para o estudo em casa, para que conseguíssemos enquadrar-nos melhor na sua estrutura diária e dar continuidade ao trabalho por ela realizado. Para cada estagiária a Professora definia quais os conteúdos programáticos que teríamos de leccionar, indo ao encontro da planificação anual da Instituição e do Currículo Nacional de Ensino Básico.

Durante a prática realizada foram trabalhados vários temas, por exemplo “A Poesia”, “Os Meios de Transporte”, “Os Astros” entre outros. No entanto, “A Poesia” foi o tema escolhido pela Instituição para o ano lectivo em causa implicando uma apresentação no final do ano com uma exposição de todos os materiais criados em torno

desse mesmo tema pelo que tentávamos sempre fazer uma ligação com ele, de modo a satisfazer esse desejo da Instituição.

Durante o período de observação foi possível analisar rotinas existentes na Instituição, e na turma, as quais as crianças tinham de cumprir, como sejam ir buscar o seu dossier de trabalho, escrever o sumário, entre outras além, claro, do almoço e lanche.

A estrutura dos dias/semanas estava condicionada por um horário estipulado para cada turma do 1º ciclo (*Anexo 12*). No horário da turma do 3º ano verificava-se uniformidade nos dias, ou seja as crianças iniciavam o tempo lectivo todos os dias das 9h às 16h15min. Tinham 3h de apoio ao estudo que se realizava às terças, quintas e sextas-feiras e 2h de inglês que tinham lugar às segundas e quartas-feiras. As aulas de apoio ao estudo eram aproveitadas pela Professora para corrigir trabalhos de casa, rever matérias anteriores e ajudar os alunos em assuntos que não eram terminados.

Relativamente ao atendimento aos pais, este acontecia sempre que os Encarregados de Educação achavam pertinente e de acordo com a disponibilidade da Professora. Normalmente, quase todos os dias a Professora estabelecia contacto com os pais dos alunos visto serem eles a ir buscá-los à Instituição, o que facilitava a transmissão de informações. As reuniões de pais ocorriam no início de cada período de uma forma global, ou seja com a Professora, Auxiliar de Acção Educativa e com todos os pais dos alunos da turma. O atendimento relativo às avaliações dos alunos era feito no final de cada período, de um modo individualizado, com os pais e o respectivo aluno. Nestas reuniões, chamadas de avaliação, o Professor mostrava ao Encarregado de Educação o dossier do aluno, os trabalhos individuais e os testes realizados durante aquele período.

A2. PERÍODO DE PRÁTICA EFECTIVA

1. 1ª SEMANA DE RESPONSABILIZAÇÃO

A 1ª Semana de Responsabilização desenrolou-se nos dias 20, 21, 22 de Abril do ano lectivo de 2009/2010.

1.1. PLANIFICAÇÃO¹

A Planificação, em seguida apresentada, reflecte o modo como elas foram elaboradas no âmbito do 1ºCEB. No entanto, só a planificação da 1ª Responsabilização se encontra no corpo de texto, devido ao limite de páginas a cumprir.

¹ **Nota:** As planificações presentes no relatório, relativas quer ao 1ºCEB quer ao Pré-Escolar foram elaboradas sob supervisão das Docentes que orientaram cada um dos estágios.

1.1. PLANIFICAÇÃO - SEMANA DE 20, 21 e 22 DE ABRIL DE 2009 (1ª SEMANA DE RESPONSABILIZAÇÃO)

<i>Conteúdos</i>	<i>Competências Específicas</i>	<i>Objectivos</i>	<i>Avaliação</i>
<p>➤ <u>Estudo do Meio</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor; - Verificar as posições do Sol ao longo do dia (nascente/sul/poente); - Conhecer os pontos cardeais; - Distinguir estrelas de planetas (Sol – Estrela; Lua – planeta). <p>➤ <u>Língua Portuguesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo; - Leitura; - Interpretação; - Ortografia; - Pontuação; - Escrita de textos; - Interpretação; - Texto em prosa (revisão); - Adjectivos (revisão); - Sílabas átonas e tónicas (revisão); - Pronomes pessoais (revisão); - Nomes próprios e comuns (revisão); - Tempo dos verbos (Presente, Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito e Futuro) (revisão); - Tipos de frase: interrogativa, exclamativa, declarativa e imperativa (revisão); - Formas de frase: negativa e afirmativa (revisão); 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da posição da Terra no espaço, relativamente a outros corpos celestes; - Utilização de alguns processos de orientação como forma de se localizar e deslocar na Terra; - Reconhecimento de que fenómenos que ocorrem na Terra resultam da interacção no sistema Sol, Terra, Lua. - Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos; - Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo; - Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito; - Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos; - Conhecimento de técnicas básicas de organização textual; 	<p>➤ <u>Gerais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar elementos básicos do Meio Físico envolvente (Astros); - Utilizar correctamente, instrumentos de observação e medida como a bússola; - Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas e verificar), assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação; - Falar na sua vez e respeitar o tempo de palavra dos outros; - Ler com fluência textos de diferentes tipos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento; - Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita; - Produzir diferentes tipos de textos, em português padrão, tendo em conta tema e finalidade; regras de ortografia e pontuação; organização em parágrafos; adequação e diversidade de vocabulário; utilização de estruturas frásicas com alguma complexidade e articuladas entre si; equilíbrio entre progressão e continuidade; marcação de abertura e fecho; 	<p>➤ <u>Avaliação Diagnóstica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo para verificar as ideias prévias dos alunos sobre os assuntos a serem desenvolvidos. <p>➤ <u>Avaliação Formativa</u></p> <p>➤ <u>Avaliação do processo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação não instrumentada da participação e interesse nos assuntos desenvolvidos na sala; - Observação não instrumentada do comportamento e atitudes dos alunos na sala de aula; - Observação instrumentada com uma grelha do comportamento e atitudes dos alunos durante as aulas; - Observação instrumentada com uma grelha do comportamento e atitudes dos alunos durante o trabalho de grupo; - Observação instrumentada com uma grelha do comportamento e atitudes dos alunos na produção de texto.

<ul style="list-style-type: none"> - Acentuação das palavras: agudas, graves e esdrúxulas (revisão); - Comparar onomatopeias com os sons que imitam ou sugerem. ➤ <u>Matemática</u> - Procurar estratégias diferentes para efectuar um cálculo (utilizando, espontaneamente, as propriedades das operações); - Desenhar livremente utilizando a régua; - Desenhar triângulos, rectângulos e quadrados em diferentes posições em papel quadriculado; - Relacionar o metro decímetro e centímetro; - Fazer medições utilizando o metro, a fita métrica e registá-las; - Calcular o perímetro de polígonos; - Desenhar quadrados em papel quadriculado a partir de um perímetro dado; - Resolução de situações problemáticas. ➤ <u>Expressão Plástica</u> - Actividades gráficas sugeridas. - Recorte e colagem; - Cartazes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita. - Compreensão do sistema de numeração de posição e do modo como este se relaciona com os algoritmos das quatro operações; - Reconhecimento de formas geométricas simples, bem como a aptidão para descrever figuras geométricas e para completar e inventar padrões; - Compreensão do processo de medição e a aptidão para fazer medições e estimativas em situações diversas do quotidiano utilizando instrumentos apropriados. - Experimentar a leitura de formas visuais em diversos contextos – cartaz, fotografia. - Ilustrar visualmente temas e situações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver estratégias pessoais de resolução de problemas e assumir progressivamente uma atitude crítica perante os resultados; - Analisar um raciocínio ou estratégia matemática; - Predispor-se a usar ideias matemáticas em situações do seu quotidiano e aplicá-las com sucesso. - Efectuar medições e realizar construções geométricas com um grau de precisão adequado; - Usar instrumentos matemáticos tais como, régua, esquadros, compassos, transferidores e também calculadora e computadores. <u>Específicos</u> - Participar no diálogo em grande grupo; - Respeitar a opinião dos colegas; - Apropriar-se de novos vocábulos; - Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas; - Responder a questões acerca do que ouviu; - Relatar o essencial de uma história ouvida; - Ouvir os outros; - Reproduzir um texto narrativo; - Reproduzir um texto poético; - Esperar pela sua vez; - Ler em voz alta com clareza e fluência partilhando informações e conhecimen- 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <u>Avaliação dos resultados</u> - Proposta de elaboração de um pequeno texto; - Ficha sobre onomatopeias; - Ficha de interpretação de um texto; - Proposta de trabalho de grupo; - Ficha de trabalho sobre os Astros; - Ficha de trabalho sobre o metro, decímetro, centímetro; - Ficha de trabalho sobre os perímetros; - Ficha com situações problemáticas.
--	--	--	--

		<p>tos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto; - Elaborar, por escrito, de modo autónomo, respostas a questões; - Cuidar da apresentação final dos textos; - Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento; - Explorar a escrita de poemas. - Enumerar adjectivos num texto; - Identificar os nomes ou substantivos; - Identificar o grupo nominal, grupo verbal e grupo móvel nas frases; - Identificar verbos no texto; - Reconhecer o Sol como fonte de luz e calor; - Verificar as posições do Sol ao longo do dia; - Conhecer os pontos cardeais; - Distinguir estrelas de planetas; - Respeitar a opinião dos colegas; - Ler e interpretar texto em prosa; - Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas; - Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita na produção de um texto; - Enumerar adjectivos num texto; - Aplicar os pronomes pessoais ligados às pessoas do discurso; - Distinguir palavras agudas, graves e 	
--	--	---	--

		<p>esdrúxulas;</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar sílabas tónicas e átonas nas palavras;- Identificar verbos no texto;- Identificar os nomes ou substantivos;- Resolver situações problemáticas através do cálculo mental;- Explicitar oralmente os passos seguidos ao efectuar cálculos;- Calcular o perímetro de polígonos;- Utilizar a régua e a fita métrica adequadamente.	
--	--	--	--

1.2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA

Dado o carácter desta semana destaquei como competência a desenvolver nos alunos: cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

A planificação que elaborei para a minha semana de responsabilização foi pensada em função das competências e objectivos que pretendi que os alunos desenvolvessem e só depois pensei em actividades para as concretizar. É importante primeiro pensar no que a crianças têm de desenvolver e só depois escolher a melhor forma de o fazer.

Na planificação da minha semana de responsabilização estabeleci os objectivos que me pareceram mais pertinentes para os alunos. Os objectivos escolhidos estavam de acordo com os conteúdos a abordar como, os astros, o perímetro de figuras geométricas e onomatopeias, os quais pretendia que os alunos aprendessem no final da minha semana de responsabilização. Alguns dos objectivos específicos que escolhi tiveram em atenção deficiências que encontrei nos alunos e que procurei colmatar por me pareceram indispensáveis ao seu desenvolvimento, como sejam participar no diálogo em grande grupo, respeitar a opinião dos colegas, ouvir os colegas, esperar pela sua vez e por isso, de acordo com os objectivos que também foram adoptados pelas minhas colegas, decidi reforçar novamente esses objectivos a fim de obter melhorias.

Os recursos utilizados para esta semana foram cartolinas, fichas de consolidação e de trabalho, Power Point expositivo e para a realização da experiência prato, rolha agulha e folhas de registo para os alunos.

As modalidades de trabalho escolhidas procuram ir ao encontro daquilo que os alunos estão habituados a utilizar, sendo elas, o trabalho individual e o trabalho em grupo. Neste sentido, os textos eram inicialmente lidos por mim e seguidamente pelos alu-

nos quando solicitados. Ao solicitar os alunos para a leitura dos textos, tentei que cada um deles pudesse fazer uma leitura harmoniosa e do texto completo. Roldão (2003) salienta que para os alunos desenvolverem a competência leitora é preciso que o façam não apenas a decifrar um texto mas a conseguir retirar uma mensagem dele. Para isso é necessário que tenham de ler o texto na sua totalidade, caso contrário se lessem apenas uma parte deste, poderiam “desligar-se” do resto do texto enquanto os colegas lhes davam seguimento. O trabalho de grupo foi evidenciado na construção das cartolinas sobre os astros.

Para esta semana de responsabilização realizei uma avaliação diagnóstica através do diálogo com os alunos de forma a verificar o que já sabiam sobre os conteúdos a abordar. Fiz uma avaliação através de observação não instrumentada da participação e interesse nos assuntos tratados na sala, do comportamento e atitudes dos alunos na sala de aula e, ainda através da observação instrumentada com auxílio de três grelhas: do comportamento dos alunos na sala de aula, durante o trabalho de grupo e durante a produção dos textos propostos.

Durante a semana de responsabilização tive que assegurar algumas rotinas como a hora do Inglês realizada à segunda-feira e quarta-feira, as horas de almoço, o tempo de intervalo e as aulas de ginástica e expressão musical realizadas à terça-feira e quarta-feira respectivamente, como estão indicadas no horário em anexo.

AULA EM 20 DE ABRIL

Da parte da manhã, os alunos fizeram a leitura e interpretação de um texto em prosa “O Sol e as rãs” (*Anexo 13*), cujo final estava inacabado. Depois de os alunos estarem familiarizados com o texto, foi-lhes pedido que elaborassem, individualmente,

um pequeno final e que o ilustrassem, numa folha de papel fornecida pela estagiária (*Anexo 14*). Entreguei aos alunos, tal como planificara, uma folha de curiosidades sobre onomatopeias, com alguns exemplos. Apresentei um Power Point sobre os Astros (*Anexo 15*) tendo começado por dialogar com os alunos a fim de verificar o que sabiam sobre o tema. Da parte da tarde, terminamos a visualização do Power Point e os alunos elaboraram cartolinas sobre os Astros.

AULA EM 21 DE ABRIL

Da parte da manhã, os alunos terminaram a ficha das medidas de comprimento e iniciaram o estudo do perímetro de figuras geométricas com a visualização de um Power Point (*Anexo 16*). Depois da explicação do conteúdo e tiradas algumas dúvidas realizaram uma ficha de trabalho sobre perímetros (*Anexo 17*). No Apoio ao Estudo foi realizada uma experiência sobre a Bússola, que foi ao encontro do conteúdo dos pontos cardeais apresentado no Programa, seguida da aula de ginástica. Os alunos ainda durante a manhã terminaram as cartolinas sobre os astros iniciadas no dia anterior.

A experiência sobre a Bússola tinha um guião cuja Questão-problema era “Onde fica o Norte?” (*Anexo 18*). Este guião foi sendo seguido pelos alunos, registando-se desde início as ideias que eles tinham sobre a bússola e previsões sobre o que ia acontecer no final da experiência. Esta foi realizada com sucesso, os alunos mercê de uma breve explicação minha pareceram ter percebido a razão da agulha da bússola ser magnética e obtiveram resposta à Questão-problema, que tinha sido colocada por mim. Depois da experiência os alunos terminaram a ficha de consolidação das medidas de comprimento. Utilizei um Power Point para iniciar o estudo dos perímetros de figuras geométricas, pois os alunos estão muito habituados com este recurso e porque, da forma

como estava elaborado era de fácil entendimento para eles. Depois os alunos realizaram uma ficha de trabalho, em que tiveram de fazer de facto medições, o que os ajudou a construir o conceito. Como já referi, devido às dificuldades sentidas por alguns alunos, que estão constantemente distraídos, não foi possível terminar a ficha de trabalho porque optei por insistir no conceito para que fosse realmente apreendido. Neste dia também não me foi possível cumprir a planificação prevista para a parte da tarde porque tivemos uma visita de estudo à Quinta de Montezelos, para ver a casa onde Camilo Castelo Branco escreveu o livro “Amor de Perdição” que os alunos já leram em sala de aula. O objectivo desta visita era os alunos escreverem poemas sobre o amor, inspirando-se no livro de Camilo Castelo Branco, para serem produtos individuais da turma para o Projecto Educativo da Escola “Ser Poeta é...”. Esta visita não estava planeada e foi executada porque o pai de uma aluna, que é o dono da Quinta, estava disponível nesta data para nos receber.

AULA EM 22 DE ABRIL

Da parte da manhã os alunos terminaram a ficha sobre os perímetros que tinham iniciado no dia anterior e tiveram aula de expressão musical. Da parte da tarde, recordaram o conteúdo dos astros e elaboraram comigo um resumo esquemático, como já é hábito, para anexarem ao dossier de cada aluno (*Anexo 19*). Neste resumo os alunos recortaram imagens e colaram. Leram e interpretaram o texto em prosa “O lobo com pele de ovelha” e realizaram uma ficha com questões de interpretação. (*Anexo 20*)

Neste dia a planificação não foi cumprida na totalidade. Tinha previsto para os alunos a realização de algumas situações problemáticas sobre o perímetro de figuras geométricas e visto não terem terminado a ficha sobre este conceito no dia anterior,

tivemos de a terminar neste dia. Os alunos leram o texto e realizaram a ficha de interpretação. No entanto, a minha intenção era que os alunos lessem o texto, fizessem a interpretação em grande grupo e elaborassem um poema em grupos de três sobre onomatopeias. Optei também por não dar aos alunos uma outra folha de curiosidades sobre exemplos de onomatopeias em várias línguas pois como não tinha muito tempo achei por bem não o fazer.

1.3. AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Considero que os recursos que utilizei foram acessíveis e que os conceitos foram apreendidos pela maioria dos alunos, com excepção dos que estiveram distraídos e que por mais que lhes chamemos a atenção continuam sem atenção a nada do que lhes está a ser exposto. Notei também algumas dificuldades ao nível do raciocínio e da comunicação matemática, o que me permite ter a certeza de que estes três dias foram insuficientes para as colmatar.

A escolha de grupos de três alunos foi intencional, pois anteriormente já me tinha apercebido de que com grupos de dois elementos havia bastante distúrbio na sala e falta de entendimento entre eles. Penso que com três elementos, os alunos conseguiam cooperar mais facilmente respeitando melhor a opinião do resto do grupo.

Reflectindo sobre a semana de responsabilização, posso dizer que não voltaria a planificar da mesma forma, porque previ mal o tempo. Apercebi-me de que os alunos não tinham certas competências desenvolvidas como por exemplo, a capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo; a compreensão do processo de medição e a aptidão para fazer medições e estimativas em situações diversas do quotidiano utilizando instrumentos apropriados, o

que lhes dificultou acompanhar o ritmo por mim imposto. Os alunos demoravam muito tempo a copiar informações do quadro, sumário, textos complementares, respostas a questões, o que atrasava ainda mais.

Relativamente ao processo pensado e planificado para dia 20 de Abril, posso dizer que não foi cumprido nem conseguido de acordo com o que tinha previsto. A Professora avisou-me, também, sobre uma visita de estudo de última hora marcada para o dia seguinte, sendo por isso uma actividade não planificada por mim mas que foi executada. A actividade planeada mas não executada foi a ficha de consolidação sobre as medidas de comprimento, devido às dificuldades encontradas nos alunos relativamente a este conteúdo. Apercebi-me de que a maioria dos alunos ainda não tinha desenvolvido determinados conceitos que eram indispensáveis à sua resolução. Pretendia que os alunos tivessem mais autonomia na resolução da ficha, mas devido às dificuldades encontradas senti-me obrigada a resolvê-la em grande grupo, solicitando o mais possível os alunos com maiores dificuldades a fim os ajudar a colmatá-las.

Relativamente ao Power Point sobre os astros, foi apresentado porque os alunos se mostraram bastante interessados, no entanto não conseguiam abstrair-se das suas curiosidades tornando-se difícil assimilarem os conceitos fundamentais a reterem.

Relativamente aos textos escolhidos, justificam-se porque ambos tinham onomatopéias que era o conteúdo que tinha de tratar. Além, de que, principalmente o texto “O Sol e as rãs” era mais facilitador de uma abordagem de cariz interdisciplinar. Este texto estava relacionado com os astros, e sendo este o conteúdo a abordar em Estudo do Meio, recorri a este para iniciar o estudo dos astros e para fazer uma abordagem às onomatopéias e de alguns conceitos da Língua Portuguesa, como sujeito, predicado, nomes, adjectivos entre outros. Os alunos reconheceram a onomatopéia presente no entanto, não conseguiam pronunciar correctamente a palavra dizendo, “omanotopéias”.

Escrevi então correctamente a palavra “onomatopeias” no quadro, dividi-a em sílabas e em grande grupo pronunciámos a palavra várias vezes. Solicitei alguns alunos para a pronunciarem individualmente de forma a perceber até que ponto conseguiriam fazê-lo.

Quanto à explicação do conteúdo relativo aos perímetros, penso que na forma como foi feita foi de fácil entendimento para eles.

Julgo que a maioria dos alunos se envolveu de forma activa durante esta semana em todas as actividades propostas e se mostraram sempre muito curiosos e com vontade de aprender.

2. 2ª SEMANA DE RESPONSABILIZAÇÃO

A 2ª Semana de Responsabilização desenrolou-se nos dias 11, 12, 13 de Maio do ano lectivo de 2009/2010. No dia 13 de Maio uma das actividades realizadas não foi terminada, por isso tive de acabar essa actividade no dia 21 de Maio.

2.1. PLANIFICAÇÃO

A Planificação desta semana de responsabilização encontra-se em anexo, devido ao limite de páginas deste relatório. (*Anexo 21*)

2.2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA

Destaquei como competências a trabalhar nesta semana, e portanto, a inserir na planificação: pesquisar, seleccionar e organizar informação de modo a contribuir para a sua transformação em conhecimento mobilizável; cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

Os conteúdos, evolução dos meios de transporte, medidas de capacidade e volume e revisão dos conceitos de língua portuguesa como diálogo, leitura, interpretação, ortografia, pontuação, texto em prosa, escrita de textos entre outros, estão de acordo com o CNEB e Programas do Ministério da Educação.

Os recursos utilizados para esta semana foram, garrafas de plástico, recipientes de diferentes capacidades, corante alimentar, copos plásticos, livros para recolha de informação, o livro da “Menina Triste” escolhido pelos alunos face à proposta da Professora como leitura obrigatória, máquina de calcular e o computador “Magalhães”.

As modalidades de trabalho utilizadas foram o trabalho de grupo e o trabalho individual. Pode evidenciar-se o trabalho de grupo, na pesquisa, selecção e organização de informação sobre o tema “evolução dos meios de transporte” e na construção do Power Point para a apresentação do trabalho de pesquisa bibliográfica realizado. Durante esta semana houve vários momentos de trabalho individual, deste as fichas de interpretação dos textos, a elaboração do poema sobre a “Tristeza” e a passagem deste a computador, na exploração dos materiais relativos às medidas de capacidade e na utilização da máquina de calcular. Apesar da máquina de calcular ter sido discutida em grupo, cada aluno explorou a sua máquina, resolvendo algoritmos e questionando sobre a mesma.

Do meu conhecimento da turma, penso que os alunos sentiram dificuldades na pesquisa, selecção e organização da informação porque não aprenderam a fazer resumos retirando o essencial de um texto sobre um assunto que lhes seja proposto. Pretendi ajudar os alunos nessa selecção de informação para que aprendessem a distinguir o essencial do acessório para posterior organização da informação.

A avaliação prevista foi feita através de grelhas de comportamento na sala de aula e de produção de texto e através de fichas relativas ao seu desempenho, quando solicitados para ir ao quadro ou para responder no lugar. Para perceber se os alunos tinham compreendido os conceitos, confrontei os alunos com questões e pedi aos colegas para dizerem se a resposta estava certa ou errada explicando porquê. Os alunos foram também avaliados quando comunicaram um mini percurso de pesquisa, explicando o Power Point que foi construído por eles.

AULA EM 11 DE MAIO

De manhã, os alunos fizeram a leitura e interpretação de um excerto da história “A Menina Triste” (*Anexo 22*). Depois da leitura do excerto e de ter sido feita a interpretação oral deste, os alunos elaboraram, individualmente, uma ficha relativa a essa interpretação e exercitaram o funcionamento da língua em exercícios sobre os verbos (*Anexo 23*). Depois de terminarem a ficha da “Menina Triste” questionei os alunos acerca da roulotte de que falava no excerto, se esta seria ou não um meio de transporte. Iniciei assim a recolha de questões-problema e ideias primeiras dos alunos acerca do tema da “Evolução dos Meios de Transporte” a fim de fazer com eles um mini Percurso de Pesquisa.

Da parte da tarde, tentei perceber se os alunos sabiam distinguir capacidade de volume. Mostrei algumas garrafas com diferentes capacidades, exploramos as medidas de capacidade e lemos em conjunto uma ficha de consolidação deste conteúdo que foi resolvida como trabalho de casa (*Anexo 24*). Questionei os alunos acerca do que sabiam sobre as medidas de capacidade. Para consolidar o conceito das medidas de capacidade, os alunos experimentaram deitar 1 litro de água corada num recipiente com uma forma próxima de um prisma triangular baixo. Em seguida deitaram esse mesmo litro num outro recipiente mas agora de forma cilíndrica alto para ver se a água cabia nesse recipiente ou não. Depois de várias experiências, umas, bem e outras mal sucedidas, pareceu-me que a maioria dos alunos percebeu a diferença entre a capacidade de um recipiente e o seu volume.

Achei também pertinente utilizar uma ficha de interpretação de texto e funcionamento da língua sobre o livro da “Menina Triste. Verifiquei algumas dificuldades na

conjugação dos verbos e por isso insisti mais nesses exercícios, inventando novos exercícios para que consolidassem o conceito.

Todas as actividades planeadas foram executadas, exceptuando a ficha do manual de Matemática que estava prevista ser elaborada na sala de aula, mas que devido à escassez do tempo, foi remetida para trabalho individual em casa.

AULA EM 12 DE MAIO

Nesta semana de responsabilização, da parte da manhã fizemos uma revisão dos conceitos abordados no dia anterior sobre medidas de capacidade. Os alunos realizaram uma ficha de consolidação das medidas de capacidade (*Anexo 25*) e resolveram situações problemáticas. Voltei a usar os recursos utilizados na aula anterior, as garrafas com diferentes medidas de capacidade e fizemos uma revisão daquilo que tinha sido dado. Os alunos resolveram uma ficha para consolidar o conteúdo das medidas de capacidade e resolveram situações problemáticas. A aula de ginástica ocorreu também durante a manhã.

Da parte da tarde, os alunos juntaram-se por grupos de acordo com o que tinha pensado e começaram a fazer a pesquisa, selecção e organização da informação sobre a “A Evolução dos Meios de Transporte”. Cada grupo tinha como sub-tema um meio de transporte: aquático, terrestre, ferroviário, e aéreo. Por ordem, cada grupo iria ao computador da sala para fazer a pesquisa bibliográfica sobre o tema na internet, as informações seleccionadas eram copiadas para uma folha para posterior discussão no grupo. Enquanto isto os outros grupos recorriam a livros e algumas fotocópias com informação retirada por mim e faziam a selecção dessa informação. Como percebi que os alunos não conseguiram fazer correctamente a selecção da informação pertinente e também por

falta de recursos levados por mim, sugeri que continuariam a pesquisa num outro dia em que eu tentaria levar mais informações sobre o tema.

Essa informação seleccionada foi posteriormente organizada pelos alunos com a ajuda das estagiárias e copiada para o computador “Magalhães”. Depois de todos os grupos terem copiado a informação sobre os Meios de Transporte, elaborámos um Power Point colectivo para a Comunicação do mini Percurso de Pesquisa.

A planificação foi em grande parte cumprida. As actividades planeadas mas não executadas foram: o texto “A maratona dos batoteiros” e a ficha de interpretação do texto.

AULA EM 13 DE MAIO

Da parte da manhã, tiveram aula de música, leram um poema sobre “A Tristeza” (*Anexo 26*) e elaboraram um poema numa folha e depois escreveram-no e guardaram-no no computador “Magalhães” (*Anexo 27 – fig.3*). Visto ainda não estarem habituados a trabalhar no computador “Magalhães” continuaram esse trabalho da parte da tarde e só depois iniciamos o estudo da máquina de calcular, com alguns exemplos de algoritmos para os alunos resolverem e confirmarem os resultados na calculadora. Lemos um texto sobre a tristeza e fizemos a sua interpretação oralmente em grande grupo. Os alunos, individualmente, elaboraram um poema sobre a tristeza numa folha e depois de terem sido corrigidos, os alunos começaram a passar o poema no computador “Magalhães”. A Professora aconselhou-me a fazer uma actividade em que os alunos pudessem utilizar o computador “Magalhães”. Foi a primeira vez que as crianças manusearam o computador na sala de aula e por isso foi dada bastante ênfase à forma como se trabalha.

Da parte da tarde, na área de matemática iniciaram o estudo da máquina de calcular, explorando cada um a sua máquina e resolvendo algumas situações problemáticas que eram propostas por mim (*Anexo 28*). Resolveram algoritmos sem máquina de calcular e comprovaram os resultados nas máquinas de calcular. Surgiu por parte dos alunos uma disputa para ver quem terminaria os algoritmos correctamente, em primeiro lugar. Os alunos mostraram bastante interesse por esta actividade. Posto isto, não foi possível dar seguimento à pesquisa de informação, porque os alunos demoraram algum tempo na utilização do computador “Magalhães” prolongando-se a actividade de manhã para depois de almoço. Não consegui, portanto, executar a actividade de pesquisa, selecção e organização de informação que estava prevista na planificação.

As estagiárias tiveram de se deslocar à instituição para dar continuação ao mini Percurso de Pesquisa sobre a “Evolução dos Transportes”, porque devido à falta de tempo, não foi possível terminá-lo durante o horário estipulado.

AULA EM 21 DE MAIO

No 4º dia da minha responsabilização, os alunos da parte da manhã foram para a natação e quando regressaram fizemos o “Campeonato de Matemática” (*Anexo 29*), tal como planificado.

Tiraram algumas conclusões e houve uma grande disputa entre eles a fim de serem “melhores que o outro grupo”. Dividi a turma em dois grupos, no grupo denominado de grupo um coloquei os alunos com maior facilidade em cálculos matemáticos e raciocínio. O grupo dois era composto pelos alunos com menos facilidade no raciocínio, no entanto, este grupo possuía máquina de calcular. Este campeonato tinha por objectivo que os alunos percebessem a importância da máquina de calcular apenas em situa-

ções mais complexas. Os alunos rapidamente se aperceberam que a máquina de calcular só deverá ser usada por eles em situações problemáticas mais complexas e que devem apelar ao raciocínio antes de a utilizar. Da parte da tarde prepararam a Comunicação do mini Percurso de Pesquisa.

2.3. AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Reflectindo sobre a semana de responsabilização, penso que foi positiva e teve alguns progressos relativamente à anterior. Planifiquei menos do que na anterior o que me permitiu dedicar-me mais à aprendizagem dos alunos e a consolidar melhor os conteúdos.

A metodologia utilizada em Estudo do Meio, Ensino Por Pesquisa, realça a importância de ouvir os alunos e as suas ideias e só depois poder procurar respostas com eles a fim de fazerem aprendizagens significativas. Tenta sempre diagnosticar as ideias primeiras dos alunos e as aprendizagens anteriores de forma a dar seguimento às suas aprendizagens. Os alunos aprendem mais facilmente aquilo que os motiva e lhes dá prazer fazer por isso também a importância de os ouvirmos e de os ajudarmos a encontrar resposta às suas dúvidas. Apesar do Percurso de Pesquisa não ter sido concretizado com todos os momentos característicos desta metodologia, houve um esforço enorme em tentar que os alunos conseguissem perceber uma forma diferente de trabalhar os temas e sobretudo em ajudá-los a seleccionar e organizar informação, visto ter notado que havia bastantes dificuldades neste campo.

Pareceu-me que a maioria dos conteúdos foram entendidos pelos alunos, tendo consciência das aprendizagens, porque demonstraram em todos os momentos de avaliação feitos, ter adquirido os conteúdos apresentados. Penso que a avaliação que previ

para os alunos foi adequada porque me deu informação acerca do que eles apreenderam nesta semana. Os alunos realizaram uma auto-avaliação e estiveram envolvidos de uma forma activa na sala de aula, principalmente durante a exploração dos recipientes relativos às medidas de capacidade e quanto à calculadora. Relativamente às experiências feitas para o conteúdo das medidas de capacidade, apercebi-me de que a maioria das crianças gostou de as executar. Durante as experiências, os próprios alunos sugeriam novas hipóteses o que mostrou que estavam motivados e, de certa forma, a compreender o conteúdo.

3. 3ª SEMANA DE RESPONSABILIZAÇÃO

A 3ª Semana de Responsabilização desenrolou-se nos dias 8 e 9 de Junho do ano lectivo de 2009/2010.

3.1. PLANIFICAÇÃO

A Planificação desta semana de responsabilização encontra-se em anexo, devido ao limite de páginas deste relatório. (*Anexo 30*)

3.2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA

Esta semana de responsabilização tinha como principal finalidade a preparação da semana cultural, a realizar-se entre os dias 15 a 19 de Junho. A Semana Cultural é uma das acções do PEE e procura desenvolver na comunidade escolar, pais e alunos, um momento de interacção em torno do trabalho realizado durante o ano relativamente ao projecto “ Ser poeta é”. Os objectivos estabelecidos para esta semana focam-se essencialmente no comportamento dos alunos face à dramatização a apresentar na semana cultural e aos trabalhos de plástica que os alunos realizaram. As finalidades e objectivos desta semana cultural ainda não se encontravam disponíveis para consulta pelos membros da instituição. No entanto, sendo esta instituição uma Unidade de Desenvolvimento Integrado e sendo os adultos com necessidades educativas especiais que residem no C.A.O exemplo desta inclusão ao participarem em todos os eventos, sem excepção, prevê-se que esta semana cultural seja uma forma de inclusão de todos os utentes da instituição. Os objectivos que estabeleci estão de acordo com o currículo nacional, com as competências essenciais e com as áreas trabalhadas nesta semana, relacionando-se estas mutuamente.

Durante esta semana os recursos utilizados foram essencialmente material de plástica, cartolinas, diferentes tipos de papel, dossiers e folhas de camélia. Os alunos trabalharam individualmente na construção das suas capas de plástica, que fizeram depois parte da exposição. Tentei organizar a turma de acordo com a tarefa que estavam a desempenhar e sempre de forma a poder auxiliar os alunos sempre que solicitada. Os alunos não demonstraram grandes dificuldades relativamente às áreas de expressão plástica e dramática.

A avaliação que privilegiei esta semana é formativa, focando-se numa avaliação do processo realizado pelos alunos. Esta avaliação foi feita em registo escrito de acordo com os objectivos que pretendia atingir.

A modalidade de trabalho em grupo foi usada em algumas actividades como a construção dos dossiers para a exposição e durante a preparação da dramatização. Na construção dos dossiers cada aluno recortava uma camélia e uma folha e na preparação para a dramatização os alunos cooperaram em grupo e em pares de forma a construírem uma apresentação conjunta. Outra modalidade de trabalho foi também o trabalho individual dando a cada aluno a oportunidade de desenvolver de forma pessoal as suas pastas, de memorizar o seu texto para a dramatização de forma a permitir maior facilidade na cooperação com os colegas.

Nestes dias, como em todos os outros sob a minha responsabilidade tive de assegurar a rotina do intervalo, da hora de almoço e a rotina do lanche. No dia 9 de Junho, como consta no horário estipulado para a turma do 3ºano tive de assegurar a aula de ginástica realizada das 10:30h às 11:00h. Todas as actividades planeadas para esta semana de responsabilização foram executadas.

AULA DE 8 DE JUNHO

O dia iniciou-se por volta das 10:00h com o ensaio da dramatização “Amor de Perdição”, adaptado, para apresentar na semana cultural. Esta dramatização foi feita em grupo pela turma do 3ºano tendo os alunos memorizado a história de forma a conseguirem coordenar-se entre si e com o som, que foi sendo utilizado ao longo da dramatização, e os gestos definidos anteriormente. Os alunos deslocaram-se pelo espaço definido, cooperaram entre si, em grupo e pares, de forma a conceber uma apresentação lógica e coesa.

Os alunos decoraram uma capa em cartolina, através de recortes, colagem e pinturas (*Anexo 27 – fig.4*). Esta tinha como objectivo arquivar os trabalhos de plástica elaborados durante o ano.

Construíram dossiers que a turma iria colocar na exposição, que guardariam poemas elaborados por eles e os poemas favoritos dos familiares. (*Anexo 27 – fig. 5*) Estes dossiers foram plastificados com papel de veludo de várias cores, decorados com camélias e folhas elaboradas pelos alunos, mediante recorte e colagem. Da parte da tarde, alguns alunos terminaram a decoração da capa de plástica e outros terminaram a construção dos dossiers para a exposição. Depois de todos terem terminado, voltaram a ensaiar a dramatização do “Amor de Perdição” adaptado.

AULA DE 9 DE JUNHO

Da parte da manhã os alunos decoraram os poemas que tinham sido elaborados por eles durante o ano e tiveram a aula de ginástica até ao intervalo.

Da parte da tarde, alguns dos alunos continuaram a decoração dos poemas. Quando todos tinham terminado voltaram a ensaiar e exercitaram a música da “Queima do Grelo” (*Anexo 27 – fig. 6*) que também decorreu na semana cultural, e que é feita aos alunos do jardim-de-infância com 4 anos e aos alunos do 3ºano do 1ºciclo de ensino básico. Cada aluno da turma do 3ºano vestiu uma camisola branca e tinha um laço azul que denominavam de “grelo”. Durante a cerimónia da “Queima do Grelo” as crianças dirigiam-se a um pote que tinha chamas e deitavam o “grelo” dentro do pote. Esta ritual era a simbologia de que as crianças iam transitar para o último ano do 1ºCiclo do Ensino Básico.

3.3. AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Os recursos que utilizei foram acessíveis e os alunos envolveram-se de forma participativa em todas as actividades propostas. Devido à falta de tempo não foi possível, como tinha pensado, colocar os alunos a trabalhar a parte de expressão plástica no espaço exterior. Os alunos mostraram-se muito receptivos a este tipo de actividade e mostraram ser bastante criativos e dinâmicos. As crianças durante o ano lectivo trabalharam em função do projecto da instituição realizando; poemas, na construção da “Casa da Poesia”, que todas as semanas era levada por um aluno para casa, para a família poder escrever um poema com os alunos; na construção dos materiais a apresentar na exposição.

Estas crianças empenham-se nos eventos organizados pela instituição e dão o seu melhor para a apresentação de todos os trabalhos realizados aos pais e familiares e ao resto da comunidade educativa. Durante esta semana estivemos sempre dispostas a ajudar na concretização desta semana cultural e na sexta-feira, dia 12 de Junho, perma-

necemos durante todo o dia na instituição a organizar a exposição que teria abertura no dia 15 de Junho, segunda-feira.

B. ESTÁGIO II - PRÉ-ESCOLAR

B1. PERÍODO DE OBSERVAÇÃO

1. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O grupo com o qual estive a estagiar era um grupo heterogéneo constituído por 21 crianças com 3 anos; 7 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, incluindo uma menina com necessidades educativas especiais.

Este grupo já tinha sido acompanhado pela Educadora Paula desde a creche, excepto 4 deles que entraram nesse ano. De uma forma geral o grupo já se conhecia, no entanto, os novos ainda estavam numa fase de ambientação. Pelo que me pareceu, estas crianças pertenciam na sua maioria a famílias de classe média-alta.

Tendo em conta as características do grupo, o meu trabalho enquanto estagiária foi mais ao nível da socialização, uma vez que as crianças ainda estavam a ambientar-se ao novo espaço, a mim e a alguns colegas.

Este grupo foi merecedor de uma grande atenção, era um grupo bastante agitado, ainda a interiorizar determinadas regras: não correr na sala de actividades, não gritar etc., o que implicava uma constante atenção e um trabalho contínuo. Notava-se neste grupo, e como é característico nesta faixa etária, um certo egoísmo em algumas crianças, relativamente à partilha dos brinquedos e até mesmo a partilhar o mesmo espaço.

Segundo as Orientações Curriculares, o Educador tem necessidade de organizar o seu processo educativo para melhor responder às necessidades de casa crianças, estimulando assim a evolução do grupo. A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica e por isso, é necessário criar condições para que as crianças, no seu proces-

so de educação ao longo da vida, continuem a aprender. A educação pré-escolar deve criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a auto-estima e auto-confiança fazendo com que cada criança progrida ao longo do tempo. O Educador tem de estar receptivo e ser flexível para dar respostas às necessidades de cada criança.

“Planear implica que o Educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (Ministério da Educação 2007: 26)

Para iniciar este processo educativo com este grupo de crianças tive em conta algumas práticas que me permitiram conhecer melhor o grupo e cada criança em particular para adequar o processo educativo às suas necessidades. Assim comecei por observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher também informações sobre o seu contexto familiar e o meio onde residem.

A relação das crianças com a Educadora e com as Auxiliares de Acção Educativa era uma relação de proximidade, afecto e compreensão, facilitando assim às crianças a sua vivência no Jardim-de-Infância.

“As crianças não são adultos em miniaturas e não devemos esperar que se comportem como tal. Os professores devem desenvolver expectativas razoáveis quanto ao comportamento infantil. Não devemos esperar que as crianças pequenas, por exemplo, fiquem sentadas em silêncio ou prestem atenção por longos períodos de tempo. À medida que amadurecem, elas desenvolvem sua capacidade de permanecerem quietas por períodos cada vez maiores de tempo.” (Saracho e Spodek, 1998: 158)

Tratava-se de um grupo, que por ser constituído por crianças de três anos, apresenta uma postura irrequieta. Quando se realizavam as actividades orientadas, eram crianças que se envolviam facilmente no trabalho empenhando-se na sua realização, contudo algumas crianças realizavam-nas rapidamente para irem brincar, havendo mesmo alguns que não queriam trabalhar.

Neste grupo existiam algumas crianças que já eram um pouco autónomas e independentes, no entanto, havia crianças ainda muito dependentes dos adultos nomeadamente a vestir/despir e nas idas à casa de banho. Pode considerar-se que algumas crianças sobressaíam mais, tornando-se líderes. Neste sentido, as crianças mais desinibidas destacavam-se em relação às outras, o que impedia as crianças mais envergonhadas de participar.

Uma das áreas que este grupo mais precisava de trabalhar era a área de Formação Pessoal e Social no que diz respeito às regras e comportamentos a ter na sala de actividades. Embora já tivesse sido trabalhado pela Educadora, notou-se que tinha que se insistir para melhor interiorizarem as regras. A Área de Formação Pessoal e Social é considerada como a área integradora de todo o processo de educação pré-escolar, uma vez que, todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nas crianças, atitudes e valores.

A Área de Expressão e Comunicação é também uma das áreas a ser mais trabalhadas pois engloba vários tipos de aprendizagens, desde o desenvolvimento psicomotor ao simbólico, que determinam a compreensão e domínio de diferentes formas de linguagem; além disso é a única área que se divide em vários domínios, que se consideram estar intimamente relacionados. Destacam-se então nesta área os domínios da matemática, expressão motora, linguagem oral e abordagem à expressão escrita, expressão plástica, expressão musical e expressão dramática.

A Área do Conhecimento do Mundo baseia-se essencialmente na “*curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê*”. (Ministério da Educação, 2007: 79) Esta área de conteúdo tem a ver com a curiosidade das crianças e o seu desejo em saber mais sobre o mundo, em busca de compreender melhor o mundo que as rodeia, originando formas de pensamento mais elaboradas.

As Áreas de Conteúdo constituem formas de conhecimento do mundo e devem ser encaradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas. Contudo não considero que exista uma área de conteúdo que tenha sido mais trabalhada que outra, mas todas de igual modo.

2. SALA/ MATERIAIS EDUCATIVOS

“As diferentes modalidades de educação pré-escolar podem agrupar-se entre si ou integrar-se em estabelecimentos próximos de outros níveis de ensino. Esta inserção num estabelecimento ou num território educativo constituiu uma modalidade organizacional que permite tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando ainda a comunidade educativa”. (Ministério da Educação, 2007: 41)

Segundo Zabalza (1987) citado por Zabalza (1998) o espaço na educação de infância constituiu uma estrutura de oportunidades, sendo esta uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades. O ambiente de sala, enquanto contexto de aprendizagem forma uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das actividades.

“ O espaço já não é o lugar onde se trabalha, nem tão pouco é somente um elemento facilitador, mas constitui um factor de aprendizagem. O espaço e os elementos que o configuram constituem, em si mesmos, recursos educativos...” (Zabalza 1998: 237)

A sala onde estive inserida encontrava-se na valência de jardim-de-infância, era uma sala com crianças de 3 anos. Existia uma casa de banho para todos os adultos da valência de creche e jardim-de-infância. Existiam 4 casas de banho destinadas à higiene pessoal das crianças adaptadas para as crianças de 2, 3, 4 e 5 anos respectivamente. As casas de banho estavam parcialmente de acordo com o despacho nº268/97 de 25 de Agosto porque tinham uma sanita/10 crianças separadas por baias com máximo de 1,2m e sem portas, tinham um lavatório/10 crianças (colocados à altura das crianças), um

duche (água quente), estavam localizadas próximo das salas permitindo uma fácil comunicação com a mesma, o pavimento era de fácil lavagem e de fácil manutenção. (Anexo 31)

A sala dos 3 anos era ampla, com boa iluminação, tanto a nível artificial como natural. Era composta por duas grandes janelas e duas portas cujas partes de cima são em vidro o que possibilitava a entrada de luz, uma que dava acesso ao exterior e outra que dava acesso ao interior da instituição. O piso da sala era de boas condições e as crianças brincavam perfeitamente nesse espaço. A sala possuía também dois radiadores que aqueciam a sala nos dias de frio e quando a instituição decidia ligar o aquecimento. No corredor perto da sala estavam os cabides das crianças das batas e das mochilas e objectos pessoais das crianças, estando de acordo com o despacho 268/97 de 25 de Agosto. (Anexo 32)

A sala de actividades tinha mobiliário adequado às crianças e de fácil limpeza, cómodo e simples. Esta dividia-se em 6 áreas: quarto, cozinha, jogos de mesa, jogos, computador e biblioteca. Havia ainda um expositor que servia de guarda-roupa para o disfarce e um armário onde se arrumavam os diversos materiais, como lápis de cor, marcadores, colas, folhas. Foi criada uma nova área pela Educadora Cooperante denominada de Supermercado. (Anexo 33)

“A criança dos três aos seis anos está predominantemente na fase da função simbólica e da representação. Assim, áreas e material que permitem e favoreçam o jogo simbólico ou «faz de conta» são fundamentais (...) zonas que permitam às crianças representar tudo aquilo do dia a dia, o que viram, o que experimentaram, o que viveram.” (Lobo, 1988:19/20)

“Quebra-cabeças e jogos devem ser oferecidos em diferentes níveis de dificuldade, para que as crianças sejam direccionadas a uma opção que possam completar com

êxito. (...) Podem ser incluídos jogos comerciais e jogos feitos pelo professor, desde que sejam adequados aos interesses e ao nível de habilidade das crianças.” (Saracho e Sopdek, 1998: 128) A área das construções oferece “ *oportunidade de construir casa, lojas, escolas e sistemas de transporte.”* (Saracho e Spodek, 1998:128)

A área da biblioteca “não é preciso ser um local muito amplo (...) deverá ser escolhido em função da calma que deve oferecer. É importante que se situe num local bem iluminado. Deverá ter assentos confortáveis (...) além de que os livros, deverão estar arrumados (...), poderá haver livros feitos pelas crianças, livros de imagens confeccionados pelo educador. (Lobo, 1988: 20)

“A utilização dos meios informáticos, a partir de educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de variadas situações de aprendizagem de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, dada vez mais necessário.” (Ministério da Educação, 2007: 72)

Existia também um armário à entrada da sala a que as crianças não tinham acesso, onde se guardavam dossiers importantes e outros materiais, e uma estante de madeira com o nome de cada criança em cada prateleira, onde eles guardavam as suas produções, denominavam essa prateleira de “gavetas”. Os painéis da sala eram em esferovite cobertos com um material de diversas cores, onde eram expostos os trabalhos.

A sala possuía também um expositor onde as crianças pintavam, e um outro onde estavam os mapas das presenças e tarefas. (Anexo 34) Havia um telefone para se comunicar com o resto da instituição. Verificava-se que existia alguma variedade de materiais, no entanto, não eram suficientes para todas as crianças. Existia uma área polivalente perto do dispositivo da pintura e dos armários dos materiais onde as crianças se reuniam em grande grupo para conversar ou para fazerem trabalhos. Quando os tra-

balhos eram feitos em pequeno grupo a mesa constituída na realidade por 4 mesas, divide-se e as crianças também.

A sala tinha um espaço no meio bastante amplo para as crianças brincarem e que servia como suporte à hora da sesta, porque era lá que as Auxiliares colocavam as camas para as crianças dormirem. (*Anexo 35*) Relativamente aos mapas existentes na sala, o de presença e do tempo, decidi legendá-los visto não possuírem legenda e implementei o mapa das tarefas de modo a responsabilizar as crianças com diferentes tarefas todas as semanas. Por outro lado, achei importante investir relativamente à arrumação da sala, visto muitas delas não terem essa preocupação.

O espaço exterior era bastante amplo, tinha dois parques infantis, um campo de futebol e uma grande área em volta. Dentro da instituição dispúnhamos também de um pátio interior e de um polivalente, onde podíamos realizar actividades de expressão motora, o que estava de acordo com as recomendações do Ministério da Educação. “*Espaço exterior, organizado de forma a oferecer ambientes diversificados que permitam a realização de actividades lúdicas e educativas. Localização: junto ou em volta do edifício, acesso fácil às salas de actividades.*” (Despacho Conjunto 268/97 de 25 de Agosto) A zona exterior (recreio), também “*(...) deverá ter espaços ao sol e à sombra, árvores e canteiros que poderão ser cultivados e cuidados pelas próprias crianças. Deverá existir água e areia e também material que permita às crianças subir, descer, saltar, suspender-se, escorregar, etc. (...)*” (Lobo, 1988:20).

De um modo geral a valência de Jardim de Infância reunia as condições necessárias para proporcionar um bom desenvolvimento das crianças.

Segundo Zabalza (1998: 238) existem factores que mostram a prática do educador relativamente à organização dos espaços e do mobiliário. Se o espaço delimitado por áreas, ou um espaço aberto contiver mobiliário disperso, sem uma estrutura clara,

pode não proporcionar dinâmicas de trabalho diferentes nem uma boa relação da professora com as crianças. Alguns atributos dos materiais também constituem valores formativos da escola infantil, como os materiais didáticos, que são um indicador do tipo de actividades que as crianças realizam e da forma como a escola infantil enfrenta as necessidades das crianças. Os materiais carregam em si alguns valores e uma determinada concepção metodológica. A utilização de materiais comercializados ou até mesmo impressos estão muitas vezes carregados de estereótipos, tanto pelas suas representações como pela ausência de outras; os materiais descartáveis ou trazidos pela família também trazem implícitos valores relacionados com a educação ambiental e a educação para o consumo.

A decoração também é muito importante na organização do espaço visto ser também um conteúdo de aprendizagem na harmonia de cores, na apresentação estética dos trabalhos etc. As Orientações Curriculares chamam também a atenção para a qualidade e diversidade dos materiais e equipamentos e a forma como estão dispostos, visto condicionarem o que as crianças fazem e as aprendizagens que concretizam.

3. MODELO PEDAGÓGICO E PRÁTICA DA EDUCADORA COOPERANTE

A prática realizada na sala dos 3 anos iniciou-se com um período de observação pela minha parte. *“Os adultos apoiam as crianças observando cuidadosamente o que elas fazem, partilhando comentários ou conhecimentos e criando formas de as ajudar no aproveitamento de aptidões, interesses e sucessos.”* (Brickman, 1991: 198)

Durante a observação que foi feita, foquei a minha atenção especialmente nas crianças, nos seus interesses e necessidades e na prática da Educadora Cooperante. *“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (...) A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.”* (Ministério da Educação, 1997: 25)

Através da observação efectuada apercebi-me de que a Educadora Cooperante não utiliza um modelo pedagógico específico, no entanto, procura ter sempre em conta os interesses e necessidades das crianças no desenrolar da sua prática.

“A criança aprende sobretudo através da acção/experimentação, sendo fundamental proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala.” (Cardona, 1992: s.p.)

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno

grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.” (Ministério da Educação, 2007: 40)

“O quotidiano de uma Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados (...) Diversos tipos de actividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos (...) Para dispor de tais actividades no tempo é fundamental organizá-las tendo presentes as necessidades das crianças.” (Barbosa in Horn, 2001:68) As referências temporais são extremamente importantes para a criança e servem como base à compreensão do tempo tais como presente, passado, futuro, contexto diário, semanal, mensal e anual.

Segundo o Ministério da Educação (2007) a sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, por isso existe uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e conhecida pelas crianças que sabem o que fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo ainda a liberdade de propor modificações. *“As rotinas são, como capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia se vai nutrindo de conteúdos e acções. As crianças sabem o nome de cada fase, sabem o que virá depois, sabem qual o procedimento para realizar determinadas actividades, etc., e, pouco a pouco, vão-se assenhorando da sua vida escolar, vão-se sentindo competentes e, ao mesmo tempo, vão comprovando vivencialmente como cada vez lhe saem melhor as coisas e sabem melhor o que há para fazer e de que forma resultam, e são divertidas, as tarefas.* (Zabalza 1992: 174)

“O dia de uma criança no Jardim-de-infância desenrola-se através de uma sequência de situações que se intercalam e que são, ora as actividades pedagógicas do educador com o seu grupo ora as situações que na gíria chamamos «rotina».” (Folque, 1989:17). Segundo Folque (1989) é fundamental saber aproveitar oportunidades do dia-dia através dos vários momentos que ocorrem, nomeadamente as rotinas. *“ As «rotinas», entendendo por estas as entradas, higiene, refeições, repouso, recreio e saídas*

são muitas vezes reduzidas à mera execução de tarefas esvaziadas de objectivos educativos, são destinadas a assegurar as necessidades vitais de comer, dormir, ir à casa de banho, ou são verdadeiros compassos de espera ou não estão integradas num plano pedagógico global.” Segundo esta autora é preciso que as famílias, as crianças e equipas valorizarem as «rotinas», tornando-as um tempo nobre, um espaço de aprendizagem efectiva (...).

As actividades de rotina são actividades que se repetem mais ou menos da mesma forma e no mesmo tempo e se destinam a dar segurança e a ajudar as crianças a perceber o que se vai fazer, com alguma antecedência. Existem rotinas de manutenção que são por exemplo a distribuição do leite e do lanche e as rotinas de organização que se referem à marcação das presenças, do tempo e das tarefas.

“A rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo...” (Zabalza 1992: 169)

“Actividades que envolvem o cuidado e a saúde são realizadas diariamente nas instituições de educação infantil, (...) ao promovê-las proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social.” .” (Barbosa e Horn, 2001: 69/70)

Segundo Zabalza (1992) as rotinas na educação infantil nem situam, nem definem um contexto de necessidade e imposição, são elementos de estruturação e não de bloqueio. Note-se que é necessário ter claro que as rotinas proporcionam aprendizagens. É facilitador para as crianças se, inicialmente a ordem das actividades for a mesma e se ao mesmo tempo, o educador mencionar claramente e com frequência o nome de cada momento ou rotina.

Segundo Barbosa e Horn (2001) todos os momentos, sejam eles desenvolvidos em espaços abertos ou fechados, devem permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interacção com outras pessoas. São actividades de jardim-de-infância, as de rotina, livres, orientadas e projecto.

As actividades orientadas são actividades planificadas e dirigidas pelo Educador. Podem ser realizadas em pequeno grupo, em grande grupo e individualmente de acordo com a planificação do Educador.

“... as actividades dirigidas são as actividades de grupo, orientadas pelo Educador/ ou por uma das crianças e que não estão dependentes da organização do espaço-materiais.” (Cardona, 1990)

“... geralmente são organizadas pelo adulto e propostas para todo o grupo. Estas ocasiões são importantes para se trabalhar a atenção, a concentração e a capacidade das crianças de atenderem propostas feitas colectivamente. Estas actividades podem se realizar tanto nos espaços internos como nos externos das escolas.” (Barbosa e Horn, 2001: 69)

“Quando as crianças brincam de forma activa (...) organizadas ou confusamente, sossegadas ou barulhentas – estão de facto a aprender o mundo...” (Brikman e Taylor)

“Actividades livres são aquelas que se realizam informalmente a partir da organização do espaço-materiais e que não são directamente dirigidas pelo Educador, podendo ser quotidianamente escolhidas pelas crianças.” (Maria João Cardona, CEI, n.º. 24/1992)

“Estas actividades permitem que as crianças escolham o que desejam fazer. (...) è importante que nos períodos de jogos de livre escolha as crianças tenham o tempo para construir a brincadeira e desenvolvê-la. .” (Barbosa e Horn, 2001: 68/69)

Os projectos surgem em momentos de conversa com as crianças ou na realização de actividades diversas. Estes projectos podem surgir da própria criança, do grupo, como podem ser propostos pelo Educador, pais e pela comunidade escolar.

“São aquelas que podemos propor tendo em conta como referência o interesse das crianças por algum facto ou acontecimento.” (Craid e Kaerchier 2001: 69)

Segundo Barbosa e Horn (2001) as actividades podem estruturar-se em torno de eixos organizadores, temáticas, em que através de um fio condutor, se podem abordar de um modo interessante e contextualizado para as crianças. *“O tempo é o que dele fazemos e o espaço um lugar praticado. Tempo e lugar são folhas em branco que só ganham sentido com a inserção, com as assinaturas que os indivíduos nelas fazem”.* (Machado Pais citado por Paiva, 1995)

A estrutura e a distribuição das actividades da sala dos três anos era feita da seguinte forma:

+/- 9h 30m:	Actividades Livres
+/- 10h 00m:	Actividade de Rotina
+/- 10h 15m:	Actividade de Rotina
+/- 10h 30h:	Actividade Orientada de Projecto
+/- 11h 00m:	Actividade de Rotina
+/- 11h 15m:	Actividade de Rotina
+/- 11h 30m:	Actividade de Rotina
+/- 12h 00m:	Actividade de Rotina
+/- 12h30m:	Actividade de Rotina

- +/- **14h 45m:** Actividade de Rotina
- +/- **15h 30m:** Actividade de Rotina
- +/- **16h 00m:** Actividades Livres

Segundo Cardona (1992) os diferentes momentos do dia devem ser planeados de acordo com os interesses, ritmos das crianças, alternando com actividades de mais movimento e outras mais calmas, os momentos de trabalho em grande grupo, em pequeno grupo ou mesmo individuais. *“Durante o dia, existem momentos de trabalho em grande grupo, dinamizados pelo educador ou por uma criança; momentos de trabalho individual ou em pequenos grupos, em que é possível o desenvolvimento simultâneo de diferentes actividades.”* (Cardona, 1992: s.p)

A organização das crianças durante o período de estágio foi feita de várias formas, sendo elas em grande grupo, pequeno grupo e individualmente. As actividades de grande grupo compreendiam as histórias contadas e dramatizadas, o acolhimento, a execução de músicas, visualização de filmes...; as actividades em pequeno grupo eram os registos das actividades, jogos de construção e expressão motora...; o trabalho individualizado centrava-se nos trabalhos que cada um queria fazer e em que precisava de ajuda, na elaboração de prendas, avaliações individuais dos mapas e sempre que fosse necessário.

Apesar de ser um grupo homogéneo de crianças quanto à idade de 3 anos *“convém não esquecer que o facto de juntar crianças com idades semelhantes não assegura, como todos e todas sabem, que as crianças tenham as mesmas necessidades educativas; também pode ser ilusão que seja possível articular o ensino para um grupo homogéneo”*. (Bassedas, Huguett e Solé (1999:98)

“Sabe-se, no entanto, que a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da

aprendizagem. Para isso torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos.” (Ministério da Educação, 2007: 35)

Segundo Bassedas, Huguett e Solé (1999) não podemos esquecer o potencial educativo da relação entre crianças de várias idades com interesses diversos criando experiencias educativas e sociais em que haja mais diversificação. Esta relação beneficia as crianças menores, por permite-lhes aprender com os mais velhos, imitá-los, e àqueles ajudá-los. Nesta relação com crianças menores, a criança aprende a colocar-se no lugar do outro.

“Esta interacção com iguais um pouco mais competentes permite incidir na zona de desenvolvimento próximo da criança e possibilita que seja capaz de fazer muitas coisas com a ajuda, o modelo e a companhia dos meninos e das meninas maiores”. (Vygotsky citado por Bassedas, Huguett e Solé, 1999)

Segundo Vygotsky (s.d) a zona de desenvolvimento próximo refere-se ao caminho que o indivíduo tem de percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real; é um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, é capaz de fazê-lo sozinha amanhã.

“A Educação Pré-escolar apesar de constituir a primeira etapa da educação básica, continua a ser complementar de acção educativa da família, pelo que, com ela, deve manter um diálogo permanente que se pode revestir de várias formas e níveis”. (Serra, 2004: 71)

Relativamente ao atendimento aos pais, este acontecia sempre que os Encarregados de Educação achassem pertinente e de acordo com a disponibilidade da Educadora. No entanto, foi definido pelas Educadoras de Infância da valência de Educação

pré-escolar que a hora de apoio à família seria todas as primeiras quartas-feiras de cada mês das 16h 30m às 17h 30m. Normalmente, quase todos os dias a Educadora tinha contacto com os pais dos alunos visto serem eles a irem buscá-los à instituição, o que facilita a transmissão de informações entre eles. As reuniões com cada pai ocorriam, normalmente, no final de cada momento de avaliação de uma forma individualizada. Nestas reuniões de avaliação, o educador mostrava ao Encarregado de Educação o dossier da criança, com esta presente, e todos os trabalhos que achava pertinente os pais visualizarem, falavam também da progressão da criança ao nível de todas as áreas de conteúdo.

B2. PERÍODO DE PRÁTICA EFECTIVA

1. ACTIVIDADES LIVRES E DE ROTINA

1.1. PLANIFICAÇÃO GLOBAL

O Estágio II decorreu do dia 12 de Outubro ao dia 15 de Janeiro. Iniciou-se por um período de três semanas de observação seguido de um período de responsabilização individual. Este tinha inicialmente a duração de 195 horas, no entanto, foram realizadas mais horas do que as previstas. As planificações foram feitas individualmente, sendo a do mês de Novembro e Dezembro mensais e a de Janeiro uma planificação quinzenal.

Optei por focar inicialmente as actividades livres e de rotina porque estiveram presentes durante todo o estágio e eram repetidas diariamente. Então, começa-se por referir a planificação abrangendo todas elas.

Seguidamente, descrevo mais detalhadamente as actividades orientadas, uma vez que foi onde tive maior intervenção, situando-as nos dias de responsabilização no Jardim-de-Infância.

Num 3º ponto relato um Percurso de Pesquisa levado a cabo com as crianças. Como já referi esta metodologia foi por mim privilegiada para trabalhar a Educação em Ciência, neste caso na área de Conhecimento do Mundo (CM). No sentido de melhor perceber o que e como foi feito e uma vez que, no respeitante às actividades orientadas só me reporto ao mês de Janeiro, decidi expor o Percurso de Pesquisa num item próprio.

▪ **PLANIFICAÇÃO DAS ACTIVIDADES DE ROTINA E LIVRES**

ÁREA (S) DE CONTEÚDO	OBJECTIVOS		ACTIVIDADES DE ROTINA/ ESTRATÉGIAS	RECURSOS
	GERAIS	ESPECÍFICOS		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação Pessoal e Social; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver valores através da relação com os outros; ▪ Desenvolver o bem-estar e a auto-estima; ▪ Partilhar vivências. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de dar os “Bons Dias”; ▪ Ser capaz de se sentar em grupo; ▪ Ser capaz de ouvir; ▪ Ser capaz de falar na sua vez; ▪ Ser capaz de partilhar novas experiências e descobertas. ▪ Ser capaz de identificar o nome; ▪ Ser capaz de marcar a presença sem ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acolhimento; - Canção dos bons dias; - Novidades; - Marcação das presenças. ▪ As crianças sentar-se-ão em círculo no chão; ▪ Irei cantar com as crianças a canção dos “bons dias”; ▪ Perguntarei às crianças se têm novidades para contar. ▪ As crianças quando chegam à sala de actividades vão marcar a presença com a ajuda de um adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de actividades. ▪ Materiais - Folhas; - Marcadores;

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de Expressão e comunicação; - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Domínio da Expressão Musical 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a linguagem; ▪ Desenvolver a capacidade de memorização. ▪ desenvolver a capacidade rítmica; ▪ desenvolver a percepção auditiva; ▪ Desenvolver a memorização. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de comunicar em grupo; ▪ Ser capaz de expressar as suas ideias corretamente; ▪ Ser capaz de memorizar a canção dos “bons dias”. ▪ Ser capaz de reproduzir os ritmos apresentados; ▪ Ser capaz de cantar a música sozinho. 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir hábitos de higiene; ▪ Desenvolver a autonomia; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser autónomo na própria higiene; ▪ Ser capaz de lavar e secar as mãos sozinho; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Higiene Pessoal ▪ As crianças deslocar-se-ão para a casa de banho antes de almoçar/lanchar fazendo uma fila e esperando a sua vez. Depois de almoço/lanche lavarão as mãos no refeitório, onde 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Casa de Banho; ▪ Refeitório.

	Desenvolver comportamentos sociais.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deitar o papel no lixo; ▪ Respeitar/esperar pela sua vez de fazer as necessidades; ▪ Respeitar/esperar pela sua vez de lavar as mãos. 	farão uma novamente uma fila para lavarem as mãos e secar, na sua vez.	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver regras de comportamento na hora do almoço; ▪ Desenvolver a autonomia; ▪ Desenvolver o convívio; ▪ Respeitar os colegas; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz comer sozinho; ▪ Ser capaz de usar adequadamente os talheres; ▪ Comer sem se sujar; ▪ Ser capaz de conviver com as outras crianças durante o almoço/lanche; ▪ Ser capaz de se manter sentado no seu lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Almoço/lanche ▪ Depois de as crianças terem lavado as mãos, deslocar-se-ão para o refeitório; ▪ De seguida cada criança sentar-se-á e começará a almoçar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refeitório

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a autonomia; ▪ Desenvolver o espírito de inter-ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de tirar a roupa sozinho; ▪ Ser capaz de reconhecer os seus pertences. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vestir e despir antes e depois da sesta. ▪ As crianças antes de irem dormir tirarão a sua roupa e vestirão o pijama deitando-se na sua respectiva “cama” quando acordam, voltarão a vestir a respectiva roupa. ▪ Depois de vestidas as crianças brincarão livremente pela sala, enquanto As auxiliares, Educadora e Estagiárias arrumam as “camas” e os respectivos pertences. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Roupa; ▪ “Camas”; ▪ Sala de actividades.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de Formação Pessoal e Social. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a hábitos de descanso; ▪ Desenvolver o respeito pelo outro; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de estar em silêncio enquanto os colegas dormem; ▪ Ser capaz de adormecer sozinho; ▪ Respeitar os colegas na hora da sesta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sesta ▪ As crianças deitar-se-ão nas suas respectivas “camas”. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver o respeito pelo próximo; ▪ Desenvolver o sentido de responsabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de compreender que há dias que são umas crianças a realizar as tarefas, noutros dias são outras crianças; ▪ Ser capaz de realizar a tarefa que lhe cou- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distribuição das tarefas a desenvolver pelas crianças. (Segundas-feiras) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapa das tarefas

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a organização; 	<ul style="list-style-type: none"> be; 		
			ACTIVIDADES LIVRES/ESTRATÉGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a socialização; ▪ -Desenvolver sentimentos de partilha; ▪ -Desenvolver a responsabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de respeitar os colegas; ▪ Ser capaz de partilhar os materiais; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recreio ▪ As crianças irão para o recreio exterior para brincarem livremente, com supervisão. Caso seja necessária a intervenção em situações problema ou as crianças mostrem interesse, participarei e orientarei, se necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recreio Exterior
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão e Comunicação: - Domínio da expressão moto- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade global. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de correr e saltar; ▪ Ser capaz de subir e descer as escadas do escorrega 		

ra				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação Pessoal e Social ▪ Expressão e comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Expressão Dramática 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a socialização; ▪ Desenvolver o respeito pelo espaço e pelos colegas; ▪ Desenvolver noções de espaço. ▪ Desenvolver noções de espaço; ▪ Desenvolver a imaginação e a criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de conviver com os colegas; ▪ Ser capaz de brincar respeitando as regras da sala; ▪ Ser capaz de brincar dentro dos limites de cada área; ▪ Ser capaz de dramatizar cenas do dia-a-dia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nas diversas áreas da sala ▪ As crianças distribuir-se-ão pelos diversos espaços lúdicos, onde brincarão livremente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de actividades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a socialização; ▪ Explorar os diferentes espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber brincar, respeitando o espaço do colega; ▪ Ser capaz de conviver com os colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área do Quarto ▪ serão proporcionados às crianças momentos de brincadeiras livres, onde estas poderão explorar como entenderem esta área, respeitando as regras do espaço e da sala, ou seja, respeitar os colegas, espontaneamente recriar cenas do dia- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de actividades

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão e Comunicação: - Domínio da expressão dramática; domínio da linguagem oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver o jogo simbólico; ▪ Desenvolver a linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de dramatizar e recriar cenas do dia-a-dia; ▪ Ser capaz de estabelecer diálogos. 	<p>a-dia e através disso conseguir estabelecer conversas com os colegas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sempre que necessário irei intervir de forma a tornar as brincadeiras das crianças mais ricas. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão e Comunicação – - Domínio da matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver o raciocínio. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer jogos, resolvendo-os sozinhos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área dos Jogos/Jogos de Mesa ▪ Irei incentivar as crianças que não procuraram espontaneamente um jogo para que o façam. Todas devem ser capazes de jogar, ultrapassando os “problemas” durante a execução deste. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de actividades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão e Comunicação – Domínio da expressão dramática e domínio da linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver o jogo simbólico; ▪ Desenvolver a linguagem oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de representar uma personagem; ▪ Ser capaz de se expressar correctamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área da Biblioteca ▪ Contarei as histórias que me forem solicitadas e incentivarei as crianças a representar as personagens e recontarem partes da história. ▪ Também incentivarei as crianças a frequenta- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de Actividades

oral.			rem mais este espaço e orientá-las-ei na utilização do material existente.	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão e Comunicação – Domínio da matemática - Domínio da linguagem oral 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a noção de quantidade; ▪ Desenvolver o raciocínio. ▪ Desenvolver a expressão oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz dar a quantidade pedida; ▪ Ser capaz resolver problemas. ▪ Ser capaz de comunicar correctamente; ▪ Ser capaz de usar vocabulário adequado. ▪ Ser capaz de conviver com os colegas; ▪ Ser capaz de brincar respeitando as regras da sala; ▪ Ser capaz de brincar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área da Cozinha/Mercearia ▪ Participaremos com as crianças neste faz de conta, de forma a tornar as brincadeiras mais enriquecedoras e fazendo surgir novos problemas. ▪ Também incentivaremos as crianças a frequentarem mais este espaço e orientá-las-emos na utilização do material existente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de Actividades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação pessoal e social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver o respeito; ▪ Desenvolver a autonomia; ▪ Desenvolver a 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de conviver com os colegas; ▪ Ser capaz de brincar respeitando as regras da sala; ▪ Ser capaz de brincar 		

	socialização; <ul style="list-style-type: none">▪ Desenvolver a noção de espaço.	dentro dos limites de cada área.		
--	---	----------------------------------	--	--

1.2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA/ AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

Os dias de estágio no contexto de Pré-Escolar começavam, como já é habitual, por actividades livres e de rotina.” *Organizar o quotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de actividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades*”. (Barbosa e Horn, 2001: 67)

Diversos tipos de actividades envolvem os dias das crianças e dos adultos no Jardim-de-Infância. Todos esses momentos devem desenvolver experiências múltiplas, sejam elas actividades de rotina ou livres (Barbosa e Horn, 2001: 68).

“Dos 2 aos 3 anos de idade; a criança torna-se cada vez mais fluente linguisticamente. O tipo de palavras empregues é principalmente o substantivo (...) o adulto tem um papel importante ao nível semântico - estrutural: o de reforçar as áreas de aquisição onde a criança é espontaneamente melhor (substantivos e verbos) e o de estimular as áreas de mais lento desenvolvimento (...)”. (Rigolet, s.d:90)

As actividades de rotina de cariz organizativo a salientar são: a marcação de presenças, do tempo, acolhimento e como é costume em todas as segundas-feiras o registo dos fins-de-semana. Estas actividades tinham como objectivos específicos: a criança ser capaz de se sentar em grupo, de ouvir, de comunicar em grupo, de falar na sua vez, de expressar as suas ideias correctamente e, ainda, ser capaz de partilhar novas experiências e descobertas. Estas podiam ser ponto de partida para o trabalho com as crianças reforçando pois o cariz educativo das rotinas.

Verificava-se que a maioria das crianças já é capaz de dar os “Bons Dias”, no entanto, existiam algumas que ainda tinham dificuldade porque eram tímidas. Quando

era para contar as novidades todas as crianças gostavam de contar e participavam activamente, no entanto, nem sempre respeitavam os colegas enquanto estavam a falar, não sendo capazes de falar apenas na sua vez e muitas das vezes repetiam a novidade que o colega dizia como sendo sua. A maioria das crianças sabia ouvir o colega e sentar-se em grupo, embora haja sempre algumas que estejam distraídas e que não prestavam atenção ao que se estavam a fazer.

Para que as crianças desenvolvessem a linguagem oral, e para que algumas vencessem a timidez, destaquei entre muitas outras actividades a realização de uma roda, perguntando então a uma criança de cada vez se tem novidades para contar. As crianças tinham alguma dificuldade em expressar as suas ideias correctamente e em comunicar em grande grupo. A maioria das crianças já tinha memorizado a canção dos “bons dias”, exceptuando as crianças que eram novas na sala, conseguindo reproduzir os ritmos apresentados e algumas delas conseguiam cantar a música sozinhas. A maioria das crianças ainda não conseguia marcar a presença sem ajuda, no entanto todas conseguiam identificar o seu nome.

Um dos objectivos que se pretendia atingir era desenvolver nas crianças a responsabilização e o espírito de inter-ajuda. *“Educar para a cidadania será, antes de mais, ensinar a ser responsável.”* (Resende e Soares, 2002:38). Para isso todas as semanas se fazia a distribuição das tarefas a realizar pelas crianças, que eram: segurar a porta, dar de comer ao caracol, dar de comer ao peixe, ver se os marcadores têm tampa, verificar se as áreas estão arrumadas e marcar o tempo. Pretendeu-se que as crianças fossem capazes de realizar a tarefa que lhes coube, e que compreendessem que não podiam ser sempre as mesmas a realizá-las. Ajudavam-se também assim as mais tímidas a participar nas tarefas existentes na sala.

Na Higiene Pessoal pretendeu-se que o grupo fosse autónomo na sua própria higiene; que as crianças fossem capazes de lavar e secar as mãos sozinhas; que conseguissem deitar o papel no lixo, respeitar/esperar pela sua vez de fazer as necessidades, respeitar/esperar pela sua vez de lavar as mãos. Para isso, as crianças deslocavam-se para a casa de banho antes de almoçar/lanchar e depois de almoço/lanche faziam uma fila para, à vez lavarem e secarem as mãos. Tentei incentivar sempre as crianças a realizarem esta tarefa sozinhas, mas estando sempre por perto para apoiar se necessário. Pretendeu-se que estas crianças se tornassem autónomas no sentido de perceber a importância dessa higiene para elas, isto é, se fossem capazes, por exemplo, de perceber que se tocarem nos alimentos com as mãos sujas e depois os comerem podem causar-lhes problemas de saúde, não entanto, devido à falta de tempo não foi mais nada feito nesse sentido. Verifiquei que a maioria das crianças não era autónoma na sua higiene, eram capazes de secar as mãos mas os adultos é que lhes lavavam as mãos, todas as crianças deitavam os papéis no lixo, no entanto, a maioria das crianças não respeitava a sua vez para fazer as necessidades gerando alguma confusão na casa de banho. Nem sempre respeitavam a sua vez para lavar as mãos, o que era natural sendo crianças que tinham apenas 3 anos e duas das quais só completaram essa idade enquanto estive na prática de estágio.

Relativamente ao Almoço/lanche pretendeu-se que as crianças fossem capazes de comer sozinhas sem sujar a roupa, usando adequadamente os talheres, convivessem com as outras crianças durante o almoço/lanche e que depois de comer fossem capazes de se manterem sentadas. Após chegarem do almoço as crianças antes de irem dormir tiravam a sua roupa e vestiam o pijama e quando regressavam da sesta voltavam a vestir a sua roupa com ajuda dos adultos. A maioria das crianças já conseguia comer sozinha mas algumas não conseguiam fazê-lo sem se sujar. Nem todas usavam adequadamente

os talheres, no entanto, todas as crianças conseguiam conviver com as outras crianças durante o almoço/ lanche, sendo capazes de se manter sentadas no lugar. Quando iam lavar as mãos e voltavam para os lugares ficavam mais inquietas.

Apesar de terem Auxiliares a ajudarem as crianças a despir/vestir a roupa, pretendeu-se que as crianças conseguissem perceber a importância dessa rotina, estipulando assim como objectivos que as crianças fossem capazes de tirar a roupa sozinhas e de reconhecer os seus pertences. Na actividade de rotina de vestir e despir a roupa antes e depois da sesta verifiquei que nem todas as crianças conseguiam fazê-lo sozinhas, solicitando sempre um adulto para as ajudar. Algumas crianças nem sempre reconheciam os seus pertences, porém eram uma minoria. No momento da sesta a maioria das crianças tinha dificuldade em manter-se em silêncio enquanto os colegas dormiam nem sempre respeitando os outros, todavia a maioria conseguia adormecer sozinha.

“ A criança desde muito cedo tem a necessidade de saber o que pode ou não fazer. Uma criança sem regras além de insegura terá dificuldades em se socializar com os outros, porque não consegue compreender onde começa ou acaba a liberdade de cada um”. (Melo e Pedro, 2000:36/37). Sendo este grupo composto por crianças pequenas, os objectivos a desenvolver eram: aprender a sentar-se em grupo; ouvir; falar na sua vez; comunicar em grupo; estar atento; respeitar os colegas; ser capaz de partilhar os materiais; arrumar os materiais depois de utilizá-los; brincar dentro dos limites de cada área; respeitar as regras da sala como por exemplo: não gritar, não correr, não empurrar os colegas. Estas regras eram difíceis de cumprir por parte das crianças visto ainda serem muito pequenas.

As actividades livres das crianças ocorriam no recreio e nas diversas áreas da sala de actividades. No recreio verificava-se que a maioria das crianças respeitava os

colegas, mas muitas delas tinham dificuldade em partilhar materiais, o que é normal nestas idades.

Nas diversas áreas da sala as crianças eram capazes de conviver umas com as outras, brincavam entre si mas nem sempre respeitavam as regras da sala, nomeadamente o número de crianças que podia estar em cada área. A maioria das crianças era capaz de dramatizar cenas do dia-a-dia embora com alguma dificuldade em expressar-se correctamente, verificando-se isto depois do lanche em que a maioria das crianças ia explorar o armário do disfarce.

Na área dos jogos/jogos de mesa verificava-se que a maioria das crianças não conseguia resolver jogos sozinhos, no entanto no espaço das construções conseguiam explorar todos os materiais correctamente. A área da biblioteca não era muito procurada pelas crianças. No entanto, quando a procuravam ou quando lhes contava uma história a pedido delas, as crianças conseguiam expressar-se correctamente, sobretudo quando estavam em pequeno grupo, e conseguiam representar uma personagem. Relativamente à área da cozinha/mercearia nem todas as crianças eram capazes de dar a quantidade pedida e de resolver problemas, mas eram capazes de comunicar correctamente. A maioria destas crianças, no que concerne a todas as áreas da sala era capaz de conviver com os colegas, era capaz de brincar mas tinham dificuldade em cumprir as regras da sala e brincar dentro dos limites de cada área visto serem crianças ainda muito pequenas.

2. ACTIVIDADES ORIENTADAS

2.1. PLANIFICAÇÃO

Seguidamente, irei focar-me em cada caso nas actividades orientadas uma vez que eram as únicas que variavam. Irei fazer uma descrição pormenorizada da prática pedagógica realizada durante o período quinzenal do mês de Janeiro. Ao contrário do 1ºCEB, no Pré-Escolar a prática realizada durante este período será descrita diariamente.

▪ **PLANIFICAÇÃO QUINZENAL DE 4 A 15 DE JANEIRO DE**

ÁREA (S) DE CONTEÚDO	OBJECTIVOS		ACTIVIDADES /ESTRATÉGIAS	RECURSOS
	GERAIS	ESPECÍFICOS		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação Pessoal e Social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a socialização; ▪ Desenvolver a sensibilidade; ▪ Desenvolver o respeito pelo próximo; ▪ Desenvolver a organização; ▪ Desenvolver a atenção das crianças em relação à apresentação do projecto. ▪ Trabalhar algumas tradições e costumes; ▪ Desenvolver a atenção das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantar o dedo sempre que pretender falar; ▪ Respeitar o colega quando este está a falar; ▪ Saber ouvir; ▪ Estar atento; ▪ Ser capaz de se integrar no grupo; ▪ Ser capaz de se relacionar com os colegas; ▪ Ser capaz de perceber as manifestações que assinalam o dia de reis. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento do Projecto dos Caracóis. ▪ As crianças irão ensaiar a apresentação do projecto a outras crianças. ▪ Inicialmente irei sentar as crianças e dizer a cada uma qual a frase que terá de dizer. ▪ Cada criança irá repetir a frase até a conseguir memorizar. ▪ Depois de todas as crianças dizerem as suas frases iremos ensaiar como será a apresentação para as crianças da sala ao lado. ▪ Apresentação do Projecto dos Caracóis; 	<p>Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de Actividades. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educadora; - Estagiária; - Crianças; - Auxiliares de Acção Educativa. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartolina; - Cola; - Lápis de cor; - Papel colorido;

<p>- Domínio da Expressão Dramática</p>	<p>expressão;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a motricidade fina; ▪ Desenvolver a criatividade. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contactar com diferentes tipos de representações; ▪ Desenvolver a imaginação; ▪ Desenvolver a concentração; 	<p>mentar se os colegas cumpriram as tarefas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de dosear correctamente a cola; ▪ Ser capaz de colar correctamente os papéis pequenos; ▪ Ser capaz de ilustrar, à sua maneira, a história dos três reis magos através do desenho; ▪ Ser capaz de fazer bolas e traços nas fichas de avaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em seguida irei conversar com as crianças sobre a história; ▪ Pedirei às crianças para recontarem a história e para explorarem os fantoches, recriando a história à sua maneira. ▪ Registo da História dos Reis Magos; ▪ As crianças irão ilustrar, à sua maneira, através do desenho a história. ▪ Avaliação do Mapa das Presenças e do Tempo. ▪ As crianças individualmente e com a minha ajuda irão fazer a correspondência entre os dias que estiveram na escola e aqueles em que faltaram; ▪ As crianças irão fazer a correspondência entre os dias da semana e o estado do tempo; ▪ Em seguida, as crianças irão 	
---	---	---	---	--

<p>- Domínio da Matemática;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação; ▪ Desenvolver a capacidade de observar; ▪ Desenvolver a reflexão; ▪ Desenvolver noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia. ▪ Desenvolver noções associativas. 	<p>ção do mapa do tempo e das tarefas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de imitar as diferentes personagens da história; ▪ Ser capaz de observar as personagens da história e descrevê-las; ▪ Ser capaz de manusear os fantoches e recriar a história. 	<p>contar os dias e dizer qual foi o dia que ganhou e perdeu naquela semana, consoante os estados do tempo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ As crianças irão desenhar bolas e tracinhos nos sítios correspondentes ao tempo e às presenças respectivamente. ▪ Avaliação do mapa das tarefas; ▪ Atribuição de novos elementos para o mapa das tarefas; ▪ As crianças encontrar-se-ão sentadas no local de acolhimento. Irei conversar com elas sobre quem cumpriu as tarefas na semana anterior e pedir a opinião das crianças que ficaram responsáveis e dos colegas; ▪ Em seguida irei atribuir novos elementos para o mapa das tarefas e reforçar o que cada 	
---------------------------------	---	---	--	--

<p>- Domínio da Expressão Musical.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a capacidade rítmica; ▪ Desenvolver a percepção auditiva; ▪ Desenvolver a memorização; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de perceber a forma como se representa um número; ▪ Ser capaz de verificar/contar quantos dias estiveram na escola e quantos faltaram; ▪ Ser capaz de verificar os estados do tempo durante uma semana; ▪ Ser capaz de associar as imagens do bingo. 	<p>criança terá de fazer na tarefa que lhe foi atribuída.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ História: “João, o Rato de Cidade.” ▪ Registo da história. ▪ As crianças irão estar sentadas no local de acolhimento e irão visualizar a história que irei projectar em acetato. ▪ Em seguida, as crianças irão recontar a história visualizando novamente as imagens. ▪ Depois de recontarem a história, as crianças irão fazer o registo num acetato, através de desenho, com canetas específicas. ▪ Música do Caracol. ▪ As crianças sentar-se-ão em meia-lua no sitio do acolhimento e irão recordar a música do caracol que já foi aprendida 	
--	--	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser capaz de ouvir a música com atenção; ▪ Ser capaz de memorizar a letra da música; ▪ Ser capaz de cantar a música. 	<p>pelas crianças;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cantaremos a música várias vezes para que as crianças consigam memorizar, para posteriormente ser apresentada com o percurso de pesquisa do caracol. ▪ As crianças depois de apresentarem o projecto dos caracóis às crianças da outra sala irão cantar a música dos caracóis. ▪ Música da Alimentação; ▪ As crianças irão estar sentadas na mesa polivalente, eu irei cantar a música uma vez para as crianças se familiarizarem com ela; ▪ Em seguida irei ler às crianças verso a verso e irei interpretar com elas toda a música para que percebam e seja mais fácil memorizarem; 	
--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none">▪ Iremos ver palavras desconhecidas para as crianças e elas irão repetir comigo cada verso;▪ Em seguida iremos cantar quadra a quadra e depois, quem já tiver memorizado irá cantar toda a música.▪ Jogo: Bingo da Alimentação.▪ As crianças irão dividir-se em grupos;▪ Irei explicar em que consiste o jogo, as regras e como podem jogá-lo sem a presença de um adulto;▪ Inicialmente irei dizer que só podem jogar 6 de cada vez visto só terem 6 cartões;▪ Em seguida, uma criança do jogo ou fora do jogo irá tirar de dentro de uma saca cartões com alimentos que existem num cartão que as crianças	
--	--	--	--	--

			<p>possuem;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Essa crianças irão colocar esse cartão em cima do alimento que está no seu cartão e assim sucessivamente. ▪ Quem cobrir primeiro todo o cartão com os alimentos correspondentes, ganha o jogo. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação Pessoal e Social; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a socialização; ▪ Desenvolver o respeito pelo próximo; ▪ Desenvolver o sentido de responsabilidade. ▪ Desenvolver a organização. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levantar o dedo sempre que pretender falar; ▪ Respeitar os colegas no cumprimento das tarefas; ▪ Perceber que têm que colaborar na organização da sala; ▪ Respeitar o colega quando este está a falar; ▪ Saber ouvir; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração do convite para os pais para a pesquisa sobre a alimentação. ▪ Será entregue a cada criança um convite previamente elaborado por mim e cada criança ilustrará o convite, desenhando, à sua maneira elementos da alimentação. ▪ Visita à Biblioteca Municipal. ▪ As crianças irão fazer uma visita à biblioteca municipal, acompanhadas pela Estagiária, Educadora e Auxiliares de 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expressão e comunicação; - Domínio da Linguagem Oral; - Domínio da Expressão Plástica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a Linguagem oral; ▪ Desenvolver a capacidade de memorização; ▪ Desenvolver as diferentes formas de expressão; ▪ Desenvolver a criatividade; ▪ Desenvolver a motri- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estar atento; ▪ Ser capaz de se integrar no grupo; ▪ Ser capaz de se relacionar com os colegas; ▪ Ser capaz de se organizar sozinho; ▪ Ser capaz de comunicar; ▪ Ser capaz de ter interesse em comunicar; ▪ Ser capaz de ouvir os colegas; ▪ Ser capaz de se expressar correctamente; ▪ Ser capaz de 	<p>Acção Educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Nesta visita, as crianças irão conhecer um espaço diferente e que para muitas é novo. Irão explorar os livros e os materiais existentes, adequados à sua idade. ▪ A Educadora que trabalha na biblioteca irá contar uma história às crianças. 	
---	--	--	--	--

	<p>cidade fina.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Desenvolver o contacto com diferentes materiais;	<p>fazer um desenho alusivo à actividade;</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Se capaz de produzir um trabalho diferente do dos colegas;▪ Ser capaz de usar correctamente o lápis.		
--	--	---	--	--

2.2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA/ AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

DIA 4 DE JANEIRO DE 2010

Como já é habitual, realizaram-se todas as actividades livres e de rotina, no entanto, por ser segunda-feira, as crianças fizeram o registo sobre o seu fim-de-semana. No registo dos fins-de-semana em que se pretendia que a criança ilustrasse os acontecimentos mencionados estava também envolvida a expressão plástica, que muito beneficia as crianças no sentido destas “... *explorarem espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica...*” implicando desta forma “ *um controlo da motricidade fina que se relaciona com a expressão motora mas que recorre a instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão.*” (Ministério da Educação, 2007: 61)

As actividades orientadas escolhidas para este dia foram a avaliação dos mapas das presenças/tarefas/tempo, atribuição de novos responsáveis para as tarefas e o ensaio para a Comunicação do Percurso de Pesquisa dos caracóis.

A distribuição das tarefas pelos responsáveis contribuiu também para a formação pessoal e social de modo a que as crianças respeitassem os colegas e aceitem que não pudessem ser sempre os mesmos a realizar as tarefas. Este compromisso que a criança assumia ao ser responsável por uma tarefa durante uma semana implicava que esta fosse construindo a sua autonomia no grupo, partilhando o poder com o Educador e com as crianças do grupo, no entanto ainda muito havia a fazer para ajudar as crianças numa participação democrática. “*A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social*” (Ministério da Educação, 2007: 53) O mapa

das tarefas implicava também uma avaliação às segundas-feiras relativamente aos responsáveis da semana anterior. Esta vertente estava inteiramente ligada com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita no sentido das crianças se expressarem correctamente em relação às responsabilidades dos colegas e estarem em contacto com o código escrito, uma vez que cada tarefa estava ilustrada e escrita no cartaz das tarefas.

“Criar um clima de comunicação em que a linguagem do Educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças.” (Ministério da Educação, 2007: 66). Na avaliação do mapa das tarefas as crianças tinham de apreciar o desempenho dos colegas e a sua participação, o que implicava que as crianças tivessem de estar atentas ao comportamento umas das outras e a prova disso é que muitas delas se lembravam do que os colegas tinham feito. É importante que as crianças conseguissem perceber a importância dessas responsabilidades e não tanto quem as cumpriu ou não. Era importante que a criança percebesse, por exemplo que se não alimentassem o caracol punham em causa a vida do animal. As crianças apercebiam-se claramente de que as tarefas precisavam de ser cumpridas para que tudo conseguisse funcionar em pleno e o facto de terem como avaliação final uma “cara” que podia estar triste, contente ou confusa, estimulava que estas se esforçassem à medida que as semanas iam passando. No entanto, isto não se verificou com todas as crianças. *“A avaliação não é uma simples constatação do rendimento, a capacidade ou o pensamento da criança, mas que por si mesma essa avaliação produza efeitos sobre a criança avaliada e sobre a pessoa adulta que avalia.”* (Fèneyrou, 1990 citado por Bassedas Eulália, 1999: 180)

O ensaio para a Comunicação do Percurso de Pesquisa dos caracóis ocorreu durante a parte da manhã. Conversei com as crianças sobre tudo que tínhamos feito para tentar perceber do que lembravam, se conseguiam identificar as produções que tínhamos

feito durante a realização do Percurso de Pesquisa e falar sobre elas. Elaborei por isso um Power Point com fotografias das actividades realizadas durante o Percurso de Pesquisa e ia pedindo às crianças que as descrevessem, dando sempre uma ajuda, visto serem crianças muito pequenas. As crianças participavam activamente neste ensaio e mostravam-se entusiasmadas. Enquanto umas crianças seguravam nos cartazes elaborados e explicavam o que tinha sido feito, outras crianças descreviam as imagens do Power Point.

DIA 5 DE JANEIRO DE 2010

As actividades orientadas realizadas neste dia foram a música dos Reis Magos e a elaboração das coroas dos Reis Magos para festejar este dia na Instituição.

Ensinei às crianças uma música de Reis para a comemoração deste dia, lendo cada verso da música lentamente e explorando palavras desconhecidas para elas. Li várias vezes cada verso e pedi às crianças para repetirem de forma a conseguirem memorizá-la. Depois de as crianças já terem memorizado algumas partes da música, distribuí alguns instrumentos musicais e todos fomos festejar o dia de reis, cantando pelas outras salas. Durante o ensaio da música verifiquei que a maioria das crianças ouviram a música com atenção, memorizaram a letra e conseguiram cantar a música na totalidade.

As crianças ilustraram as coroas dos Reis Magos para levarem na cabeça quando fomos cantar às outras salas decorando-as com papéis de várias cores, purpurinas e cada uma delas escolheu a cor da coroa, entre as cores amarela e laranja. Durante a decoração das coroas as crianças mostraram-se muito entusiasmadas, foram capazes de dosear correctamente a cola e colaram correctamente os papéis pequeninos de várias cores. A

maioria das crianças revelou interesse em comunicar e em se expressar correctamente, fazendo-o correctamente como era previsto.

As crianças geralmente gostam bastante de actividades de expressão plástica, o que foi notório neste caso com as bolinhas de papel crepe feitas pelas mãos delas. Estas actividades *“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, 2007: 61)

DIA 6 DE JANEIRO 2010

As actividades orientadas realizadas neste dia foram o conto da história dos Reis Magos, a sua exploração e o registo da história.

A história dos Reis Magos foi contada através de fantoches dos 3 Reis Magos. Inicialmente conversei com as crianças sobre esta data festiva a fim de perceber o que já sabiam sobre o tema. Em seguida, contei uma pequena história dos Reis Magos e mostrei os fantoches às crianças. As crianças exploraram os fantoches e recontaram a história. A maioria conseguiu expressar-se correctamente, teve interesse em comunicar e conseguiu recontar a história dos Reis Magos. Verifiquei que algumas das crianças foram capazes de imitar as diferentes personagens e falar sobre elas, não só as observaram como conseguiram descrevê-las e manusearam os fantoches recriando a história. O registo desta história foi feito numa folha de papel onde esta estava escrita, fazendo as crianças a ilustração na parte de baixo do texto.

Através desta actividade as crianças, relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, através do contacto com o código escrito, tinham que expressar-se correctamente e mostrar interesse em comunicar. *“O desenvolvimento da*

linguagem oral depende do interesse em comunicar, (...) ter cuidado, sobretudo nas situações de grande grupo com as crianças que têm mais dificuldade em se exprimir ou que nada têm a dizer (...)” (Ministério da Educação, 2007: 67)

“Ouvir histórias ajuda as crianças a desenvolverem padrões sofisticados de linguagem e as motiva a experimentarem com a sua própria linguagem oral” (Nelson citado por Spodek e Saracho, 1997: 245). Pretendi que as crianças fossem capazes de desenvolver o seu vocabulário e que se proporcionassem ocasiões de diálogo diferentes que favorecessem o desenvolvimento da linguagem oral. *“O envolvimento contínuo em actividades de linguagem oral – discussões, dramatizações criativas e escutas de histórias e poemas – tem uma conexão directa com o envolvimento em actividades de linguagem escrita.”* (Spodek e Saracho, 1997: 254) A leitura que o Educador faz para as crianças ajuda-as a contactar com o código escrito. Isto acontece também quando as crianças vêem o que o educador escreve e se deparam com situações em que este esteja empregue. Foi pedido às crianças que dramatizassem a história *“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 e Saracho, 1998:242)

DIA 12 DE JANEIRO DE 2010

As actividades orientadas realizadas neste dia foram um pequeno ensaio para a Comunicação do Percurso de Pesquisa “Os caracóis” que vínhamos já desenvolvendo.

A sua descrição será feita num ponto aparte, como se explicou no início da descrição da prática.

Durante a Comunicação do Percurso de Pesquisa, algumas crianças sentiam-se inibidas e não foram forçadas a falarem sobre ele se não se sentissem bem. Durante os ensaios para a Comunicação notei que as crianças estavam muito entusiasmadas, queriam falar ao mesmo tempo e contar tudo que tinham feito no decorrer do Percurso de Pesquisa. No entanto, durante a sua apresentação mostraram-se tímidas e algumas bastante agitadas devido à presença de outras crianças na sala. Pude verificar que as crianças não levantavam o dedo quando pretendiam falar em grande grupo e consequentemente nem sempre respeitavam o colega enquanto este estava a falar. A maioria das crianças soube ouvir e esteve atento ao que foi pedido e foi capaz de se integrar no grupo bem como relacionar-se com os colegas. Apesar de, durante os ensaios e a Comunicação do Percurso de Pesquisa algumas crianças mostrarem interesse em comunicar e serem capazes de se expressar correctamente, conseguindo reproduzir as frases escolhidas para a Comunicação do Percurso de Pesquisa, eu tinha de as dizer para eles as conseguirem reproduzir na totalidade. Foram capazes de ouvir atentamente o que lhes pedia, no entanto, foi necessário estar sempre a lembrar o que tinha sido ensaiado. Durante o ensaio e a apresentação da música verifiquei que as crianças foram capazes de ouvir a música com atenção, memorizaram a letra e foram capazes de a cantar na totalidade. No final da Comunicação do Percurso de Pesquisa, as crianças cantaram a música do caracol que tinha sido ensaiada em dias anteriores.

DIA 13 DE JANEIRO DE 2010

As actividades orientadas realizadas neste dia foram o jogo “Bingo da Alimentação”, música da alimentação e respectivo registo.

Para o jogo: “Bingo da Alimentação” (*Anexo 36*), as crianças dividiram-se em pequenos grupos, onde só poderiam jogar 6 de cada vez porque só havia 6 cartões. Expliquei-lhes em que consiste o jogo, as regras e como podem jogá-lo sem a presença de um adulto. Uma criança do grupo ou fora deste tirava de dentro de uma saca, cartões com representações de alimentos que existiam também num outro cartão que as outras crianças tinham. Essas crianças consoante o cartão do alimento que saía colocavam-no em cima do seu cartão e assim sucessivamente. Quando cobrissem completamente o cartão com os alimentos correspondentes ganhavam o jogo.

As crianças mostraram-se muito entusiasmadas e facilmente conseguiram associar as imagens existentes às do cartão do bingo, expressaram-se correctamente.

A aprendizagem da matemática implica que *“O educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas.”* (Ministério da Educação 2007: 74)

Segundo Spodek e Saracho a manipulação de diferentes materiais na sala de aula proporciona oportunidades para ocorrer uma aprendizagem da linguagem e ampliar o entendimento de atributos específicos da linguagem. (1997: 254) O jogo do bingo é um bom exemplo. *“Nele, as crianças têm que identificar uma figura, nomeá-la e casá-la com outra figura em um cartão; portanto, o bingo pode ser usado para ensinar nomes de categorias, objectos e nomes de objectos ou de acções, além de praticar habilidades visuais.”* (Spodek e Saracho, 1997: 254)

Relativamente à música da Alimentação, as crianças encontravam-se sentadas na mesa polivalente, cantei a música uma vez para se familiarizarem com ela e em seguida li verso a verso de forma a interpretar com elas toda a música para que a pudessem perceber e fosse mais fácil memorizar. Verificámos se existiam palavras desconhecidas e elas repetiram comigo cada verso. Por fim cantamos quadra a quadra e depois, quem já tinha memorizado a letra cantou toda a música.

Verifiquei que a maioria das crianças foi capaz de ouvir a música com atenção, memorizar a letra da música e cantar a música completa.

As músicas no jardim de infância, nomeadamente a canção dos bons-dias, a música do caracol e a música da alimentação aprendidas durante este mês, são extremamente importantes para as crianças desta idade, pois através da expressão musical que *“assenta na exploração de sons e ritmos, a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos (...)”*(Ministério da Educação 2007: 63, 64) Pretende-se que sejam capazes de cantar as músicas sozinhos, considerando, que a estratégia mais adequada seja cantar as músicas de forma fragmentada, para que assim a consigam reproduzir mais facilmente, *“as crianças pequenas aprendem as canções que ouvem e as reproduzem da melhor forma que podem, às vezes, repetindo constantemente a mesma passagem”*(Spodek e Sarcho,1998: 367) *“Para os mais pequeninos: as canções de mímica, que, além de lhes proporcionar um vivo prazer, contribuem para a emergência de caminhos de descoberta a nível das linguagens materna e matemática, uma melhoria da sua coordenação motora e consciência do próprio corpo; e as canções de 2 a 5 notas, que, pela sua pequena extensão melódica e simplicidade, serão reproduzidas mais facilmente.”* (Cadernos de Educação de Infância nº58/01).

DIA 14 DE JANEIRO DE 2010

As actividades orientadas realizadas neste dia foram a ilustração do convite para os pais sobre a pesquisa relativa à alimentação.

Para a elaboração do convite foi entregue às crianças uma espécie de convite para que estas o pudessem ilustrar, desenhando à sua maneira alimentos e o que achavam que seria a alimentação.

Tinha-se presente que, *“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.”* (Ministério da Educação, 2007: 43)

As crianças mostraram-se muito entusiasmadas com o convite para os pais, expressaram-se correctamente e ouviram atentamente os outros. Foram também capazes de fazer um desenho alusivo à actividade, reproduziram um trabalho e usaram correctamente os lápis de cor.

Durante este dia realizou-se uma actividade que não estava planificada mas que foi executada. A Educadora Cooperante, tendo em conta a metodologia adoptada anteriormente, tentou iniciar um novo Percurso de Pesquisa. Enquanto umas crianças ilustravam o convite para a pesquisa, outras crianças faziam bolinhas em papel crepe com a mão para construirmos um móbil com as ideias das crianças sobre a alimentação. Estas ideias já tinham sido retiradas anteriormente por mim e pela Educadora Cooperante, no entanto, ainda não tinham sido afixadas. Por isso decidimos criar um móbil com as questões, ideias e as formas como as crianças iriam pesquisar para posteriormente ser apresentado à comunidade escolar.

DIA 15 DE JANEIRO DE 2010

A actividade orientada realizada neste dia foi a visita à Biblioteca Municipal (*Anexo 37 - Fig.1*). Esta visita foi realizada na companhia, da Educadora Cooperante, Auxiliares de Acção Educativa e Estagiária. Nesta visita, as crianças conheceram um espaço diferente e que para muitas era novo. Exploraram os livros e os materiais existentes, adequados à sua idade. Durante esta visita as crianças tiveram a oportunidade de ouvir uma história contada pela Educadora que trabalhava na Biblioteca Municipal. (*Anexo 37 – Fig.2*) As crianças gostaram imenso da história e conseguiram recontá-la quando a Educadora os desafiou para tal. Verifiquei que a maioria das crianças levantou o dedo para falar, respeitou o colega que estava a falar, esteve atenta, foi capaz de ouvir, integrar-se no grupo, relacionar-se com os colegas. Foram ainda capazes de se organizarem sozinhas durante a visita. As crianças tiveram interesse em comunicar e foram capazes de o fazer expressando-se correctamente e ouvindo sempre os colegas.

“Se o contexto imediato de educação pré-escolar é fonte de aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo, este supõe também uma referência ao que existe e acontece no espaço exterior, que é reflectido e organizado no jardim-de-infância.” (Ministério da Educação, 2007: 79) As crianças fizeram uma visita à Biblioteca Municipal de Vila Real com o objectivo de perceberem o que é uma biblioteca, explorarem os diferentes materiais e procurarmos livros sobre a alimentação. *“ Este contacto com o exterior pode ser proporcionado pela educação pré-escolar – as deslocações ao exterior, têm, muitas vezes, essa finalidade – ou recorrer a experiências e vivências realizadas pelas crianças no seu contexto social e familiar.”* (Ministério da Educação, 2007: 80)

3. DESENVOLVIMENTO DO PERCURSO DE PESQUISA

“OS CARACÓIS”

“A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e também das artes.” (Ministério da Educação, 2007: 79). A curiosidade das crianças acerca dos caracóis fez com que iniciasse um Percurso de Pesquisa sobre eles, pretendendo que as crianças se desenvolvessem em interacção com o que as rodeia uma vez que já sabem muitas coisas sobre o “mundo” e já construíram ideias sobre as relações com os outros. *“As actividades lúdicas diárias e o meio ambiente que as rodeia oferecem oportunidades ricas e variadas para aprender e tirar partido do interesse que as crianças pequenas manifestam pelo mundo à volta delas. (...) Observar e tratar plantas e animais pode aumentar a compreensão que possuem acerca daquilo que é preciso para que a vida exista e encorajar o respeito pelos seres vivos.”* (Glauert, 2004: 71)

O Percurso de Pesquisa dos caracóis surgiu com o conto de uma história pela Educadora Cooperante, no ano lectivo de 2008/2009. Este ano, quando começou o estágio, as crianças mostraram muito interesse no caracol. Então em conversa com elas tentei perceber quais as ideias que tinham sobre o caracol e o que gostariam de saber sobre este. *“Considera-se por vezes o que o projecto deverá corresponder a uma iniciativa das crianças, tendo como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta a sua curiosidade. (...) Desenvolver projectos com as crianças importa analisar como surgem e porquê, ou seja, quem toma a iniciativa, quem e como participa...”* (Ministério da educação, 1998: 102)

Para perceber realmente quais as ideias que as crianças tinham sobre este animal, pedi-lhes para desenharem, como sabiam, um caracol numa folha branca. Todas as crianças fizeram garatujas diferentes umas das outras e verifiquei que muitas delas tinham noções de como é um caracol. É importante referir, que o Percurso de Pesquisa desenvolvido com as crianças atribuiu muita importância à observação, pesquisas e realização de diversas actividades.

As fases que caracterizam esta perspectiva de trabalho por Percursos de Pesquisa – problematização, actividades e interacção postas em prática e avaliação – são importantes não só para o Educador/Professor, mas sobretudo para as crianças proporcionando assim, “ (...) condições favoráveis para o surgimento de conhecimentos e oportunidades iguais para todos (...)” segundo Cachapuz et al (2002). O papel do Educador/Professor em todo este processo é sobretudo o papel de orientador mas também o de estimular a curiosidade científica nas crianças.

As ideias que as crianças exprimiram relativamente ao caracol foram: “O caracol é pequenino.” (José), “O caracol tem um buraco atrás.” (António), “O caracol é amarelo.” (Mafalda), “O caracol foge das pessoas.” (Duarte), “O caracol tem carapaça.” (Rita), “O caracol tem patas.” (Tiago), “O caracol tem olhos e boca.” (Margarida), “O caracol tem nariz.” (Duarte), “O caracol tem costas.” (Inês), “O caracol tem rabo.” (Sara) e “O caracol não tem costas”. (Mafalda).

Depois de uma longa conversa as crianças mostraram-se interessadas em saber mais coisas sobre os caracóis, nomeadamente, “De que cor é o caracol?”, “O que come o caracol?”, “O caracol dorme?”. Tendo por base as ideias anteriores das crianças surgiu a questão “Como é constituído o caracol?”. Terminada esta fase de problematização perguntei em seguida às crianças como poderíamos fazer para responder às suas questões e prontamente elas referiram a pesquisa com os pais no computador, os livros e que

queriam ter um caracol na sala para poderem cuidar dele e dar de comer. Organizada toda esta informação, articulando questões e ideias, elaborámos um cartaz para ter na sala relativo ao Percurso de Pesquisa dos caracóis. (*Anexo 38 – Fig. 1*)

Depois de termos feito o cartaz, iniciámos um novo momento, o da procura de resposta para as suas questões mediante a pesquisa bibliográfica. Levei para a sala um livro e contei uma história às crianças “O Caracol e a Lagarta” onde, entre outros aspectos, se focava a alimentação do caracol. As crianças recontaram a história e facilmente perceberam que o caracol comia alface visto andar a “zangar-se com a lagarta” por esse motivo. Fizemos o registo da história e as crianças mostraram-se cada vez mais interessadas em poder dar alface ao caracol que queriam ter na sala. Então, como já tinha sido proposto pelas próprias crianças, elaborámos um pedido para os pais fazerem pesquisa em casa sobre os caracóis e depois trazerem para a escola para podermos ler e retirar mais informações sobre eles.

Em casa com os pais as crianças pesquisaram e trouxeram informação para a escola sobre os caracóis. Alguns pais limitaram-se a pesquisar e mandar a informação, outros tiveram a iniciativa de abordar o tema com as crianças, o que nem sempre é o mais conveniente em termos de processo de ensino-aprendizagem. Depois de as crianças trazerem a informação, todos em conjunto a lemos e decidimos qual seria a mais relevante para responder às questões que tinham sido colocadas pelas crianças. Decidimos também, elaborar um cartaz escrevendo aquilo que descobrimos sobre o caracol com base nas leituras feitas. Seguidamente, levei um caracol para a sala dentro de uma caixa que preparei, e as crianças neste trabalho de cariz mais prático estiveram a explorar e recolher novas informações acerca do caracol. Entretanto ensinei às crianças, enquanto observavam o caracol, uma pequena lengalenga. Durante esta exploração as crianças quiseram fazer um novo cartaz (*Anexo 38 – Fig.2*), referente ao que estavam a

observar, incluindo nele a lengalenga e fotografias de caracóis que uma criança tinha trazido nesse dia de casa.

Durante a observação do caracol as crianças, tocaram no animal, pegaram nele e disseram algumas características físicas que conseguiam ver. (*Anexo 39 – Fig. 1*) Apenas uma criança se recusou a tocar no caracol, sendo, já habitual este comportamento nela, pois não faz qualquer tipo de trabalho que implique manusear algo diferente do habitual. Depois de observado o caracol, surgiu a questão sobre onde colocá-lo. As crianças disseram de imediato que seria perto dos desenhos do caracol e num “sítio pequenino”, então sugeri-lhes o nome de “caracolândia”, que aceitaram de imediato, passando a pronunciar-lo a todo o momento. Este “sítio pequenino” era uma caixa de cartão construída por mim, cortada na parte de cima e coberta com um plástico transparente com furos.

Entretanto surgiu a ideia de criarmos um Quadro de Tarefas. Este foi construído por mim, no entanto, as tarefas foram sugeridas pelas crianças entre as quais, dar de comer ao caracol. Pretendia-se que através deste quadro as crianças tomassem consciência da importância da sua responsabilização. Neste caso específico, pelos cuidados a ter com o caracol contribuindo assim, para o desenvolvimento da capacidade de cuidar um ser vivo e, também, de uma atitude de responsabilidade face à vida.

Uma das crianças lembrou-se de que a mãe, juntamente com a informação, tinha imprimido alguns desenhos do caracol dizendo que era para os meninos pintarem. Conversei com todos os meninos e eles aceitaram fazê-lo.

Depois de realizadas estas actividades, conversámos sobre as ideias que eles tinham inicialmente e aquelas com que ficaram no final ajudando através desta avaliação as crianças a tomarem consciência das mudanças. Como por vezes sucede, uma das

crianças negava agora aquilo que tinha dito inicialmente. Entretanto, ensinei às crianças uma música do caracol de que eles gostaram imenso e que facilmente memorizaram.

A Comunicação do percurso de pesquisa dos caracóis foi feita para a sala dos 4 anos. (*Anexo 39 – Fig. 2*) As crianças dirigiram-se para a sala dos 3 anos e atentamente ouviram a Comunicação do Percurso de Pesquisa. Projectei um Power Point com as fotos do desenvolvimento do Percurso de Pesquisa dos caracóis, feito por mim mas trabalhado com as crianças e estas ao longo da Comunicação iam descrevendo o que viam nas imagens. A organização e realização da Comunicação foram importantes para as crianças reforçarem a tomada de consciência do que foi apreendido, daquilo que conseguiram assimilar e ainda para se desinibirem na apresentação de algo que foi do interesse deles, proposto e realizado com eles. *“Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para tornar apresentável a outros. Mas tem, também, que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros, quer seja a sala do lado, o jardim-de-infância mais próximo, o grupo de pais ou meninos mais novos. Ao fazê-lo a criança deverá adequar a informação ao público-alvo, tratando-se, assim de um progresso cognitivo sofisticado e elaborado.”* (Ministério da Educação, 1998: 143) As crianças como são muito pequenas falaram muito pouco quase só o fazendo quando questionadas por mim. (*Anexo 39 – Fig. 3*) No final da comunicação as crianças cantaram a música do caracol.

Fazendo um balanço final, quanto ao que foi alcançado mercê da vivência de um Percurso de Pesquisa mesmo que com algumas limitações, podemos considerar que houve evolução nas crianças, desde logo, por que foi clara a alteração em muitas das suas ideias primeiras.

Quanto a capacidades, atitudes e valores temos apenas alguns indicadores como, por exemplo, o facto de uma criança estar constantemente a chamar a atenção para a

necessidade de dar comida ao caracol. Tenhamos, todavia, em atenção que o desenvolvimento de constructos como capacidades, atitudes e valores exige geralmente um trabalho sistemático e continuado.

V- REFLEXÃO FINAL

No decorrer dos dois estágios foi-me possibilitado reflectir sobre as práticas pedagógicas executadas e questionar-me sobre quais as modalidades de trabalho que melhor se ajustariam aos grupos de crianças que encontrei. No entanto, mesmo sabendo quais as melhores formas de se trabalhar com as crianças e como implementar diferentes metodologias, nem sempre me foi possível executá-las como desejaria.

Inicialmente, nos dois estágios predominava o sentimento de medo, o medo de não conseguir, o medo de falhar, o medo de não saber fazer. Contudo esses medos foram superados com a ajuda de várias pessoas que me acompanharam nesta caminhada. E por mais que os medos existam é a enfrentá-los que conseguimos desprender-nos deles.

Penso que, em ambos os estágios, todos os objectivos que estipulei para mim própria foram atingidos e as dificuldades foram superadas. Tomei, para mim as palavras de Carvalho Lemos quando afirma:

“Em cada dia, a sombra das suas vivências pessoais, os acontecimentos que antecedem cada aula, os encontros e desencontros que tiveram, os sentimentos que experimentaram e que, por enquanto, lhes comandam o pensamento, os sonhos que os empurram ou os vazios que os deixam imóveis, sem saber que direcção tomar, tudo isto está lá como pano de fundo de cada aula, a servir de filtro para a aproximação entre eles e o professor, entre eles e o saber, entre eles e eles.” (2002: 67)

Como já atrás explicitiei, destaquei no Relato da minha Prática o trabalho realizado no âmbito da Educação EM Ciência com base na metodologia EPP. Numa avaliação final julgo ser de referir que no Percurso de Pesquisa vivenciado com as crianças procurei, na medida do possível, ter em atenção os vários momentos que caracterizam

esta metodologia conceptualizada por Cachapuz, Praia e Jorge (2002). Desde a problematização (por ex. a elaboração de questões) passando pela realização de actividades diversas (observar, cuidar dos caracóis, pesquisar em livros e na internet), agora mais focada na procura de respostas, mas também, as destinadas à comunicação do que se fez e aprendeu; até à avaliação, apurando a tomada de consciência quer das mudanças ocorridas quer do modo como se actuou. Fases essas importantes para educadores e professores organizarem o trabalho com as crianças e, sobretudo para estas, na medida em que contribuem para estruturar o seu pensamento e para o desenvolvimento de ideias, capacidades, atitudes e valores. Trabalhando, além do mais, com prazer. E promovendo, deste modo, uma Educação em Ciência para todos.

Considero, por isso, que toda a experiência que vivi foi gratificante e formativa.

VI- BIBLIOGRAFIA

- ALTET, M. (2000) - *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- BARBOSA, M., HORN, M. (2001) - “Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil” in CRAIDY, C.; KAERCHER, G. “ *Educação Infantil para que te quero*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- BARROSO, J. (2000) - «Fazer da Escola um Projecto» in Canário, R. *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- BYER, A. (2003) - *Biblioteca do Jovem Explorador. Espaço*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- CACHAPUZ, A; Praia, J; JORGE, M. (2002) - *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: ME/ I.I.E.
- CACHAPUZ, A. (Org.) (2000) - *Perspectivas de Ensino*. Textos de Apoio Nº1. Porto: CEEC.
- CARDONA, M. (1990) - «A Organização do Espaço e do Tempo da sala de Jardim-de-Infância» in *Cadernos de Educação de Infância, Nº24*, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- CARNEIRO, A., LEITE, E. & MALPIQUE, M. (1983) - *O Espaço Pedagógico*. Porto: Edições Afrontamento.
- COPPIN, B. (1991) - *Asas, rosas, velas: os transportes*. França: Edições Gallimard.
- COUPER, H.; HERBEST, N. (1993) - *Atlas do Universo*. 1ªed. Toledo: Artes Gráficas.

- CUNHA, C; CINTRA, L. (2002) - *Nova Gramática do Português Contemporânea*. 17ªed. Lisboa: Edições João Sá da Costa, LDA.
- Diário da República: art. 9.º, Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril
- FERREIRA, C. (2007) - *A Avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- FONTOURA, M. (2006) - *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares*, Porto: Porto Editora.
- FOLQUE, M.A. (1989) - “As «Rotinas» no Jardim-de-Infância” in *Cadernos de Educação de Infância, Nº12*, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- FORNEIRO, L. (1998) - “A Organização dos Espaços na Educação Infantil” in Zabalza, A. M., *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- GLAUERT, E. (2004) - A Ciência na Educação de Infância in Siraj - Blatchford, I. *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- HOHMANN, M. (1991) - “Observar e analisar: porque é tão importante tanto para o Educador como para as crianças.” In Brickman, N.A. e TAYLOR, L.S. (Org); *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- JORGE, M. (2000) – *Ensino das Ciências – 1ºCiclo*. Textos de Apoio Nº2. Porto: CEEC.
- JORGE, M.; SOUSA, V. (1991) – Educação em Ciência no Jardim-de-infância: Uma Prática Curricular Inovadora in *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LEITE, C. (2003) - *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Asa.

- LEMOS, M.; CARVALHO, T. (2002) - *O Aluno na sala de aula*: Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001) - *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997) – *Legislação para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. - *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo de Ensino Básico, 5ªed.*, Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997) - *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996) - *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância*, Porto: Porto Editora.
- OSBORNE, J.; DILLON, J. (2008) - *Science Education in Europe: Critical Reflections*. London: King’s College.
- LOBO, M. (1988) - “Uma concepção de espaço no Jardim de Infância” in *Cadernos de Educação de Infância N°5*, Publicações Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- MANGERÃO, R. (1989) - “Pedagogia de Projecto, hoje – um pensar doutro modo as mesmas coisas” in *Cadernos de Educação de Infância, N°9*, Publicações Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- MARQUES, R.; ROLDÃO, M.C. (Org.). (1999) - *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.
- MARTINS, F. (2008). - *Palavras com açúcar*. Maia: Livro Directo Lda.. p.73.

- MATA, L. (2008) - “*A Descoberta da Escrita : Textos de Apoio para Educadores de Infância*”. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- MELO, A.; PEDRO, M. (2000) - “Educação para a Cidadania. Os primeiros passos para a cidadania” in *Cadernos de Educação de Infância N°56*, Publicação Trimestral, Lisboa: Edição APEI.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. - *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001) - *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*, Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2002) - *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1994) - “*Jardim de Infância/Família: uma abordagem interactiva*”. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.(1998) – *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MOREIRA, A.; MACEDO, E. (Org.) (2002) - *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (Org.) (2008) - *Organização Curricular Portuguesa*, Porto: Porto Editora. (Cap. I e III – pp.119 – 124)

- PACHECO, J. A.; MORGADO, J.C. (2002) - *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- PALHARES, P. et al. (2004) - *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico*. Lousã: Lidel Edições técnicas Lda.. p. 264.
- PASSOS, Isabel (s.d). - *Compêndio Ratinho*. 8ªed. Porto: Papelaria Fernandes, Industria e Comércio. S.A.
- ROCARD, M. et al. (Coord.) (2007) *Educação da ciência Agora: Uma Pedagogia Renovada para o Futuro da Europa*, Bruxelas: Comissão Europeia.
- ROLDÃO, M. C. (2004) - *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*, 2ª ed.,Porto: Editorial Presença.
- _____ (2003) - *Diferenciação curricular Revisitada*, Porto: Porto Editora.
- _____(2000) - *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- _____(1999) - *Os Professores e a gestão do currículo*, Porto: Porto Editora.
- RESENDE, L.; SOARES, J. (2002) - *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SACRISTÁN, J. G. (1998) - “Aproximação ao Conceito de Currículo” in *O currículo uma Reflexão sobre a Prática*, 3ª ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- SANCHES, I. R. (2001) - *Comportamentos e Estratégias de actuação na sala de aula*: Porto: Porto Editora. (Cap. I)
- SERRA, C. M.A.M. (2004) - *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*, Porto: Porto Editora.

- SIM-SIM, I.; SILVA, A.; NUNES, C.(2008) - “*Linguagem e Comunicação No Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*”, Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SOARES, M.I.M. (2000) - “*Educar para a responsabilidade*” in *Cadernos de Educação de Infância N°56*, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- SPODEK, B. (Org.) (2002). - “*Manual de Investigação em Educação de Infância*”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPODEK, B.; SARACHO, O. N. (1998) -“*Ensinando crianças de três a oito anos*” Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- TINOCO, A.; FIALHO, L.; MIRANDA, J. (1987) - “*Pedagogia de Projecto*” in *Cadernos de Educação de Infância N°2*, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- VASCOLCELOS, T. (2000) - “*Das Orientações curriculares à prática pessoal. O educador como gestor do currículo*” in *Cadernos de Educação de Infância N°55*, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- VASCONCELOS, T. (1991) - “*Planear: visões e futuro*” in *Cadernos de Educação de Infância n°17 e 18*, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- (Sem autor) (1988) - “*A gestão do tempo no Jardim-de-infância*” in *Cadernos de Educação de Infância N°12*, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI.
- ZABALZA, M. (1997) - *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 3ªed. Porto: Edições Asa.

VII- ANEXOS