



Centro de Competência de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo – 2012/2013

Daniela Sousa Nunes

**Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientador científico: Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal, março 2013

“ (...) ninguém educa ninguém, como tampouco
ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam
em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

(Freire, 1975, p. 97)

Agradecimentos

A realização do presente relatório só foi possível com a colaboração de várias pessoas e instituições a quem exponho o meu sincero agradecimento, nomeadamente:

Ao Orientador científico Doutor Fernando Correia, pelo apoio e indicações que foram essenciais para a todo o processo, desde o estágio pedagógico à elaboração do relatório;

À orientadora da prática de estágio do Pré-Escolar, Mestre Maria da Conceição Sousa, pelo apoio e indicações ao longo de todo o estágio pedagógico;

Aos núcleos de estágio, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada e Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda;

À educadora cooperante, Zélia Gomes e toda a equipa pedagógica, pelo apoio e conselhos prestados ao longo da minha intervenção pedagógica;

À professora cooperante, Sara Almeida, pelo apoio e confiança que nos disponibilizou, tal como o carinho e amizade com que nos deixou;

Um agradecimento profundo a todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar, porque foi nelas que encontrei a maior motivação em todo este processo;

Às amigas que estabeleci ao longo deste curso, que apesar de todas as dificuldades e controvérsias permaneceram firmes e unidas, demonstrando sempre disponibilidade para confortar e apoiar os momentos de incerteza e desmotivação. Serão eternamente especiais...

A todos os amigos que me apoiaram e tantas vezes me fizeram rir, nunca esquecerei todo o carinho;

À toda a família pelo apoio, compreensão e confiança que em mim depositaram;

Um agradecimento especial aos meus pais, ao meu irmão e ao Lucas Gonçalves por compreenderem a minha ausência e pelo amor que demonstram em todos os momentos.

II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Resumo

O presente relatório é o culminar da formação inicial docente e está inserida no segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Com a elaboração deste relatório, pretende-se expor as experiências vivenciadas ao longo do estágio, numa sala de Educação Pré-Escolar, com crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, e numa sala de 2.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico com idades entre os sete e os 11 anos.

Com este relatório, procura-se expressar a intervenção pedagógica realizada, assente em pressupostos teórico-práticos. Este baseou-se numa aprendizagem construtivista, em que as crianças têm um papel ativo na construção dos seu conhecimento, uma vez que este procura ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.

A essência deste trabalho encontra-se na justificação das técnicas e estratégias utilizadas, exigindo um ato reflexivo e investigador, tal como crítico das várias situações ocorridas, procurando proporcionar às crianças um ensino-aprendizagem de qualidade.

Palavras-chave: Pré-Escolar, 1º Ciclo, Estágio, intervenção pedagógica, reflexivo, qualidade.

Abstract

This present report is the culmination of the initial teacher training and is inserted in the second year Masters of Preschool and primary Education. With this report, we intend to demonstrate the experiences lived deeply along the internship, in a room of Preschool Education, with children aged between 3 to 5 years, and in a second grade classroom with children aged between 7 and 11 years.

With this report, we seek to express the pedagogical intervention performed, based on theoretical and practical assumptions, based on a constructivist learning, where children have an active role in the construction of their knowledge, since it seeks to meet their interests and needs.

The essence of this work is the justification for the techniques and strategies used, requiring a reflexive and researcher act, as the various critical situations occurring, seeking to provide children with teaching and learning quality.

Keywords: Preschool, primary education, internship, educational intervention, reflexive, quality.

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Índice	IV
Índice de Figuras	VII
Índice de Gráficos.....	IX
Índice de Quadros	X
Apêndices- Conteúdos do CD-ROM.....	XI
Lista de Siglas.....	XII
Introdução.....	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico	5
Identidade Profissional Docente	5
Docente reflexivo e investigador.....	6
Opções Metodológicas.....	7
Observação Participante e Análise Documental.	8
Investigação-ação.	10
Fundamentos que sustentaram a intervenção pedagógica	12
Aprendizagem Cooperativa.....	12
Pedagogia-em-participação.	14
Atitude experiencial.	15
Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências.	16
Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar	19
Expetativas Iniciais	19
Contextualização do Estágio.....	20
Meio envolvente à EB1/PE da Achada.	20
Instituição EB1/PE da Ajuda.....	21

Projeto Educativo de Escola.....	23
A sala Arco-íris.	24
Organização do tempo – rotina diária.	26
O grupo de crianças.....	27
Intervenção Educativa na EPE.....	32
Formação pessoal e social - regras de convivência.....	33
Conhecimento do mundo - corpo humano.	36
Conhecimento do Mundo – Natal.	47
Avaliação dos níveis de bem-estar e implicação experienciados pelas crianças	56
Avaliação global do grupo.	57
Avaliação global da criança.	59
Intervenção com os pais e comunidade educativa	61
Reflexão crítica da intervenção pedagógica na componente Educação Pré-Escolar..	65
Intervenção Pedagógica em Contexto de Ensino do 1º CEB	69
Expetativas Iniciais	69
Contextualização do estágio	70
Meio envolvente à EB1/PE da Ajuda.....	71
Instituição EB1/PE da Ajuda.....	72
Projeto Educativo de Escola.....	73
Caracterização da sala.	74
Horário escolar da turma.	75
Caracterização do grupo de alunos.....	76
Intervenção educativa no 1º CEB	80
O Português.	81
A Matemática.	86
O Estudo do Meio.	93
Intervenção com os pais e comunidade educativa	103

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Reflexão crítica da intervenção pedagógica na componente do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	104
Considerações Finais	107
Referências	110

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa da freguesia do Funchal	21
Figura 2. Planta da Sala Arco-íris.....	25
Figura 3. Crianças realizando o desenho das regras	34
Figura 4. Regras da Sala Arco-íris.....	34
Figura 5. Criança explorando o puzzle nas suas brincadeiras livres	36
Figura 6. Criança realizando o seu autorretrato.....	37
Figura 7. Construção do gráfico do número de meninos e meninas da Sala Arco-íris ...	38
Figura 8. Crianças representando o seu rosto	39
Figura 9. Coreografia das crianças	40
Figura 10. Criança pintando as mãos.....	41
Figura 11. Crianças realizando o seu autorretrato nu	42
Figura 12. Realização do contorno da menina	43
Figura 13. Atividade do contorno corporal	43
Figura 14. Construção do esqueleto humano com massa.....	45
Figura 15. Exposição dos trabalhos no placard	45
Figura 16. Construção do Mobile	49
Figura 17. Construção das coroas de Natal	50
Figura 18. Construção da árvore de Natal	50
Figura 19. Construção da lapinha tradicional madeirense.....	51
Figura 20. Visita da Mãe-Natal à sala Arco-íris	52
Figura 21. Confeção das broas de mel.....	53
Figura 22. Dramatização da Lenda de São Martinho	62
Figura 23. Imagem do presépio construída com os pais.....	63
Figura 24. Presépio da sala Arco-íris.....	64
Figura 25. Mapa do conselho do Funchal.....	71
Figura 26. Planta da sala do 2.ºB	75
Figura 27. Atividades de Pré-Leitura	82
Figura 28. Aluno a ser questionado pelos colegas.....	84
Figura 29. Atividade juntando unidades para construir uma dezena.....	88
Figura 30. Folha de registo da gincana.....	89
Figura 31. Gincana de Matemática.....	90

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 32. Jogo adivinha e aprende	91
Figura 33. Experiência do tato.....	95
Figura 34. Experiência do olfato	96
Figura 35. Atividade da audição.....	97
Figura 36. Tabela de registo dos sons.....	97
Figura 37. Exploração da visão	98
Figura 38. Atividade do paladar	98
Figura 39. Discussão das imagens em grupo.....	100
Figura 40. Crianças medindo o nível da água	101
Figura 41. Crianças realizando a experiência.....	101
Figura 42. Ação de sensibilização sobre a dengue	103

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género das crianças da Sala Arco-íris.....	28
Gráfico 2. Idade das crianças da Sala Arco-íris.....	28
Gráfico 3. Gráfico do número de irmãos das crianças da Sala Arco-íris	29
Gráfico 4. Gráfico da residência das crianças da Sala Arco-íris	29
Gráfico 5. Habilitações Academicas dos EE da Sala Arco-íris.....	30
Gráfico 6. Condições de emprego dos EE da Sala Arco-íris.....	30
Gráfico 7. Avaliação diagnóstica dos níveis bem-estar e implicação	58
Gráfico 8. Avaliação da última semana dos níveis de bem-estar e implicação.....	59
Gráfico 9. Gráfico representativo da idade das crianças do 2.º B	77
Gráfico 10. Gráfico representativo da condição perante o trabalho dos EE.....	78
Gráfico 11. Gráfico representativo das habilitações dos EE	79

Índice de Quadros

Quadro 1. Infraestruturas da freguesia de São Roque	21
Quadro 2. Caracterização da instituição	22
Quadro 3. Recursos Humanos da EB1/PE da Achada.....	23
Quadro 4. Rotinas da Sala Arco-íris	26
Quadro 5. Características do grupo de acordo com OCEPE	31
Quadro 6. Avaliação das competências das atividades sobre as regras de convivência .35	
Quadro 7. Avaliação das competências das atividades sobre o corpo humano.....	46
Quadro 8. Sugestões das crianças	48
Quadro 9. Avaliação das competências das atividades sobre o Natal	54
Quadro 10. Avaliação individualizada de uma criança	60
Quadro 11. Algumas infraestruturas da freguesia de São Martinho.....	72
Quadro 12. Caracterização da instituição	73
Quadro 13. Metas do PEE	74
Quadro 14. Horário Escolar do 2.º B	76
Quadro 15. Avaliação geral da turma na área disciplinar de Português.....	86
Quadro 16. Avaliação geral da turma na área disciplinar de Matemática.....	93
Quadro 17. Avaliação geral da turma na área disciplinar de Estudo do Meio	102

Apêndices- Conteúdos do CD-ROM

- Apêndice A. Primeira planificação semanal (EPE)
- Apêndice B. Segunda planificação semanal (EPE)
- Apêndice C. Terceira planificação semanal (EPE)
- Apêndice D. Quarta planificação semanal (EPE)
- Apêndice E. Quinta planificação semanal (EPE)
- Apêndice F. Ficha 1g preenchida na primeira semana de estágio
- Apêndice G. Ficha 1g preenchida na segunda semana de estágio
- Apêndice H. Ficha 1g preenchida na terceira semana de estágio
- Apêndice I. Ficha 1g preenchida na quarta semana de estágio
- Apêndice J. Ficha 1g preenchida na quinta semana de estágio
- Apêndice K. Ficha 1i (versão completa) preenchida no decorrer do estágio
- Apêndice L. Cartaz de divulgação da ação da recolha de brinquedos e roupa (EPE)
- Apêndice M. Primeira planificação diária (1.º CEB)
- Apêndice N. Segunda planificação diária (1.º CEB)
- Apêndice O. Terceira planificação diária (1.º CEB)
- Apêndice P. Quarta planificação diária (1.º CEB)
- Apêndice Q. Quinta planificação diária (1.º CEB)
- Apêndice R. Sexta planificação diária (1.º CEB)
- Apêndice S. Sétima planificação diária (1.º CEB)
- Apêndice T. Oitava planificação diária (1.º CEB)
- Apêndice U. Projeto sobre o Dengue
- Apêndice V. Cartaz de divulgação da ação de sensibilização “Dengue: Prevenir, Desmistificar e Controlar”.
- Apêndice X. Panfletos da ação de sensibilização com pais e comunidade.

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Lista de Siglas

1ºCEB	1º Ciclo do Ensino Básico
EB1/PE	Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar
EE	Encarregados de Educação
EPE	Educação Pré-Escolar
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PEE	Projeto Educativo de Escola
SAC	Sistema de Acompanhamento das Crianças

Introdução

O presente relatório reporta-se à intervenção pedagógica desenvolvida pela docente estagiária em dois núcleos distintos: a sala Arco-íris da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada e a sala 2.º B da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda.

Este relatório servirá pois como instrumento de reflexão final para a atribuição do grau de Mestre. Neste sentido, procurou-se que o mesmo assentasse numa base científica, que sustentou a práxis rerepresentada por Silva (1996) como uma “perspectiva de acção e reflexão” (p.251). Esta caracterizou-se essencialmente pela participação direta das crianças, numa pedagogia de acção e envolvimento.

O presente trabalho está redigido de acordo com o novo acordo ortográfico e as referências seguem-se de acordo com as normas *American Psychological Associations* (APA, 2010).

Em ambas as instituições, enquanto estagiária, pretendia desenvolver uma multiplicidade de ações que conduzisse e permitisse às crianças um ensino-aprendizagem de qualidade. Neste sentido, o projeto foi o de, desde logo, criar um sentido de empatia tanto com os profissionais da instituição, tal como com as crianças e os seus encarregados de educação.

Este estágio permitiu colocar em prática crenças, valores e conhecimentos que foram adquiridos ao longo dos cinco anos de percurso académico. Este revela-se, assim, o ponto de partida para a nossa profissão docente, onde conciliamos a teoria com a prática, fazendo por incrementar uma atitude alicerçada no conhecimento e no saber fazer. Somos construtores e orientadores da educação que, por sua vez, influencia as crianças na edificação do seu conhecimento.

Seria impossível relatar as atividades desenvolvidas ao longo do estágio sem mencionar os fundamentos teóricos, tendo também em conta as emoções e sentimentos que esta experiência proporcionou. E são estes aspetos que procura-se demonstrar e descrever ao longo deste relatório, através de considerações, sustentadas sempre por uma base teórica fidedigna. Em suma, neste relatório não se expõe apenas o desempenho da estagiária, como também se antecipa uma linha orientadora da profissional da educação.

Espera-se, igualmente, que sejamos capazes de escrever, descrever e refletir acerca das experiências vividas durante esta intervenção pedagógica. Nesta linha de ideias, elaborar um relatório, não se limita a enumeração e descrição das nossas ações.

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Mais importante do que isso, é o emergir da importância de ponderar a nossa prática e subtrair ilações: terá sido esta, tal como pretendíamos numa fase anterior, congruente com as necessidades e interesses das crianças?

Este documento divide-se em três capítulos, correspondendo, respetivamente, ao enquadramento teórico, à intervenção pedagógica em contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) e, por fim, à intervenção pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

O primeiro capítulo contém dois subtemas, subjacentes ao enquadramento teórico da intervenção pedagógica. No primeiro, faz-se referência à identidade profissional docente – nos dias de hoje, um estágio é uma etapa alicerce da formação de um profissional. No segundo subponto deste capítulo revela-se o percurso realizado para a construção da intervenção, que se baseou na investigação, ação e reflexão, sustentando a planificação e respetiva execução, orientadora do processo ensino-aprendizagem. Por último, apresentar-se-á a fundamentação metodológica decorrente da intervenção, que procurou ir ao encontro de uma pedagogia participativa, através da atitude experimental e da aprendizagem cooperativa, seguindo as linhas-mestras dos vários teóricos.

No segundo capítulo, alude-se à intervenção pedagógica em contexto da EPE, contextualizando-se o ambiente educativo da instituição onde decorreu o estágio, EB1/PE da Achada. Referenciar-se-á o meio envolvente, a instituição, a sala Arco-íris e o grupo de crianças, apontando os seus interesses e necessidades. Relata-se também o desenvolvimento da ação pedagógica, através da descrição, reflexão e avaliação das atividades. Neste sentido, entendeu-se organizar as atividades por conteúdos e descrevê-las, refletindo e fundamentando sempre as respetivas opções metodológicas. Concluída cada uma dessas temáticas, far-se-á uma avaliação, de acordo com as competências apresentadas nas planificações.

Após a apresentação de cada atividade, registam-se as avaliações de grupo e individual realizadas ao logo da intervenção pedagógica, de acordo com as fichas do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), preconizadas por Portugal e Leavers. Estas baseiam-se no nível de implicação e bem-estar emocional das crianças.

Neste capítulo será igualmente mencionada a intervenção realizada com a comunidade educativa e com os pais, que inclui uma peça de teatro com sombras chinesas para as salas do pré-escolar da instituição, a realização do presépio com os pais e a recolha de brinquedos e vestuário junto de toda a comunidade. Para rematar, redige-

se uma reflexão final acerca do estágio nesta vertente, realçando pontos essenciais da intervenção pedagógica.

O último capítulo, a intervenção pedagógica em contexto do 1.º CEB, seguirá as mesmas linhas do capítulo anterior. Será contextualizado o meio educativo da instituição, EB1/PE da Ajuda, a sala onde decorreu o estágio e a turma. Referir-se-á os pontos fortes e as dificuldades da turma em geral, que serviram de base para conduzir as nossas opções metodológicas. Serão também apontadas as atividades desenvolvidas, sendo que estão organizadas por áreas curriculares, seguindo idêntica orientação da apresentação das atividades da EPE. Deste ponto, constarão também as atividades desenvolvidas com a comunidade e com os pais, que teve como temática a dengue. Finalmente, apresentar-se-á uma reflexão sobre o estágio na citada vertente.

Por fim expõem-se as considerações finais, que aborda de forma reflexiva as duas vertentes e a importância deste relatório no desenvolvimento pessoal e profissional, tal como as expectativas futuras. No que concerne aos apêndices, achou-se pertinente apresentá-los em CD-ROM, tendo em conta o volume dos mesmos.

É importante referir, ao longo da apresentação da intervenção pedagógica, em ambas as vertentes, existir fundamentação teórica que justifica as ações e as opções. Desta forma, para não tornar o trabalho repetitivo optou-se apenas por referir a teoria considerada mais significativa na intervenção pedagógica.

Capítulo I

Enquadramento Teórico

“A prática educativa remete, frequentemente, para o processo ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à acção didáctica. Mas a actividade dos professores não se circunscribe a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes” (Nóvoa et al., s/d, p.68).

Capítulo I- Enquadramento Teórico

Ao longo deste capítulo, invocar-se-á suportes teóricos que sustentaram a prática e nos quais assentaram a intervenção pedagógica apresentada nos capítulos seguintes. Julga-se essencial realizar uma abordagem a estes aspetos teóricos já que foram os pilares orientadores para a promoção de uma intervenção de qualidade bem-sucedida, para as duas vertentes da Educação Básica.

Seguidamente, apresentar-se-á alguns aspetos teóricos da construção da identidade profissional docente, uma vez que este estágio proporcionou condições favoráveis para a formação do educador. Seguir-se-á as opções metodológicas, que se basearam essencialmente na investigação-ação e, por fim, os fundamentos que sustentaram a prática pedagógica. Neste último subponto, serão abordadas temáticas como a atitude experimental, a aprendizagem cooperativa, a pedagogia de participação-ação e a diferenciação pedagógica.

Identidade Profissional Docente

A construção da identidade profissional docente é um aspeto inerente ao presente estágio. Apesar de este decorrer em duas valências distintas (EPE e 1.º CEB), com papéis e características específicas, a identidade docente é algo que lhes é comum, sendo este estágio o momento em que começamos a construir a nossa própria formação nesta profissão.

A identidade do docente constitui um processo contínuo entre o próprio e as experiências individuais e profissionais que vivencia. É através desta interação que o professor deverá ter a capacidade de se adaptar e, conseqüentemente, modificar-se e aperfeiçoar-se. Assim, o defende Nóvoa (2000), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.16). Deste modo, podemos então assegurar que a identidade não é inata mas sim adquirida ao longo da vida por cada indivíduo.

A construção da identidade profissional tem em conta a dimensão espaço-temporal, existindo um evolução e cruzamento de informações, desde o momento da formação inicial até à reforma, tendo também em conta a própria formação e os estabelecimentos educacionais onde decorreu a atividade (Sarmiento, 2009).

6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Quando falamos de docente enquanto profissional, não podemos colocar de lado o docente como pessoa. O professor faz opções, “as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (Nóvoa, 1995, p.17). O professor constrói a sua identidade profissional de acordo com as suas vivências. É essencial que após a formação inicial, o ‘novo’ profissional consiga fazer emergir o seu conhecimento, colocando em prática o que aprendeu e procurando ir sempre ao encontro das necessidades que vão surgindo na sociedade (Roldão, 1998).

A questão ética é outra das componentes essenciais na construção da identidade docente, sob a qual recai a sua responsabilidade profissional. As questões éticas devem estar sempre associadas à formação dos alunos e do professor, tendo por base os valores e os objetivos do ensino básico, essenciais para um adequado exercício profissional. A “ética profissional acompanha toda a actividade do professor e manifesta-se em duas vertentes distintas mas inter-relacionadas: nos princípios que tornam ética a sua conduta profissional e na sua função de promoção do desenvolvimento ético-moral do estudante” (Estrela, Marques, Alves, & Feio, 2008, p. 94).

Sendo certo que a experiência profissional é um dos fatores para a construção da identidade docente, é fundamental que associada a esta exista um docente capaz de refletir a sua prática e procurar respostas adequadas à sua intervenção.

De seguida, apresentam-se algumas linhas orientadoras do que deve ser um docente reflexivo e investigador, bem como a importância da adoção destas atitudes no processo educativo.

Docente reflexivo e investigador.

No decorrer da prática, é fundamental que o docente adote um papel reflexivo e investigador, procurando contribuir para um processo de ensino-aprendizagem de maior qualidade, desenvolvendo estratégias adequadas ao grupo alvo, de acordo com os seus interesses e necessidades.

O professor que medita é aquele que procura refletir sobre aquilo que faz, apresentando um espírito de interrogação sobre a sua intervenção. Este caracteriza-se por ser capaz de decidir e opinar acerca da sua ação, tendo em conta os contextos onde trabalha. Neste sentido, o docente deve estar consciente de que cada ambiente apresenta as suas particularidades, sendo impossível encontrar duas realidades iguais, exigindo,

para isso, uma adequação da sua parte. Seguindo esta linha de pensamentos, o profissional de educação deve “questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões” (Roldão, 1998, p.83).

Torna-se cada vez mais premente na educação uma reflexão dos profissionais sobre a sua prática, questionando ora a sua intervenção ora a sua capacidade de inovação e diferenciação, tendo em vista o desenvolvimento de competências dos alunos. Segundo Alarcão (2010), o docente utiliza a reflexão como instrumento para desenvolver ações futuras e desenvolver novas soluções. Assim, cada vez mais a formação docente procurar ‘lançar’ profissionais que reflitam sobre a sua prática e que procurem soluções de acordo com os contextos, dado que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (Nóvoa, 1995, p. 28).

O professor investigador é a extensão do professor reflexivo, pois o ato de reflexão exige ao docente uma pesquisa de forma a encontrar respostas concretas e fidedignas que justifiquem a sua prática. Surge, deste modo, a investigação “como parte integrante do trabalho do profissional, dado que inclui a reflexão crítica sobre a profissão, com o objectivo de a melhorar” (Moreira & Alarcão, 1997, p. 122). Desta forma, ser professor investigador implica questionar os contextos educativos, de forma intencional e sistemática, de modo a compreender e encontrar as resoluções mais adequadas a cada situação (Alarcão, 2001). O mesmo autor defende que, ao investigar, o docente promove uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem, permitindo um desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria das instituições.

Assim sendo, este ciclo de investigação-ação exige um processo constante e diário de reflexão, avaliação e inovação profissional, permitindo, pois, responder a um determinado problema ou circunstância com maior flexibilidade (Moreira & Alarcão, 1997).

Opções Metodológicas

Tal como referido anteriormente, a reflexão e a investigação são fatores indispensáveis ao docente para a promoção de um ensino-aprendizagem adequado a cada contexto, exigindo uma triangulação contínua e sistemática entre as conceções,

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

teorias e as crenças (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Neste âmbito, a intervenção pedagógica apresentada ao longo deste relatório teve como ponto de partida as problemáticas identificadas na primeira semana de intervenção. Para uma melhor recolha e análise dessa informação, as técnicas utilizadas foram sobretudo a observação participante e a análise documental, desenvolvendo uma investigação sobre a prática.

A utilização das técnicas supramencionadas revelaram-se essenciais para o desenrolar do estágio, uma vez que permitiram pesquisar, recolher e analisar todas as informações para adquirir um determinado resultado, ou seja, promover um ensino-aprendizagem de qualidade adequado ao grupo em questão.

Observação Participante e Análise Documental.

A recolha e interpretação de dados anteriormente referidos, através da utilização das diferentes técnicas, permitiram uma explicação, mais ou menos clarificada, dos fenómenos observados. Assim, seguidamente serão apresentadas as técnicas que pareceram mais adequadas a um trabalho desta natureza.

A observação participante integra-se no grupo das técnicas não documentais. Nestas técnicas recorre-se à observação e à experimentação para a recolha de informação. No que concerne à observação participante, esta é uma investigação ativa em que o investigador participa na vida do grupo.

Um investigador, ao realizar um trabalho de campo, deve observar o que acontece ao seu redor, no entanto, a sua presença não é invisível. Desta forma, cabe ao próprio ponderar se quer ou não participar na dinâmica do grupo. Seguindo esta linha de pensamentos, ao longo da primeira semana, realizou-se uma observação participante, havendo uma envolvência constante nas atividades do grupo. Preconiza-se uma observação-participação em “que o observador participe, isto é, seja aceite ao ponto de se integrar no grupo que observa, de se fazer quase esquecer como observador mas ficando presente como indivíduo” (Vicente, 2004, p. 272).

No campo da educação, segundo Estrela (1994) a observação participante tem vindo a ser utilizada como instrumento de avaliação mais do que de investigação, acrescentado que “a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada e exigida pela prática

quotidiana” (p.29). Neste sentido, a observação permite ao docente adquirir um conhecimento prévio das características, dos interesses e das necessidades das crianças.

Terminada a observação, o investigador deve processar as informações recolhidas, valendo-se da análise documental com a finalidade de adequar a sua ação ao contexto e às problemáticas assinaladas. Como referido anteriormente, o docente é também um investigador, sendo indiscutível a necessidade de adotar a observação e a análise documental nas suas práticas.

Tendo por base esta linha orientadora, desenvolveu-se o presente estágio de modo a obter um conhecimento mais aprofundado do meio envolvente e da própria instituição. Assim, foram analisados o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Anual (PA) de cada núcleo de estágio. Desta forma, alcançou-se uma visão global dos diferentes contextos das famílias, permitindo uma melhor perceção das condições económicas, sociais e culturas das crianças.

O PEE torna-se uma referência na ação educativa no que concerne à organização escolar e Costa (1994), defende que este documento pedagógico deve ser elaborado com toda a comunidade educativa, uma vez que é onde se encontra a identidade de cada instituição. Este deve adequar-se a cada situação concreta, apresentando “o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de acção educativa”(Costa, 1994, p.23). É também onde se encontram explícitos os princípios, os valores, as metas e as estratégias que cada escola pretende cumprir enquanto instituição educativa. O PA é a extensão do PEE, ou seja, tendo por base este último é no PA que encontramos delineados os objetivos a alcançar, a sua organização e a programação das diversas atividades previstas, tal como os recursos envolvidos (DRL n.º 21/2006/M de 31 de Janeiro). Para completar esta análise, é pertinente que o docente consulte documentos oficiais do Ministério da Educação, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo e o Currículo Nacional do Ensino Básico.

A análise destes documentos foi fundamental para processar a prática, pois facultam informações pertinentes e fidedignas para delinear toda a intervenção pedagógica em prol de aprendizagens significativas por parte das crianças. De igual forma, permitiu promover junto das famílias e da comunidade educativa interações que fossem ao encontro das problemáticas e dos objetivos ostentados nesses documentos.

Investigação-ação.

A partir da análise dos conceitos anteriormente apresentados, nomeadamente o docente reflexivo e investigador, as técnicas utilizadas, observação participante e análise documental, verifica-se que a investigação-ação é preponderante na medida em que conduz o profissional a ponderar acerca da sua ação, reformulando-a e permitindo uma abertura à inovação.

Com a investigação-ação, pretende-se estabelecer uma articulação entre a investigação e a mudança, num processo espiral entre a planificação, a ação e a investigação (Silva, 1996). Mas afinal o que é a investigação-ação?! É impossível a compreensão deste conceito partindo de única definição, sendo que as diferentes definições complementam-se mutuamente. Na obra de Máximo-Esteves (2008), “Visão Panorâmica da Investigação-Ação”, é possível analisar as diferentes opiniões dos diversos autores que se debruçaram sobre esta temática. Em traços gerais, a investigação-ação caracteriza-se por ser um método de investigação que, através da recolha de informação, conduz à mudança social. Procura ajudar os professores na gestão de problemas, através de uma atitude refletida e de inovação (Lewin, 1946; Elliot, 1991; Grundy & Kemmis, 1997; Bogdan & Biklen, 1994; Altrichter *et al.*, 1996).

Recorrer à investigação-ação, implica um processo de mudança no ensino, promovendo uma aprendizagem pela investigação (Silva, 1996). Neste sentido, um profissional da educação deve questionar a sua prática com o pressuposto de identificar os objetivos, estratégias e metodologias adequadas, com o intuito de supervisionar os processos e os resultados (Máximo-Esteves, 2008). Foi com base neste pensamento, que ao longo do presente estágio existiu uma preocupação sistemática em encontrar as estratégias mais adequadas. Para tal, partiu-se das problemáticas averiguadas aquando da observação realizada na primeira semana. No entanto, para que tal fosse possível, foi necessário estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática.

“Fazer Investigação-Ação implica planear, actuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 363).

De acordo com a citação anterior, o docente, ao procurar responder às questões através da intervenção-ação, envolve-se numa construção complexa e de transformação do seu próprio conhecimento, através de um processo dinâmico e interativo. Contudo, é imprescindível que este detenha conhecimento das diferentes fases sobre o qual se

desencadeia este processo. Segundo Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), existem cinco fases essenciais da investigação-ação: a primeira corresponde a uma planificação flexível, resultante da reflexão, observação e avaliação que, por sua vez, origina as primeiras questões. A segunda fase, que se dedica à ação, é o produto de uma pesquisa adequada de forma a clarificar as questões colocadas na primeira fase. A etapa seguinte, destina-se à reflexão, ou seja, através de uma análise crítica das problemáticas assinaladas, procura-se alterar essa circunstância. Posteriormente, executa-se uma avaliação e validação das decisões tomadas através da análise dos efeitos observados, procedentes das etapas anteriores. Por fim, estabelece-se um diálogo tendo em vista uma partilha de opiniões, promovendo uma espírito de colaboração e entreajuda, essenciais para o despontar da qualidade na educação.

Tendo por base estas cinco fases, procurou-se enquadrar a prática ao longo do estágio. Assim sendo, após a observação participante, procurou-se encontrar as estratégias e métodos mais adequados ao grupo de crianças. Tendo em vista esta finalidade, realizou-se planificações flexíveis de acordo com os interesses e necessidades das crianças, resultantes da ponderação dos dados obtidos na observação. De seguida, aplicou-se as estratégias no contexto de sala, com o intuito de responder às problemáticas assinaladas. Para apurar se as atividades desenvolvidas iam ao encontro dos pressupostos assinalados na primeira etapa, procedeu-se a uma reflexão da ação desenvolvida, seguindo-se a avaliação e a validação das mesmas. Ou seja, a confirmação de que essas estratégias alteraram as questões averiguadas. Por fim, partilhou-se informações, tendo por base os resultados obtidos, tanto com o par de estágio, no caso do 1º CEB e com cooperantes e orientadores.

Em suma, a ação desenvolvida pelo docente, tal como se procurou transmitir ao longo deste primeiro capítulo, deve assentar também na pesquisa e não só na intervenção. Neste sentido, surge “a assunção duma postura de investigação-ação por partes do professor (...) processo esse que está na base do pensamento crítico e na capacidade de comunicar vencendo barreiras” (Cortesão & Stoer, 1997, p.8). De acordo com Coutinho et al. (2009) a finalidade da investigação-ação não é criar conhecimento, mas sim questionar as práticas e refletir sobre as mesmas com a objetivo de as explicar, apresentando-se como um poderoso instrumento de reconstrução das práticas.

Fundamentos que sustentaram a intervenção pedagógica

No decorrer do processo de investigação-ação, tornou-se imprescindível a aplicação de diversas estratégias na prática, procurando soluções adequadas para os grupos das duas vertentes deste estágio. Estratégias essas que assentaram na promoção de uma atitude experiencial e aprendizagem cooperativa, através de uma pedagogia de participação e ação.

As pedagogias que se caracterizam por ser participativas, adotam vários modelos e perspectivas construtivistas no processo educativo opostas às pedagogias tradicionais transmissivas. Assim sendo, numa pedagogia participativa é atribuída à criança liberdade para questionar, planejar, investigar e colaborar no seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este provém das suas motivações e interesses. Cabe, assim, ao professor, tal como refere Oliveira-Formosinho et al. (2011), organizar o contexto, observar para planificar, documentar, avaliar e investigar os interesses e os conhecimentos dos alunos.

Em baixo apresentam-se as características inerentes às diferentes estratégias adotadas ao longo do presente estágio.

Aprendizagem Cooperativa.

Realizada a observação, verificou-se que a turma não trabalhava em grupo em nenhum dos momentos observados e, posteriormente, constatou-se que esta estratégia não fazia parte da dinâmica das aulas. Neste sentido, ao longo da intervenção pedagógica, procurou-se implementar uma aprendizagem cooperativa no grupo. É que, mais do que noutros tempos, a sociedade atual exige níveis elevados de cooperação entre os seus cidadãos, como é o caso das instituições educacionais. Como defende Arends (1995) “ a maioria das pessoas valoriza o comportamento cooperativo e acredita que ele constitui um objectivo importante para a educação” (p. 368).

O conceito de aprendizagem cooperativa, tal como refere Moll (2002), deriva das ideologias de Vygotsky que afirma que os alunos aprendem melhor quando trabalham em cooperação com os colegas. No seguimento desta linha orientadora, o filósofo e pedagogo John Dewey integrou os grupos cooperativos no seu projeto de ensino, para que este fosse ao encontro dos interesses reais da sociedade. No seu projeto “realçou os aspectos sociais implicados em todo o processo de ensino e aprendizagem, considerando a necessidade do ser humano experimentar, já na escola, as bases

cooperativas sobre as quais se constrói a vida democrática” (Dewey citado por Lopes & Silva, 2009, p.9).

Para Estanqueiro (2010), a cooperação apresenta-se como um indicador da qualidade na educação acrescentado que:

Num clima de competição, uns ganham e outros perdem. Num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo. A cooperação é um factor de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social. (p.22)

Através desta metodologia, o professor cria condições para que os alunos alcancem metas importantes, fomentando relações positivas entre eles e aumentando o rendimento das crianças com maiores ou menores dificuldades. Tal resultará de uma partilha de aprendizagem estabelecida na sala de aula. Desta forma, está-se a contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social, democrático e psicológico dos alunos.

A colaboração entre os pares deve ser uma estratégia utilizada no contexto de sala de aula, uma vez que a partilha de conhecimento entre os colegas conduz à promoção de uma aprendizagem de sucesso (Arends, 1995). Além do mais, esta permite o fomento de ideias e soluções novas, tornando o que estão a aprender mais significativo. Esta metodologia baseia-se na aprendizagem ativa, em que o aluno constrói o seu conhecimento através da interação com os colegas e o próprio professor (Johnson et al., 1999).

O professor, na aprendizagem cooperativa, adquire um papel essencial, uma vez que cabe a este clarificar as tarefas de modo a que todos os alunos percebam o que lhes é solicitado e para que a avaliação seja mais objetiva para ambos (Fontes & Freixo, 2004). Os mesmos autores consideram que o professor deve “integrar os alunos nos grupos de aprendizagem, fazer o levantamento do rendimento de cada um dos elementos e promover o estreitamento dos laços cooperativos dentro do grupo no sentido de estes se tornarem realmente cooperativos” (p.58).

Tendo como alicerce estes conhecimentos, e para uma melhor abordagem à aprendizagem cooperativa, ao longo da intervenção pedagógica, foi constante a preocupação em realizar trabalhos de grupo e de pares. Desta forma, procurou-se

14 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

resolver problemáticas através da discussão de vivências significativas; procurou-se ainda a responsabilização nas decisões e desenrolar das tarefas. Promoveu-se a aprendizagem, a autonomia, o respeito mútuo, a responsabilidade e interajuda no grupo tendo em foco a construção da cidadania. O nosso papel enquanto orientadoras das atividades foi o da mediação e dinamização de contextos, verificando se as crianças operavam enquanto grupo e se encontravam as soluções adequadas, tendo o apoio do adulto, sempre que necessário.

Pedagogia-em-participação.

Outro dos fundamentos que sustentou este estágio, tendo em conta os objetivos que se pretendia alcançar, foi o da pedagogia-em-participação. Esta complementa-se com as restantes estratégias utilizadas, pois tem subjacente a promoção de igualdade e inclusão, através de experiências contínuas e interativas, através da colaboração dos pares (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011). Os mesmos autores entendem a:

Pedagogia-em-Participação como a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças viver, conhecer, significar, criar. (p.104)

Este método valoriza o interesse intrínseco das crianças e as suas experiências para potencializar as aprendizagens, tal como a organização do tempo e do ambiente e também as interações entre adulto-criança e as próprias planificações (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011). Estes autores apresentam ainda a caracterização de cada um dos aspetos anteriormente referidos. Neste sentido, e no que concerne ao tempo, o professor deve procurar refleti-lo ao longo da sua prática, de modo a respeitar o ritmo individual de cada criança, estimulando o seu bem-estar. O ambiente deve ser diversificado e flexível, procurando responder às diferentes identidades, permitindo que as crianças aprendam experienciando. Neste ambiente, os materiais e a sua disposição devem ser constantemente repensados, existindo uma coerência com a ação. A interação entre criança e adulto é o centro da materialização da pedagogia participativa, isto é, a base de toda a pedagogia. Por fim, as crianças devem

participar das planificações, na negociação das mesmas, ouvindo e fazendo-se ouvir num processo que promova a cooperação. Em suma, esta pedagogia “desenvolve uma epistemologia de natureza construtivista, interativa e colaborativa” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2001, p.103).

Foi com base nas ideias anteriormente referidas que ao longo do estágio se desenvolveu uma pedagogia-em-participação, essencialmente na interação realizada com as crianças, no respeito pelos seus interesses e ritmo de trabalho, tal como aquando da realização das planificações. Nesta última, partindo dos interesses e necessidades apurados, tanto na primeira semana como nas restantes, procurou-se desenvolver estratégias adequadas, não excluindo a possibilidade de serem alteradas, tal como veio a acontecer, de acordo com o *feedback* e envolvimento das crianças.

Em jeito de conclusão, é importante reter que “a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2001, p. 100).

Atitude experiencial.

A atitude experiencial foi outra base teórica da intervenção pedagógica. Neste sentido, encontra-se esta presente em ambas as vertentes, no entanto, com maior significância na EPE. Sendo que, em ambas, procurou-se atender aos interesses e necessidades do grupo, tendo em conta os níveis de bem-estar emocional e implicação. Contudo, como será possível verificar mais afrente no relatório, foi desenvolvida mais pormenorizadamente através da aplicação das tabelas do SAC.

A atitude experiencial, tal como o próprio nome indica, é uma disposição que tem como foco principal a criança, onde se deve atender “à experiência interna das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p.14) tendo em conta o seu bem-estar emocional e a sua implicação nas atividades desenvolvidas. Desta forma, é uma abordagem que pretende “a focalização do educador na sua própria corrente de experiências e na das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p.14).

Segundo Laevers (2003, citado por Portugal & Laevers, 2010), todo este processo depende do educador, na medida em que é ele que, ao confiar no potencial da criança, cria uma relação de empatia com esta, que se irá traduzir na aprendizagem de conhecimentos. Na atitude experiencial, segundo os mesmos autores, o educador

constrói significados partindo das expressões, gestos e palavras das crianças. Procura-se desenvolver competências sociais e pessoais, tendo em conta as atitudes, os comportamentos, e as aprendizagens nos domínios essenciais. Desta forma, privilegia-se um currículo amplo baseado em práticas contextuais e culturais adequadas.

Os autores supramencionados referem que a atitude experimental assenta em três pilares essenciais: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. O primeiro pilar, a sensibilidade, apoia-se em princípios como a aceitação, a empatia e a autenticidade, contribuindo para que as crianças conheçam os seus limites, adquirindo confiança e desenvolvendo-se a nível pessoal. Quanto ao segundo pilar, a autonomia, este promove a progressiva autonomia das crianças através de regras, limites e acordos, de forma a garantir liberdade a cada criança. O último pilar, a estimulação, prevê a diversidade de materiais à disposição do grupo, com o intuito de responder aos diferentes interesses e necessidades das mesmas. Numa visão mais clara, podemos aferir que, entre a atitude experiencial e a implicação e bem-estar emocional, emergem três pilares, referidos anteriormente, que têm em vista o máximo desenvolvimento pessoal e social das crianças (Portugal & Laevers, 2010). Assim sendo, podemos então concluir que este esquema permite “a descrição da dinâmica conceptual que fundamenta a abordagem experimental, tornando mais lúcida a prática do educador que pretende assegurar níveis mais elevados de implicação e de bem-estar nas suas crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16).

Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências.

Nos tempos atuais, com mais frequência, os docentes procuram desenvolver nas suas práticas uma abordagem ao ensino experimental das ciências, despertados para a sua importância na formação de cidadãos ativos e responsáveis (Martins et al., 2009). Neste sentido, Sá (2000) acrescenta que esta visão pressupõe uma educação virada para a inovação, tal como para a compreensão e adaptação à mudança.

Conforme Martins et al. (2009), é importante reter que as crianças apresentam curiosidade e desejo de saber mais sobre o mundo que as rodeia, experienciando numa fase inicial através da brincadeira e, posteriormente, com o acompanhamento do adulto, de uma forma mais sistematizada. Assim, o docente deve estar consciente que através do processo experimental “as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 2000, p. 30).

A escola é o local primordial para a promoção do ensino experimental das ciências que assente numa perspetiva construtivista, transformando-a num lugar de prazer e satisfação para as crianças, uma vez que possibilita a realização de coisas que realmente gostam (Sá & Varela, 2004).

Na perspetiva de Sá (2002), as atividades científicas oferecem às crianças condições para uma aprendizagem ativa e reflexiva da sua própria ação. Acrescenta ainda que possibilita o desenvolvimento de várias competências, tais como a nível matemático e de comunicação oral e escrita, já que as crianças sentem necessidade de exprimir vivências significativas para si, estimulando a sua comunicação.

Seguindo esta linha de ideias, Soares (2006) refere que a comunicação estabelecida entre alunos e professor deve basear-se num “clima de aceitação e de respeito pelas concepções para, progressivamente, as aproximar dos conceitos científicos” (p.32). Neste âmbito, Pereira (2002) reforça que se as ideias apresentadas pela criança não forem cientificamente corretas, o docente deve procurar uma explicação por parte da criança que justifique os seus pensamentos, de modo a entender a origem deste conhecimento prévio e posteriormente encontrar as soluções adequadas para alterar esse conceito errado do aluno.

Foi com base nos pensamentos dos diversos autores anteriormente mencionados que, ao longo da intervenção realizada, sobretudo no 1º CEB, se desenvolveu uma abordagem ao ensino experimental das ciências, nomeadamente na área de Estudo do Meio. Procurou-se que as crianças apresentassem os seus conhecimentos prévios sobre os conceitos, tivessem oportunidade de confirmar e discutir os resultados, através do diálogo e da reflexão das atividades desenvolvidas.

Capítulo II

A Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

“As instituições dedicadas à primeira infância podem desempenhar um papel importante na constituição da sociedade civil, tornando-se o principal meio de favorecer a visibilidade, a inclusão e a participação activa da criança pequena na sociedade” (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003, p. 19).

Intervenção Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

O estágio na EPE decorreu durante seis semanas, num total de 100 horas, seguindo as exigências do Despacho n.º 32081/2008, de 16 de dezembro. No que concerne à prática pedagógica, ocorreu em quatro dias por semana, durante cinco horas diárias, no turno da manhã.

Neste capítulo contextualizar-se-á o ambiente educativo onde foi realizado o estágio, desde o meio envolvente, a instituição, o grupo de crianças e as estratégias utilizadas. Esta análise teve por base a recolha documental, a partir do PEE, a observação em contexto de sala e conversas realizadas com a educadora cooperante, contribuindo, assim, para a implementação de atividades mais ajustadas às crianças.

Ao longo da primeira semana, realizou-se uma observação participante, de modo a conhecer a dinâmica da sala e do grupo e com a finalidade de dar continuidade ao processo de trabalho, nas planificações futuras. Quanto à agilização do programa, a sua execução procurou sempre salvaguardar os interesses e necessidades das crianças, sendo posteriormente discutidas com a educadora cooperante.

As planificações eram semanais, repartindo as atividades pelos dias de prática, segunda-feira, terça-feira, quarta-feira e quinta-feira.

A prática iniciou-se no dia cinco de novembro e terminou no dia sete de dezembro de 2012, numa sala do pré-escolar (sala arco-íris), na EB1/PE da Achada, situada em São Roque, no concelho do Funchal.

Expetativas Iniciais

Nos momentos que antecederam este estágio, a ansiedade e receio estiveram presentes. As referências obtidas acerca da escola, tanto pela pesquisa efetuada como pela conversa com antigas estagiárias do núcleo, fizeram retomar a serenidade.

Mais tarde, ao verificar a idade das crianças, novamente sobreveio o sentimento de inquietação – o facto de ser uma turma heterogénea, traria certamente implicações na seleção de estratégias adequadas. Esta realidade implicou, deste modo, um trabalho redobrado para que se pudesse corresponder aos diferentes interesses e necessidades. Ora, assim sendo, entendeu-se tomar esta circunstância como um desafio. Esta experiência seria uma forma de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Tornar-se-ia uma mais-valia e um modo de implementar algumas estratégias pedagógicas. Não obstante a difícil tarefa, esta poderia adivinhar-se

20 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

gratificante e enriquecedora e um modo de aquisição de “saber fazer” para aplicação futura.

A esta vertente junta-se outra: a de que tudo decorra num bom clima de trabalho com toda a comunidade escolar e envolvente, visando uma colaboração dinâmica e fundamentada no desenvolvimento de atividades para e com as crianças.

Contextualização do Estágio

Neste ponto pretende-se expor, de uma forma genérica, o espaço onde está inserida a EB1/PE da Achada, bem como as suas características e das próprias crianças.

A contextualização do núcleo de estágio foi um aspeto fulcral para a intervenção pedagógica. A partir do momento em que começamos a fazer parte da dinâmica dum sala, revela-se de extrema importância conhecer o meio, a organização e a sua estrutura. Nesta linha de pensamentos Mintzberg (1982, citado por Teixeira, 1995) afirma que “ A estrutura de uma organização pode ser concebida como a soma total dos meios empregados” (p.46). Neste sentido, com base nos pontos supramencionados procura-se responder aos reais interesses e necessidades da instituição e do grupo, adequando sistematicamente as estratégias utilizadas.

Meio envolvente à EB1/PE da Achada.

A EB1/PE da Achada localiza-se na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal, abrangendo 7,52 km² de área e 9.300 habitantes (2001). A escola situa-se mais precisamente na Estrada Dr. João Abel de Freitas, auferindo de boas vias de acesso e dispondo de autocarros públicos regulares.

Esta freguesia circunscreve-se à periferia da cidade do Funchal e é confinada a norte pela freguesia de São Pedro, a oeste pela freguesia de Santo António, a este pela freguesia do Monte e a sudoeste pela freguesia do Imaculado Coração de Maria (ver figura 1). São Roque pertence às dez freguesias do Funchal e engloba vários sítios, sendo um deles a Achada, onde está implementada a escola.

Figura 1. Mapa da freguesia do conselho do Funchal

A partir dos dados recolhidos, foi possível inferir que esta freguesia abarca um considerável património e um desenvolvimento socioeconómico e cultural elevado. A mesma dispõe de diversas instituições escolares, serviços sociais e públicos, atividades culturais e recreativas, tais como o comércio e a indústria (ver quadro 1).

Quadro 1. Quadro de infraestruturas da freguesia

Infraestruturas						
Saúde	Segurança Social	Ensino Público	Desportivos	Cultura e Recreio	Lazer	Outros
-Um Centro de Saúde; -Uma farmácia; - Um centro de reabilitação; - Uma clínica.	-Dois centros de convívio; -Dois centros de dia; - Um lar de idosos.	- Escolas do 1º Ciclo com Pré-Escolar; - Escolas de 2º Ciclo; - Escolas de 3º Ciclo; -Instituições da Educação Especial.	-Um complexo Desportivo/ piscinas.	-Quatro grupos musicais, dança e recreio; -Três associações de cultura e recreio.	-Dois miradouros	-Um mercado; - Um centro de lojas de comércio e restauração.

Instituição EB1/PE da Ajuda.

A EB1/PE da Achada foi inaugurada a 21 de setembro de 2009. Construída de raiz, apresenta linhas modernas, circundada por pátios e zonas verdes (ver quadro 2).

22 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Sendo esta uma construção recente, contém adaptação para pessoas com necessidades especiais, com rampas e casas de banho apropriadas.

Este estabelecimento de ensino dispõe também de um sistema de energia renovável, a saber painéis solares, e incorpora um estacionamento privado para os profissionais e uma zona de circulação de automóveis, o que permite aos Encarregados de Educação (EE) deixar os seus educandos sem congestionar o trânsito.

Quadro 2. Caracterização da instituição

Rés-do-chão	Um <i>hall</i> de entrada e receção; Uma secretaria; Um gabinete da direção onde funciona o Apoio Especializado; Uma sala de Unidade Especializada; Três salas de atividades da pré-escolar; Uma arrecadação de apoio à unidade especializada; Um gabinete de apoio à unidade especializada; Uma cantina e espaço polivalente; Uma casa de banho com chuveiro adaptada de apoio à unidade especializada; Duas casas de banho para os alunos; Duas casas de banho dos professores; Três casas de banho para adultos; Uma casa de banho dos alunos do pré-escolar com chuveiro; Uma área com lavatórios de apoio á cantina; Uma cozinha; Uma área do economato; Uma lavandaria; Uma área de receção material com monta-cargas;
1.º Piso	Quatro salas de atividades curriculares; Uma sala de estudo; Uma sala de informática; Uma sala de apoio pedagógico acrescido; Sala de música; Uma sala de Expressão Plástica; Uma biblioteca; Uma sala dos professores; Um campo polidesportivo; Um recreio coberto; Um balneário; Uma casa de banho para os alunos; Uma casa de banho dos professores; Uma casa de banho dos professores; Três arrecadações; Uma arrecadação de Expressão Físico – Motora.
Piso Inferior	Duas arrecadações; Duas escadas de acesso direto à escola; Uma Monta-cargas; Uma área de estacionamento.

A EB1/PE da Achada está aberta todos os dias das 8:30h até às 18:30h. Embora sendo uma instituição pública, os pais/EE têm de pagar uma mensalidade, de acordo com o seu rendimento. Saliente-se, contudo, o facto de a maioria das famílias possuir um nível socioeconómico médio/baixo, existindo, inclusivamente, casos que apresentam problemas graves. Estes são alvo de acompanhamento pelos serviços competentes: a Segurança Social, a Comissão de Protecção de Menores e o Tribunal de Menores.

Grande parte dos alunos deste estabelecimento de ensino é oriunda das freguesias de São Pedro, Sé, São Roque e Santo António. No entanto, crianças de outras

freguesias também frequentam esta escola, por imperativo da localização do trabalho dos pais.

A instituição tem ao seu serviço recursos humanos competentes, preocupados em garantir o seu bom funcionamento e, principalmente, garantir uma educação de qualidade aos alunos (ver quadro 3).

Quadro 3. Recursos Humanos da EB1/PE da Achada

Pessoal Docente	Pessoal Não Docente
Docentes do Pré-Escolar; Docentes das Atividades Curriculares; Docentes do Ensino Recorrente; Docentes de Enriquecimento Curricular; Docentes Especializados; Docentes de E.D.U.E.E.- Inglês; Docentes de Apoio e Substituição; Docentes da Bolsa da D.R.E.	Um Técnico Superior de Animação de biblioteca escolar; Um Coadjuvante de Animação de biblioteca escolar; Uma Coordenadora administrativa; Duas Assistentes técnicas de Educação Especial; Quinze Assistentes operacionais Uma Ajudante de ação educativa do pré-escola.

Projeto Educativo de Escola.

O PEE surge para responder às necessidades da instituição em geral, com o intuito de transformar a escola num verdadeiro processo de formação. O projeto educativo:

surge como o instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino (...). Corresponde a um processo de produção de conhecimentos (investigação), a um processo de mudança organizacional (inovação) e a um processo de mudança de representação e de práticas dos indivíduos (formação). (Canário, 1992, citado por Alarcão, 2010, p. 93)

No que concerne ao PEE da EB1/PE da Achada, apesar do projeto anterior findar no presente ano, achou-se pertinente interrompê-lo e iniciar um novo, indo ao encontro das novas necessidades da instituição. Deste modo, aquando da minha intervenção pedagógica, o novo documento ainda não se encontrava concluído.

O novo PEE foi intitulado por SER, traduzindo-se em Sentir, Envolver e Realizar. Com este projeto, a atual diretora pretende criar uma escola, não só para crianças, como também para adultos, com acesso à educação, à arte e às terapias.

24 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Procura-se, assim, abranger questões como o físico, o social, o cósmico, o emocional, o ecológico e o transpessoal.

A sala Arco-íris.

A sala Arco-íris, tendo em conta as 26 crianças que alberga, apresenta dimensões aceitáveis. Esta sala apresenta amplas portas envidraçadas, que ocupam quase na totalidade a parede, concedendo uma larga entrada de luz natural. Estas portas permitem a passagem para o exterior, oferecendo um pequeno espaço dedicado a cada sala e ainda um espaço em comum, onde decorrem os recreios.

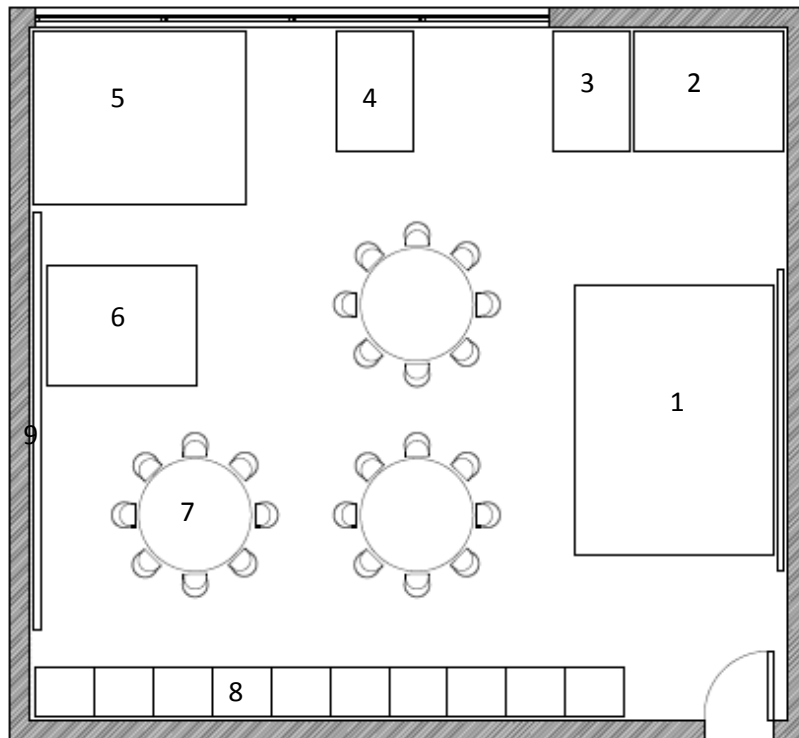
Relativamente ao espaço interior (ver figura 7), a sala encontra-se dividida em diferentes áreas, devidamente identificadas. Segundo Formosinho, Lino e Niza (2007), sendo a educação de infância um apoio para a entrada da criança no mundo, a sala organizada em áreas oferece condições pedagógicas quotidianas significativas para a vivência em grupo, possibilitando à criança experiências reais.

No fundo da sala, onde existe um placar, encontra-se a área das construções e a área da biblioteca. Na primeira, junto à vidraça, existem legos e outros jogos de construção, onde as crianças podem explorar livremente a sua criatividade. É um espaço largamente procurado pelas crianças. À esquerda desta, encontra-se a área da biblioteca, constituída por um suporte em madeira, adaptado à altura das crianças e com diversos livros de leitura. Ao contrário do referido anteriormente, este não é um espaço de grande frequência por parte do grupo, apesar de ostentar boa luz natural. No lado direito da sala, junto à vidraça, encontramos ainda a área do “faz de conta”, onde as crianças podem desfrutar de um biombo de madeira com diversos fantoches. Podem aqui dramatizar histórias que conhecem ou criadas por elas. Junto ao biombo, encontramos a área da garagem, com diversos carros e ainda um pequeno circuito. Aqui há uma casinha, muito bem equipada com mobiliário adequado ao nível das crianças, nomeadamente camas, mesas, cozinhas e cadeiras. Para complementar esta área dedicada ao jogo simbólico, as crianças contam ainda com roupas e acessórios, estimulando, assim, a sua imaginação.

Mesmo à entrada da sala, junto ao quadro negro, visionamos a área do tapete, onde as crianças podem fazer alguns jogos de construção e onde são transmitidos os conhecimentos e interesses das crianças, tanto ao grupo como ao adulto. Por fim, o espaço central da sala é dedicado à realização de trabalhos, desde desenhos, pinturas e modelagem, e o mesmo é constituído por três mesas e 25 cadeiras. Segundo Phyfe-

Perkins e Shoemaker, (1986, citados por Hohmann & Weikart, 2004), quando as crianças se encontram em espaços bem definidos para as suas atividades, contribui-se para uma maior interação pessoal, envolvendo-se mais nas atividades e adquirindo um maior espírito de iniciativa.

Figura 2. Planta da sala Arco-íris



Legenda:

- | | | |
|-------------------------|-------------------------|------------|
| 1- Área do tapete | 5- Área das construções | 9- Placard |
| 2- Área da casinha | 6- Área da leitura | |
| 3- Área da garagem | 7- Área dos trabalhos | |
| 4- Área do faz-de-conta | 8- Armários | |

No que diz respeito aos materiais, esta sala encontra-se bem equipada e organizada, dispondo de um armário de grandes dimensões para arrumações e onde se pode encontrar um lavatório, para higiene pessoal e limpeza dos materiais. Existem ainda placares interiores e exteriores, onde são afixados os trabalhos das crianças e as informações aos pais. No corredor, as crianças da sala dispõem de cacifos, podendo guardar os seus pertences.

No que concerne ao espaço exterior e apesar de no ano letivo anterior ter sido alvo de alterações, o mesmo ainda não se encontra nas condições ideais, já que não existe um espaço coberto onde as crianças possam brincar ou ter as aulas de Expressão

Motora, em dias de condições climatéricas adversas. É, pois, o único aspeto negativo a assinalar.

Organização do tempo – rotina diária.

O tempo pedagógico organiza-se de acordo com as necessidades das crianças, existindo momentos fixos e outros flexíveis, dedicados às atividades. Em educação de infância, as rotinas são essenciais para o desenvolvimento das crianças, pois “saber aquilo que espera em cada parte do dia, ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (Hohmann & Weikart, 2004, p.225). Segundo os mesmos autores, sendo a rotina previsível, as crianças sentem-se mais livres, adotando estratégias próprias para desenvolver as tarefas.

A sala Arco-íris dispõe de uma rotina diária e de algumas atividades, como a leitura da história do dia (ver quadro 4).

Quadro 4. Rotina da sala Arco-íris

08h15 – 08h30	Entrada/Acolhimento - Tempo de atividades livres
08h30 – 09h15	Bons dias/História do dia
09h15 - 09h45	Higiene e lanche da manhã
09h45 – 10h15	Recreio da manhã
10h15 – 11h45	Atividades pedagógicas orientadas
11h45 – 12h45	Higiene e almoço
12h45 – 13h00	Higiene
13h00 – 14h30	Repouso
15h00 – 15h30	Higiene e lanche da tarde
15h30 – 16h30	Recreio da tarde
16h30 – 18h15	Atividades pedagógicas orientadas

Como é possível observar no quadro anterior, as atividades fisiológicas, nomeadamente a higiene, a alimentação e o repouso, são fixas. As demais, livres ou dirigidas pelo adulto, são planificadas com intuito de ir ao encontro dos interesses das crianças. Estas atividades podem realizar-se individualmente, em grupo ou em pares, de acordo com os objetivos pretendidos.

O grupo desta sala conta ainda com atividades de enriquecimento curricular: Expressão Motora e Musical e Inglês. Estas atividades não são da responsabilidade da educadora, uma vez que são dinamizadas por docentes especializados. A primeira decorre no campo desportivo da escola e as restantes na sala do grupo.

Da equipa da Sala Arco-íris fazem parte duas educadoras de infância, duas assistentes operacionais de apoio educativo e uma educadora de Ensino Especial. As

educadoras Zélia Gomes e Rubina Vieira têm horários fixos, cumprindo, respetivamente, o turno da manhã e o turno da tarde. As educadoras realizam, diariamente, reuniões de passagem de serviço, com o objetivo de atribuir uma sequência ao trabalho desenvolvido com as crianças, nas quais durante o período de estágio tive oportunidade de participar.

É importante referir que, nesta sala, a relação afetiva entre adulto e crianças está fortemente estabelecida. Os adultos são apoiantes do desenvolvimento das crianças, encorajando as suas aprendizagens ativas, “ (...) não dizem às crianças o que aprender ou como aprender - em vez disso, dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2004,p.27).

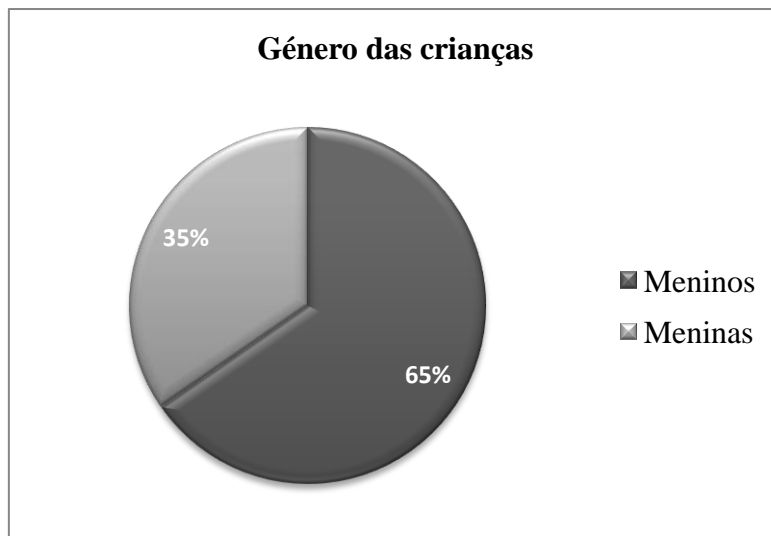
O grupo de crianças.

A caracterização do grupo de crianças efetuou-se, tendo por base as informações recolhidas através da observação realizada e de reflexões efetuadas com a educadora cooperante. Neste âmbito, não foi possível consultar o Projeto Curricular de Sala, por ainda não estar concluído.

Para que a intervenção pedagógica na EPE seja de qualidade, é fundamental que o educador conheça os interesses e necessidades do grupo de crianças, procurando que estes sejam agentes ativos no seu processo de aprendizagem. “ O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 114). Neste sentido, a primeira semana de observação foi importante para recolher informação acerca das características do grupo e de cada criança em particular.

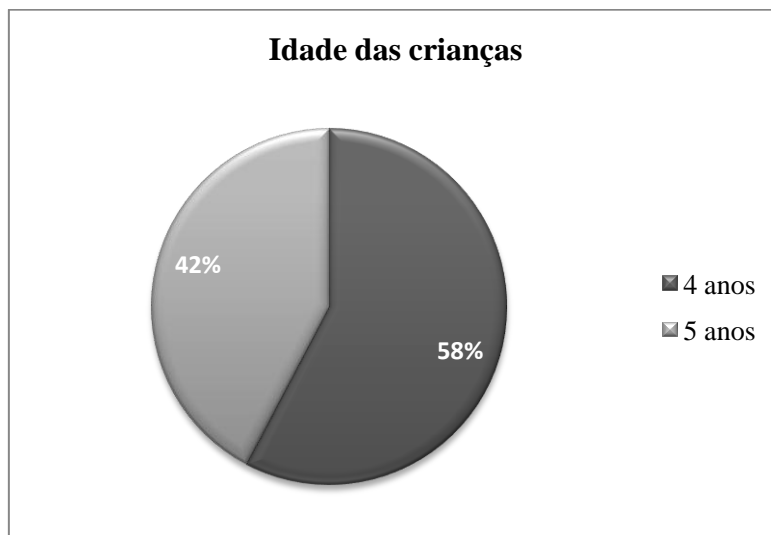
O grupo da Sala Arco-íris constitui-se por 26 crianças, sendo predominante o género masculino com 65% (17 meninos) e 35% do género feminino (9 meninas), como é possível verificar no gráfico 1.

Gráfico1. Género das crianças da Sala Arco-íris



Quanto às idades das crianças, 15 completaram já os quatro anos (58 %) e 11 crianças perfazem cinco anos (42%), como podemos verificar no gráfico 7. É importante referir que, no início da prática pedagógica, cinco crianças tinham apenas três anos, completando quatro anos até ao fim deste estágio.

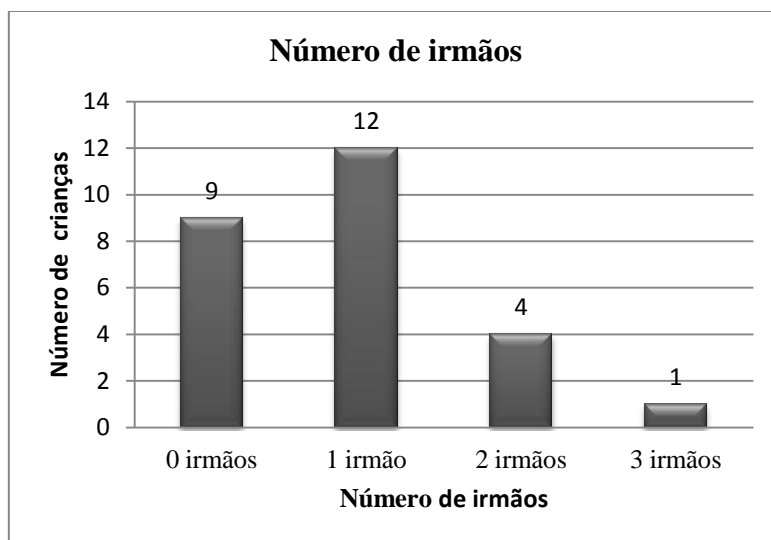
Gráfico 2. Idade das crianças da Sala Arco-íris



Deste grupo de crianças, a maioria frequentava já o ensino Pré-Escolar, estando bem integradas na dinâmica da sala e com a equipa pedagógica, à exceção da Luana, do Nuno e do Flávio, que ainda se encontravam em fase de adaptação.

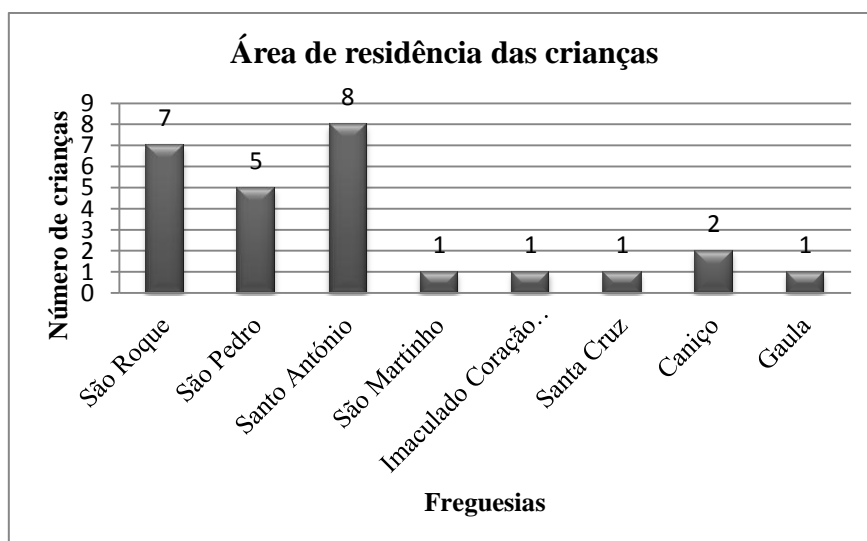
Após a recolha de informação, inferiu-se que a maior parte do grupo tem um irmão ou são filhos únicos. Exceção para quatro crianças, com dois irmãos, e uma com três irmãos (ver gráfico 3).

Gráfico 3. Gráfico do número de irmãos das crianças da Sala Arco-íris



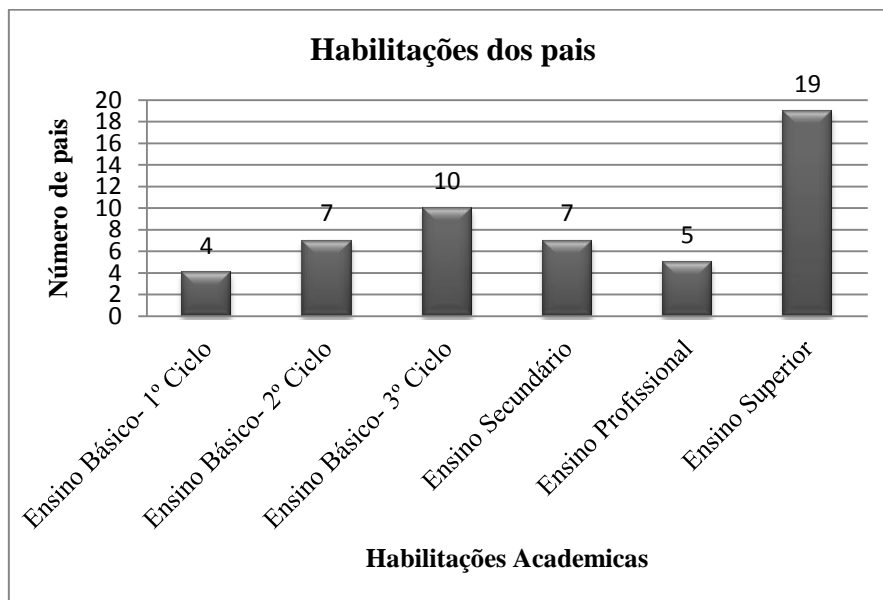
Relativamente à área de residência das crianças da Sala Arco-íris, 4 crianças residem no concelho de Santa Cruz e 22 no concelho do Funchal. Destas últimas, sete residem na freguesia de São Roque, onde está inserida a escola. As demais crianças habitam em freguesias próximas, conforme podemos ver no gráfico 4.

Gráfico 4. Gráfico da residência das crianças da Sala Arco-íris



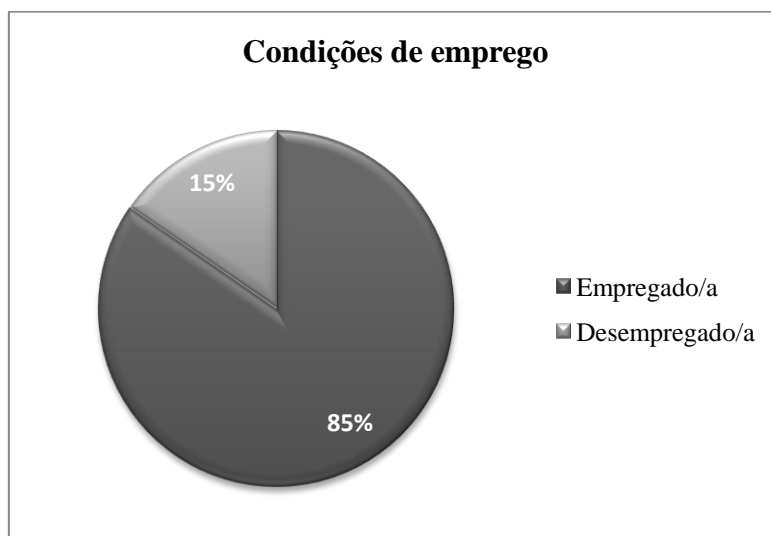
A partir da análise do gráfico 5, verifica-se que as habilitações académicas predominantes na sala é o Ensino Superior, com um total de 19 EE, sendo que apenas quatro têm o Ensino Básico - 1º Ciclo.

Gráfico 5. Habilitações Académicas dos EE da Sala Arco-íris



No que concerne à condição de emprego dos EE, verifica-se que 85% (44) dos pais estão empregados e 15% (8) estão desempregados, como podemos observar no gráfico 6. Perante a análise deste gráfico, podemos apurar que a maior parte do grupo apresenta condições económicas estáveis, podendo contribuir para melhores condições de desenvolvimento global do indivíduo em formação.

Gráfico 6. Condições de emprego dos EE da Sala Arco-íris



Na Sala Arco-íris, no que se refere ao apoio diferenciado, há uma criança que frequenta a terapia da fala, e outra que é acompanhada pela docente de Ensino Especial, por ter a síndrome de Asperger.

Para uma melhor compreensão do grupo de crianças, de seguida apresenta-se um quadro, tendo em conta os dados recolhidos ao longo da observação direta, notas de campo e conversas informais com a educadora cooperante. Esta análise teve como indicadores as áreas de conteúdos propostos pelas OCEPE:

Quadro 5. Caracterização do grupo de acordo com OCEPE

Área de Formação Pessoal e Social
<p>Na generalidade, o grupo apresenta dificuldades em cumprir as regras. No entanto, demonstram conhecimento das mesmas e são capazes de identificar quando não as respeitam.</p> <p>Apesar da grande maioria demonstrar sentimento de pertença ao grupo, existem ainda algumas crianças que interagem sem consistência ou a sua participação é quase nula, não só com os colegas como também com os adultos. É o caso do Guilherme Rodrigues.</p> <p>Este grupo, menos abrangente de crianças apresenta também algumas dificuldades em resolver os problemas com os pares, recorrendo, por vezes à agressão física, mostrando-se intolerantes e com baixa autoestima.</p> <p>No que concerne à autonomia, é um grupo heterogéneo. Os mais velhos já conseguem expressar as suas ideias e interesses, selecionando e escolhendo as atividades autonomamente. Quando ao grupo mais novo, são crianças muito imaturas, dependendo muito do adulto e da sua atenção; não são capazes de selecionar as atividades e realizar autonomamente a sua higiene pessoal, necessitando de muito estímulo neste sentido.</p> <p>A heterogeneidade do grupo, reflete-se também nos níveis de concentração, sendo que os mais novos possuem mais dificuldades, destabilizando o resto do grupo.</p> <p>Quanto à partilha de materiais e arrumação dos mesmos, em geral, o grupo não gosta de partilhar materiais e tem dificuldade em cumprir os momentos de arrumação.</p>
Área de Expressão e Comunicação
Domínio da Expressão: Motora, Dramática, Plástica e Musical
<p>Quanto ao domínio da expressão motora, em geral, o grupo é capaz de utilizar o corpo para experienciar o mundo que o rodeia. São crianças capazes de saltar, correr, rodopiar sem grandes dificuldades, apresentando conhecimento do seu esquema corporal. Demonstram especial interesse por jogos de movimento e o grupo de crianças mais novas tenta acompanhar, apesar de evidenciar algumas dificuldades. Em suma, podemos dizer que, na generalidade, a motricidade global do grupo foi adquirida.</p> <p>No que concerne a expressão dramática, as crianças conseguem recriar facilmente situações do quotidiano, utilizando as diferentes áreas e materiais para incorporarem os papéis. Para além disso, contam também com uma diversidade de fantoches que facilitam a exploração deste domínio. Muitas crianças gostam de utilizar o faz-de-conta para interagir com os colegas.</p> <p>Verifica-se que, em geral, o grupo demonstra grande interesse pela expressão plástica, no entanto revelam alguma insegurança e falta de autonomia na exploração livre do desenho. Em geral, conseguem utilizar e manusear corretamente os materiais, apresentando uma motricidade fina bem desenvolvida. Quanto ao recorte, é de salientar que as crianças mais pequenas ainda apresentam pouca habilidade. Em geral, o grupo demonstra satisfação e prazer com a realização de trabalhos manuais.</p> <p>Para finalizar, a maioria do grupo, a nível de expressão musical, apresenta um bom grau de desenvolvimento - conseguem reproduzir e identificar sons, tal como memorizar canções e lembrar as já aprendidas. Quanto à dança, algumas crianças sentem-se inibidas, contudo, com o desenvolver da atividade, vão-se envolvendo cada vez mais.</p>
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
<p>Quanto ao domínio da linguagem oral, uma parte considerável do grupo gosta de participar em diálogos, tanto em grande ou em pequeno grupo, encarando estes momentos como propícios para demonstrar os</p>

seus conhecimentos e ansiedades. Por outro lado, algumas crianças têm grande dificuldade em comunicar, tanto com os colegas, como com os adultos, necessitando de muito estímulo para que o façam. As crianças mais velhas apresentam um discurso estruturado e são capazes de utilizar um conjunto diversificado de palavras.

Com exceção de uma criança, o grupo demonstra bastante interesse por ouvir histórias e são capazes de as recontar, apesar de algumas necessitarem apoio acrescido do adulto.

As crianças mais velhas conseguem identificar algumas letras, e do mesmo modo copiar o seu nome, sendo que algumas já o fazem sem nenhum suporte.

Domínio da matemática

Em relação ao domínio da matemática, enquanto algumas crianças já conseguem fazer contagem, agrupar objetos e fazer sequência, como os dias das semanas, outras ainda estão a construir a noção de número. É de salientar que o primeiro grupo consegue identificar os números até 10.

Área do Conhecimento do Mundo

Em traços gerais, este revelou-se um grupo muito curioso, manifestando interesse em saber o porquê das coisas, contudo, o facto de não conseguirem estar concentrados durante muito tempo, prejudica as suas aprendizagens, perdendo facilmente o interesse.

O grupo, na sua maioria, tem a noção do espaço e do tempo e consegue distingui-los, consegue igualmente diferenciar cores e identificar conhecimentos meteorológicos. São também capazes de se identificar, referindo o seu nome, idade e dos seus familiares.

Intervenção Educativa na EPE

No dia dois de novembro de 2012, dirigi-me à instituição para conhecer a educadora cooperante e as crianças da Sala Arco-íris. Tendo já a colega estagiado nesta sala, entendemos oportuno e pertinente a presença de ambas neste dia, evitando, deste modo, que o grupo se ressentisse da alteração.

A colega procedeu às apresentações, informando que, durante algumas semanas, outra colega os acompanharia nas atividades. Desde logo, as crianças demonstraram muito interesse em saber quem era, bem como questionaram aspetos da minha vida pessoal. Terminada esta breve interação com as crianças, procedeu-se a uma reunião com a educadora Zélia Gomes, assinalando esta as linhas orientadoras para a minha prática.

A educadora cooperante logo se revelou bastante flexível, deixando ao meu critério a responsabilidade da escolha das temáticas e das atividades; apenas obstou a que as últimas semanas de intervenção pedagógica fossem dedicadas à temática do Natal.

Neste primeiro encontro, acordámos ainda o número de horas e de dias em que iria decorrer este estágio, assim como o compromisso de, na primeira semana, apesar de grande parte ser dedicada a observação participante, desenvolver diariamente uma pequena atividade com o grupo.

Ao longo deste ponto, enunciam-se as atividades desenvolvidas no decorrer da intervenção pedagógica, a avaliação do grupo e de uma criança, tendo como indicadores

o nível de bem-estar emocional e de implicação. Por fim, far-se-á uma reflexão geral sobre a intervenção realizada na Sala Arco-íris.

De modo a complementar as atividades descritas, serão apresentadas, em apêndices, as respectivas planificações da intervenção pedagógica (ver apêndices A, B, C, D e E).

Atividades desenvolvidas.

Formação pessoal e social - regras de convivência.

Ao longo da primeira semana de observação participante, desenvolveram-se pequenas atividades com o grupo, de modo a haver uma maior e melhor integração na dinâmica da sala, tal como acordado com a educadora cooperante.

No primeiro dia, procedeu-se apenas a uma observação participante. Contudo, dando conta que as crianças demonstravam consideráveis dificuldades na área de formação pessoal e social, nomeadamente nas regras de convivência, entendeu-se pertinente explorar com elas este domínio. No fim da manhã, em conversa com a educadora cooperante, propôs-se esta temática. Esta considerou a proposta adequada às necessidades do grupo, podendo ser uma mais-valia.

Iniciou-se a temática com uma história: “Atchuuu! O guia completo de boas maneiras”, de Mij Kelly. A partir da discussão das ideias apresentadas na história, orientou-se o diálogo de forma a realçar a importância das regras de convivência. As crianças enunciaram, assim, as regras mais importantes para o bom funcionamento da sala, à medida que iam sendo registadas. De forma democrática e com a participação de todos, as crianças construíram as regras da sala e comprometeram-se a respeitá-las.

“Esta participação permite construir uma autonomia coletiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las (...)” (Ministério da Educação, 2009, p. 53).

Neste sentido, as crianças mencionaram diversas regras como “Ficar em silêncio e com as mãos atrás das costas na fila.” (Matias, 4 anos); “Estar bem sentado no tapete.” (Teixeira, 5 anos); “Respeitar todos os amigos.” (Bruna, 4 anos); “No refeitório estar bem sentado e não brincar com a comida” (Jaime, 5 anos); entre outras.

Acordadas as regras da sala, à *posteriori*, cada criança ilustrou uma regra, como podemos ver na figura 3. Nesta dinâmica, uma das crianças sugeriu que afixássemos os desenhos, para que não esquecessem o que haviam combinado (ver figura 4).

Esta temática revelou-se importante, pois nos dias de observação participante, verificou-se que o grupo apresentava algumas dificuldades em respeitar, não só as regras, como os próprios colegas. Ao trabalhar-se as regras de convivência, os comportamentos alteraram-se significativamente, pois, ao olharem para as regras, construídas por eles próprios, sabiam que comportamentos e atitudes podiam adotar em prol de um bom funcionamento da sala.

Em suma, esta pareceu ser uma atividade bem-sucedida e que cumpriu o objetivo traçado, indo ao encontro das necessidades das crianças, correspondendo, igualmente, às expectativas.

Figura 3. Crianças realizando o desenho das regras



Figura 4. Regras da Sala Arco-íris



Avaliação de competências da temática “Regras de convivência”

Para obter uma melhor perceção da implicação e motivação das crianças nas atividades desenvolvidas, no fim da semana, achou-se por bem avaliar as competências previstas na planificação. Assim, adquirir-se-ia uma visão global e generalizada do

grupo. No quadro 6, pode verificar-se a apreciação realizada, aquando do desenvolver das atividades acerca das regras de convivência.

Quadro 6. Avaliação das competências da primeira semana de intervenção pedagógica.

	Competências	Avaliação
Formação Pessoal e Social	Aperceber-se da sua importância e do seu papel no grupo, assumindo um papel ativo;	Nem todas as crianças revelaram a noção da sua importância para o grupo. Apresentaram grandes dificuldades em cumprir as regras da sala e de perceber que o não cumprimento das mesmas iria condicionar o rendimento de todos e o bom funcionamento das atividades.
	Revelar comportamentos de cooperação e ajuda;	Um grande grupo de crianças revelou-se algo egocêntrico, apresentando dificuldades em cooperar e ajudar os colegas. Estavam centrados no seu trabalho e, muitas vezes, escondiam os mesmos para o colega não os ver, nem imitar. Geralmente, não gostavam de ajudar os colegas quando terminavam os seus trabalhos, porque preferiam ir brincar para as áreas específicas.
	Revelar um sentimento de pertença ao grupo, respeitando os colegas e partilhando o poder;	Algumas crianças não demonstraram pertencer ao grupo, preferindo brincar sozinhas. Em geral, o grupo apresentou lacunas no respeito pelos colegas e na partilha dos materiais, ostentando algum poder. Por exemplo, as crianças sabiam que todos os dias o chefe era diferente, respeitando uma ordem pré-estabelecidas, mas constantemente a “negociavam” com a educadora para ocuparem este cargo.
	Cumprir as tarefas que lhe são atribuídas, por exemplo enquanto chefe da fila;	Eram capazes de executar as suas responsabilidades enquanto chefes, no entanto, o restante grupo não era capaz de respeitar o colega (chefe).
	Colaborar na arrumação da sala após as brincadeiras.	Apesar da grande maioria do grupo participar na arrumação dos materiais e brinquedos, após a sua utilização, só o faziam com grande encorajamento por parte do adulto. E demoravam muito tempo para colocar a sala em ordem.
	Expressão Plástica	Revelar sinais de aquisição da motricidade fina e um maior controlo na sua manipulação;
Representar momentos de uma atividade, regras de convivência;		Apesar de o grupo, em geral, conseguir transmitir no desenho as regras sugeridas, demonstraram grande insegurança nas suas capacidades, recusando realizar o trabalho. Após encorajamento do adulto, conseguiram realizar a atividade de forma positiva.
Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais.		As crianças conseguiam cumprir as regras de utilização do material, respeitando e arrumando adequadamente os mesmos, porém, o adulto ainda apresentava um papel fundamental neste momento.

Conhecimento do mundo - corpo humano.

Ao longo da primeira semana, nas atividades livres, verificou-se que as crianças apresentavam grande interesse pelo puzzle do corpo humano, embora, quando questionadas acerca de aspetos relacionados com o mesmo, como por exemplo “como se chama este órgão?”, muitas vezes, não foram capazes de responder.

Figura 5. Criança explorando o puzzle



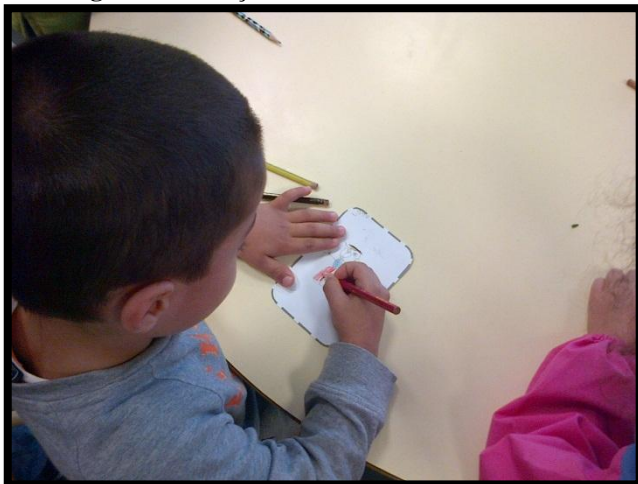
Como resultado desta observação, e aproveitando a flexibilidade confiada pela educadora cooperante, optou-se por desenvolver com o grupo a temática do corpo humano.

Tendo em conta a diversidade de idades, estipulou-se algumas prioridades. Primeiramente, seria importante que as crianças fossem capazes de diferenciar os géneros; só depois passar-se-ia ao desenho correto dum rosto (identificando e posicionando os órgãos do mesmo); por fim, ficaria o reconhecimento das diferentes partes do corpo. Numa fase seguinte, ambicionava-se explorar os órgãos e o esqueleto humano.

Consciente de que estas etapas do projeto dependiam do ritmo e motivação das crianças, deu-se início ao seu desenvolvimento na segunda semana de intervenção pedagógica, ou seja, a primeira em que as atividades estavam totalmente ao meu encargo.

Autorretrato e construção do gráfico do número de meninos e meninas

No primeiro dia de exploração da presente problemática, após as atividades de rotina, pediu-se às crianças para realizarem o seu autorretrato. Grande parte do grupo não sabia o que era um autorretrato, mas, após explicação da palavra, as crianças perceberam o seu significado, passando a integrá-lo no seu vocabulário.

Figura 6. Criança realizando o seu autorretrato

Ao efetuar-se o autorretrato (ver figura 6), verificou-se que algumas crianças ainda não tinham noção da estrutura do corpo humano, produzindo uma representação incorreta do mesmo. Não obstante desta dificuldade, saliente-se o facto de existirem crianças de diferentes idades,

havendo, deste modo, diferentes fases de desenvolvimento, no que concerne ao desenho. Algumas crianças, quanto à representação do mundo, encontram-se na fase do círculo primordial. Segundo Rodrigues (2002), esta é uma fase prefigurativa, não existindo intenção de representar a realidade segundo os padrões conhecidos. Outros estão na fase do cabeçudo - apresentam dificuldades em diferenciar a cabeça do tronco, sendo a cabeça representada em grandes dimensões.

Concluído o autorretrato, e em conversa com as crianças, em grande grupo, sobre as características exteriores do corpo humano e das diferenças entre meninos e meninas, uma das crianças questionou: “Existem mais meninos ou meninas na nossa sala?” (Antonela, 4 anos). Para responder à questão, solicitou-se aos meninos que formassem um grupo e as meninas outro grupo, procedendo-se à contagem de ambos. Assim, as crianças constataram que existiam mais meninos na sala, “O nosso número é maior.” (Pedro, 4 anos).

Ao verificar-se que as crianças ficaram motivadas com esta atividade, no dia seguinte, preparou-se um cartaz onde aquelas construiriam um gráfico, podendo, desta forma, visionar o número de crianças do género masculino e número de crianças do género feminino.

Para a colagem do autorretrato, as crianças, à vez, dirigiram-se ao cartaz, enquanto o restante grupo brincava nas diferentes áreas da sala. Quando solicitado, referiam o seu género e em que lado do gráfico iam colar o seu autorretrato.

Numa fase final, as crianças fizeram novamente a contagem, desta vez, recorrendo ao gráfico e colocaram numa tabela o número de cada um dos géneros, ficando esta última tarefa ao encargo do menino e da menina mais velhos.

Em suma, ao longo desta atividade, as crianças tiveram oportunidade de trabalhar diferentes áreas de conteúdo, tais como o conhecimento do mundo (corpo humano) e a área da matemática (contagem e reconhecimento de números). O educador deve, assim, ter em conta uma visão global da aprendizagem e deve adotar, na sua prática, uma transversalidade de conteúdos, “(...) de modo a que se integrem num processo flexível (...) e que tenha sentido para a criança” (Ministério da Educação, 2009, p. 50).

Figura 7. Construção do gráfico do número de meninos e meninas da Sala Arco-íris.



Representação do rosto

Tal como foi referido anteriormente, numa fase inicial, pretendia-se que as crianças fossem capazes de identificar os diferentes órgãos do rosto e de os representar corretamente. Para tal, apresentou-se um contorno do rosto sem os respetivos órgãos, para que o grupo fosse questionado sobre o que representaria aquele contorno. As crianças não conseguiram identificar de imediato; algumas delas referiram “Isso é um pão e nós vamos pintar.” (Sofia, 4 anos) e outras “É uma pera.” (Bruna, 3 anos). No entanto, ao conduzir-se o diálogo, para a temática trabalhada nos dias anteriores, conseguiram as crianças verificar que, afinal, representava um rosto incompleto “Falta os olhos, a boca, o nariz e as orelhas.” (Flávio, 3 anos).

Dialogou-se acerca do que faltava no contorno para representar um rosto. De seguida, distribuiu-se as crianças pelas mesas, a fim de iniciarem a representação dos seus rostos (ver figura 8). Com esta atividade, constatou-se que algumas delas ainda não tinham uma noção correta da posição dos órgãos e que outras, pelo contrário, já os representavam corretamente. “Através do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 512).

Importa aferir que, ao longo da atividade, as crianças foram constantemente estimuladas e questionadas, de forma a compararem as suas representações com os seus rostos. Para tal, era solicitado que observassem o rosto dos colegas ou que, através do tato, explorassem o seu próprio rosto. Terminado este “teste”,

verificou-se que muitas das crianças alteraram o seu desenho, realizando as correções que entenderam mais adequadas.

Da subsequente ponderação, deu-se de conta da importância desta tarefa, já que permitiu ao grupo adquirir uma perceção correta do rosto. Para comprovar a aquisição destes conhecimentos, o adulto, numa fase posterior, deve estar atento aos desenhos das crianças, procurando certificar-se de que estas colocaram em prática as aprendizagens, ou seja, constatar se esta atividade foi ou não significativa.

Neste sentido, no fim da minha intervenção pedagógica, ficou claro que as crianças eram capazes de aplicar estes conhecimentos, representando corretamente um rosto nos seus trabalhos.

Coreografia- cabeça, ombros, joelhos e pés

Explorado o rosto, pretendia-se que as crianças tivessem noção da estrutura do seu corpo. Neste sentido, como motivação, apresentou-se a música “Cabeça, ombros, joelhos e pés”. Entendeu-se ser esta música adequada ao grupo, nesta fase. Simultaneamente explorava-se um novo conceito a ser trabalhado e relembavam-se conceitos adquiridos anteriormente – os órgãos do rosto.

Terminado o recreio, as crianças foram sentadas no tapete, onde permaneceram de olhos fechados. Seguidamente, colocou-se a parte inicial da música e o grupo foi questionado se conheciam esta música. Rapidamente uma criança respondeu: “Eu conheço essa música, é do Panda.” (Jaime, 4 anos).

Figura 8. Crianças representando o seu rosto



Aproveitando o facto de algumas crianças já conhecerem a letra e a melodia, foi-lhes dada a oportunidade de ensinarem a canção aos colegas. Com o decorrer da atividade, observou-se a impulsividade das crianças na realização de gestos para acompanhar a canção. Assim, em grande grupo, discutiu-se os gestos até construir uma coreografia. Acordada a coreografia, e para finalizar a atividade, as crianças levantaram-se, cantaram e dançaram, como se pode presenciar na figura 9.

Uma vez mais, esta tarefa revelou-se pertinente ao grupo, na medida em que lhes permitiu, através da música, explorar o seu corpo, assim como estimular a sua criatividade. “As crianças pequenas ainda respondem à música com a totalidade dos seus corpos” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 660). Apurou-se que o grupo

Figura 9. Coreografia das crianças



estava envolvido e satisfeito com a atividade, demonstrando dedicação e empenho na execução dos gestos.

Impressão da mão

Atestando-se, no desenrolar das atividades supramencionadas, que algumas crianças apresentavam dificuldades quanto à lateralidade, foi oportuno trabalhar com as crianças esses aspetos. Neste sentido, e tendo em conta a temática abordada, as crianças pintaram de azul a mão esquerda e de amarelo a direita, realizando a impressão de ambas.

A motivação para atividade foi, mais uma vez, a música, uma canção já por eles conhecida: “Vem que eu vou-te ensinar”. Após a realização da devida coreografia, estabeleceu-se um diálogo com o grupo, abordando questões como a lateralidade. Ao serem questionados sobre a mão direita e esquerda, algumas crianças demonstraram ser capazes de identificar, sem grande dificuldade, ambas. Outras, por sua vez, ainda evidenciavam alguma dificuldade em diferenciá-las. Treinadas algumas atividades de movimento, para que o grupo conseguisse diferenciar a esquerda da direita, averiguou-se que esta atividade foi fundamental para que conseguissem identificar o lado esquerdo

do direito. “Agora, nunca mais vou esquecer que a mão direita é a que agarro nas cores para desenhar.” (Rafael, 5 anos). Segundo o ME:

A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior-esquerda, direita, em cima, em baixo, etc. (Ministério da Educação, 2009, p. 58)

Adquirido o conceito de lateralidade, como conclusão da atividade, as crianças realizaram a impressão das mãos, como podemos ver na figura 10. Esta tarefa realizou-se de forma rotativa, possibilitando um acompanhamento individualizado a cada criança, confirmando a falta ou aquisição dos conceitos anteriormente trabalhados. As demais crianças, enquanto esperavam pela sua vez, ocupavam-se de brincadeiras pelas diferentes áreas da sala.

A carimbagem da mão e a sua respetiva identificação, além de procurar responder às necessidades anteriormente referidas, tinha igualmente como finalidade que as crianças se representassem, neste caso, através de partes do seu corpo (mãos). Este género de atividade, em conformidade com o modelo High-

Scope, assenta a sua importância na experimentação e não no resultado desta experimentação (Hohmann et al, 1987). Significa isto que o resultado final não teve tanto impacto nas aprendizagens das crianças, como o seu processo de execução.

Contorno do corpo humano

Retomando o abordado anteriormente, procurou-se, com estas iniciativas, criar condições para que as crianças tomassem consciência do corpo humano, sendo capazes de diferenciar as características físicas das meninas e dos meninos e, do mesmo modo, conhecer os órgãos que constituem o corpo humano. Neste sentido, achou-se pertinente

Figura 10. Criança pintando as mãos.



realizar o contorno de um menino e de uma menina da sala, cujo fundo todas as crianças iriam ajudar a preencher, tendo em vista as características do género da criança representada. Pretendia-se, assim, que as crianças aplicassem os conhecimentos já adquiridos através do desenho “através do processo de criação dos seus próprios símbolos as crianças ganham uma compreensão mais profunda das coisas reais que estão a tentar representar; e ganham também uma compreensão, em primeira mão, da natureza e significado dos próprios símbolos” (Hohmann & Weikart, 2004, p.477).

Como motivação para esta atividade, tirou-se partido do recreio. Neste momento, chamou-se a atenção das crianças para a sua sombra. Realizada esta observação, e já na sala de aula, as crianças foram questionadas (em grande grupo) sobre o que observaram, dialogando entre si. Algumas crianças apenas souberam referir “Eu vi a minha sombra” (Lara, 4 anos); outras foram além desta constatação e relacionaram esta atividade com os conceitos já explorados: “Eu vi um corpo humano sem nada, todo pintado de preto.” (Afonso, 5 anos). Tendo por base as respostas das crianças, encaminhou-se o diálogo para a possibilidade de realizarem um contorno corporal. Desde logo, as crianças evidenciaram grande interesse pela realização dessa tarefa.

Antes de iniciarem a atividade, o grupo combinou qual seria a menina e o menino que iriam representar o contorno. Facilmente o grupo chegou a um acordo: “É melhor escolher os mais pequenos” (Sofia, 5 anos), foram seleccionados o Guilherme e a Diana.

Figura 11. Crianças realizando o seu autorretrato nu.



Mesmo realizando o contorno corporal de apenas duas crianças, todos iriam participar na atividade, trabalhando em equipa e dividindo tarefas. Enquanto algumas crianças realizavam o contorno e o preenchiam, o restante grupo realizava o seu autorretrato nu (ver figura 11).

Assim, em conformidade com esta tarefa, desenvolveu-se outra, em que o educador, de forma individualizada, procurou verificar se as competências das crianças foram desenvolvidas ao longo das atividades anteriores.

No que concerne à atividade de contorno e preenchimento corporal (ver figura 12), quando solicitado, as crianças deslocavam-se até a área de execução da atividade e eram questionadas acerca do que poderiam realizar para tornar aquele contorno corporal mais próximo do real. Respostas: “Posso fazer os olhos.” (Bruna, 4 anos); “Neste contorno falta o pênis.” (Pedro, 5 anos).

Figura 12. Realização do contorno da menina.



Desenhado o corpo humano de um menino e de uma menina, procedeu-se à pintura do mesmo. Para isso, as crianças escolheram os materiais que pretendiam. Utilizaram guaches para os dois contornos, no entanto, para os restantes pormenores do corpo, algumas crianças utilizaram lápis de pau ou lápis de cera. Segundo Hohmann e Weikart (2004), nos momentos de pequenos grupos, as crianças trabalham com os materiais por elas escolhidos à sua maneira e ao seu ritmo. Estes autores acrescentam ainda que, desta forma, “as crianças fazem escolhas e tomam decisões sobre o que fazer com os materiais, conversam umas com as outras e com o adulto acerca do que estão a fazer” (p.374). Contribuem, desta forma, para aprendizagens mais significativas.

Figura 13. Atividade do contorno corporal.



Esta atividade resultou em êxito, pois permitiu às crianças trabalharem em pequenos grupos, obrigando-as a interagir com os colegas e a decidir, em conjunto, a melhor forma de representar o corpo humano. Percecionou-se que, através destas iniciativas, as crianças conseguiam alcançar confiança em si, apercebendo-se que são capazes. De igual modo, foram capazes de confiar no outro, como apoiantes neste processo de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2004). A partir desta ação, as crianças reconheceram também a importância das funções básicas dos órgãos do corpo, como é possível deduzir através do comentário de uma criança “Temos que fazer as orelhas para que ele possa ouvir.” (Antonela, 5 anos). Assim, certificou-se que as crianças adquiriram, não só a representação real dos órgãos, como também das suas funções.

Construindo um esqueleto humano com massa.

Ao averiguar que as crianças já eram capazes de diferenciar os géneros, identificando e representando corretamente um corpo humano, achou-se apropriado explorar outras áreas do corpo, como o esqueleto e os órgãos internos. Planificou-se, assim, uma visita ao Laboratório de Biologia da Universidade da Madeira. Aqui, as crianças teriam oportunidade de observar um esqueleto humano, em dimensões reais, e alguns órgãos do corpo. O percurso seria realizado a pé, tendo em conta a proximidade de ambas as instituições.

Lamentavelmente, por razões meteorológicas, nunca foi possível realizar esta saída. Como forma de contornar esta situação, apresentou-se a imagem de um esqueleto, questionando-se as crianças sobre o que seria e qual a sua função. O grupo aderiu bem a esta atividade, contudo, a sua motivação estava presa à visita ao laboratório, todos os dias aproximavam-se da janela para verificar o estado do tempo, logo perguntando: “Podemos ir hoje ver o esqueleto verdadeiro?” (Catarina, 4 anos). A vertente favorável daquele impedimento foi a de que aumentou a curiosidade das crianças pelo esqueleto humano.

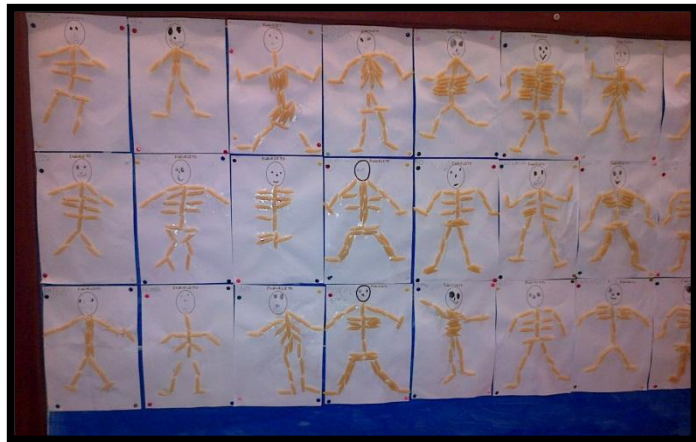
Tirando benefício desta curiosidade, explorou-se, através de imagens e conversas, o esqueleto humano, realizando, posteriormente, uma atividade em que as crianças o construíram, recorrendo a massa, como podemos atestar na figura 14.

Figura 14. Construção do esqueleto humano com massa.

Desta forma, as crianças representaram um esqueleto humano, de acordo com o que haviam explorado anteriormente. Ao longo da atividade, as crianças iam sendo questionadas acerca do que estavam a construir e sobre a importância do esqueleto no corpo humano.

Neste diálogo, surgiram respostas como “O esqueleto é importante para ficarmos de pé.” (João, 4 anos), “ Isto é a caixa torácica e dentro tem os órgãos mais importantes, o coração e os pulmões.” (Henrique, 5 anos), “Estou agora fazer a bacia.” (Catarina, 4 anos).

Os trabalhos das crianças foram afixados posteriormente no placar (ver figura 15) e foi compensador verificar o entusiasmo das crianças ao apresentarem os seus trabalhos aos pais e referirem os conhecimentos adquiridos e explorados no contexto da sala.

Figura 15. Exposição dos trabalhos no placard.

Segundo Arends (1995), “muitos alunos sentem-se bem quando veem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos” (p.96). Desta forma, verificou-se que o objetivo da atividade havia sido plenamente alcançado, uma vez que as crianças adquiriram a noção da estrutura do esqueleto, sabiam que este era formado por ossos e que servia para nos dar postura e proteger os órgãos.

A relevância maior desta atividade para o grupo foi a de alargar a possibilidade de comunicação e diálogo, permitindo às crianças trocarem ideias e demonstrarem os seus conhecimentos e, conseqüentemente, aprender umas com as outras. Segundo o ME:

É no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação. (Ministério da Educação, 2009, p. 67)

Avaliação de competências da temática “Corpo Humano”

No fim da temática, e para adquirir uma melhor percepção da implicação e motivação das crianças nas atividades desenvolvidas, achou-se pertinente avaliar as competências previstas na planificação. Deste modo, obteríamos uma visão global e mais precisa do grupo. Tal como noutros quadros, no quadro 7 pode-se consultar a avaliação realizada, aquando do desenvolver da atividade *corpo humano*.

Quadro 7. Avaliação das competências das atividades sobre o corpo humano

	Competências	Avaliação
Conhecimento do mundo	Conhecer diferentes símbolos da época festiva (Natal)	Todas as crianças souberam referir símbolos do Natal. Enunciaram várias tradições e costumes desta época, sendo alguns deles típicos da nossa região. Através do diálogo, as crianças apresentavam os seus conhecimentos e aprendiam umas com as outras, sempre sob a orientação do adulto.
	Consciencializar para a importância da reutilização dos materiais	Todas as crianças se aperceberam que, ao alterarmos alguns materiais, é possível construir objetos úteis e bonitos. Por exemplo, com as caixas de ovos, pintadas de cor verde, construímos a nossa árvore de natal. Com estas atividades de reutilização dos materiais, as crianças compreenderam que podemos reutilizar os materiais, reciclando e decorando e, deste modo, contribuir para a proteção do ambiente.
Formação Pessoal e Social	Aperceber-se da sua importância e do seu papel no grupo, assumindo um papel ativo	Verificou-se uma evolução das crianças a nível da consciencialização do seu contributo para as dinâmicas da sala. As crianças sistematicamente pediam para participar nas atividades, pois queriam concluir as decorações de Natal rapidamente. Alegavam a proximidade da data, não querendo atrasar-se.
	Revelar comportamentos de cooperação e entreaajuda	O grupo de crianças mais velhas era já capaz de se preocupar com os colegas e ajudá-los, se necessário. Quando terminavam a sua tarefa, procuravam ajudar os colegas mais atrasados, sem que fosse necessário solicitar. Verificou-se, também, que, nesta última semana, os mais novos estavam a entrar neste espírito de interajuda, procurando imitar os mais velhos.
	Revelar um sentimento de pertença ao grupo, respeitando os colegas e partilhando o poder	Em geral, estavam com um sentido de colaboração entre si e todos procuravam ajudar-se mutuamente na realização das tarefas. Quanto à partilha de poder, algumas crianças ainda sentiam dificuldades em respeitar o chefe e os colegas responsáveis.
Assão Plástico	Colaborar na arrumação da sala após as brincadeiras	Apesar de a maioria do grupo participar na arrumação dos materiais e brinquedos, após a sua utilização, só o faziam com grande encorajamento por parte do adulto. Demoram muito tempo para colocar a sala em ordem.
	Explorar e utilizar materiais que permitam a expressão	Na modelagem do barro, constatou-se que muitas crianças ainda apresentam grande dificuldade em trabalhar este material, sobretudo em colocar a três dimensões as suas ideias, neste

	tridimensional	caso, os frutos para colocar na lapinha.
	Revelar sinais de aquisição da motricidade fina e um maior controlo na sua manipulação	O grupo de crianças mais velhas, com exceção de uma criança, consegue manipular os materiais e apresenta uma motricidade fina bem desenvolvida. As crianças mais pequenas, apesar de algumas dificuldades, manipulam bem os materiais e ainda estão a desenvolver a sua motricidade fina. É de salientar que até mesmo as crianças mais pequenas já manipulavam melhor os materiais, registando uma evolução da sua motricidade fina.
	Explorar várias técnicas	As crianças estavam motivadas com a diversidade de técnicas apresentadas e pediam para explorá-las todas. Gostaram de experimentar e de apresentar sugestões para a decoração da sala, pois sentiam que esse era um trabalho seu. Perguntavam, constantemente qual seria o trabalho daquele dia.
	Interagir com o outro num trabalho de grupo	Foram capazes, em geral, de trabalhar bem em grupo, respeitando os colegas e as regras.
Expressão Motora	Manipular corretamente diversos objetos, como o pincel, lápis de cor, etc.	As crianças mais velhas foram capazes de manipular sem grande dificuldade os objetos, com exceção de uma criança; o grupo de crianças mais pequenas ainda apresenta algumas dificuldades, essencialmente, no manuseamento do lápis e dos pincéis.
	Participar em atividades de movimento	Em geral, todos gostaram de participar em atividades de movimento, apesar de nem todos conseguirem coordenar muito bem os seus movimentos. Relativamente às semanas anteriores, tem havido melhorias neste aspeto. Tendo em conta a semana anterior, verificou-se que as crianças estavam mais desinibidas e empenhavam-se mais nas atividades de movimento, mesmo as mais tímidas.
Expressão Musical	Ser capaz de acompanhar musicalmente o canto	O grupo de crianças demonstrou grande interesse pela música e pelo aprender músicas novas, tal como ritmos e tudo o que envolva música. Quanto ao canto, conseguem acompanhar corretamente, tal como aprender rapidamente a sua letra e melodia.
	Criar formas de movimento através da música	O grupo em geral gosta de atribuir movimentos a todas as músicas, sendo que todos os movimentos das músicas eram produzidos pelas próprias crianças, que conseguiam associar a letra aos movimentos criados.
Linguagem Oral	Ser capaz de participar num diálogo;	Em geral, o grupo foi capaz de estabelecer um diálogo estruturado, tanto em grande grupo, como individualmente, sendo de salientar uma melhoria bastante significativa no discurso de algumas crianças.
	Partilhar oralmente vivências	Muitas crianças foram capazes de partilhar vivências, construindo um diálogo lógico e coerente.
	Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo	Todas as crianças adquiriram facilmente novo vocabulário, no entanto, nem todos conseguem utilizá-lo com fluidez e no seu dia-a-dia.

Conhecimento do Mundo – Natal.

Ao mesmo tempo que decorria a exploração do conteúdo anterior, uma das crianças, num dos momentos em grande grupo, referiu já ter decorado a sua árvore de Natal. Neste momento, logo os colegas se aperceberam da aproximação desta data festiva, o que fez minimizar, progressivamente, o interesse nas demais atividades. Imediatamente, as perguntas surgiram: “Quando vamos decorar a nossa sala para o

Natal?” (Sara, 4 anos). Assim sendo, e para responder a estas solicitações e interesse, optou-se por concluir os trabalhos do corpo humano e dar início à preparação do Natal. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (1999) as crianças apresentam um papel ativo nas suas aprendizagens “tem uma voz própria e devem ser ouvidas”, contribuindo assim para aprendizagens de maior qualidade.

Decorações de Natal

Ao iniciar-se este conteúdo, questionou-se as crianças no sentido de obter as suas sugestões para a decoração da sala. Apresenta-se essa listagem no quadro 8. Posto isto, imediatamente pôs-se “mãos à obra”, para que houvesse tempo para colocar em prática todos os pedidos.

Quadro 8. Sugestões das crianças.

Sugestões das crianças para as decorações de Natal
“Podemos fazer uma árvore de Natal” (Matias, 4 anos)
“Pai Natal” (Nuno, 3 anos)
“A sala ficava bonita cheia de coisas de Natal” (Lara, 4 anos)
“Fazer um presépio” (Afonso, 5 anos)

Acordadas as atividades a realizar, e de modo a que os prazos estipulados destas atividades fossem cumpridos, estabeleceu-se áreas de trabalho distintas. Enquanto umas crianças trabalhavam na construção do Pai Natal, outras moldavam as coroas de Natal, entre outras atividades. Preocupou-se, contudo, garantir que todas as crianças participassem nas várias atividades. De seguida, apresentar-se-ão as diferentes atividades realizadas para satisfazer a necessidade e motivação das crianças, na preparação da sala para o Natal.

Tendo em conta a importância da leitura em contexto de EPE, “Natal nas asas do arco-íris”, de Alice Cardoso, foi o mote para os preparativos de Natal, sendo apresentada em PowerPoint. Ainda que a leitura e o reconto de histórias pelas crianças façam parte da rotina da sala, o facto de esta ser apresentada num formato diferente do que estavam habituados, e por estar patente no título o nome da respetiva sala, causou nas crianças entusiasmo e motivação pela exploração da mesma. Segundo o Ministério da Educação (2009), o educador, ao ler ou contar histórias, fomenta na criança o desejo

por aprender a ler e, de acordo com as diversas estratégias abordadas, para explorá-las e desenvolve diversas capacidades no grupo.

As crianças iniciaram os trabalhos, escolhendo uma das tarefas e, assim que ficavam aborrecidas, pediam para trocar. Procurou-se, pois, respeitar os interesses e ritmo de cada criança, criando “múltiplas oportunidades que oferecem às crianças para que possam fazer escolha” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 35). Deste modo, pretendia-se que as crianças, enquanto estivessem a realizar uma determinada atividade, permanecessem concentradas nas suas ações e nos seus pensamentos (Hohmann & Weikart, 2004).

Para o mobile da sala (ver figura 16), construíram-se sinos, pinheiros e botas de Natal, usando folhas de jornal. Para a decoração, as crianças tinham ao seu dispor tintas, recortes, purpurinas, entre outros.



Apesar da variedade de materiais e da liberdade na utilização dos mesmos, foi visível alguma falta de criatividade das crianças. O resultado final dos trabalhos foi quase sempre o mesmo, pois imitavam o trabalho dos colegas. Talvez se possa justificar esta circunstância pela insegurança do grupo quanto à sua capacidade de desenvolver trabalhos livres.

Tentando reverter esta questão, realizou-se um diálogo de motivação junto das mesmas. Contudo, frases como “Não sei fazer.” e “Não sou capaz.” eram frequentes. Por fim, os estímulos deram frutos e os trabalhos foram concluídos, acabando as crianças por demonstrar a sua satisfação. Desta forma, podemos aferir que “a altura em que o reforço é dado é crucial para o sucesso da aprendizagem” (Sprinthall & Sprinthall, 1999, p. 242).

Seguiu-se a decoração das coroas de Natal (ver figura 17) para colocar na porta da sala. Esta atividade, foi mencionada por algumas crianças para assinalarem a tradição familiar de colocar este tipo de decorações nas portas das suas casas. Primeiramente

foram construídos círculos em cartão, onde, posteriormente, as crianças pintaram e decoraram com massas e rolhas.

Figura 17. Construção das coroas de Natal.



Na generalidade, as crianças gostaram de realizar esta atividade, pelo facto de utilizarem muitas cores e materiais diferentes. Segundo o Ministério da Educação (2009), a disposição e diversidade de material disponibilizado, permite que a criança explore e crie o que deseja.

Sendo a árvore de Natal que uma criança havia decorado em casa o ponto de partida para as ornamentações de Natal, e respeitando as sugestões das crianças, construiu-se uma árvore de

Natal (ver figura 18), envolvendo todas as crianças no processo global.

Como preambulares, solicitou-se aos pais que colaborassem na recolha de caixas de ovos para a construção da árvore. Desde logo, os pais se demonstraram disponíveis para contribuir na recolha e, em poucos dias, já havíamos obtido caixas suficientes para iniciar a pintura das mesmas.

As caixas de ovos foram então pintadas com tinta de guache verde. Tendo por base um círculo de cartão, as caixas foram coladas, umas sobrepostas às outras, até obter o resultado final. Este trabalho foi realizado em pequenos grupos, o que promoveu o diálogo entre as crianças, já que tinham de ser capazes de escutar o outro e respeitar as

Figura 18. Construção da árvore de Natal



opiniões de todos. De acordo com o Ministério da Educação (2009), as interações das crianças durante as atividades de expressão plástica são importantes pois “implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração” (p. 62).

Foi desta forma que, uma vez mais, se criaram condições para que, partindo da exploração de materiais, neste caso caixas de ovos, e recorrendo à criatividade, as crianças construíssem algo próximo ao real. Conforme Hohmann e Weikart (2004), as crianças gostam de criar reproduções, através da imagem mental são capazes de explorar o material em bruto e produzir coisas semelhantes aos materiais originais.

Tal como as coroas de Natal, a construção da lapinha surgiu do diálogo estabelecido com o grupo, aquando da iniciação do conteúdo. Algumas crianças referiram que conheciam a lapinha tradicional da Madeira, no entanto, a maior parte do grupo desconhecia essa tradição madeirense. Desta forma, perante a curiosidade das crianças, achou-se oportuno construir uma lapinha para a sala (ver figura 19).

Figura 19. Construção da lapinha tradicional madeirense



Na lapinha original são utilizados frutos da época, contudo, em contexto de EPE, entendeu-se mais apropriado permitir a criatividade das crianças. Desta forma, optou-se pela moldagem dos frutos e do próprio menino Jesus em barro, procedendo, seguidamente, à sua pintura. O barro “pelo facto de ser tão fácil de moldar, é uma escolha natural para a reprodução de modelos” (Hohmann & Weikart, 2004, p.506).

Além dos frutos e do menino Jesus, as crianças construíram também a própria

estrutura em escadinha, sobrepondo caixas de sapato e forrando com papel. Esta

atividade revelou-se ser uma mais-valia para as crianças, pois permitiu-lhes adquirir uma precessão da produção tridimensional, através da modelagem do barro. De acordo com o Ministério da Educação (2009), a expressão tridimensional é de extrema importância para as crianças mais pequenas, pois proporciona o contacto com diferentes matérias, além de ser uma forma diferente de explorarem a sua criatividade.

Visita da Mãe-Natal à sala Arco-íris

Tendo em conta o envolvimento e o interesse do grupo pela época festiva que se aproximava, e uma vez que o PEE tinha como alicerce principal a partilha, considerou-se pertinente explorar este conceito em simultâneo com as atividades de Natal. Foi neste contexto que as crianças receberam a visita da Mãe-Natal (ver figura 20). Esta contou uma história às crianças e promoveu o diálogo com as mesmas, consciencializando-as da importância da partilha. Foi a partir desta atividade que surgiu a necessidade de realizar um projeto com a comunidade. Consistiu este na recolha de brinquedos e vestuário para entregar a uma instituição de acolhimento.

A essência desta atividade centrou-se no papel da criança, enquanto transmissora de uma atitude de partilha com os restantes intervenientes da sua educação. Apesar das crianças, nesta atividade, não apresentarem um papel tão ativo como nas restantes ao longo da intervenção pedagógica, foi significativa no sentido em que foi um momento que permitiu inculcar valores como a partilha.

Figura 20. Visita da Mãe-Natal à sala Arco-íris



Como veiculado nas OCEPE “são os valores subjacentes à prática do educador e o modo como este os concretiza no quotidiano do jardim de Infância, que permitem que a educação pré-escolar seja um contexto social e relacional facilitador da educação para os valores” (Ministério da Educação, 2009, p.52).

Confeção das Broas de Mel

Do diálogo estabelecido com as crianças, tendo em vista as atividades de Natal, foram planificadas diversos conteúdos. Como muitas crianças haviam referido as broas que comiam no Natal, optámos por incluir a confeção desta doçaria nos trabalhos. Posteriormente, repartiriam entre si e os seus familiares.

Sempre tendo o cuidado de realizar interdisciplinaridades, e consciente da importância da expressão musical neste grupo, como forma de motivação, explorou-se a bem conhecida canção “Broas de Mel”. Desde logo, foi notório o entusiasmo das crianças, que conciliavam a canção com os gestos por elas acordados. O Ministério da Educação (2009) entende que a dança é uma forma das crianças transmitirem a forma como sentem a música, aprendendo a movimentar-se seguindo a melodia da música.

Figura 21. Confeção das broas de mel.



Antes de se iniciar a confeção das broas, apresentou-se às crianças os ingredientes a utilizar, proporcionando ao grupo oportunidade de os cheirar e até mesmo provar, se assim o desejassem. Aproveitou-se, desta sorte, para explorar alguns dos sentidos, como o gosto e o olfato, promovendo, mais uma vez, a transversalidade de conteúdos, essencial na promoção de aprendizagens de qualidade em EPE.

As crianças gostaram de explorar individualmente cada ingrediente, demonstrando maior curiosidade pelo cheiro da canela, pelo que verbalizaram: “A canela tem um cheiro forte.” (Henrique, 5 anos).

O grupo participou ativamente na tarefa. Juntando os ingredientes, amassaram a mistura e realizaram as bolinhas para formar as broas. Numa segunda fase, após procederem à limpeza da sala, realizaram o registo da atividade, através do desenho. O Ministério da Educação defende:

O desenho é também uma forma de escrita e os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente. O desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos pode permitir “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento. (Ministério da Educação, 2009, p. 69)

Esta última atividade, relacionada com a época festiva do Natal, permitiu, pois, uma articulação de diversas áreas de conteúdo, nomeadamente o domínio da expressão motora e musical, o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita e ainda o domínio da matemática. O educador, através da transversalidade de conteúdos, promove o desenvolvimento integral da criança.

Avaliação de competências das atividades relacionadas com o Natal

À semelhança da temática anteriormente apresentada, optou-se pela realização de uma avaliação global das diversas competências apresentadas na planificação, de modo a compreender e verificar as aprendizagens do grupo em geral e apurar se estas foram ou não significativas para o grupo. No quadro 9, é possível consultar essa avaliação, efetuada a partir da atividade do Natal.

Quadro 9. Avaliação das competências das atividades sobre Natal

	Competências	Avaliação
Conhecimento do mundo	Conhecer diferentes símbolos da época festiva (Natal)	Todas as crianças souberam referir símbolos do Natal. Enunciaram várias tradições e costumes desta época, sendo alguns deles típicos da nossa região. Através do diálogo, as crianças apresentavam os seus conhecimentos e aprendiam umas com as outras, sempre sob a orientação do adulto.
	Conscienciar para a importância da reutilização dos materiais	Todas as crianças se aperceberam que, ao alterarmos alguns materiais, é possível construir objetos úteis e bonitos. Por exemplo, com as caixas de ovos, pintadas de cor verde, construímos a nossa árvore de natal. Com estas atividades de reutilização dos materiais, as crianças compreenderam que podemos reutilizar os materiais, reciclando e decorando e, deste modo, contribuir para a proteção do ambiente.
Formação Pessoal e Social	Aperceber-se da sua importância e do seu papel no grupo, assumindo um papel ativo	Verificou-se uma evolução das crianças a nível da consciencização do seu contributo para as dinâmicas da sala. As crianças sistematicamente pediam para participar nas atividades, pois queriam concluir as decorações de Natal rapidamente. Alegavam a proximidade da data, não querendo atrasar-se.

	Revelar comportamentos de cooperação e entajuda	O grupo de crianças mais velhas era já capaz de se preocupar com os colegas e ajudá-los, se necessário. Quando terminavam a sua tarefa, procuravam ajudar os colegas mais atrasados, sem que fosse necessário solicitar. Verificou-se, também, que, nesta última semana, os mais novos estavam a entrar neste espírito de interajuda, procurando imitar os mais velhos.
	Revelar um sentimento de pertença ao grupo, respeitando os colegas e partilhando o poder	Em geral, estavam com um sentido de colaboração entre si e todos procuravam ajudar-se mutuamente na realização das tarefas. Quanto à partilha de poder, algumas crianças ainda sentiam dificuldades em respeitar o chefe e os colegas responsáveis.
	Colaborar na arrumação da sala após as brincadeiras	Apesar de a maioria do grupo participar na arrumação dos materiais e brinquedos, após a sua utilização, só o faziam com grande encorajamento por parte do adulto. Demoram muito tempo para colocar a sala em ordem.
Expressão Plástica	Explorar e utilizar materiais que permitam a expressão tridimensional	Na modelagem do barro, constatou-se que muitas crianças ainda apresentam grande dificuldade em trabalhar este material, sobretudo em colocar a três dimensões as suas ideias, neste caso, os frutos para colocar na lapinha.
	Revelar sinais de aquisição da motricidade fina e um maior controlo na sua manipulação	O grupo de crianças mais velhas, com exceção de uma criança, consegue manipular os materiais e apresenta uma motricidade fina bem desenvolvida. As crianças mais pequenas, apesar de algumas dificuldades, manipulam bem os materiais e ainda estão a desenvolver a sua motricidade fina. É de salientar que até mesmo as crianças mais pequenas já manipulavam melhor os materiais, registando uma evolução da sua motricidade fina.
	Explorar várias técnicas	As crianças estavam motivadas com a diversidade de técnicas apresentadas e pediam para explorá-las todas. Gostaram de experimentar e de apresentar sugestões para a decoração da sala, pois sentiam que esse era um trabalho seu. Perguntavam, constantemente qual seria o trabalho daquele dia.
	Interagir com o outro num trabalho de grupo	Foram capazes, em geral, de trabalhar bem em grupo, respeitando os colegas e as regras.
Expressão Motora	Manipular corretamente diversos objetos, como o pincel, lápis de cor, etc.	As crianças mais velhas foram capazes de manipular sem grande dificuldade os objetos, com exceção de uma criança; o grupo de crianças mais pequenas ainda apresenta algumas dificuldades, essencialmente, no manuseamento do lápis e dos pincéis.
	Participar em atividades de movimento	Em geral, todos gostaram de participar em atividades de movimento, apesar de nem todos conseguirem coordenar muito bem os seus movimentos. Relativamente às semanas anteriores, tem havido melhorias neste aspeto. Tendo em conta a semana anterior, verificou-se que as crianças estavam mais desinibidas e empenhavam-se mais nas atividades de movimento, mesmo as mais tímidas.
Expressão Musical	Ser capaz de acompanhar musicalmente o canto	O grupo de crianças demonstrou grande interesse pela música e pelo aprender músicas novas, tal como ritmos e tudo o que envolva música. Quanto ao canto, conseguem acompanhar corretamente, tal como aprender rapidamente a sua letra e melodia.
	Criar formas de movimento através da música	O grupo em geral gosta de atribuir movimentos a todas as músicas, sendo que todos os movimentos das músicas eram produzidos pelas próprias crianças, que conseguiam associar a letra aos movimentos criados.

Linguagem Oral	Ser capaz de participar num diálogo;	Em geral, o grupo foi capaz de estabelecer um diálogo estruturado, tanto em grande grupo, como individualmente, sendo de salientar uma melhoria bastante significativa no discurso de algumas crianças.
	Partilhar oralmente vivências	Muitas crianças foram capazes de partilhar vivências, construindo um diálogo lógico e coerente.
	Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo	Todas as crianças adquiriram facilmente novo vocabulário, no entanto, nem todos conseguem utilizá-lo com fluidez e no seu dia-a-dia.

Avaliação dos níveis de bem-estar e implicação experienciados pelas crianças

A intervenção do educador deve ter como finalidade responder às necessidades das crianças, permitindo-lhes adquirir um leque variado de conhecimentos. Conscientes de que as aprendizagens das crianças dependem do contexto em que estão inseridas, os educadores devem utilizar a avaliação como um meio da verificação de aquisição de competências.

Neste sentido, o educador deve adquirir uma imagem tão completa quanto possível da criança, de modo a que lhe seja possível acompanhá-la ao longo de todo o seu desenvolvimento. Para tal, torna-se imprescindível a utilização de diversas técnicas e instrumentos, de que é exemplo a observação, as entrevistas e os registos vídeo e fotográfico.

Num momento subsequente, os dados recolhidos devem ser alvo de reflexão, procurando promover a igualdade e valorização da evolução das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Ao longo da prática pedagógica, entendeu-se relevante utilizar, para avaliar o grupo as fichas do SAC, de Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010). Estes documentos permitem ao educador adquirir uma visão clara do funcionamento global do grupo, tal como identificar as crianças que necessitam de atenção ou intervenção diversificada (Portugal & Laevers, 2010).

Com base na triangulação de dados recolhidos, através da observação direta, anotações de campo e conversas informais com a educadora cooperante, foi possível realizar a avaliação do grupo ao nível do bem-estar e implicação, respeitando os indicadores da escala realizada por Portugal e Laevers (2010).

A aplicação das fichas do SAC desenvolve-se em três fases. No entanto, atendendo ao curto período de intervenção pedagógica, não foi possível realizar as três fases da ficha, ficando-se apenas pela primeira, a avaliação geral das crianças. De seguida, apresentam-se os resultados e as respetivas conclusões.

Avaliação global do grupo.

As fichas de avaliação global do grupo, nomeadamente a ficha 1g, realizaram-se no fim de cada semana da intervenção pedagógica (ver apêndice F, G, H, I e J). Para uma melhor análise dos níveis de bem-estar e implicação do grupo, apenas serão analisadas as fichas referentes à primeira semana (que se apresentam a título de diagnóstico) e à última semana de intervenção. Cada ficha apresenta uma escala de um a cinco, sendo que um é o nível mais baixo e cinco o nível mais alto.

Segundo Portugal e Laevers (2010), os níveis de bem-estar e implicação experienciados pelas crianças são indicadores de qualidade da intervenção educativa, sendo “(...) pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (Portugal & Laevers, p. 20).

Os autores supramencionados definem bem-estar emocional como a satisfação e prazer de necessidades diversas como afeto, segurança, afirmação, sentir-se competente, significados e valores. Neste sentido, apontam como indicadores de bem-estar emocional a abertura e recetividade, a flexibilidade, a autoconfiança e autoestima, assertividade, a vitalidade, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo próprio.

Os mesmos autores referem que a implicação reconhece-se através da concentração e persistência do indivíduo, caracterizando-se pela motivação, interesse e fascínio das crianças na atividade que estão a desenvolver. Neste âmbito, apresentam como indicadores de implicação a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, bem como a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e, por fim, a satisfação. Para uma melhor análise das fichas, considerou-se pertinente reproduzir em gráfico os resultados obtidos, contribuindo para uma leitura rápida e simplificada dos mesmos.

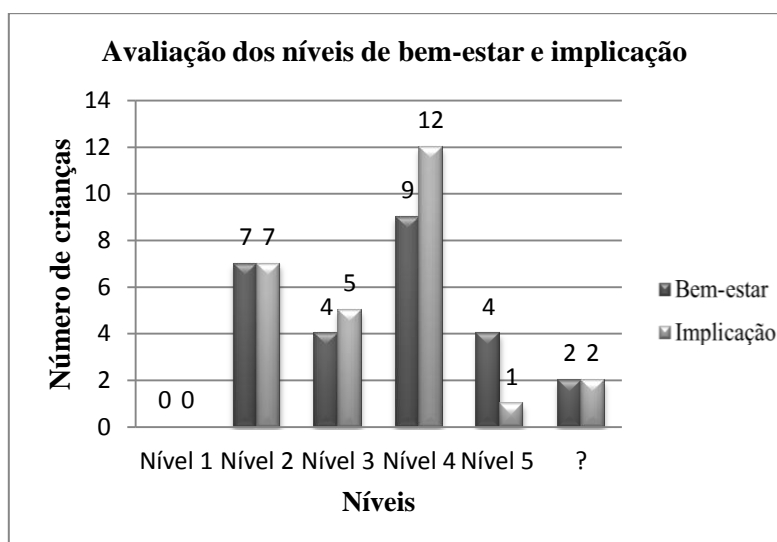
Perante o gráfico da primeira semana, referente à avaliação diagnóstica, podemos aferir que não existia nenhuma criança posicionada no nível mais baixo; no nível dois integravam-se sete crianças, em ambos os indicadores de qualidade. Crianças estas que evidenciaram sinais de desconforto emocional, embora com oscilação entre os sinais positivos e negativos (Portugal & Leavers, 2010).

O maior número de crianças concentrava-se no nível quatro (com nove e 12 crianças respetivamente), tanto no bem-estar como na implicação. De acordo com os

níveis do SAC, as crianças no nível quatro de bem-estar dão sinais claros de satisfação, parecem estar bem e estabelecem boas relações com o mundo. Contudo, por vezes, demonstram sinais de desconforto. No nível quatro da implicação, as crianças são ativas e absorvidas nas tarefas; sentem-se desafiadas e a sua imaginação é estimulada. Estas crianças envolvem-se quase sem interrupção de atividades, embora, por vezes, necessitem de motivação do adulto para dar continuidade às mesmas (Portugal & Laevers, 2010).

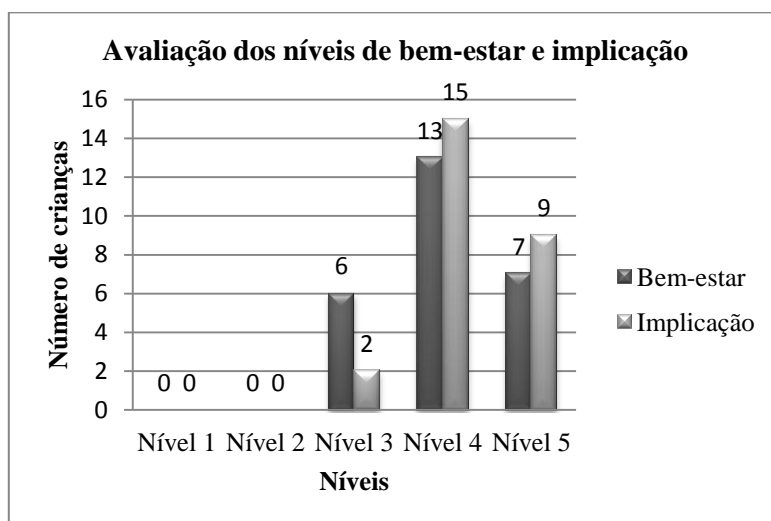
Nesta primeira semana, duas crianças não foram avaliadas por não estarem presentes, sendo representadas por um ponto de interrogação, como podemos verificar no gráfico 7.

Gráfico 7. Avaliação diagnóstica dos níveis bem-estar e implicação



A avaliação final do grupo, representada no gráfico 8, demonstra que não existe nenhuma criança, tanto no bem-estar como na implicação, nos níveis um e dois, contrariamente à primeira semana, com sete crianças. Quanto ao nível onde se encontravam mais crianças, à semelhança da primeira semana, a maioria reunia-se no nível quatro, apesar de haver um aumento de quatro crianças no bem-estar e três na implicação.

A grande alteração verificada corresponde ao nível cinco, existindo um aumento de oito crianças no indicador da implicação e de cinco crianças nos níveis de bem-estar emocional. Segundo os autores precedentemente referidos, o nível cinco de bem-estar corresponde às crianças que estão bem consigo próprias e estabelecem relações positivas com as outras pessoas, demonstram vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e autoestima. Quanto ao nível cinco de implicação, são crianças com elevada implicação e motivação, expressando elevada concentração, energia, persistência e criatividade.

Gráfico 8. Avaliação da última semana dos níveis de bem-estar e implicação

Concluindo, ao longo da intervenção pedagógica verificou-se um aumento dos níveis de bem-estar e implicação das crianças. Confrontando as notas de campo com os resultados obtidos, podemos aferir que a causa deste aumento pode ter uma relação direta com os temas trabalhados com o grupo.

Aquando da temática do corpo humano, o grupo de crianças mais velho estava envolvido e demonstrava satisfação ao explorar este tema, embora nas crianças mais pequenas o tempo de concentração e envolvimento fosse menor, apesar de apreciarem a temática. Desta forma, desestabilizavam, por vezes, o restante grupo. Sendo o Natal uma época muito apreciada pelas crianças, verificou-se que o grupo, na sua totalidade, encontrava-se motivado, evidenciando grande contentamento na realização das atividades propostas.

Avaliação global da criança.

Munido da avaliação individual (ficha 1i), o educador reúne um conjunto de informações relativamente ao desenvolvimento pessoal e social de cada criança, o que lhe permite identificar situações-problema ou preocupações suscetíveis de maior atenção (Portugal & Leavers, 2010). Num trabalho ulterior, o educador deve encontrar soluções para aperfeiçoar e inovar na sua intervenção educativa-pedagógica, retificando essas situações.

Sendo o grupo de crianças alvo da presente intervenção pedagógica muito heterogéneo, algumas dificuldades se apresentaram, aquando da seleção da criança para paradigma da avaliação individual. Tendo em conta a avaliação diagnóstica realizada na

60 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

primeira semana, oscilou-se entre duas crianças, o Afonso Andrade, por ser uma criança com níveis de bem-estar e implicação altos, e o Guilherme Rodrigues, que apresentava os valores baixos. Depois de alguns momentos de reflexão, reconheceu-se que seria mais pertinente avaliar a criança com os valores mais baixos. Instalar-se-ia o desafio de identificar e encontrar uma justificação para o seu desinteresse e desmotivação.

No quadro 10, podemos verificar os níveis em que o Guilherme se encontra em cada uma das competências.

Quadro 10. Avaliação individualizada de uma criança (Ficha 1i)

		Competências		Níveis		
Atitudes	Autoestima	1	2	3	4	5
	Auto-organização /iniciativa	1	2	3	4	5
	Curiosidade e desejo de aprender	1	2	3	4	5
	Criatividade	1	2	3	4	5
	Ligação ao mundo	1	2	3	4	5
Compor- tamento no grupo	Competência social	1	2	3	4	5
Domínios essenciais	Motricidade fina	1	2	3	4	5
	Motricidade grossa	1	2	3	4	5
	Expressões artísticas	1	2	3	4	5
	Linguagem	1	2	3	4	5
	Pensamento lógico, conceptual e matemático	1	2	3	4	5
	Compreensão do mundo físico e tecnológico	1	2	3	4	5
	Compreensão do mundo social	1	2	3	4	5

Partindo da análise da ficha do SAC (ver apêndice K), compreendeu-se que o Guilherme era uma criança muito tímida e insegura. Não era capaz de interagir com os colegas, nem com o adulto, salvaguardando-se, contudo, que a relação era melhor com o segundo do que com os primeiros. Mostrou-se uma criança pouco sociável, convivendo apenas com uma única criança, o Gonçalo.

No que concerne à sua atitude na sala de aula, distanciava-se facilmente e frequentemente do grupo, não demonstrando interesse pelas atividades realizadas. Verificou-se que, apesar de realizar todas as atividades, o seu ritmo de trabalho era muito lento, exigindo que o adulto o estimulasse com uma frequência e intensidade maiores comparativamente às outras crianças. No entanto, concluídas as atividades, sentia-se satisfeito e surpreendido com o seu próprio desempenho, pois não se considerava capaz de as realizar.

Estando previsto que o Guilherme integre o 1. CEB no próximo ano letivo, em conversa com a educadora titular, considerou-se a mais-valia de o mesmo ficar retido mais um ano no ensino Pré-Escolar. Deste modo, contaria com mais tempo para adquirir uma superior autonomia e um maior amadurecimento. Pela análise desta ficha, depreende-se que a criança apresenta algumas competências e conhecimentos de diversos conceitos, porém, não os consegue transmitir e, muitas vezes, não evidenciou esforços nesse sentido.

Ao longo da intervenção, procurou-se sistematicamente criar condições para que o Guilherme alterasse a sua atitude, e até foi possível verificar algumas mudanças. Na fase final deste acompanhamento, a criança revelava-se já mais comunicativa, deixando transparecer os seus sentimentos em relação às atividades desenvolvidas. Tal mutação poderá relacionar-se com uma maior atenção e dedicação por parte do adulto, procurando compreender os seus sentimentos e interesses. O diálogo individual e uma maior estimulação e valorização dos seus trabalhos foram as estratégias aplicadas.

Intervenção com os pais e comunidade educativa

Durante a intervenção pedagógica realizada na EPE, criaram-se vários momentos de interação com a comunidade, desde dramatizações para as salas do Pré-Escolar da instituição, elaboração de figuras do presépio com os pais, e recolha de brinquedos e vestuário com toda a comunidade. Atendendo a que o trabalho do docente não pode ser encarado como uma ação isolada, este deve procurar um envolvimento com os pais e com a comunidade em geral, sendo certo que “(...)são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma crianças (...)” (Ministério da Educação, 2009).

Dramatização da lenda de São Martinho para as salas da Pré da EBI/PE da Achada.

Na primeira semana de intervenção pedagógica, celebrou-se na escola o dia de São Martinho. Surgindo a possibilidade de participar na festa que se organizava, ambas as estagiárias procuraram colaborar com as educadoras da instituição. Aquando da reunião para a organização, ficou acordado que dramatizaríamos a lenda de São Martinho, com recurso a sombras chinesas.

Durante alguns dias, construímos apenas algumas sombras chinesas, visto que a escola já possuía outras; reescrevemos, igualmente, a lenda de São Martinho, procurando adaptá-la à idade das crianças. Constatando que nos seria difícil manusear as sombras e projetar corretamente a voz, em simultâneo, optamos por realizar uma gravação de voz para a lenda.

Figura 22. Dramatização da Lenda de São Martinho



No dia nove de novembro de 2012, na EB1/PE da Achada, festejou-se o Magusto. Um aluno do ensino recorrente disponibilizara-se para assar castanhas para todas as crianças da escola. Porém, cada sala ficou encarregue da organização do seu dia.

Como apontado anteriormente, as salas da Pré reuniram-se na sala Arco-íris para assistir à dramatização por nós organizada. Dando continuidade à interação destas salas, cantámos algumas músicas alusivas ao Magusto e ao São Martinho. Seguidamente, demos espaço a que todas as crianças experimentassem as sombras chinesas e levantassem questões acerca das mesmas.

Esta interação foi motivante para as crianças, pois tiveram oportunidade de conhecer e experienciar uma técnica diferente de dramatização. Era bem visível o entusiasmo e o espanto das crianças assim que entravam na sala e viam o material montado; tentavam logo adivinhar o que iria acontecer e mostravam-se desejosas para que tudo aquilo fosse desmistificado.

As crianças estiveram atentas e interessadas ao longo da dramatização, conseguindo, posteriormente, recontar, sem dificuldade, a lenda. O facto de todas as crianças terem oportunidade de experienciar, foi importante, já que se sentiram parte integrante daquele momento.

Em suma, a atividade permitiu às crianças partilharem conhecimentos e aprendizagens enriquecedoras para a formação pessoal.

Construção do presépio com os pais.

Aproximando-se a época festiva do Natal, iniciaram-se as atividades e decorações relacionadas com esta temática. Sentido a necessidade de envolver os pais na decoração da sala dos seus próprios filhos, foi sugerido aos EE que, em conjunto com os seus educandos, construíssem figuras do presépio para colocar na sala. Ficou, pois, à responsabilidade de cada um a construção de uma imagem do presépio, com materiais recicláveis, tendo por base um rolo de papel higiénico.

Antes da comunicação aos pais, considerou-se oportuno sugerir às crianças a atividade. Estas, desde logo, se mostraram motivadas e iam verbalizando o que gostariam de construir. Acordada a distribuição das figuras, redigiu-se uma carta aos pais, onde se registou o objetivo da atividade e a escolha de cada criança com o seu contributo para a construção.

Ao longo de duas semanas, as figuras foram entregues (ver figura 23), sendo notória a satisfação e a dedicação das famílias e das crianças na construção das mesmas. Crianças e pais sentiam-se orgulhosos da produção realizada, referindo mesmo o excelente momento proporcionado em família. Alguns pais admitiram até que desconheciam as capacidades artísticas dos seus filhos.

Figura 23. Imagem do presépio construída pelos pais



Ao trabalhar com crianças é importante que coloquemos o foco naquilo que elas e as suas famílias conseguem fazer. É responsabilidade dos adultos que têm contacto diário com as crianças procurar, descobrir e promover as forças da família e as forças individuais, de forma a que as crianças, os colegas e os outros adultos da sua vida, possam igualmente reconhecê-las e valorizá-las. (Hohmann & Weikart, 2004, p. 106)

Necessitando de um local para expor os trabalhos realizados e, questionadas as crianças, acordou-se colocá-los junto à porta de entrada. Aqui, na Área

da Casinha, as crianças queriam colocar “um presépio grande e muito bonito” (Vitória, 3 anos).

Figura 24. Presépio da sala Arco-íris



Respondendo às motivações, o grupo pintou papel de cenário. Solicitou-se, da mesma forma, a colaboração dos pais, nomeadamente na construção da estrutura do presépio (ver figura 24). Contudo, nenhum EE se apresentou disponível, ficando esta tarefa à responsabilidade das crianças e

dos adultos da sala.

Apesar deste ponto negativo na ausência dos pais, podemos aferir que esta atividade foi fundamental neste projeto. Foi compensador testemunhar o envolvimento de pais e crianças numa atividade, confirmando, *in loco*, o resultado de um trabalho cooperativo entre escola e família. Foi verdadeiramente gratificante a demonstração de satisfação e orgulho das crianças e dos próprios pais sempre que olhavam para o resultado final deste trabalho.

Recolha de brinquedos e vestuário, junto da comunidade.

No desenrolar da intervenção pedagógica, e atendendo ao PEE, havia a premência de desenvolver atividades que fossem ao encontro dos fundamentos do referido projeto. Partindo de uma atividade em contexto de sala da aula, a visita da Mãe-Natal, transcorreu-se para outra iniciativa fora da instituição escolar, que de seguida se descreve.

Procurando envolver toda a comunidade ao longo da intervenção pedagógica procedeu-se a uma recolha de brinquedos e vestuário para entregar a uma instituição de solidariedade. O projeto “Um gesto por um sorriso” pretendia consciencializar as crianças e as suas famílias para a importância da partilha e entreatajuda.

As estagiárias do núcleo EB1/PE da Achada consideraram oportuna a época natalícia para o desenvolvimento de um projeto desta natureza. Regra geral, a população está mais sensível às questões sociais, logo com uma predisposição maior para ajudar o

próximo. Com a colaboração das famílias, ao longo de duas semanas, afixou-se um cartaz (Ver apêndice L) para a recolha dos bens, ao mesmo tempo que se consciencializava as crianças para a temática da partilha, sobretudo, através de conversas e leitura de histórias.

Terminada esta etapa, desenvolveu-se uma pesquisa acerca das instituições do concelho do Funchal para a doação dos brinquedos e vestuário. Selecionou-se a Fundação Cecília Zino, situada na Rua Velha da Ajuda, na freguesia de São Martinho, instituição de solidariedade social que acolhe crianças desfavorecidas do sexo feminino.

Parece-nos que as crianças apreenderam a essência do Natal, que nesta festividade não se deve privilegiar o receber, como muitas crianças quiseram demonstrar ao longo da prática, mas a partilha e manifestação de carinho para com os outros. Daqui se depreende a mais-valia e a preponderância desta iniciativa.

Reflexão crítica da intervenção pedagógica na componente Educação Pré-Escolar

O objetivo principal da intervenção em EPE é proporcionar às crianças experiências variadas e de qualidade, procurando promover o desenvolvimento pessoal e social das mesmas de forma harmoniosa (Ministério da Educação, 2009). Neste sentido, as atividades desenvolvidas ao longo da minha prática procuraram ir ao encontro dos interesses e necessidades do respetivo grupo.

Esta reflexão crítica da minha intervenção foi realizada após a triangulação de dados dos apontamentos realizados, das conversas informais com a educadora cooperante e da elaboração do presente relatório. Com estes dados foi possível adquirir uma visão panorâmica da minha intervenção, tornando mais claros os momentos negativos e positivos do presente estágio que serão fundamentais para a construção da minha identidade profissional. Esta construção é feita a longo prazo, ou seja, não é inata, sendo esta experiência o primeiro passo neste sentido.

Nesta linha de pensamentos, a exploração de cada temática partiu do apuramento dos interesses e necessidades das crianças. Foram desenvolvidas ao longo da minha intervenção pedagógica três conteúdos, sendo estes as regras de convivência, o corpo humano e o Natal. É de salientar que o projeto do corpo humano foi interrompido ao averiguar o decrescente interesse do grupo e um progressivo aumento pela necessidade de realizar atividades que fossem ao encontro da época festiva que se aproximava, o Natal.

Para uma intervenção de qualidade, ao longo deste período, achou-se pertinente a utilização de diversos procedimentos metodológicos, que facultou uma noção global do grupo para assim adequar as estratégias, procurando acompanhar o desenvolvimento harmonioso das crianças, tendo sempre em atenção as características específicas de cada uma (Alarcão, 2010). A observação participante, o registo fotográfico, os artefactos das crianças, as notas de campo e a análise documental foram os instrumentos que contribuíram para apurar os aspetos supramencionados. O educador de infância, ao procurar realizar uma pedagogia estruturada, deve planear o seu trabalho, tal como avaliar o processo e os efeitos do mesmo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 2009).

A abordagem às diferentes temáticas decorreu de acordo com os objetivos inicialmente delineados. As crianças encontravam-se envolvidas e implicadas nos seus trabalhos e promoveu-se uma pedagogia ativa e de transversalidade de conteúdos, fundamental nestes primeiros anos de escolaridade. Pois, como está patente nas OCEPE, é fundamental que o educador de infância propague aprendizagens globalizantes de forma articulada (Ministério da Educação, 2009).

Das problemática trabalhadas, aquela em que a o grupo esteve mais implicado e demonstrou mais gosto em realizar foram as atividades do Natal. Evidenciavam grande satisfação em todos os processos desenvolvidos, facto relacionado, segundo o que me foi possível aferir, com a importância que as crianças depositavam nesta época. Quanto à exploração do corpo humano, as crianças estavam igualmente motivadas. Mas, pelo facto de existirem discrepância nas idades, o grupo de crianças mais pequenas deixou de estar tão implicado e motivado, desvalorizando por vezes algumas atividades e preferindo realizar brincadeiras livres, como a construção e desenhos. Contudo, é importante referenciar que foi gratificante apurar que as crianças interiorizaram os conceitos e utilizavam as terminologias corretas, adotando-as no seu discurso. Neste sentido, foram realizados alguns puzzles e jogos lógicos, onde estas crianças podiam explorar esta temática, mesmo que de forma mais sintetizada do que o grupo de crianças mais velhas.

No que concerne às regras de convivência, apesar de se verificar que as crianças estavam implicadas nas atividades, a longo prazo verificou-se que não haviam interiorizado os conceitos advindos dessas atividades e que, em muitos casos, os seus comportamentos não haviam sofrido qualquer modificação.

As estratégias utilizadas ao longo da pedagógica devem sempre ser alvo de avaliação. Neste sentido, optou-se por utilizar como instrumento de avaliação, no presente estágio, as fichas do SAC com o intuito de avaliar o grupo e uma criança em particular. Estas fichas permitiram recolher, de forma clara, uma panóplia de informações sobre o funcionamento do grupo, de acordo com os seus níveis de implicação e bem-estar emocional, alertando para situações que requeriam intervenções específicas (Portugal & Laevers, 2010). Este instrumento requer que o educador reflita as suas estratégias e que comunique com os vários intervenientes da educação das crianças, nomeadamente as famílias e outros profissionais de educação, com o objetivo central de rever e adaptar a sua intervenção. Assim sendo, estas fichas apesar de serem aplicadas num curto período de tempo, permitiram uma reflexão específica de cada área de conteúdo implícita em cada atividade. Quanto à ficha individual, esta contribuiu para a descoberta de situações específicas, permitindo obter uma visão diversificada da criança de acordo com as atividades realizadas.

Procurei, desde logo, estabelecer bons laços de cooperação com os vários profissionais da educação da instituição, tal como com o grupo de crianças. Considero que o sucesso das diferentes atividades se deveu essencialmente à boa relação e profissionalismo da equipa pedagógica da sala, que sempre apoiaram e partilharam saberes com o intuito de melhorar a minha prática em determinados aspetos.

No que concerne à relação com o grupo, acho que desde a primeira semana os consegui cativar. No entanto, verificou-se apreensão por parte de algumas crianças. Porém, a partir da terceira semana, esta situação alterou-se e o grupo já sentia um maior à-vontade com a minha presença.

Como aspetos negativos da minha prática, ao longo da intervenção direta com as crianças, tenho a apontar o facto de, por vezes, sentir dificuldades em supervisionar os diferentes grupos de trabalho, e que, com o decorrer da prática, consegui controlar melhor esta situação. Com a pouca prática que fui adquirindo, já conseguia controlar o tempo que dedicava a cada grupo distinto.

Como referido anteriormente, considero que este estágio foi muito positivo e enriquecedor para a minha formação profissional. No entanto, o curto período de intervenção pedagógica foi, a meu ver, outro aspeto negativo. No momento em que consegui estabelecer uma relação de maior proximidade com o grupo, o estágio findou, despertando em mim um sentimento de algo por acabar...

Capítulo III

A Intervenção Pedagógica em Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

“ A escolaridade básica (...) constitui um tipo de escolaridade que é entendida como a base de toda a escolaridade, como o suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem.” (Pires et al., 1989, p.11)

Intervenção Pedagógica em Contexto de Ensino do 1º CEB

O estágio realizado no 1º CEB decorreu durante seis semanas, num total de 100 horas, seguindo as exigências do Despacho n.º 32081/2008, de 16 de dezembro.

No que concerne à prática pedagógica, a calendarização foi a seguinte: três dias semanais, com cinco horas diárias, no turno da manhã. Uma vez que o trabalho se realizou com duas estagiárias em simultâneo, as semanas foram subdivididas, para que as intervenções fossem alternadas e equilibradas

Quanto às planificações, foram sempre elaboradas e discutidas em conjunto. No entanto, apenas serão apresentadas as que dizem respeito às semanas em que orientei as atividades (ver apêndices M, N, O, P, Q, R, S e T).

A prática iniciou-se no dia 24 de setembro e teve o seu término no dia 31 de outubro de 2012, numa turma de 2.º ano, na EB1/PE da Ajuda, localizada em São Martinho, no concelho do Funchal.

No decorrer da primeira semana, realizou-se uma observação participante, de modo a conhecer a dinâmica da sala e do grupo, e ainda com a finalidade de dar continuidade ao processo de trabalho nas planificações futuras.

Assim, para que a ligação se fizesse de forma organizada, ao longo das semanas, o docente titular apresentava uma lista de conteúdos a abordar, de acordo com o programa nacional. Contudo, as atividades a desenvolver ficavam sob a nossa responsabilidade.

Os dias semanais da prática eram fixos: à segunda, terça e quarta-feira. Respeitava-se as atividades curriculares da turma, sendo que cada uma das estagiárias assumiu a orientação do grupo em semanas alternadas. Não obstante esta divisão, a colaboração da colega revelou-se essencial para o bom funcionamento das atividades, auxiliando na distribuição de materiais e na supervisão dos trabalhos.

Expetativas Iniciais

Antes da indicação das instituições e das salas onde iriam decorrer os estágios, o sentimento era de alguma ansiedade e apreensão. Todavia, após a atribuição das mesmas, o primeiro passo foi o de realizar uma pequena pesquisa. Como as referências e informações acerca do núcleo foram favoráveis, logo estes sentimentos foram-se atenuando.

Esta primeira inquietação logo deu lugar a outras preocupações e insegurança: se teríamos capacidade de controlar o grupo de alunos e se as estratégias delineadas seriam as mais adequadas. No entanto, sabia que, se adotasse uma postura correta e se fosse ao encontro das necessidades das crianças, esses problemas seriam quase inexistentes ou facilmente superáveis.

Naturalmente, pretendia-se que este estágio decorresse num bom clima de trabalho com toda a comunidade escolar e com a colega Diana Mendonça – seria parte do caminho para proporcionar às crianças aprendizagens de qualidade.

Em relação aos conteúdos programáticos para o 2.º ano, o entusiasmo era grande, pois era possível recorrer a diversos materiais e atividades lúdicas, através de uma aprendizagem cooperativa e de diferenciação pedagógica, sem o afastamento do que era realmente pretendido. Ambicionava-se, de igual forma, realizar um trabalho cooperativo com todos os intervenientes da ação educativa e elementos do núcleo de estágio, cujo propósito seria o de fortalecer as aprendizagens do grupo.

O contacto inicial com a instituição foi positivo. A instituição mostrava-se organizada e o grupo de crianças motivado e dedicado ao trabalho - o que se revelava uma mais-valia para colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica.

Contextualização do estágio

Para uma melhor contextualização e compreensão da dinâmica da comunidade envolvente, antes de se iniciar o estágio, recolheu-se um conjunto de informações pertinentes à futura intervenção, nomeadamente, os aspetos geográficos e demográficos do meio no qual se encontra inserida a instituição.

A contextualização do núcleo de estágio foi um aspeto fulcral para a intervenção pedagógica. A partir do momento em que entregámos numa sala revela-se de extrema importância conhecer o meio, a organização e a sua estrutura. Nesta linha de pensamentos Mintzberg (1982, citado por Teixeira, 1995) afirma que “ A estrutura de uma organização pode ser concebida como a soma total dos meios empregados” (p.46).

Neste sentido, com base nos pontos supramencionados procura-se responder aos reais interesses e necessidades da instituição e do grupo, adequando sistematicamente as estratégias utilizadas.

De seguida, serão apresentados, em traços gerais, a EB1/PE da Ajuda e o espaço onde está inserida, com base na triangulação de dados recolhidos no PEE e em conversas informais com o professor cooperante.

Meio envolvente à EB1/PE da Ajuda.

A EB1/PE da Ajuda fica situada na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal, mais precisamente, na Rua Velha da Ajuda. Apresenta boas vias de acesso, dispondo de autocarros públicos regulares. Esta é a freguesia mais a oeste do concelho do Funchal, com 8,06 km² de área e composta aproximadamente por 26 482 habitantes (2011). Encontra-se limitada a sul pelo Oceano Atlântico e pela freguesia de Santo António a norte, como podemos ver na figura 1. A freguesia de São Martinho divide-se por sítios, sendo um deles, os Piornais, onde está implantada a escola.

Figura 25. Mapa de freguesias do conselho do Funchal



Na parte sul, encontra-se também uma das principais vias do Funchal, que liga este concelho ao concelho de Câmara de Lobos, ao longo da qual se encontra a maior parte das unidades hoteleiras da Madeira. É nesta freguesia que podemos igualmente encontrar uma das maiores e mais frequentadas praias do Funchal, a Praia Formosa.

Nas zonas vizinhas à escola, encontram-se vários espaços dedicados à indústria do comércio, como a restauração, farmácias e até mesmo um centro comercial.

Quadro 11. Algumas Infraestruturas da freguesia de São Martinho

Igrejas e Capelas	Educativas e Desportivas	Culturais	Serviços
<ul style="list-style-type: none"> - Igreja Nova de São Martinho; - Igreja da Nazaré; - Capela de Nossa Senhora do Amparo; - Capela de Nossa Senhora da Nazaré; - Capela de Nossa Senhora da Ajuda; - Capela de Nossa Senhora das Virtudes; - Capela de Nossa Senhora do Pilar; - Capela de Nossa senhora da Fé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creches e Jardins de Infância: Jardim-escola João de Deus; As Primavera; O Carrossel; Pré da Azinhaga; - Escola Básica do 1.º Ciclo da Nazaré; - Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco; - Estádio dos Barreiros; - Clube Naval do Funchal; - Centro de Ténis da Madeira; - Centro de Atletismo do Funchal; - Campo Polivalente do Bairro da Nazaré; - Clube dos Amigos do Basquete (CAB). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pico da Cruz; - Pico dos Barcelos; - Biblioteca Municipal Calouste Gulbenkian; - Casa do Povo de São Martinho; - Museu do Brinquedo; - Jardim da Ajuda; - Quinta Magnólia; - Madeira Magic; - Parque de Santa Catarina; - Praia Formosa; - Ponta Gorda; - Lido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Madeira Shopping; - Fórum Madeira; - Restaurantes; - Hotéis; - Bancos; - Centro de Saúde da Nazaré; - Correios.

Instituição EB1/PE da Ajuda.

A EB1/PE da Ajuda foi inaugurada a um de outubro de 2004, integrando, desde logo, o projeto escola a tempo inteiro. Esta instituição reúne as crianças que vivem no eixo marginal habitacional entre o Lido e a Praia Formosa.

É um edifício com linhas modernas, constituído por três pisos. No primeiro piso, encontramos a entrada principal e os espaços destinados ao Pré-Escolar. O segundo engloba a zona de recreio, a cozinha e o polivalente, sendo também neste piso que os alunos têm acesso à plataforma de campo polidesportivo, equipado com bancadas, balneários e sanitários, onde os alunos desfrutam das atividades desportivas. É no último piso que encontramos as salas de aula, a biblioteca e a sala da direção pedagógica.

Quadro 12. Caracterização da instituição

Rés-do-chão	1.º Piso	2.º Piso	3º Piso
<ul style="list-style-type: none"> - Espaço de recreio exterior com escorrega; - Espaço de recreio coberto; - Átrio principal de entrada; - Três salas para o pré-escolar; - Uma sala de atividades plásticas; - Um gabinete para o pré-escolar; - Uma arrecadação para materiais; - Uma arrecadação para materiais de limpeza; - Instalações sanitárias para o pré-escolar; - Instalações sanitárias para os alunos; - Instalações sanitárias para professores e pessoal auxiliar; - Instalações sanitárias para deficientes; - Elevador e escadas de acesso aos pisos superiores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Secretária; - Espaços de recreio e galeria exterior de circulação; - Átrio de entrada; - Espaço polivalente (refeitório); - Cozinha e espaços anexos de apoio; - Espaços para pessoal auxiliar; - Instalações sanitárias do pessoal auxiliar/professores; - Balneários/ vestiários/ instalações sanitárias para alunos e professores de apoio ao campo de jogos; - Arrecadação de material de desporto; - Central de aquecimento; - Elevador e escadas de acesso ao piso superior e inferior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Átrio de distribuição de espaços; - Quatro salas de aula (atividades curriculares); - Uma sala para atividades musicais, dramáticas e culturais; - Uma sala para vídeo e informática; - Uma biblioteca; - Uma sala de convívio e trabalho para professores; - Um gabinete de direção; - Instalações sanitárias; - Uma arrecadação de material de limpeza; - Elevador e escadas de acesso aos pisos inferiores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Duas salas de apoio; - Uma sala destinada ao apoio da Educação Especial.

O horário de funcionamento da EB1/PE da Ajuda é das 8.30h até às 18.30h, todos os dias úteis.

Apesar de ser uma instituição pública, os EE pagam uma mensalidade, de acordo com o seu escalão de rendimento. Saliente-se, a este respeito, que a maioria das famílias possui um nível socioeconómico médio/alto.

A instituição tem ao seu serviço um grupo de quarenta e três colaboradores, sendo trinta pessoal docente e treze pessoal não docente. Estão empenhados em garantir o bom funcionamento da instituição e, principalmente, acautelar uma educação de qualidade às crianças.

Projeto Educativo de Escola.

O tema do PEE foi decidido em Conselho Escolar, baseando-se no “conhecimento detalhado da realidade, dos problemas que afetam os nossos alunos, que é afinal de contas, a quem se dirige o projeto, para assim, poder escolher as melhores soluções” (PEE, 2009, p. 4). Dos vários temas sugerido, o “Educar para os Valores” foi

74 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

o mais votado e será desenvolvido num espaço temporal de quatro anos (2009-2013) e, se necessário, no final de cada ano letivo, será objeto de avaliação e reformulação.

Diversos motivos estiveram na aprovação do presente tema, como base para o PEE. Foram estes a lacuna ao nível dos valores que a maioria dos alunos apresenta, a necessidade de alertar para o combate à violência e às desigualdades económicas e sociais, bem como a injustiça, entre outros. Pretende-se, pois, incutir nas crianças atitudes de solidariedade, partilha e de respeito por si e pelos outros.

Com a implementação deste projeto, a instituição procura atingir as metas apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13. Metas do PEE

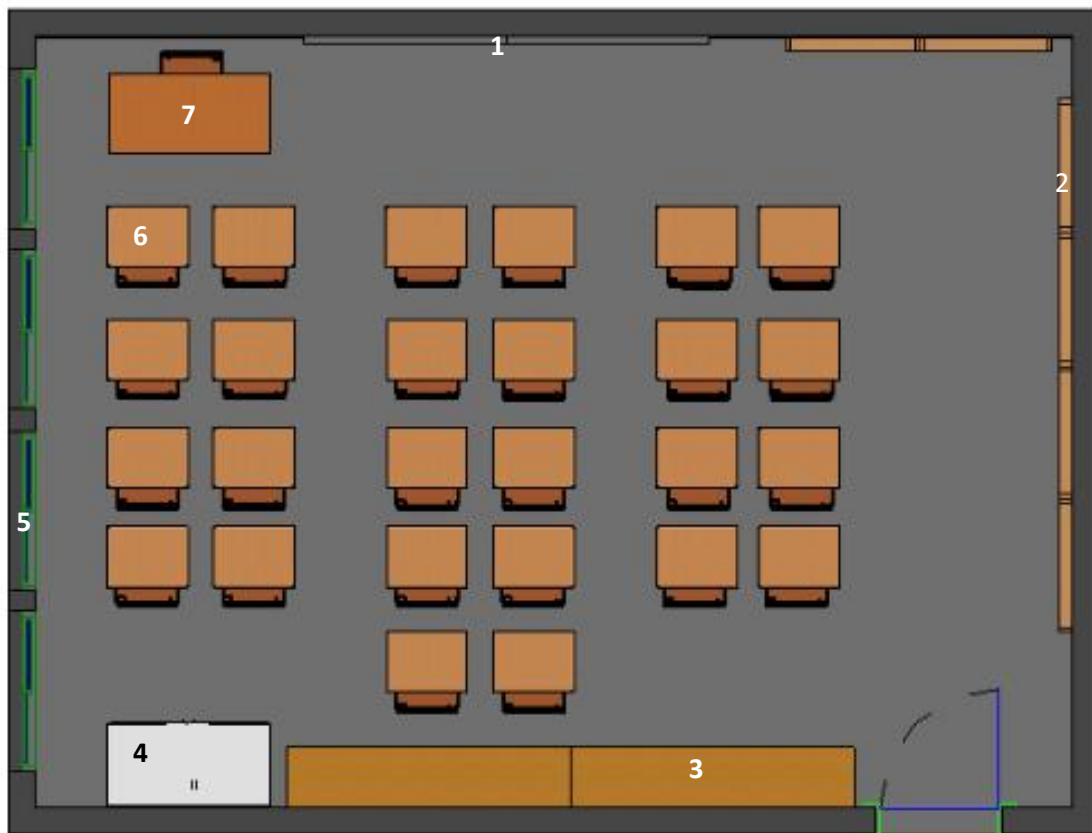
Metas para a escola	Metas para a sala de aula
<ul style="list-style-type: none">- Uma escola onde todos se respeitam e se preocupam uns com os outros;- Um código de conduta respeitador dos valores básicos;- Colaboração escola-família-comunidade.	<ul style="list-style-type: none">- O professor como mentor e modelo;- Levar os alunos a cuidarem uns dos outros, do espaço e do material escolar;- Usar as regras para desenvolver a moralidade;- Uma sala de aula democrática;- Ensinar valores através do currículo;- Ensino cooperativo;- Desenvolver o raciocínio moral;- Resolução de conflitos sem violência.

Caracterização da sala.

A sala de aula do 2.ºB é partilhada com o 3.ºA, que a utiliza no turno da tarde, fazendo com que a distribuição do material esteja circunscrita a determinadas áreas. Segundo Arends (1995), a organização da sala é essencial para a determinação do sucesso ou não dos alunos, influenciando o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

A sala apresenta uma dimensão média, com amplas janelas, que permitem uma boa entrada de luz natural. Ostenta, ainda, dois quadros negros, armários de arrumação, um lavatório e várias mesas de suporte para as diferentes atividades. As mesas estão organizadas em pares e divididas em três filas, tal como é possível observar na figura 26.

Figura 26. Planta da sala do 2.ºB



Legenda:

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| 1. Quadro | 5. Janelas |
| 2. Placar | 6. Mesas |
| 3. Armários de arrumação | 7. Secretária do professor |
| 4. Lavatório | |

A disposição das mesas, apresentada na Figura 2, sofreu alterações ao longo da intervenção, pois optou-se por organizar as mesas de modo a que os alunos trabalhassem em grupo. Segundo Morgado (1997), as atividades em grupo são mais vantajosas do que uma aprendizagem individual. Estas permitem uma maior cooperação entre os alunos, tal como maior autonomia na aquisição de conhecimentos.

Horário escolar da turma.

O horário da turma do 2.ºB (ver quadro 14) segue as diretrizes do ME, dividindo a matriz curricular em dois grandes grupos. Sendo estes as áreas curriculares de disciplina de frequência obrigatória e as áreas curriculares não disciplinares, perfazendo

76 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

um total de 25 horas semanais, respeitando o número específico de horas para cada área curricular.

Quadro 14. Horário Escolar do 2.ºB

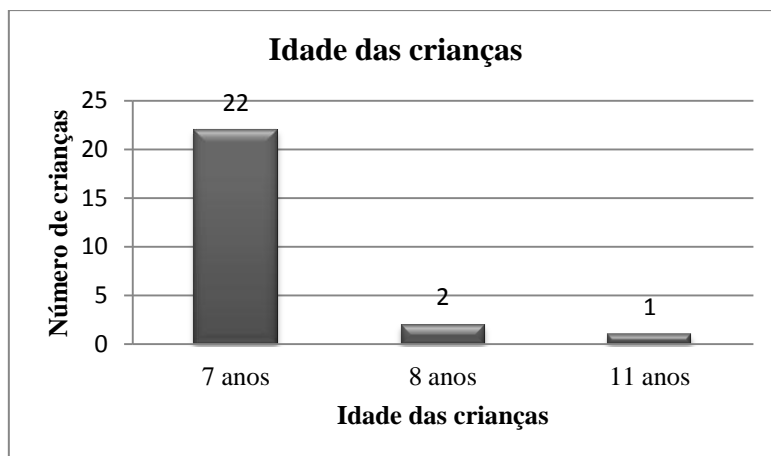
Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
8:30h-13:30h	Aulas Curriculares TIC (12:00h-13:00h)	Aulas Curriculares Educação Física (12:00h-13:00h)	Aulas Curriculares Expressão Musical e Dramática (12:00h-13:00h)	Aulas Curriculares	Aulas Curriculares
13:30h-14:30h	Almoço				
14:30h-15:30h	Estudo	Inglês	Inglês	Estudo	Expressão Plástica
15:30h-16:00h	Intervalo				
16:00h-17:00h	Expressão Plástica	Estudo	Inglês Biblioteca	Expressão Musical e Dramática	Clube
17:00h-18:00h	Clube	TIC	Biblioteca	Educação Física	TIC
18:00h-18:30h	OTL				

No quadro anterior, não existe um horário fixo para as aulas curriculares, pois estas estão em constante alteração, tendo em conta as motivações e ritmo de trabalho dos alunos, embora respeitando a carga horária das atividades curriculares propostas pelo ME.

Caracterização do grupo de alunos.

A caracterização da turma realizou-se tendo por base a triangulação de informações recolhidas através da observação realizada em contexto de sala de aula, reflexões efetuadas com a professora cooperante e a consulta do Projeto Curricular de Turma (PCT).

A turma do 2.ºB é constituída por 25 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino; as idades do grupo variam entre os sete e os 11 anos de idade (ver gráfico 9). As crianças são oriundas de São Martinho, sendo que seis dos alunos beneficiam de Apoio da Ação Social Escolar.

Gráfico 9. Gráfico representativo da idade das crianças do 2.º B

Esta turma é muito heterogénea, razão pela qual nem todos os alunos conseguem acompanhar a professora e o grupo, sendo da competência do docente encontrar estratégias adequadas para cada aluno.

No presente ano letivo, apenas dois alunos se encontram em fase de adaptação, a Isabel, por ficar retida do ano anterior e o Breno por transferência. A restante turma era já acompanhada pela professora titular no ano letivo anterior.

A turma inclui quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o Guilherme com retinopatia da prematuridade, no olho direito; o Henrique com retinopatia da prematuridade no olho esquerdo; a Isabel e o Fredrik com dificuldades intelectuais ligeiras.

Além dos referidos casos, existem ainda dois alunos que, apesar de não estarem referenciados com NEE, demonstram grandes dificuldades de concentração e ritmo de trabalho: a Matilde e o Nicolau. Para estes alunos torna-se imperativo a presença constante de um professor, uma vez que são pouco autónomos e distraem-se com facilidade. Serão este ano avaliados pela professora do ensino especial.

O grupo não trabalha nenhum método específico, seguindo sobretudo as orientações dos manuais escolares, aproximando-se do método tradicional. Estes alunos contam ainda com a colaboração diária de apoio pedagógico acrescido e apoio cooperativo de ensino especial, na sala de aula.

A grande maioria destas crianças possui um considerável conhecimento do mundo, demonstrando curiosidade e preocupação por novas descobertas. Têm por hábito sair do seu meio envolvente e participar em eventos sociais, contribuindo para experiências sociais e culturais mais enriquecedoras. Neste aspeto, é de enaltecer o

contributo das famílias na formação inicial dos seus educandos. Por norma, são filhos únicos ou com apenas um irmão.

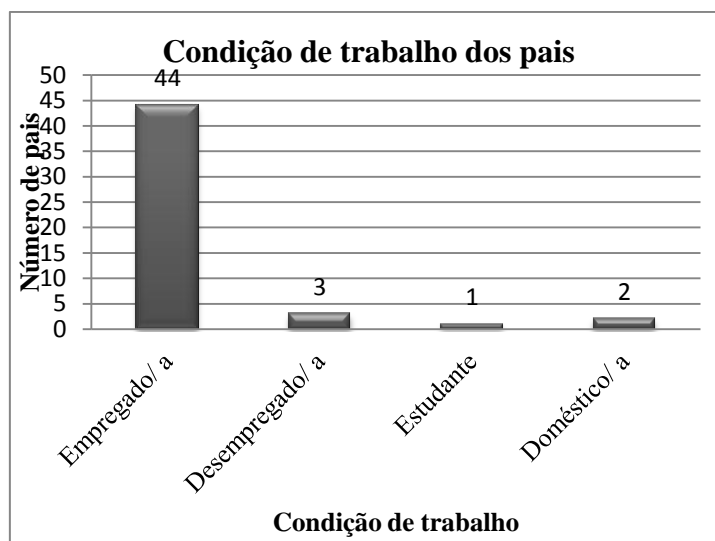
A nível da Matemática, este grupo apresenta algumas lacunas, necessitando de desenvolver o raciocínio lógico matemático e o cálculo. No que concerne ao Português, apresentam dificuldades na escrita e na estruturação dos textos. Contudo conseguem ler com fluência e apresentam um conhecimento explícito da língua regular. Quanto ao Estudo do Meio, demonstram grande conhecimento e interesse por esta área curricular. De um modo geral, necessitam de aperfeiçoar a capacidade de concentração e o ritmo de trabalho.

Relativamente aos comportamentos, com exceção do aluno Nicolau, a turma revela um eficaz cumprimento das regras sociais, morais e de trabalho, fortalecidas por um bom ambiente familiar.

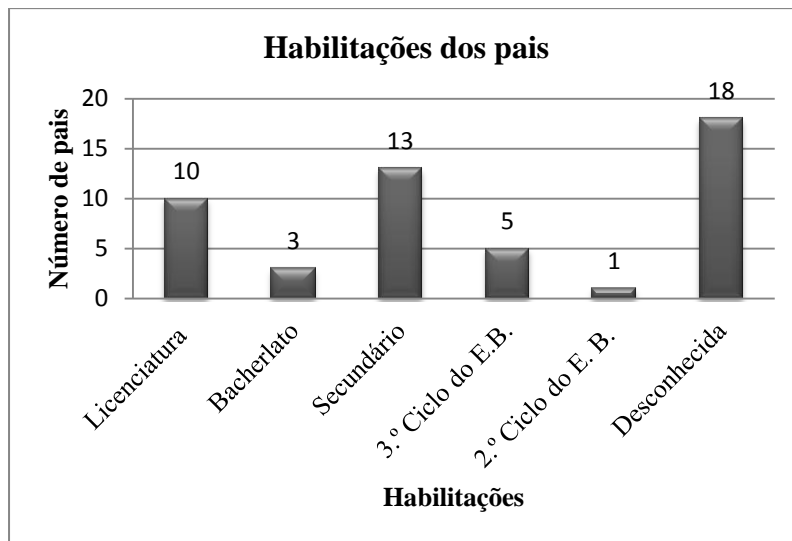
As famílias em geral pertencem a um grupo socioeconómico médio/alto, mostrando interesse e preocupação com a educação dos seus filhos. Porém, são pouco participativos nas atividades promovidas pela escola.

Ainda no que concerne à família, refira-se que a grande maioria dos EE encontra-se empregado (Gráfico 10).

Gráfico 10. Gráfico representativo da condição perante o trabalho dos EE



Um grupo significativo dos EE concluiu a escolaridade obrigatória, sendo que é desconhecida as habilitações de alguns pais (Figura 11).

Figura 11. Gráfico representativo das habilitações dos EE

Com as notas de campo recolhidas na observação realizada em contexto da sala de aula, e em conversa com a docente cooperante, foi possível detetar os pontos fortes e necessidades das crianças. Foi com base nestas informações que a nossa prática foi desenvolvida, procurando dar respostas aos interesses e necessidades de cada aluno.

A turma, na sua maioria, apresenta grande capacidade de aprendizagem, destacando-se alunos como o Alvarino, o Breno, a Carolina, o Diogo, o Lourenço, o João Pedro, a Lara, o Pedro e a Sofia. Mostram-se alunos autónomos, aplicados, empenhados e participativos, embora com alguns problemas de comportamento e concentração, nomeadamente o Pedro, o Lourenço e o João Pedro. Alunos como a Ana Beatriz, a Francisca, a Jennifer e o Rafael, apesar de procurarem participar e realizar sem grandes dificuldades as atividades propostas, são inseguros e apresentam algumas dificuldades a nível da organização de ideias e raciocínio lógico-matemático. A Catherine, a Maria Beatriz, o Nuno, o Rodrigo Luís e o Rodrigo Soares possuem dificuldades nas disciplinas de Matemática e Português, tanto na leitura como na escrita. O Guilherme, o Henrique, a Matilde, a Laura e o Nicolau são crianças com muitas dificuldades, necessitando de ajuda, quase constante, nas várias áreas disciplinares. Quanto ao Fredrik e a Isabel são crianças com NEE, sendo que a planificação das suas atividades é distinta do resto da turma e tem por base o Método das 25 Palavras, no que concerne à leitura e escrita.

Intervenção educativa no 1º CEB

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

Na semana que antecedeu ao estágio, dirigimo-nos à escola com o objetivo de conhecer os alunos, a professora cooperante e a instituição em geral. No dia 24 de setembro de 2012, teve início o estágio que, ao longo da primeira semana, incidiu essencialmente na observação participante. Foi também nesta semana que a professora cooperante referiu as diretrizes sobre as quais deveria assentar a nossa prática, tendo por base as Orientações Curriculares e Programas do 1º CEB.

Durante a primeira semana, foram realizados registos sobre a dinâmica das aulas, para, posteriormente, com base na triangulação de dados, identificar problemáticas na aprendizagem dos alunos e criar condições para as ultrapassar ao longo da nossa intervenção. Verificou-se que as aulas eram diretivas, onde as crianças apresentavam uma atitude passiva na sua aprendizagem, procurando ao longo das planificações colmatar estas situações.

O docente do 1º CEB deve estar ciente do peso das suas estratégias na construção de conhecimentos e aprendizagens significativas, essenciais no crescimento aos diversos níveis – pessoal, académico e social. Neste sentido, a escola “deve preocupar-se, não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno” (Estanqueiro, 2010, p. 21).

Neste ponto, serão apresentadas as estratégias desenvolvidas ao longo da intervenção pedagógica, procurando responder às necessidades e aos interesses dos alunos, de modo a que as problemáticas anteriores sofressem alterações. Será apresentado também a avaliação dos alunos nas diferentes áreas curriculares, tal como a intervenção com a comunidade e a reflexão final. Para uma melhor organização das atividades desenvolvidas, achou-se por bem organizá-las por áreas curriculares.

A avaliação é um instrumento de apoio no processo educativo, resultante da recolha de dados. Afim de uma avaliação mais fidedigna, serviu de instrumentos a

observação direta, as fichas de trabalho e folhas de registo, tal como o diálogo entre as estagiárias e professora cooperante. Segundo o Ministério da Educação (2004) a avaliação no 1º CEB assenta na partilha de competências, potencialidades e motivações entre alunos e professor, sobre o percurso escolar, manifestadas diariamente nas diversas áreas curriculares.

Para o presente estágio, optou-se por realizar uma avaliação formativa, que apresenta “carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação” (Ministério da Educação, 2001, p.261) considerada a avaliação reguladora das aprendizagens. Optou-se por esta modalidade de avaliação por ser a mais adequada a contexto em questão, atendendo ao curto período de tempo em que decorreu o estágio. Achou-se pertinente apresentar as respetivas avaliações no final da exposição das atividades realizadas em cada área curricular, contribuindo para uma leitura visual e contextual mais adequada das mesmas.

Atividades desenvolvidas

O Português.

O Português é fundamental para as diferentes áreas do saber, sendo um fator essencial e determinante para o sucesso dos alunos, devido o seu carácter transversal. (Reis et al., 2009). É neste sentido que o Ministério da Educação (2004) defende que, através da aprendizagem da escrita e da leitura, o docente cria situações adequadas para o confronto de ideias, diálogo e cooperação.

Os objetivos, no âmbito desta área curricular, cingiam-se a fortalecer nos alunos o gosto pela leitura e escrita, desenvolver as duas competências, a capacidade de comunicação oral, entre outros.

Exploração do excerto do texto “A floresta” de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Seguindo as sugestões do manual *Alfa-Língua Portuguesa 2.º ano* optou-se por explorar o excerto do texto “A floresta” de Sophia de Mello Breyner Andresen. Primeiramente procedeu-se a pré-leitura, com o intuito de preparar as crianças para a análise do texto e dos conteúdos a explorar na área de Estudo do Meio, as estações do ano.

Ao longo da pré-leitura, as crianças foram questionadas sobre as diferentes estações do ano, referindo as que mais gostavam e as características das mesmas. Para isso, apresentou-se quatro imagens diferentes, que foram afixadas no quadro negro, em que os alunos tiveram que as descrever oralmente e posteriormente referir a estação do ano a que correspondiam.

Verificou-se que esta estratégia constitui um instrumento essencial de motivação e de compreensão do texto pois, antes de o explorarem, os alunos têm a oportunidade perceberem a temática do texto, de uma forma lúdica, tornando a sua compreensão mais fácil, tal como se verificou no decorrer desta atividade. Segundo Reis et al. (2009), através da pré-leitura o professor parte dos conhecimentos prévios dos alunos e articulando-os com o texto, facilita a compreensão do sentido do mesmo. Perante as imagens, os alunos tiveram de explorar as características de cada estação e reconhecer as estações como um fenómeno cíclico, tema abordado posteriormente em Estudo do Meio, e ainda conhecer o início e o término de cada estação.

Figura 27. Atividades de pré-leitura



Posteriormente procedeu-se à leitura do texto, em que os alunos leram em silêncio e individualmente e consoante a solicitação, liam em voz alta. Aquando da exploração do texto, as crianças assinalaram as palavras que desconheciam e as mesmas eram anotadas no quadro, sendo um colega responsável por procurar no dicionário o significado da palavra, sempre com o auxílio do adulto.

Esclarecidas as dúvidas a nível da linguagem, a turma já se encontrava preparada para responder às questões sugeridas pelo manual. Desta forma, individualmente, cada criança respondeu às questões e, posteriormente, debateu-se as várias respostas, de modo a confrontar as diferentes ideias dos alunos. Ao desenvolver atividades desta ordem, o docente “deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do ato de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura” (Reis et al., 2009, p.70).

Esta atividade permitiu que as crianças apresentassem os seus conhecimentos acerca do tema em questão e estabelecessem uma interdisciplinaridade de conceitos, nomeadamente entre o Português e o Estudo do Meio. Segundo o Ministério da Educação “o Estudo do Meio esta na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da Educação, 2006, p.101).

Construção de um texto em prosa, partindo da novidade de um aluno

Aquando da intervenção pedagógica um dos conceitos a desenvolver na área do Português foi a estrutura do texto em prosa. Achou-se pertinente, preferiu dar resposta às motivações dos alunos, partir de uma novidade de um dos alunos e construir um texto em prosa. Segundo o Ministério da Educação “diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento” (Ministério da Educação, 2006, p.146).

Numa das aulas de TIC, em que se explorou a problemática da dengue, um dos alunos, de nacionalidade brasileira, referiu que já havia sido contagiado por esse vírus. Desde logo as crianças demonstraram grande interesse em conhecer mais sobre essa situação, contribuindo para o aumento dos interesses pela temática. Neste sentido sentiu-se a necessidade de trabalhar em contexto de sala de aula, contribuindo para aprendizagens significativas. Como está patente na Organização Curricular e Programas do 1º CEB, os saberes tornam-se mais significativos quando “correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança” (Ministério da Educação, 2006, p.23).

Tendo por base o trabalho de texto do Movimento Escola Moderna (MEM), construiu-se um texto em prosa, respeitando a estrutura do mesmo. Assim, afixou-se a novidade do Breno no quadro “ Já tive o Dengue” e a turma questionou-o, procurando reunir mais informações sobre esse acontecimento (ver figura 28). Desta forma, através do questionamento ao autor da novidade, os alunos podem “clarificar ideias, tomar explícitas circunstâncias temporais e espaciais, relações entre personagens e as ações, adequadas ao vocabulário” (Movimento Escola Moderna, 2003, p.58) para posteriormente construir o texto.

As questões colocadas ao Breno eram redigidas no quadro, tal como as respostas do autor da novidade. Posteriormente realizou-se uma tabela, onde foram agrupadas as questões relacionadas com as componentes básicas da formação de um texto escrito (introdução, desenvolvimento e conclusão), com a finalidade de estruturar o pensamento lógico dos alunos para a construção do respetivo texto. Para finalizar a atividade, as crianças construíram individualmente o texto, de acordo com as informações recolhidas.

Figura 28. Aluno a ser questionado pelos colegas.



Esta atividade foi extremamente importante, pois as crianças estavam implicadas e motivadas para a elaboração do texto, uma vez que era a primeira vez que desenvolviam este tipo de atividade. Além disso, contribuiu para a estruturação do pensamento lógico dos alunos na construção de texto, permitindo ao docente tomar consciência das dificuldades individuais dos alunos. Contudo, é importante referir que só foi possível realizar a produção de texto individualmente, pois éramos três adultos a acompanhar e apoiar cada aluno.

Construção dos Acrósticos das famílias

Outra das atividades realizada na área de Português foi a realização do livro dos acrósticos das famílias. Uma vez, que se pretendia desenvolver competências de escrita no grupo, realizou-se um livro, onde as crianças tiveram que produzir um acróstico com o seu nome, dos pais e dos irmãos, se os tivessem. Pois “para desenvolver a competência de escrita preconiza-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto” (Reis et al., 2009, p.71).

Como motivação para a atividade, apresentou-se uma história em áudio, “A Maria e o João” dos irmãos Grimm, onde os alunos deveriam retirar algumas informações sobre o texto. Antes de ouvirem a história, foi distribuído pela turma uma tabela, onde tiveram de anotar o nome de cada personagem e o grau de parentesco dos mesmos. Após escutarem a história, debateram os resultados obtidos, apesar de não estar previsto, alguns alunos sentiram necessidade de referir o caso específico da

estrutura das suas famílias. Assim sendo, conscientes da importância de possibilitar às crianças momentos onde possam expressar os seus sentimentos e ideias, deu-se oportunidade para dialogarem sobre as diferentes estruturas familiares existentes na sala.

Após esta atividade de motivação, as crianças foram questionadas sobre o que era um acróstico. Ao verificar que os alunos não conheciam essa palavra, criou-se condições para que conseguissem chegar por eles próprios ao conceito de acróstico. Partindo do nome de uma das personagens da história trabalhada anteriormente, neste caso a Maria, escreveu-se o nome na vertical e os alunos deram as suas sugestões, sendo que um aluno referiu “ Já vi uma vez isso! Agora podemos escrever frases à frente!” (Lourenço, 7 anos). Partindo desta frase do aluno, explorou-se e construiu-se em conjunto o acróstico da Maria.

Adquirido o conceito, os alunos tiveram que construir acrósticos de acordo com o nome dos seus familiares. Esta atividade exigiu do docente um acompanhamento individualizado de cada aluno, com o intuito de verificar se utilizavam vocabulário adequado e diversificado, bem como se apresentavam uma estrutura frásica lógica.

Ao verificar o entusiasmo dos alunos na realização desta atividade, achou-se pertinente compilar os vários acrósticos num livro que ficaria exposto na sala. Assim, para cada separador, as crianças realizaram um desenho da sua família para que conseguissem identificar facilmente o autor dos acrósticos apresentados.

Com esta atividade, as crianças estavam implicadas e motivadas, pois, tal como referiram “ Isto é como brincar com as palavras.” (Carolina, 7 anos).

Avaliação das aprendizagens dos alunos na área curricular do Português

Tendo por base a observação das aulas, realizou-se uma grelha de avaliação da turma. Esta encontra-se dividida por blocos de aprendizagem, como proposto pelas Orientações Curriculares e Programas do 1.º CEB e foi preenchida, partindo dos objetivos inicialmente previstos para esta área de conhecimento. Seguidamente, apresenta-se o respetivo quadro.

Quadro 15. Avaliação geral da turma na área disciplinar de Português

Área curricular disciplinar	Blocos	Avaliação geral da turma
Português	Bloco 1- Comunicação oral	<p>A turma em geral exprimia-se por iniciativa própria, apresentando o seu ponto de vista em conversas e diálogos tanto em grande ou em pequeno grupo. Ao longo desses diálogos apresentavam uma linguagem correta e coerente, tal como, vocabulário adequado. Conseguiram relatar acontecimentos vivenciados ou imaginados, tal como imagens e desenhos.</p> <p>Na exploração oral das histórias, os alunos identificavam sem grande dificuldade os momentos-chave, as personagens principais e o tempo das mesmas. Conseguiram interpretar, igualmente, de forma satisfatória os enunciados, principalmente aquando da explicação dos exercícios. Expressando facilmente as suas dificuldades e aprendizagens.</p> <p>Através da leitura expressiva dos textos, verificou-se que a grande maioria era capaz de aplicar diferentes entoações nas frases, de acordo com o que estavam a interpretar. No entanto, algumas crianças ainda detinham algumas dificuldades neste sentido, fazendo uma leitura com pouca ou quase nenhuma entoação.</p>
	Bloco 2- Comunicação escrita	<p>Em geral, a turma apresenta grandes dificuldades em expressar as suas ideias através da escrita, não elabora frases complexas e não consegue apresentar um raciocínio lógico nas suas produções. Além disso, os erros ortográficos acontecem com muita frequência.</p> <p>Apesar de apresentar um bom discurso, não eram capazes de transmitir as suas ideias através da escrita, mas reconheciam que os discursos orais podem ser registados através do código escrito, tal como a relação existente entre estes aspetos.</p> <p>Todos os alunos conseguiam realizar ilustrações de acordo com as palavras ou temáticas abordadas. No entanto, tinham mais dificuldade em realizar o processo inverso.</p> <p>Um dos grandes problemas dos alunos neste bloco era a falta de concentração e motivação, verificando alguma alteração com algumas atividades realizadas. Exemplo disso foi a produção de texto partindo do interesse comum dos alunos e de uma situação particular do seu colega, surgindo textos criativos e bem estruturados. No entanto, um pequeno grupo da turma necessitou de muita estimulação por parte do adulto.</p>

A Matemática.

No nosso quotidiano, a matemática é aplicada nas mais variadas situações, mesmo que, por vezes, inconscientemente, esta é aplicada por todos nós. Consciente das dificuldades que o grupo apresentava nesta área, optou-se por realizar atividades lúdicas, com recurso a diversos materiais, procurando fomentar o gosto e motivação das crianças ao longo da sua exploração. Como refere o Ministério da Educação (2004),

cabe ao professor conseguir que as crianças, desde cedo, desenvolvam gosto pela Matemática.

Ao utilizar materiais diversificados e apelativos, as atividades tornam-se mais significativas para a turma, contribuindo para aprendizagens duradoras e de qualidade. Desta forma, ao longo da intervenção pedagógica, utilizou-se materiais manipuláveis e criou-se um ambiente ativo, “de modo a que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas” (Ministério da Educação, 2004, p.163).

De acordo com as orientações da professora cooperante e tendo por base o programa de Matemática do Ensino Básico, com as atividades desenvolvidas nesta área, pretende-se “desenvolver nos alunos o sentido de número, a compreensão dos números e das operações e a capacidade de cálculo mental e escrito, bem como a de utilizar estes conhecimentos e capacidades para resolver problemas em contextos diversos” (Ponte et al., 2007, p.13).

Seguidamente serão apresentadas as atividades desenvolvidas nesta área de conhecimento, que assentaram essencialmente na exploração das subclasses do número (unidade, dezena e centena) e na introdução da estimativa.

Juntando unidades para construir uma dezena

Esta atividade tinha como objetivo principal construir dezenas partindo da unidade. Neste sentido, utilizou-se tampinhas de iogurte, em que cada uma representava uma unidade e consoante as informações sugeridas pelo professor, os alunos agrupavam as respetivas tampas, produzindo o solicitado.

A atividade iniciou-se com o pequeno diálogo com as crianças sobre a unidade, procurando verificar se sabiam o que era e o que representava, pois, para realização desta atividade, era fundamental que os alunos tivessem interiorizado o conceito de unidade pra depois partir para a dezena. Para que o grupo percebesse que partindo da unidade podiam construir uma dezena, os alunos aos pares contornaram a sua mão e a do colega em que cada dedo representava uma unidade e as duas mãos uma dezena. Assim, tiveram oportunidade de perceber que para construir uma dezena tinham que utilizar dez unidades. Outra estratégia utilizada, para que as crianças percebessem que uma dezena era constituída por dez unidades, foi partir da própria palavra em que se

destacou as três primeiras palavras, **dezena**, para que verificassem que uma dezena é constituída por dez unidades.

Explorado o conceito, procedeu-se à atividade, onde perante o valor apresentado as crianças tiveram que associar a quantidade de unidades a utilizar para construir a respetiva dezena. Para tal, os alunos recorreram a tampinhas, em que cada uma representava uma unidade, para construírem o proposto, permitindo aplicar

Figura 29. Atividade juntando unidades para construir uma dezena



os conhecimentos adquiridos anteriormente e permitir ao docente verificar as crianças que apresentavam dificuldades na compreensão do mesmo.

Os alunos sentiram-se motivados e pediam para participar, pois a utilização de materiais na resolução das atividades constituía uma novidade na turma, o que cativava a atenção e a necessidade de experienciarem esta oportunidade. Neste sentido, foi permitido a todas as crianças que participassem, sendo sempre solicitado a três alunos ao mesmo tempo que fossem ao quadro construir, seguindo-se de uma exploração em grupo de cada representação, com o propósito de verificar se a situação criada encontrava-se correta. Concluída a atividade, as crianças registaram o novo conceito apreendido no caderno, para que, sempre que surgisse alguma dúvida, pudessem consultar os seus apontamentos. Em suma:

Os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas. No entanto, a simples utilização dos materiais não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos, sendo indispensável registar o trabalho feito e reflectir sobre ele. (Ponte et al., 2007, p.14)

Gincana de Matemática (revisão das subclasses do número)

Concluída a exploração das subclasses do número, achou-se pertinente realizar uma Gincana sobre esta temática, com o intuito de verificar se a turma havia adquirido os conhecimentos previstos, servindo de avaliação, tal como de autoavaliação. A autoavaliação consistia essencialmente na perceção dos alunos nos aspetos que detinham maior dificuldade para posteriormente retirar as suas dúvidas com o docente.

Antes de iniciar a gincana, as crianças juntaram-se em grupo, que já tinham formado em aulas anteriores, e receberam uma folha de registo (Ver figura 30), onde encontravam problemas que deveriam resolver em cada estação recorrendo aos materiais disponíveis. Cada grupo partiu de uma estação diferente que seria alterado consoante indicação e onde podiam contar além dos materiais com o acompanhamento de um dos adultos da sala.

Na primeira estação, *Decompondo Números*, os alunos tiveram que retirar um cartão da caixa e seguidamente decompô-lo

em centena, dezena e unidade, preenchendo os espaços em branco na folha de registo. A segunda estação, *Que número é este?*, consistia na descoberta do número que representava a decomposição, que haviam retirado da caixa. No *Quebra cabeça*, os alunos tiveram que resolver um problema e dispunham do material, multibásico, para facilitar a interpretação e resolução do mesmo. Quanto à quarta estação, o *ábaco esquecido*, após retirarem um cartão com um número da caixa, tiveram que o representar no ábaco, representado na folha de registos. Por fim, a última estação, o *mistério do número 500*, os alunos tiveram que decompor o número em dezenas e posteriormente em centenas.

Figura 30. Folha de registo da gincana.

Gincana da Matemática

Nome: _____
DATA: ____/____/____

1.ª Estação
Decompondo os números
Na caixa podes encontrar vários números. Retira um número e completa os espaços em branco.

C	D	U

A. _____
B. _____ + _____ + _____
C. _____

2.ª Estação
Que número é este?
Retira um cartão com as pistas sobre o número escondido.

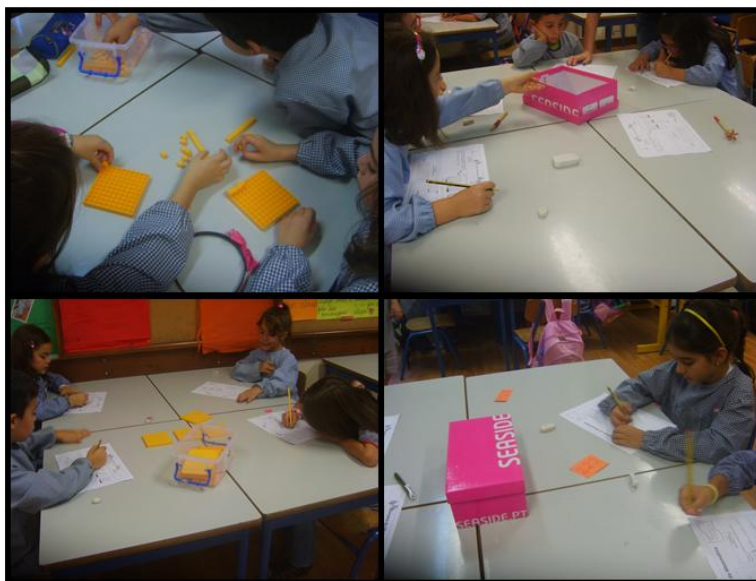
3.ª Estação
Quebra cabeças
O Alfa foi passear à quinta pedagógica. Viu 100 porcos, 2 centenas de galinhas e 1 centena de cavalos. Quantas centenas de animais viu o Alfa?
R: _____

4.ª Estação
Ábaco esquecido
Tira três números da caixa e ajuda o Alfa a representar no ábaco.

5.ª Estação
O mistério do número 500

100 + 100 + 100 = _____	1000
100 + 100 + 100 = _____	1000
100 + 100 + 100 = _____	1000
100 + 100 + 100 = _____	1000
100 + 100 + 100 = _____	1000

Fim

Figura 31. Gincana de Matemática

Na fase inicial da atividade, os materiais estavam dispostos nas mesas e as crianças tinham que mudar de local para realizar os exercícios propostos. No entanto, ao verificar-se que esta deslocção dos grupos, gerou algum descontrolo e agitação nas crianças, optou-se por alterar a situação. Os grupos passaram a ficar em mesas fixas, sendo que os materiais eram alterados consoante a estação em que se encontravam. Esta modificação revelou-se ser bem-sucedida, visto que o comportamento dos alunos alterou-se e passaram a estar mais concentrados nas atividades propostas.

Esta atividade foi importante para a turma, pois, além de servir como consolidação de conteúdos, foi fundamental para desenvolverem um trabalho cooperativo que até então era pouco utilizada na dinâmica da sala. Através da aprendizagem cooperativa “fortalece as relações entre as pessoas, aumentam as possibilidades de sucesso escolar e influenciam a construção do sistema de valores do indivíduo” (Santana, 2007, p.36).

Adivinha e aprende (estimativa)

Seguindo o programa de Matemática estabelecido pelo Ministério de Educação e as orientações da professora cooperante, durante a intervenção pedagógica teve-se oportunidade de introduzir o conceito de estimativa na turma. Visto que esta era a primeira vez que este conceito seria trabalhado, achou-se pertinente partir de situações do quotidiano das crianças e posteriormente realizar um jogo, para que, através da experimentação, conseguissem chegar ao conceito.

Para iniciar a atividade, foi estabelecido um diálogo com a turma, onde os alunos fizeram referência a diversos momentos do seu quotidiano, onde tiveram que atribuir um valor aproximado às situações. “Estes conhecimentos devem ser valorizados e tomados como ponto de partida para o desenvolvimento do sentido espacial que tem por base a visualização e a compreensão das relações espaciais” (Ponte et al., 2007, p. 20).

Um aluno referiu que podíamos também fazer isso com os objetos da sala e então estiveram a atribuir um valor aproximado (estimar) de alguns objetos da sala, como o número de capas ou de cartolinas existentes no armário.

Como supramencionado, pretendia-se que através do jogo os alunos conseguissem adquirir conhecimento, o que se revelou um fator essencial para a compreensão do conceito. Ao referir que iriam realizar um jogo, as crianças ficaram motivadas para o desenvolvimento da atividade, demonstrando grande interesse e implicação pelo mesmo. Deste modo:

Ao trabalhar com atividades lúdicas o aluno passa de um espectador a um ator ativo no processo de aprendizagem. Desta forma passa a ter a oportunidade de viver a construção de seu saber. Assim, durante um jogo, o aluno torna-se mais seguro e crítico, expressa o seu pensamento e as suas emoções, troca ideias com os outros e tira conclusões sem a interferência direta do professor. A competição deve ser saudável, levar à cooperação, valorizando as relações e desenvolvendo assim, a vertente social. (Inacema Araujo citado por Martins, Paiva & Silva, s/d, p.2).

Figura 32. Jogo adivinha e aprende.

Esta atividade consistia na utilização de diferentes materiais com formas e volumes diferentes, como podemos ver na figura 32. Num recipiente igual, cada grupo teve que decidir o número de objetos que iriam colocar no respetivo recipiente para que os restantes grupos estimassem a quantidade de objetos, uma vez que “a aprendizagem é mediada pelas diferenças de perspectiva entre os alunos



envolvidos cooperativamente na resolução de uma dada atividade.” (Cachapuz, 2000, p. 72). Antes de iniciar o jogo, cada criança recebeu uma folha de registro, onde colocaram os objetos, a estimativa do grupo e o número real de objetos. Após decidirem o número de objetos, o representante de cada grupo ia a frente da turma apresentar o seu recipiente e cada grupo discutia e decidia a estimativa a apresentar à turma. Quando referiam a sua estimativa, o aluno que se encontrava à frente anotava no quadro os valores dos diferentes grupos e dando início a procedia à contagem em voz alta para confirmar a quantidade de objetos e verificar o grupo que estava mais próximo do valor real.

Após a atividade, a turma foi novamente questionada sobre o que estiveram a realizar e verificou-se que as crianças conseguiram chegar facilmente à noção de estimativa “Estivemos a atribuir valores a cada conjunto” (Sofia, 7 anos). Partindo das afirmações dos alunos, construiu-se o conceito de estimativa e as crianças registaram nos respetivos cadernos. Para concluir, realizou-se alguns exercícios propostos pelo manual de Matemática adotado pelo professor cooperante.

Avaliação das aprendizagens dos alunos na área curricular da Matemática.

À semelhança da avaliação realizada anteriormente, realizou-se uma grelha, tendo por base os blocos de aprendizagem propostos pelas Orientações Curriculares e Programas do 1.º CEB. A mesma foi preenchida tendo por base os mesmos aspetos supramencionados para o Português.

Quadro 16. Avaliação geral da turma na área disciplinar de Matemática

Área curricular disciplinar	Blocos	Avaliação geral da turma
Matemática	Bloco 1 - Números e operações	<p>A grande maioria da turma é capaz de realizar contagens e realizar relações de ordem. Quanto a adição e a subtração, demonstram uma boa interpretação das situações problemáticas, associando de forma correta os sinais de “+” e “-”. Conquanto, alguns alunos não demonstrem um raciocínio lógico bem constituído, não conseguem realizar operações simples sem apoio constante do adulto.</p> <p>Quanto à identificação e escrita dos números, a grande maioria é capaz de identificar e redigir corretamente os números, sendo que a partir do número 100 já o façam com relativa insegurança e dificuldade.</p> <p>Os alunos demonstravam um claro à-vontade em apresentar os colegas as suas resoluções e procuravam perceber as diferentes estratégias utilizadas para chegar à mesma solução. Sendo de salientar que ao longo da apresentação oral das suas ideias e atividade, utilizavam as terminologias corretas.</p> <p>Com a estimativa, as crianças demonstraram que eram capazes, na grande maioria, de observar e atribuir sem grande dificuldade um valor aproximado das quantidades, demonstrando que uma clara aquisição do conceito de número.</p> <p>A turma em geral apreciava e utilizava os materiais de apoio às atividades, verificando que desta forma percebiam melhor os exercícios e alcançavam mais facilmente um valor acertado. No entanto, as crianças com nível de aprendizagem mais avançado dispensavam estes materiais para a realização concreta do exercício, mas quando o terminavam gostavam de manusear os materiais e confirmar os seus valores.</p> <p>Relativamente a decomposição dos números, verificou-se que, perante as decomposições mais fáceis, os alunos realizam sem qualquer dificuldade. Por sua vez, nas decomposições mais elaboradas, um pequeno grupo de alunos apresentava dificuldades, mesmo com a utilização dos materiais disponibilizados.</p> <p>Todos os alunos conseguem identificar as diferentes subclasses do número, tal como o que representam.</p>

O Estudo do Meio.

A nossa intervenção nesta área de conteúdo seguiu as mesmas linhas orientadoras das restantes, ou seja, procurou-se dinamizar aulas ativas em que os alunos estivessem envolvidos no desenvolvimento de conceitos e nas atividades propostas pelas professoras estagiárias.

Segundo o Ministério da Educação (2004), no domínio do Estudo do Meio pretende-se essencialmente que os alunos sejam ativos e desenvolvam capacidades para

descobrir, investigar, experimentar e aprender. Sendo da responsabilidade do professor adequar as suas estratégias, de modo a “proporcionar-lhes os instrumentos e as técnicas necessárias para que eles possam construir o seu próprio saber de forma sistematizada” (p. 102). Acrescenta ainda que através do “contacto direto com o meio envolvente, a realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade (...) os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos” (p.102).

Seguidamente serão apresentadas as atividades sobre as quais fui a principal orientadora, que se basearam essencialmente na exploração dos cinco sentidos e na importância da água. Tal como supramencionado a abordagem a estas problemáticas foram realizadas essencialmente através de experiências e outras atividades ativas.

Exploração dos cinco sentidos

A exploração dos sentidos integra-se no Bloco 1- A descoberta de si mesmo, “Com este bloco pretende-se que os alunos estruturem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de autoestima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (Ministério da Educação, 2004, p.105). De acordo com o ME, ao desenvolver esta temática pretende-se essencialmente que os alunos sejam capazes de localizar no corpo os órgãos dos sentidos, tal como de distinguir diferentes cheiros, texturas e sons.

Para uma melhor compreensão e exploração de cada sentido, optou-se por desenvolver as atividades ao longo de vários dias, contribuindo assim para aprendizagens significativas e de qualidade. No primeiro dia, realizou-se experiências para o tato, “De olhos vendados adivinho o que é!” e para o olfato, “Nariz curioso”. No dia seguinte, deu-se continuidade às experiências dos restantes sentidos, para a audição o “ Mia gato” e “Que barulho é este!”, para a visão realizou-se a experiência “Objeto Fugitivo” e “Brincando com as cores”. Por fim, explorou-se o paladar com a experiência “Que sabor é este!”.

É importante referir que todas as crianças tiveram oportunidade de participar em todas as experiências, pois só assim estávamos a proporcionar a toda a turma as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Tato- “De olhos vendados adivinha o que é?”

Esta experiência consistia em adivinhar através do tato o objeto escondido na caixa. Antes da realização desta experiência, foi distribuída pela turma uma folha com cinco quadrados, onde os alunos tiveram que representar, através do desenho, cada objeto que se encontrava dentro das caixas. De forma a facilitar a dinâmica da aula, foram formados cinco grupos constituído por cinco elementos cada.

Figura 33. Experiência do tato.



Após uma explicação, por parte da professora estagiária, iniciou-se a experiência. Junto ao quadro, existiam cinco caixas com um objeto, do qual os alunos não tinham conhecimento, e, quando cada grupo se dirigia para realizar a sua experiência, escolhiam uma das cinco caixas. Posteriormente, os olhos dos elementos dos grupos eram vendados e só através do tato tinham que

adivinhar o objeto da caixa escolhida. Quando tiraram as vendas, tiveram que referir características identificadas do objeto, se era macio, áspero, entre outras, e apresentar a sua hipótese do que poderia ser (ver figura 33). Foram diversificados e com características diferentes os objetos escolhidos, pois em cada uma das caixas existia, penas, garrafa, peluche, tecido e um livro.

Para concluir esta atividade, as crianças foram questionadas sobre o órgão que tiveram de utilizar para explorar o sentido do tato e verificou-se que a grande maioria do grupo referia as mãos. Sentiu-se então necessidade de adotar outra estratégia. Passámos por cada aluno o mesmo objeto, mas em diferentes partes do corpo, uns na cara, outros nos braços e nas pernas, verificando que todos referiam as mesmas características “Era algo macio e fofo.” (Ana, 7 anos). Com esta nova experimentação, os alunos perceberam que a pele era o órgão mais apropriado do respetivo sentido explorado. Para

ser possível verificar se os alunos haviam percebido o novo conceito, realizaram os exercícios propostos pelo manual.

Olfato- “Nariz Curioso”

Explorado o tato, iniciou-se uma nova experiência, dedicada à exploração do olfato. Esta experiência seguiu as mesmas indicações do que a anterior, igualmente em grupo os alunos iam à frente e de olhos tapados, cheiravam um determinado odor e tiveram que identificar se era forte ou suave e de que se tratava, como podemos verificar na figura 34. Todos os grupos tiveram oportunidade de experimentar odores diferentes como o vinagre, o chocolate, o sabonete, o alho e o café. Nesta atividade também foi realizada o registo dos diferentes odores experienciados.

Figura 34. Experiência do olfato



Depois de todos os grupos terem realizado a experiência, a turma foi novamente questionada sobre o órgão utilizado para explorar o sentido do olfato e todas as crianças sem qualquer dúvida indicaram o nariz. Adquirido o conceito, os alunos colaram os registros das suas experiências no caderno e anotaram o sentido e o seu respetivo órgão. Por fim, realizaram alguns exercícios sobre este último sentido explorado.

Audição- “Mia gato” e “Que barulho é este?”

No dia seguinte, deu-se continuidade à exploração dos sentidos, iniciando-se com a audição. Para as experiências desse dia não foi necessário organizar a turma em grupos. Para este sentido foram realizadas duas atividades, a primeira que consistia na identificação das vozes dos colegas (ver figura 35) e a segunda na identificação de ruídos do quotidiano dos alunos.

Figura 35. Atividade da audição

Na primeira, “Mia gato”, um aluno foi escolhido pela professora estagiária e dirigiu-se para junto do quadro, ficando de costas para a restante turma. Enquanto os alunos cantavam uma pequena canção, a estagiária circulava pela sala e escolhia uma criança para “miar” e o aluno que se encontrava à frente indicava o nome do colega. Seguidamente, o aluno que identificou o colega voltava ao seu lugar e o aluno que havia produzido o som do gato era responsável por identificar o próximo colega.

Seguiu-se a segunda atividade de audição, em que foi distribuído uma tabela de registos com os respetivos sons que iam escutar e em cada som deveriam assinalar o som correto (Ver figura 36). Para finalizar, estabeleceu-se um diálogo com o grupo, à semelhança do dia anterior, para verificar se as crianças tinham adquirido o conceito e se conseguiam identificar o órgão utilizado para explorar a audição, os ouvidos.

Figura 36. Tabela de registo dos sons

Sentido da Audição – “Que som é este?”							
Som 1	Mar	Vento	Chuva	Telefone	Passarinho	Vaca	Porco
Som 2							
Som 3							
Som 4							
Som 5							
Som 6							
Som 7							

Visão- “Objeto fugitivo” e “Brincando com as cores”

Para este sentido, à semelhança do anterior, foram realizadas duas atividades, a primeira em que as crianças tiveram de identificar e registar o objeto em falta e uma outra em que através da junção de diferentes cores conseguiam obter outra, como podemos visualizar na figura 37.

Para a primeira atividade, eram apresentados um conjunto de objetos que as crianças memorizaram e, após baixarem a cabeça, serem capazes de identificar o que havia sido retirado e identificar na folha de registo. Na segunda atividade, as crianças disponham de cores primárias em copos de plástico, transparente e juntando-as verificavam que obtinham outras cores, cores secundárias.

Explorado o sentido e identificados os olhos como o órgão deste sentido, os alunos registaram as experiências e o conceito no seu caderno diário.

Figura 37. Exploração da visão

Paladar- “Prova e descobre”

Para este último sentido, a turma teve oportunidade de experimentar diversos sabores e identificar se estes eram amargos, doces, ácidos ou salgados, bem como efetuar o seu registo na folha distribuída pela professora estagiária.

Os alunos, no seu respetivo lugar, aguardavam que tivessem oportunidade de experimentar os diferentes sabores. Foi solicitado que permanecessem de olhos fechados, enquanto todos os colegas tinham oportunidade de participar na atividade e só depois debaterem as características, identificando o sabor experimentado (ver figura 38).

Para a explorar o sabor amargo utilizou-se o café, para o doce o chocolate, quanto ao ácido optou-se pelo maracujá e, por fim, para o salgado batatas fritas. Foi interessante verificar que grande maioria da turma conseguiu identificar facilmente o alimento, no entanto, apresentavam alguma dificuldade em identificar o seu gosto.

Outro aspeto importante na exploração deste sentido foi verificar que os alunos, na sua totalidade, quando questionados sobre o órgão do paladar, referiam a boca. Mas

Figura 38. Atividade do paladar

após um diálogo com a turma, perceberam que o órgão correto deste sentido era a língua que era capaz de reconhecer os gostos das diferentes substâncias.

Para concluir as atividades sobre os sentidos, foi apresentado um cartaz, que ficou exposto na sala, para que, sempre que necessitassem, o consultassem para esclarecer as suas dúvidas. Neste cartaz encontravam o sentido, o respetivo órgão e a experiência realizada na sala.

A água

Seguindo as Orientações Curriculares e Programas do 1º CEB, verificámos que os conteúdos sobre a água se integram no Bloco 3- À descoberta do meio ambiente. “Este bloco compreende os conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico (o ar, a água, as rochas, o solo), os seres vivos que nele vivem, o clima, o relevo e os astros” (Ministério da Educação, 2004, p. 115).

De acordo com o mesmo documento, pretende-se que os alunos na exploração dos conceitos apresentados anteriormente utilizem diversos instrumentos, como o telescópio, lupa, entre outros, e que o professor incuta nos seus alunos “atitudes de respeito pela vida e pela Natureza, assim como sensibilizá-los para os aspetos estéticos do ambiente” (Ministério da Educação, 2004, p. 115).

Com a exploração desta temática, pretendia-se que os alunos desenvolvessem aprendizagens quanto aos locais onde encontramos água, a importância desta substância, quais as características da água potável e ainda conhecer os diferentes estados da água. Optou-se desta forma por realizar um PowerPoint e realizar algumas experiências, nomeadamente sobre os estados da água.

Para iniciar as atividades, procedeu-se a um diálogo com a turma, aproveitando os dias chuvosos que haviam feito, para verificar os conhecimentos prévios das crianças sobre a problemática da água. É importante que, ao longo da sua prática, o docente encare os conhecimentos prévios dos alunos como um ponto de partida para a aquisição de conhecimento, pois “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (Vygotsky, 2000, p. 210). Ao realizar este trabalho, o professor está a contribuir para o desenvolvimento dos alunos a nível individual e social. Com esta conversa inicial, verificou-se que as crianças em

geral já tinham conhecimento sobre o tema e que a aquisição dos novos conceitos estaria mais facilitada.

Procurando dar continuidade às atividades, as crianças organizaram-se em grupo, já pré-estabelecidos e avançamos nos conteúdos previstos para explorar nesse dia. Por cada grupo, foi distribuída uma imagem, onde deveriam de discutir se nesse local existia água e apresentar as conclusões a que chegaram à restante turma, como podemos verificar na figura 39. Com esta atividade verificou-se que as crianças já tinham noção dos diferentes estados da água, simplesmente não utilizavam as determinações corretas. Sendo estes conhecimentos fundamentais para a exploração das atividades seguintes.

Figura 39. Discussão das imagens em grupo.



Partindo dos conhecimentos das crianças, antes de iniciar as experiências sobre o estado da água, achou-se pertinente pedir à turma que agrupasse as imagens exploradas consoante o estado em que se encontravam. Escreveu-se os diferentes estados no quadro (líquido, sólido e gasoso) e um elemento de cada grupo foi afixar e justificar a sua escolha.

Antes da realização das experiências cada criança recebeu uma folha de registos, onde apresentaram as suas hipóteses, o procedimento das experiências e as conclusões a que chegaram. Apesar das atividades serem realizadas em grupo, cada aluno apresentava as suas hipóteses.

Com a primeira experiência, “O que acontece à água quando aquecida”, pretendia-se que os alunos se apercebessem que a água, quando submetida a altas temperaturas, evapora, passando do estado líquido para o estado gasoso. Neste sentido, cada grupo recebeu um copo de vidro onde deitaram água, assinalando com caneta de acetato o nível da mesma (ver figura 40). Seguidamente, essa água era aquecida numa chaleira e os alunos voltavam a deitá-la no copo, verificando que tinha menos água do que antes de ser submetida a altas temperaturas. Enquanto a água era aquecida o grupo era alertado para o que estava acontecendo, o que seria o fumo que saia da chaleira, “ É

o vapor de água” (Jennifer, 7 anos), “ A água está passando para o estado gasoso” (Alvarino, 7 anos).

Quando toda a turma concluiu que a água quando aquecida evapora e passa do estado líquido para o estado gasoso, colocou-se outra questão-problema, “Depois de solidificar a água, pode voltar ao estado líquido?”. O processo desta experiência foi semelhante ao anterior, já que escreveram as suas hipóteses, realizaram os procedimentos e retiraram as suas conclusões.

Cada grupo recebeu um copo de plástico e dois cubos de gelo que colocavam dentro do respetivo copo e com as mãos produziam calor, verificando que o gelo derretia, passando novamente para o estado líquido. Após a experiência, registaram as conclusões a que chegaram na folha de registo, como podemos confirmar na figura 41.

Para consolidação do conteúdo, achou-se pertinente realizar um PowerPoint com os diversos conceitos explorados e acrescentar outros conceitos, como a importância da água potável e as suas características. Para que os alunos verificassem que a água potável era inodora, incolor e insípida, cada criança bebeu um copo de água e assinalou se esta tinha cheiro, cor ou sabor.

Figura 41. Crianças realizando a experiência.



deste género, pois aprendiam mais facilmente e de uma forma divertida. É neste sentido

Figura 40. Crianças medindo o nível da água



A turma demonstrou grande satisfação e interesse em explorar este tema, pois tiveram oportunidade de realizar experiências, tornando a sua aprendizagem mais ativa e autónoma. Referiram mesmo que gostariam de realizar mais atividades

que, já desde os primeiros anos de escola, é imprescindível proporcionar às crianças alguma compreensão mesmo que simplificada de uma atitude científica nas diferentes problemáticas. Diversos autores defendem que o ensino experimental das ciências estimula e apresenta resposta às curiosidades das crianças e além disso promove capacidades de pensamento, como o criativo e crítico (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002; Martins, 2002).

Avaliação das aprendizagens dos alunos na área curricular do Estudo do Meio.

Seguindo as avaliações das áreas curriculares anteriormente apresentadas, realizou-se uma grelha do desempenho da turma no que concerne às atividades realizadas em Estudo do Meio.

Quadro 17. Avaliação geral da turma na área disciplinar de Estudo do Meio

Área curricular disciplinar	Blocos	Avaliação geral da turma
Estudo do Meio	Bloco 1- À descoberta de si mesmo	<p>Os alunos eram capazes de identificar sem grande dificuldade os órgãos dos sentidos no corpo. No entanto, numa fase inicial, algumas crianças confundiam alguns órgãos, nomeadamente referiam-se à boca como o órgão do paladar e as mãos como o do tato. Estas dúvidas foram atenuando aquando das experiências, onde tiveram oportunidade de verificar concretamente os órgãos utilizados para a exploração de cada sentido.</p> <p>Em geral, verificou-se, que eram capazes de distinguir diferentes objetos através do cheiro, sabor, textura e forma. Tal como distinguir sons que os rodeiam.</p> <p>Através das experiências, apurou-se que as crianças conseguiam trabalhar em grupo, respeitando as opiniões e ideias dos colegas e além disso sabiam preservar e utilizar adequadamente os materiais disponibilizados.</p>
	Bloco 3- À descoberta do meio ambiente	<p>No que concerne à exploração da temática da água, através da oralidade, os alunos em geral demonstraram os seus conhecimentos prévios, que se revelavam assertivos e científicos. Já ostentavam conhecimentos quanto os diferentes estados da água, da sua importância e dos locais onde existia esta substância.</p> <p>Demonstram capacidade de desenvolver trabalhos autónomos preforma a enriquecer os seus conhecimentos. Perante a questão-problema colocada, realizavam as suas próprias hipóteses e através da realização das experiências procuram confirmar as suas ideias.</p> <p>Na totalidade, reconheceram a importância da água para a sobrevivência do planeta e da humanidade, demonstrando alguns hábitos do seu quotidiano, para a preservação desta. Conseguiram em geral identificar as características da água potável e utilizando os termos adequados.</p>

Intervenção com os pais e comunidade educativa

Ao longo da intervenção pedagógica na EB1/PE da Ajuda, verificámos a crescente preocupação das crianças pela temática da dengue. Diariamente as crianças apresentavam teorias e ideias erradas sobre essa temática, “Professora, se for picado pelo dengue posso morrer?” (João, 7 anos). Além de não saberem ao certo o que é o dengue, não sabiam as consequências desta doença, apenas conheciam o que era transmitido pelos pais e pelos meios de comunicação.

Verificando que nem as crianças, nem os próprios pais eram conhecedores desta problemática, optámos por realizar uma ação de sensibilização para os pais com a temática, “Dengue: Desmistificar, Prevenir e Controlar” (ver figura 42) e dedicar algumas aulas para informar os alunos. Neste sentido, foi entregue à diretora da escola um projeto (ver apêndice U) sobre a ação de sensibilização e realizadas algumas atividades, abordando a temática, entre elas um PowerPoint, explorado na aula de TIC.

Após aprovação da diretora para a ação de sensibilização, iniciámos os preparativos para a sua concretização. Criámos cartazes (ver apêndice V), construímos panfletos (ver apêndice X), convidámos oradores e toda a comunidade para participar. Nas aulas, optámos por realizar um PowerPoint para as crianças, onde estes exponham os seus conhecimentos e dúvidas acerca da temática. Ao verificar que as crianças detinham grande curiosidade pelo assunto, achámos pertinente utilizá-lo em outras áreas de conteúdo, realizando o melhoramento de texto a partir da novidade “Eu já tive o dengue” (Breno, 7 anos).

Figura 42. Ação de sensibilização sobre a dengue.



Estando as crianças tão envolvidas, as estagiárias do núcleo acharam pertinente que os alunos participassem na ação de sensibilização. Assim no fim da ação, existiria um momento em que as crianças apresentavam aos pais o que aprenderam nas aulas e uma pequena canção “xô, dengue”.

No dia 23 de outubro de 2012, na cantina da escola, por volta das 18:45h, iniciou-se a ação de sensibilização. As estagiárias contextualizam a necessidade concretização deste projeto, seguindo-se da apresentação dos oradores e da apresentação das crianças. É importante referir que, contrariamente ao que acontece na instituição, os pais aderiram na grande maioria, contando com um público aproximadamente de 40 pessoas.

No fim da ação de sensibilização, pais e professores conviveram e conversaram sobre a prestação dos seus filhos e dos trabalhos desenvolvidos. Esta foi uma maneira informal de promover a comunicação entre escola-família, visto que muitos EE vão com pouca frequência à instituição para acompanhar o desenvolvimento dos seus educandos.

Apesar de todos os anseios e nervosismo inicial, considero que este projeto foi bem desenvolvido e gratificante, tanto para as estagiárias do núcleo como para todos os intervenientes, pois foi possível juntá-los no desenvolvimento do presente projeto.

Reflexão crítica da intervenção pedagógica na componente do 1º Ciclo do Ensino Básico

No decorrer da minha intervenção pedagógica, procurou-se dar respostas às situações aferidas logo na primeira semana de observação, tal como supramencionado. Neste sentido, optámos por desenvolver uma prática que incentivasse os alunos a terem um papel ativo na construção do seu conhecimento e da sua aprendizagem. Assim, criou-se situações que fossem ao encontro dos interesses e necessidades da turma e, sempre que possível, utilizou-se materiais diversificados, proporcionou-se momentos de trabalho cooperativo e partiu-se das próprias vivências dos alunos, para desenvolver as atividades ou para a compreensão de conceitos.

Neste sentido, procurando melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, ao longo do estágio, procedeu-se à recolha sobre as aprendizagens das crianças, recorrendo aos instrumentos já referidos, tal como reflexões contínuas com a colega de estágio e com a professora cooperante.

O objetivo principal na nossa prática era alterar a dinâmica das aulas pois verificou-se que as aulas eram muito diretivas. Neste sentido, criaram-se condições para

que essa situação fosse alterada. Num primeiro momento, verificou-se que a professora cooperante se demonstrava pouco receptiva a estas modificações, o que se justifica tendo em conta a própria dinâmica da instituição.

Na semana dedicada à observação, aferiu-se que a professora cooperante baseava a sua intervenção nos exercícios propostos pelos manuais escolares. No entanto, o que eu e a minha colega pretendíamos era proporcionar aos alunos a oportunidade de experienciar novas situações e materiais, tornando-os agentes ativos no seu processo de aquisição de conhecimentos. Contudo, não era nossa finalidade abolir o uso do manual nas aulas, mas sim utilizá-lo pontualmente como instrumento de avaliação formativa. Tal como defende Magalhães (1999), os manuais permitem a aquisição de muitos conhecimentos, no entanto “silencia, negligencia, marginaliza muitos outros saberes”(p. 285), neste sentido, cabe ao professor equilibrar e negociar o uso dos mesmos.

Em suma, a nossa prática pedagógica teve por base um bom clima de comunicação, negociação e cooperação, com todos os intervenientes de educação e com as crianças, onde a democracia esteve sempre presente. Procurou-se estimular os alunos para a curiosidade, para o rigor científico e desenvolvimento da sua autonomia, encorajando-os para a liberdade de expressão, atitudes críticas e reflexivas, para a responsabilidade. A sala de aula “não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único ator e os alunos, espetadores passivos. Todos são atores da educação. A educação deve ser participativa” (Cury, 2004, p.125).

À semelhança da componente EPE, considero como aspetos negativos deste estágio o curto período de tempo, ainda por mais repartido por duas estagiárias. Conhecendo-se a importância de identificar as estratégias mais adequadas para o ensino-aprendizagem de cada turma, quando se verificava uma evolução nesse sentido e tudo indicava que as crianças já nos tinham aceite como parte integrante das suas aprendizagens, a componente direta terminou. Ainda nesta abordagem, saliento o facto de numa fase inicial a nossa prática ser um pouco restrita pela ideologia da instituição que ia ao encontro de uma metodologia mais tradicional. Contudo, após alguma insistência da nossa parte, esta situação modificou-se, no contexto de sala de aula. Por fim, também sentimos alguma dificuldade em realizar a ação de sensibilização, devido a burocracias apresentadas por parte da diretora da instituição. Considerava um esforço desnecessário, visto que os pais não costumavam colaborar com esse tipo de iniciativas.

No entanto, achámos que seria fundamental arriscar e proporcionar aquele momento à comunidade escolar e foi muito gratificante verificar a grande adesão dos pais à ação de sensibilização.

Um dos aspetos fundamentais da prática realizada foi a relação estabelecida com a minha colega de estágio. Cada uma de nós soube ouvir e respeitar as sugestões apresentadas, sendo sempre estudadas e avaliadas em prol da qualidade das aprendizagens facultadas à turma.

O desenvolvimento profissional de cada professor se torna mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face a dificuldades, na partilha dos sucessos e de reflexão alargada sobre a fortíssima fonte de conhecimento que a vida quotidiana de uma comunidade educativa constitui. (Morgado, 2004, p.50)

A relação com os alunos também foi outro ponto forte deste estágio, já que, desde logo, as crianças se demonstraram recetíveis à nossa presença e, aquando das atividades, era visível grande motivação e satisfação ao realizá-las. Foi para nós muito gratificante verificar o envolvimento diário das crianças nas atividades propostas, pois assim certificámo-nos que as situações assinaladas inicialmente, eram merecedoras da nossa atenção, numa tentativa de colmatar as situações identificadas. Tal como veio a confirmar-se.

Considerações Finais

Nesta síntese final é impossível não retomar à perspectiva da formação da identidade profissional docente, consentida através da realização deste estágio pedagógico. Este foi promotor de um desenvolvimento profissional, onde se explorou as diversas dimensões essenciais para a construção de uma identidade profissional. Relembrando, essas dimensões correspondem ao nível pessoal, social, ético, investigador e reflexivo.

De acordo com a exigência social de uma educação de qualidade, cada vez mais, a formação inicial dos docentes deve procurar responder a essa exigência. A sua formação não deve simplesmente fornecer conteúdos, mas também dotar os futuros professores de competências como a análise, a pesquisa, a reflexão e a crítica. E foi com base nestas ideologias transmitidas ao longo da formação inicial que este estágio desenvolveu-se, tal como foi possível verificar. Constatou-se que ser educador/professor compromete um processo de investigação e reflexão sobre as dificuldades e dúvidas, de modo a otimizar as suas práticas. Pois, ser um profissional da educação ultrapassa o conhecimento científico, implica de igual modo conseguir lidar com as crianças, tendo em conta os seus problemas, o contexto onde está inserida e as suas aptidões. Desta forma é fundamental encontrar estratégias adequadas para motivar as crianças nas aprendizagens como também educá-las para os valores. Contudo, nunca deve abandonar a ideia que educar “é ajudar o aluno a descobrir e a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (Estanqueiro, 2010, p.13).

O processo formativo de um professor culmina com a experiência do estágio, onde deve manifestar todos os conhecimentos e aprendizagens adquiridos, tal como modos de pensar e agir nas diversas situações no contexto de sala. Foi com base neste pensamento que se encontrou a essência deste relatório, pois procurou-se demonstrar a aquisição dos diversos conhecimentos advindos da formação inicial, através da aplicação dos mesmos numa determinada sala e num determinado contexto.

Ao longo do estágio pedagógico criaram-se as condições necessárias para aprender a gerir uma sala tendo em conta a individualidade de cada criança. Neste sentido foram surgindo diversas preocupações ao longo deste percurso, nomeadamente no acompanhamento das aprendizagens das crianças potencializando o desenvolvimento pessoal, social, cognitivo, afetivo e motor de cada uma delas. Uma das estratégias utilizadas para se obter uma visão panorâmica do desenvolvimento global das crianças

foi a reflexão, pois permitiu compreender como as crianças estavam a aprender e a se desenvolver, contribuindo para ultrapassar as inquietações iniciais. Neste percurso, as discussões com as colegas de estágio e docentes cooperantes foi fundamental para a reflexão e opções metodológicas. Segundo Morgado (2004):

O desenvolvimento profissional de cada professor se torna mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face a dificuldades, na partilha dos sucessos e de reflexão alargada sobre a fortíssima fonte de conhecimento que a vida quotidiana de uma comunidade educativa constitui. (p.50)

As reflexões contribuíram para rever o processo educativo e analisar as práticas desenvolvidas, de acordo pressupostos teóricos e compreender o seu efeito nas crianças. Neste sentido, desenvolveu-se uma investigação-ação, promovendo o desenvolvimento de uma prática reflexiva, estruturada num processo de pesquisa, reflexão e prática, contribuindo para que seja mais fundamentada e sistemática (Alarcão, 2010). É nesta linha orientadora de um professor reflexivo e investigador que imerge a necessidade de uma formação contínua e especializada com a pretensão de melhorar a forma como os alunos aprendem e atuam, de modo a beneficiar a aprendizagem.

Para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem de qualidade é fundamental que os docentes compreendem o conhecimento como algo que não se adquire mas que se constrói progressivamente, através da participação ativa das crianças para que este seja mais significativo. Neste sentido, ao docente atribui-se um papel de guia em quem a criança se pode apoiar para a orientar na organização de novas aprendizagens, desenvolvendo um espírito crítico e pensamento reflexivo. Em ambas as vertentes onde decorreu a intervenção pedagógica, procurou-se constantemente uma participação ativa das crianças, partindo em muitos casos dos seus conhecimentos prévios para a aquisição de conceitos, onde o nosso papel era de mediador e facilitador de conhecimentos. Em suma, o balanço da intervenção foi positivo, uma vez que o feedback dado pelas crianças em ambos os contextos foi ao encontro das expectativas iniciais.

Este estágio permitiu fortalecer competências que só com uma experiência *in loco* se conquista, desenvolveu-se uma postura reflexiva e flexiva da nossa prática, conseguindo identificar os nossos pontos fortes e menos fortes, enquanto futuras docentes. Em termos de limitações, assinala-se essencialmente a curta duração da

intervenção pedagógica em ambas as vertentes. Quando as crianças estavam a habituar-se à nossa presença e à nossa forma de atuar, criou-se uma rutura com os laços estabelecidos, verificando nos olhos das crianças a insatisfação quanto a esta situação. Quanto às estagiárias, deixou um sentimento de trabalho inacabado e com a sensação que poderia desenvolver mais situações em cada um dos contextos.

Apesar de já terem sido desenvolvidos outros estágios em diferentes unidades curriculares, ao longo dos cinco anos de formação inicial, considerou-se que este foi sem dúvida o mais significativo, por ser o que mais se aproximou da realidade profissional de um docente. Nos diferentes contextos realizaram-se intervenções não só com as crianças, mas também com os pais e toda a comunidade. As relações estabelecidas tanto com as colegas dos diferentes núcleos como com as cooperantes e outros docentes das instituições e os diversos intervenientes da educação contribuíram para um melhoramento profissional e pessoal.

Com a conclusão deste ciclo de formação inicial, avizinha-se a realização de um sonho, a concretização a nível profissional e pessoal. As bases adquiridas ao longo desta fase que agora termina serão o foco das intervenções futuras pois fizeram acreditar que é possível trabalhar contribuindo para uma educação melhor e mais valorizada. Pois ser professor é guiar pequenas vidas, é aprender aprendendo é contribuir para uma sociedade melhor. Como refere Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 25).

Referências

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. (3.^a ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (7^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Cachapuz, A. (2000). *Teorias da aprendizagem significativa: Contributo do II encontro internacional sobre aprendizagem significativa*. Peniche.
- Cachapuz, A., Praia, J., Jorge, M. (2002). *Ciências, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, L, et al.. (2000). *A parceria entre a escola, família e a comunidade: estratégias de envolvimento parental*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Cortesão & Stoer (1997). *Investigação-Acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. Educação, Sociedade e Culturas 7-28. Obtido em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC7/7-1-cortesao.pdf>
- Costa, J. A. (1994). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola* (3.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*.

Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, 2, 455-479. Obtido em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes* (1.^a ed.). Lisboa: Pergaminho.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Qualidade na Educação da Primeira Infância- perspectivas pós-modernas*. Artmed Editora.

Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de janeiro. Obtido em:
http://agjsaraiva.ccems.pt/Leg.%20escolar/Reorganizacao_Curricular/Dec.%20Lei%206-2001.pdf.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.^a ed.). Porto Editora: Porto.

Estrela, M., Marques, J., Alves, F., & Feio, M. (2008). Formação ético-deontológica de professores do ensino superior - Subsídios para um debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, 89-100. Obtido em:
<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%207%20PT%20D.pdf>

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa, uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A criança em acção*, (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

MAGALHÃES, Justino (1999). “Um apontamento para a história do manual escolar – entre a produção e a representação”. In Rui Vieira de Castro et al. (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história*. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Martins, G., Paiva, J. & Silva, J. (s/d). *A Magia dos números: Programa de apoio à aprendizagem da Matemática*. Retirado de: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003729175739paper-237.pdf>.

Martins, I. (2002). *Educação e educação em ciências*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., et al. (2006). *Coleção Ensino Experimental das Ciências- Educação em Ciências e Ensino Experimental, Formação de Professores*. Ministério da Educação.

Martins, I. P., et al. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6 anos* (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, competências Essenciais*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização e Programas Ensino Básico – 1º ciclo* (4ª ed.). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (4.ªed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Moll, L. (2002). *Vygotsky e a educação - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*, Lisboa: Editorial Presença .
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Movimento Escola Moderna (2003). *Oficina de Formação para a iniciação ao modelo pedagógico, 1º ciclo EB*.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (Org.), Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P., Cavaco, M. (s/d). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I., Holly, M., Moita, M., Gonçalves, J. et al (s/d). *Vidas de professores*. (2.^aed). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*, (3^a ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pires, E., Abreu, I., Mourão, C., Rau, M., Roldão, M., Clímaco, M., et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA

Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

Projeto Curricular de Escola (2011-2015). Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar da Achada. Obtido em: edu.pt/eb1peachada/Aescola/Documenta%C3%A7%C3%A3oOficial/tabid/9485/Default.aspx.

Projeto Curricular de Escola (2011-2015). Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar da Ajuda. Obtido em: http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=jI4Z9_163pk%3d&tabid=2527&mid=34551.

- Reis, C., Dias, P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte e a arte da infância*. Edições ASA.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada. *A Revista da ESES*, 9, 79-104.
- Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Obtido em: <http://www.scribd.com/doc/19210892/Roldao-Maria-do-Ceu-2007-Funcao-docente-natureza-e-construcao-do-conhecimento-profissional>.
- Sá, J. (2000). *A Abordagem Experimental das Ciências no Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Obtido em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8097?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências. Uma Abordagem Interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Santana, M. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperativa de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores - aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 303-327). Porto: Porto Editora.

Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes, metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico, leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.

Soares, J. (2006). Notas de leitura: L'enseignement scientifique comment faire pour que «ça marche?». In *Escola Moderna*, 28, 5, 29-34.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1999). *Psicologia Educacional*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.

Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: perspectivas organizacionais*. Lisboa: McGraw-Hill.

Vicente, J. (2004). *Razão e Diálogo- Filosofia- 11º ano*, Porto Editora.

Vygotsky, L. (2000). *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

LEGISLAÇÃO

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 31 de Janeiro. *Alteração do DRL n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro*. Disponível em: <http://www.slideshare.net/nfraga/decreto-legislativo-regional-n-212006m-de-21-de-junho-de-2006>