



Centro de Competências de Ciências Sociais

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

Ano Letivo – 2011/2012

Ana Marisela Neves Henriques Ponte

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação

Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal, março de 2011

Agradecimentos

A realização deste relatório só foi possível graças ao apoio de algumas pessoas que, com paciência e amizade, me acompanharam ao longo de todo o meu percurso e a quem quero transmitir o meu muito obrigado:

Ao meu orientador Professor Doutor Fernando Correia pelas indicações metodológicas, pelo rigor e espírito crítico com que orientou o meu relatório.

À orientadora da prática do estágio na vertente do pré-escolar, Mestre Conceição Sousa, pelo apoio e orientações metodológicas.

À Universidade da Madeira, ao Centro de Competências em Ciências Sociais, à escola B1/PE de Faial e à escola B1/PE da Nazaré.

Às crianças da sala da Pré e do 2.º A, pelo carinho com que me receberam e pelos momentos profícuos que passamos juntos.

Aos orientadores cooperantes por todo o apoio e companheirismo, com quem aprendi grandes lições de vida e me fizeram acreditar que o importante é valorizar o nosso potencial.

Aos docentes da licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo atributo de competências essenciais na minha formação enquanto profissional de educação.

Às minhas colegas de curso com quem trabalhei em cooperação, com as quais partilhei saberes e adquiri competências que contribuíram para o meu crescimento profissional.

À minha mãe, aos meus irmãos e aos meus sogros, por todo o apoio e por acreditarem sempre em mim.

Ao meu filho Guilherme pelo amor incondicional, pela força, pelos sorrisos sempre presentes e pela compreensão de nem sempre ter tido tempo para partilhar com ele momentos familiares.

Ao meu marido e amigo Telmo Ponte por partilhar comigo os fracassos e os sucessos, pela compreensão, pela confiança, pelo apoio e acima de tudo por estar sempre presente quando mais precisei. A ti e ao nosso filho dedico este trabalho.

A todos o meu muito obrigada!

Resumo

Este relatório explana a intervenção pedagógica realizada numa sala de Pré-escolar na EB1/PE de Faial e numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico na escola EB1/PE da Nazaré. Ambas as instituições ficam situadas no concelho do Funchal.

Ao longo do presente relatório ilustro e fundamento reflexivamente a minha intervenção educativa, focando as opções metodológicas privilegiadas no decorrer das atividades desenvolvidas, em ambas as vertentes.

No decorrer deste relatório refiro os contextos educacionais, onde decorreu o estágio e apresento as atividades desenvolvidas com as crianças numa perspetiva reflexiva sobre a minha ação educativa. Evidencio de igual modo, a avaliação de todo o processo educativo que se baseou nas competências delineadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, pelas Metas de Aprendizagem e pelas competências presentes na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A avaliação do Pré-escolar incidiu ainda nos indicadores de implicação e bem-estar definidos por Portugal & Laevers (2010).

Neste relatório elucido também o trabalho desenvolvido com a comunidade educativa e com as famílias, fundamentando a importância da sua participação no processo educativo das crianças.

Termino este relatório com as considerações finais de toda a intervenção educativa, salientando os aspetos mais importantes que contribuíram para o meu crescimento enquanto profissional de educação.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Opções Metodológicas, Comunidade, Famílias.

Abstract

This report presents the pedagogical involvement/participation which took place in a nursery school class, located in Faial, and also in a primary school second grade class, in Nazaré. Both schools are situated in Funchal.

Throughout this report I will thoughtfully demonstrate, as well as support, my didactic involvement/participation focussing on the methodical options I thought most suitable in the activities, which were carried out in both grounds

In addition, in this statement, I put forward the educational backgrounds, in which my tuition took place, presenting, therefore, the activities developed with the children, representing, this way, a thoughtful perspective of my didactic approach. Apart from this, the assessment of the whole learning process is here clarified. It was based on the skills/competences that had been set by the Curricular Orientation/Regulation regarding pre-school education, by the Learning Targets and finally by the skills presented in the Curricular Organization and Syllabus of the Primary School. The assessment of the pre-school class has been set according to the inference and well-being reference points by Portugal & Leavers (2010).

In the current statement, I also present the work that was developed together with the educational community and the families, showing the importance of their part-taking in the children's learning process.

At last, I finish this report with the final considerations concerning my teacher-training involvement, highlighting the most significant aspects that have contributed to my professional growth as a teacher.

Keywords: Pre-school Education, Primary Education, Methodological Options, Community, Families.

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
ÍNDICE DE QUADROS	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
ÍNDICE DE APÊNDICES	XII
ÍNDICE DO CONTEÚDO DO CD-ROM	XIII
INTRODUÇÃO	14
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	19
1.1 Identidade Profissional	22
1.2 Fundamentação da Metodologia adotada na Intervenção Educativa	26
1.2.1 Os Modelos Pedagógicos	29
1.2.2 Opções Metodológicas	32
1.2.3 Principais Teóricos inerentes às Metodologias Adotadas	38
1.2.4 Intencionalidade do Processo Educativo: observar, planificar, agir, refletir e avaliar	43
PARTE II - ESTÁGIO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	61
2.1 Contextualização do Estágio	61
2.1.1 Caracterização do Meio	61
2.1.2 Caracterização da Instituição	62
2.1.2.1 Projeto Educativo de Escola	63
2.1.3 Caracterização da Sala	64
2.1.4 Caracterização do Grupo de Crianças	66
2.2 Intervenção Educativa no Pré-escolar	76
2.2.1 Enquadramento Teórico da Educação Pré-escolar	76
2.2.2 Reflexão e Avaliação das Atividades desenvolvidas na sala da Pré	79
<i>Os cinco sentidos</i>	81
<i>Projeto A alimentação</i>	92
<i>As cores primárias e secundárias</i>	102
2.2.3 Avaliação dos níveis de bem-estar e implicação experienciados pelas crianças	111
2.3 Intervenção com a Comunidade Educativa	112
2.3.1 Sessão de sensibilização sobre Abordagem e Ensino Experimental das Ciências no Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	113

2.3.2 Visita da nutricionista no âmbito do Projeto <i>A alimentação</i>	115
2.3.3 Sessão sobre a teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon para crianças em idade Pré-escolar	116
2.3.4 A Envolvência da Família na Apresentação das Produções das Crianças	119
2. 4 Reflexão Crítica da Intervenção no Pré-escolar	121
 PARTE III - ESTÁGIO PROFISSIONAL EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	 125
3.1 Contextualização do Estágio	125
3.1.1 Caracterização do Meio	125
3.1.2 Caracterização da Instituição	125
3.1.2.1 Projeto Educativo de Escola	126
3.1.3 Caracterização da Sala	126
3.1.3.1 Projeto Curricular de Turma	127
3.1.3 Caracterização da Turma do 2.º ano	128
3. 2 Intervenção Educativa no 1.º Ciclo	132
3.2.1 Enquadramento Teórico do 1.º Ciclo	132
3.2.2 Reflexão e Avaliação das Atividades Desenvolvidas na Turma do 2.ºA	133
3.2.2.1 Desenvolvendo Valores Sociais e Democráticos	136
3.2.2.2 Descobrimos a Matemática	140
3.2.2.3 Desenvolvendo a Literacia de Forma Ativa e em Cooperação	150
3.2.2.4 À Descoberta do Meio	166
3.2.2.6 A Diferenciação através da Caixa dos Desafios	178
3.3 Intervenção com a Comunidade Educativa	182
3.3.1 Colaboração de uma enfermeira no âmbito da importância da vacinação	182
3.3.2 Participação da Polícia de Segurança Pública na Prevenção Rodoviária	183
3.3.3 Mercadinho de Natal	186
3.3.4 Ação de sensibilização do Projeto PEGA - Paixão de Ensinar, Gosto de Aprender	188
3.3.5 Intervenção com as famílias - Ação de sensibilização: Relação entre a indisciplina e a aprendizagem	190
4. Reflexão Crítica da Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico	195
PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205
APÊNDICES	215

Índice de Quadros

Quadro 1 - Organização do tempo - Rotina diária.....	28
Quadro 2 - Indicadores dos níveis de implicação definidas por Portugal & Laevers (2010).....	58
Quadro 3 - Indicadores dos níveis de bem-estar emocional definidas por Portugal & Laevers (2010).....	59
Quadro 4 - Pedagogia da transmissão/Pedagogia da participação.....	74

Índice de Figuras

Figura 1. Exemplo de planificação.....	48
Figura 2. Exemplo do percurso ação/reflexão da intervenção educativa.....	49
Figura 3. Exemplo da tabela de avaliação de competências.....	57
Figura 4. Avaliação dos níveis do bem-estar das crianças da sala do Pré.....	60
Figura 5. Distribuição das crianças por sexo.....	68
Figura 6. Distribuição das crianças por idades.....	68
Figura 7. Habilitações académicas dos pais.....	69
Figura 8. Situação profissional dos pais.....	69
Figura 9. Registo no mapa do tempo.....	76
Figura 10. Regras da sala realizadas com as crianças.....	77
Figura 11. Explorando o sentido da visão.....	84
Figura 12. Experiência Explosão de cores.....	85
Figura 13. Exploração do sentido do tato.....	85
Figura 14. Exploração do sentido da audição.....	86
Figura 15. Exploração do sentido do olfato.....	87

Figura 16. Exploração do sentido do paladar.....	88
Figura 17. Livro de registos da sala da pré.....	88
Figura 18. Registos sobre os cinco sentidos.....	88
Figura 19. Pesquisa para a elaboração dos registos sobre os 5 sentidos.....	89
Figura 20.Registo sobre o sentido do tato.....	90
Figura 21. Exploração do jogo sobre os cinco sentidos.....	90
Figura 22. Apresentação aos colegas dos seus alimentos preferidos.....	95
Figura 23. Construção e coloração da roda dos alimentos.....	96
Figura 24. Confeção de uma sandes saudável.....	97
Figura 25. Construção dos cartazes sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis...	100
Figura 26. Cartazes sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis.....	101
Figura 27. Apresentação dos trabalhos ao grupo.....	102
Figura 28. Descoberta ativa pelas crianças das cores secundárias.....	106
Figura 29. Registos sobre as cores primárias e secundárias.....	108
Figura 30. Apresentação dos registos sobre as cores primárias e secundárias.....	109
Figura 31. Avaliação dos níveis de bem-estar emocional.....	113
Figura 32. Avaliação dos níveis de implicação.....	113
Figura 33. Sessão de Sensibilização - Abordagem e Ensino Experimental das Ciências no Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	115
Figura 34. Sessão de Sensibilização - Abordagem e Ensino Experimental das Ciências no Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	115
Figura 35. Apresentação do preletor convidado.....	116
Figura 36. Apresentação de exemplos da aplicabilidade do ensino experimental pelas alunas estagiárias.....	116
Figura 37. Atividade da refeição saudável com o apoio da nutricionista.....	117

Figura 38. Atividade da refeição saudável com o apoio da nutricionista.....	117
Figura 39. Atividade sobre a Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.....	119
Figura 40. Atividade sobre a Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.....	119
Figura 41. Atividade sobre a Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.....	120
Figura 42. Entoação de canções pelas crianças ao som da viola.....	120
Figura 43. Exploração dos sons da viola pelas crianças.....	120
Figura 44. Número de crianças por idade.....	131
Figura 45. Distribuição das crianças por sexo.....	131
Figura 46. Habilidades acadêmicas dos pais.....	133
Figura 47. Situação profissional dos pais.....	134
Figura 48. Mapa de tarefas dos alunos do 2.º A.....	140
Figura 49. Mapa de presenças dos alunos do 2.º A.....	142
Figura 50. Exploração das linhas retas e curvas.....	145
Figura 51. Descoberta de linhas retas curvas na sala.....	146
Figura 52. Construção de linhas retas e curvas no geoplano.....	146
Figura 53. Apresentação das linhas retas e curvas no geoplano.....	147
Figura 54. Resolução de problemas pelos alunos.....	148
Figura 55. Resolução de problemas com o auxílio do material ábaco.....	150
Figura 56. Resolução de problemas com o auxílio do material multibásico.....	150
Figura 57. Exploração do PowerPoint interativo sobre os nomes coletivos.....	155
Figura 58. Exploração do PowerPoint interativo sobre os nomes coletivos.....	156
Figura 59. Exploração do PowerPoint interativo sobre os nomes coletivos.....	156

Figura 60. Exploração dos antónimos e dos sinónimos.....	158
Figura 61. Criação de listas de palavras.....	158
Figura 62. Melhoramento coletivo de texto.....	160
Figura 63. Escrita da carta ao pai natal.....	162
Figura 64. Entrega das cartas aos CTT.....	163
Figura 65. Entrega das cartas aos CTT.....	163
Figura 66. Elaboração dos postais de natal pelas crianças.....	164
Figura 67. Postais de natal elaborados pelas crianças.....	164
Figura 68. Apresentação das produções dos alunos.....	165
Figura 69. Apresentação das produções dos alunos.....	165
Figura 70. Exercício prático sobre os sinais de trânsito.....	172
Figura 71. Visita dos agentes da PSP.....	174
Figura 72. Construção dos cartazes sobre a Prevenção Rodoviária.....	175
Figura 73. Construção dos cartazes sobre a Prevenção Rodoviária.....	175
Figura 74. Cartaz construído pelos alunos sobre a Prevenção Rodoviária.....	176
Figura 75. Apresentação dos cartazes sobre a Prevenção Rodoviária.....	177
Figura 76. Apresentação dos cartazes sobre a Prevenção Rodoviária.....	178
Figura 77. Caixa dos desafios sobre as diferentes áreas curriculares.....	182
Figura 78. Realização de desafios sobre a Matemática.....	185
Figura 79. Realização de desafios sobre os antónimos.....	185
Figura 80. Visualização do vídeo sobre a importância da vacinação.....	187
Figura 81. Simulação da consulta de vacinação.....	187
Figura 82. Visualização do PowerPoint sobre regras de Prevenção Rodoviária.....	188
Figura 83. Contato com a moto da PSP.....	189
Figura 84. Contato com os carros da PSP.....	189

Figura 85. Participação no mercadinho de natal.....	190
Figura 86. Ação de sensibilização - Projeto PEGA - paixão de ensinar, gosto de aprender.....	193
Figura 87. Ação de sensibilização - relação entre a indisciplina e a aprendizagem....	196

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Planificação <i>Os cinco Sentidos</i>	216
Apêndice 2 - Avaliação de Competências sobre <i>Os Cinco sentidos</i>	224
Apêndice 3 - Planificação do Projeto <i>A alimentação</i>	227
Apêndice 4 - Avaliação de Competências sobre o projeto <i>A alimentação</i>	233
Apêndice 5 - Planificação <i>As Cores primárias e secundárias</i>	236
Apêndice 6 - Avaliação de Competências sobre o projeto <i>As Cores primárias e secundárias</i>	242
Apêndice 7 - Tabelas de registo da avaliação dos níveis de bem-estar e de implicação experienciados pelas crianças.....	245
Apêndice 8 - Avaliação de Competências da área curricular de Matemática.....	248
Apêndice 9 - Planificação diária sobre os <i>Nomes coletivos</i>	251
Apêndice 10 - Avaliação de competências no âmbito da área curricular de Língua Portuguesa.....	256
Apêndice 11 - Planificação sobre a <i>Prevenção Rodoviária</i> (dia1)	259
Apêndice 12 - Planificação sobre a <i>Prevenção Rodoviária</i> (dia 2).....	264
Apêndice 13 - Avaliação de Competências da área curricular de Estudo do Meio....	268

Índice do conteúdo do CD-ROM

Pasta 1 - Relatório de Estágio (versão eletrónica em formato pdf)

Introdução

Na atual sociedade são evidentes os desafios colocados à escola e em particular aos educadores/professores na educação das crianças, impondo-se aos docentes uma constante atuação pedagógica crítica e interventiva. Deste modo, são ambicionadas competências no âmbito da gestão curricular que tenham em conta as características de cada criança, as suas necessidades, os seus interesses e as suas expectativas que por sua vez, tenham por base a apropriação de conhecimentos, a mobilização e o desenvolvimento de competências essenciais a uma plena inserção na sociedade que se deseja democrática.

Esta intencionalidade, inscrita no ato educativo, determina que os educadores/professores conheçam os meios mais adequados para o desenvolvimento da sua ação, o que pressupõe que na sua formação adquiram um conjunto de competências que lhes permitirão educar as crianças para que possam “encarar o futuro com confiança mas a construí-lo por si mesmos de maneira determinada e responsável” (Delors, 1998, p.31).

O presente relatório de estágio enquadra-se no Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março de 2006 e integra um trabalho de qualidade realizado com o intuito de inteirar os conhecimentos obtidos nas componentes curriculares com a experiência do estágio, a fim de obter o grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A prática profissional é sem dúvida uma experiência única e imprescindível na formação de professores e assume um papel fundamental no crescimento profissional do futuro educador/professor que se pretende reflexivo, investigador e interventivo no desenrolar da sua ação.

O Estágio na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico afigura-se como uma entrada no mundo profissional. De acordo com a complexa natureza do ato educativo e da própria profissão docente, o estágio tem a função de capacitar os educadores/professores estagiários para o exercício da sua profissão atendendo às dimensões profissional, social e ética e conduzir ao desenvolvimento progressivo de um profissional autónomo na sua formação.

Os objetivos do estágio visam particularmente a participação em projetos de trabalho em colaboração com a comunidade educativa, bem como, a sua valorização ao longo de toda a intervenção. Ambiciona-se também, por parte do aluno estagiário, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva ao longo de toda a intervenção pedagógica e a integração de forma significativa de conteúdos científicos adquiridos ao longo de toda a formação académica, de forma a desenvolver competências teórico-práticas.

Este relatório relata a intervenção pedagógica realizada numa sala de Pré-escolar na EB1/PE de Faial e numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico na escola EB1/PE da Nazaré.

O grupo da sala da Pré é constituído por 24 crianças, 14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

A turma do 2.º A é constituída por 24 alunos, 14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos de idade.

As atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo da minha intervenção educativa tiveram por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e a Organização e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Considerou-se de igual modo, as competências delineadas na designação do Perfil de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, regulamentado no Decreto - Lei nº 240/2001 de 30 de agosto.

O educador/professor enquanto agente de mudança, a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações, deve ter a preocupação de despertar nas crianças a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e permanente (Delors, 1998). De acordo com estes pressupostos, procurei na minha intervenção pedagógica proporcionar experiências educativas de forma integrada e interdisciplinar respeitando os interesses e as necessidades das crianças. No centro da minha ação, tive sempre a pretensão de envolver as crianças no processo educativo desenvolvendo estratégias para que elas próprias se reconhecessem como aprendizes ativos na construção do seu conhecimento. Estas opções metodológicas tiveram de facto um impacto muito positivo no desenvolvimento de competências, na implicação e no bem-estar das crianças, determinando desta forma resultados muito satisfatórios.

No que respeita à organização deste documento, inicio o meu relatório com um enquadramento teórico que incide sobre os Perfis Específicos do educador de Infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como as competências necessárias aos docentes para o desempenho da sua profissão de uma forma equilibrada e harmoniosa com o meio envolvente. Por considerar pertinente, foco e reflito ainda, sobre a formação docente, a identidade profissional, a importância do professor reflexivo e investigador, as questões da ética profissional e a importância da formação contínua, pois cada vez mais, impõe-se aos educadores/professores uma constante atuação pedagógica crítica e interventiva e uma formação contínua e atualizada que não termina no processo de profissionalização, mas que perdura ao longo de toda a intervenção educativa (Alarcão, 2007).

Ainda na primeira parte deste relatório, explano e fundamento as opções metodológicas que privilegiei ao longo da minha intervenção educativa em ambas as vertentes, numa perspectiva teórica e reflexiva.

Na segunda parte deste relatório, apresento a intervenção educativa desenvolvida na sala do Pré-escolar. Começo por uma caracterização dos contextos educacionais nomeadamente, do meio envolvente, da instituição e do projeto educativo de escola. É feita também, a caracterização da sala, da rotina diária e do grupo de crianças. Início a reflexão/avaliação da minha intervenção pedagógica com um enquadramento teórico sobre a importância da Educação Pré-escolar e a sua articulação com o 1.º Ciclo do Ensino Básico, fazendo referência aos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro) e aos princípios gerais e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Dec-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

Posteriormente, apresento alguns dos projetos desenvolvidos com o grupo, onde evidencio questões relacionadas com as metodologias, as planificações e a avaliação. Destaco ainda, o trabalho realizado com a comunidade educativa, nomeadamente, a comunidade externa e as famílias realçando e refletindo sobre a importância da participação destes atores no processo educativo das crianças. Ainda nesta segunda parte, apresento uma reflexão crítica sobre a intervenção educativa desenvolvida no Pré-escolar realçando os aspetos que contribuíram para o meu enriquecimento enquanto profissional da educação.

Na parte III deste relatório, apresento a intervenção educativa desenvolvida com os alunos do 1.º Ciclo. Começo por uma caracterização dos contextos educacionais tais como, o meio envolvente e a instituição e o projeto educativo de escola. Apresento depois a caracterização da sala de aula, do grupo de alunos e do projeto curricular de

turma. Início a reflexão/avaliação da minha intervenção pedagógica com um enquadramento teórico sobre a importância do 1.º Ciclo do Ensino Básico, focando as finalidades evidenciadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec-Lei n.º 46/86). Posteriormente, apresento a reflexão sobre algumas temáticas desenvolvidas com os alunos incidindo nas várias áreas curriculares que foram abordadas.

Apresento também, o trabalho realizado com a comunidade educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico e por fim, exponho uma reflexão crítica sobre a prática educativa desenvolvida nesta vertente, realçando os aspetos que contribuíram para o meu crescimento enquanto profissional da educação.

Na última parte deste relatório, apresento uma reflexão final onde realço os momentos mais marcantes durante o meu estágio e reflito sobre a filosofia de educação em que acredito e que de certa forma, influenciou toda a minha intervenção educativa e almejou um novo olhar enquanto futura profissional de educação.

Parte I - Enquadramento Teórico

Entende-se que a formação inicial do educador/professor deverá ser contínua, propícia ao desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que lhe permitam agir conformemente, dentro e fora da escola, fazendo corresponder a sua resposta às necessidades que aparecem no seu dia-a-dia. Neste sentido, “a formação não aparece como um fim em si mesmo, porque dentro desta podem existir sempre momentos, oportunidades e novas necessidades de formação” (Pires, 2007, p.80).

A esta aceção acrescenta-se a ideologia de que a formação dos educadores/professores deverá ser entendida em íntima relação com as necessidades da sociedade em constante mutação, que faz emergir novos valores, concebe novas necessidades de emprego, novas metodologias e novas técnicas.

Assim, para que o perfil do professor seja entendido como qualidades fundamentais no desenvolvimento da profissão docente foram estabelecidos em Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, os princípios do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos Ensinos Básico e Secundário.

Relativamente ao perfil geral e específico para o desempenho de funções docentes, o decreto-lei supracitado enquadra quatro áreas consideradas fundamentais à atividade dos educadores/professores e comuns a todos os níveis de ensino que são: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Segundo o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, constatámos que o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades

e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. O educador de infância denomina-se como um profissional com formação, que recorre a estratégias e métodos pedagógicos distintos, tendo sempre como principal finalidade, o desenvolvimento integral da criança, tendo em conta as necessidades do grupo.

O educador tem um papel fulcral na formação das crianças e através da observação deve avaliar as necessidades e as intencionalidades das mesmas, para, posteriormente, determinar os melhores métodos de aprendizagem para que as crianças possam atingir as competências e as metas de aprendizagem propostas pelo Ministério da Educação. O educador deve ter em conta que, quando a criança ingressa no jardim-de-infância traz consigo experiências e conhecimentos prévios resultantes da sua interação com o meio social. Estes devem ser tidos em conta pelo educador que os deverá consolidar, enaltecer e principiar a sistematização desses conhecimentos, proporcionando desta forma, aprendizagens mais significativas para a criança. Nesta mesma perspetiva, o educador terá como papel elementar “observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual” (Formosinho, 1998, p.60), valorizando a aprendizagem ativa, contextual, cultural e a construção de significados pelas crianças.

No perfil específico de desempenho profissional do educador de infância é referido que este avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

O Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, expressa que o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico constrói o seu currículo, no âmbito de uma escola inclusiva, convocando e integrando os saberes científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

No âmbito da referida execução, o professor do 1º Ciclo colabora na construção e avaliação do projeto curricular da escola, concebendo e gerindo, o projeto curricular da sua turma em cooperação com os outros professores e em articulação com o conselho de docentes; desenvolve e incute nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e emprega os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar; promove a participação ativa dos alunos na edificação e prática de regras de convivência, salientando a vivência de práticas de ajuda e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática; promove a autonomia dos alunos, tendo como objetivo a realização autónoma de futuras aprendizagens, dentro e fora da escola; avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em consonância com o processo educativo, de forma a garantir a sua monitorização (Ministério da Educação, 2001).

O Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, aponta também para o desenvolvimento de competências no âmbito relacional quer com os alunos, quer com os pares profissionais ou a nível mais alargado, com os pais e a restante comunidade educativa. Estas interações realizam-se em contexto e desenvolvem-se numa organização com princípios, objetivos e valores intrínsecos. Nesta linha, as competências que um educador/professor deve desenvolver não se confinam só às competências científicas e pedagógicas, mas também de relacionamento interpessoal, organizacional e ético-deontológica. Desta afirmação, decorre que:

a formação de educadores/professores é uma área complexa, que envolve, por uma lado, uma dinâmica externa, presente nas relações que estabelece com o sistema económico, social, ideológico, organizacional e profissional, e por outro lado, desenvolve-se numa dinâmica interna, com a construção de competências ao nível científico, pedagógico e

relacional. Mas pressupõe ainda que as dimensões pedagógicas-didáticas sejam sustentadas pelo desenvolvimento ético-deontológico do profissional (Pires, 2007, p.83).

1.1 Identidade Profissional

É fulcral que a profissão docente não se reduza à dimensão técnica da ação pedagógica nem ao conjunto de competências e de capacidades, apresentadas pelo educador/professor.

Tendo em conta que esta profissão é intensamente imbuída de valores e muito exigente na perspetiva da relação humana e da dedicação, o saber estar e o saber ser têm um lugar preponderante na formação do educador/professor. Assim, para além da formação científica e técnica é imprescindível que o educador/professor seja forte, amadurecido, realizado e equilibrado que possa dar algo ao outro.

Cada educador/professor apresenta uma identidade própria, um leque variado de vontades, gostos e vivências, que se solidificam em gestos, rotinas e condutas que se espelham aquando da sua intervenção na sala. Cada docente tem a sua forma de preparar as aulas, de se mover na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar diferentes estratégias, entre outros (Nóvoa, 1992).

Cada vez mais, o educador/professor é chamado a lidar com uma diversidade de crianças oriundas de culturas diferentes, com distintas capacidades de aquisição de conhecimentos, o que exige, por parte dele, a criação de diversas situações de aprendizagem de forma a responder a diferentes motivações, interesses e necessidades.

Neste contexto, os professores que vivem a sua profissão com paixão e empenho regem-se por valores e têm a noção dos seus pontos fortes e fracos, empenhando-se no seu crescimento profissional. Nesta mesma ordem de ideias, para ser um educador/professor que marca a diferença é fundamental compreender a sala a partir da

perspetiva da criança, procurando desenvolver a sua auto-estima através do conhecimento e da compreensão das suas necessidades e interesses (Day, 2004).

Segundo Nóvoa (2000), o processo identitário do professor é sustentado por três AAA:

o A de Adesão que se relaciona, essencialmente, com a aceitação de determinados princípios e valores e com o investimento nas potencialidades dos alunos; o A de acção que elege formas de agir de acordo com o *Eu* pessoal e profissional e o A de autoconsciência que nos remete para a reflexão inerente à acção do professor (Nóvoa, 2000, p.16).

A construção da identidade é um processo longo e complexo que implica tempo para aprender todas as mudanças e inovações inerentes ao ensino e ao próprio processo de construção identitária.

Este processo requer que o educador/professor exerça a docência com autonomia, o que evidencia uma relação íntima entre o professor enquanto pessoa e aquilo que este ensina, sendo estas indissociáveis, pois todas as opções que se tomam enquanto professor não se separam da sua própria personalidade e revelam-se na forma como este ensina os alunos. Assim podemos aferir que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 2000, p.17).

O professor reflexivo e investigador

Segundo Alarcão (2001), “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p.6) e formar para ser professor investigador implica

desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa partilhando resultados e processos com os colegas.

Sobre a prática reflexiva no ensino a atual literatura, salienta que a reflexão é um processo que ocorre não só antes e depois da ação educativa do educador/professor, mas também durante a sua ação com os alunos e que “os professores que são *práticos reflexivos* desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão *na* e *sobre* a sua própria experiência” (Zeichner, 1993, p.9).

Segundo Dewey (1971), a ação reflexiva do professor é favorecida quando este incrementa e cultiva no seu processo formativo atitudes elementares tais como: a recetividade às múltiplas informações e opiniões provenientes das mais diversas fontes, mostrando consequentemente, capacidade para aceitar outras alternativas e reconhecer a possibilidade de erro, o sentido de responsabilidade que se reflete no estímulo para a reflexão cuidadosa sobre as consequências das suas ações sejam elas positivas ou negativas e por último a sinceridade, que se traduz pelo seu empenho verdadeiro e dedicado.

Uma das formas de prática reflexiva passa pelo professor expor as suas teorias práticas a si próprio e aos seus colegas, para análise e discussão. Deste modo, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas, de aprender com os outros e de deter mais uma palavra a expressar sobre o progresso da sua profissão (Zeichner, 1993). De sublinhar que a reflexão por parte do educador/professor é fulcral, pois será a partir dela que poderemos mudar e inovar as nossas práticas de ensino.

Dimensão ética

Segundo Caetano e Silva (2009), as dimensões éticas são consideradas importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em vários documentos

legislativos, quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas componentes relevantes para o exercício profissional. As questões éticas associam-se a um sistema de normas, princípios e valores, onde são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre a comunidade (Santosi, 2010).

A ética profissional acompanha toda a atividade do professor (Estrela et al., 2008) e alguns estudos mostram que os professores definem a sua profissão como uma atividade constitutivamente ética porque o professor deve agir na “observância de um conjunto de princípios de natureza moral e também porque o que se espera do professor é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos” (Caetano & Silva, 2009, p.50). Os professores orientam-se,

na maior parte das vezes, por uma perspectiva contextualista e consequencialista que considera, no particular, a proteção do outro e o cuidado, através do diálogo e da análise de situações concretas, mas também são orientados por valores como o respeito e a solidariedade, a liberdade, a autonomia, a justiça, a imparcialidade e a igualdade, a honestidade, a verdade e a responsabilidade. Estes são princípios e valores que se revelam e expressam em domínios diversos da atividade docente, em particular na relação com os alunos, na organização curricular e condutas docentes dentro e fora da escola, em relação a colegas, ao sistema educativo e à sua profissão, mas também na relação entre os professores, a família e a comunidade (Caetano & Silva, 2009, p.54).

Em suma, conclui-se que a identidade do professor/educador suporta a profissão docente e que deve ser um profissional que domine os saberes específicos do seu campo de saber, os saberes pedagógicos, os saberes transversais à sua área específica, os

saberes políticos e culturais e que produza conhecimentos sobre seu trabalho. O fortalecimento da identidade profissional do professor/educador medeia as diversas dimensões da sua vida quotidiana, a pessoal, a social, a cultural, a ética, a académica e a profissional.

1.2 Fundamentação da Metodologia adotada na Intervenção Educativa

Nomes como Dewey, Freire, Malaguzzi, Paulo Freire e Sérgio Niza são exemplos de pedagogos que propuseram alternativas significativas para uma pedagogia transformativa que “credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa actividade partilhada” (Formosinho, 2007, p.15).

De entre os modos de fazer pedagogia herdados ao longo dos dois últimos séculos, pode-se diferenciar uma pedagogia de participação de uma pedagogia de transmissão, que assentam em princípios claramente opostos (Formosinho, 2007).

Na pedagogia da transmissão, existe uma maior preocupação com o produto final, o conhecimento é depositado na criança, sem que esta tenha a oportunidade de se expressar. O professor está no centro de toda a acção educativa, sendo ele quem detém o conhecimento e o deposita no aluno que por sua vez, assimila-o (Formosinho, 2007).

A educação transmissiva é vista como a “educação de imposições”, onde não existe espaço para a interacção de saberes e muito menos para a participação (Dewey, 1971). Por outro lado, a pedagogia da participação vê a criança como construtora do seu próprio conhecimento e o educador/professor apresenta-se como um auxiliar, no sentido em que este apoia na construção desse conhecimento.

Na pedagogia da participação a criança está no centro de toda a ação educativa e o seu desenvolvimento ocorre através da experiência ativa sobre o mundo que a rodeia. A aprendizagem dá-se pela descoberta, pela interação com materiais, objetos, adultos e crianças.

Na pedagogia de participação, “o bom aluno é o que se envolve, pois o seu envolvimento nas actividades e projectos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (Formosinho, 2007, p.21). Desta forma, a criança tem o direito a participar na sua instrução e a ser ouvida. Ser ouvida significa ter voz em relação aos assuntos que lhe dizem respeito e colaborar no processo de construção do seu conhecimento. Isto não significa que se deva ignorar a abordagem do adulto, mas indica que o adulto deve focar as suas discussões nas perspetivas e nas prioridades das crianças (Formosinho, 2008).

O objetivo da educação segundo a pedagogia participativa é o das crianças viverem a experiência, implicarem-se no processo de aprendizagem experiencial, dando sentido à mesma, de forma a estimular o seu desenvolvimento.

Na pedagogia de participação a criança é vista como um ser competente e sensível que participa, que questiona, planeia, investiga e colabora na sua aprendizagem. Nesta perspetiva, é fundamental que a aprendizagem advenha da motivação interior da criança e do seu interesse pelas atividades que estão a realizar. (Formosinho, 2007).

O quadro seguinte evidencia as diferenças entre a pedagogia de transmissão e a pedagogia da participação.

Quadro 1. Comparação de dois modos de pedagogia (Formosinho, 2007, p.19).

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Papel do professor	- diagnosticar - prescrever objetivos e tarefas - dar informação - moldar e reforçar - avaliar os produtos	- estruturar o ambiente - escutar e observar - planificar - avaliar - formular perguntas - estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura - investigar
Objetivos	- adquirir capacidades pré-académicas - acelerar as aprendizagens - compensar os “deficits”	- promover o desenvolvimento - estruturar a experiência - envolver-se no processo de aprendizagem - construir as aprendizagens - dar significado à experiência - atuar com confiança
Conteúdos	- capacidades pré-académicas - persistência - linguagem adulta	- emergências das literacias - conhecimento físico, matemático, social - metacognição - instrumentos culturais
Método	- centrado no professor - centrado na transmissão - centrado nos produtos	- aprendizagem pela descoberta - resolução de problemas - investigação
Materiais	- estruturados - utilização regulada por normas emanadas do professor	- variados, com uso flexível - permitindo a experimentação
Processo de aprendizagem	- mudança comportamental - observável, realizada através do ensino	- jogo livre e atividades espontâneas - jogo educacional - construção ativa da realidade física e social
Avaliação	- centrada nos produtos - comparação das realizações individuais com a norma	- centrada nos processos - interessada nos produtos e nos erros - centrada na criança individual e no grupo - reflexiva das aquisições e realizações

Tendo em conta os pressupostos teóricos até agora expostos, privilegiei ao longo da minha intervenção educativa no Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma pedagogia de participação em oposição à pedagogia de transmissão. Deste modo, encarei a criança como um ser ativo na construção do seu próprio conhecimento, tendo em conta as suas necessidades e as suas características individuais.

1.2.1 Os Modelos Pedagógicos

Segundo Formosinho (2007), “os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares” (p. 9). Nesta mesma perspetiva, o modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação. É de facto, “um importante andaime para apoiar o educador/professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e se desenvolvam um “habitus” de aprender” (Formosinho, 2007, p.34).

Segundo Spodeck e Brown (2000), “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (p.194) e assenta num “conjunto de pressupostos sobre os recursos e as estratégias que possibilitam a apropriação do conhecimento, bem como nos saberes mais necessários e importantes na aprendizagem das crianças” (Pires, 2007, p.62).

Tendo em conta os pressupostos teóricos expostos e relativamente aos modelos pedagógicos, a minha filosofia de ação assentou num conjunto articulado de vários modelos: Modelo Curricular High/Scope, Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), Modelo Pedagógico de Reggio Emilia e a Pedagogia do Trabalho de Projeto.

De salientar que, na minha ação educativa não segui nenhum modelo à “risca”, adotei sim pequenas particularidades de cada um, o que me permitiu através das

diferentes linhas orientadoras destes modelos ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças.

Modelo Curricular High/Scope

O modelo High/Scope tem por base essencialmente as teorias cognitivas e desenvolvimentistas de Jean Piaget. A preocupação central deste modelo é a construção intelectual da autonomia da criança e a aprendizagem pela ação. Deste modelo captei a ideia de que “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Weikart & Hohmann, 2007, p.22).

Os elementos estruturantes do modelo High/Scope são: o espaço, a rotina diária e as interações (adulto-criança, criança-criança, e adulto-adulto) numa lógica que coloque a criança no centro da construção da sua autonomia funcionando, estes elementos, como fatores facilitadores e promotores da mesma.

Da filosofia deste modelo, extraí a conceção de que “aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano e de que a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Weikart & Hohmann, 2007, p.19).

A aprendizagem ativa depende também, das interações positivas que se estabelecem entre os adultos e as crianças. Nesta linha, procurei sempre apoiar as conversas das crianças, ouvindo-as, apoiando-as e fazendo-as sentirem-se confiantes para manifestarem as suas ideias e sentimentos.

Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna integra essencialmente as ideologias socioconstrutivistas de Vigotsky e Bruner. Toda a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento é realizada por meio de interações socioculturais enriquecida pelos adultos e pelos pares.

Os pilares que sustentam a ideologia deste modelo assentam em três pontos fundamentais sendo eles, a cooperação, a comunicação e a participação democrática (Niza, 1998). Na aceção deste modelo é fulcral “manter um clima de livre expressão das crianças reforçadas pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e das suas ideias” (Niza, 1998, p.146). Assim, ao longo da minha intervenção disponibilizei tempo às crianças, para que estas pudessem explorar as suas ideias, experimentar os materiais e comunicar as suas aprendizagens.

As linhas orientadoras deste modelo permitiram centrar a minha ação no desenvolvimento da pessoa como ser social, pertencente a um grupo, incidindo sobre as dimensões pessoal e social dos indivíduos (González, 2002). Possibilitaram ainda, cimentar a minha intervenção em princípios como a cooperação, o trabalho diferenciado, a autonomia e a intervenção destas no meio onde vivem (Niza, 1998). Com efeito, ao longo da minha ação procurei desenvolver nas crianças o espírito de entreajuda, autonomia e responsabilidade, baseado num vínculo de confiança e respeito entre colegas e o educador/professor (González, 2002).

Modelo Pedagógico de Reggio Emilia

Deste modelo extraí a essência de que a criança é um “sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Formosinho, 2007, p.99).

Assim, como em Reggio promovi as relações e as interações entre os diferentes intervenientes do processo educativo, nomeadamente, com as crianças, os professores, os pais e a comunidade em geral.

Neste modelo, “acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos” (Formosinho, 2007, p.102). Considerei, de igual modo, que a colaboração é a chave do sucesso da pedagogia das relações, é o elemento que marca a diferença no processo educativo.

Assim, é fulcral que as crianças, os educadores/professores e as famílias percebam a riqueza e as vantagens da colaboração para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual e do grupo de crianças. Neste contexto, o diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, na colaboração e na comunicação com a comunidade educativa (Formosinho, 2007).

1.2.2 Opções Metodológicas

Metodologia do Trabalho de Projeto

De acordo com Katz & Chard (1997), a metodologia do trabalho de projeto consiste no estudo de um tema em profundidade e constitui uma forma de ensino e de aprendizagem que incide na exploração de problemas/temas que surgem dos interesses e/ou das necessidades das crianças, envolvendo-as nesse processo de construção do conhecimento.

O desenvolvimento do projeto pode prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico e engloba três fases

que se ligam umas às outras: planeamento e arranque, desenvolvimento, comunicação e reflexão/avaliação (Katz & Chard, 1997). Assim, foi com base nestas fases que se desenrolaram os projetos desenvolvidos com as crianças.

Na visão de Lebrun (2008), “o trabalho de projeto pretende levar a criança a atribuir um sentido aos seus atos em função de um objetivo a alcançar e a desenvolver as suas capacidades de autonomia, criatividade, espírito crítico e socialização” (p.192). Nesta metodologia as crianças são vistas como seres competentes e como investigadoras que desempenham um papel ativo, tornando-se não só atores, mas também, construtores do seu próprio conhecimento. Neste sentido, foi dado um relevo importante à participação das crianças na construção do seu conhecimento, através da interação com adultos, objetos e com o ambiente, e onde tiveram liberdade para questionarem, investigarem e ampliarem os seus saberes, em relação a fenómenos ou acontecimentos significativos para elas (Katz & Chard, 1997).

De acordo com as diretrizes desta metodologia, fomentei nas crianças hábitos de questionamento, de cooperação, de partilha e de interajuda. Preocupe-me de igual modo, promover a participação da família e da comunidade ao longo do desenvolvimento dos projetos realizados com as crianças.

No término de cada projeto as crianças efetivaram a comunicação do mesmo em grande grupo, relatando as suas aprendizagens dando-se desta forma, a partilha de saberes (Niza, 1998).

O meu papel enquanto educadora/professora foi o de orientar e organizar na aquisição e pesquisa de saberes, tendo em conta que, “o educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta” (Vasconcelos, 1998, p.145).

Diferenciação Pedagógica

Numa nova era de educação, as escolas e os professores, em particular, procuram

novas formas de assegurar a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e capacidades que fomentem uma verdadeira inclusão social de todos os seus alunos e o seu amadurecimento como cidadãos livres e conscientes do papel social que têm a desempenhar (Coelho, 2010, p.61).

É certo que esta visão exige, por parte do educador/professor, a prática de uma ação diferenciada que tenha em conta os diferentes ritmos de aprendizagem existentes num grupo. Compete assim, ao educador/professor conduzir a sua prática em torno de estratégias educativas concebidas de forma a dar resposta às necessidades e aos interesses de cada criança.

Segundo Niza (2000), diferenciar não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes, mas sim, tentar por diversos meios que todos os alunos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social.

Sabemos que cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir manter um nível aceitável de aprendizagem, de acordo com as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Nesta linha, a diferenciação pedagógica exige que o educador/ professor seja capaz de desenvolver uma pedagogia que resista à

fatalidade de educar todos como se fossem um só (...) um educador/professor que assuma a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e consiga a integração da

autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional, da participação colectiva (Formosinho, 2007, p.33).

Na verdade, o desenvolvimento de escolas inclusivas e capazes de sustentar percursos educativos com sucesso para todos os alunos, passa inevitavelmente pela definição de uma ação educativa diferenciadora dos diferentes contextos de intervenção. Para diferenciar o ensino temos que compreender que o educador/professor não pode dedicar a mesma atenção, o mesmo tempo, nem a mesma energia a todas as crianças (Perrenoud, 2001).

Tendo em conta estes pressupostos, distanciei-me ao máximo do ensino individualizado, muitas vezes preconizado pelo modelo tradicional onde, muito erradamente, olha-se as crianças como um todo, não se atendendo às suas individualidades. Longe desta visão, e na minha busca entusiástica do sucesso de todas as crianças, procurei dar resposta às suas necessidades individuais, através da criação de estratégias educativas diversificadas e adaptadas aos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças.

Atitude Experiencial

A educação experiencial tem subjacente a filosofia de que é sobretudo,

a natureza e a qualidade das interações o que distingue os programas de elevada qualidade, e que adultos sintonizados e atentos às necessidades das crianças, que sabem o que fazem e porque o fazem, são um fator essencial ao bem-estar e desenvolvimento da criança (Portugal & Laevers, 2010, p.7).

Esta atitude experiencial implica que se atenda à experiência interna das crianças e assume que a implicação e o bem-estar constituem indicadores conclusivos da qualidade da ação educativa que conduzem o educador a averiguar o modo como o contexto educativo é experienciado pelas crianças e qual o impacto do mesmo nas suas aprendizagens (Portugal & Laevers, 2010). Em suma, considere que

a abordagem experiencial, promovendo os níveis de implicação e de bem-estar de cada criança, procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular. Por isso, desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas (Portugal & Laevers, 2010, p.17).

Metodologia do Trabalho Cooperativo

Uma das metodologias que privilegiei, frequentemente, foi o trabalho cooperativo entre as crianças. A aprendizagem cooperativa pode ser entendida como “o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho individual” (Lopes & Silva, 2009, p.5). Considerei que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia, com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto (Lopes & Silva, 2009, p.6).

Segundo Morgado (1999), na aprendizagem cooperativa, o ambiente caracteriza-se pela utilização de processos democráticos, em que os alunos assumem um papel ativo e responsabilizam-se pela sua própria aprendizagem. Seguindo esta linha, tive em conta que em geral, os alunos reagem mais positivamente e persistem em tarefas

escolares em salas de aula caracterizadas por processos democráticos, por oposição aos autoritários.

Ponderei que para haver uma verdadeira cooperação, devem ensinar-se aos alunos competências sociais, como por exemplo: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; comunicar de forma clara; celebrar o sucesso; ajudar os outros; aceitar as diferenças; etc. Seguindo esta linha,

a aprendizagem cooperativa é intrinsecamente mais complexa do que a competitiva ou individualista, porque exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa) (Lopes & Silva, p.19).

De acordo com estes preceitos, tive em conta que é deveras importante que na aprendizagem cooperativa se utilize processos democráticos, onde os alunos adotem um papel ativo e responsável pela própria aprendizagem. A colaboração entre os pares foi uma estratégia importante, na medida em que, a partilha de conhecimentos entre colegas revelou-se promotora de aprendizagens com sucesso (Arends, 1995).

Face ao exposto, considerei ao longo da minha intervenção educativa que a importância dos pares e o papel do trabalho de pequeno e grande grupo são, deste modo, fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, numa interação onde as crianças são conduzidas a dialogar, criticar, comparar, resolver problemas e negociar. Posto isto, importa salientar que as múltiplas perspetivas e a “reciprocidade relacional, que o trabalho de grupo proporciona, promovem a solidariedade, o sentimento de pertença ao grupo e favorecem as dinâmicas de auto - organização que fazem emergir as diferenças essenciais aos processos de negociação e partilha” (Malaguzzi, 2001; Rinaldi, 2006 citados por Formosinho, 2007, p.103).

1.2.3 Principais Teóricos inerentes às Metodologias Adotadas

Piaget

Para além dos modelos pedagógicos mencionados não posso deixar de referir a filosofia inerente às teorias de diversos autores, que também suportaram as minhas opções metodológicas, ao longo de toda a minha ação educativa com as crianças.

Desta forma, e segundo as teorias de **Piaget** (1896-1980), procurei sempre que as crianças interagissem com os objetos promovendo, desta forma, uma aprendizagem pela ação. Nesta linha e segundo este epistemólogo, “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (Weikart & Hohmann, 2007, p.19).

A aprendizagem ativa é essencial para o desenvolvimento pleno do potencial humano e efetiva-se quando se proporciona à criança oportunidades de aprendizagem apropriadas ao seu desenvolvimento. Em sentido mais lato, é a partir da interação ativa da criança com o mundo que a rodeia que a aprendizagem ocorre (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Tendo por base esta teoria, promovi sempre uma aprendizagem ativa por parte das crianças no desenvolvimento das atividades, incentivando-as a explorar e a manipular objetos e proporcionando-lhes experiências em que pudessem desempenhar um papel ativo na construção da sua aprendizagem.

Considereei ainda que, na visão deste autor, se o adulto, está empenhado na independência e autonomia da criança, então, deve reduzir “o seu exercício do poder, encontrando um estilo de interação que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação” (Formosinho, 2007, p.62).

Ausubel

Seguindo os pressupostos teóricos de **Ausubel** (1918-2008), pretendi que através da dinamização das atividades, as aprendizagens fossem verdadeiramente significativas para os alunos.

Na aceção de Ausubel (2003), a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e adquire significado para ele, a partir da relação com o seu conhecimento prévio. Na sua teoria, o referido autor apresenta uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, que respeite e que conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento. Segundo Ausubel importa ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos, pois quando tal não acontece, o aluno corre o risco de apenas memorizar os conhecimentos.

Com efeito, na abordagem das temáticas abordadas tive sempre a preocupação de atender aos conhecimentos prévios das crianças, questionando e incentivando as mesmas, a comunicarem as suas ideias sobre a temática que iria ser desenvolvida.

Ainda no âmbito da aprendizagem significativa, Ausubel (2003) diz-nos que é importante atender aos interesses das crianças, pois estas aprendem melhor quando as atividades em que participam são interessantes e incitadoras para elas. Com base nesta teoria, foi meu propósito estimular a motivação das crianças para a aprendizagem atendendo, sempre que possível, aos seus interesses contribuindo desta forma, para a construção de aprendizagens mais significativas e perduráveis.

É papel do educador/professor incutir nos alunos a vontade de aprender através da exploração de atividades e de conteúdos que sejam significativos para eles. Toda a aprendizagem deve decorrer pela descoberta e centrar-se numa participação ativa por parte das crianças (Ausubel, 2003).

Dewey

A promoção do trabalho cooperativo teve em conta essencialmente as teorias preconizadas pelo pedagogo **Dewey** (1859-1952), que

incorporou no seu projeto de ensino a utilização de grupos cooperativos. Para este filósofo era indispensável que o ensino assentasse nos interesses da sociedade implicando em todo o processo de ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de o ser humano experimentar, já na escola, as bases cooperativas sobre as quais se constrói a vida democrática (Lopes & Silva, 2009. p.9).

Num confronto entre a escola tradicional e a escola ativa, Dewey (1952) mostra bem o efeito formativo da cooperação educativa, por oposição ao trabalho competitivo e individualista, que dão origem, como ele refere, a um isolamento da criança dentro do próprio grupo, gerando ideias egoístas (Dewey, 1952, citado por Serralha, 2007).

Bruner

Segundo **Bruner** (1934-1995), a motivação específica as condições que predis põem um indivíduo para a aprendizagem. Nos princípios deste autor “está implícita a crença de que quase todas as crianças possuem uma vontade de aprender inerente” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.239).

Seguindo os preceitos de Bruner (1934-1995), considerei que a aprendizagem só é significativa para a criança se esta participar nesse processo procurando ativamente soluções e respostas. Assim, segundo este autor “a aprendizagem pela descoberta é muito mais duradoura e útil do que aquela que se baseia na memorização e no condicionamento” (Gonçalves, 2007, p.93).

De acordo com este ponto de vista, procurei sempre encorajar as crianças a explorar alternativas e a descobrir novas relações, isto porque quando a criança faz descobertas a partir da sua exploração ativa, essas serão certamente mais significativas e duradouras.

Refira-se que neste processo de descoberta o educador/professor apresenta-se como um mediador, ou antes um orientador, ou seja orienta e auxilia os alunos nas suas tentativas de solução, questionando-o com perguntas que possam dar origem à descoberta das respostas adequadas.

Posto isto Bruner (1934-1995), salienta a importância de o educador/professor apresentar atividades que se vão ao encontro dos interesses das crianças, pois desta forma, as aprendizagens serão mais úteis e perduráveis. Acrescenta que se as atividades não forem úteis para as crianças estas tenderão a se desmotivar (Gonçalves, 2007). Assim, pretendi ao longo da minha ação educativa com as crianças proporcionar-lhes experiências que provocassem predisposição para a aprendizagem, tendo em conta, os fatores culturais e pessoais inerentes a cada criança.

Vigotsky

Do psicólogo **Vigotsky** (1896-1934), preceituei a interação social entre os diferentes indivíduos, aspeto fulcral para na construção do conhecimento culturalmente adquirido. Segundo este psicólogo, a aprendizagem ocorre através da mediação.

A chave desta aprendizagem efetiva é a zona de desenvolvimento próximo ou potencial (ZDP). A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotsky,

1984). Por isso, a ZDP determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de ações em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis. Seguindo esta linha, procurei que a criança aprendesse em cooperação com os seus pares e com o apoio do adulto, de forma a, auxilia-la a atingir níveis superiores (Niza, 1998). Num sentido mais amplo, atuar na ZDP de cada criança é dar-lhe o apoio de que ela precisa para avançar na aprendizagem sempre que não o consegue fazer por si só. Neste sentido, Wells (2001), refere que

a ZDP constrói-se na interação social daqueles que participam de uma tarefa conjunta, quando uns mais capacitados ajudam outros com dificuldades a realizá-la com sucesso, aprendendo através desse esforço, tanto o que ensina, ao ter que reconstruir o seu pensamento e apresentá-lo ao outro com clareza, como o que recebe esses contributos (Serralha, 2007, p.98).

Contudo, a ajuda do professor tem que ser um contínuo trabalho na ZDP de cada aluno. O importante é estar disponível para ajudar a criança a superar novas necessidades, proporcionando-lhes dessa forma, uma boa aprendizagem, que segundo Vigotsky (1926/2001) é aquela que vai à frente do desenvolvimento. Por isso, uma criança será mais capaz e desenvolvido intelectualmente quanto mais autónomo se tornar na realização de uma tarefa, pois “o ensino na ZDP tem essa mesma finalidade: através de um trabalho assistido reforçar e elevar o grau de autonomia das crianças, fazendo-as chegar onde sozinhas jamais chegariam” (Serralha, 2007, p.99).

Como refere Bertram e Pascal (1999), cabe ao educador/professor intervir para apoiar e alargar os conhecimentos das crianças sempre que tal lhes pareça apropriado. De acordo com estes pressupostos, tentei reduzir o papel diretivo do adulto e concebê-lo

de outras formas que permitissem à criança uma maior ação, uma maior iniciativa e uma maior decisão, atuando desta forma na ZDP para que a criança atingisse níveis superiores, os quais sozinha não seria capaz ou pelo menos teria mais dificuldade em atingir.

1.2.4 Intencionalidade do Processo Educativo: observar, planificar, agir, refletir e avaliar

A investigação-ação é segundo Alarcão (2001), uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre a teoria e a prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática.

Na perspectiva de Arends (1995), a investigação-ação é um ótimo guia para orientar as práticas educativas do educador/professor, com o propósito de melhorar os ambientes de aprendizagem na sala. Seguindo esta linha, assumi sempre uma postura que me possibilitou refletir sobre a minha ação com as crianças e posteriormente, ajustar as estratégias aos seus interesses e às suas necessidades.

Desta forma, toda a minha intervenção educativa baseou-se numa abordagem de investigação-ação para observar, planificar, agir, refletir, analisar e avaliar o processo ensino aprendizagem.

A intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular: observar o grupo e cada criança para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio das crianças, com vista à adequação do processo educativo, planejar de acordo com as necessidades e interesses do grupo, avaliar o processo e os seus efeitos

envolvendo as crianças e comunicar e articular com colegas, pais, agentes da comunidade promovendo, desta forma, o trabalho em equipa (Ministério da Educação, 2007).

Observação

A recolha de dados para este relatório de estágio foi efetivada com recurso à observação participante, à recolha documental, às notas de campo, às conversas informais com as crianças e restante equipa educativa e aos registos das produções das crianças.

Através da recolha documental, consultei o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Sala e o Projeto Curricular de Turma, de onde retirei informação que me auxiliou na compreensão do contexto educativo das crianças. Esta consulta, possibilitou-me, posteriormente, adequar estratégias de ensino que atendessem às características individuais dos alunos.

Relativamente às notas de campo, estas representaram, não só uma fonte importante de dados, mas também, auxiliaram-me a acompanhar o desenvolvimento das crianças e a posterior análise de dados que me ajudaram a avaliar as evoluções das mesmas (Bogdan & Biklen, 1994).

A observação é considerada um processo muito importante na formação docente (Estrela, 1994; Ministério da Educação, 2007; Portugal & Laevers, 2010), e permitiu a recolha de informações, que posteriormente pude analisar, refletir e avaliar. Num primeiro momento, a observação teve em conta que, “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades...são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 2007, p.25).

Segundo Gonçalves (2008), a observação apresenta-se como uma componente fundamental da avaliação educacional. Refere-se sobretudo a modos de observação informais, como a observação direta e as amostras de trabalhos das crianças.

Assim, nos momentos em que as crianças exploravam as diferentes experiências de aprendizagem, tentava encontrar formas de observar, registar ações e expressões, de modo a que, esses registos documentassem posteriormente, as aprendizagens das crianças. Seguindo esta linha, a abordagem mais importante para apreciação e reconhecimento das aprendizagens e desenvolvimento da criança é a observação do que as crianças fazem ou dizem (Portugal & Laevers, 2010).

Os períodos de observação ao longo da minha intervenção, permitiram-me elaborar um conjunto de notas e reflexões, nas quais, pude registar observações, dúvidas, ideias e impressões diversas. Estas notas/reflexões revelaram-se de grande utilidade, quer na identificação dos interesses e necessidades das crianças, quer numa fase posterior, na análise dos dados para subsequente avaliação do grupo. Neste contexto,

o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo (Ministério da Educação, 2007, p.25).

Desta forma, é indispensável o educador/professor dispor de elementos que possam ser analisados, de modo “a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui, desta forma, a base do

planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 2007, p.25).

Planificação

Na aceção de Estrela (1994), a planificação é entendida como um registo e organização de objetivos, conteúdos, métodos, meios e processos de avaliação. Este conjunto estruturado e detalhado de metas de trabalho, permite ao educador/professor organizar as suas atividades nos diversos momentos, na previsão, na realização e na avaliação da sua ação educativa.

A planificação revela-se bastante importante na vida de um educador/professor, pois é através dela, que este demonstra o conhecimento que tem da sua formação científica. Conseguir relacioná-la com a prática e conciliá-la no processo ensino-aprendizagem, apresenta-se como um desafio que exige muito empenho por parte do educador/professor.

O professor deve ter em conta que, o *corpus* curricular é hoje integrador de conteúdos de aprendizagem, tomada a expressão em sentido muito lato, que compreendem domínio de saberes, ativação de processos, desenvolvimento de atitudes e competências, domínio de modos de aceder ao conhecimento (Roldão, 1999).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 2007, p.26).

Segundo Zabalza (1994) a planificação é

um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar e que funcionará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que indica a direcção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, as actividades e a avaliação (Zabalza, 1994 citado por Fernandes, 2009, p.56).

As planificações em ambas as vertentes foram elaboradas semanalmente, caracterizaram-se pela flexibilidade e tiveram em conta o projeto curricular de grupo/turma. Nas minhas planificações, incorporei as áreas de conteúdo/curriculares, as competências, as atividades/estratégias, os recursos materiais e a avaliação/observação. (Figura 1).

Figura 1. Exemplo de planificação

Áreas de Conteúdo	Competências ²	Actividades/Estratégias	Recursos	Observação/Avaliação
Formação Pessoal e Social	As crianças devem ser capazes de: - Dar oportunidade aos outros de intervir nas actividades e esperar pela sua vez para participar. - Saber estar em grande grupo. - Cumprir as regras estipuladas. - Ser autónoma. - Propor ideias e falar no grupo.	- Diálogo argumentativo com as crianças sobre os sentidos: como vemos?; como cheiramos?; como sentimos?... ³ . - Apresentação da história "João e os cinco sentidos" em formato power point . - Reconto da história pelas crianças. - Registo das palavras difíceis no dicionário da sala. - Realização de experiências pelas crianças sobre os	<u>Materiais:</u> - História <i>João e os cinco sentidos</i> . - Caixas dos 5 sentidos com diversos materiais. Jogo <i>Os cinco sentidos</i> . - Cartolinas.	- As crianças, de forma geral, foram capazes de: - apresentar um elevado nível de implicação e bem-estar em todo o desenvolvimento das actividades. - Algumas crianças revelaram dificuldades em dar oportunidade aos outros de atuarem e esperar pela sua vez para intervir.

Tive em conta ainda, na planificação das atividades que as diferentes áreas não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas sim abordadas de uma forma globalizante e integrada (Ministério da Educação, 2007). Além disso, foi meu propósito proporcionar às crianças atividades diversificadas e adequadas às suas necessidades e aos seus interesses, dando oportunidades a todas de se expressar e criar, tornando-as crianças ativas, autónomas e responsáveis na sua aprendizagem.

Em todas as planificações reservei um espaço à observação/avaliação e à reflexão das ações desenvolvidas com as crianças fomentando assim um percurso de ação/reflexão. A reflexão sobre a intervenção educativa permitiu-me delinear estratégias posteriores, que de alguma forma, pudessem colmatar as necessidades diagnosticadas aquando da intervenção educativa com as crianças (Figura 2).

Figura 2. Exemplo do percurso ação/reflexão da intervenção educativa.

Reflexão da Intervenção Educativa	Estratégias Posteriores
Todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto sobre a alimentação foram ao encontro das necessidades e dos interesses do grupo, o que culminou numa participação ativa por parte das crianças em todos os momentos. Como tal observei elevados níveis de implicação e bem-estar por parte da maioria das crianças. A participação das famílias foi uma estratégia positiva, já que todos os pais realizaram com os seus educandos os trabalhos solicitados. A participação da comunidade com a vinda de uma nutricionista à sala foi deveras enriquecedor já que possibilitou que as crianças contactassem com um elemento exterior aumentando assim os seus saberes acerca da temática. As crianças colocaram inúmeras questões e foram muito participativas nas atividades desenvolvidas com a nutricionista. As crianças demonstraram interesse em experimentar as atividades e participaram ativamente em todos os momentos. Aquando da confeção das receitas, todas manifestaram níveis altos de implicação e bem-estar. Nas restantes atividades as crianças demonstraram estar implicadas na atividade, apresentando níveis altos de implicação, à exceção do Máio, da Joana e do João Henrique que apresentaram nível médio. Todas as crianças experimentaram e criaram usando vários meios de expressão, como a pintura, desenho, colagem. Foram capazes de utilizarem, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura, colagem, desenho). Considero que esta linha de ação educativa, em que as crianças têm um papel ativo na construção da sua aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de competências. Este facto foi visível aquando da análise dos registos das expressões e produções das crianças.	- Continuar a promover apresentações/comunicações das produções das crianças, essencialmente para aquelas que apresentam maiores dificuldades de comunicação, como a Joana e a Luana. - Insistir com as crianças sobre a importância de respeitarem as indicações dos adultos da sala, no que toca às regras das atividades e às indicações para realizar as mesmas. - Dialogar e refletir com as crianças acerca das regras básicas de convivência social.

O percurso de ação-reflexão fez parte de um círculo sempre em movimento, uma vez que, ao terminar a minha ação, dedicava um espaço à reflexão da mesma e recomeçava a planear de acordo com as necessidades diagnosticadas. Na ótica de Alarcão (2010), uma prática reflexiva e investigativa implica que o educador/professor reveja o seu planeamento após vivenciá-lo em contexto educativo com as crianças (Alarcão, 2010).

Desta forma, procurei sempre planear situações de aprendizagem que fossem “suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima” (Ministério da Educação, 2007, p.26).

No planeamento da minha intervenção educativa tive em conta que, o envolvimento de todos os intervenientes, nomeadamente, dos profissionais, das crianças, dos pais e da comunidade são aspetos fundamentais no processo educativo a desenvolver na educação das crianças (Ministério da Educação, 2007).

Aquando da realização das planificações, optei não por uma postura rígida mas sim, por uma postura flexível, o que me permitiu adaptar e improvisar alguns aspetos inesperados. Seguindo esta linha, as planificações serviram-me como um meio de orientação da minha ação, mas sem pressões de cumpri-la de uma forma rígida.

Assim, e de acordo com os interesses e necessidades das crianças, mudaram-se rumos e inseriram-se por vezes, novas estratégias que inicialmente não estavam previstas. Seguindo esta perspetiva, a planificação “é adaptada e diferenciada de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Ministério da Educação, 2007, p.19).

Ação/Reflexão

O educador/professor enquanto agente de mudança é parte integrante do currículo cabendo-lhe a tarefa de participar de forma ativa na sua construção “através da incorporação das necessidades das crianças nas suas práticas educativas, que são resultado de uma investigação, reflexão e crítica constantes do seu trabalho pedagógico” (Ludovico, 2007 citado por Fernandes, 2009, p.16).

A ação implica que o educador/professor ponha em prática a sua intencionalidade educativa, envolvendo ativamente as crianças em todo o seu processo de aprendizagem. Em sentido mais amplo, é preciso “gerir o currículo em contexto, tomando opções e estruturando o trabalho e os saberes numa acção que tenha como

horizonte a aprendizagem das crianças” (Fernandes, 2009, p.17). Segundo Ludovico (2007) o educador deve

encarar as componentes do currículo, nomeadamente as áreas de conteúdo, como instrumentos orientados para apetrechar as crianças com competências que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais. Implica, por isso, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos, equacionando os saberes em função das finalidades curriculares (Ludovico, 2007 citado por Fernandes, 2009, p.16).

Segundo Alarcão (2010) a noção de educador/professor reflexivo “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p.44).

Nesta mesma perspetiva, promover melhorias na qualidade educativa, subentende que o educador/professor seja um ativo gestor do currículo, com aptidões reflexivas que possibilitem a construção de contextos de aprendizagem promotores do desenvolvimento integral da criança. Esta organização e gestão do currículo deve contemplar obrigatoriamente as especificidades, as necessidades, os interesses e os saberes de todas e cada uma das crianças (Zabalza, 1998).

Assim, a minha ação pedagógica procurou seguir um rumo que englobou primeiramente a observação do grupo, e a partir dessas observações planificar estratégias educativas que pudessem atender aos interesses e às necessidades das crianças.

Ao longo da minha intervenção educativa procurei assumir uma postura reflexiva sobre os resultados das experiências e o seu impacto no desenvolvimento e no bem-estar das crianças. Esta reflexão aconteceu não só antes e durante a ação mas

também depois desta, de modo a permitir o reajustamento da ação educativa, nomeadamente na (re) planificação de atividades posteriores (Alarcão, 2010).

Avaliação

Segundo a circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011,

a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando (...) Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens (Ministério da Educação, 2011, p.1).

A avaliação na Educação Pré-escolar apresenta como finalidades:

contribuir para a adequação das práticas, tendo por base uma recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a actividade educativa, tomar decisões, planear a acção; reflectir sobre os efeitos da acção educativa, a partir da observação de cada criança e do grupo de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens; recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no Programa Educativo Individual (PEI) I; promover e acompanhar processos de aprendizagem, tendo em conta a realidade do grupo e de cada criança, favorecendo o desenvolvimento das suas competências e desempenhos, de modo a contribuir para o desenvolvimento de todas e de cada uma; envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua aprendizagem, tomar

consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando; conhecer a criança e o seu contexto, numa perspectiva holística, o que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação e aferição entre os vários intervenientes – pais, equipa e outros profissionais – tendo em vista a adequação do processo educativo (Ministério da Educação, 2011, p.3).

Para que a Educação Pré-escolar possa contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, acentuam a importância de “uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 2007, p.18). Assim,

avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador/professor. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (Ministério da Educação, 2007, p.27).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, a avaliação deve “centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra” (Ministério da

Educação, 2004, p.25). No Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro pode ler-se que

a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens (Ministério da Educação, 2005, p.2).

A avaliação tem como princípios:

a consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; Valorização da evolução do aluno; Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados; Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação (Ministério da Educação, 2005, p.3).

Na perspectiva de Guerra (2000), a avaliação é entendida como uma reflexão, ajudando o educador/professor a compreender e a refletir acerca das suas ações pedagógicas. A avaliação, nessa perspectiva, auxiliará o educador /professor a ponderar sobre as ações das crianças, de forma a conduzir e a orientar métodos que se adapte às capacidades e aos interesses das crianças, valorizando as modalidades formativas que permitam ao aluno aprender a desenvolver-se. Nesta linha,

requer-se a construção e utilização de instrumentos de registo sistemático e partilhado que garantam a leitura do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno. Tal registo permitirá uma gestão mais adequada do estado das aprendizagens e realizações do aluno e dos processos de ensino que o professor deverá utilizar ou corrigir para o bom êxito da cooperação, indispensável ao sucesso, dos alunos e dos professores (Ministério da Educação, 2004, p.25).

Na ótica de Allal (1986) a avaliação, enquanto fator relevante para uma melhoria da qualidade do ensino atravessa diversas etapas, nomeadamente,

recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos; interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno; adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas (Allal, 1986 citado por Fernandes, 2009, p.42).

Assim, sendo objetivo central da minha avaliação aperfeiçoar as propostas educativas, procurei sempre aumentar o campo de observação e considerar cada aluno não isoladamente, mas em conjunto com outros fatores, nomeadamente, a situação de ensino-aprendizagem, a minha intervenção, a minha atitude enquanto educador/professor, o tipo de conteúdos e de estratégias proporcionadas, bem como, as relações que se estabeleceram dentro e fora do grupo.

Segundo Bogdan & Blikien (1994), o recurso a diferentes instrumentos de registo constituem uma forma de obtenção de dados consistente, pois possibilita o cruzamento de diferentes tipos de informação. Tendo por base esta teoria, a avaliação efetuou-se

pelo levantamento de dados, através da utilização de grelhas de observação, dos registos das produções das crianças, dos registos fotográficos e de conversas formalmente estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994). Estes registos eram efetuadas diariamente numa grelha presente nas planificações reservada para o efeito.

A avaliação das atividades desenvolvidas na minha intervenção educativa, centrou-se na avaliação de competências, atitudes, valores e conhecimentos adquiridos pelas crianças. Segundo Alarcão (2010) “a competência é a capacidade de utilizar os saberes para agir em situação” (p.22). Num sentido mais lato, a competência corresponde ao processo de “activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competências sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber” (Ministério da Educação, 2001, p. 9).

De salientar que segundo Perrenoud (2001), o desenvolvimento de competências implica que o educador/professor disponibilize atividades motivantes e desafiantes que impliquem uma participação ativa das crianças na resolução de problemas e que os incentivem a mobilizar os seus saberes.

As competências delineadas, tiveram por base as Metas de Aprendizagem e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as Competências Essenciais expressas no Currículo Nacional do Ensino Básico *e os descritores definidos no novo programa de Matemática e Português para o ensino básico.*

A avaliação no 1.º Ciclo baseou-se em relatos descritivos das competências adquiridas pelos alunos nas diferentes áreas disciplinares, nomeadamente, do Estudo do Meio, da Matemática e da Língua Portuguesa.

No Pré-escolar avaliação foi efetivada seguindo os mesmos parâmetros que na vertente do 1.º Ciclo. A avaliação, visto ser um reflexo do processo educativo adotado, foi contínua e realizada recorrendo a instrumentos já mencionados anteriormente. Esta avaliação foi constante, através da observação participante e foi registada de forma qualitativa na coluna correspondente à avaliação da planificação semanal em conformidade com as competências definidas para cada área de conteúdo/curricular.

As competências foram depois registadas em tabelas de dupla entrada. Os parâmetros de avaliação indicam se a criança adquiriu a competência (círculo verde), se a criança adquiriu parcialmente a competência (círculo laranja), ou se a criança não adquiriu a competência (círculo vermelho). A cor azul indica que a competência não foi observável. Este código de cores permite ao educador/professor obter uma visão geral sobre as competências adquiridas pelas crianças (Figura 3).

Figura 3. Exemplo da tabela de avaliação de competências

Área Curricular	Estudo do Meio									
	BLOCO I – A descoberta de si mesmo									
	3. O seu corpo	4. A saúde do seu corpo						5. A segurança do seu corpo.		
Competências	Identifica os órgãos correspondentes aos sentidos.	Identifica os alimentos essenciais numa alimentação saudável.	Reconhece a importância da água.	Verifica e interpreta corretamente o significado de validade de um alimento.	Interpreta corretamente a Roda dos Alimentos.	Conhece e aplica as normas de higiene alimentar.	Reconhece a importância da vacinação para a saúde.	Identifica os sinais de trânsito.	Identifica os cuidados a ter para ter para circular na rua.	Conhece as regras de segurança na praia, nos rios e nas piscinas.
Alexis Fernandes	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
André Martin Azavedo	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Andreia de Abreu Dias	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Andreia Micaela	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Bernardo Silva Pereira	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Bia Leonor Abreu	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Bruna Cristina Ornelas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Bruna Leonor Andrade	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Diana Mafalda	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Na vertente do Pré-escolar foi ainda realizada, uma avaliação final sobre a abordagem experiencial de avaliação da implicação e do bem-estar emocional¹ (Portugal & Laevers, 2010).

A implicação caracteriza-se pela “qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p.25). O nível de implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso, um indicador de qualidade do contexto educativo (Portugal & Laevers, 2010).

A avaliação da implicação foi efetuada com base nos indicadores definidos por Portugal & Laevers (2010) visíveis no quadro 2.

Quadro 2. Indicadores dos níveis de implicação definidas por Portugal & Laevers (2010).

Níveis de Implicação	Baixo (B)	Médio (M)	Alto (A)
Concentração	Nunca ou quase nunca está concentrada	A concentração é mediana	Muitas vezes denota concentração
Persistência	Desliga ou distrai-se facilmente	Por vezes custa-lhe prestar atenção	Não se distrai facilmente e persiste na atividade
Tempo de reação	Está sempre ou quase sempre desmotivada ou desinteressada para passar a ação	Não está verdadeiramente motivada ou interessada	Muitas vezes está motivada e interessada
Energia	Nunca ou quase nunca está ativa	Tem uma atividade pouco intensa	É ativa, com intensidade
Satisfação	Nunca ou quase nunca realiza uma atividade com prazer evidente	Não desfruta inteiramente das atividades	Desfruta plenamente das atividades e explorações
Complexidade e criatividade	Limita-se a utilizar as suas competências atuais	Não mobiliza completamente as suas competências	Funciona no limite mais elevado das suas capacidades

A avaliação do bem-estar emocional experienciado pelas crianças como um estado particular de sentimentos, que pode ser reconhecido pela satisfação, tranquilidade

¹ A avaliação dos níveis de implicação e bem-estar emocional, foi realizada segundo a escala proposta por Portugal e Laevers (2010).

e vitalidade, foi também avaliado no desenrolar das atividades tendo por base os indicadores definidos por Portugal & Laevers (2010).

De salientar que o bem-estar e segurança dependem também do ambiente educativo. A criança deve se sentir acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para o aumento da sua auto-estima e desejo de aprender. Importa por isso criar ambientes onde as crianças se sintam bem e em que sejam atendidas as suas necessidades psicológicas e físicas (Ministério da Educação).

A avaliação dos níveis de bem-estar experienciados pelas crianças foi realizada com base nos indicadores definidos por Portugal & Laevers (2010) visíveis no seguinte quadro.

Quadro 3. Indicadores dos níveis de bem-estar emocional definidas por Portugal & Laevers (2010).

Níveis de Bem-Estar Emocional	Baixo (B)	Médio (M)	Alto (A)
Alegria	Nunca ou raramente se sente feliz	Em geral não está nem feliz nem infeliz	Sempre ou quase sempre está à vontade, sente-se bem e feliz
Abertura e receptividade	Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo	De vez em quando parece desfrutar de alguma coisa	Desfruta bem do programa educativo em oferta
Tranquilidade	Está intranquila ou tensa	Por vezes está intranquila ou tensa	Sempre ou quase sempre irradia tranquilidade
Assertividade	É pouco aberta e espontânea	Por vezes é aberta e espontânea	Sempre ou quase sempre está aberta e é espontânea
Flexibilidade	É pouco flexível	Por vezes é vulnerável	É capaz de se defender
Auto-confiança	Tem falta de confiança em si mesma	Tem autoconfiança limitada	Denota confiança em si mesma

Estas duas dimensões foram selecionadas, dado que são pontos de referência para avaliar o desenvolvimento das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Tendo como base esta atitude experiencial e através da avaliação dos níveis de implicação e bem-estar experienciados pelas crianças, valorizei os sentimentos, as sensações e as emoções das mesmas, tendo em consideração, as suas necessidades e os seus interesses. Esta avaliação foi efetuada tendo em conta as observações, os registos

das expressões e produções das crianças e notas reflexivas retiradas ao longo de todas as atividades desenvolvidas com as crianças da sala da Pré.

Para registar a avaliação dos níveis de implicação e bem-estar das crianças utilizei instrumentos de registo baseados nas escalas de Portugal e Laevers (2010).

A criança apresenta níveis altos de implicação e bem-estar na presença de pelo menos três indicadores de implicação com nível alto, apresenta nível médio na presença de pelo menos três indicadores de implicação com nível médio e por fim, a criança apresenta nível baixo na presença de pelo menos três indicadores de avaliação com nível baixo (Figura 4).

Figura 4. Avaliação dos níveis do bem-estar das crianças da sala do Pré

Níveis de Bem-Estar Emocional	Alegria			Abertura e receptividade			Tranquilidade			Espontaneidade			Assertividade			Auto-confiança			Avaliação
Níveis de Implicação	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M	A	
Alexandrina	X				X			X			X			X			X		Médio
Ana Beatriz			X			X			X			X			X			X	Alto
António Pedro		X			X			X				X			X			X	Alto
Francisco Pereira			X			X			X		X				X			X	Alto
Joana Maria			X			X			X			X			X			X	Alto
João Francisco			X			X			X			X			X			X	Alto
João Gustavo			X			X			X			X		X				X	Alto
João Henrique		X			X			X			X			X			X		Médio
João Luís			X			X			X			X			X			X	Alto
João Rodrigo		X			X				X			X			X		X		Alto
Joaquim Santos			X			X			X			X			X		X		Alto
Leonor Dias		X			X			X				X			X		X		Médio
Luana Teixeira			X			X				X					X			X	Alto
Lucas Freitas			X			X			X			X			X		X		Alto
Mara Beatriz			X		X					X		X			X			X	Alto
Marco António			X			X			X		X			X			X		Alto

O recurso a esta abordagem permitiu-me observar as crianças e as suas reações, identificar o modo como eram desenvolvidas as interações e acima de tudo, averiguar como é que as crianças respondiam às experiências vivenciadas.

De sublinhar que a abordagem experiencial fortalece a capacidade do educador para “reflectir sobre a singularidade de cada situação e suportar o seu carácter incerto e imprevisível, ajudando ao questionamento acerca das práticas que desenvolve, e nessa

medida, favorecendo a sua disposição para alterar as rotinas e enfrentar a renovação dessas práticas” (Portugal & Laevers, 2010, p.8).

O percurso da minha intencionalidade educativa teve em conta o preconizado pela literatura atual de que o educador/professor

não pode ser o transmissor de conteúdos estipulados e calendarizados, ignorando as diferenças dos alunos. Estes não devem ser os receptores passivos dessa transmissão de conteúdos, que memorizam e reproduzem em momentos formais de avaliação. Nesse sentido, a avaliação não pode ser equivalente à medição, através de testes, fichas e exames, das aquisições feitas pelos alunos. Mais que a medição, interessa o processo de aquisição das aprendizagens e o próprio aluno com as suas características individuais (Leite, 2002; Fernandes, 2002; Ferreira, 2007, citados por Fernandes, 2009).

PARTE II - Estágio em Contexto de Educação Pré-escolar

2.1 Contextualização do Estágio

É de extrema importância o educador/professor conhecer o meio envolvente das crianças, pois “a localidade ou localidades de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento, e a própria inserção geográfica deste estabelecimento têm também influência, embora indireta, na educação das crianças” (Ministério da Educação, 2007, p.33).

Seguindo esta linha “recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 2007, p.25).

2.1.1 Caracterização do Meio

A freguesia de Santa Maria Maior, como berço da cidade, possui um elevado património arquitetónico, salientando-se a presença de inúmeros monumentos, igrejas, capelas e estátuas, que têm vindo a ser protegidos e restaurados ao longo dos tempos. A Freguesia de Santa Maria Maior cresceu ao longo do tempo, acompanhando as transformações de uma cidade com mais de 500 anos de história.

A área circundante da freguesia apresenta um elevado índice de residências e habitações, caracterizadas por um elevado valor e interesse histórico, que no caso da rua de Santa Maria, têm sido alvo de uma intervenção no âmbito de um Programa subsidiado pelo governo regional. A freguesia de Santa Maria Maior é a terceira freguesia mais populosa do Funchal, com cerca de 14.330 recenseados. Nesta freguesia existem diversos serviços públicos, tais como: Junta de Freguesia; Polícia de Segurança

Pública (sede principal); Centro de Saúde Dr. Agostinho Cardoso; Centro de Saúde Mental e de Assistência à Toxicodependência e Alcoolismo; Centro de Informação Histórico – Turístico, etc.

Esta freguesia possui ainda uma grande rede de organizações socioeducativas nomeadamente: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe; Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar Mota Freitas; Refúgio do Bebê; Jardim de Infância Os Louros; Jardim de Infância Livia Nosolini; Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Ribeiro Domingos Dias; Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de Visconde Cacongo; Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de Faial; Escola Básica do 1º Ciclo dos Louros / Currículos Diferenciados; Escola dos Louros – 2º e 3º Ciclos; Escola Salesiana de Artes e Ofícios; Estabelecimento Vila Mar; Externato Adventista; Instituto de Surdos do Funchal; Escola Secundária Jaime Moniz; Escola Profissional Atlântico, etc.

2.1.2 Caracterização da Instituição

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar de Faial fica situada na Estrada Visconde Cacongo, freguesia de Santa Maria Maior, concelho do Funchal. Este edifício foi ampliado no verão de 2001, de forma a responder às necessidades de uma Escola a Tempo Inteiro (ETI) que teve início em junho de 2002. O edifício possui uma sala de Educação Pré-Escolar, e seis salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde em três delas ocorrem as atividades curriculares e nas outras três, atividades de enriquecimento curricular. Das três salas direcionadas para atividades de enriquecimento curricular, numa delas é lecionada a Expressão Plástica, a Expressão Musical e o Estudo. Existe também uma sala de Informática e uma Biblioteca, onde se realizam as aulas de Inglês e de Estudo. A escola contém uma sala de professores, um gabinete da direção, uma

cozinha, um refeitório, uma despensa e cinco casas de banho (três dos adultos e duas das crianças).

A nível de exteriores a escola possui espaços amplos e rodeados por jardins. Possui, igualmente, um campo de jogos com os respetivos balneários, utilizado também por associações desportivas e um pequeno pátio coberto, onde se realizam, habitualmente, as festas da escola. Na parte de trás do edifício existe um espaço mais amplo e um campo desportivo onde as crianças realizam desporto e brincam no momento do recreio.

2.1.2.1 Projeto Educativo de Escola

O projeto educativo da escola EB1/PE de Faial procura estruturar a ação da escola e a sua intervenção na comunidade escolar e social, de modo a dar resposta às suas solicitações, e garantido, desta forma a todas as crianças e às suas famílias níveis de sucesso compatíveis com as suas expectativas de futuro.

O seu modo de funcionamento insere-se na política regional definida pela Secretaria Regional de Educação e Cultura como Escola a Tempo Inteiro (ETI), oferecendo aos seus alunos uma prática que congrega a parte curricular propriamente dita com um conjunto de atividades de complemento curricular que contribuem de forma clara para a elevação dos níveis de literacia, cultura e aprendizagem dos alunos.

O projeto educativo, à semelhança do que acontece com os restantes documentos da escola, é obrigatoriamente, divulgado a todos os membros da comunidade escolar no início do ano letivo e encontra-se para consulta no gabinete dos órgãos da direção de escola. Este projeto procura, a par de todos os outros objetivos inerentes à função da escola, consubstanciados na Lei de Bases do Sistema Educativo, que a promoção da linguagem, nos seus diversos aspetos, áreas e interesses, funcione em todo o projeto

como elemento aglutinador, preocupação permanente e objetivo primeiro da ação educativa da escola.

O projeto curricular de escola define, em função do Currículo Nacional e do projeto educativo, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organiza o projeto e os conteúdos a trabalhar em cada área curricular. O programa de trabalho/projeto curricular de turma responde à especificidade de cada turma permitindo a realização da articulação curricular entre conteúdos e áreas curriculares e/ou disciplinas.

Tendo em conta o elevado número de alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam a escola, as modalidades e estratégias a valorizar têm como objetivo contribuir para o reforço das suas aprendizagens de forma a minimizar as dificuldades apresentadas. Essa intervenção tem por base a adequação no processo de ensino aprendizagem através do apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação. Os apoios poderão ter um carácter cooperativo, individual e de pequeno grupo.

2.1.3 Caraterização da Sala

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2007), a forma como o espaço está disposto condiciona, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. É no espaço físico e na relação que a criança estabelece com este e com os materiais, que vai realizando descobertas e adquirindo conhecimentos.

A sala da Pré caracteriza-se por uma boa luminosidade, contém janelas envidraçadas que dão para o exterior, que para além de deixar entrar a luz solar, permite também que as crianças possam observar a natureza e as condições atmosféricas. A sala dispõe de três mesas de trabalho bem como cadeiras para todas as crianças.

A sala está organizada por diversas áreas. A área do tapete é composta por um tapete grande onde se realiza a concentração do grupo, isto é, dialogamos, partilhamos saberes, planificamos, negociamos, tomamos decisões, ouvimos, recontamos e inventamos histórias, exploramos canções, e outras atividades.

Nesta área constam ainda, dois placares onde são afixados os trabalhos das crianças e um armário com caixas onde estão arrumados os jogos que são usados no tapete.

A área de expressão plástica está equipada por diferentes materiais organizados ao alcance da criança, tais como: canetas de feltro, lápis de cor, papel para pintura e desenho, lápis de cera, lápis de pau, tesouras e alguns moldes para contornar. Num armário por baixo da pia existe: tintas, colas, pincéis, barro, giz e material de desperdício, estes materiais proporcionam à criança liberdade de criar múltiplas expressões plásticas. Assume-se como objetivo deste espaço, levar a criança a sentir-se livre para criar, ser aceite pelo que faz e pelo que é capaz de fazer. Pretende-se valorizar ao máximo a capacidade de escolha e de autonomia da criança, e sobretudo o seu poder criador.

Na área da biblioteca existe uma estante onde estão expostos os livros de histórias, uma mesa e um tapete com almofadas, este espaço pretende proporcionar às crianças momentos de observação e de contacto com a escrita e o progressivo interesse pela leitura e pela escrita.

A área da casinha das bonecas é composta por duas partes: a cozinha e o quarto de dormir, é um espaço privilegiado para o jogo simbólico e tem como finalidade transmitir às crianças a oportunidade de entender o mundo dos adultos, promovendo o desenvolvimento da imaginação, da autonomia, da socialização, da cooperação e do respeito pelo outro.

A área dos jogos é constituída por uma estante com prateleiras abertas, onde existem vários tipos de jogos. Através do jogo, a criança para além do simples prazer de brincar, desenvolve capacidades, imita o adulto, afirma a sua identidade, exprime sentimentos, desenvolve a imaginação, cria e recria o mundo à sua volta. Desenvolve ainda o raciocínio lógico matemático estabelecendo relações de comparação, de quantidade e de qualidade. A brincar com os objetos as crianças constroem e organizam o pensamento.

Sabendo que o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações que se estabelecem entre a criança e os objetos (Hohmann & Weikart, 2007) esta é uma sala propícia ao desenvolvimento adequado e harmonioso das crianças, pois está bem organizada e é muito rica a nível de materiais didáticos.

2.1.4 Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo da sala da Pré é constituído por 24 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. O grupo é heterogéneo, uma vez que abrange crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade (Figuras 5 e 6).

Figura 5. Distribuição das crianças por sexo

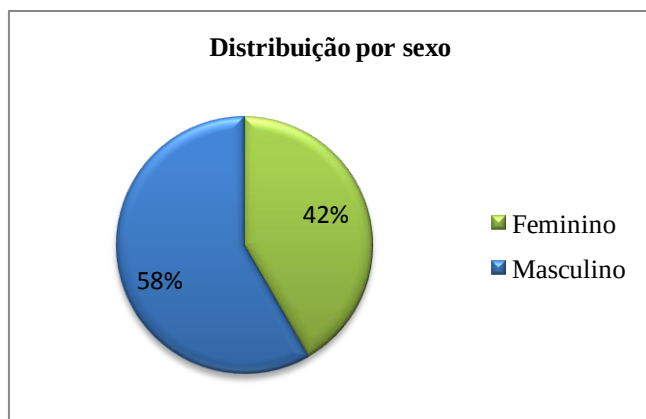
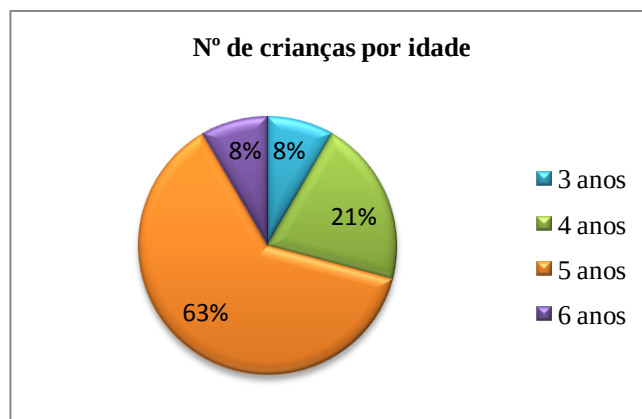


Figura 6. Distribuição das crianças por idades



As crianças encontram-se em diferentes fases de desenvolvimento físico e cognitivo, como é natural acontecer nos grupos com idades heterogéneas. Sabe-se que, “a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 2007. p.35).

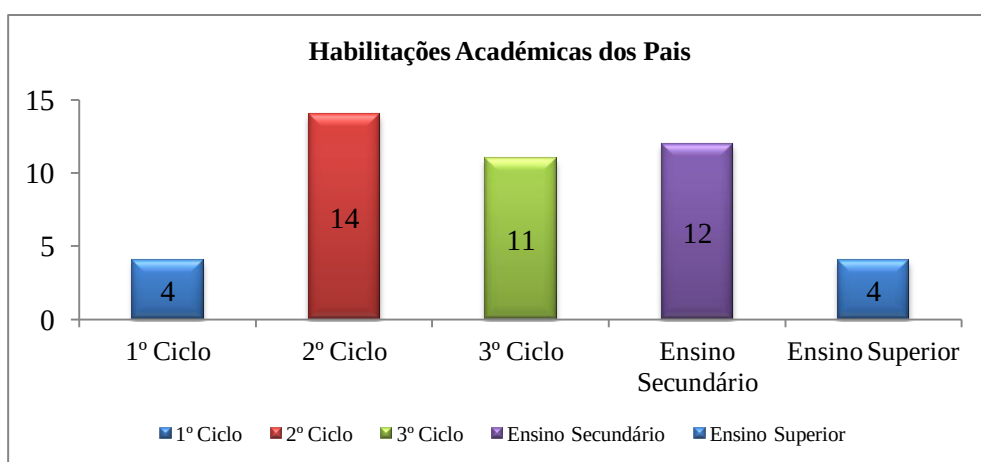
Para além das diferentes idades, existem na sala da Pré três crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Situação Socio-económica e Cultural

Este grupo é maioritariamente proveniente de classe social e económica média. Ao nível da escolaridade, apenas quatro pais possuem o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

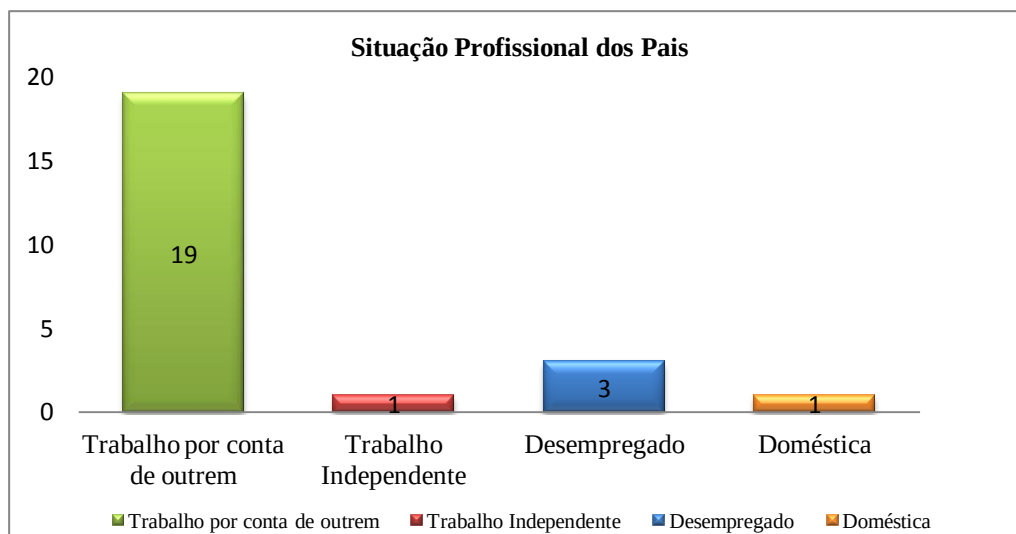
A maior parte dos pais possui o 2.º e o 3.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que 12 têm o Ensino Secundário e quatro possuem o Ensino Superior (Figura 7).

Figura 7. Habilitações académicas dos pais



Relativamente às profissões dos pais, a grande maioria trabalha por conta de outrem. Existe um pai que trabalha por conta própria e uma mãe doméstica. Apenas três encarregados de educação encontram-se desempregados (Figura 8).

Figura 8. Situação profissional dos pais



Características do Desenvolvimento e da Aprendizagem das Crianças

Área de Formação Pessoal e Social

No geral, o grupo revela níveis altos de bem-estar e auto-estima. A maior parte do grupo manifesta ainda alguma dificuldade em assumir e em cumprir as regras de convivência social. Uma grande parte das crianças são participativas e comunicativas, mas algumas demonstram indecisão em expressar escolhas e em tomar decisões.

Todas as crianças, relacionam-se com os adultos, com os seus pares e expressam pouca dificuldade em manifestar sentimentos e emoções, revelando cumplicidade entre si. O grupo, na sua grande maioria revela valores democráticos, tais como, a cooperação, a inter-ajuda, o respeito e a compreensão, contudo, algumas

crianças revelam dificuldade em partilhar brinquedos. O grupo já possui hábitos de higiene e realizam-nos com independência.

Área de Expressão e Comunicação

Ao nível do domínio da expressão motora são crianças muito ativas que dominam várias atividades motoras, gostam de correr, saltar, trepar e descem/sobem escadas alternadamente. Algumas crianças têm dificuldade nos movimentos que impliquem maior rigor e precisão (motricidade fina), especialmente, visíveis nas atividades de recorte, o atar os sapatos e o manuseamento dos talheres.

O grupo tem a lateralidade definida mas apresenta alguma dificuldade em nomeá-la corretamente.

No que concerne ao domínio da expressão plástica, a maior parte do grupo explora espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica. As crianças manifestam grande interesse por atividades, tais como: a pintura, o desenho, a digitinta, a rasgagem, o recorte e a colagem.

Uma parte do grupo desenha com pormenores e recria com facilidade situações do dia-a-dia, mas alguns ainda se encontram numa fase pré-figurativa. No recorte e na colagem, algumas crianças têm dificuldade no manuseio da tesoura e na dosagem da cola. Na modelagem, as crianças implicam-se muito no processo ativo de manipulação e exploração dos materiais.

O grupo, na sua totalidade revela um grande interesse pela pintura, pela execução e experimentação de novas técnicas.

No domínio da expressão musical, o grupo revela um grande interesse em cantar e ouvir canções. Demonstram capacidade em expressar movimentos seguindo a música e a maior parte das crianças gosta muito de dançar. Algumas crianças memorizam letras

e melodias com facilidade, outras têm dificuldade em reproduzir batimentos rítmicos mas conseguem identificar sons diversos, bem como as suas características: intensidade, altura e duração. As crianças gostam de realizar coreografias simples. Todo o grupo demonstrou grande interesse na exploração dos diversos instrumentos musicais como: triângulos, pandeiretas, flautas e violas.

No que respeita ao domínio da expressão dramática, a maior parte das crianças cria situações de comunicação verbal e não-verbal e expressam-se com facilidade através do próprio corpo. Gostam muito de brincar ao faz-de-conta e recriam experiências da vida quotidiana através do corpo e da voz. As crianças revelam interesse pelas dramatizações quer com mímica quer com diálogos, contudo, algumas ficam inibidas ao representar para o grande grupo.

No domínio da matemática, o grupo demonstra aptidão e interesse na realização de jogos de cariz matemático, nomeadamente, por jogos de encaixe e por puzzles. Grande parte do grupo, identifica corretamente as cores primárias e as cores secundárias. A maior parte das crianças já reconhece os números de 0 a 10 e são capazes de contar sequencialmente até 20, ainda não fazem contagem regressiva.

As crianças possuem noções básicas de tamanho, quantidade e espaço, têm noções de pequeno/grande; muito/pouco; cheio/vazio; alto/baixo e compreendem algumas relações espaciais tais como: dentro/fora; perto/longe; em cima/em baixo. A maior parte do grupo faz conjuntos, classificações, seriações e correspondências simples.

Na generalidade, o grupo revela alguma dificuldade no raciocínio lógico-matemático. A maior parte das crianças possui noções temporais tais como: ontem, amanhã, hoje, sendo que alguns, já são capazes de identificar o dias da semana.

Por fim, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a maior parte das crianças são muito expressivas e participam nos diálogos em grande grupo e apresentam um discurso coerente e pronunciam as palavras de forma clara e contextualizada. O grupo, na sua generalidade, apresenta um vocabulário rico e criativo relatando as suas novidades com entusiasmo e respondendo às questões colocadas de forma contextualizada.

Algumas crianças manifestam dificuldade de articulação e pronúncia das palavras. Todo o grupo gosta muito de ouvir histórias, mas algumas crianças apresentam dificuldade em recontá-las.

As crianças revelam interesse por adivinhas, lengalengas e jogos linguísticos, começam a manifestar interesse por atividades de escrita e leitura, sendo que, uma criança já sabe ler. Algumas crianças revelam interesse em descodificar e em reproduzir o código escrito.

A maior parte do grupo reconhece o seu nome mas só algumas crianças o conseguem reproduzir graficamente.

Conhecimento do mundo

As crianças, na sua grande maioria, são muito observadoras e demonstram muita curiosidade pelo mundo que as rodeia.

Todas as crianças sabem dizer o seu nome completo, a sua idade, a sua localidade e nomear os seus familiares mais próximos.

A maior parte do grupo identifica os estados do tempo e nomeiam os dias da semana.

Algumas crianças têm ainda alguma dificuldade em interiorizar conhecimentos, mas revelam curiosidade natural e desejo de saber e compreender o mundo que as rodeia.

O grupo, na sua grande maioria, identifica os cinco sentidos, os seus órgãos correspondentes, reconhecem as cores primárias e secundárias, e revelam muito interesse na realização de experiências.

Organização do tempo - Rotina diária

Quadro 4. Organização do tempo - Rotina diária

Organização do tempo		
Dias da semana	Manhã	Tarde
Segunda-feira	8h30 - Entrada Acolhimento na sala: histórias e diálogos 9h00 - Atividades orientadas na sala 10h00 - Lanche 10h30 - Recreio 11h15 - Atividades orientadas na sala 12h00 - Almoço 12h30 - Recreio	14h00/15h00 – Educação Física 15h15 - Lanche 15h30 - Recreio – as crianças começam a sair 16h15 - Atividades livres na sala 18h30 – Encerramento
Terça - feira	8h30 - Entrada 8h30/9h30 - Informática/ Atividades na sala 9h30/10h30 - Informática/Atividades na sala 10h30 - Lanche 10h30 - Recreio 11h15 - Atividades orientadas na sala 12h00 - Almoço 12h45/13h30 – Biblioteca	13h30 - Recreio 14h30 - Atividades orientadas na sala 15h15 - Lanche 15h30 - Recreio - as crianças começam a sair 16h15 - Atividades livres na sala 18h30 – Encerramento
Quarta- feira	8h30 - Entrada - Acolhimento na sala: histórias e diálogos 9h00 - Atividades orientadas na sala 10h00 - Lanche 10h30 - Recreio 11h15 - Atividades orientadas na sala 12h00 - Almoço 12h30 - Recreio	14h30 - Atividades na sala 15h15 - Lanche 15h30 - Recreio - as crianças começam a sair 16h15 - Atividades livres na sala 18h30 – Encerramento

Quinta-feira	8h30 - Entrada - Acolhimento na sala: histórias e diálogos 9h30/10h30 - Educação Musical 10h30 - Lanche 10h30 - Recreio 11h15 - Atividades orientadas na sala 12h00 - Almoço 12h30 – Recreio	14h30 - Atividades na sala 15h15 - Lanche 15h30 - Recreio – as crianças começam a sair 16h15 - Atividades livres na sala 18h30 – Encerramento
Sexta-feira	8h30 - Entrada - Acolhimento na sala: histórias e diálogos 9h30/10h20 - Inglês 10h30 - Lanche 10h40 - Recreio 11h15 - Atividades orientadas na sala 12h00 - Almoço 12h30 – Recreio	14h30 - Atividades na sala 15h15 - Lanche 15h30 - Recreio – as crianças começam a sair 16h15 - Atividades livres na sala 18h30 – Encerramento

A distribuição do tempo educativo da sala da Pré faz-se de modo flexível, correspondendo a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, dando origem à sua rotina educativa.

A rotina diária assume um papel muito relevante no desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e pessoais da criança, uma vez que, “a sua estabilidade e consistência promovem uma previsibilidade, que predispõe a criança para novas aprendizagens e além disto proporciona muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses” (Hohmann & Weikart, 2007, p.227).

Sabe-se que a previsibilidade dos diferentes momentos de uma rotina diária contribui particularmente para a própria segurança da criança, porque esta, ao saber o que a espera em cada momento do dia, adquire gradualmente um sentimento de segurança e estabilidade. Desta forma, a rotina deve respeitar as crianças, as suas necessidades, as suas ideias, e os seus pensamentos, encorajando-as a agir num ambiente saudável e feliz, facultando-lhes várias experiências, aprendizagens enriquecedoras e indispensáveis ao seu desenvolvimento harmonioso.

As atividades letivas de manhã decorriam após um momento prévio de conversa em grande grupo, onde contavam-se novidades e combinavam-se as atividades do dia.

Posteriormente, as crianças procediam à marcação de presenças, à verificação do estado do tempo e ao registo da data.

Segundo Vasconcelos (1997), o quadro de presenças é uma maneira das crianças tomarem consciência de que fazem parte de um grupo. Aprendem umas com as outras que cada uma é importante e única. O processo de registar as presenças passa a ser algo intelectualmente estimulante e não apenas uma rotina sem significado, o quadro das presenças é também uma forma das crianças tomarem consciência de que fazem parte de um grupo e de que é importante para elas irem à escola regularmente.

Introduzi na sala da Pré o quadro do tempo, pois este é outro instrumento que cria oportunidades para a realização de operações matemáticas e estimula a comunicação, ao mesmo tempo, que dá às crianças um sentido de poder e de domínio sobre o tempo (Figura 9) (Vasconcelos, 1997).

Figura 9. Registo no mapa do tempo

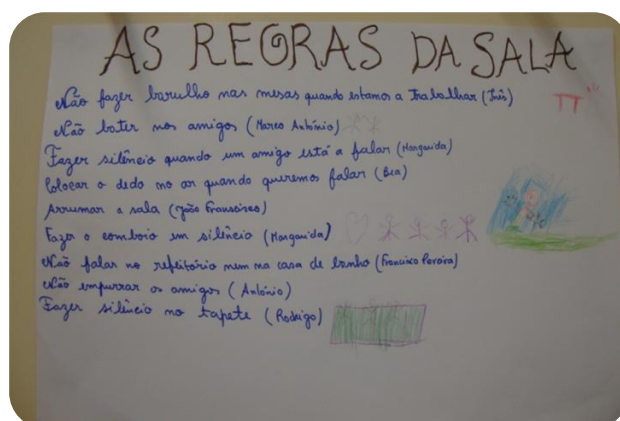


As conversas em grande grupo serviam para que as crianças expressassem sentimentos, ideias e emoções, as quais eram apoiadas e incentivadas pelo adulto, pois “um clima de apoio estimula e fortalece o desenvolvimento da crença nos outros, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da autoconfiança” (Hohmann & Weikart, 2007, p.72). O período da manhã era também reservado às atividades mais orientadas e às

atividades de escolha livre. Durante o dia, havia ainda um tempo destinado à avaliação/reflexão em grande grupo e aos registos dos trabalhos desenvolvidos. No final de cada semana os registos eram relidos e mais uma vez, avaliados por todos, onde foi dada a oportunidade das próprias crianças se autoavaliarem. Destas reflexões, criaram-se democraticamente, regras e normas de comportamento a respeitar por todo o grupo.

Estas regras foram elaboradas e ilustradas pelas crianças e posteriormente registadas por mim. Esta abordagem fez com que todas as crianças conhecessem as regras da sala e sentissem que faziam parte integrante de um grupo que sabe estar e respeitar o outro (Figura 10).

Figura 10. Regras da sala realizadas com as crianças



Todos os dias, estas regras eram relembradas e aquando de algum incumprimento, por parte de uma criança, era solicitado a uma outra que comentasse e sensibilizasse o colega de que este não estava a cumprir com determinada regra. Considerei que a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social. Assim,

esta participação permite construir uma autonomia colectiva 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; também a decisão colectiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo são equitativamente distribuídas, colaborando cada um para o bem-estar colectivo. Estas são vivências de valores democráticos, tais como a participação, a justiça, a responsabilização, a cooperação (Ministério da Educação, 2007, p. 53).

2.2 Intervenção Educativa no Pré-escolar

2.2.1 Enquadramento Teórico da Educação Pré-escolar

Na minha intervenção educativa tive em conta os princípios da Lei-Quadro da educação Pré-escolar, bem como os objetivos delineados pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as competências preconizadas pelas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar.

Nos últimos anos a Educação Pré-escolar tem vindo a assumir uma crescente importância “para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo” (Formosinho, 1996, p.9). Com a definição das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, deu-se a integração progressiva deste nível de ensino no sistema nacional de educação.

A Educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica e nela e “através dela se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura” (Formosinho, 1996, p.9)

A lei-quadro da Educação Pré-escolar estabelece como princípio geral que a Educação Pré-escolar é a primeira “etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 2007, p.15).

A referida lei define como objetivos pedagógicos da Educação Pré-escolar:

promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (Ministério da Educação, 2007, p.15).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática e auxiliar no processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 2007, p.13).

As áreas de conteúdo Formação pessoal e social, Expressão e comunicação e Conhecimento do mundo devem partir do nível de desenvolvimento da criança, da sua

atividade espontânea e lúdica, estimulando o desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar nas crianças formas de ação refletida e progressivamente mais complexas.

É fulcral que o educador tenha em conta aquando da sua intervenção educativa, que cada criança possui características individuais, desejos e motivações únicas (Ministério da Educação, 2007). A intencionalidade educativa na Educação Pré-escolar exige

que o educador reflita sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças, ainda, sobre os valores e intenções que lhe são subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (Ministério da Educação, 2007, p. 93).

Neste enquadramento importa salientar a importância da articulação entre o 1º Ciclo do Ensino Básico e o Pré-escolar. Segundo Formosinho (1997), a conceptualização da Educação Pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa, ou seja, com o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, o sucesso da Educação Pré-escolar “depende do modo como for continuada ao nível seguinte, daí que seja essencial articular mudanças na Educação Pré-escolar com mudanças no 1.º ciclo do ensino básico” (Formosinho, 1997, p.39).

Segundo Serra (2004), a passagem do Pré-escolar para o 1.º Ciclo implica que exista uma articulação entre ambos e uma continuidade educativa que deve estar inteiramente ligada à prática do educador/professor, já que o 1.º Ciclo do Ensino Básico é nada mais do que uma continuação do Pré-escolar. Daqui deriva a importância de

haver uma articulação curricular entre estas duas vertentes, onde ambas as partes comunicam com o objetivo de se inteirar das características e necessidades das crianças, de forma a respeitar o processo natural das mesmas. Seguindo esta aceção, uma boa adaptação das crianças do Pré-escolar ao 1.º Ciclo, faculta a construção de bases sólidas para o sucesso educativo das crianças (Serra, 2004).

Pode se conferir que existe uma continuidade educativa ao nível dos objetivos gerais estabelecidos para a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo.

A Área de formação pessoal e social relacionada com a promoção de atitudes e valores relativos à cidadania, é por exemplo, uma área considerada como transversal às duas vertentes. Esta continuidade educativa reflete-se de igual modo nos conteúdos programáticos. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico preconizam a construção do saber de forma articulada, não existindo desta forma, áreas estanques, mas sim uma abordagem integrada e globalizante.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar,

cabe ao educador promover a continuidades educativa num processo marcado pela entrada para a Educação Pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. A relação estabelecida com os pais antes da criança frequentar a Educação Pré-escolar facilita a comunicação entre o educador e os pais, favorecendo a própria adaptação da criança. É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º Ciclo, facilitar a transição para a escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 2007, p.28).

2.2.2 Reflexão e Avaliação das Atividades desenvolvidas na sala da Pré

A minha intervenção pedagógica no Pré-escolar perfeitamente um total de 115 horas e foi realizada individualmente. Realizei uma semana de observação (15 horas) e três semanas de responsabilização e dinamização individual das atividades (100 horas).

O período de observação, possibilitou-me identificar alguns interesses e necessidades das crianças que serviram como ponto de partida para a planificação das atividades/projetos posteriores. A intervenção educativa decorreu de segunda a sexta-feira no período da manhã das 8h:30m às 13h:30m.

As planificações foram elaboradas semanalmente e caracterizaram-se pela sua flexibilidade, sendo por isso passíveis de alterações consoante os interesses e necessidades das crianças.

A avaliação, visto ser um reflexo do processo educativo adotado, foi contínua e realizada recorrendo a instrumentos já mencionados anteriormente. Esta avaliação foi constante, através da observação participante e foi registada na coluna correspondente à avaliação da planificação semanal em conformidade com as competências definidas para cada área de conteúdo de forma a, poder aperfeiçoar a minha prática e a perceber o que as crianças já eram capazes de fazer.

As competências adquiridas foram depois registadas numa tabela de dupla entrada, onde constam os nomes das crianças e as competências delineadas de acordo com as diferentes áreas de conteúdo. A legenda indica-nos se a criança adquiriu a competência (círculo verde), se adquiriu parcialmente a competência (círculo laranja) ou se a criança não adquiriu a competência (círculo vermelho). No final de cada reflexão sobre as atividades desenvolvidas com as crianças da sala da Pré, faço uma avaliação geral das competências adquiridas, bem como, da implicação e bem-estar experienciados pelas crianças (Portugal & Leavers, 2010).

No término das reflexões sobre as atividades desenvolvidas apresento a avaliação final destes dois últimos indicadores.

Os cinco sentidos

Na primeira semana, a sala da Pré partiu à descoberta dos *cinco sentidos*. Esta temática desenvolveu-se a partir da exploração das folhas e dos frutos característicos do outono. Considerando que a natureza proporciona uma diversidade de elementos naturais que devemos valorizar e que o contato das crianças com o exterior oferece ocasiões de socialização e de aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2007), as crianças procederam à recolha de folhas no exterior. Posteriormente, deu-se em grande grupo a exploração de alguns frutos de outono, bem como, o registo das características das folhas, nomeadamente, o tamanho, a forma a textura e a cor.

Foi precisamente neste momento de exploração, que verifiquei que as crianças manifestaram interesse e algumas dificuldades em classificar os frutos e as folhas pelo cheiro e pelas texturas. Desta forma, delineei um conjunto de estratégias que levassem as crianças a adquirirem competências da área do conhecimento do mundo, relacionadas com o reconhecimento dos diferentes sentidos do nosso corpo, bem como a identificação da função dos órgãos dos sentidos, que estão relacionados com a sua vida diária (Apêndice 1).

Antes de iniciar a exploração da temática realizou-se em grande grupo um diálogo argumentativo sobre *os cinco sentidos*: como vemos?; como cheiramos?; como sentimos?, como ouvimos?, e como sentimos os sabores?, com objetivo de verificar os conhecimentos prévios das crianças acerca da temática a ser desenvolvida.

Como as crianças haviam confessado que gostavam muito de ouvir histórias, parti da leitura da história *João e os cinco sentidos* para introduzir o tema, respondendo desta forma, aos interesses das crianças.

Quando contámos uma história às crianças é importante exercitar uma voz flutuante, teatralizada, que muda de tom durante a exposição (Cury, 2003). Seguindo esta linha, iniciei a leitura da mesma em grande grupo, onde tive o cuidado de recorrer a uma voz bem colocada, com entoação, variando a voz consoante as personagens e utilizando expressões faciais. Constatei que esta estratégia resultou bem, já que o grupo manteve-se muito atento à história. Após um pequeno diálogo com o grupo, questionei as crianças se gostariam de recontar a história ouvida. A resposta foi positiva e elas recontaram-na com alguma facilidade.

Para as crianças descobrirem os *cinco sentidos* realizámos em conjunto diversas experiências para cada sentido. Para explorar o sentido da visão recorri a espelhos para que as crianças pudessem observar-se e logo depois expressarem o que é que viam no espelho, bem como qual o órgão que utilizavam para se verem ao espelho. Ainda na exploração deste sentido, as crianças tinham à sua disposição um conjunto de imagens de entre as quais eram incentivadas a seleccionar uma e a descrever o que viam (Figura 11).

Figura 11. Explorando o sentido da visão



Posteriormente, eram incentivadas a repetir o mesmo procedimento mas de olhos fechados. Neste momento, a maioria das crianças respondia que não conseguia descrever “porque tenho os olhos tapados e não vejo nada” (Joana). Deste modo, compreenderam bem que o sentido da visão é importante “para observarmos tudo à nossa volta” (Guilherme). Ainda no âmbito da exploração do sentido da visão, as crianças realizaram a experiência *Explosão de cores* sendo reafirmado que é através deste sentido que podemos ver as diferentes cores, bem como as suas misturas. Aquando da realização da experiência e tendo por base a pedagogia de participação, proporcionei às crianças tempo para experimentarem e manipularem os objetos. Neste sentido, foram as próprias crianças que realizaram com algum apoio os procedimentos e observaram os seus resultados (Figura 12).

Figura 12. Experiência *Explosão de cores*



Verifiquei que houve uma grande implicação e bem-estar na realização desta experiência como pude registar através das ideias das crianças que entusiasticamente comunicavam “tão giro, as cores misturam-se e explodem” (João), “eu também quero experimentar” (Mário).

Na exploração do sentido do tato, as crianças com os olhos vendados disponham de uma caixa com vários objetos os quais exploraram as diferentes texturas (Figura 13).

Figura 13. Exploração do sentido do tato



Após exploração dos objetos, as crianças eram incentivadas a retirar um e a adivinhar de qual se tratava mencionando e refletindo sobre as suas diferentes características (macio, duro, mole, áspero, liso, rugoso)

Através desta experiência as crianças concluíram que “a pedra é dura e a plasticina é mole” (Patrícia) e que “o esfregão da louça é áspero” (Telmo).

Na exploração dos *cinco sentidos*, tive em conta que a criança aprende agindo sobre os objetos e comprovei que o facto de as crianças explorarem os diversos materiais e sentirem a sua textura, contribuiu para uma melhor compreensão e para uma aprendizagem mais significativa sobre as diferentes características dos objetos (Ausubel, 2003).

Na exploração do sentido da audição as crianças tiveram a oportunidade de explorar e tocar diferentes instrumentos (Figura 14).

Figura 14. Exploração do sentido da audição



Posteriormente, cada criança tocava o seu instrumento e o restante grupo ouvia, sendo depois incentivado a classificá-lo como alto, baixo, suave, agradável ou desagradável. O experimentar direto dos instrumentos permitiu às crianças expressarem e reconhecerem, que por exemplo, “o triângulo tem um som agradável” (Carla) e que “os pratos fazem um som alto” (Miguel).

Através do sentido do olfato, as crianças tiveram a oportunidade de cheirar vários aromas, de os classificar e mencionar as suas características (bom, agradável, desagradável) (Figura 15).

Figura 15. Exploração do sentido do olfato



No diálogo argumentativo sobre o sentido do olfato e do seu órgão correspondente, refletimos que nem todos os cheiros são agradáveis e que por exemplo, “o sabonete cheira bem” (Maria) mas “o vinagre tem um cheiro forte e horrível” (Margarida). Deste modo, verificou-se que “a aprendizagem ativa - o experimentar direto e imediato dos objetos, das pessoas e dos acontecimentos é condição necessária para a reestruturação cognitiva e, deste modo, para o desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 12).

Para explorar o sentido do paladar, as crianças de olhos vendados tiveram a oportunidade de saborearem diversos alimentos e classificar o seu sabor.

As crianças descobriram que nem todos os alimentos têm o mesmo sabor e que “o sal é salgado mas o chocolate é doce” (Joana) e que “o limão é ácido” (Pedro) e que “a água não é doce nem salgada” (Francisco). É de salientar, que aquando da realização das experiências sobre os cinco sentidos, foi dada a oportunidade a cada criança de explorar, sentir, cheirar e manipular os diversos materiais (Figura 16).

Figura 16. Exploração do sentido do paladar



Seguindo os preceitos de que as crianças aprendem em ritmos diferentes e possuem interesses e experiências únicas, senti que a diversidade de atividades proporcionadas, ofereceram-lhes amplas oportunidades de escolha, de liderança e de

expressão individual. Deste modo, recorri à diferenciação pedagógica contribuindo para uma aprendizagem mais significativa do grupo (Hohmann & Weikart, 2007).

Após a exploração e a realização das experiências sobre cada sentido, refletiu-se em grande grupo sobre as atividades desenvolvidas. As expressões das crianças sobre o que tinham aprendido e o que mais tinham gostado de fazer foram registadas (Figura 17 e 18).

Figura 17. Livro de registos da sala da Pré



Figura 18. Registos sobre os 5 sentidos



Este momento de registo foi fundamental, pois permitiu-me concluir que de facto as crianças tinham adquirido as competências delineadas sobre *os cinco sentidos*.

Numa fase final e em pequenos grupos, as crianças construíram os seus registos sobre o que tinham aprendido acerca dos *cinco sentidos*. Em grande grupo, decidimos com os vários registos construir um livro sobre esta temática.

O trabalho em grupo teve em conta que a colaboração entre os pares é uma estratégia importante a ser utilizada, na medida em que, a partilha de conhecimentos entre colegas revela-se promotora de aprendizagens com sucesso (Arends, 1995). À sua disposição as crianças tinham materiais diversos como revistas e imagens alusivas ao tema (Figura 19).

Figura 19. Pesquisa para a elaboração dos registos sobre os 5 sentidos



De forma autónoma, as crianças selecionaram imagens relacionadas com um determinado sentido, recortando-as e colando-as em cada cartaz (Figura 20).

Enquanto mediadora das aprendizagens, apoiei cada grupo no sentido de registar nos cartazes as ideias/aprendizagens que as crianças tinham expressado sobre a temática.

Figura 20.Registo realizados sobre o sentido do tato



A mediação desta atividade, teve em conta o preconizado por Zabalza (1998), que considera importante estabelecer um equilíbrio entre a iniciativa da criança, para

estimular a sua autonomia, e entre o trabalho dirigido, para desenvolver competências específicas.

A realização dos cartazes que culminou no livro sobre os *cinco sentidos* foi um indicador importante de que a concretização das experiências, afigurou-se como uma oportunidade educativa rica em potencial e clarificadora de uma elevada implicação por parte das crianças. A construção dos cartazes permitiu ainda, verificar que a maior parte das crianças tinham aprendido os *cinco sentidos*, as suas funções e os seus órgãos correspondentes.

Numa última etapa e como forma de consolidação da temática, recorri a um jogo educativo sobre os *cinco sentidos* já que as crianças tinham manifestado o seu interesse sobre este tipo de atividade (Figura 21).

Figura 21. Exploração do jogo sobre os *cinco sentidos*



Segundo Piaget (1976), o jogo é reconhecido como meio de fornecer à criança um ambiente agradável, motivador, planeado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de habilidades. Seguindo esta linha de pensamento, o recurso ao jogo não se constituiu como forma de mero entretenimento das crianças, mas como um meio que

contribuiu para o desenvolvimento intelectual e para a aquisição de aprendizagens relacionadas com os cinco sentidos.

Além do supramencionado, tive em conta o desenvolvimento de competências como, a cooperação, o cumprimento de regras, o respeito pelo outro e o espírito democrático (Arends, 1995). A realização do jogo pelas crianças foi também um momento que me permitiu registar a aquisição das competências delineadas. Optei por deixar o jogo na sala para que as crianças pudessem explorá-lo sempre que necessário, promovendo desta forma, a aprendizagem por mediação defendida por Vigotsky (1978), em que elas aprendem por meio da interação com os outros e com os objetos.

Fazendo uma retrospectiva da minha ação, constatei uma grande envolvimento das crianças no desenrolar das experiências e concluí que a exploração dos *cinco sentidos* através de uma forma mais lúdica, permitiu que as crianças tivessem um papel ativo na sua aprendizagem. Ao longo da minha intervenção educativa procurei estimular o desenvolvimento de competências, tendo em conta, as características individuais de cada criança, permitindo que estas desempenhem um papel ativo na construção da sua aprendizagem (Ministério da Educação, 2007).

Avaliação

Pela análise dos dados verifica-se que, de uma forma geral, as competências a que me propus a desenvolver foram atingidas.

Na área da formação pessoal e social, de forma geral, todas as crianças foram capazes de dar oportunidade aos seus colegas de intervir nas atividades; de esperar pela sua vez para participar nas atividades e de cumprir as regras estipuladas em grande grupo. As crianças na sua grande maioria, foram capazes de propor e comunicar em grande grupo.

Quanto à área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças, de forma geral, foram capazes de comunicar oralmente, aquando dos diálogos argumentativos sobre os *cinco sentidos* e de alargar o capital lexical, pela introdução de novas palavras, como: olfato, tato, audição e paladar. A maioria das crianças foi capaz de descrever os acontecimentos da história e recontá-la com a sequência apropriada.

No domínio da expressão plástica, as crianças foram capazes de produzir composições plásticas pessoais e utilizar de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão, como o desenho, a colagem, a pintura aquando da realização dos cartazes sobre os *cinco sentidos*.

No que concerne à área do conhecimento do mundo, foi possível constatar através da análise dos registos das expressões e produções das crianças que a maioria compreendeu que é através dos sentidos que podem conhecer o mundo que as rodeia, “estou a ver a rua e a ouvir os passarinhos com os meus sentidos” (Joana). As crianças souberam distinguir os diferentes sentidos utilizados diariamente no seu quotidiano, bem como identificar e localizar os órgãos dos sentidos no corpo, reconhecendo as suas funções (Apêndice 2).

No que concerne aos indicadores de bem-estar e implicação, pude apurar através da observação e dos registos, que as crianças estavam verdadeiramente implicadas nas atividades, pois revelaram níveis altos de bem-estar caracterizados pelo entusiasmo, pelo fascínio e pela curiosidade. Neste sentido, tive a preocupação que a minha intencionalidade educativa se pautasse por momentos que permitissem às crianças, experienciar uma participação centrada na ação e como consequência que revelassem níveis altos de implicação e bem-estar (Portugal & Leavers, 2010).

Projeto *A alimentação*

O projeto *A alimentação*, surgiu no âmbito da temática os *cinco sentidos*, aliado às necessidades das crianças em adquirirem bons hábitos alimentares contempladas no projeto curricular de sala. Recorri a uma abordagem baseada na metodologia de projeto, dado que, esta possibilitaria o estudo detalhado da temática, centrando-se nos interesses e nas necessidades das crianças. Neste sentido, foi dado um importante relevo à participação ativa das mesmas, na construção do seu próprio conhecimento através da interação com os adultos, com os objetos e com o ambiente. Pareceu-me, de facto, que esta foi uma boa forma de abordar esta temática, na medida em que, foi visível a aquisição das competências previstas, bem como uma forte implicação das crianças, nas diversas etapas do projeto

Assim, através do desenvolvimento de um conjunto de atividades foi dada a oportunidade às crianças para questionarem, investigarem e ampliarem o seu conhecimento em relação à alimentação (Katz & Chard, 1997) (Apêndice 3).

A transmissão dos bons hábitos alimentares no jardim-de-infância é como afirma Young (1999), extremamente fulcral, uma vez que este é um período determinante para a saúde e bem-estar do futuro das crianças, sendo que, os primeiros anos apresentam-se determinantes no seu desenvolvimento físico, social e emocional.

Para iniciar a abordagem do tema, solicitei às crianças que realizassem um trabalho em casa com os pais sobre os seus alimentos favoritos em cada refeição, já que também o papel da família na educação alimentar dos seus educandos é indispensável. Sabe-se que,

trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as

crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais (Portugal, 1998, p.127).

Seguindo esta linha, elaborei à priori um “convite” onde enquadrei os pais sobre o tema que iríamos desenvolver e solicitei a colaboração dos mesmos para a realização de um registo sobre os alimentos preferidos dos seus educandos. Verifiquei que houve uma grande participação das famílias, já que todas as crianças trouxeram de casa os trabalhos realizados com os seus pais revelando contentamento e bem-estar por o terem realizado: “olha Ana eu fiz com a minha mãe” (Pedro).

Algumas investigações levadas a cabo por vários autores nos últimos anos, “mostram que o envolvimento dos pais no jardim-de-infância está positivamente relacionado com a qualidade de ensino e as crianças têm melhor aproveitamento nas suas aprendizagens” (Cunha, 2005, p.43). Após um pequeno diálogo sobre a atividade realizada com os pais, solicitei a cada criança a apresentação do seu trabalho, de forma a que as mesmas, explicitassem os seus alimentos preferidos (Figura 22).

Figura 22. Apresentação aos colegas dos alimentos



Todas as crianças tiveram a oportunidade de comunicarem as suas produções aos colegas, explicitando os seus alimentos favoritos no geral e em cada refeição. Considero que esta oportunidade proporcionou às crianças o desenvolvimento da comunicação oral e contribuiu para que as suas produções fossem valorizadas por todos (Niza, 1991).

A partir daqui, refletiu-se em grande grupo sobre os alimentos que cada criança estava a consumir. Todo o grupo participou ativamente dando opiniões e sugestões sobre os alimentos que estavam a consumir corretamente e aqueles que não eram assim tão saudáveis. Desta forma, este primeiro momento serviu para que as crianças tomassem alguma consciência dos alimentos que estavam a ingerir incorretamente. A título de exemplo, verificou-se expressões como: “olha Pedro tu gostas tanto de bolos, mas eles não são saudáveis” (Margarida), “tu tens que comer mais legumes” (Luís).

Esta interação, contribuiu ainda, para que eu me apercebesse dos conhecimentos prévios das crianças sobre uma alimentação saudável, pois sabe-se que nesta fase, as crianças já dispõem de uma aprendizagem prévia de certos hábitos alimentares que foram criando em casa. Desta forma, reforçou-se em grande grupo os comportamentos positivos e corrigiu-se os comportamentos negativos, sendo que, o próprio grupo teve uma função corretora, discutindo ideias e trocando opiniões, como registei na expressão “só deves comer bolos quando alguém faz anos” (Joana).

Numa fase posterior e a partir dos conhecimentos das crianças, iniciámos a exploração da roda dos alimentos. Em grande grupo, as crianças exploraram os vários grupos de alimentos e descobriram quais os que devíamos consumir em maior e em menor quantidade. Foi dada a oportunidade às crianças de nomear os diversos alimentos da roda, enunciado o seu nome, comunicando se gostavam ou não desses alimentos e expressando se estes eram ou não saudáveis. Posteriormente, foi estabelecido um diálogo argumentativo com as crianças acerca da importância do cumprimento dos

horários das diferentes refeições e refletiu-se em grande grupo sobre os alimentos que se deve comer ao pequeno-almoço, ao almoço, ao lanche e ao jantar.

Sendo fundamental atender aos interesses das crianças (Ministério da Educação, 2007), o grupo teve a oportunidade de construir e de pintar a sua própria roda dos alimentos, tendo em conta o interesse de uma criança que pediu: “Ana gostava de ter uma roda só para mim, para levar para casa e saber quais os alimentos que devo comer mais e menos” (Margarida). Atendi a este pedido, expliquei-o ao grupo que gostou da ideia e construiu/coloriu a sua própria roda dos alimentos (Figura 23).

Figura 23. Construção e coloração da roda dos alimentos



Também neste momento, promoveu-se uma participação ativa por parte das crianças e um crescente desenvolvimento da sua autonomia, tendo sido elas próprias a selecionar as imagens e a colorir livremente os diferentes alimentos.

Na continuidade do projeto e verificando que a maior parte das crianças, na hora da refeição resistia à sopa porque “ eu não gosto de legumes” (Pedro), estas tiveram a oportunidade de ouvir a história *Duendes dos legumes*. A história educativa foi apresentada ao grupo em formato PowerPoint e permitiu a abordagem da importância de uma alimentação saudável. Através do reconto da história com as crianças, apercebi-me que estas tinham compreendido ainda melhor a importância de consumirmos legumes e

de respeitarmos as diferentes refeições diárias, no que concerne à quantidade, à variedade e à qualidade dos alimentos.

Dando continuidade ao projeto *A alimentação* e sabendo de antemão que as crianças gostavam muito de participar na confeção de receitas, questionei o grupo sobre a hipótese de fazermos um lanche saudável. As crianças demonstraram muito interesse e responderam entusiasticamente que “sim” (Todos). Tendo em conta a roda dos alimentos e sob orientação dos adultos, as crianças tiveram a oportunidade de confeccionar uma sandes saudável (Figura 24).

Figura 24. Confeção de uma sandes saudável



Considero que as atividades desenvolvidas com as crianças fomentaram curiosidade e desejo de aprender mais sobre esta temática o que, por sua vez, contribuiu para que elas tomassem consciência da importância de terem uma alimentação saudável ao longo da vida. Durante a confeção da sandes, houve uma grande implicação e bem-estar por parte das crianças. Também neste momento, promovi uma pedagogia de participação, em que as crianças foram sensibilizadas para os vários ingredientes que eram necessários e participaram ativamente a colocar os ingredientes no pão e a decorar livremente a sua refeição/sandes com alimentos saudáveis.

A minha linha de ação pedagógica passa por este tipo de atividades, disponibilizando situações estimulantes e carregadas de potencial desenvolvimental, atendendo ao bem-estar emocional e à implicação das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

O momento das refeições também serviu para questionar as crianças sobre os alimentos mais saudáveis que estavam a ingerir, bem como a variedade de alimentos que tinham no prato. Assim, num dos almoços uma criança chamou-me e disse: “olha Ana no meu prato tem legumes, a cenoura é um legume e é saudável” (Francisco). Nesse instante, senti uma grande satisfação e uma sensação de “missão cumprida” ao ver as competências pretendidas serem aplicadas pelas crianças, espontaneamente e num contexto distinto do contexto inicial de aprendizagem, o que revelou que houve uma maturação na aprendizagem efetuada. Neste sentido, estimei a *Zona de Desenvolvimento Proximal* das crianças, mediando as suas aprendizagens e obtive uma resposta, num contexto novo, mostrando que são capazes de aplicar as aprendizagens sem mediação, o que garante que a aprendizagem foi efetuada (Vigotsky, 1978).

Dado a implicação das crianças no projeto *A alimentação* e reconhecendo que também a participação da comunidade tem um papel fundamental na educação das crianças, convidei uma nutricionista à instituição para melhor dar a conhecer às crianças os problemas associados a uma má alimentação, partilhando desta forma, os seus saberes e conhecimentos e para realizar uma atividade com as crianças que reforçasse a importância de uma alimentação saudável.

Embora tivesse ponderado que a estratégia de participação da comunidade seria, desde logo, uma mais-valia para o desenvolvimento destas crianças, considerei importante reunir com a nutricionista e prepararmos, em conjunto, uma sessão, definindo estratégias pedagógicas que conduzissem à participação ativa das crianças.

Assim, o grupo teve a oportunidade de visualizar um PowerPoint sobre a temática e explorar interactivamente situações mais e menos corretas sobre hábitos alimentares. As crianças revelaram interesse e participaram ativamente manifestando bem-estar, vontade e desejo em cooperar. Segundo Perrenoud (2000), importa criar oportunidades com as novas tecnologias para que o grupo realize os seus objetivos e tenha uma experiência produtiva. As crianças nascem numa cultura em que se clica, assim, é dever dos educadores/professores inserirem-se no universo dos alunos, ajudando-os a construir as suas competências, numa perspetiva construtivista em que o conhecimento não é repassado, mas sim, construído a partir das experiências individuais de cada aluno.

A partir da participação da comunidade, pude confirmar os pressupostos teóricos da importância das interações entre a criança e o ambiente já bem reconhecidos pelas teorias sócio-construtivistas de Vygotsky e Bruner que, além de encararem a criança como participante ativo no seu próprio desenvolvimento, enfatizam o papel das outras pessoas e da cultura (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

De uma forma geral, verifiquei que a participação da comunidade na sala da Pré possibilitou o envolvimento das crianças, alterando os seus níveis de compreensão através das atividades partilhadas com a nutricionista, assentes em práticas culturais da sua comunidade, que revelaram-se mediadoras da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Numa fase intermédia do projeto sobre a alimentação, as crianças elaboraram em grupos registos sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis, bem como, as regras para uma boa alimentação. A criação destes registos, privilegiou uma participação ativa por parte das crianças, nomeadamente, na seleção dos alimentos, no recorte e na colagem, sendo que, também preoquepei-me em promover a autonomia das crianças na disposição dos alimentos nos cartazes, desenvolvendo desta forma, a sua criatividade e a sua imaginação (Figura 25 e 26).

Figura 25. Construção dos cartazes sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis



Figura 26. Cartazes sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis



De igual modo, privilegiei o trabalho colaborativo entre as crianças, pois na sociedade emergente impõe-se a necessidade de estabelecer modelos de trabalho que privilegiem o desenvolvimento de hábitos de cooperação e entreaajuda, fator este que assume especial significado se considerarmos o impacto da educação na formação de valores (Morgado, 1999). Seguindo esta linha, registei que o trabalho em grupo decorreu muito bem já que, a maioria das crianças aceitava as opiniões dos colegas, trocavam ideias e colaboravam em conjunto para a concretização do produto final. Senti no desenrolar destas atividades o quanto é crucial a aprendizagem cooperativa, onde as crianças aprendem uns com os outros.

Os pressupostos teóricos da perspetiva Vygotskiana sugerem que o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças acontece, hipoteticamente, com base num contexto, ou seja, elas não se desenvolvem num vazio social mas sim integradas e interagindo num grupo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar patenteiam a necessidade do educador proporcionar momentos de interação entre as crianças, para

que sejam confrontadas com outros pontos de vista diferentes dos seus e para que possam discutir e refletir sobre os mesmos (Ministério da Educação, 2007).

Seguindo esta linha, outro aspeto que tive em conta foi o de disponibilizar condições para que as crianças tivessem a possibilidade de apresentar as suas produções e refletir com o grupo sobre as atividades realizadas.

Sabe-se que a qualidade do contexto influencia a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Quanto mais estimulante for o ambiente linguístico e quanto mais ricas forem as vivências experienciais propostas, mais desafios se colocam ao aprendiz de falante, oferecendo-lhes maiores possibilidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Desta forma, foram as próprias crianças que após a construção dos cartazes sobre alimentos saudáveis e não saudáveis, apresentaram-nos aos colegas comunicando as suas aprendizagens (Figura 27).

Figura 27. Apresentação dos trabalhos ao grupo



Esta apresentação permitiu verificar que de facto, as aprendizagens adquiridas foram significativas para as crianças que souberam explicar o que aprenderam. Foi um momento de elevada qualidade, onde pude observar a implicação e o bem-estar

daquelas crianças, tanto na construção como na apresentação dos cartazes que elas próprias construíram.

Neste contexto, aferi que as aprendizagens para além de significativas, fizeram felizes aquelas crianças. Verifiquei de igual modo, que efetivamente, as crianças trabalham a um nível mais complexo do seu desenvolvimento sob a orientação de um adulto (Vygotsky, 1978).

Avaliação

As competências pretendidas com este projeto, foram alcançadas pelas crianças por meio de uma envolvimento e participação ativa muito grande. Este facto, verificou-se no momento de reflexão sobre as atividades desenvolvidas com o grupo. Averigui que as estratégias definidas foram ao encontro das necessidades das crianças e contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e perduráveis.

Na área da formação pessoal e social, de forma geral, todas as crianças foram capazes de dar oportunidade aos seus colegas de intervir nas atividades; de esperar pela sua vez para participar nas atividades e de cumprir as regras estipuladas em grande grupo. As crianças na sua grande maioria, foram capazes de propor e comunicar em grande grupo.

Quanto à área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças, de forma geral, foram capazes de comunicar oralmente, aquando dos diálogos argumentativos sobre a temática da alimentação e de alargar o capital lexical, pela introdução de novas palavras, como: nutricionista, hortícolas e derivados. A maioria das crianças foi capaz de descrever os acontecimentos da história *Duendes de legumes* e de recontá-la com a sequência apropriada.

No domínio da expressão plástica, as crianças foram capazes de produzir composições plásticas pessoais e utilizar de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão, como o desenho, a colagem, a pintura aquando da realização das atividades.

No domínio da matemática, as crianças foram capazes de agrupar alimentos segundo alguns critérios, como por exemplo, a cor e de contar com correção até 10.

No que concerne à área do conhecimento do mundo, foi possível constatar através da análise dos registos das expressões e produções das crianças que a maior parte do grupo, foi capaz de organizar e identificar alimentos saudáveis e não saudáveis, elaborar menus saudáveis e aprender regras básicas sobre esta temática. (Apêndice 4).

Em suma, o balanço final desta atividade foi positivo, uma vez que as crianças estiveram muito implicadas nos momentos planeados, participando de forma ativa em diversas situações, revelando bem-estar e aprendizagens que contribuíram para o seu desenvolvimento global. Nesta perspetiva, preocupei-me em propor situações de aprendizagem que fossem suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que atinja níveis de realização a que não chegaria tão rapidamente por si mesma (Vigotsky, 1984).

As cores primárias e secundárias

A exploração das *cores primárias e secundárias*, partiu de uma interligação entre os interesses e as necessidades das crianças. Nas primeiras semanas, observei que o grupo revelava interesse e muita curiosidade, tanto pelas cores como pelas suas misturas. Além disso, registei que algumas crianças ainda não sabiam identificar todas as cores e que uma grande parte do grupo não tinha conhecimento dos conceitos de cores primárias e de cores secundárias.

Efetivamente, para ocorrer aprendizagem é fulcral seguir os ritmos, interesses e necessidades das crianças, desenvolvendo a sua autonomia e permitindo que estas assumam um papel ativo e responsável na sua aprendizagem (Alarcão, 2010). Deste modo, desenhei um conjunto de estratégias que pudessem responder aos interesses e necessidades das crianças e promover aprendizagens significativas, pois a qualidade da educação reside também no facto do educador saber planear com base na observação, na escuta atenta dos interesses das crianças e na avaliação das atividades (Bertram & Pascoal, 2009) (Apêndice 5).

Com o propósito de contextualizar as crianças e incentivá-las a descobrirem qual o tema que iríamos abordar, iniciei esta temática recorrendo à canção *Onde estão as cores*. Para uma melhor interiorização da letra da canção decidi improvisar e adotar algumas estratégias da pedagogia musical, entre as quais, a de repetir os versos de uma forma lúdica, com mímica, e com diferentes tons e velocidades.

Acredito que a canção apresenta um leque de possibilidades pedagógicas e apresenta-se como um meio fácil e eficaz para a vivência musical (Santos, 2006), sendo ainda, um recurso muito útil para o estabelecimento de um clima de comunicação e de uma relação afetiva, tanto entre educador e crianças, como entre os vários elementos do grupo (Ferrão, 1998).

Num segundo momento da atividade, iniciei um diálogo argumentativo em grande grupo, onde questionei as crianças sobre o tema a abordar. Na perspetiva de alguns autores, o educador recorre à competência de questionamento reflexivo para ajudar as crianças a autorregular a sua atividade cognitiva, promovendo nelas a capacidade de escalarem níveis de cognição e aprendizagem progressivamente mais elevados (Sá & Varela, 2007). A minha pretensão com o diálogo foi identificar quais os conhecimentos prévios das crianças acerca do tema a abordar e de as conduzir a pensar

por elas próprias e a refletir sobre o tema. Ao efetuar o levantamento prévio das concepções das crianças sobre *as cores primárias e secundárias*, bem como sobre o resultado da combinação de cores, constatei que elas tinham algumas ideias erradas, nomeadamente, que “azul e verde dá roxo” (Joana), “amarelo e vermelho dá azul” (Carlos).

Seguindo os preceitos de Ausubel (2003), é importante partir dos conhecimentos que as crianças já possuem de modo a promover uma aprendizagem mais significativa, possibilitando assim, que os novos conhecimentos se estruturam a partir dos já existentes. Foi nesta linha de pensamento, que acredito que as experiências proporcionadas às crianças conduziram à aprendizagem, na medida em que, houve uma conexão com o que estavam a aprender e aquilo que já conheciam. Neste sentido e consoante o observado, registei e tive em conta as concepções das crianças para o momento seguinte da atividade. Apercebi-me através do registo das ideias das crianças, que elas não se lembravam/conheciam os conceitos de cores primárias e secundárias.

O tema foi explorado de forma gradual, focando primeiramente só o conceito das cores primárias, promovendo sempre uma participação ativa por parte das crianças.

Para explorar os conceitos de cores primárias e secundárias apresentei três frascos de tinta às crianças com as cores (azul, vermelha, amarela) e solicitei que pensassem como poderiam proceder à realização da combinação dessas cores. Decidimos, em conjunto, utilizar uma folha grande e pincéis para combinar as cores primárias, de forma a descobrir a cor resultante.

Nesta mesma ordem de ideias, rejeitei o papel de mera transmissora do conhecimento e adotei uma postura de apoiante, pois tal como defende Piaget (1979), a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento (Figura 28).

Figura 28. Descoberta ativa pelas crianças das cores secundárias



Com efeito, privilegiei a aprendizagem pela descoberta e a implicação das crianças na escolha do processo a utilizar, pois sou da opinião, que ao promover a reflexão das próprias crianças sobre a forma de combinar as cores e ao orientá-las para descobrirem que a mistura das cores primárias originava as cores secundárias, tornou as aprendizagens mais significativas para elas.

Numa abordagem mais ampla, a aprendizagem significativa é o caminho pelo qual os indivíduos assimilam a cultura que os envolve (Ausubel, 2003). Observei, assim uma grande implicação e bem-estar das crianças nesta tarefa e uma grande curiosidade por saber qual seriam as cores resultantes, na medida em que todas se voluntariavam para combinar as mesmas.

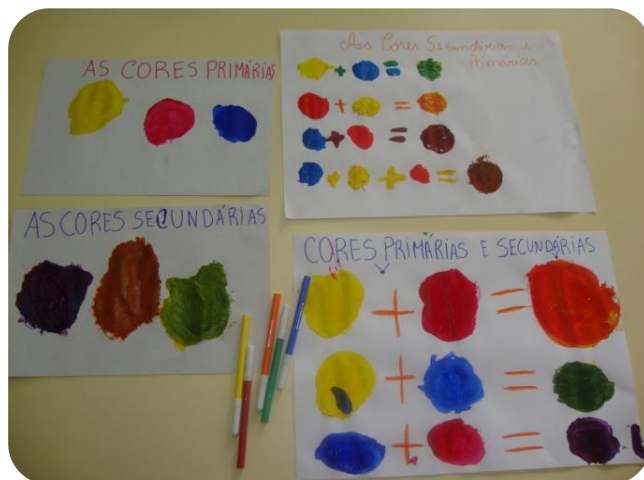
Para explicar os conceitos de cores primárias e secundárias, parti da ordem sequencial de combinação das cores experienciadas pelas crianças, referindo que as duas primeiras cores que elas utilizaram para realizar a combinação denominavam-se por cores primárias, pois foram as primeiras a serem misturadas para formar uma segunda cor, que faz parte do grupo das cores secundárias.

Considero que, o facto de ao longo deste momento ter questionando as crianças, bem como o facto de serem elas próprias a experimentarem e a descobrirem através da

ação que a mistura das cores primárias originava uma outra cor designada de secundária, foi uma estratégia benéfica. Seguindo esta linha, tive em conta os pressupostos da teoria cognitiva de Piaget (1979), onde se sustenta a ideia de que através da experiência direta com os materiais e das situações de jogo promove-se uma aprendizagem pela descoberta, mais sólida e perdurável (Serra, 2004).

Numa fase posterior, as crianças realizaram o registo individual das suas aprendizagens. O registo baseou-se no domínio da expressão plástica, em que as crianças tiveram de combinar as três cores primárias através da pintura, resultando dessa combinação as três cores secundárias (Figura 29).

Figura 29. Registos das cores primárias e secundárias



O registo é extremamente importante já que permite tanto à criança como ao educador verificar a qualidade das aprendizagens adquiridas.

No momento do registo, houve também uma interligação com as competências matemáticas, já que as crianças ao preencherem o seu registo conectavam com a linguagem matemática, nomeadamente, com os sinais de mais (+) e de igual (=)².

Depois de efetuarem os registos sobre as cores primárias e secundárias, as crianças tiveram a oportunidade de comunicar ao grupo as aprendizagens realizadas sobre as cores *primárias e secundárias* (Figura 30).

Figura 30. Apresentação dos registos sobre as cores primárias e secundárias



A minha linha de ação pedagógica passa por escutar as crianças, conversar com elas, criar espaços para o diálogo, estimular a expressão oral e o desejo de comunicar, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências comunicativas.

Neste sentido, acredito ser função do educador “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores” (Ministério da Educação, 2007, p.68).

² Amarelo + Vermelho = Laranja

Sabendo que, a liberdade é precisa para que a criança desenvolva iniciativas, explore ativamente, e se concentre naquilo que a fascina (Portugal & Laevers, 2010), num outro momento as crianças tiveram a oportunidade de descobrir livremente outras cores. Para o efeito, tinham à sua disposição folhas, pincéis e as tintas correspondentes às cores primárias as quais misturaram e obtiveram muitas outras cores. Este momento de organização livre, constituiu-se como um poderoso meio para levar as crianças a implicarem-se nas atividades, como pude registar em diversas expressões: “olha Ana, azul com amarelo fica verde” (Carolina) ou “ Ana vê, descobri uma cor nova (...) misturei o branco com o azul e deu o azul clarinho” (Constança).

Devo confessar, que me senti muito realizada, pois em todos os momentos constatei que as crianças estavam implicadas nas atividades, demonstraram interesse, curiosidade e revelaram uma aprendizagem significativa. O nível de implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso, um indicador de qualidade do contexto educativo (Portugal & Laevers, 2010).

As minhas conquistas neste projeto relacionam-se com o facto de me ter desprendido de alguns “medos” e inseguranças e arriscado numa pedagogia de participação das crianças. Conforme salienta Formosinho (2007), a criança tem direito a participar na sua educação e a ser ouvida. Ser ouvida significa ter direito a ter voz em relação aos assuntos que lhe dizem respeito e colaborar no processo de construção do seu conhecimento. Contudo, isto não significa que se deva ignorar a abordagem do adulto, mas indica que o adulto deve focar as suas discussões nas perspetivas e nas prioridades das crianças (Formosinho, 2007).

O balanço final foi muito positivo, pois aferi que, as crianças estiveram muito implicadas nos momentos planeados, participando de forma ativa em diversas situações, revelando bem-estar e satisfação no desenrolar das atividades.

Avaliação

As competências pretendidas com este projeto, foram alcançadas pelas crianças por meio de uma envolvimento e participação ativa muito grande. Este facto, verificou-se no momento de reflexão sobre as atividades desenvolvidas com as crianças. Averigui que as estratégias definidas foram ao encontro das necessidades das crianças e contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e perduráveis.

Na área da formação pessoal e social, de forma geral, todas as crianças foram capazes de dar oportunidade aos seus colegas de intervir nas atividades; de esperar pela sua vez para participar nas atividades e de cumprir as regras estipuladas em grande grupo. As crianças na sua grande maioria, foram capazes de propor e comunicar em grande grupo revelando capacidades de decisão e imaginação.

Quanto à área da expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças, de forma geral, foram capazes de comunicar oralmente, aquando dos diálogos argumentativos sobre as cores e de alargar o capital lexical, pela introdução de novas palavras, como: cores primárias e cores secundárias.

No domínio da expressão plástica, as crianças foram capazes de produzir composições plásticas pessoais e utilizar de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão, como o desenho, a colagem, a pintura aquando das atividades e dos registos sobre as cores.

Relativamente ao domínio da expressão musical, as crianças, de uma forma geral, foram capazes de permanecer em silêncio para escutar a canção, demonstrar

implicação e uma boa aprendizagem da música *Onde estão as cores* e de cantá-la com algum controlo da melodia.

No domínio da matemática, a maioria das crianças foi capaz de identificar os símbolos matemáticos de (+), de (-) e de (=).

No que concerne à área do conhecimento do mundo, foi possível constatar através da análise dos registos das expressões e produções das crianças que a maior parte do grupo, foi capaz de identificar o amarelo, azul e vermelho, como cores primárias e reconhecer o verde, o laranja e o roxo, como cores secundárias. A maioria das crianças assimilou que as cores secundárias originam-se a partir da combinação de duas cores primárias (Apêndice 6).

Seguindo os princípios de Vygotsky (1978), houve a preocupação de propor situações de aprendizagem que fossem suficientemente desafiadoras, de modo a, interessar e a estimular cada criança apoiando-a para que atingisse níveis de realização a que não chegaria tão rapidamente por si mesma.

Acredito que o educador é um agente de mudança, a quem cabe formar o carácter e o espírito das novas gerações, despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal (Delors, 1998). Assim sendo, considerei a promoção da autonomia da criança como geradora de um ambiente educativo, onde o adulto numa atitude de cooperação e apoio lhe permite ter tempo para fazer, experimentar, escolher, opinar, assumir responsabilidades, ter ideias próprias, em interação com as outras crianças e com os adultos (Oliveira-Formosinho, 2005).

Constatei que, o facto da temática explorada ter partido dos interesses das crianças e permitido uma participação ativa por parte das mesmas, contribuiu para uma

forte implicação das crianças em todos os momentos das atividades, tendo consequências positivas na qualidade das aprendizagens.

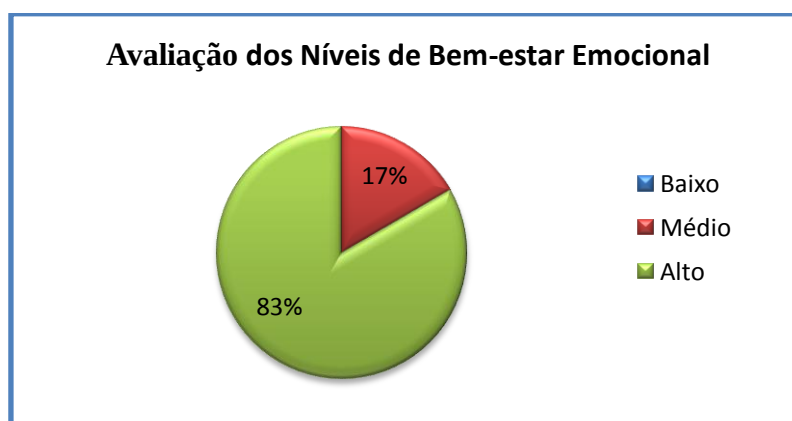
2.2.3 Avaliação dos níveis de bem-estar e implicação experienciados pelas crianças

Os níveis de implicação e bem-estar experienciados pelas crianças no desenrolar das atividades desenvolvidas foram aferidos através da observação participante, da análise dos registos das expressões e das produções das crianças e da utilização de instrumentos de registo baseados nas escalas de Portugal & Laevers (2010).

Esta avaliação revelou uma elevada aquisição de competências, efetivando-se uma aprendizagem significativa, potenciada por elevados níveis de motivação, concentração, implicação e bem-estar (Portugal & Laevers, 2010). (Apêndice 7).

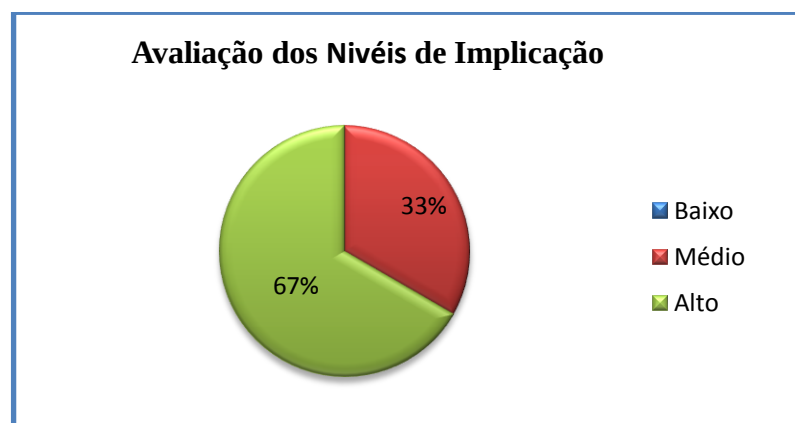
Relativamente ao bem-estar emocional, concluí que a maioria das crianças apresentou um nível alto de bem-estar emocional nas atividades desenvolvidas sendo que, 83% apresentou um nível alto de bem-estar e 17% um nível médio (Figura 31)

Figura 31. Avaliação dos níveis de bem-estar emocional



No que concerne à implicação, concluí que a maioria das crianças apresentou um nível alto de implicação nas atividades desenvolvidas sendo que, 67% evidenciou um nível alto de implicação e 33% um nível médio (Figura 32).

Figura 32. Avaliação dos níveis de implicação



2.3 Intervenção com a Comunidade Educativa

A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível, sistema este, aberto sobre si mesmo e aberto à comunidade em que se insere (Alarcão, 2010, p.17).

Esta opção metodológica de participação da comunidade, teve por base a conceção ecológica do indivíduo, que é visto como um sujeito dinâmico que interage com o ambiente. Esta conceção, que se refere às relações entre contextos, realça a importância dos contextos sócio culturais nos quais se processa o desenvolvimento humano. Bronfenbrenner (1987), descreve o desenvolvimento humano como o processo pelo qual a criança vai construindo uma ideia mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e da sua relação com este e se torna capaz de descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico. Os psicólogos sócio culturais, nesta

linha da abordagem da ecologia do desenvolvimento humano, enfatizam que a participação da criança em atividades contextuais com a comunidade é promotora da sua aprendizagem e desenvolvimento (Portugal, 1992).

2.3.1 Sessão de sensibilização sobre Abordagem e Ensino Experimental das Ciências no Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

No âmbito do estágio na Educação Pré-escolar, foi realizada uma sessão de sensibilização intitulada *Abordagem e Ensino Experimental das Ciências no Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*, que decorreu na EB1/PE do Caniço no dia 31 de novembro de 2011 com a duração de duas horas.

Esta sessão teve como destinatários os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo da EB1/PE de Faial e da Escola EB1/PE do Caniço (Figuras 33 e 34).

Figura 33. Sessão de Sensibilização - Abordagem e Ensino experimental das Ciências no Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico



Figura 34. Sessão de Sensibilização - Abordagem e Ensino experimental das Ciências no Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico



O objetivo primordial desta sessão foi apresentar novas estratégias e atividades aplicáveis e complementares aos currículos escolares, uma vez que se torna urgente encarar a ciência como um contexto privilegiado para a criança expressar a sua natural

curiosidade e criatividade, valendo por si a possibilidade de realização de explorações e manipulações espontâneas de objetos e materiais (Sá, 2000).

O programa iniciou-se com a abertura da sessão, onde as alunas estagiárias apresentaram os objetivos da referida sessão e a ordem de trabalhos.

A sessão teve início com a apresentação do preletor convidado Carlos Diogo da Silva Martins Pereira, licenciado em Biologia e Mestrando na Universidade da Madeira (UMa) em Ensino da Biologia e Geologia EB3/ES.

Seguiu-se depois, a apresentação pelas alunas estagiárias de alguns exemplos da aplicabilidade do ensino experimental das ciências, realizados com as crianças onde desenvolvemos a nossa intervenção educativa (Figuras 35 e 36).

Figura 35. Apresentação do preletor convidado



Figura 36. Apresentação pelas alunas estagiárias



Por fim, deu-se o debate e encerramento da sessão. Os presentes mostraram-se interessados colocando questões sobre as quais foram esclarecidos. No final entregaram-se os certificados de presença.

A nossa opção por esta temática teve por base, a teoria que tem subjacente a aprendizagem por livre descoberta, sendo a ciência vista como um contexto favorecido para a criança expressar a sua natural curiosidade e criatividade, valendo por si a

possibilidade de realização de explorações e manipulações espontâneas de objetos e materiais. Sabe-se que, desde os primeiros anos de vida, as crianças começam a construir conhecimento sobre o mundo. Neste sentido, acredita-se que através das atividades experimentais o educador pode alargar e contextualizar os conhecimentos da criança, estimulando a sua curiosidade natural e o desejo de saber mais e de compreender os fenómenos naturais que ocorrem no seu quotidiano (Fialho, 2009).

Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* a área de conhecimento do mundo é vista também como uma via de sensibilização às ciências, sendo que, o seu objetivo primordial é despertar nas crianças o interesse pela ciência e ao mesmo tempo, possibilitar o contacto com uma metodologia própria das ciências fomentando nas crianças uma atitude científica e experimental e não propriamente o ensino de conceitos científicos (Ministério da Educação, 2007). De forma a alcançar este propósito, “defende-se, cada vez mais, a necessidade de uma educação em ciências desde cedo, orientada para a formação de cidadãos capazes de lidar, de forma eficaz, com os desafios e as necessidades da sociedade atual” (Martins, 2009, p.11).

Segundo Martins (2009), é urgente refletir sobre os benefícios que podem advir no futuro, resultante da emergência da educação em ciências no Pré-escolar, pois é fulcral que o educador tenha em mente que a aprendizagem das ciências desempenha um papel fundamental no processo científico porque favorece aprendizagens posteriores, bem como o desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional.

2.3.2 Visita da nutricionista no âmbito do Projeto *A alimentação*

No âmbito do projeto *A alimentação*, a sala da Pré recebeu a visita de uma nutricionista. Para além da atividade realizada em colaboração com a mesma já

mencionada anteriormente, aquando da reflexão do projeto *A alimentação*, as crianças tiveram a oportunidade de criar uma refeição saudável (Figuras 37 e 38).

Figura 37. Atividade com o apoio da nutricionista



Figura 38. Atividade com o apoio da nutricionista



De salientar que neste momento, as crianças demonstraram a aquisição de bons hábitos alimentares, pois todas elas desenharam alimentos saudáveis para as suas refeições. Foi gratificante observar e registar estas aprendizagens e a forma cuidadosa com que as crianças nos interpelavam para dizer “olhe eu fiz uma sopa com muitos legumes” (Cristina).

Comprovei que as atividades contextuais realizadas com a colaboração da nutricionista foram promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, no que concerne à aquisição de bons hábitos alimentares.

2.3.3 Sessão sobre a teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon para crianças em idade Pré-escolar

A sala da Pré contou ainda com a colaboração da colega Sara Gomes, que veio promover com as crianças um conjunto de atividades, segundo a *Teoria de*

aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar, de Edwin Gordon.

A colega tem formação segundo esta teoria, pela participação nas atividades do projeto *Orientações musicais para pais e bebês*. Este programa, segue a metodologia da *Teoria de aprendizagem musical* e surgiu no Gabinete Coordenador de Educação Artística, no ano letivo de 2003/2004. É coordenado pelos professores Alexandra Vieira e José António Silva, onde são realizadas atividades semanais com as crianças, com idades compreendidas entre os seis meses e os cinco anos e programados ao longo do ano vários concertos para bebês.

Sentadas em círculo no tapete, as crianças foram convidadas a ouvir a *Canção do Bom-Dia*, ao som da voz e da viola. A canção foi entoada pela convidada a cada criança, para estimulá-las, a responder à canção com a palavra *Olá*, entoando o padrão tonal na sua resposta. Também foram promovidos espaços de silêncio, para possibilitar a expressão e a criação de sons pelas crianças. Foram ainda utilizadas outras canções para estimular cada criança, através da entoação repetida de padrões rítmicos pela convidada, para responder musicalmente por imitação dos mesmos. As crianças foram conduzidas a vivenciar o balanço da música através do corpo, utilizando movimentos com bolas e lenços (Figuras 39 e 40).

Figura 39. Atividade musical com os lenços



Figura 40. Atividade musical com bolas



Na área livre da sala, para que as crianças se movimentassem espontaneamente foram conduzidas ao som da canção a realizar movimentos fluidos e pesados, utilizando os lenços e o corpo. Efetuaram ações motoras diferenciadas, como andar, balançar, saltitar e mobilizaram diferentes movimentos ao ritmo das canções, como saltitar em andamentos rápidos e andar em andamentos lentos. Foram conduzidas a adaptar os movimentos, consoante as mudanças de ritmos súbitas e criaram movimentos livres, ao som da música.

As crianças tiveram ainda a oportunidade de cantar algumas canções que tinham sido aprendidas com a estudante estagiária ao som da viola (Figura 42 e 43).

*Figura 42.*Entoação de canções pelas crianças ao som da viola



*Figura 43.*Exploração da viola pelas crianças



Esta participação foi sem dúvida uma mais-valia, pois foi ao encontro das necessidades e interesses das crianças já que estas revelavam grande interesse por atividades musicais e além disso, não estavam a usufruir das aulas de música por ausência da professora de música. Houve uma grande implicação e bem-estar, por parte das crianças, ao longo de todas as atividades musicais desenvolvidas pela convidada.

Verifiquei na prática que as experiências contextuais disponibilizadas, com a visita da nutricionista e da colega Sara Gomes, foram importantes para a aprendizagem

das crianças, pois foi dada a possibilidade destas expandirem os seus contextos habituais, nomeadamente o da sala e o da escola, possibilitando alcançar contextos distintos e promotores do seu desenvolvimento.

2.3.4 A Envolvência da Família na Apresentação das Produções das Crianças

Visualização de um vídeo sobre as atividades realizadas

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar sublinham que “a família e a instituição de Educação Pré-escolar são dois dos contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 2007, p.43).

O conhecimento que o educador/professor adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos, que também têm responsabilidades na sua educação, nomeadamente, colegas, auxiliares de ação educativa e, também, os pais. Nesta linha de abordagem,

a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem. O educador, ao dar conhecimento aos pais e a outros membros da comunidade do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos (Ministério da Educação, 2007, p.45).

Face ao exposto, promovi ao longo da minha intervenção educativa a participação dos pais na realização de alguns trabalhos com os seus educandos já mencionados nas reflexões das atividades desenvolvidas com as crianças da sala da Pré.

Além disso, convoquei os pais para uma reunião, onde apresentei todas as atividades desenvolvidas com os seus educandos através da visualização de um vídeo final que resume através de imagens e legendas toda a ação educativa desenvolvida com as crianças da sala da Pré.

Neste vídeo é bem visível uma participação ativa da criança na construção da sua aprendizagem e são evidenciados os produtos construídos pelas mesmas em todos os momentos de aprendizagem efetivados. Devo confessar que, este foi um momento muito profícuo e enriquecedor para mim, pois senti que o meu trabalho foi muito valorizado pelos pais que no final aplaudiram-me e vieram dar-me os parabéns. Apesar de algum nervosismo inicial, consegui comunicar com os pais, esclarecer dúvidas e responder às questões que estes me colocavam sobre os seus educandos.

Verifiquei de facto um grande interesse por parte dos pais em conhecer o trabalho que é desenvolvido na sala com os seus educandos já que houve uma grande afluência dos mesmos à reunião. Uma grande parte dos pais trouxe cd e solicitou que eu gravasse o vídeo, pois queriam ficar com esse registo. Houve inclusive uma mãe que referiu que “não tenho palavras, gostei muito de ver o vídeo (...) porque de facto nós não temos a noção do trabalho que é desenvolvido na sala (...) o Francisco até falou-me de algumas atividades mas não de tudo (...) vi coisas no vídeo que ele não me falou e assim já sei que ele até já aprendeu sobre isso” (Mãe do Francisco).

Confirmo a tese de que o trabalho dos profissionais em equipa “constitui um meio de autoformação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que

influenciam a sua educação: família e comunidade” (Ministério da Educação, 2007, p.27).

2. 4 Reflexão Crítica da Intervenção no Pré-escolar

Pode ler-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar que

a intencionalidade educativa do educador de qualidade exige que o educador reflita sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à ação, ou seja, supõe planeamento; acompanha a ação no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da ação, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (Ministério da Educação, 1997, p.93).

Num contexto da educação de infância, a reflexão assume-se como um elemento muito importante no sentido de atingir patamares mais elevados de qualidade. A autoavaliação, enquanto processo crítico e reflexivo é fundamental aos profissionais de educação que, assim, participam ativamente na sua própria aprendizagem e desenvolvimento. A partir da reflexão, pudemos rever a nossa intervenção e partir para a renovação das nossas práticas tendo assim a oportunidade de transformar, enriquecer e aperfeiçoar a nossa ação.

É na sequência desta ideia que a realização deste estágio correspondeu a um processo de análise e de reflexão do percurso de aprendizagem efetivado ao longo da prática consumada na sala da Pré. Esta intervenção pedagógica possibilitou-me pela primeira vez efetuar individualmente a planificação de várias atividades para

desenvolver com as crianças. Esta experiência foi útil e enriquecedora, pois permitiu-me dar os primeiros passos no processo de construção da minha intencionalidade educativa. O meu olhar foi sempre dirigido no sentido da qualidade da ação, visando o desenvolvimento com sucesso de cada criança, com respeito pelas suas particularidades e necessidades individuais.

A minha intencionalidade pedagógica teve por base proporcionar experiências ativas, pois educar as crianças em idade pré-escolar significa dar-lhes constantes oportunidades para realizarem uma aprendizagem ativa, em que devem explorar, descobrir problemas, encontrar soluções, construindo assim o seu conhecimento e desenvolvimento, ajudando-lhes a dar sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 2007). Através das experiências pela ação acredito que as crianças desenvolvem espírito de iniciativa e auto confiança, características que lhes serão úteis ao longo da vida. Preocupe-me, de igual modo, em proporcionar às crianças situações de aprendizagem que fossem suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que atinja níveis de realização a que não chegaria tão rapidamente por si mesma.

Atendi também, à diferenciação das atividades, passando pelas várias áreas de conteúdo, nomeadamente, a formação pessoal e social; a expressão e comunicação, nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, da expressão plástica, dramática, musical e motora; e a área do conhecimento do mundo. É muito importante oferecer oportunidades educativas que englobem diferentes áreas de desenvolvimento, para potencializar o aperfeiçoamento das competências das crianças (Zabalza, 1998).

As dificuldades que experimentei prenderam-se mais com o facto de sentir alguma insegurança ao centrar as atividades nas crianças, pois ao solicitar as suas opiniões sobre o que querem fazer e de como o podem fazer, tendo sempre o cuidado de

orientá-las segundo as competências que visámos alcançar, as crianças implicavam-se bastante, tornando-se mais difícil controlar o grupo.

No que concerne à relação com o grupo, procurei sempre estabelecer ligações de confiança com as crianças da sala. O educador além de cuidar das crianças deve compreender as suas necessidades de ligação afetiva e segurança (Portugal, 1998). Estas ligações afetivas são condição importante para o desenvolvimento das várias faculdades, nomeadamente, a motora, a intelectual e social (Zabalza, 1998). Segundo Portugal (1998), as crianças que frequentam estabelecimentos de elevada qualidade, com educadores capazes de promover ligações seguras serão socialmente mais competentes.

Manteve-se um ambiente onde se procurou maximizar as oportunidades destes relacionamentos, para que as crianças explorassem, desenvolvessem, treinassem a independência, a autonomia, fazendo escolhas, experimentando, dando ideias, criticando, assumindo responsabilidades num processo em que a criança se foi construindo com os outros.

Promovi também a participação das famílias nas atividades, as quais contribuíram com empenho com trabalhos para a sala realizados em conjunto com os seus educandos. Sabemos que, “trabalhar com os pais parece ser a melhor estratégia para a promoção do bem-estar e desenvolvimento da criança, dada a relação de maior intimidade e envolvimento com as crianças, conhecimento da individualidade e história da criança, por parte dos pais” (Portugal, 1998, p.127). Além disso, participação de outros adultos como auxiliares de ação educativa, pais e membros da comunidade, na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo (Ministério da Educação, 2007).

Este estágio na vertente do Pré-escolar foi sem dúvida muito enriquecedor, marcou o início de uma carreira docente que se prolongará pela vida fora numa perspetiva reflexiva da minha ação e de formação contínua. Posso afirmar que me sinto realizada, pois ao longo da minha intervenção educativa na sala da Pré consegui pôr em prática estratégias promotoras do desenvolvimento harmonioso das crianças. Desta forma, privilegiei práticas contextuais e culturalmente adequadas, encorajando as crianças a escolher e a aprender através de experiências ativas com colegas e adultos, materiais, acontecimentos, ideias, dando espaço às “cem linguagens da criança” defendidas por Malaguzzi (Portugal & Laevers, 2010).

Esta intervenção educativa com as crianças permitiu-me concordar que estas são capazes de superar complexos desafios de natureza cognitiva, com grande prazer, quando envolvidas numa atmosfera de estimulação do seu pensamento e da sua criatividade, baseada nos princípios de respeito, de liberdade de comunicação e expressão da sua afetividade (Sá & Varela, 2004).

Foi também através desta intervenção que corroborei os pressupostos teóricos de que efetivamente, um educador não é alguém que sabe as respostas certas, que incute conhecimentos, ou até mesmo alguém que motiva a criança a aprender. Pelo contrário, “um educador de infância é alguém que responde às aptidões, necessidades e interesses da criança que aprende proporcionando verdadeiras oportunidades de actividades iniciadas pela criança que contribuem para o seu desenvolvimento” (Post, 2007, p.30).

Parte III - Estágio Profissional em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.1 Contextualização do Estágio

3.1.1 Caracterização do Meio

O Bairro da Nazaré apresenta uma taxa populacional elevada. No espaço circundante à escola, a população pode usufruir de diversos serviços públicos, tais como, farmácias, bancos, CTT, PSP, Centro de Saúde e praça de taxis. Existem também cafés, padarias e um mini supermercado.

São vários os estabelecimentos de ensino e serviços educativos a funcionar nesta freguesia: quatro creches e jardins-de-infância (O Carrocel, O Girassol, Primavera e o Jardim Escola João de Deus); três escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Unidades de Educação Pré-escolar (Ajuda, Arieiro e Quebradas) e uma Escola Básica e Secundária (Gonçalves Zarco - Barreiros).

No que concerne a instituições de Solidariedade Social a freguesia conta com o Abrigo Nº Sr.ª de Fátima e a Fundação Cecília Zino.

3.1.2 Caracterização da Instituição

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré localiza-se no Bairro Social da Nazaré, Avenida do Colégio Militar, freguesia de São Martinho, Concelho do Funchal. Tem um Apêndice, edifício da Azinhaga, localizado na Rua Dr. Pita, São Martinho, onde é lecionado apenas o Pré-escolar.

No edifício principal é lecionado o Pré-escolar e o 1.º Ciclo em regime de Escola a Tempo Inteiro (E.T.I). A escola possui um total de 16 turmas de 1.º Ciclo distribuídas

equitativamente pelos quatro anos de escolaridade. O Pré-escolar tem seis grupos, dois no edifício principal e quatro no edifício Apêndice.

Por estar integrada no “Projeto ETI”, a escola tem atividades curriculares e de enriquecimento curricular. O primeiro funciona em dois turnos: um das 8h.30m às 13h.30m e o outro das 13h.30m às 18h.30m. As atividades de enriquecimento curricular funcionam também em dois turnos, um das 8h.45m às 12h.15m, correspondendo aos alunos que frequentam as atividades curriculares à tarde, e das 14h.30m às 18h, para os alunos que as frequentam na parte da manhã.

A instituição dispõe também de um gabinete de direção, uma secretaria, uma sala de professores, uma reprografia, um bufete e um refeitório servido por cozinha equipada.

Para a realização de eventos em datas festivas, a escola dispõe de um salão polivalente equipado com palco. A escola dispõe também de variados recursos materiais audiovisuais, multimédia, didáticos, desportivos e musicais.

Este estabelecimento é circundado por pequenos jardins e dispõe de um pequeno parque de estacionamento. A nível de recursos humanos, estão ao serviço desta escola, uma média de 96 pessoas distribuídas por pessoal docente (53), administrativo (2), pessoal não docente (33) e por uma técnica superior de biblioteca.

3.1.2.1 Projeto Educativo de Escola

O projeto educativo de escola encontrava-se em fase de construção não tendo sido possível a sua consulta. Contudo, foi-nos dito que o projeto centrava-se nos valores e na educação para a cidadania.

3.1.3 Caracterização da Sala

A sala do 2.º A apresentava pequenas dimensões. O espaço ostentava uma luminosidade razoável e continha três janelas que permitiam a livre circulação do ar.

As mesas e as cadeiras estavam colocadas aos pares em três filas, sendo que, todas as mesas eram viradas para o quadro.

A sala continha um único armário onde eram guardados os livros e cadernos dos alunos, bem como alguns materiais consumíveis, como colas, tesouras e cores.

Os poucos materiais didáticos existentes na sala não se encontravam disponíveis aos alunos. Ao redor da sala não se observavam quaisquer evidências de trabalhos realizados pelas crianças.

3.1.3.1 Projeto Curricular de Turma

O objetivo do projeto curricular de turma é promover nos alunos o interesse pela vida escolar, como meio lúdico/pedagógico que conduz à assimilação de saberes, direitos e deveres, fazendo com que evoluam como pessoas civicamente responsáveis, criativas e tolerantes. Foram definidas opções e intencionalidades próprias adequadas à especificidade da turma, de modo a permitir uma prática pedagógica coerente e facilitadora das aprendizagens. Para tal foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- ✓ Promover o trabalho em equipa dos professores da turma;
- ✓ Centrar a ação educativa na aprendizagem dos alunos;
- ✓ Promover a coordenação do processo de ensino e harmonização das mensagens socializadoras;
- ✓ Estabelecer uma linha de atuação dos professores da turma em todos os domínios da sua ação perante os alunos;
- ✓ Facilitar a articulação horizontal dos conteúdos de ensino e a integração de saberes;

- ✓ Adequar as estratégias de ensino às características dos alunos, explorando as suas motivações e interesses;
- ✓ Desenvolver o espírito crítico e inovador, respeitando os trabalhos e formas de expressão dos outros;
- ✓ Conduzir ao respeito por normas de trabalho e convívio social;
- ✓ Desenvolver atividades em grupo conducentes a uma atitude solidária e cooperativa;
- ✓ Promover a prática de investigação como forma de adquirir novos saberes, para determinado fim;
- ✓ Implementar valores morais que conduzam não só ao respeito pelos outros como também pelo meio natural que nos rodeia;
- ✓ Privilegiar o método experimental em sala de aula;
- ✓ Proporcionar a realização de trabalhos que apelem à descoberta e sentido crítico;
- ✓ Permitir um desenvolvimento cognitivo harmonioso, respeitando a natureza psicológica de cada aluno;
- ✓ Desenvolver atividades que desenvolvam a criatividade artística, de forma a permitir a construção plena de cada indivíduo.

3.1.3 Caracterização da Turma do 2.º ano

A turma do 2.º A é composta por 24 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino (Figura 44). As idades dos alunos estão compreendidas entre os sete e os nove anos, sendo a faixa etária predominante a dos sete como se pode observar na figura 45.

Figura 44. Número de crianças por idade

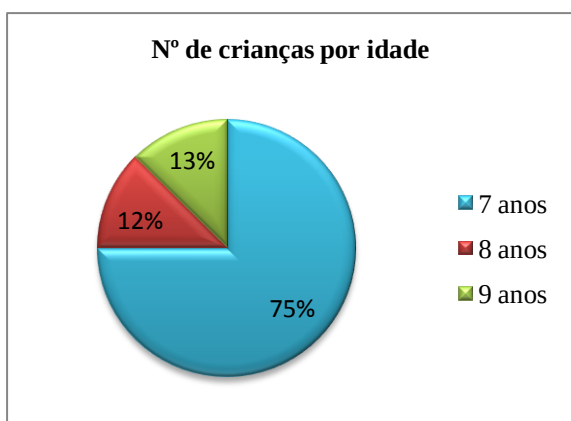
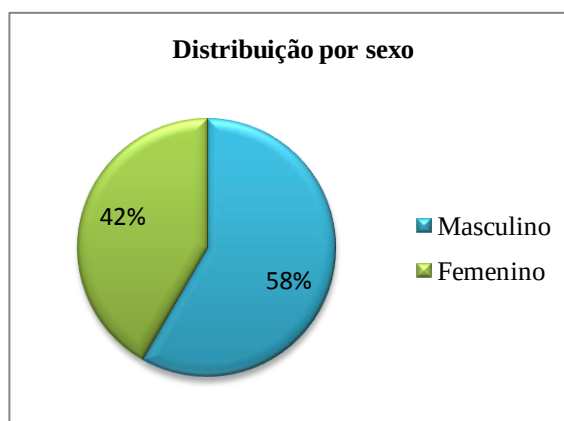


Figura 45. Distribuição das crianças por sexo



Quanto à residência habitual dos alunos, a maioria vive no Concelho do Funchal, nomeadamente 20 em São Martinho, um em Santo António, um no Caniço e dois no Concelho de Câmara de Lobos. Vinte e dois alunos desta turma, estão a frequentar pela primeira vez, o 2.º ano do 1.º Ciclo e dois alunos frequentam pela 2.ª vez. Todas as crianças frequentaram o ensino Pré-escolar, sendo vinte e três de nacionalidade portuguesa e um de nacionalidade russa.

Os alunos desta turma revelam, na sua maioria, o desenvolvimento adequado para a aquisição de competências para o 2.º ano de escolaridade. É uma turma bastante heterogénea e possui alunos com muitos problemas familiares.

Existem quatro alunos apoiados pela Educação Especial, que revelam dificuldades de aprendizagem em todas as áreas, que são apoiados por uma professora especializada e beneficiam de apoio pedagógico acrescido. Existem dois alunos a quem foi diagnosticada hiperatividade, estando a ser medicados como forma de controlo da situação. Existe um aluno que apresenta problemas de visão e audição e é acompanhado pelo Centro de Desenvolvimento da Criança.

A turma tem cinco alunos que beneficiam de apoio pedagógico acrescido por apresentarem dificuldades a nível da leitura e da escrita e por revelarem alguma

imaturidade e falta de interesse no seu desempenho. Existem ainda cinco alunos que são muito lentos na realização dos trabalhos e que também necessitam de apoio individual. Estes alunos revelam muita dificuldade na leitura e escrita, bem como no cálculo.

A turma no geral, apresenta um comportamento menos aceitável, havendo seis alunos que ostentam problemas de comportamento. São alunos pouco motivados para o trabalho e que perturbam o rendimento escolar da turma nas atividades curriculares, bem como no recreio.

A turma do 2.º A tem quatro alunos que se encontram ao nível do suficiente. São alunos que revelam alguma dificuldade na compreensão das noções nas diferentes áreas. Têm algumas dificuldades na leitura e na escrita, bem como no cálculo. As distrações são o aspeto que mais dificulta a aprendizagem destes alunos.

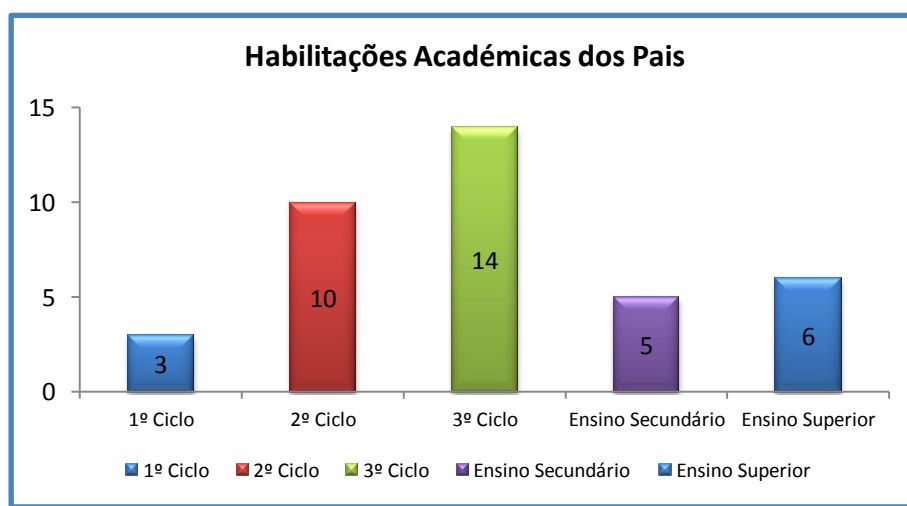
Os restantes alunos (oito) estão motivados para o trabalho e apresentam resultados positivos. Apresentam resultados bastante satisfatórios em todas as áreas. Estas crianças revelam interesse pelas atividades desenvolvidas, são participativas e organizadas e demonstram facilidade na compreensão das noções nas diferentes áreas. Estes alunos leem e escrevem com alguma facilidade, são muito compreensivos com os colegas, sobretudo com aqueles que apresentam mais dificuldades. Estes alunos revelam um bom grau de maturidade para a sua idade.

Caracterização Sócio-económica e Cultural

Os alunos maioritariamente vivem com os seus pais. O ambiente familiar de sensivelmente metade dos alunos é favorável a um harmonioso desenvolvimento afectivo e intelectual, havendo empenho por parte dos encarregados de educação, no progresso da aprendizagem dos seus educandos. Os restantes alunos têm pouco acompanhamento familiar, falta de regras e fraco apoio no processo ensino

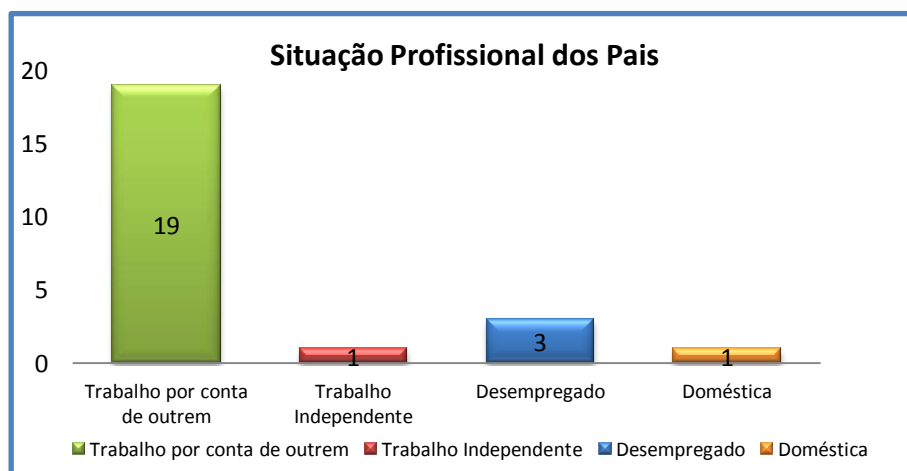
aprendizagem. Relativamente à generalidade das crianças, algumas são oriundas de famílias com médio/elevado índice de escolaridade e de média/elevada qualificação profissional. As habilitações académicas são basicamente ao nível de 2º e 3º ciclos (Figura 46).

Figura 46. Habilitações académicas dos pais



A maioria das crianças pertence a famílias com um nível social e económico médio/baixo. Quase todos os pais trabalham por conta de outrem, havendo apenas três encarregados de educação desempregados e uma doméstica (Figura 47).

Figura 47. Situação profissional dos pais



3. 2 Intervenção Educativa no 1.º Ciclo

3.2.1 Enquadramento Teórico do 1.º Ciclo

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, o 1.º Ciclo constitui-se como

a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Ministério da Educação, 2006, p.11).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto - Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto) estabelece entre outros os objetivos do Ensino Básico:

assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística (...); proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação (...); proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; participar no processo de

informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias; (Ministério da Educação, 2001, p.11).

Verifique-se que o programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico não deve ser entendido como um conjunto de matérias que o aluno tem que assimilar, mas sim como um conjunto de experiências que regulam o processo ensino-aprendizagem assente em objetivos que visam a progressão dos alunos. Assim, a escola apresenta-se como um contexto privilegiado para criar oportunidades que favoreçam o desenvolvimento de competências. Quando falamos em competências temos de entendê-las como as aprendizagens adquiridas e construídas pelos alunos por meio de experiências de aprendizagem ativas contextualizadas, diversificadas e significativas para eles, ou seja, aprendizagens que os envolvem no seu processo de aprendizagem (Ministério da Educação, 2001).

Nesta perspetiva, “a aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspetiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem” (Ministério da Educação, 2001, p.9). Seguindo esta linha de abordagem, o professor não é mais um mero transmissor de conhecimentos mas sim um sujeito que organiza ambientes diversificados e favoráveis à aprendizagem dos alunos (Freire, 1987).

3.2.2 Reflexão e Avaliação das Atividades Desenvolvidas na Turma do 2.ºA

O estágio no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu durante 100 horas, em grupos de dois elementos. Cada estagiária assumiu uma semana de observação (15horas) e três semanas de responsabilização e dinamização individual das aulas

(85horas). O estágio decorreu de segunda a quarta-feira no período da manhã, das 8h:30m às 13h:30m.

Realizámos uma planificação semanal com o objetivo de orientar os alunos para as atividades que iriam ser desenvolvidas ao longo da semana. Foram também efetuadas planificações diárias de acordo com os conteúdos a abordar em cada dia. Todas as planificações contêm um espaço reservado à avaliação e à reflexão de toda a ação educativa, bem como à avaliação das competências adquiridas pelos alunos.

Em cada semana de responsabilização e na abordagem de cada conteúdo, tinha sempre como preocupação efetuar uma avaliação diagnóstica das aprendizagens anteriores dos alunos relativas ao conteúdo que iria ser abordado.

A avaliação das competências adquiridas pelas crianças foi contínua, sendo que, todas as semanas eram registadas observações nas planificações diárias. A finalidade desta avaliação foi refletir acerca das minhas intervenções, observando e registando a evolução dos alunos que posteriormente apoiaram-me na tomada de decisões educacionais relativas às atividades/estratégias a aplicar.

No final da nossa intervenção foi realizada uma avaliação final para averiguar as aprendizagens adquiridas pelas crianças. Este levantamento foi efetuado por meio de uma ficha de trabalho de consolidação dos conteúdos da área curricular de Estudo do Meio, de Língua Portuguesa e de Matemática.

As competências foram depois registadas em tabelas de dupla entrada, onde constam as competências e o nome de cada aluno. A legenda mostra se o aluno adquiriu a competência (círculo verde), se o aluno adquiriu parcialmente a competência (círculo laranja), ou se o aluno não adquiriu a competência (círculo vermelho). Esta avaliação permitiu-nos concluir que a maior parte dos alunos adquiriu as competências delineadas.

Ao longo da semana de observação, constatámos que o método privilegiado pela professora cooperante assentava nos princípios de uma pedagogia transmissiva. Logo à partida, este foi um fator que nos preocupou, pois ao longo da nossa observação não registámos nenhum trabalho cooperativo, não assistimos ao desenvolvimento de nenhuma atividade em que os alunos pudessem explorar os materiais, nem observámos nenhuma produção dos alunos a não ser exercícios e leituras que eram indicadas pelo professor. Os alunos limitavam-se a ler ou a passar para o caderno exercícios propostos pela docente.

Era notória a desmotivação de muitas crianças ao longo da realização das atividades. Lembro-me particularmente de uma que não continuava a escrever porque queixava-se constantemente que “tenho a mão a doer” (João).

Na primeira semana de observação, saímos da sala com uma grande desmotivação, pois não estávamos à espera que ainda existissem formas tão tradicionais de educar. Contudo, e apesar desta desilusão inicial, não baixamos os braços, pelo contrário, fomos à luta e não desistimos de pôr em prática a filosofia de educação em que acreditávamos. Com alguns contratempos, lá fomos conseguindo introduzir uma “coisinha aqui e outra ali”.

Tivemos em consideração, como é óbvio, que tanto a professora como os alunos estavam habituados a uma dinâmica de aula distinta daquela em que nós acreditávamos, e por isso, fomos cautelosas no sentido de não “virar a sala do avesso”.

Assim, as práticas contextuais que disponibilizámos foram realizadas de uma forma cuidadosa de modo a não ferir suscetibilidades. Deste modo, a introdução de alguns momentos que contrariavam a metodologia da sala foi gradual.

De facto, de semana para semana, as coisas foram se encaixando e lembro-me, por exemplo, que na terceira semana em que dinamizei as aulas parecia que estava

numa sala diferente, com outra professora cooperante e com outros alunos. Este sentimento foi sem dúvida uma vitória, um sentir que fomos capazes de por momentos mudar, inovar e aplicar práticas contextuais que vão ao encontro da pedagogia da participação, ou seja, da pedagogia em que o aluno não é simplesmente mais um e outro, mas sim, um ser único e capaz, com características, com interesses e com direitos de participação no seu processo ensino aprendizagem.

Confirmei na prática que os alunos sabem muito, sabem coisas que nós não imaginámos e que efetivamente o professor é simplesmente um mero orientador, um aprendiz que em interação com os alunos também constrói novas aprendizagens.

Tendo em conta o exposto, posso afirmar que as limitações iniciais tornaram-se com o tempo vitórias muito importantes que me fizeram acreditar que é possível mudar e almejar um novo olhar para uma educação que se pretende justa, equilibrada e harmoniosa para todos os alunos.

Apresento seguidamente o relato reflexivo de algumas atividades realizadas com os alunos do 2.ºA. Começo a descrição/reflexão das atividades com uma breve contextualização, mostrando depois o percurso pedagógico e as opções metodológicas inerentes ao mesmo.

No término de cada área curricular exponho a avaliação das aprendizagens e apresento um balanço reflexivo do rumo pedagógico adotado ao longo da minha intervenção educativa.

3.2.2.1 Desenvolvendo Valores Sociais e Democráticos

Regras e Mapa de tarefas

Logo na primeira semana de observação, constatámos que alguns alunos, além de apresentarem dificuldades de aprendizagem específicas, manifestavam desordens de comunicação e de comportamento, bem como, desinteresse pelas atividades escolares, o que por vezes, disturbava toda a turma aquando da realização das mesmas.

Neste contexto, decidimos criar com os próprios alunos algumas regras essenciais ao bom funcionamento da turma. Todos os alunos contribuíram para a elaboração das regras participando ativamente, ou seja, dando sugestões sobre as regras essenciais a cumprir dentro e fora da sala. Esta participação facilita a construção de “uma autonomia colectiva 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, 2007, p.53).

Foi no seguimento da elaboração das regras, bem como, da necessidade de organizar a vida quotidiana e o trabalho na sala de aula, que questionámos os alunos sobre a hipótese de nomearmos todas as semanas um chefe que coadjuvasse com os seus colegas a cumprir as regras e dois alunos responsáveis para executar pequenas tarefas do dia-a-dia da sala. Designam-se por tarefas as atividades de manutenção da sala de aula e algumas funções desempenhadas pelos alunos, tais como: marcar as presenças; escrever a data no quadro; entregar e recolher livros e cadernos; apagar o quadro e limpar a sala; etc. (Figura 48).

Figura 48. Mapa de Tarefas dos alunos do 2.º A



Por negociação, estabeleceu-se assim, a partilha das tarefas e determinou-se o tempo durante o qual cada aluno iria ficar responsável pela tarefa. A unidade de tempo escolhida foi a semana, não só porque esta marca um ciclo de trabalho, mas também para que todos os alunos tivessem oportunidade de ao longo do tempo, realizar todas as tarefas e assumir uma responsabilidade (Resendes & Soares, 2002).

Os alunos demonstraram muito interesse em participar nas tarefas diárias, e como tal, essa participação teve que ser bem organizada. Tentámos apoiar os alunos nas operações das tarefas e discutir com eles que a execução das mesmas iriam ser rotativas. Verificámos que foi um instrumento muito útil e que incutiu um sentido de compromisso perante uma responsabilidade que os alunos tinham de assumir. Esse compromisso é para o próprio aluno, mas também para com os outros, o que incute um sentido de partilha e de cooperação (Vasconcelos, 1997).

Sabe-se que a participação democrática na vida do grupo é uma condição elementar de formação pessoal e social. As tarefas estipuladas e distribuídas coletivamente permite que cada aluno colabore para o bem-estar coletivo da turma, incutindo ainda nos alunos valores democráticos, tais como, a cooperação, a participação e uma progressiva responsabilização (Ministério da Educação, 2007).

A gestão cooperada que se estabelece pressupõe que todas as crianças saibam o que é preciso fazer e que cada uma se responsabilize por uma tarefa com o seu colega.

Nesta mesma perspetiva, a organização, distribuição e realização das tarefas desencadeia nos alunos o trabalho cooperativo e a tomada de decisões com vista ao bem-estar comum. Esta “liberdade de atuar e decidir exige-lhes responsabilidades e à medida que a participação aumenta, o grau de autonomia e de responsabilidade quer individual quer grupal eleva-se” (Serralha, 2007, p.81).

Mapa das Presenças

De salientar que, foi combinado um código com os alunos para assinalar as presenças, as ausências e os atrasos. Assim, os responsáveis da semana por esta tarefa preenchiam diariamente este registo na coluna respetiva ao dia e ao aluno, assinalando com o código combinado as presenças (círculo verde), as faltas (círculo vermelho) e os atrasos (círculo laranja) (Figura 49).

[illegible]

Considerou-se que embora a função do mapa das presenças seja a auto e hétero-avaliação da assiduidade, o seu preenchimento levou também os alunos a estabelecerem e a coordenarem um “grande número de relações espaciais, temporais e simbólicos aspetos extremamente importantes para as crianças” (Resendes & Soares, 2002, p.49).

Neste sentido, no final da semana era realizada a leitura do mapa de presenças com os alunos, onde os responsáveis determinavam quantos é que tinham faltado à escola, quantos é que tinham vindo e quantos colegas tinham chegado atrasados.

A leitura do mapa de presenças no final do mês permitiu-nos ainda verificar a assiduidade dos alunos.

3.2.2.2 Descobrindo a Matemática

Nos dias de hoje, exige-se na escola

uma formação sólida em Matemática para todos os alunos: uma formação que permita aos alunos compreender e utilizar a Matemática, desde logo ao longo do percurso escolar de cada um, nas diferentes disciplinas em que ela é necessária, mas igualmente depois da escolaridade, na profissão e na vida pessoal e em sociedade; (...) e, ainda, uma formação que também promova nos alunos uma relação positiva com a disciplina e a confiança nas suas capacidades pessoais para trabalhar com ela (Ponte et al. 2009, p.3).

A abordagem da Matemática com os alunos do 2.º A, procurou seguir um rumo pedagógico que possibilitasse o desenvolvimento criativo, através de atividades matemáticas que convocassem nas crianças capacidades cognitivas diversas como o raciocínio e a imaginação.

As atividades proporcionadas visaram, também, ir ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos. Por conseguinte, facultámos aos alunos atividades que promovessem a compreensão de conceitos, de relações e de procedimentos matemáticos e a capacidade de analisar informação.

Na abordagem da Matemática, disponibilizámos momentos para que os alunos pudessem resolver e formular problemas, conduzindo-os gradualmente à capacidade de comunicar Matemática, oralmente e por escrito, descrevendo, explicando e justificando as suas ideias, procedimentos e raciocínios, bem como os resultados e conclusões a que chegavam (Ponte et al., 2009).

No decorrer da ação educativa, foi nossa pretensão dar oportunidade para que os alunos formassem problemas de forma a levá-los a escrever e a perceber o que é importante na elaboração e na resolução de uma dada situação e que relação existe entre os dados apresentados, a pergunta a ser respondida e a respetiva resposta.

Além disto, ao formularem problemas, os alunos sentem que têm controle sobre o fazer Matemática e que podem participar desse fazer, desenvolvendo interesse e confiança diante de situações-problema (Ponte et al., 2009).

Seguidamente são apresentadas algumas atividades que foram desenvolvidas no âmbito da Matemática que tiveram por base os pressupostos enunciados anteriormente.

Linhas Retas e Linhas Curvas

Na primeira semana de estágio, fiquei responsável por dinamizar individualmente as aulas. Devo confessar que estava um pouco receosa para este primeiro impacto e muitas questões dominavam o meu pensamento: será que seria capaz de captar a atenção dos alunos? Será que saberia gerir o tempo? Conseguiria eu controlar o comportamento dos alunos?

Contudo, em dicotomia com estes receios, uma certeza pairava em mim, a certeza de que a partir da apresentação de situações problemáticas aos alunos, iria conduzi-los a teorizar acerca da causa e efeito das relações encontradas, ajudando-os a desenvolver as suas competências intelectuais e a adquirir competências relacionadas com o processo de aprendizagem, tendo um papel ativo e liberdade intelectual (Arends, 1995).

No âmbito da área curricular da Matemática, abordei com os alunos as linhas retas e as linhas curvas. Assim, a exploração desta temática iniciou-se com um diálogo argumentativo com o propósito de dar oportunidade aos alunos de comunicarem o que já sabiam acerca dos tipos de linhas. Sabe-se que a aprendizagem como um ato que cada aluno constrói é mais significativo se partir dos conhecimentos que já possui, pois este facto permite-lhe estabelecer múltiplas relações entre aquilo que já sabe e os novos conhecimentos que vai construindo em interação com os colegas (Ausubel, 2003).

Após este diálogo avançamos para um exercício prático, onde os alunos foram incentivados a comunicar o tipo de linhas que observavam num itinerário e posteriormente a representarem no quadro uma situação à sua escolha com linhas curvas e retas. A maior parte dos alunos imaginou uma situação em que duas crianças vinham para a escola, só que uma delas, percorria uma estrada que os alunos representavam como sendo uma linha curva e a outra, uma linha reta (Figura 50).

Figura 50. Exploração das linhas retas e curvas



Num outro momento, os alunos foram incentivados a olhar à sua volta e a identificar linhas curvas e retas e orientados a identificar as linhas em diversos objetos reais que tivessem à sua disposição (Figura 51).

Figura 51. Descoberta de linhas retas curvas na sala



Tive em conta na abordagem desta temática, que os materiais manipuláveis são, “ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover atividades de investigação e a comunicação Matemática entre os alunos” (Ministério da Educação, 2001, p.57).

Por fim, os alunos também tiveram a oportunidade de reproduzir os diversos tipos de linhas e figuras geométricas nos geoplanos (Figura 52).

Figura 52. Construção de linhas retas e curvas no geoplano



Esta atividade foi realizada aos pares, de forma a promover o trabalho colaborativo, pois é importante que o professor privilegie o trabalho cooperativo já que, de acordo com investigações realizadas, o trabalho de grupo favorece a socialização entre os alunos e fomenta a habilidade para resolver problemas. Além do mais, o “trabalho cooperativo possibilita que os alunos, ao trabalharem em conjunto, tragam para o grupo a sua individualidade cultural e conhecimentos próprios, aumentem o seu aproveitamento e auto-estima e diminua a competição, trocando-a pela cooperação entre pares” (Guerreiro, 2003).

Numa fase posterior, os alunos apresentaram aos colegas as linhas e as figuras geométricas que reproduziram no geoplano (Figura 53).

Figura 53. Apresentação das linhas retas e curvas no geoplano



Como se pode verificar, na abordagem do conteúdo com os alunos, privilegiei uma metodologia ativa, em que os mesmos tiveram a oportunidade de participar, intervir e construir o seu conhecimento manipulando, observando e experimentando materiais.

Resolução de Problemas

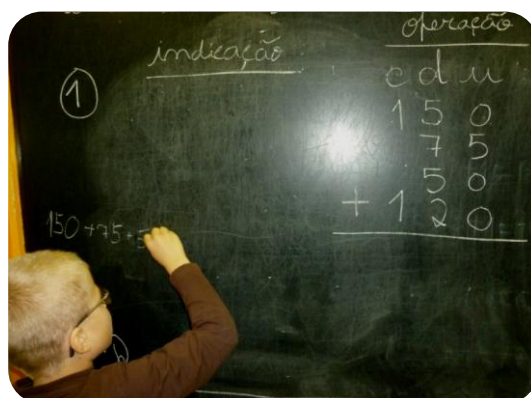
A resolução de problemas constitui, em Matemática, um contexto universal de aprendizagem e deve, por isso, estar sempre presente, associada ao raciocínio e à comunicação e integrada naturalmente nas diversas atividades. Neste contexto,

os problemas são situações não rotineiras que constituem desafios para os alunos e em que, frequentemente, podem ser utilizadas várias estratégias e métodos de resolução – e não exercícios, geralmente de resolução mecânica e repetitiva, em que apenas se aplica um algoritmo que conduz directamente à solução (Ministério da Educação, 2001, p.55).

Os problemas realizados com os alunos partiram sempre das temáticas que estavam a ser desenvolvidas, ou de sugestões dadas pelos alunos, onde eles próprios criavam um problema. A resolução iniciava-se sempre com a leitura do problema pelos alunos, de forma a que, compreendessem o enunciado.

As dúvidas eram esclarecidas com o auxílio do professor e depois era dado um tempo aos alunos para que tentassem resolver o problema, pois acredito que é preciso dar espaço para que os alunos explorem o enunciado, experimentem hipóteses e assim compreendam o que lhes é pedido (Figura 54).

Figura 54. Resolução de problemas pelos alunos



Quando a maior parte dos alunos já tinha terminado de resolver o problema era solicitado a participação dos mesmos para que viessem ao quadro apresentar a sua resolução e explicá-lo à turma.

Enquanto orientadora e mediadora de aprendizagens, auxiliava os alunos que manifestavam alguma dificuldade e apoiava na realização de um esquema que possibilitasse em conjunto encontrarmos a solução correta. Os restantes alunos eram questionados e comunicavam se concordavam com a resposta e se alguém tinha feito de maneira diferente.

Verifiquei, que as aulas que implicavam a resolução de problemas exigem uma dinâmica e um saber flexível, capaz de se adequar às hipóteses possíveis que os alunos apresentam, onde devemos aceitar e compreender o raciocínio de cada criança. É importante permitir que o aluno explique o seu raciocínio à turma, o que ajuda a clarificar as suas ideias e a melhorar a sua exposição oral.

Seguindo esta linha de abordagem, na resolução de problemas, tive sempre o cuidado de orientar e guiar o pensamento dos alunos no sentido de serem eles próprios a chegarem às suas respostas, pois considero que a minha função não é dar ao aluno as respostas, mas sim criar condições que o leve a descobrir a resposta por si próprio, mediante o seu raciocínio.

Desta forma, chamava os alunos ao quadro para participarem na resolução do problema em análise, solicitando que explicassem o seu raciocínio aos colegas e encarando os “erros” dos alunos como uma oportunidade para aprender. Para o efeito, os alunos eram convocados a participar vindo ao quadro escrever a resolução e explicar como chegaram àquele resultado com o intuito de todos os outros colegas perceberem.

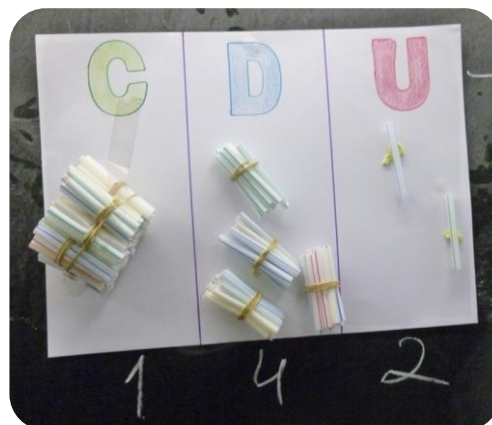
Foi dado relevo também, à utilização e manipulação de materiais aquando da resolução de problemas. A título de exemplo, quando realizei exercícios de

consolidação sobre a centena que tinha sido introduzida na semana anterior, recorri ao material *ábaco* construído com o propósito de auxiliar os alunos na resolução de exercícios através da exploração deste material. Outro dos materiais que privilegiamos foi o material multibásico (Figura 55 e 56).

Figura 55. Resolução de problemas com o auxílio do material ábaco



Figura 56. Resolução de problemas com o auxílio do material multibásico



Aferi que a utilização deste material auxiliou imenso os alunos a relacionar a centena e a dezena com a unidade, facilitando a compreensão deste conteúdo e a respetiva resolução dos exercícios.

Esta forma de abordar a Matemática, lembra-nos que esta é essencialmente uma atividade criativa constituindo a formulação e a resolução de problemas o seu núcleo fundamental sendo que muitos aspetos da nossa vida diária constituem situações problemáticas (APM, 1988).

Nesta linha de pensamento, na minha prática pedagógica valorizei tarefas que promovessem o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos, nomeadamente, a resolução de problemas que diversificassem as formas de interação na

sala de aula, criando oportunidades de discussão entre os alunos e de trabalho de grupo, desenvolvendo desta forma, o raciocínio lógico matemático.

É de salientar que, tive sempre a preocupação de chamar ao quadro os que manifestavam mais dificuldades, ajudando-os a efetuar as operações, pois os alunos não são todos iguais e observam-se diferentes ritmos na compreensão e realização dos exercícios. Assumi sempre uma postura que me permitiu apoiar os alunos, esclarecer dúvidas e verificar nos cadernos se as soluções estavam corretas.

Avaliação

As opções metodológicas adotadas na abordagem da Matemática permitiram-nos averiguar que a maior parte dos alunos alcançaram as competências delineadas nos diversos conteúdos que foram abordados. Assim, no Bloco I - Números e Operações, os alunos, na sua grande maioria, foram capazes de efetuar contagens por ordem crescente e decrescente; estabelecer relações de ordem entre os números e utilizar a simbologia $>$, $<$ e $=$ e descobrir regularidades nas contagens de 5 em 5, 10 em 10, etc.

Verificou-se que a maior parte dos alunos foi capaz de ler e escrever números; relacionar a dezena e a centena com a unidade; desenvolver estratégias de cálculo mental e de compreender os problemas identificando a informação relevante para a sua resolução.

No que concerne ao Bloco II - Formas e espaço, a maioria dos alunos foi capaz de reconhecer a partir da observação de objetos, linhas retas e linhas curvas; fazer composições com figuras geométricas, utilizando o tangram e o geoplano e de comparar o comprimento de itinerários traçados entre dois pontos (Apêndice 8).

O ensino-aprendizagem da Matemática profetizou momentos para o confronto de resultados, discussão de estratégias e institucionalização de conceitos matemáticos

entre os alunos, isto porque “ouvir e praticar são atividades importantes na aprendizagem da Matemática mas, ao seu lado, o fazer, o argumentar e o discutir surgem com importância crescente nessa aprendizagem” (Ponte et al., 2009, p.11).

Na exploração e na consolidação de conceitos matemáticos, propiciámos atividades que incluíssem situações do quotidiano dos alunos, bem como de outras áreas do saber e que permitissem capitalizar o conhecimento prévio das crianças.

Na abordagem da Matemática promovemos não só o trabalho a pares, mas também, o trabalho em grupos permitindo que os alunos trocassem informações e ideias entre si, proporcionando situações frequentes em que estes pudessem resolver problemas, analisar e refletir sobre as suas resoluções e as resoluções dos colegas. Enquanto mediadoras de aprendizagem demos atenção aos raciocínios dos alunos, valorizando-os e procurando que eles explicitassem com clareza, analisassem e reagissem aos raciocínios dos colegas (Ponte et al., 2009).

Tivemos em consideração que a formulação e a resolução de problemas contribui para a formação autónoma da criança frente aos problemas e concomitantemente para o desenvolvimento do aluno capaz de enfrentar obstáculos e de desenvolver as habilidades de argumentação, observação, dedução e espírito crítico.

Por conseguinte concebemos os alunos como agentes ativos da sua própria aprendizagem e assumimos nós próprios um papel de permanente aprendizes. Privilegiou-se de igual modo, a utilização de recursos materiais manipuláveis nas diversas situações de aprendizagem e constatámos que o seu uso foi facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias Matemáticas pelas crianças. Propusemos sempre que possível a apresentação, a comunicação e a partilha dos conhecimentos construídos pelas crianças, e desta forma as suas aprendizagens foram socialmente valorizadas.

Assumimos em todo o processo de ensino-aprendizagem, que de facto, as crianças têm direito à palavra, ao respeito, à participação, à diferença e à aprendizagem. Desta forma, a resolução de problemas decorreu de momentos em que a ação educativa centrou-se num estilo de trabalho sociocentrado nos alunos como atores dos seus percursos de aprendizagem realizados em cooperação com os colegas e com o professor e apoiado em materiais que vão ao encontro das necessidades de ensino aprendizagem de todos e de cada um dos alunos (Resendes & Soares, 2002).

3.2.2.3 Desenvolvendo a Literacia de Forma Ativa e em Cooperação

No período de observação à turma do 2.º A, verificámos que uma grande parte das crianças apresentava algumas dificuldades na área da Língua Portuguesa. Na expressão oral, identificámos que os alunos por vezes, não utilizavam a língua de forma correta e na leitura e na escrita, manifestavam muitas dificuldades na pontuação e na construção frásica.

Posteriormente, uma outra necessidade averiguada foi a de aperfeiçoar a organização de ideias nos textos dos alunos. Desta forma, delineámos um conjunto de estratégias educativas que pudessem gradualmente colmatar as necessidades das crianças. Neste sentido, foram desenvolvidas diversas atividades relacionadas com o funcionamento da língua, como os nomes coletivos, os antónimos e sinónimos, etc.

Sabe-se que para aprender a ler, a escrever e a comunicar é preciso não só escrever e ler muito, mas particularmente, é fundamental que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de satisfação e de prazer. Nesta linha, para atenuar as necessidades já evidenciadas, no âmbito da expressão oral e escrita introduzimos momentos como o *Melhoramento coletivo de texto* e o *Ler mostrar, contar e escrever*.

De seguida, apresento algumas das atividades que desenvolvemos com os alunos que visavam o desenvolvimento de competências relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da comunicação oral e escrita.

Nomes coletivos

Os *Nomes coletivos* foi um dos conteúdos que abordei ao longo da minha intervenção. Para tal, planeei um conjunto de atividades que promovessem o desenvolvimento de competências no âmbito desse conteúdo programático. Contudo, não descartamos obviamente as competências relacionadas com a interajuda, a colaboração, a cooperação e o respeito pelo outro (Apêndice 9). Na sociedade emergente, impõe-se a necessidade de estabelecer modelos de trabalho que privilegiem o desenvolvimento de hábitos de cooperação e entreajuda, fator este que assume especial significado se considerarmos o impacto da educação na formação de valores (Morgado, 1999).

Na realização da atividade, preocupei-me em estimular a interação com os alunos e através do diálogo argumentativo com os mesmos, permiti que estes expressassem as suas ideias levando-os a refletir sobre as novas aprendizagens.

Após a visualização de um PowerPoint sobre os *nomes coletivos*, iniciou-se a exploração do conteúdo, onde os alunos através da discussão com os colegas chegaram à definição do conceito *Nomes coletivos*. Claro que não foi fácil, nem muito menos à primeira que se conseguiu, mas aproveitando as ideias de vários alunos conseguimos chegar lá. Lembro-me que começou pela Maria que opinava sobre *os nomes coletivos* como sendo “o nome que se dá a um conjunto de animais”. A partir desta colaboração juntou-se outras “um conjunto de abelhas é um enxame” (Simão), que nos permitiram construir uma definição de fácil compreensão para os alunos.

Desta forma, considero que se potenciou um contexto educativo onde os alunos expressaram livremente as suas opiniões e contrapuseram as ideias dos outros colegas, num verdadeiro ambiente de cooperação, dando assim um sentido social às aprendizagens realizadas, fortemente imbuídas por um espírito democrático (Niza, 1998).

Por considerar que o computador é uma ferramenta que auxilia a criar um novo contexto de aprendizagem e que permite dar uma maior flexibilidade na abordagem de temáticas, recorri a um software interativo sobre os *nomes coletivos*. Este permitiu a participação ativa de todos os alunos. Cada aluno à vez, teve a oportunidade de participar, vindo ao computador, lendo a frase e clicando no nome coletivo correspondente (Figura 57).

Figura 57. Exploração do PowerPoint interativo sobre os nomes coletivos



Se os alunos clicassem na resposta correta podiam observar no ecrã um reforço positivo e prosseguir para a pergunta seguinte (Figura 58).

Figura 58. Exploração do PowerPoint interativo sobre os nomes coletivos



Se por outro lado, não acertassem eram incentivados a ler melhor a questão e a clicar novamente até acertarem na resposta (Figura 59).

Figura 59. Exploração do PowerPoint interativo sobre os nomes coletivos



Na perspectiva de Papert (1991), quando fala da construção do conhecimento utilizando o computador denomina de construcionismo à ação do aluno como construtor de um artefacto do seu interesse e para o qual está muito motivado. Assim, verifiquei um grande interesse por parte dos alunos que entusiasticamente diziam que queriam

participar, averigui ainda uma grande implicação dos alunos na exploração ativa do PowerPoint, o que me permitiu registar que as aprendizagens foram significativas para eles.

O meu papel restringiu-se na seleção do software de acordo com o conteúdo previsto, propor as atividades aos alunos e acompanhá-los durante a exploração do software. Este foi, aliás, um momento importante e significativo para mim, pois considero que consegui captar a atenção de toda a turma. Até mesmo os alunos que mais facilmente se desconcentram revelaram uma grande implicação na exploração do software interativo.

Neste contexto, tive o cuidado de promover a participação de todos os alunos, especialmente os que revelaram dificuldades acrescidas, levando-os a recorrer ao raciocínio para que, enquanto professora, também pudesse desconjuntar os obstáculos que, por vezes, bloqueavam um correto raciocínio. Num sentido mais amplo, pretendi promover uma

aprendizagem democrática que estimula a liberdade de pensamento e de expressão, permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo (Resendes & Soares, 2002, p.41).

A consolidação dos conteúdos da área curricular da Língua Portuguesa seguiu a mesma linha de ação que os conteúdos da área curricular da Matemática. Desta feita, recorreu-se sempre a uma diversidade de matérias e estratégias que possibilitassem a participação ativa por parte dos alunos, como por exemplo, na abordagem dos antónimos e dos sinónimos, na construção de listas de palavras, etc. (Figuras 60 e 61).

Figura 60. Exploração dos antónimos e dos sinónimos



Figura 61. Criação de listas de palavras



3.2.2.4 Melhoramento Coletivo de Texto

Segundo o Ministério da Educação (2004), “diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, são práticas que permitem aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento” (p.146).

Neste sentido, na nossa intervenção educativa foram vários os momentos que contribuíram para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, tendo por base as diretrizes da organização curricular e do programa para o 1.º Ciclo Ensino Básico. Durante a nossa ação educativa, tivemos a oportunidade de desenvolver o melhoramento coletivo de textos elaborados pelos próprios alunos. O trabalho de texto é um momento forte de trabalho coletivo de revisão, de reescrita e de desenvolvimento coletivo de textos escolhidos por cada aluno e por rotação pela ordem estabelecida com a turma (Niza, 1998).

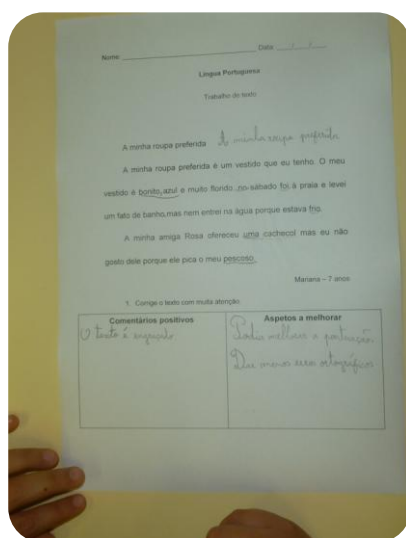
Inicialmente, procedi à entrega do texto elaborado por um aluno à turma, a partir do qual, os alunos liam-no com atenção e verificavam se existiam erros ortográficos, se

as frases estavam bem organizadas e se a descrição das personagens estava bem elaborada.

Numa fase seguinte, iniciámos em conjunto com os alunos o melhoramento do texto, seguindo um guião de revisão de texto com os seguintes tópicos: ler o texto; emendar os erros ortográficos; ver se a pontuação está correta; organizar as frases para o texto ficar com sentido; verificar se existem adjetivos e palavras novas; verificar se existe uma conclusão; ver se o título é adequado; reescrever o texto; voltar a ler o texto.

Seguindo estes tópicos, os alunos produziram a partir do texto anterior, um novo mais elaborado, que incluiu o aperfeiçoamento das lacunas encontradas, nomeadamente, no respeitante à descrição das personagens e à construção frásica (Figura 62).

Figura 62. Melhoramento coletivo de texto



Considerámos esta forma ativa de trabalho muito positiva, pois a partir dos próprios textos dos alunos procura-se promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Nesta linha de abordagem Niza (1998), realça que efetivamente o trabalho de texto tem uma importância decisiva no ensino e na aprendizagem da escrita.

Por fim, os alunos leram o texto em voz alta e a versão final foi transcrita para o caderno por cada um deles. No momento de apreciações críticas por parte dos colegas, estes preenchiam uma grelha com os comentários positivos e os aspetos a melhorar.

Os alunos emitiram opiniões/sugestões de melhoria e desenvolvimento do texto, relacionados com a coesão textual e a coerência discursiva.

Constatou-se que o tempo de melhoramento de texto coletivo cria um ambiente favorável à interação, com vista a um maior domínio das questões relacionadas com a expressão escrita. A maior parte dos alunos apresentou soluções e ideias e exprimiu as suas críticas para melhorar o texto, dando destaque não só à coerência do texto mas também às regras sintáticas que também foram trabalhadas. Desta feita, os alunos puderam, também, fazer um trabalho progressivo, entre o texto inicialmente produzido e o que resultou da interação de toda a turma, culminando com o seu melhoramento, nomeadamente, na resolução de lacunas relativas ao conteúdo, na adequação da linguagem e na organização de ideias.

Nesta abordagem, todos os alunos queriam expressar a sua opinião. É de referir que o próprio autor do texto também assinalou os aspetos positivos e os aspetos que podia melhorar no seu próprio texto. Aferi que esta é uma tarefa interativa onde se orquestra interações entre os alunos, possibilitando a clarificação de ideias, a troca de pontos de vista, levando-os a descobrir em conjunto, as regras da linguagem escrita. Para além disso, a cooperação que ocorre entre os alunos no melhoramento de texto coletivo é fundamental para o desenvolvimento de competências subjacentes ao espírito crítico e à cooperação.

É espantoso verificar que através desta forma ativa de trabalho, em que se parte dos próprios textos dos alunos, consegue-se promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos diversos alunos. Seguindo esta linha de pensamento, Sim-Sim (1997)

salienta que o desenvolvimento da expressão escrita não fica apenas no conhecimento da ortografia da caligrafia dado que, envolve também processos cognitivos mais complexos, como o planeamento da produção escrita e a formatação linguística dos conteúdos. Desta forma, o esboço, a revisão, a correção e as reformulações também fazem parte do processo da escrita.

Um aspeto que gostaria de salientar é a importância de partirmos de textos produzidos pelos alunos, ao contrário do que acontece noutros modelos de ensino em que se parte quase sempre de um texto “fabricado”, muitas vezes sem sentido para os alunos. Acredito que, o facto de partirmos das próprias produções dos alunos torna as aprendizagens mais significativas, ao mesmo tempo que é dada a oportunidade aos mesmos de expressarem livremente as suas ideias.

Conclui que no momento de trabalho de texto estimulou-se nos alunos a curiosidade, a autonomia, o rigor intelectual e a cooperação contribuindo para que estes adquirissem competências democráticas tão essenciais para a sua futura inserção na sociedade.

O Espírito Natalício no 2.ºA

No âmbito da época festiva do natal, os alunos do 2.ºA tiveram a oportunidade de escrever uma carta ao pai natal. A carta foi construída em grande grupo, sendo que depois, cada aluno pedia os presentes que desejavam (Figura 63).

Esta atividade foi ao encontro dos interesses das crianças, já que estas andavam muito entusiasmadas com a chegada do natal.

Aquando da construção da carta, solicitei a opinião das crianças sobre a forma que devíamos começar, salientando a importância da saudação, da identificação e dos

agradecimentos. Neste sentido, os alunos foram orientados sobre alguns aspetos essenciais que uma carta deve conter.

Figura 63. Escrita da carta ao Pai Natal



Depois de escrita e corrigida a carta em grande grupo, os alunos colocaram-na em envelopes, escreverem o nome do remetente e do destinatário, respetivamente e tiveram a oportunidade de se deslocarem aos CTT para enviar a carta ao pai natal (Figuras 64 e 65).

Figura 64. Entrega das cartas aos CTT



Figura 65. Entrega das cartas aos CTT



Este foi um momento alto de implicação e bem-estar por parte dos alunos. Considerei que de facto, foi uma mais-valia utilizar como recurso o meio social

envolvente à escola e dinamizar esta atividade indo ao encontro dos interesses dos alunos.

A turma do 2.º A tiveram ainda a oportunidade de elaborar postais de natal que decidiram levar para casa e oferecer aos pais. Os alunos tinham à sua disposição uma diversidade de materiais e com autonomia e criatividade cada criança criou o seu postal (Figura 66).

Figura 66. Elaboração dos postais de natal pelas crianças



A elaboração desta atividade de expressão plástica teve em conta o preconizado pelo Ministério da Educação (2004) de que as crianças precisam de “explorar, sensorialmente, diferentes materiais e objectos, procurando, livremente, maneiras de os agrupar, ligar, sobrepor (...) O carácter lúdico, geralmente associado a estas actividades, garante o gosto e o empenho dos alunos na resolução de problemas com que são confrontados” (p.90).

Nesta mesma ordem de ideias, pude constatar que a manipulação e a experiência que as crianças tiveram com os diferentes materiais e descobertas sensoriais, permitiu-lhes expressarem-se livremente e representarem a realidade. Neste sentido,

a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies” (Ministério da Educação, 2004, p.89). Na sequência desta atividade emergiram produções fantásticas (Figura 67).

Figura 67. Postais de natal elaborados pelas crianças



Apresentação de Produções/Ler mostrar contar e escrever

A fala aprende-se e a discursividade constrói-se e aperfeiçoa-se nas trocas comunicativas entre falantes (Ministério da Educação, 2004). Neste contexto, a escrita e a leitura de textos produzidos por livre iniciativa dos alunos, as comunicações dos seus projetos à turma constituem e alimentam circuitos sistemáticos de comunicação e da difusão das produções das crianças, de troca de saberes no interior da turma e com o mundo exterior, promovem múltiplas interações e dão sentido social imediato às aprendizagens.

A apresentação de produções realizadas pelas próprias crianças, no momento *Ler, mostrar, contar e escrever*, foi um tempo durante o qual os alunos apresentaram

trabalhos realizados por eles, tais como, textos livres, desenhos, canções criações Matemáticas, etc.

A apresentação foi feita por inscrição no plano semanal, dado que, em cada dia não era possível todos os alunos mostrarem os seus trabalhos. Ao longo da nossa prática, tentámos regular as apresentações, de modo a dar oportunidade a todos os alunos de apresentar e de discutir as suas produções.

A apresentação de produções foi também “um momento de comunicação oral, de partilha de informação e de auto e heterorregulação de regras sociais da comunicação, nomeadamente, saber ouvir, aguardar a vez de falar, não perturbar, defender as suas opiniões e respeitar as opiniões dos outros” (Resendes & Soares, 2002, p.66). Foi muito gratificante assistir a estas produções e à criatividade inerente a cada uma delas (Figuras 68 e 69).

Figura 68. Apresentação das produções dos alunos



Figura 69. Apresentação das produções dos alunos



No final de cada apresentação, os restantes alunos eram incentivados a tecer comentários construtivos, emitir as suas opiniões e transmitir algumas sugestões de melhoria.

De igual modo, foi visível o trabalho colaborativo entre os alunos, em que estes puderam comunicar e expressar livremente as suas opiniões. De realçar que um aspeto comum nos comentários dos alunos foi o elogio aos trabalhos dos colegas “acho que o teu texto é muito bonito e que leste muito bem” (Diana).

Este foi, também, um momento propício para ser desenvolvida a comunicação oral, quer do interveniente quer dos ouvintes, bem como as regras sociais de comunicação, nomeadamente, saber ouvir, saber falar, aguardar a vez de falar, defender as suas opiniões e respeitar as opiniões dos outros. Desta feita, vivenciou-se em contexto de sala de aula, um ambiente democrático em que os intervenientes foram livres de expressar a sua opinião.

Será importante destacar que, apesar de este ser um momento novo para os alunos foi surpreendente a participação dos mesmos, que logo no dia seguinte, trouxeram produções que tinham realizado em casa para apresentar. Muitos alunos questionavam constantemente: “professora quando é que eu vou apresentar o meu trabalho” (Diana); “eu já fiz, também quero apresentar” (João).

Em suma, comprovei que este foi um momento de aprendizagem enriquecedor, pois possibilitou às crianças a expressão dos seus interesses, permitindo-lhes ser livres para mostrar as suas criações e partilhá-las com a turma.

Avaliação

No que respeita aos vários conteúdos que foram abordados, no âmbito da área curricular de Língua Portuguesa, verificámos através da avaliação dos registos e produções dos alunos, bem como na correção das fichas finais de avaliação, que a maioria dos alunos adquiriu as competências delineadas. Assim, no âmbito da leitura e da comunicação oral, a maior parte dos alunos foi capaz de ler e interpretar enunciados,

expressar-se por iniciativa própria; apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo, fornecer sugestões de escrita para melhoramento de um texto e narrar situações vividas e imaginadas.

Relativamente à comunicação escrita, os alunos escreveram textos curtos com respeito pelo tema e pelas regras básicas de ortografia e pontuação.

No que respeita ao conhecimento explícito da língua, a maioria dos alunos foi capaz de identificar nomes coletivos, comuns e próprios, identificar sinónimos e antónimos de palavras e de transformar frases do singular para o plural (Apêndice 10).

Sabe-se que, o Português, pelo seu caráter transversal,

constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida (Reis, et al., 2008, p.21).

A aprendizagem da Língua Portuguesa com a turma do 2.ºA, baseou-se em torno das necessidades dos alunos e dos conteúdos programáticos delineados para este nível de ensino. Neste contexto, foram proporcionadas experiências de aprendizagem que fossem significativas para os alunos. Assim, na abordagem dos conteúdos, partimos sempre que possível, dos seus próprios textos, das suas sugestões e dos seus conhecimentos prévios perspetivando, deste modo, a consolidação dos conhecimentos a partir do que os alunos já sabiam acerca dos diferentes conteúdos.

A abordagem à língua portuguesa, teve em conta que a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes

afetivas e valorativas que são determinantes na relação que as crianças estabelecem com o mundo (Reis, et al., 2008).

Na nossa intervenção com os alunos, proporcionamos-lhes o exercício da escrita, pela redação de textos pessoais e criativos e por cópia de modelos, de forma a que pudessem integrar regras e procedimentos referentes à organização e à coerência textuais.

No melhoramento coletivo de texto verificámos que o questionamento dos alunos ao autor do texto e as suas sugestões para clarificar ideias, evitar repetições desnecessárias, substituir vocábulos por outros mais adequados, isto é, a reescrita do texto, aprofundou a compreensão da leitura. Estas “situações de diálogo permitem que os alunos tomem consciência e resolvam, interactivamente, problemas e assumam tomadas de decisão quando produzem individualmente um texto escrito” (Soares, 2000, p.3).

Considerámos que quando as crianças convivem com diferentes textos escritos alargam a sua competência discursiva e textual, tanto na compreensão, como na produção. Ao ler, os alunos desenvolvem a linguagem, o prazer de ouvir, de imaginar e vão adquirindo, progressivamente o gosto pela leitura (Reis, et al., 2008). Por conseguinte, disponibilizámos situações onde os alunos tiveram a oportunidade de apresentarem as suas produções e de comentar as comunicações dos colegas, designadamente no *Ler mostrar, contar e escrever*.

Em alguns momentos, recorremos às tecnologias para que os alunos adquirissem conhecimentos sobre os temas abordar, especificamente sobre os nomes coletivos, pois é importante desenvolver a literacia informacional, nomeadamente o domínio das tecnologias de informação e comunicação favorecendo a convivência com estes suportes para aceder à informação (Reis, et al., 2008).

Tal como preceituado por Vygotsky, recorreu-se à mediação da aprendizagem da língua, através de vários objetos, jogos e listas de palavras, histórias, canções, etc.

A participação ativa dos alunos em todo o processo e interações estabelecidas no grupo, facilitou-lhes a construção das suas próprias aprendizagens promovendo o prazer da leitura e da escrita. Todos estes momentos foram permitindo aos alunos o domínio progressivo do código escrito e simultaneamente a compreensão da funcionalidade e discursividade da escrita.

Tendo como referencial teórico o socioconstrutivismo no campo da psicolinguística, procuramos incessantemente uma congruência metodológica da aprendizagem da escrita com a necessidade de a fazer decorrer da discursividade das crianças na sua comunicação com os outros, seguindo o processo natural de aquisição das capacidades básicas por elas conquistadas ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Em suma, procurou-se que as aprendizagens proporcionadas consistissem num conjunto de experiências pela descoberta e que possibilitassem às crianças participarem ativamente na busca do seu conhecimento através de uma diversidade de momentos de interação oral e escrita que as conduzissem a compreender, de forma progressiva, o funcionamento da língua.

3.2.2.4 À Descoberta do Meio

Na abordagem do Estudo do Meio teve-se em conta que,

todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto direto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e

saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Ministério da Educação, 2004, p.4).

Esta forma de abordar o Estudo do Meio teve em conta as necessidades e os interesses dos alunos e procuraram envolvê-los em todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, foi nossa pretensão proporcionar experiências ativas os alunos, para que estes pudessem descobrir, experimentar e aprender, levando-os ao aprofundamento dos seus conhecimentos da natureza e da sociedade, designadamente sobre a saúde e a segurança do seu corpo.

As atividades didáticas a realizar pelos alunos, pretenderam promover uma tomada de consciência do que sabiam ou precisavam saber para realizar a atividade, a pesquisa pessoal, o trabalho colaborativo, uma reflexão individual e partilhada sobre a tarefa realizada e o apoio do professor como uma das fontes de saber e de regulação da aprendizagem (Alarcão, 2010).

Seguidamente apresento o projeto desenvolvido com os alunos do 2.º A sobre a prevenção rodoviária e que seguiu o rumo pedagógico supracitado.

Educação Rodoviária

No âmbito do Estudo do Meio, uma das temáticas desenvolvidas e previstas no programa do 1.º Ciclo foi a Educação/Prevenção Rodoviária. Este foi de facto um tema que, desde o início despertou a atenção dos alunos.

No princípio da semana, quando discuti a planificação semanal com os alunos e comuniquei as atividades que íamos abordar ao longo da semana percebi logo a motivação dos mesmos. Sorriram quando souberam que iriam ouvir uma história, que iriam aprender os sinais de segurança, que iam ter a visita dos senhores polícias, que

iriam aprender uma canção, que iriam eles próprios trabalhar em grupo e construir um cartaz sobre a educação rodoviária, etc.

Com o desenvolvimento destas estratégias tive a pretensão que através de uma participação ativa os alunos adquirissem competências relacionadas com a temática, tais como, reconhecer regras de prevenção rodoviária; reconhecer alguns sinais de trânsito (obrigação, proibição, perigo e informação); reconhecer a colaboração e contribuição de outras pessoas/entidades para com a nossa segurança (polícia, família); identificar alguns cuidados especiais na utilização de serviços públicos (autocarro); e aplicar regras de segurança em diferentes locais (rua) (Apêndices 11 e 12).

Por este ser um tema presente no dia-a-dia dos alunos, a exploração do mesmo iniciou-se com um diálogo argumentativo entre a aluna estagiária e os alunos, onde cada um de nós teve algo a transmitir e a aprender com as experiências dos outros.

Tentei desta forma, fazer ligações com as experiências anteriores dos próprios alunos, dando realce aos seus conhecimentos prévios. Este foi um momento enriquecedor onde cada um de nós contribuiu com uma regra, uma ideia, um acontecimento que me possibilitou, posteriormente, incidir sobre os aspetos em que os alunos revelaram mais necessidades e interesses.

Numa sala, que procura a qualidade no desenvolvimento das aprendizagens das crianças tem que existir um espaço para a construção de projetos colaborativos, ou seja, a sala tem de ser um espaço onde todos têm voz e possam participar ativamente. Seguindo esta linha, a abordagem do tema foi sempre na sequência da interação, da comunicação, da aprendizagem ativa e cooperativa. Assim, os alunos após ouvirem a história *O passeio do Hugo*, leram-na em grande grupo e fizeram o reconto da mesma. Desta história retiraram a lição de “que nunca devemos viajar sem o cinto de segurança” (José).

Numa fase seguinte, os alunos tinham à sua disposição um conjunto de imagens que ilustravam situações corretas e menos corretas sobre a temática. Cada aluno, apresentava a sua imagem e comunicava ao grupo se a situação estava correta ou incorreta, refletindo sobre a mesma e manifestando as suas ideias. Deste diálogo construtivo surgiram regras de segurança criadas em colaboração.

A exploração dos sinais de trânsito e dos semáforos foi realizada seguindo a mesma metodologia e através da resolução de exercícios práticos, como foi o *Jogo dos Sinais* onde cada criança tinha que fazer corresponder o significado de cada sinal que tinha sido abordado à imagem correspondente (Figura 70).

Figura 70. Exercício prático sobre os sinais de trânsito



Os alunos participaram ativamente vindo ao quadro, interpretando os sinais e fazendo a correspondência correta. Constatei que a utilização de jogos era um fator que motivava os alunos para a aprendizagem, notou-se que eles gostavam de vir à frente mostrar que tinham aprendido os sinais de trânsito. Com base neste contexto,

no 1.º ciclo, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas – isto é, que partam do experiencialmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado – que lhes permitam desenvolver capacidades

instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e atuar sobre o Meio de modo consciente e criativo” (Ministério de Educação, 2002, p.62).

Outra das atividades em que os alunos revelaram grande implicação foi a audição da canção *Para, Escuta Olha*. Após lermos em conjunto a letra da canção os alunos tiveram a oportunidade de ouvi-la e cantá-la sendo feita depois, uma reflexão sobre a lição que a canção transmitiu. A canção levou os alunos a interiorizar “ que antes de atravessar a passadeira temos que ter muito cuidado, ver bem se o semáforo está verde e olhar bem para os lados” (Manuel).

Comprovei que é importante que no início e ao longo da abordagem de uma temática, se recorra a este tipo de recursos como sejam, as histórias, as canções e os jogos, pois de facto pude constatar uma grande implicação dos alunos por este tipo de recursos e uma maior motivação para a aprendizagem dos conteúdos.

Num outro momento, a sala do 2.ºA contou com a presença dos Agentes da Polícia de Segurança Pública (PSP) que no âmbito do programa Escola Segura, vieram colaborar connosco e abordar algumas regras de prevenção rodoviária com os alunos (Figura 71).

*Figura 71.*Visita dos agentes da PSP



Ainda no âmbito desta temática, os alunos construíram as suas próprias produções sobre as aprendizagens adquiridas sobre o tema. Cada grupo ficou com um tópico do tema, nomeadamente, sobre as regras de como a passear na rua, de automóvel de autocarro e sobre alguns sinais de trânsito de perigo, de proibição, de obrigação e de informação.

À sua disposição, os alunos tinham um conjunto de imagens e informações relativas aos tópicos e cada elemento do grupo ficou responsável por uma tarefa, sendo que todos participaram para a obtenção do produto final. Uns optaram por recortar e colar imagens e textos, outros, por desenhar e pintar sinais. Assim, a construção de cada cartaz foi idealizada e realizada pelos próprios alunos e o meu papel cingiu-se apenas na mediação das aprendizagens. Desta forma, os alunos tiveram oportunidades para explorar, desenvolver, treinar a independência e a autonomia fazendo escolhas, experimentando, dando ideias, criticando e assumindo responsabilidades (Portugal & Laevers, 2010). Verifiquei que o trabalho em grupos correu muito bem, pois a maior parte dos alunos participaram ativamente, evidenciaram implicação e souberam fazer uma boa gestão no que concerne à distribuição de tarefas entre eles (Figura 72 e 73).

Figura 72. Construção dos cartazes sobre a Prevenção Rodoviária



Figura 73. Construção dos cartazes sobre a Prevenção Rodoviária



Foi minha pretensão dar aos alunos a oportunidade de realizar as suas próprias produções, trabalhando em cooperação. Os pressupostos teóricos da perspectiva Vygotskiana sugerem que o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças acontece, inevitavelmente, com base num contexto, ou seja, elas não se desenvolvem num vazio social, mas sim, integradas e interagindo num grupo.

Efetivamente, foi na prática que me confrontei com o que na teoria se diz acerca de aprendizagem ativa e de construção do conhecimento. Foi deveras gratificante observar a implicação, a criatividade e a autonomia daqueles alunos na construção de uma produção própria acerca do tema, nomeadamente, na seleção dos textos, na escolha dos materiais, na decoração do cartaz.

Devo confessar que, o resultado foi um trabalho muito original (Figura 74), onde foi possível corroborar a perspectiva de Piaget de que o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social, sendo portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio (Formosinho, 2007).

Figura 74. Cartaz construído pelos alunos sobre a Prevenção Rodoviária



Foi também desta forma, ao promover o trabalho cooperativo entre os alunos que me senti realizada, pois rejeitei o papel de mera transmissora e adotei o papel de mediadora das aprendizagens dos alunos, fomentando estruturas de participação e cooperação que se ocasionaram efetivamente no interior das relações entre os professores e os alunos. Seguindo esta aceção, sabe-se que quem participa na resolução de problemas reais desde tenra idade, naturalmente, que se envolve num processo de aprendizagem para a vida adulta (Bronfenbrenner, 1987).

O meu papel aquando da realização dos trabalhos foi o de orientar os alunos, dando sugestões e esclarecendo dúvidas. Tive em conta que a aprendizagem só se constrói se o aluno tiver um papel ativo na construção o seu próprio conhecimento e “o professor enquanto responsável por todo o processo de ensino deixa de desempenhar o papel de transmissor, passando a assumir o de facilitador de aprendizagem integradoras, significativas, diversificadas e globalizadoras (Ministério da Educação, 2004, p.64).

Os alunos tiveram a oportunidade de apresentar as suas produções aos colegas, momento onde verifiquei grande empenho e satisfação por parte dos alunos (Figura 75).

Figura 75. Apresentação dos cartazes sobre a Prevenção Rodoviária



O ambiente imbuíu-se de uma grande autonomia, onde o grupo revelou competências ao nível da organização e da expressão oral. Cada aluno sabia o que iria apresentar, revelando rigor na estruturação de ideias e fluidez das palavras. Lembrei-me que ao longo da minha frequência escolar estas competências de comunicação foram pouco desenvolvidas e que me fizeram muita falta nos anos posteriores, altura em que as tive de enfrentar e superar sozinha.

Tendo como base a minha experiência pessoal no 1.º Ciclo, enquanto aluna, é minha convicção de que estes alunos ao desenvolverem, tão precocemente, e de forma gradual estas competências terão indiscutivelmente uma melhor inserção na sociedade emergente, contribuindo desta forma, para que se tornem futuros cidadãos mais autónomos, criativos e comunicativos. A par desta visão, esta forma de trabalho prepara os alunos para valores democráticos essenciais, como a simples partilha das suas produções, o saber avaliar criticamente os colegas e acima de tudo o saber e aceitar a avaliação crítica realizada pelos seus pares.

Considero que, a apresentação por parte dos alunos das suas produções é muito importante para o desenvolvimento pessoal, na medida em que, permite o auto-conhecimento e a possibilidade de revelar-se aos outros, constituindo-se como um momento de verdadeira aceitação cultural. Foi notória a satisfação dos alunos em explicar e em mostrar aos colegas que sabiam a matéria (Figura 76).

Figura 76. Apresentação dos cartazes sobre a Prevenção rodoviária



Nesta linha, sabe-se que quem comunica, compreende melhor, porque, para se fazer entender pelos ouvintes, é obrigado a descrever o trabalho que realizou, como o fez e os instrumentos utilizados. A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projeto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento (Niza,1998).

Outro momento enriquecedor foi a expressão dos comentários construtivos feitos pelos colegas acerca da apresentação dos trabalhos. De forma a consciencializar os alunos de que todos nós temos coisas boas e coisas que podemos melhorar, foi solicitado que primeiramente, tecessem comentários positivos e então depois, os aspetos que considerassem que os colegas poderiam melhorar. Neste contexto registei expressões como: “acho que apresentaram bem, mas a Leonor tem que ler mais alto” (Joana), ou ainda, “gostei muito do vosso trabalho, os desenhos estavam bonitos” (Pedro). Este foi também, um momento propício para ser desenvolvida a comunicação oral, quer por parte dos intervenientes quer por parte dos ouvintes, bem como as regras sociais de comunicação, nomeadamente, saber ouvir, saber falar, aguardar a vez de falar, defender as suas opiniões e respeitar as opiniões dos outros.

Avaliação

Esta forma de abordar as temáticas, permitiu-nos registar, a partir dos registos e produções dos alunos, que a maior parte deles adquiriram as competências delineadas. Deste modo, e no que respeita à Saúde do seu corpo, a maioria dos alunos foi capaz de conhecer e aplicar normas de higiene diária, identificar alimentos indispensáveis a uma vida saudável, compreender a importância da água potável, reconhecer a importância de

verificação do prazo de validade dos alimentos e reconhecer a importância da vacinação para a saúde.

Relativamente à Segurança do seu corpo, a maior parte dos alunos foi capaz de conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária, como caminhar pela esquerda nas estradas, atravessar nas passadeiras, respeitar os semáforos, identificar sinais de trânsito úteis para o dia-a-dia da criança: sinais de peões, pistas de bicicletas e identificar alguns cuidados na utilização dos transportes públicos (Apêndice 13).

No desenrolar das atividades desenvolvidas no âmbito do Estudo do Meio, privilegiámos uma pedagogia de participação, envolvendo os alunos e possibilitando a participação ativa dos mesmos na construção do seu conhecimento. Nesta linha, também Dewey (1959) defende que fazer decorrer o trabalho escolar da experiência e da ação é uma oportunidade de facultar às crianças a possibilidade de construírem aprendizagens genuínas e significativas.

Em todo o processo ensino-aprendizagem privilegiamos, de igual modo, o trabalho cooperativo e encarámos a construção do conhecimento tendo em conta o paradigma socioconstrutivista, o qual defende que o conhecimento desenvolve-se através do discurso entre os indivíduos que fazem algo juntas numa perspetiva de construção cooperada que “assenta na reelaboração da experiência pessoal vivida pelos sujeitos aprendizes, em situação permanente de apoio assistido, não só pelo membro mais experimentado daquela comunidade – o professor, como por um companheiro” (Serralha, 2007, p.77).

Assim, através de situações diversificadas de aprendizagem que incluíram o contacto direto com o meio envolvente, a realização de pequenas investigações em grupo sobre os conteúdos e experiências reais com a comunidade, designadamente com

a colaboração da PSP e da enfermeira, os alunos foram apreendendo e integrando, progressivamente, os seus conhecimentos acerca dos conteúdos abordados.

Atendemos aos conhecimentos prévios dos alunos, pois segundo Dewey (1959), a educação não é nada mais que “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (Serralha, 2007, p.78).

À semelhança de Dewey, também Vygotsky diz-nos que a educação só é boa se der respostas às necessidades das crianças, através da concretização de aprendizagens autênticas e com sentido, e estas só acontecem quando se estabelece uma ligação entre a situação na qual as crianças se encontram e os seus conhecimentos prévios (Serralha, 2007).

Ao longo da nossa ação, promovemos momentos para que as crianças pudessem apresentar as suas produções, já que a comunicação é um fator de desenvolvimento mental e de formação social. Decorre da condição de se aceitar, na escola, como fundamental, a criação de um clima de livre expressão dos alunos, para que não se sintam policiados nas suas falas, nos seus escritos ou nas atividades representativas e artísticas em que se envolvem. A cultura de expressão livre herdada de Freinet, assegura a autenticidade na comunicação, promove e dá sentido social às aprendizagens escolares (Niza, 1997).

Conferimos que os alunos não foram “consumidores” mas sim “produtores” das suas próprias aprendizagens. É com esta ideologia que me identifico enquanto profissional da educação, pois, para além das competências cognitivas preocupo-me que os alunos, através do diálogo e da negociação, vão construindo em conjunto a significação moral.

Tendo em conta o exposto, é neste ambiente de ação pedagógica centrado nas potencialidades dos alunos, que pretendo continuar a desenvolver a minha identidade profissional, proporcionando um ambiente democrático com sentido para todos, que faculte o crescimento humano e o desenvolvimento sócio-moral de todos os alunos, através da participação empenhada de cada um na resolução cooperada de conflitos.

3.2.2.6 A Diferenciação através da Caixa dos Desafios

Segundo Morgado (2004) a qualidade da educação numa sala, assenta também no princípio de diferenciação pedagógica como modelo da ação educativa mais apropriado para responder à diversidade e à heterogeneidade de cada aluno. Assim, aquando da minha intervenção educativa com a turma do 2.º A, tive em conta que respeitar e valorizar as características individuais de cada criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. Nesta mesma perspetiva, a “oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (Ministério da Educação, 2007, p.19).

Posto isto, e de modo a promovermos a diferenciação pedagógica com a turma do 2.º A, recorreremos a estratégias didáticas que visaram, essencialmente, adaptar o processo de ensino-aprendizagem às diferenças individuais de cada aluno.

Desta forma, uma das estratégias educativas consistiu na elaboração da caixa dos desafios. Este instrumento possuía diversas atividades relacionadas com as temáticas que eram abordadas, designadamente no âmbito da Língua Portuguesa, da Matemática e do Estudo do Meio (Figura 77).

Figura 77. Caixa dos desafios sobre as diferentes áreas curriculares



Na exploração dos diferentes desafios considerámos fulcral estabelecer com a turma as regras de funcionamento que promovessem um clima de trabalho adequado, isto porque, quando apresentámos os desafios aos alunos gerou-se algum entusiasmo associado a uma certa confusão inicial pela “novidade”. Contudo, frisámos a importância de os alunos cumprirem os parâmetros mínimos que tinham sido estabelecidos e a exploração dos desafios decorreu com alguma serenidade, entusiasmo e implicação por parte dos alunos.

A utilização deste recurso disponibilizou aos alunos diferentes materiais e tempos que, por sua vez, os auxiliou nas suas aprendizagens. A realização dos desafios, por vezes acontecia a pares, permitindo que os alunos construíssem aprendizagens em colaboração. Nesta lógica, diferenciar também é “aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante” (Coelho, 2010).

Ao longo da nossa intervenção educativa, observámos que de facto os alunos possuíam ritmos diferentes de aprendizagem, sendo que uns acabavam as tarefas muito rapidamente e outros demoravam um pouco mais e por vezes, até necessitavam de auxílio para terminar as tarefas propostas. Desta observação, surgiu a reflexão de que

seria necessário conceber soluções que pudessem responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Tendo em conta esta perspetiva, diferenciar significa variar o grau de dificuldade do trabalho para se ajustar à variedade de capacidades dos alunos. O professor deve conseguir reconhecer que existem “alunos com dificuldades de aprendizagem mas também mais dotados, que provavelmente vão precisar de tarefas especialmente preparadas para eles” (Haigh, 2010, p.50).

Com efeito, a caixa dos desafios foi uma estratégia que procurou envolver ativamente os alunos e diferenciar atividades que apelassem aos diferentes tipos de inteligência propostos por Gardner. Os desafios apresentavam diferentes graus de dificuldade, no sentido de proporcionar percursos alternativos a cada um dos alunos (Tomlinson, 2008).

Verificámos, posteriormente, que este recurso permitiu também aos alunos com necessidades educativas compreenderem mais facilmente os conceitos, de uma forma mais lúdica e ativa e que as práticas disponibilizadas permitiram atender à heterogeneidade dos alunos proporcionando-lhes diferentes caminhos de alcançarem as competências delineadas. Nesta linha, tivemos em conta que a educação é um direito que assiste a todas as crianças, e que todos nós temos pontos fortes e fracos. Como refere Gardner, as inteligências múltiplas de cada um estão distribuídas de formas distintas e toda a criança possui interesses, necessidades e ritmos próprios de aprendizagem. Compete assim ao professor gerir o currículo de forma adequada, recorrendo a estratégias educativas diferenciadas que deem respostas à diversidade de alunos existentes numa turma.

Seguindo a ótica anterior, considero que

garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais (Roldão 1999, p.39).

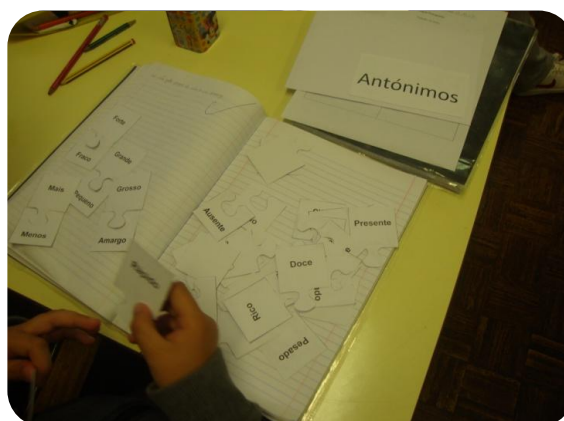
Assim, na abordagem dos diversos conteúdos recorremos a diferentes representações do mesmo conteúdo e à medida que íamos denotando que alguns alunos ainda não tinham adquirido o conceito, reformulávamos as questões, recorríamos a outras estratégias, como o jogo, ou ainda, ao apoio individualizados pelo professor ou por um aluno mais capaz (Vigotsky, 1984).

De referir que, os desafios eram realizados pelos alunos consoante os seus interesses e necessidades em cada área e em cada conteúdo abordado. De salientar que se procurou dar alguma liberdade aos alunos no tipo de desafio a realizar, contudo, também consideramos pertinente estimular os alunos a realizar desafios relacionados com os conteúdos em que estes apresentavam maiores dificuldades (Figura 78 e 79).

Figura 78. Realização de desafios sobre a Matemática



Figura 79. Realização de desafios sobre os antónimos



No meu ponto de vista, é inegável que a diferenciação pedagógica tem vantagens para os alunos, na medida em que, proporciona-lhes oportunidades de partilhar o

mesmo currículo, independentemente das suas (in)capacidades e oferecendo-lhes competências sociais tão essenciais ao seu desenvolvimento, nomeadamente uma maior concentração e auto-estima.

Verificámos que diferenciar exige disponibilidade por parte do professor e um conhecimento profundo dos interesses e necessidades de cada aluno. Assim, concordo que ensinar é um desafio, mas ensinar crianças e jovens com vivências e experiências distintas é um desafio ainda maior. Por conseguinte a diferenciação é um desafio para todos os professores (Haigh, 2010, p.51).

De salientar que o facto de o estágio ser realizado a pares facilitou, em grande medida a prática da diferenciação pedagógica com os alunos do 2.ºA, pois a presença de mais um elemento permitiu que através de uma reflexão conjunta se atendessem de uma forma mais equitativa aos alunos com necessidades educativas. Face ao exposto,

a gestão curricular consubstanciada na diferenciação pedagógica será um dos caminhos a trilhar na busca de soluções para os desafios que a crescente diversidade de alunos nos coloca e uma forma de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, mas que simultaneamente ciosa do seu papel essencial: o de partilhar o conhecimento com qualidade e em condições de equidade (Coelho, 2010, p.132).

3.3 Intervenção com a Comunidade Educativa

3.3.1 Colaboração de uma enfermeira no âmbito da importância da vacinação

Na abordagem do conteúdo programático *As vacinas* os alunos receberam a visita da enfermeira Ana, que dinamizou algumas atividades para ajudar os alunos a compreender a importância da vacinação na prevenção de determinadas doenças.

As atividades foram previamente programadas com a convidada, de forma a envolver os alunos e promover uma participação ativa por parte dos mesmos. Desta forma, os alunos tiveram a oportunidade de visualizar um vídeo infantil que transmitia de uma forma lúdica a importância da vacinação (Figura 80).

Após um diálogo argumentativo estabelecido entre alunos e a convidada, onde foi explorada a temática estes simularam uma consulta ao Centro de Saúde para procederem à vacinação (Figura 81).

Tendo em conta que algumas crianças manifestaram algum receio em levar vacinas, o objetivo desta atividade foi de alguma forma, conduzir os alunos a perceberem que não têm que temer pela “pica”, pois “não dói nada e pode nos salvar de muitas doenças” (Cristina).

Figura 80. Visualização do vídeo sobre a vacinação



Figura 81. Simulação da consulta de vacinação



3.3.2 Participação da Polícia de Segurança Pública na Prevenção Rodoviária

No âmbito do projeto desenvolvido com a turma do 2.º A sobre a Educação Rodoviária, os alunos receberam a visita dos agentes da PSP que coadjuvaram connosco na exploração desta temática.

Para poder contar com a participação destes convidados foi realizado um pedido formal à entidade responsável, Comando Regional da PSP da Região Autónoma da Madeira, que com toda a brevidade aceitaram o nosso pedido.

A intervenção decorreu sensivelmente durante 1h:30 m. Os convidados iniciaram a sua intervenção com um diálogo argumentativo, de forma a compreenderem o que os alunos já sabiam, pois já haviam sido informados que a temática já tinha sido abordada pela estudante estagiária.

Os alunos revelaram uma enorme satisfação e implicação aquando da presença dos agentes da PSP. Os convidados apresentaram um PowerPoint muito apelativo, com diversas normas de prevenção rodoviária. À medida que passava os slides, o preletor ia questionando os alunos, escutando as suas ideias e as suas opiniões (Figura 82).

Figura 82. Visualização do PowerPoint sobre regras de Prevenção Rodoviária



Esta foi, aliás uma estratégia planeada previamente com os convidados, pois mais uma vez, considerei importante que de alguma forma os alunos participassem ativamente contribuindo, deste modo, para uma aprendizagem mais significativa. Verifiquei que a participação destes convidados foi uma estratégia extremamente profícua para os alunos, denotou-se uma grande motivação e interesse por parte dos

mesmos que mantiveram-se sempre muito atentos à apresentação e participaram muito ativamente no diálogo argumentativo estabelecido entre eles.

No final da apresentação, os alunos colocaram diversas questões aos agentes da PSP, as quais foram respondidas pelos convidados.

De forma a responder aos interesses dos alunos, estes tiveram também a oportunidade de conhecer os carros e as motos da PSP. Este foi de facto um momento alto de implicação em que os alunos à vez, tiveram a oportunidade de subir à moto e entrar nos carros (Figuras 83 e 84).

Figura 83. Contato com a moto da PSP



Figura 84. Contato com os carros da PSP



Os mais curiosos colocaram questões sobre o funcionamento dos veículos, as quais foram esclarecidas pelos convidados. Considerei que efetivamente foi uma mais-valia contar com a participação destes convidados e entendo que,

o projecto educativo do estabelecimento deve ter em conta o meio social em que vivem as crianças e famílias, há vantagens em que se inclua a participação de outros parceiros da comunidade, que podem contribuir para melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças (Ministério da Educação, 2007).

3.3.3 Mercadinho de Natal

De forma a envolver a comunidade educativa, bem como, as famílias o núcleo de estágio organizou o Mercadinho de Natal *Pequenos gestos...grandes sorrisos*. Esta foi uma iniciativa que teve em conta o Projeto Educativo de Escola já que, em anos transatos já tinha sido realizado este tipo de evento. Os objetivos deste mercadinho era de alguma forma envolver toda a comunidade educativa, nomeadamente, professores, pais e até os próprios alunos, pois estes também contribuíram com a elaboração de doces e postais alusivos à época festiva do Natal.

Anteriormente à consecução do mercadinho de natal realizámos uma reunião com o Diretor da Escola que nos apoiou e incentivou a seguir em frente. Posto isto, elaborámos um cartaz de forma a dar conhecimento a toda a comunidade educativa e a incentivar a contribuição de todos na doação de artigos que pudessem ser vendidos no Mercadinho de Natal.

Também considerámos a participação das famílias como uma mais-valia neste evento e como tal, elaborámos um recado a solicitar a colaboração das mesmas para que trouxessem brinquedos e produtos que pudessem ser vendidos.

Numa primeira fase, o núcleo de estágio procedeu à seleção dos artigos, pois alguns deles não estavam nas melhores condições. Posteriormente, e de acordo com o tipo de artigo estipulou-se os preços de cada um dos produtos.

O Mercadinho decorreu nos dias 14 e 15 de dezembro do ano de 2011. No turno da manhã, este funcionou das 9h às 13h:30m e no turno da tarde das 13h:30m às 18h:30m. É de salientar que o núcleo de estágio organizou-se de forma a que, cada par estivesse no mercadinho, durante pelo menos 3h (Figura 85).

Figura 85. Participação no Mercadinho de Natal



Importa referir que houve uma grande adesão por parte dos professores da escola, bem como das famílias, o que contribuiu para que esta iniciativa tivesse muito sucesso. Toda a comunidade colaborou com algum tipo de produto, desde brinquedos, doces, plantas, etc. Além de contribuírem na doação de produtos, também cooperaram na compra dos mesmos. Todos os artigos foram vendidos e com isso conseguimos arrecadar um valor económico razoável. A verba conseguida remeteu para a Liga de Pais de forma a colmatar algumas faltas que se faziam sentir.

A intervenção realizada com as famílias teve como linha orientadora a intencionalidade educativa da instituição de educar para a cidadania, através da promoção da interiorização de valores essenciais às vivências democráticas, tais como o respeito, a partilha, a cooperação entre adultos e crianças.

Enquanto profissional considero que, foi importante organizar e participar neste tipo de iniciativa, pois permitiu-me desenvolver competências na área de organização de atividades com a comunidade educativa. Acredito que a escola enquanto organização deve facultar o trabalho em equipa dos adultos que têm um papel na educação das crianças, pois este tipo de eventos também tem um papel importante com efeitos positivos no processo de aprendizagens das mesmas.

De igual modo, creio também, que a participação dos pais nas atividades de animação sócio-educativa é indispensável. Só com o apoio destes e da comunidade em geral, poderemos encontrar formas diversificadas e contextualizadas de dinamizar a relação educativa entre os diferentes intervenientes (Vilhena, 2002).

3.3.4 Ação de sensibilização do Projeto PEGA - Paixão de Ensinar, Gosto de Aprender

Após uma reunião com o diretor de escola, o núcleo de estágio organizou a ação de sensibilização intitulada *Projeto PEGA - paixão de ensinar, gosto de aprender*.

Para tal, criou-se uma parceria com as alunas estagiárias, a escola e as professoras com formação do *Projeto PEGA*, de forma a oferecer uma ação que possibilitasse dar a conhecer este projeto aos professores e a lhes transmitir algumas estratégias a realizar em contexto de sala de aula relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita bem como, o desenvolvimento da comunicação oral e escrita.

Esta sessão teve como participantes não só os professores do 1.º Ciclo da EB1/PE da Nazaré, como também os professores das escolas EB1/PE da Ajuda e EB1/PE dos Ilhéus. Para desenvolver esta ação contamos com a presença da Dra. Vanda Gouveia, a Dra. Helena Camacho e a Dra. Érika Barros.

Segundo a preletora Dra. Vanda Gouveia, o PEGA é um projeto de Língua Portuguesa, que tem como primeira e última instância o sucesso dos alunos no seu percurso individual e coletivo de ensino-aprendizagem.

O aluno é a personagem principal do processo de ensino, assumindo um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Seguindo esta linha,

a partir dos anos 80, por influência do trabalho de alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas, associados à psicologia do desenvolvimento (como Piaget e Vygotsky), passa a ser valorizado o papel ativo da criança e o papel mediador dos outros que com ela interagem, para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita” (Mata, 2008, p.10).

Ainda segundo a Dra. Vanda Gouveia, o *Projeto Pega* visa proporcionar aos docentes envolvidos, numa perspetiva científica e pedagógica, a aquisição de métodos e de técnicas criativas de ensino que permitam conhecer, adquirir e desenvolver as potencialidades linguísticas e estético-literárias da língua.

A adesão à ação de sensibilização foi razoável, se bem que, esperávamos um maior número de professores. Contudo, esta foi uma sessão muito enriquecedora, onde foram exploradas várias técnicas criativas para desenvolver com os alunos, nomeadamente: a instituição de circuitos de comunicação; a instituição do canto dos livros na sala; as apresentações de produções, a instituição de rituais de revisão de textos coletivos, as listas e os jogos de palavras, entre outras (Figura 86).

Figura 86. Ação de sensibilização - Projeto PEGA



Importa referir que, quando falamos em escrever no 1.º Ciclo, temos de pensar que referimo-nos a uma atividade complexa que não pode ficar confinada a algumas sessões de escrita pontual e, muito menos, a uma escrita de carácter expressivo do tipo redação (Pereira & Azevedo, 2008). Desta forma, é fundamental que os alunos diversifiquem os escritos e acima de tudo que assumam um papel ativo no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Mais uma vez, considero que a realização desta ação permitiu-me desenvolver competências na área da organização de eventos com toda a comunidade educativa e possibilitou-me uma maior aproximação aos vários elementos de toda a comunidade envolvente.

Pude ainda aferir, a importância do trabalho em equipa, pois considero que foi enriquecedor promover este tipo de organizações em colaboração, onde todos os intervenientes deram o seu contributo. Desta forma, pude corroborar a importância de estabelecermos relações no meio onde nos inserimos, pois efetivamente a colaboração de toda a comunidade educativa, bem como do núcleo de estudantes estagiárias, contribuiu para o sucesso destas ações e contribuíram de certa forma, para uma melhoria progressiva das práticas contextuais disponibilizadas aos alunos.

3.3.5 Intervenção com as famílias - Ação de sensibilização: Relação entre a indisciplina e a aprendizagem

O desenvolvimento sócio-económico-cultural, que se tem vivenciado com as múltiplas alterações que produziu, a nível das estruturas familiares e das perspetivas educativas, introduziu a problemática da educação como ação pública, a ser promovida por diversos agentes educativos. Seguindo esta linha, “a importância da interação

escola-família tem vindo a ganhar espaço quer em termos de experiências educativas, quer em termos legislativos, quer em termos de investigação e credibilidade científica” (Sarmiento, 2005, p.53). Encarei a participação das famílias como

um factor de enriquecimento dos projetos em curso, e, ao mesmo tempo, como uma fonte privilegiada de conhecimento acerca das crianças (...) a família é o elo que liga a criança em contexto escolar à criança em contexto familiar e à criança em contexto comunitário (Gonçalves, 2008, p.111).

A ação de sensibilização *Relação entre a indisciplina e a aprendizagem* surgiu no âmbito do projeto educativo de escola *Educar para os valores* e teve em conta, alguns comportamentos de indisciplina existentes nas turmas onde consumámos o estágio. Após reunião com o diretor de escola e com os professores cooperantes decidimos unanimemente que seria uma estratégia eficaz envolver os pais nesta ação de sensibilização. Assim, elaborámos um cartaz informativo para colocar na instituição e enviamos um convite aos pais.

A indisciplina é um fenómeno relacional e interativo que se caracteriza pelo incumprimento de regras que orientam e deliberam as condições das tarefas a desenvolver na sala de aula. Pode se manifestar ainda, no desrespeito e incumprimento de normas e valores que sustentam as relações positivas entre pares e com o professor (Picado, 2009).

Os objetivos desta ação foram essencialmente, mostrar a necessidade permanente de refletir sobre a indisciplina que é cada vez mais frequente nas salas de aulas e procurar fazer a ponte entre a escola, a família e o aluno no sentido de minorar a problemática da indisciplina, pois entre pais e professores deve haver comunicação de modo a que possamos alcançar o objetivo em comum, o sucesso dos alunos.

A ação decorreu no dia 9 de dezembro de 2011 na Escola EB1/PE da Nazaré e teve a duração de 1h e 45m, das 18h45 às 20h00. Teve como orador o psicólogo Ricardo Luís Valente Sousa. A abertura da sessão deu-se com a apresentação e os agradecimentos aos colaboradores e aos presentes pelas alunas estagiárias e pelo diretor de escola.

Procedeu-se a apresentação realizada pelo psicólogo que iniciou a abordagem com os pais sobre esta temática. Inicialmente iria ser apresentado um PowerPoint aos pais, contudo e com a enorme afluência dos mesmos a esta ação, a mesma acabou por se desenrolar em forma de diálogo argumentativo, onde os pais, alguns professores e o orador debateram ideias e esclareceram dúvidas (Figura 87).

Figura 87. Ação de sensibilização - Relação entre a indisciplina e a aprendizagem



Também para mim enquanto futura profissional, este foi um tema que me despertou particular interesse já que na prática confrontei-me com algumas situações que a teoria não me deu respostas. Aliás, esta é uma questão interessante em que me debrucei e procurei investigar algumas técnicas que me pudesse auxiliar, as quais pude pôr em prática com os meus alunos, sendo certo que não existem receitas milagrosas e que cada caso é um caso. Segundo Picado (2009) “os problemas da indisciplina em sala

de aula têm desde os tempos imemoriais importunado professores e administradores escolares, sendo que os professores referem-se a este problema como um dos aspetos mais difíceis e perturbadores para quem leciona” (p.1).

A psicologia comportamental pode desempenhar um papel importante no auxílio ao educador/professor em situações de indisciplina. A ênfase em técnicas comportamentais dependerá da personalidade do aluno, da especificidade, da gravidade da situação e das características individuais dos alunos e da própria turma. De salientar que não existem receitas prévias que permitam determinar quais as técnicas a utilizar em função de presumíveis situações, caberá ao educador/professor, conhecedor do grupo e de cada um dos seus membros em particular, usá-las convenientemente (Picado, 2009).

A abordagem enfatizada pela psicologia comportamental sugere algumas técnicas de controlo disciplinar que podem auxiliar o educador/professor a anular

o comportamento disruptivo, substituir este por um comportamento aceitável e positivo que se deve manter ao longo do tempo e em diferentes situações. O reforço social consiste em dar ao sujeito uma resposta – consequência positiva – após um comportamento, o que faz aumentar a frequência deste. São reforços sociais o elogio (exemplo: *fizeste um bom trabalho*), o sorriso, a atenção (exemplo: *estás de facto a melhorar significativamente*) (Picado, 2009, p.5).

De facto, se o aluno apresenta maus resultados, e se, de alguma forma, sente-se “desprezado” pelo educador/professor e até eventualmente pelos colegas, a sala pode se tornar um local pouco reforçador. Assim, é fulcral que o professor dê atenção àquele aluno (Picado, 2009).

No que respeita ao “castigo”, muitas vezes aplicado em situações de indisciplina ocorridas em sala de aula,

a teoria de Bandura (1969), demonstra que o castigo apenas é útil para controlar o mau comportamento, mas não ensinará, por si só, o comportamento desejado, nem reduzirá o desejo de realizar um comportamento inadequado. Mais importante do que o tipo de castigo, é o tom e forma como o educador o apresenta ao aluno. Deverá evitar dramatizar a situação ou fazer comentários que tornem a situação numa luta de poderes, uma vingança contra o aluno, ou *uma lição*. Os educadores deverão esclarecer as razões que tem para castigar os alunos, o que se está a punir é o comportamento e não a rejeitar a pessoa. O castigo deve ser usado como último recurso, pois coloca a tónica no comportamento não desejado, tende a reduzir o grau de desenvolvimento no trabalho e a aumentar o nível de tensão na classe (Kounin, 1980 citado por Picado, 2009, p.6).

Uma outra técnica que o educador/professor pode recorrer é ao contrato comportamental. Este é um contrato formal entre o educador/professor e a criança, podendo por vezes envolver outros responsáveis escolares, como os pais. O sistema de contratos pode ser eficaz em ambientes escolares, com adolescentes e com crianças, porque lhes é dada a oportunidade de negociarem fomentando assim, a partilha do poder entre pares (Picado, 2009, p.8).

Em suma, qualquer técnica só poderá ter sucesso quando conjugadas e aplicadas em função da turma, do aluno e da situação concreta. Presentemente,

abolida a *pedagogia do medo* em prol da *pedagogia da motivação*, o professor mais do que combater a indisciplina deverá sobretudo preveni-la (...) é preciso tem em conta, que só aprendemos verdadeiramente e na sua profundidade aquilo que nos dá prazer, e é

a partir da sua vivência que surgem a disciplina e a vontade de aprender. É justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária”... assim o educador deverá sempre optar por considerar a sala de aula um espaço de diálogo, de vivência e de convivência (Picado, 2009, p.10).

É importante, também que educador/professor e criança estudem juntos os sentimentos, atitudes, comportamentos do aluno, bem como, as consequências dos mesmos. Segundo Picado (2009) “para obter sucesso, ambos os participantes precisam estar conscientes da necessidade de resolver as situações, dialogando” (p.9).

4. Reflexão Crítica da Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Acredito que de facto, as aprendizagens na sociedade emergente terão de desenvolver-se de uma forma mais ativa, responsável e experienciada, as quais façam apelo a atitudes mais autónomas, dialogantes e colaborativas numa dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes alicerçada em projetos de reflexão e de pesquisa (Alarcão, 2010).

A minha intervenção pedagógica, incluiu a utilização de metodologias que foram selecionadas por serem consideradas atuais, segundo as perspetivas teóricas da aprendizagem. Considero que, em todos os métodos é crucial que o professor motive os alunos, porque pela motivação consegue-se que este encontre motivos para gostar de aprender e para rentabilizar as suas capacidades.

Acredito que, compete ao educador/ professor motivar os alunos desmotivados, adequando as suas práticas pedagógicas à diversidade dos mesmos, acompanhando a sua evolução e os seus progressos, isto porque a escola pode, nem deve ter como função

a transmissão de saberes organizados e previamente estabelecidos, mas sim, possibilitar que a criança se torne agente da sua aprendizagem.

Ao longo da minha intervenção educativa, opus-me sempre que possível às lições de oralidade a partir de um tema escolhido pelo professor, geralmente com forte componente escolar e alimentado por um diálogo que ele dirige e no qual os alunos respondem e raramente formulam perguntas. Optei sim, por momentos que permitissem a prática da expressão livre e todas as suas formas de comunicação: falada, escrita, plástica e musical, através das quais os alunos manifestam os seus interesses e conhecimentos, os seus gostos e as suas interações sobre aquilo que os intriga ou que gostariam de saber.

Averigui, ao promover a aprendizagem cooperativa que esta permitiu-me alcançar várias metas importantes ao mesmo tempo. Em primeiro lugar, ajudou-me a elevar o rendimento dos alunos, incluindo tanto os especialmente dotados como os que têm dificuldades para aprender. Em segundo lugar, ajudou-me a estabelecer relações positivas entre os alunos, assentando assim as bases de uma comunidade de aprendizagem em que se valoriza a diversidade. E por último, proporcionou aos alunos as experiências necessárias ao seu desenvolvimento social, psicológico e cognitivo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Por conseguinte, tendo em conta a natureza social da aprendizagem, essa não traduz mais um percurso solitário da criança consigo própria, isenta de mediação e resultando de uma relação unívoca professor/aluno. Procurei antes que a aprendizagem fosse, uma caminhada onde as crianças, em interação social com os demais membros do grupo, cooperassem uns com os outros em tarefas conjuntas nos quais todos se ajudassem mutuamente nas suas zonas de desenvolvimento proximal, através de apoios negociados (Serralha, 2007).

Este estágio, foi de facto uma experiência rica onde cresci e amadureci enquanto futura profissional de educação onde constatei que aprender a gerir uma sala em que as aprendizagens se processam de acordo com a heterogeneidade dos alunos e não em função de um aluno médio é o grande desafio do professor.

A intervenção dos professores pode e deve ser construída a partir do conhecimento, dos interesses, dos saberes, das expectativas e das dificuldades do aluno e das causas que as originam. Ao longo da minha prática foi-me possível constatar que ser professor não é decididamente tarefa fácil ou melhor, fui tomando consciência do grau de exigência, de rigor e de raciocínio que é exigido ao professor.

A intervenção pedagógica realizada com a turma do 2.º A, possibilitou-me efetuar pela primeira vez, a planificação de várias aulas para desenvolver com os alunos. Esta experiência foi útil e muito enriquecedora, pois permitiu-me dar os primeiros passos no processo de construção da minha intencionalidade educativa.

Todo o trabalho de planificação que desenvolvi, permitiu-me aferir que torna-se bem difícil ter que lidar com uma turma em que os níveis de aprendizagens não são todos iguais. Assim, é importante termos a consciência das diferenças de personalidades existentes numa sala, nesta perspetiva tive sempre o cuidado minucioso com o modo como abordei os conteúdos, adotando na minha ação métodos que fossem ao encontro das necessidades, características e interesses de cada aluno.

Apesar de algumas dificuldades sentidas, nomeadamente, no que se refere à gestão de comportamentos dos alunos, fui ultrapassando-as através de um clima de mútua confiança, transparência e diálogo, num estilo amigável que conferiu qualidade humana ao processo da minha formação. Em conjunto caminhámos de mãos dadas com os alunos, num trajeto gradual e à medida que os nossos passos se foram alargando e a

nossa relação foi ganhando raízes, as dificuldades foram desaparecendo, dando lugar a momentos de afetividade, descoberta, conhecimento e partilha.

Na minha ação pedagógica tomei como referência o referido por Vigotsky (1978), que defende que os professores têm o papel não de ensinar, mas sim de acompanhar e apoiar as atividades dos alunos e de monitorizar o seu desenvolvimento. Neste contexto, na exploração das temáticas, incentivei sempre a participação ativa dos alunos, tendo-os encarado como o centro de todo o processo educativo.

Tendo como ponto de partida esta ideia, a minha pretensão com as planificações das atividades foi a de proporcionar aos alunos uma participação ativa na construção, na compreensão e na aquisição das competências subjacentes aos temas propostos.

Se hoje em dia a ênfase é colocada no saber e na sua utilização em situação, então, considerei importante que os alunos abandonassem os papéis de meros recetores, (Alarcão, 2010). Com base nesta ideologia, rejeitei o papel de mera transmissora de conhecimentos e adotei em toda a minha ação educativa, o papel de mediadora das atividades, de forma a permitir a participação de cada aluno na construção do seu próprio conhecimento.

Acredito que, urge a necessidade de mudar as atitudes dos alunos face à aprendizagem, o seu afastamento de uma pedagogia da dependência para uma pedagogia da autonomia levando os alunos a depender menos do professor, a serem mais autodeterminados, a adotarem maior consciência crítica, a valorizarem mais as suas capacidades, a terem o sentido de prazer que deriva da consciência do seu próprio progresso (Alarcão, 2010). Creio que esta capacidade de interagir com o conhecimento de forma autónoma, flexível e criativa é a melhor preparação para a vivência no nosso mundo complexo, incerto, sempre pronto a exigir novos saberes, inspiradores de novas ações.

Parte IV - Considerações Finais

A realização deste estágio fez-me sem dúvida crescer profissionalmente e aceitar que a formação do educador/ professor resulta de um processo de desenvolvimento e de construção da sua identidade profissional, fundamentado em conhecimentos científicos e pedagógicos baseado em interações sociais, vivências, experiências, aprendizagens, ocorridas nos contextos em que vai decorrendo a sua atividade profissional (Galvão & Reis, 2002).

Esta prática permitiu-me compreender ainda melhor que aprender a ser educador/professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções (Arends, 1995). Deste modo, ultrapassar barreiras e superar dificuldades em prol de um melhor e maior desenvolvimento das crianças, deverá estar sempre, a meu entender, na linha de horizonte de qualquer educador/professor, não fazendo parte do seu dia a dia a desistência devido às complexidades ou dificuldades que possam, eventualmente, surgir na profissão.

Constatei que diariamente, um educador/professor depara-se na sua atividade com a complexidade, a especificidade, a instabilidade, a desordem, a capacidade de tomar decisões acertadas e de resolver problemas práticos. A todas estas aptidões acrescenta-se a necessidade da capacidade essencial de o fazer em interação com outros atores, alunos, colegas e elementos da comunidade. Constatei que esta capacidade requer uma apreensão intuitiva das situações, a gestão dinâmica das relações sociais, a criação de estratégias de ação para situações não habituais e o sentido de improvisação e de resposta rápida a situações novas (Ponte & Oliveira, 2002).

A conceção que sustenta uma mudança para a qualidade educativa, prevê que os educadores/professores sejam atores e dinamizadores de uma nova mentalidade,

redimensionando o seu conceito de educação e a refletir sobre o seu papel enquanto educador/professor.

Nesta aceção Alarcão (2010) salienta que o educador/professor deve repensar as suas estratégias de ação e tornar-se um verdadeiro profissional reflexivo que procura educar as crianças, também elas, reflexivas. Nesta mesma ordem de ideias, enquanto profissional investigador o educador/professor deverá adotar uma atitude reflexiva e crítica sobre o ato pedagógico, criando condições para que encontre soluções articuladas entre a teoria e a prática, apontando para a resolução de problemas vividos no seu quotidiano (Pires, 2007).

A reflexão e a avaliação do trabalho pedagógico que fui realizando, foi também essencial no processo educativo. Através dela, pude redefinir intencionalidades e procedimentos educativos de trabalho, de forma a enriquecer a minha ação pedagógica. Assim, é essencial refletir sobre o que se fez com as crianças, como se fez, o que se deveria fazer, de modo a reajustar práticas, e tornando-as mais adequadas às necessidades das crianças. Há que existir, por parte do educador/professor, disponibilidade para observar, conhecer e aprender com a criança, atentando às suas necessidades e às suas dificuldades particulares, apoiando-as e proporcionando-lhes momentos de aprendizagem adequados a cada criança. É importante ter em conta que o processo de aprendizagem é o resultado das trocas existentes entre adultos e crianças e que, nessa troca, ambos têm algo para dar e receber.

Por tudo o que pude presenciar e experimentar, esta prática trouxe-me novos conhecimentos e, sei-o hoje, evolui na minha ação e na minha visão sobre a educação. Neste contexto, as experiências vivenciadas foram determinantes para a minha preparação como futura docente. Tive de mobilizar competências pessoais e profissionais ao longo da minha intervenção e considero que o estágio teve um valor

positivo, já que possibilitou-me uma apreensão holística da realidade educativa, dos problemas do quotidiano e das linguagens e normas que envolvem esta profissão.

A importância do estágio na integração profissional é fulcral já que permite conhecer diferentes contextos educativos, diferentes formas de trabalho que constituem experiências positivas ou negativas, mas transmissoras de conhecimento para o nosso desenvolvimento e crescimento profissional. Nesta aceção a prática pedagógica constitui-se como um momento de autodescoberta, de alteração de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional.

Percebi que, ser educador/professor passa por permitir que a criança se envolva naquilo que lhe diz respeito, procurar um tempo e um espaço onde a criança se desenvolva de uma forma global – física, cognitiva, afetiva e social –, respeitar e identificar a criança enquanto pessoa única, ajudando-a a reconhecer-se e a lidar com sentimentos, o educador/professor deve ter consciência que é um modelo de comportamento, devendo por isso demonstrar atitudes corretas, de apoio e confiança e deixar que a criança tente resolver as suas próprias dificuldades.

Mantenho firme a conceção, de que nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o recetáculo a deixar-se recheiar de conteúdos, mas sim a aprender a gerir e a relacionar informações para as formar no seu conhecimento e no seu saber (Alarcão, 2010).

Procurei aplicar aquando da minha intervenção educativa princípios pedagógicos que promovessem a eficácia do ensino, a qualidade de ação do educador/professor e concludentemente que impulsiona-se as condições de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento harmonioso das crianças.

Como se pode concluir, os modelos pedagógicos privilegiados dão grande importância à aprendizagem pela descoberta, concretizada através do desenvolvimento de projetos e atividades que partem das necessidades e dos interesses das crianças. Todos eles assentam numa pedagogia de participação, onde a criança está no centro da ação educativa e é vista como construtora da sua própria aprendizagem através da interação que estabelece com o seu meio (Piaget, 1976).

As metodologias que privilegiei assentaram igualmente na necessidade de desenvolver atitudes de cooperação e hábitos democráticos capazes de proporcionar, pela autonomia, o crescimento das crianças como seres humanos. Assim, e no que respeita à relação adulto/criança procurei estabelecer um vínculo firmado na afetividade, na confiança, no respeito mútuo e na cooperação, dei-lhes oportunidades para que se expressassem livremente, respeitando os seus interesses e as suas necessidades (Gonçalves, 2008).

De uma forma geral, verifiquei que ao ter como linha orientadora a pedagogia de participação com as crianças da sala da Pré e do 2.ºA, funcionou como um meio de estimulação cognitiva das crianças e como causadora de um ambiente educativo, onde numa atitude de colaboração e apoio lhes proporcionei tempo para fazer, experimentar, escolher, opinar, assumir responsabilidades e serem criativas (Formosinho, 2007).

Uma das minhas metas enquanto futura profissional é contribuir na formação de crianças com uma capacidade progressiva de fazer coisas novas. Desejo incutir nas crianças capacidade de iniciativa, espírito crítico e sentido de opinião promovendo assim, a aprendizagem pela descoberta, recorrendo a metodologias ativas e diversificadas que tenham como fim último o desenvolvimento global da criança e a construção de saberes significativos e duradouros. Em simultâneo, apoia-los no seu

processo de desenvolvimento como pessoa e cidadão, em saber aprender, saber estar, saber fazer e saber ser.

A minha identidade profissional identifica-se com uma escola onde todos os alunos sejam aceites, respeitados, e onde tenham espaço para uma participação ativa e no qual seja possível a todos a concretização das suas aprendizagens de uma forma significativa.

Importa salientar que através desta experiência, tomei consciência que, efetivamente, a interrogação continuada, as dificuldades, as dúvidas, e a reflexão fazem parte da profissão do educador/professor, pois é com base na procura do saber agir melhor que vamos aperfeiçoando o nosso modo de ser e estar, estando, desta forma, mais preparadas para lidar com o imprevisível. Desta feita, conclui que foi extremamente profícua a reflexão sobre o que se fez com as crianças, como se fez, o que se deveria ter feito, de modo a reajustar as práticas, tornando-as mais adequadas às necessidades, características e interesses das crianças. Ao refletir questionamos a nossa prestação e procuramos justificá-la. A partir das reflexões temos oportunidade de transformar, enriquecer e aperfeiçoar e renovar nossa ação.

Com as situações dilemáticas com que me fui deparando, pude estruturar melhor as minhas ideias e, compreender com maior precisão, a postura que devo adotar de forma a contribuir adequadamente para o crescimento harmonioso das crianças. Quer isto dizer que, ao me reconhecer como investigadora interessada em desenvolver com as crianças atividades autênticas, que proporcionaram o enriquecimento de experiências e interações, consegui fomentar um trabalho favorável, onde o interesse comum se fez sentir, apreendendo conjuntamente com as crianças um leque abrangente de saberes. No seu todo, considero que este percurso foi bastante construtivo para o meu crescimento profissional.

Aceitar que o mundo está em constante mudança e compreender que o conhecimento atual poderá não ser suficiente para amanhã, é um passo para empreendermos uma educação permanente. Compreendi que o educador/professor é um agente de mudança, a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações, despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (Delors, et al., 1996).

As competências desenvolvidas no estágio, nomeadamente, o planeamento de atividades, as relações, a gestão de tempo e de comportamentos, contribuíram para a evolução do meu processo de ensino aprendizagem, que começa exatamente no término deste estágio e que se prolongará durante todo o meu percurso profissional. Nesta perspetiva, é minha convicção que o trabalho do educador/professor não se esgota na sala de aula, pois num mundo onde as mudanças ocorrem a um ritmo acelerado, é propriedade na carreira docente uma atualização científica e pedagógica. A constante atualização de conhecimentos e práticas que respondam às novas exigências do processo ensino-aprendizagem é um aspeto a ter em consideração no dia a dia da carreira docente.

Considero que o educador/ professor deve ser um eterno, curioso, ávido adepto de formação contínua e especializada, desejoso de entender, cada vez mais e melhor, a forma como os seus alunos aprendem e de saber como atuar para favorecer a aprendizagem.

Assim, a formação como um contínuo determina que tenha de existir uma forte conexão entre a formação inicial e a formação contínua. Deste modo, “a formação inicial não poderá ser concebida como um produto acabado, mas antes como fase inicial de um processo em construção” (Pires, 2007, p.86).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores*, 1, pp. 21-30. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva* (7.^a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- APM. (1988). *Renovação do Currículo*. Lisboa: APM. APM. (1998). *Matemática 2001: Diagnóstico e recomendações para o ensino e aprendizagem da Matemática*. Lisboa: APM.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Edições Graça Margarido.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brofenbrenner, U. (1987). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caetano, A. P. & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 49-60.
- Cunha, M. G. A. (2005). *A relação educativa expectativas dos pais em contextos de Educação de Infância*. Tese de Mestrado em Educação de Infância. Universidade do Minho. (policopiado).

- Cury, A. J. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Editora Sextante.
- Coelho, A. M. T (2010). *Diferenciação pedagógica na escola actual: da teoria à prática*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense. Disponível em:
<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/369/1/TME%20445.pdf>
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (1998). *Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. CNPQ/IBICT/UNESCO.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico. Disponível em: <http://ebivgama.pt/PDF/Dec-Lei-241-2001.pdf>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T.; Marques, J.; Alves, F. C. & Feio, M. (2008). Formação ético-deontológica de professores do ensino superior - Subsídios para um debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 89-100. Disponível em:
<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%207%20PT%20D.pdf>
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, I. M. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado: Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes E Alto Douro. Disponível em:

http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/422/1/msc_imsfernandes.pdf

Ferrão, A. M. & Rodrigues, P. F. (2008). *Sementes de Música para bebés e crianças*. Alfragide: Editorial Caminho.

Fialho, I. (2009). *Ensinar ciência no pré-escolar. Contributos para aprendizagens de outras áreas/domínios curriculares*. Disponível em:
<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-5-8.pdf>

Formosinho, J. (1996). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito da Projecto Infância. In J. Oliveira - Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ª edição). Porto. Porto Editora.

Formosinho, J. O. (org.), (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17ª Edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Galvão, C. & Reis, P. (2002). Um olhar sobre o conhecimento profissional dos professores: O estágio de Sofia. *Revista de Educação*, 11 (2), 165-178.

Gonçalves, M. G. (2008). *Avaliação em educação de infância - Das concepções às práticas*. Editorial Novembro.

Gonçalves, S. (2007). *Teorias da aprendizagem, práticas de ensino*. Escola superior de educação: instituto politécnico de Coimbra. Disponível em:
http://susgon.files.wordpress.com/2009/08/teorias_da_aprendizagem_praticas_de_ensino1.pdf

- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Guerreiro, M. & Quelhas, M. et al. (2003). *Dia da ciência na sala de aula*. O Ensino Diferenciado e a Construção de Autonomias Centro de Formação de Lisboa do Instituto Irene Lisboa. Disponível em:
http://www.iil.pt/Ficheiros/Ensino_diferenciadoNucleo_Lisboa.doc
<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-5-8.pdf>
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar. Grandes ideias regras simples*. Alfragide: Academia do livro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos Para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, S. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Editora: Lidel.
- Martins, I. P. et al. (2009). *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6 anos* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Mata, I. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2005). *Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro*. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico
Disponível em:
http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/363/esp_norma_1_2005.pdf
- Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (3.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2011). *A avaliação na Educação Pré-Escolar*. Circular n.º 4 DGICD/DSDC/2011. Disponível em
<http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=15>
- Morgado, J. (1999). *A relação Pedagógica*. Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação Um Desafio para os Professores*. Editorial Presença.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, (1), 86-87.
- Niza, S. (2000). A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*, 21, 39-46.

- Niza, S. (2007). O Modelo curricular de Educação Pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Formosinho, J. O. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma praxis de participação* (pp. 123-142). (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Os Professores e as histórias da sua vida. In: A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. In *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa. Disponível em:
<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos professores de crianças pequenas – O ciclo da homologia formativa. In Guimarães, C. (Org.), *Perspectivas para Educação Infantil: Formação Profissional e Práticas Educativas*. São Paulo: Junqueira & Marin, Editores.
- Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel, & S. Papert (Ed.), *Constructionism* (pp. 1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Pereira, A. L. & Azedo, F. (2008). Como abordar a escrita no 1º ciclo do Ensino Básico. *Noesis*, 72. Disponível em:
<http://sites.google.com/site/portefolioprojectopega/escrita-criativa---poesia>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Pires, C. M. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições, Lda./ Jornal a Página.
- Picado, L. (2009). A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva. *Psicologia*, 1-14. Disponível em:
<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>
- Ponte, et al., (2008). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:
<http://sitio.dgidec.min-edu.pt/matematica/Documents/ProgramaMatematica.pdf>
- Ponte, J. P. & Oliveira, H. (2002). Remar Contra a Maré: A Construção do Conhecimento e da Identidade Profissional na Formação Inicial. *Revista de Educação*, 11, 2, 145-163. Disponível em:
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação Em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, et al., (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:
http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf
- Resendes, L.G. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar Ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia. Uma proposta didáctica para o 1º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. F. (2006). *Histórias de Cantar*. Lisboa: Juventude Musical Portuguesa.
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Disponível em:
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8097/3/Inova%C3%A7%C3%A3o_Pr%C3%A1tico.pdf
- Santosi, M. (2010). *Sobre a dimensão ética na formação do educador*. Disponível em:
<http://www.consciencia.org/eticasantosi.shtml>
- Sarmiento, T. (2005). (Re) pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de educação*, 01, (18), 53-75.
- Serralha, F. (2007). *Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME/DEB.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância. Textos para Educadores de Infância*. Lisboa: ME-DGIDC.

- Soares, J. (2000). Aprender a ler. *Escola Moderna*, 8, 1-5.
- Spodek, B. & Brown, P. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância - uma perspectiva histórica. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp.193-224). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In Ministério da Educação (Ed.). *Qualidade e projecto na Educação Pré-escolar* (pp.124- 158). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vilhena, G. & Silva, M. I. L. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Young; I. et al. (1999). *Promover a Saúde da Juventude Europeia – Educação para a Saúde nas escolas*. Editorial do Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre. ArtMed.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*.
Lisboa: Colecção Educa-Organizações.

Apêndices

Apêndice 1 - Planificação Os *cinco sentidos*

Centro de Competência de Ciências Sociais

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

Planificação Semanal (3, 4, 6 e 7 de Outubro de 2011)

Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar de Faial

Sala : Sala da Pré: 24 crianças (3, 4, 5 anos)

Orientadora Científica: Mestre Conceição Sousa

Educadora Cooperante: Délia Abreu

Estagiária: Ana Ponte

Explorando Os cinco sentidos

Áreas de Conteúdo	Competências ³	Atividades/Estratégias	Recursos	Observação/Avaliação
Formação Pessoal e Social	As crianças devem ser capazes de: - Dar oportunidade aos outros de intervir nas atividades e esperar pela sua vez para participar. - Saber estar em grande grupo. - Cumprir as regras estipuladas. - Ser autónoma.	- Diálogo argumentativo com as crianças sobre os sentidos: como vemos?; como cheiramos?; como sentimos?...⁴. - Apresentação da história “João e os cinco sentidos” em formato PowerPoint. - Reconto da história pelas crianças. - Registo das palavras difíceis no dicionário da sala. - Realização de experiências pelas crianças	<u>Materiais:</u> - História <i>João e os cinco sentidos</i>. - Caixas dos 5 sentidos com diversos materiais. - Jogo <i>Os cinco</i>	- As crianças, de forma geral, foram capazes de: - apresentar um elevado nível de implicação e bem-estar em todo o desenvolvimento das atividades. - Algumas crianças revelaram dificuldades em dar oportunidade aos outros de

³ As competências apresentadas têm por base as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* e as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

⁴ Neste momento será tido em conta as concepções prévias das crianças sobre os Cinco Sentidos.

	- Propor ideias e falar no grupo. - Manifestar curiosidade, formulando questões sobre o que observam. - Demonstrar comportamentos de apoio e entreaajuda. - Organizar e preservar os materiais. - Prestar atenção e raciocinar.	sobre os <i>cinco sentidos</i>: Visão - As crianças irão alternadamente ver-se ao espelho. Serão incentivadas a dialogar sobre o que observam e constataam. - Será mostrado fotografias às crianças. De seguida serão incentivadas a fechar os olhos e a tentar descrever o que vêm na fotografia. - Diálogo argumentativo sobre o sentido <i>a visão</i> e o seu órgão correspondente. - Realização da experiência “Explosão de cores” com as crianças. - Registo da experiência pelas crianças. - Registo das ideias adquiridas pelas crianças. Tato - Com os olhos vendados as crianças vão dispor de uma caixa com vários objetos de diferentes texturas. - As crianças irão explorar vários objetos de diferentes texturas. - As crianças serão incentivadas a retirar um objeto e a adivinhar de qual se trata mencionando e refletindo sobre as suas características (macio, duro, mole, áspero, liso, rugoso). - Diálogo argumentativo sobre o sentido <i>o tato</i> e o seu órgão correspondente. - Registo das ideias adquiridas pelas crianças. Audição - As crianças irão ouvir e explorar diversos	<i>sentidos</i>. - Cartolinas. - Tesouras - Colas. - Imagens diversas sobre os 5 sentidos. - Revistas Visão - Lupa - Espelho - Imagens - Corante alimentar. - Leite. - Sabão da loiça. Tato - Esponja - Plasticina - Lixa - Esponja - Algodão - Rafia - Pedra - Nozes - Papel Filtro Audição - Apito - Flauta	atuarem e esperar pela sua vez para intervir, nomeadamente a Margarida e o Lucas. -A maior parte das crianças manifestaram dificuldade em cumprir as regras estipuladas, nos diversos momentos. - De forma geral as crianças foram capazes de propor ideias e falar no grupo. Nota: Alguns elementos apresentaram dificuldade em falar no grupo, nomeadamente a Leonor e a Maria Beatriz, o João Francisco, o Simão. - A Joana e o Gustavo manifestaram dificuldades em prestar a atenção. - A Margarida, o Francisco Pereira são crianças que comunicam muito bem em grupo, manifestam curiosidade e formulam questões sobre o que observam. - Todas as crianças manifestaram comportamentos de apoio e interajuda exceto a Joana que frequentemente agride os
--	---	---	--	--

		sons e serão incentivadas a classificá-los (alto, baixo, suave, desagradável). - As crianças serão incentivadas a fazer silêncio e a escutar e classificar os sons provenientes da Natureza. Realização do <i>Jogo da Roda</i> - De olhos vendados as crianças terão de identificar um colega pela sua voz. - Diálogo argumentativo sobre o sentido <i>a audição</i> e o seu órgão correspondente. - Registo das ideias adquiridas pelas crianças. Olfato - As crianças vão dispor de vários aromas os quais têm que classificar e mencionar as suas características (bom, agradável, desagradável). - Diálogo argumentativo sobre o sentido <i>o olfato</i> e o seu órgão correspondente. - Registo das ideias adquiridas pelas crianças. Paladar - As crianças irão saborear diversos alimentos, tentar adivinhá-los e classificá-los (salgado, amargo, doce, ácido, sem sabor). - Serão colocados à disposição das crianças dois pratos de plástico com sal e açúcar. Será questionado qual é a diferença entre os dois ingredientes já que à partida parecem muito idênticos. - Diálogo argumentativo sobre o sentido <i>o paladar</i> e o seu órgão correspondente. - Registo das ideias adquiridas pelas crianças.	- Música de relaxamento - Instrumentos Musicais Olfato - Sabonete - Vinagre - Velas aromáticas - Perfume - Canela em pau Paladar Chocolate. - Sal. - Açúcar - Água - Limão. <u>Humanos:</u> -Estagiária. -Crianças. -Educadora Cooperante - Auxiliar educativa <u>Físicos</u> - Sala de atividades. - Exterior	colegas.
--	--	---	---	-----------------

		- Depois de explorarmos <i>os cinco sentidos</i> as crianças serão incentivadas a identificar no corpo dos colegas e no seu próprio corpo os cinco órgãos dos sentidos comunicando para que servem (ver, ouvir, cheirar, sentir, saborear). - Registo pelas crianças das suas ideias e descobertas sobre os <i>cinco sentidos</i> e dos seus respetivos órgãos. - As crianças serão divididas em grupos de três. À sua disposição terão revistas com imagens alusivas ao tema <i>os cinco sentidos</i>. - Utilizando a criatividade serão incentivadas a registar o que aprenderam através da elaboração de um cartaz ou da construção de um livro <i>sobre os cinco sentidos</i>⁵. - Realização de um jogo lúdico pelas crianças sobre <i>os cinco sentidos</i>. - Apresentação oral dos trabalhos. - Exposição dos trabalhos realizados. - Reflexão com o grupo acerca das atividades realizadas. Estratégia para relaxar as crianças na transição de atividades: jogos e músicas de relaxamento.		
--	--	---	--	--

⁵ Será questionado às crianças sobre uma maneira de expormos o que aprenderam (cartaz, livro.). Para tal serão utilizados os registos efetuados sobre os cinco sentidos.

Área de Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	As crianças devem ser capazes de: - Comunicar oralmente. - Descrever os acontecimentos da história e recontá-la com a sequência apropriada. - Alargar o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras. - Responder demonstrando que compreenderam a informação transmitida oralmente.	- Diálogo argumentativo com as crianças sobre os sentidos: como vemos?; como cheiramos?; como sentimos?.... - Apresentação da história “João e os <i>cinco sentidos</i> ” em formato PowerPoint. - Reconto da história pelas crianças. - Registo das palavras difíceis no dicionário da sala.		As crianças, de forma geral, foram capazes de: - comunicar oralmente, aquando do diálogo argumentativo sobre o Outono. - alargar o capital lexical, pela introdução de novas palavras, como : olfato, tato, audição e paladar.
	Expressão Plástica	As crianças devem ser capazes de: - Produzir composições plásticas a partir de temas reais e imaginados, utilizando elementos da comunicação visual. - Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, rasgagem, recorte) para recrear temas e histórias. - Selecionar materiais para criar uma produção pessoal.	- Registo pelas crianças dos <i>cinco sentidos</i> e dos seus respetivos órgãos. - As crianças serão divididas em grupos de três. À sua disposição terão revistas com imagens alusivas ao tema <i>os cinco sentidos</i> . - Utilizando a criatividade serão incentivadas a registar o que aprenderam através da elaboração de um cartaz ou da construção de um livro <i>sobre os cinco sentidos</i> .		As crianças, de forma geral, foram capazes de: - produzir composições plásticas pessoais e utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão aquando da realização dos registos sobre os cinco sentidos.
	Expressão Musical	As crianças devem ser capazes de: - Ouvir a música, permanecer em silêncio para poder escutar. - reconhecer auditivamente sons vocais e corporais - reconhecer sons do meio ambiente próximo (isolados e simultâneos), sons da natureza e sons instrumentais.	- Diálogo argumentativo sobre o sentido <i>a audição</i> e o seu órgão correspondente. - Realização do <i>Jogo da Roda</i> . - As crianças irão ouvir e explorar diversos sons e serão incentivadas a classificá-los (alto, baixo, suave, desagradável).		- As crianças, de forma geral, foram capazes de: -ouvir a música, permanecer em silêncio para escutar. - reconhecer auditivamente sons vocais e corporais aquando da realização do jogo da roda pois todas conseguiram chegar ao colega reconhecendo a sua voz. - reconhecer sons do meio

					ambiente quando solicitado que fizessem silêncio e ouvissem os sons vindos do exterior. - reconhecer sons instrumentais aquando da exploração de diferentes instrumentos musicais.
Conhecimento do Mundo	As crianças devem ser capazes de: - Distinguir os diferentes sentidos utilizados diariamente no quotidiano. - Identificar os órgãos dos sentidos e as suas funções. - Compreender que é através dos sentidos que podemos conhecer o mundo que nos rodeia. - Distinguir objetos pelo cheiro, cor, textura, forma e sabor. - Localizar no corpo os órgãos dos sentidos.	- Realização de experiências pelas crianças sobre <i>os cinco sentidos</i> : - Depois de explorarmos <i>os cinco sentidos</i> as crianças serão incentivadas a identificar no corpo dos colegas e no seu próprio corpo os cinco órgãos dos sentidos comunicando para que servem (ver, ouvir, cheirar, sentir, saborear). - Registo pelas crianças dos <i>cinco sentidos</i> e dos seus respetivos órgãos. - As crianças serão divididas em grupos de três. À sua disposição terão revistas com imagens alusivas ao tema <i>os cinco sentidos</i> . - Utilizando a criatividade serão incentivadas a registar o que aprenderam através da elaboração de um cartaz ou da construção de um livro <i>sobre os cinco sentidos</i> ⁶ . - Realização de um jogo lúdico pelas crianças sobre <i>os cinco sentidos</i> .		- As crianças, de forma geral, foram capazes de: - reconhecer os cinco sentidos que utilizámos diariamente. - identificar os órgãos dos sentidos e as suas funções e compreenderam que através deles conhecemos o mundo que nos rodeia. - distinguir objectos pelo cheiro, textura, forma e sabor - localizar no corpo os órgãos dos sentidos.	

Reflexão da Intervenção Educativa As crianças no geral foram muito participativas, contudo existem algumas que não se interessam pelas atividades e que facilmente se distraem como a Joana, o Mário e o Gustavo. A maior parte das crianças comunicaram em grande grupo, sendo que a Margarida e o João Francisco foram as crianças que mais participaram e entrevistaram no diálogo. As crianças demonstraram interesse em experimentar as atividades. Aquando da realização da experiência <i>Explosão de cores</i> todas as crianças manifestaram níveis altos de implicação e bem-estar. Nas restantes atividades as crianças demonstraram estar implicadas na atividade, apresentando níveis altos de implicação, à exceção do Mário, da Joana, João Henrique que apresentaram nível médio. Em geral, as crianças cooperaram, exceto o Lucas que não respeitou a vez das outras crianças falarem. Elas demonstraram bem-estar na atividade, apresentando níveis altos de bem-estar, à exceção da Alexandrina e do Gustavo que apresentaram nível médio. Todas as crianças experimentaram e criaram usando vários meios de expressão, como a pintura, desenho, colagem. Utilizaram, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura, colagem, desenho).		Estratégias Posteriores - Promover apresentações dos trabalhos para as crianças que apresentam maiores dificuldades de comunicação. - Dialogar e refletir com as crianças acerca das regras básicas de convivência social.
---	--	---

Apêndice 2 - Avaliação de competências sobre *Os cinco sentidos*

Avaliação de Competências

Escola EB1 com Pré do Faial
2011/2012

Sala da Pré- 24 crianças

Projeto *Os cinco sentidos*

Formação Pessoal e Social

- 1- Dar oportunidade aos outros de intervir nas atividades e esperar pela sua vez para participar.
- 2 - Saber estar em grande grupo.
- 3 - Cumprir as regras estipuladas.
- 4 - Propor ideias e falar no grupo.
- 5 - Manifestar curiosidade, formulando questões sobre o que observam.
- 6 - Demonstrar comportamentos de apoio e entreaajuda.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- 7 - Comunicar oralmente.
- 8 - Descrever os acontecimentos da história e recontá-la com a sequência apropriada.
- 9- Alargar o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Expressão Plástica

- 10 - Produzir composições plásticas a partir de temas reais e imaginados, utilizando elementos da comunicação visual.
- 11- Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura e colagem).

Conhecimento do Mundo

- 12 - Distinguir os diferentes sentidos utilizados diariamente no quotidiano.
- 13 - Identificar os órgãos dos sentidos e as suas funções.
- 14 - Distinguir objetos pelo cheiro, cor, textura, forma e sabor.
- 15 - Localizar no corpo os órgãos dos sentidos.

LEGENDA:



Adquiriu a competência



Adquiriu parcialmente a competência



Não adquiriu a competência

Avaliação de Competências – Os cinco sentidos															
Competências	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Alexandrina															
Ana Beatriz															
António P.															
Francisco P.															
Joana Maria															
João F.															
João G.															
João H.															
João Luís															
João R.															
Joaquim S.															
Leonor D.															
Luana T.															
Lucas F.															
Mara B.															
Marco A.															
Margarida R.															
Rodrigo															
Maria B.															
Maria P.															
Maria Inês															
Mário R.															
Martim C.															
Pedro S.															
Rodrigo D.															

Apêndice 3 - Planificação do projeto *A alimentação*

Centro de Competência de Ciências Sociais

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

Planificação Semanal⁷ (10,11,12,13,14 de Outubro de 2011)

Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar de Faial

Orientadora Científica: Mestre Conceição Sousa

Sala : Sala da Pré:24 crianças (3, 4, 5 anos)

Educadora Cooperante: Délia Abreu

Estagiária: Ana Ponte

Projeto A alimentação

Áreas de Conteúdo	Competências ⁸	Atividades/Estratégias	Recursos	Observação/Avaliação
Formação Pessoal e Social	As crianças devem ser capazes de: - Dar oportunidade aos outros de intervir nas atividades e esperar pela sua vez para participar. - Saber estar em grande grupo.	- Diálogo com o grupo de crianças a explicar que terão de realizar um trabalho em casa com os seus pais sobre os seus alimentos favoritos. - Apresentação por cada criança do trabalho realizado em casa e diálogo sobre os bons e maus alimentos que as crianças estão a consumir.	<u>Materiais:</u> - Cartolinas - Imagens dos diversos alimentos. - 25 Fichas de registo.	Todas as crianças de uma forma geral foram capazes de : - Esperar pela sua vez de intervir, exceto a Margarida e o Lucas que por vezes intervém na vez das outras crianças.

⁷ A presente planificação é flexível e será adaptada ao grupo de crianças tendo em conta as suas características individuais, os seus interesses e as suas necessidades, sendo por isso suscetível de alterações.

⁸ As competências apresentadas têm por base as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* e as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

	- Cumprir as regras estipuladas. - Propor ideias e falar no grupo. - Manifestar curiosidade, formulando questões sobre o que observam. - Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo. - Cooperar no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final. - Demonstrar comportamentos de apoio e entreaajuda.	- Apresentação e reflexão com as crianças sobre a roda dos alimentos e a sua importância. - Agrupamento e contagem pelas crianças dos alimentos com a mesma cor. - Exploração de adivinhas sobre os alimentos. As crianças ouvem a quadra e terão de adivinhar a qual grupo da roda dos alimentos pertence a adivinha. - Construção e coloração da roda dos alimentos por cada criança⁹. - Audição da história <i>Duendes dos legumes</i>. - Reconto da história pelas crianças e reflexão sobre a importância de consumir legumes. - Registo das palavras difíceis no dicionário da sala. - Elaboração em casa com a ajuda dos pais de um menu saudável (recorrendo ao desenho, colagem, pintura). - Confeção pelas crianças na sala de um lanche saudável (sandes em forma de ursinho). - Confeção de geleia com supervisão das educadoras.¹⁰ - Visita de um nutricionista à sala para abordar com as crianças e famílias a importância de	- História <i>Duendes de legumes</i> - Adivinhas sobre a roda dos alimentos. - Ingredientes da sandes: tomate, pão, queijo, cenoura. - Gelatinas <u>Humanos:</u> - Estagiária. - Crianças. - Educadora Cooperante - Auxiliar educativa - Nutricionista <u>Físicos</u> - Sala de	- Cooperar em grande grupo. - Participar com empenho nas atividades. Todas as crianças implicaram-se na atividade seguindo as orientações da estudante estagiária. - Participar nas atividades com implicação e bem-estar. - Demonstrar comportamentos de apoio e entreaajuda. - Estar atentas e cumprir as regras estipuladas, exceto o Mário, o Gustavo e a Joana que por vezes entravam em conflito. Nota: Após explorarmos a Roda dos alimentos em grande grupo, a Margarida sugeriu que cada amiguinho tivesse a sua própria roda dos alimentos, para que segundo ela, cada um pudesse ver quais os alimentos que podiam comer mais e os que podiam comer menos.
--	---	--	--	--

⁹ Esta atividade surgiu do interesse de uma criança: “Ana gostava de ter uma roda só para mim, para levar para casa e saber quais os alimentos que devo comer mais e menos” (Margarida, 5 anos)

¹⁰ A confeção da geleia surgiu no âmbito da abordagem sobre a alimentação e do interesse manifestado pelas crianças em relação à confeção de alimentos e mais especificamente sobre a confeção de geleia. Os sabores da geleia foram escolhidos pelas crianças.

			uma alimentação saudável. - Planeamento prévio com o convidado, no sentido de recorrer a materiais que estimulem a participação ativa por parte das crianças. - Registo pelas crianças dos alimentos mais saudáveis e menos saudáveis. - Apresentação pelas crianças do registo ao grupo. - Elaboração de um cartaz com as crianças das regras para uma boa alimentação. - Exposição dos trabalhos realizados. - Reflexão com o grupo acerca das atividades realizadas.	atividades.	Atendi a este pedido, expliquei-o ao grupo e todos gostaram da ideia e quiseram construir e colorir a sua própria roda dos alimentos.
Área de Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	As crianças devem ser capazes de: - Comunicar oralmente. - Descrever os acontecimentos da história e recontá-la com a sequência apropriada. - Alargar o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.	- Apresentação por cada criança do trabalho realizado em casa e diálogo sobre os bons e maus alimentos que as crianças estão a consumir. - Apresentação e reflexão com as crianças sobre a roda dos alimentos e a sua importância. - Elaboração de um cartaz com as crianças das regras para uma boa alimentação. - Audição da história “Duendes dos legumes” - Reconto da história pelas crianças. - Exploração de adivinhas sobre os alimentos. As crianças ouvem a quadra e terão de adivinhar qual grupo da roda dos alimentos pertence a adivinha.		As crianças, de forma geral, foram capazes de: - comunicar oralmente, aquando do diálogo argumentativo sobre o Outono. - alargar o capital lexical, pela introdução de novas palavras, como : nutricionista, hortícolas, derivados.
	Expressão Plástica	As crianças devem ser capazes de: - Produzir composições plásticas a partir de	- Construção e coloração da roda dos alimentos por cada criança. - Elaboração em casa com a ajuda dos pais de		As crianças, de forma geral, foram capazes de: - produzir composições

		temas reais e imaginados, utilizando elementos da comunicação visual. - Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura e colagem).	um menu saudável (recorrendo ao desenho, colagem, pintura).		plásticas pessoais e utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão aquando da realização dos registos sobre os alimentos e da coloração da roda dos alimentos.
	Matemática	As crianças devem ser capazes de: - Contar com correção até 10. - Agrupar alimentos segundo alguns critérios (ex:cor).	- Apresentação e reflexão com as crianças sobre a roda dos alimentos e a sua importância. - Agrupamento e contagem pelas crianças dos alimentos com a mesma cor.		- As crianças, de forma geral, foram capazes de: - Contar com correção até 10. - Agrupar alimentos segundo a cor. O Simão e o João Henrique não identificam as cores todas e não contam com correção até 10.
	Conhecimento do Mundo	As crianças devem ser capazes de: - Conhecer a roda dos alimentos e os diferentes grupos que a constituem. - Classificar alimentos segundo diversos critérios. - Identificar alimentos saudáveis e menos saudáveis. - Compreender as regras para uma alimentação saudável.	- Apresentação e reflexão com as crianças sobre a roda dos alimentos e a sua importância. - Construção e coloração da roda dos alimentos por cada criança. - Elaboração em casa com a ajuda dos pais de um menu saudável (recorrendo ao desenho, colagem, pintura). - Confeção pelas crianças na sala de um lanche saudável (sandes em forma de ursinho). - Visita de um nutricionista à sala para abordar com as crianças e famílias a importância de uma alimentação saudável. - Registo com as crianças dos alimentos mais saudáveis e menos saudáveis. - Elaboração de um cartaz com as crianças das regras para uma boa alimentação.		- As crianças, de forma geral, foram capazes de: - Conhecer a roda dos alimentos e os diferentes grupos que a constituem. - Classificar alimentos segundo diversos critérios. - Identificar alimentos saudáveis e menos saudáveis. - Compreender as regras para uma alimentação saudável.

Reflexão da Intervenção Educativa Todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto sobre a alimentação foram ao encontro das necessidades e dos interesses do grupo, o que culminou numa participação ativa por parte das crianças em todos os momentos. Como tal observei elevados níveis de implicação e bem-estar por parte da maioria das crianças. A participação das famílias foi uma estratégia positiva, já que todos os pais realizaram com os seus educandos os trabalhos solicitados. A participação da comunidade com a vinda de uma nutricionista à sala foi deveras enriquecedor já que possibilitou que as crianças contactassem com um elemento exterior aumentando assim os seus saberes acerca da temática. As crianças colocaram imensas questões e foram muito participativas nas atividades desenvolvidas com a nutricionista. As crianças demonstraram interesse em experimentar as atividades e participaram ativamente em todos os momentos. Aquando da confeção das receitas, todas manifestaram níveis altos de implicação e bem-estar. Nas restantes atividades as crianças demonstraram estar implicadas na atividade, apresentando níveis altos de implicação, à exceção do Mário, da Joana e do João Henrique que apresentaram nível médio. Todas as crianças experimentaram e criaram usando vários meios de expressão, como a pintura, desenho, colagem. Foram capazes de utilizarem, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura, colagem, desenho). Considero que esta linha de ação educativa, em que as crianças têm um papel ativo na construção da sua aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de competências. Este facto foi visível aquando da análise dos registos das expressões e produções das crianças.	Estratégias Posteriores - Continuar a promover apresentações/comunicações das produções das crianças, essencialmente para aquelas que apresentam maiores dificuldades de comunicação, como a Joana e a Luana. - Insistir com as crianças sobre a importância de respeitarem as indicações dos adultos da sala, no que toca às regras das atividades e às indicações para realizar as mesmas. - Dialogar e refletir com as crianças acerca das regras básicas de convivência social.
--	---

Apêndice 4 - Avaliação de Competências sobre o projeto *A alimentação*

Avaliação de Competências

Escola EB1 com Pré do Faial
2011/2012

Sala da Pré- 24 crianças

Projeto A alimentação

Formação Pessoal e Social

- 1- Dar oportunidade aos outros de intervir nas atividades e esperar pela sua vez para participar.
- 2 - Saber estar em grande grupo.
- 3 - Cumprir as regras estipuladas.
- 4 - Propor ideias e falar no grupo.
- 5 - Manifestar curiosidade, formulando questões sobre o que observam.
- 6 - Demonstrar comportamentos de apoio e entreaajuda.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- 7 - Comunicar oralmente.
- 8 - Descrever os acontecimentos da história e recontá-la com a sequência apropriada.
- 9 - Alargar o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Domínio da Matemática

- 10 - Contar com correção até 10.
- 11 - Agrupar alimentos segundo alguns critérios (ex:cor).

Expressão Plástica

- 12 - Produzir composições plásticas a partir de temas reais e imaginados, utilizando elementos da comunicação visual.
- 13 - Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura e colagem).

Conhecimento do Mundo

- 14 - Conhecer a roda dos alimentos e os diferentes grupos que a constituem.
- 15 - Classificar alimentos segundo diversos critérios.
- 16 - Identificar alimentos saudáveis e menos saudáveis.
- 17 - Compreender as regras para uma alimentação saudável

LEGENDA:

-  Adquiriu a competência
-  Adquiriu parcialmente a competência
-  Não adquiriu a competência

Avaliação de Competências – Projeto *A alimentação*

Crianças	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Ana Beatriz																	
António P.																	
Francisco P.																	
Joana Maria																	
João F.																	
João G.																	
João H.																	
João Luís																	
João R.																	
Joaquim S.																	
Leonor D.																	
Luana T.																	
Lucas F.																	
Mara B.																	
Marco A.																	
Margarida																	
Rodrigo																	
Maria B.																	
Maria P.																	
Maria Inês																	
Mário R.																	
Martim C.																	
Pedro S.																	

Apêndice 5 - Planificação As *cores primárias e secundárias*

Centro de Competência de Ciências Sociais

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

Planificação Semanal (19 e 20 de Outubro de 2011)

Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar de Faial

Sala : Sala da Pré:24 crianças (3,4,5 anos)

Orientadora Científica: Mestre Conceição Sousa

Educadora Cooperante: Délia Abreu

Estagiária: Ana Ponte

As cores primárias e secundárias

Áreas de Conteúdo	Competências¹¹	Atividades/Estratégias	Recursos	Observação/Avaliação
Formação Pessoal e Social	As crianças devem ser capazes de: - Dar oportunidade aos outros de intervir nas atividades e esperar pela sua vez para participar. - Saber estar em grande grupo.	<i>As cores primárias e secundárias</i> Aprendizagem da Canção “Caixinha de Cores”¹² - Apresentação da canção pela estagiária. - Repetição com as crianças dos versos	<u>Materiais:</u> - Cartolinas - Cartões com figuras alusivas à letra da canção “Caixinha de Cores”.	As crianças de uma forma geral foram capazes de : - Esperar pela sua vez de intervir. - Cooperar em grande grupo. - Participar com empenho nas atividades. Todas as crianças

¹¹ As competências apresentadas têm por base as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* e as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

¹² Música da Autoria de Carlos Gonçalves (Gabinete de Educação Artística)

	-Cumprir as regras estipuladas. - Propor ideias e falar no grupo. - Manifestar curiosidade, formulando questões sobre o que observam. - Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo. - Cooperar no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final. - Demonstrar comportamentos de apoio e entreaajuda. - Preservar e organizar os materiais.	musicais com diferentes entoações e ritmos. Exploração dos conceitos: cores primárias e cores secundárias, em grande grupo. - Diálogo argumentativo sobre as cores. - Questionar e identificar os conhecimentos prévios das crianças. - As crianças irão escolher o processo para combinar, livremente, três cores primárias, (amarelo, vermelho e azul) obtendo as cores secundárias (verde, laranja e roxo). - As crianças irão experimentar, ativamente, a combinação das cores primárias e comunicar oralmente o resultado observado. - As crianças a partir da sequência experimentada e observada serão conduzidas a aprender os conceitos de cores primárias e secundárias. Construção pelas crianças de um registo para a sala sobre as cores primárias e secundárias. -Criação de uma produção com tintas de cores. - As crianças vão escolher e explorar	- Pincéis. - Tintas de várias cores: vermelha, amarela, azul, rosa, laranja, violeta, verde, entre outras. - Corantes alimentares. - Farinha. - Formas de plástico. <u>Humanos:</u> -Estagiária. -Crianças. -Educadora Cooperante - Auxiliar educativa <u>Físicos</u> - Sala de atividades.	implicaram-se na atividade seguindo as orientações da estudante estagiária. -Participar nas atividades com implicação e bem-estar. - Demonstrar comportamentos de apoio e entreaajuda. - Estar atentas e cumprir as regras estipuladas, exceto o Mário, o Gustavo e a Joana. -As crianças revelaram capacidades de decisão, imaginação dando sugestões criativas. -As crianças mostraram-se concentradas e atentas, agiram de forma autónoma e no geral cumpriram com as regras estipuladas. - As crianças revelaram alguma dificuldade em trabalhar em grande grupo dado que todos queriam participar e expressaram alguma inquietação em aguardar pela sua vez. - As crianças partilharam e preservaram os materiais.
--	---	--	--	--

			livremente os materiais ou meios para registo das cores primárias e secundárias e o resultado das combinações. - Apresentação pelas crianças do registo ao grupo. - Confeção de massa pão utilizando as cores primárias. - Exposição dos trabalhos realizados. - Reflexão com o grupo acerca das atividades realizadas. Estratégia para relaxar as crianças na transição de atividades: jogos e músicas de relaxamento.		
Área de Expressão e Comunicação	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	As crianças devem ser capazes de: - Comunicar oralmente. - Alargar o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.	- Exploração dos conceitos: cores primárias e cores secundárias, em grande grupo.		As crianças, de forma geral, foram capazes de: - demonstrar capacidade de comunicar oralmente. - expressar corretamente vocabulário relacionado com as cores primárias e secundárias. - revelar dificuldades na comunicação e no vocabulário nomeadamente o Mário e o João Henrique.
	Expressão Plástica	As crianças devem ser capazes de:	- Construção pelas crianças de um registo para		As crianças, de forma geral, foram capazes de:

		- Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura e colagem).	a sala sobre as cores primárias e secundárias.		- classificar as cores primárias e secundárias. - as crianças revelaram alguma dificuldade em identificar os símbolos matemáticos (+ e =), excetuando a Margarida, o João, o Rodrigo, o Francisco e a Beatriz,
	Expressão Musical	As crianças devem ser capazes de: - Ouvir a música, permanecer em silêncio para poder escutar. - Cantar a canção utilizando a memória, com controlo da melodia e da estrutura rítmica.	- Aprendizagem da canção “Caixinha de cores”		As crianças, de forma geral, foram capazes de: - demonstrar implicação e uma boa aprendizagem da música. - cantar a canção com controlo da melodia. - permanecer em silêncio para escutar a canção.
	Conhecimen to do Mundo	As crianças devem ser capazes de: - Identificar as cores primárias: amarelo, azul e vermelho - Identificar as cores secundárias: verde, laranja e roxo. - Reconhecer que as cores secundárias originam-se a partir da combinação de duas cores primárias. - Compreender que a combinação do azul com o vermelho resulta no roxo; que o amarelo com o vermelho resulta no laranja; e que o amarelo	- Exploração dos conceitos: cores primárias e cores secundárias, em grande grupo. - Construção pelas crianças de um registo para a sala sobre as cores primárias e secundárias.		As crianças, de forma geral, foram capazes de: - reconhecer todas as cores excetuando o João Henrique e o Simão. - revelar interesse e curiosidade pela mistura de cores mas algumas crianças possuíam ideias erradas sobre a mistura de cores (por exemplo que “azul e verde dá

	com azul origina o verde.		roxo”, “amarelo e vermelho dá azul”. - identificar o amarelo, azul e vermelho como cores primárias. - reconhecer que o verde, laranja e roxo são cores secundárias.
Reflexão da Intervenção Educativa As crianças no geral foram muito participativas, contudo existem algumas que não se interessam pelas atividades e que facilmente se distraem como a Joana, o Mário, o Gustavo. As crianças comunicaram pouco em grande grupo, sendo que a Margarida e o João Francisco foram as crianças que mais participaram e entrevistaram no diálogo. As crianças demonstraram interesse em experimentar as atividades. Aquando da confeção da massa pão e da exploração das cores primárias e secundárias todas manifestaram níveis altos de implicação e bem-estar. Nas restantes atividades as crianças demonstraram estar implicadas na atividade, apresentando níveis altos de implicação, à exceção do Mário e do João Henrique que apresentaram nível médio. Em geral, as crianças cooperaram, exceto o Lucas que não respeitou a vez das outras crianças falarem. Elas demonstraram bem-estar na atividade, apresentando níveis altos de bem-estar, à exceção da Alexandrina e do Gustavo que apresentaram nível médio. Todas as crianças experimentaram e criaram usando vários meios de expressão, como a pintura, desenho, colagem. Utilizaram, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura, colagem, desenho).			Estratégias educativas - Promover apresentações dos trabalhos para as crianças que apresentam maiores dificuldades de comunicação. - Dialogar e refletir com as crianças acerca das regras básicas de convivência social.

Apêndice 6 - Avaliação de Competências sobre *As cores primárias e secundárias*

Avaliação de Competências

Escola EB1 com Pré do Faial
2011/2012

Sala da Pré- 24 crianças

As cores primárias e secundárias

Formação Pessoal e Social

- 1- Dar oportunidade aos outros de intervir nas atividades e esperar pela sua vez para participar.
- 2 - Saber estar em grande grupo.
- 3 - Cumprir as regras estipuladas.
- 4 - Propor ideias e falar no grupo.
- 5 - Manifestar curiosidade, formulando questões sobre o que observam.
- 6 - Demonstrar comportamentos de apoio e entreajuda.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- 7 - Comunicar oralmente.
- 8 - Alargar o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras.

Expressão Plástica

- 9 - Produzir composições plásticas a partir de temas reais e imaginados, utilizando elementos da comunicação visual.
- 10 - Utilizar, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (pintura e colagem).

Expressão Musical

- 11 - Ouvir a música, permanecer em silêncio para poder escutar.
- 12 - Cantar a canção utilizando a memória, com controlo da melodia e da estrutura rítmica.

Conhecimento do Mundo

- 13 - Identificar as cores primárias: amarelo, azul e vermelho
- 14 - Identificar as cores secundárias: verde, laranja e roxo.
- 15 - Reconhecer que as cores secundárias originam-se a partir da combinação de duas cores primárias.
- 16 - Compreender que a combinação do azul com o vermelho resulta no roxo; que o amarelo com o vermelho resulta no laranja; e que o amarelo com azul origina o verde.

LEGENDA



Adquiriu a competência



Adquiriu parcialmente a competência



Não adquiriu a competência

Avaliação de Competências – As Cores																
Crianças	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Ana Beatriz																
António P.																
Francisco P.																
Joana Maria																
João F.																
João G.																
João H.																
João Luís																
João R.																
Joaquim S.																
Leonor D.																
Luana T.																
Lucas F.																
Mara B.																
Marco A.																
Margarida																
Rodrigo																
Maria B.																
Maria P.																
Maria Inês																
Mário R.																
Martim C.																
Pedro S.																

Apêndice 7 - Tabelas de registo da avaliação dos níveis de bem-estar e de implicação experienciados pelas crianças

Níveis de Bem-Estar Emocional	Alegria			Abertura e recetividade			Tranquilidade			Espontaneidade			Assertividade			Auto-confiança			Avaliação
Níveis de Implicação	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M	A	
Ana Beatriz			X			X			X			X			X			X	Alto
António Pedro		X			X			X				X			X			X	Alto
Francisco Pereira			X			X			X		X				X			X	Alto
Joana Maria			X			X			X			X			X			X	Alto
João Francisco			X			X			X			X			X			X	Alto
João Gustavo			X			X			X			X		X				X	Alto
João Henrique		X			X			X			X			X			X		Médio
João Luís			X			X			X			X			X			X	Alto
João Rodrigo		X			X				X			X			X		X		Alto
Joaquim Santos			X			X			X			X			X		X		Alto
Leonor Dias		X			X			X				X			X		X		Médio
Luana Teixeira			X			X				X					X			X	Alto
Lucas Freitas			X			X			X			X			X		X		Alto
Mara Beatriz			X		X					X		X			X			X	Alto
Marco António			X			X			X		X			X			X		Alto
Margarida Rodrigues			X			X			X			X			X			X	Alto
Maria Beatriz			X			X			X			X			X			X	Alto
Maria Pereira		X				X			X			X			X			X	Alto
Maria Inês			X			X			X		X				X			X	Alto
Mário Rodrigo		X				X			X			X			X			X	Alto
Martim Cristiano			X		X			X			X			X			X		Alto
Pedro Simão		X			X			X		X				X			X		Médio
Rodrigo Daniel			X		X			X			X			X			X		Alto

Legenda: n.o - não observado; Alto - Presença de pelo menos três indicadores de implicação com nível alto; Médio – Presença de pelo menos três indicadores de implicação com nível médio; Baixo – Presença de pelo menos três indicadores de avaliação com nível baixo

Indicadores de Implicação	Concentração			Persistência			Tempo de reação			Energia			Satisfação			Complexidade e criatividade			Avaliação
Níveis de Implicação	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M	A	
Ana Beatriz		X			X			X				X			X	X			Médio
António Pedro		X			X			X				X			X			X	Alto
Francisco Pereira			X			X			X		X				X			X	Alto
Joana Maria			X			X			X			X			X			X	Alto
João Francisco			X			X			X			X			X			X	Alto
João Gustavo		X			X			X			X				X		X		Médio
João Henrique		X			X			X			X			X			X		Médio
João Luís			X			X			X			X			X			X	Alto
João Rodrigo		X			X				X			X			X		X		Alto
Joaquim Santos			X			X			X			X			X		X		Alto
Leonor Dias		X			X			X				X			X		X		Médio
Luana Teixeira			X			X				X					X			X	Alto
Lucas Freitas			X			X			X			X			X		X		Alto
Mara Beatriz	X			X				X			X			X			X		Médio
Marco António			X			X			X		X			X			X		Alto
Margarida Rodrigues			X			X			X			X			X			X	Alto
Maria Beatriz			X			X			X			X			X			X	Alto
Maria Pereira		X		X				X			X			X		X			Médio
Maria Inês			X			X			X		X				X			X	Alto
Mário Rodrigo		X				X			X			X			X			X	Alto
Martim Cristiano			X		X			X			X			X			X		Alto
Pedro Simão		X			X			X		X				X			X		Médio

Legenda: n.o - não observado; Alto - Presença de pelo menos três indicadores de implicação com nível alto; Médio – Presença de pelo menos três indicadores de implicação com nível médio; Baixo – Presença de pelo menos três indicadores de avaliação com nível baixo

Apêndice 8 - Avaliação de competências da área curricular de Matemática

Avaliação de Competências

Escola EB1 com Pré da Nazaré
2011/2012

2.º ano - 24 alunos

Área Curricular	Matemática																
	BLOCO I – Números e operações												BLOCO II – Formas e espaço (iniciação à geometria)				
Competências	Efetua contagens por ordem crescente e decrescente.	Estabelece relações de ordem entre os números e utilizar a simbologia $>$, $<$ e $=$.	Descobre regularidades nas contagens de 5 em 5, 10 em 10.	Lê e escreve números.	Representa números numa reta graduada.	Relaciona a dezena e a centena com a unidade.	Desenvolve estratégias de cálculo mental.	Compreende o mecanismo de numeração de posição sistema decimal	Usa a adição nos sentidos combinar e acrescentar.	Decompõe os números em somas e diferenças.	Compreende o problema: identificando a informação relevante para a sua resolução.	Justifica as estratégias de resolução de problemas.	Reconhece a partir da observação de objetos, linhas retas e linhas curvas.	Compara figuras geométricas e faz classificações.	Faz composições com figuras geométricas, utilizando o tangram e o geoplano.	Traça itinerários entre dois pontos.	Compara o comprimento de itinerários traçados entre dois pontos.
Alexis Fernandes																	
André Martim Azevedo																	
Andreia de Abreu Dias																	
Andreia Micaela																	
Bernardo Silva Pereira																	
Bia Leonor Abreu																	
Bruna Cristina Ornelas																	
Bruna Leonor Andrade																	
Diana Mafalda																	
Diogo Luís Abreu																	
Genésio Daniel Oliveira																	
Guilherme Sousa																	

Hugo Henrique Pestana																	
Ivan Vasconcelos																	
Joana Isabel dos Santos																	
Joana Raquel Nóbrega																	
João Luís dos Santos																	
Luís David Gonçalves Pereira																	
Luís Pedro Pinto																	
Maté Boldizsar Szepesi																	
Patrícia Freitas Damil																	
Sérgio Jóni de Sousa																	
Ilja Andreevich																	
Maria TatianaAlves																	

Legenda

-  Adquiriu a competência
-  Adquiriu parcialmente a competência
-  Não adquiriu a competência
-  Não observado

Apêndice 9 - Planificação diária sobre os *Nomes coletivos*

Planificação Diária – 2º. Ano

Escola: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré

Data: 15 de novembro de 2011

Temas: O singular e o plural. Nomes coletivos. Exercícios de consolidação: regularidades

Tempo previsto: 4 horas e 30 minutos.

Professora cooperante: Professora Liliana Luís

Dinamização: Ana Ponte

Gonçalves

Grupo de estágio: Ana Ponte, Débora

Conteúdos/Tarefas	Áreas curriculares	Competências ¹³	Estratégias/Atividades		Recursos	Observação/Avaliação
			Papel do professor	Papel do aluno		
Plano diário¹⁴		<u>O aluno deverá ser capaz de:</u> - Regular a participação, saber ouvir e intervir oportunamente. - Expressar-se por iniciativa própria. - Prestar atenção ao que lhe dizem e fazer perguntas sobre o que ouve.	- Combinar com os alunos as atitudes mais adequadas a ter em sala de aula de acordo com as competências pretendidas. - Refletir sobre a importância de escutarmos os outros, esperar pela sua vez de participar e respeitar opiniões.	- Dialogam e refletem sobre as atitudes adequadas ao contexto de sala de aula. - Refletem sobre a importância de escutarmos os outros, esperar pela sua vez de participar e respeitar opiniões.		- A maior parte dos alunos não soube regular a sua participação. Os alunos manifestam dificuldades em esperar pela sua vez de intervir. Apenas o Hugo, a Joana Raquel, a Andreia, o Maté e o Ivan revelaram estas competências.
<u>Nomes Coletivos</u>	Língua Portuguesa	- Ler e interpretar enunciados. - Ler em voz alta	- Questiona os alunos acerca dos seus conhecimentos prévios sobre os nomes coletivos.	- Expressam as suas ideias acerca dos seus conhecimentos prévios sobre os nomes	- PowerPoint interativo.	- As crianças, de forma geral, foram capazes de:

¹³ As competências apresentadas têm por base a *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico* e as *Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

¹⁴ A aula começa com esta abordagem dado que observámos que os alunos ainda revelam muitas dificuldades em aplicar regras para um bom funcionamento da sala de aula.

- Visualização de um PowerPoint. - Realização do Jogo interativo. <u>Realização de listas de palavras.</u> <u>S ou z</u>		frases e pequenos textos e localizar informação específica. - Praticar jogos de palavras. - Identificar personagens e ações. - Redigir pequenos textos com suporte em materiais de apoio (listas de palavras). - Conhecer e usar as regras ortográficas de representação dos sons [s], [z] (e.g.: casa, cozinha). - Consultar listas de palavras organizadas segundo um critério.	- Apresenta o PowerPoint promovendo o diálogo argumentativo e questionando os alunos. - Solicita que os alunos registem no caderno a informação. - Informa sobre a realização do jogo e as suas regras. - Lê o texto <i>A avó Aquarela</i> em voz alta com a entoação adequada. - Solicita a leitura pelos alunos. - Promove o diálogo sobre o texto. - Incentiva os alunos a recordarem palavras com s e z. - Solicita que sublinhem no texto palavras com s e z. - Apresenta várias palavras e solicita a participação para que no quadro selecionem e agrupem palavras com s e z. - Solicita que registem no caderno a lista de palavras. - Corrige e verifica a caligrafia.	coletivos. - Dialogam e respondem às questões. - Registam no caderno a nova informação. - Vêm ao computador jogar. - Acompanham a leitura do texto. - Leem o texto rotativamente. - Dialogam e interpretam as informações do texto. - Fazem um resumo oral do texto coletivamente. - Comunicam palavras com s e z. - Sublinham no texto as palavras com s a azul e z a vermelho. - Vêm ao quadro ler, selecionar e agrupar as palavras com s e z. - Registam no caderno a lista de palavras.		- Ler e interpretar enunciados. - Ler em voz alta frases e pequenos textos e localizar informação específica. - Praticar jogos de palavras. - Identificar personagens e ações. - Redigir pequenos textos com suporte em materiais de apoio (listas de palavras). - Conhecer e usar as regras ortográficas de representação dos sons [s], [z] (e.g.: casa, cozinha). - Consultar listas de palavras organizadas segundo um critério. Nota: O Bernardo e o Alexis demonstraram muitas dificuldades nestas competências. A Bruna Cristina também apresenta muitas dificuldades com o acréscimo de ser muito distraída e não se interessar pelas atividades.
--	--	---	--	--	--	--

Matemática Coletiva Resolução de exercícios	Matemática	<u>O aluno deverá ser capaz de:</u> - Usar a adição nos sentidos combinar e acrescentar. - Compreender o problema: identificar o objetivo e a informação relevante para a sua resolução. - Justificar as estratégias de resolução de problemas. - Explicar e justificar as estratégias adotadas e os processos utilizados.	- Solicita aos alunos que abram o livro na pág. 41 e resolvam o primeiro problema. - Solicita a participação dos alunos para que venham ao quadro apresentar a sua resolução. - Realiza um esquema no quadro que possibilite em conjunto encontrar a solução correta. - Pergunta aos outros alunos se concordam com a resposta e se alguém fez de maneira diferente. - Apoia os alunos, esclarece dúvidas e verifica no caderno dos alunos se a solução está correta.¹⁵	- Tentam resolver o problema. - Vêm ao quadro explicar como chegaram ao resultado. - Apresentam no quadro as estratégias e/ou os algoritmos necessários para descobrirem a solução. - Um aluno voluntário lê e outro resolve o problema no quadro e justifica os cálculos efetuados. - Verificam se a resolução está correta e passam para o caderno.	- As crianças, de forma geral, foram capazes de: - Usar a adição nos sentidos combinar e acrescentar. - Compreender o problema: identificar o objetivo e a informação relevante para a sua resolução. - Justificar as estratégias de resolução de problemas. Nota: O Hugo, o Ilháy e a Joana Raquel demonstraram estas competências ao nível alto de excelência. O Bernardo, o Sérgio, a Tatiana e a Bruna Cristina demonstraram apenas parcialmente estas competências.
- Confeção de uma salada de frutas - Trabalho a pares: a nossa refeição saudável - Realização de	Estudo do Meio	- Reconhecer e aplicar normas de higiene alimentar. - Compreender de onde vem os alimentos. - Identificar os alimentos	- Solicita a cada aluno que traga de casa uma peça de fruta. - Orienta na realização da salada de frutas recordando que devem lavar a fruta e as mãos. - Informa que vão realizar uma refeição saudável a pares. - Orienta na realização dos trabalhos.	- Trazem de casa uma peça de fruta. - Lavam a fruta e as mãos antes de iniciar a confeção. - Deitam a sua peça de fruta na taça. - Pesquisam, recortam e colam imagens de modo a elaborar	- Revistas alimentos. - Jogo Roda dos Alimentos. - 24 Fichas formativa. - Quadro. - As crianças, de forma geral, foram capazes de: - Reconhecer e aplicar normas de higiene alimentar. - Compreender de onde vem os alimentos.

¹⁵ As alunas estagiárias darão um apoio mais individualizado aos alunos com NEE. A Débora apoia o Alexis e o Bernardo e a Ana apoia o Tatiana e a Bruna.

uma ficha de exercícios para consolidar o tema da alimentação.		indispensáveis a uma vida saudável.	- Solicita a apresentação oral aos colegas de alguns dos trabalhos realizados. - Incentiva os outros alunos a comentarem o trabalho dos colegas. - Fornece ficha de exercícios relacionados com a temática abordada. - Apoiar os alunos na resolução dos exercícios.	uma refeição saudável. - Vêm ao quadro apresentar a sua refeição refletindo sobre a importância dos ingredientes escolhidos. - Comentam o trabalho dos colegas. - Realizam a ficha de exercícios.		- Identificar o prazo de validade dos alimentos. - Identificar os alimentos indispensáveis a uma vida saudável. Nota: Por parte de todos os alunos houve uma grande implicação na realização destas atividades.
Balanço do dia			- Dialogar com os alunos sobre o dia.	- Refletir sobre as atitudes e as atividades decorridas ao longo da manhã.		
Reflexão da intervenção educativa			Estratégias posteriores			
Os alunos no geral foram muito participativos, contudo existem alguns que não se interessam pelas atividades e que facilmente se distraem como o Bernardo e o Alexis e por vezes o Daniel. A maior parte das crianças comunicaram em grande grupo, participaram e entrevistaram no diálogo.			- Continuar a dialogar e a refletir com os alunos acerca das regras básicas de convivência social. Estabelecer em conjunto com os alunos um conjunto de regras essenciais ao bom funcionamento da sala de aula. - Estabelecer tarefas para uma maior responsabilização dos alunos. - Conceber estratégias que vão ao interesse dos alunos para os motivar para a aprendizagem.			

Apêndice 10 - Avaliação de competências no âmbito da área curricular de Língua Portuguesa

Avaliação de Competências

Escola EB1 com Pré da Nazaré
2011/2012

2.º ano - 24 alunos

Área Curricular	Língua Portuguesa									
	BLOCO I – Comunicação Oral					BLOCO II – Comunicação Escrita				
Competências	Lê e interpreta enunciados.	Expressasse por iniciativa própria	Emite opiniões sobre leituras	Apresenta e emite opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo	Fornecer sugestões de escrita para melhoramento de um texto	Identifica nomes coletivos, comuns e próprios	Identifica sinónimos de palavras	Identifica antónimos de palavras	Transforma frases do singular para o plural	Reconhece adjetivos
Alexis Fernandes										
André Martim Azevedo										
Andreia de Abreu Dias										
Andreia Micaela										
Bernardo Silva Pereira										
Bia Leonor Abreu										
Bruna Cristina Omelas										
Bruna Leonor Andrade										
Diana Mafalda										
Diogo Luís Abreu										
Genésio Daniel Oliveira										

										
Guilherme Sousa										
Hugo Henrique Pestana										
Ivan Vasconcelos										
Joana Isabel dos Santos										
Joana Raquel Nóbrega										
João Luís dos Santos										
Luís David Gonçalves Pereira										
Luís Pedro Pinto										
Maté Boldizsar Szepesi										
Patrícia Freitas Damil										
Sérgio Jóni de Sousa										
Ilja Andreevich										
Maria TatianaAlves										

Legenda

-  Adquiriu a competência
-  Adquiriu parcialmente a competência
-  Não adquiriu a competência

Apêndice 11 – Planificação - *A Prevenção Rodoviária* (dia 1)

Planificação Diária – 2º. Ano

Escola: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré

Temas: Prevenção Rodoviária. Antónimos. Centena

Data: 28 de novembro de 2011

Tempo previsto: 4 horas e 30 minutos.

Grupo de estágio: Ana Ponte, Débora

Professora cooperante: Professora Liliana Luís

Dinamização: Ana Ponte

Conteúdos/Tarefas	Áreas curriculares	Competências ¹⁶	Estratégias/Atividades		Recursos	Avaliação/Observação
			Papel do professor	Papel do aluno		
Plano diário¹⁷		<u>O aluno deverá ser capaz de:</u> - Regular a participação, saber ouvir e intervir oportunamente. - Expressar-se por iniciativa própria. - Prestar atenção ao que lhe dizem e fazer perguntas sobre o que ouve.	- Dialoga com os alunos sobre o plano do dia. - Orienta as tarefas diárias. - Combina com os alunos as atitudes mais adequadas a ter em sala de aula de acordo com as competências pretendidas. - Reflete sobre a importância de escutarmos os outros, esperar pela sua vez de participar e respeitar opiniões. - Lembra a apresentação de produções.	- Compreendem o plano semanal e contribuem para a sua execução. - Executam as tarefas. - Dialogam e refletem sobre as atitudes adequadas ao contexto de sala de aula. - Refletem sobre a importância de escutarmos os outros, esperar pela sua vez de participar e respeitar opiniões. - Apresentam as suas produções.	- Planificação semanal - Quadro das tarefas. - Capa do escrever contar ler e mostrar.	Os alunos esta semana já demonstraram um comportamento mais adequado. Cumpriram a maior parte das regras estipuladas e cumpriram de forma autónoma as suas tarefas.
Estudo do Meio A Prevenção	Estudo do Meio	- Reconhecer e identificar regras de segurança para o bem-	- Incentiva os alunos a expressarem os seus conhecimentos prévios sobre a	- Dialogam expressando as suas ideias e os seus saberes.	-Imagens ilustrativas de situações	- As crianças, de forma geral, foram capazes de:

¹⁶ As competências apresentadas têm por base a *Organização Curricular e Programas: 1.ºCiclo do Ensino Básico* e as *Metas de Aprendizagem para o 1.ºCiclo do Ensino Básico*.

¹⁷ A aula começa com esta abordagem dado que observámos que os alunos ainda revelam muitas dificuldades em aplicar regras para um bom funcionamento da sala de aula.

Rodoviária: Medidas de segurança a passear a pé, de automóvel, de autocarro...; Exploração dos sinais de trânsito. Aprendizagem da canção: <i>Pára Escuta Olha</i>		estar do corpo. - Reconhecer regras de prevenção rodoviária. - Reconhecer alguns sinais de trânsito: obrigação, proibição, perigo e informação. - Reconhecer a colaboração e contribuição de outras pessoas/entidades para com a nossa segurança (polícia, família). - Identificar alguns cuidados especiais na utilização de serviços públicos (autocarro). - Aplicar regras de segurança em diferentes locais (rua).	temática. - Conta a história <i>O passeio do Hugo</i>. - Orienta no reconto oral da história e na lição da mesma. - Apresenta imagens corretas e incorretas e dialoga com os alunos sobre as mesmas. - Sugere os alunos a comunicarem regras de segurança a passear a pé, de autocarro, de bicicleta (...). - Inicia a exploração dos sinais de trânsito e dos semáforos. - Propõe uma situação prática: <i>Como e quando atravessar na passadeira?</i> - Perante a cor da luz do semáforo o aluno atravessa na passadeira ou não e justifica o porquê. - Apresenta um exercício prático e coloca no quadro imagens de sinais e as suas funções. - Solicita a participação dos alunos. - Apresenta a canção <i>Pára, Escuta Olha</i> e solicita a leitura da letra. - Coloca a música.	- Ouvem a história. - Dialogam sobre as atitudes corretas e incorretas. - Recontam a história e dialogam sobre a lição: usar sempre o cinto de segurança. - Comunicam regras de segurança a passear a pé, de autocarro, de bicicleta... - Manipulam e exploram os sinais de trânsito e um semáforo construído para o efeito. <i>Como e quando atravessar na passadeira?:</i> Perante a cor da luz do semáforo o aluno atravessa ou não na passadeira e justifica o porquê. - Vêm ao quadro fazer a correspondência certa de cada sinal à sua função. - Os alunos participam ativamente. - Leem a canção. - Ouvem a canção. - Cantam a canção. - Refletem sobre a lição que a	corretas e corretas relacionadas com a prevenção rodoviária. - Semáforo em cartolina. - Sinais de trânsito em cartolina. - Canção <i>Pára, Escuta, Olha</i>. - História: <i>O passeio do Hugo</i>. - Rádio	- Reconhecer e identificar regras de segurança para o bem-estar do corpo. - Reconhecer regras de prevenção rodoviária. - Reconhecer alguns sinais de trânsito: obrigação, proibição, perigo e informação. - Reconhecer a colaboração e contribuição de outras pessoas/entidades para com a nossa segurança (polícia, família). - Identificar alguns cuidados especiais na utilização de serviços públicos (autocarro). - Aplicar regras de segurança em diferentes locais (rua).
---	--	---	---	--	---	---

			- Canta com os alunos a canção. -Reflete sobre a lição que a canção transmite.	canção transmite.		
Matemática Coletiva Explorando a centena (decomposições) Exploração do ábaco: realização de exercícios práticos.	Matemática	<u>O aluno deverá ser capaz de:</u> - Relacionar a centena e a dezena com a unidade. - Estabelecer relações de ordem entre os números. - Efetuar contagens por ordem crescente e decrescente. - Descobrir regularidades nas contagens de 5 em 5, 10 em 10...	- Fornece o material multibásico e auxilia a sua exploração. - Apoia a resolução de exercícios através da manipulação deste material. - Fornece o material Ábaco e solicita a participação dos alunos. - Solicita a resolução de exercícios. - Solicita a um aluno que venha ao quadro resolver o exercício. - Apoia os alunos, esclarece dúvidas e verifica no caderno se a solução está correta ¹⁸ .	- Exploram o material multibásico. - Utilizam o material multibásico para a resolução de problemas/exercícios. - Exploram o ábaco para a resolução de exercícios. - Tentam resolver o exercício. - Vêm ao quadro registrar e comunicarem a forma como chegou à resposta. - Verificam se a resolução está correta e passam para o caderno.	- Material Multibásico - Ábaco	- As crianças, de forma geral, foram capazes de: - Relacionar a centena e a dezena com a unidade. - Estabelecer relações de ordem entre os números. - Efetuar contagens por ordem crescente e decrescente. - Descobrir regularidades nas contagens de 5 em 5, 10 em 10... Nota: O Bernardo, a Bruna e a Tatiana continuam a precisar de um apoio individual no que respeita à realização das atividades
Língua Portuguesa Exploração do texto <i>O Passeio do Hugo</i> -Reconto e	Língua Portuguesa	<u>O aluno deverá ser capaz de:</u> - Ler e interpretar enunciados. - Ler em voz alta frases e pequenos	- Lê o texto em voz alta com a entoação adequada. - Promove o diálogo sobre o texto. - Cooperar com os alunos aquando da execução das questões de	- Acompanham a leitura do texto. - Dialogam e interpretam as informações do texto. - Fazem um resumo oral do texto coletivamente.	- Texto <i>O passeio do Hugo</i> - Objetos diversos.	- As crianças, de forma geral, foram capazes de: - Ler e interpretar enunciados. - Ler em voz alta frases e

¹⁸ Haverá um apoio mais individualizado aos alunos com NEE, o Alexis e o Bernardo.

Interpretação do texto Antónimos - exploração de palavras, imagens e objetos reais.		textos e localizar informação específica. - Identificar personagens e ações. - Emitir opiniões sobre leituras. - Praticar jogos de palavras. - Identificar antónimos e sinónimos de palavras.	interpretação. - Incentiva os alunos a recordarem o que sabem sobre Antónimos e Sinónimos. - Distribuí aos alunos imagens e objetos e solicita que lhes atribuam um adjetivo e depois um antónimo. - Passa no quadro alguns exercícios. - Solicita a participação dos alunos para virem ao quadro. - Corrige e verifica a caligrafia.	-Exprimem as suas ideias sobre o Singular e o Plural. - Vêm ao quadro jogar. - Observam e exploram a imagem/objeto e atribuem um adjetivo e o seu antónimo. - Orienta e auxilia na realização dos exercícios. - Vêm ao quadro escrever as respostas.	- Imagens diversas.	pequenos textos e localizar informação específica. - Identificar personagens e ações. - Emitir opiniões sobre leituras. - Praticar jogos de palavras. - Identificar antónimos e sinónimos de palavras.
Balanco do dia			- Dialogar com os alunos sobre o dia.	- Refletir sobre as atitudes e as atividades decorridas.		
Aspetos a refletir sobre a intervenção educativa:			Estratégias posteriores			
Considero que as atividades promovidas foram ao encontro dos interesses dos alunos. O facto de participarem ativamente em todo o processo de ensino aprendizagem contribuiu para uma aquisição muito satisfatória das competências delineadas.			Continuar a dar apoio ao Alexis e ao Benardo pois estes alunos revelam algum desinteresse pelas atividades, tendo que por isso a necessidade constante de apoio e motivação.			

Apêndice 12 – Planificação - *A Prevenção Rodoviária* (dia 2)

Planificação Diária – 2º. Ano

Escola: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré

Data: 29 de novembro de 2011

Temas: A Prevenção Rodoviária. Convidados. Sinónimos.

Tempo previsto: 4 horas e 30 minutos.

Professora cooperante: Professora Liliana Luís

Dinamização: Ana Ponte

Gonçalves

Grupo de estágio: Ana Ponte, Débora

Conteúdos/Tarefas	Áreas curriculares	Competências ¹⁹	Estratégias/Atividades		Recursos	Avaliação
			Papel do professor	Papel do aluno		
Plano diário²⁰		<u>O aluno deverá ser capaz de:</u> - Regular a participação, saber ouvir e intervir oportunamente. - Expressar-se por iniciativa própria. - Prestar atenção ao que lhe dizem e fazer perguntas sobre o que ouve.	- Dialoga com os alunos sobre o plano do dia. - Orienta as tarefas diárias. - Combina com os alunos as atitudes mais adequadas a ter em sala de aula de acordo com as competências pretendidas. - Refletir sobre a importância de escutarmos os outros, esperar pela sua vez de participar e respeitar opiniões. - Lembra a apresentação de produções.	- Compreendem o plano semanal e contribuem para a sua execução. - Executam as tarefas. - Dialogam e refletem sobre as atitudes adequadas ao contexto de sala de aula. - Refletem sobre a importância de escutarmos os outros, esperar pela sua vez de participar e respeitar opiniões. - Apresentam as suas produções.	- Planificação semanal - Quadro das tarefas. - Capa do <i>escrever</i> <i>contar ler e mostrar.</i>	Os alunos esta semana já demonstraram um comportamento mais adequado. Cumpriram a maior parte das regras estipuladas e cumpriram de forma autónoma as suas tarefas.
	<u>Estudo do Meio</u>	Estudo do Meio Convidados: - Reconhecer regras de prevenção rodoviária.	- Conversar com os alunos sobre as atitudes a ter aquando da presença dos convidados na sala.	- Participam nas atividades preconizadas pelos convidados. - Dialogam com os convidados	- PowerPoint. - Cartolinas	

¹⁹ As competências apresentadas têm por base a *Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico* e as *Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

²⁰ A aula começa com esta abordagem dado que observámos que os alunos ainda revelam muitas dificuldades em aplicar regras para um bom funcionamento da sala de aula.

	Agentes da PSP (Polícia de Segurança Pública) – Escola Segura Trabalho de Grupo – Construção do Cartaz: A prevenção Rodoviária: Medidas de Segurança	- Reconhecer alguns sinais de trânsito: obrigação, proibição, perigo e informação. - Reconhecer a colaboração e contribuição de outras pessoas/entidades para com a nossa segurança. - Identificar alguns cuidados especiais na utilização de serviços públicos (autocarro). - Aplicar regras de segurança em diferentes locais (rua).	- Orientar o grupo nas atividades solicitadas pelos convidados. - Explora as regras mais importantes sobre o tema. - Solicita aos alunos que formem os seus grupos. - Dialoga com o grupo sobre a temática abordada. - Escrever no quadro as regras aprendidas em conjunto. - Auxilia os trabalhos de grupo. - Solicita a apresentação dos trabalhos aos colegas.	sobre o tema. - Identificam as regras mais importantes relativas ao tema. - Escrevem no caderno as regras. - Em grupo escrevem frases, recortam e colam imagens para a consecução de um cartaz sobre a Prevenção Rodoviária. - Apresentam os seus trabalhos aos colegas.	- Colas - Tesouras.	prevenção rodoviária. - Reconhecer alguns sinais de trânsito: obrigação, proibição, perigo e informação. - Reconhecer a colaboração e contribuição de outras pessoas/entidades para com a nossa segurança. - Identificar alguns cuidados especiais na utilização de serviços públicos (autocarro). - Aplicar regras de segurança em diferentes locais (rua).
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa Exploração do texto <i>A Avó Aquarela II</i> Sinónimos – Listas de palavras	<u>O aluno deverá ser capaz de:</u> - Ler e interpretar enunciados. - Ler em voz alta frases e pequenos textos e localizar informação específica. - Identificar personagens e ações. - Praticar jogos de palavras.	- Lê o texto em voz alta com a entoação adequada. - Promove o diálogo sobre o texto. - Incentiva os alunos a recordarem o que sabem sobre Antónimos e Sinónimos. - Distribuí aos alunos imagens e objetos e solicita que lhe atribuam um adjetivo e depois um sinónimo. - Orienta na execução de listas de palavras (antónimos e	- Acompanham a leitura do texto. - Dialogam e interpretam as informações do texto. - Expressam as suas ideias sobre o Antónimos e Sinónimos. - Observam e exploram a imagem/objeto e atribuem um adjetivo e o seu sinónimo. - Vêm ao quadro escrever palavras. - Passam a lista de palavras		- As crianças, de forma geral, foram capazes de: - Ler e interpretar enunciados. - Ler em voz alta frases e pequenos textos e localizar informação específica. - Identificar personagens e ações. - Praticar jogos de palavras. - Identificar antónimos e

		- Identificar antónimos e sinónimos de palavras.	sinónimos). -Solicita a participação dos alunos para virem ao quadro. - Corrige e verifica a caligrafia.	para o caderno.		sinónimos de palavras.
Balanço do dia			- Dialogar com os alunos sobre o dia.	- Refletir sobre as atitudes e as atividades decorridas ao longo da manhã.		
Reflexão da intervenção educativa			Estratégias posteriores			
Considero que as atividades promovidas foram ao encontro dos interesses dos alunos. O facto de participarem ativamente em todo o processo de ensino aprendizagem contribuiu para uma aquisição muito satisfatória das competências delineadas. O recurso aos materiais apresentou-se como um fator essencial no auxílio aos alunos na resolução dos exercícios. O trabalho cooperativo correu muito bem, os alunos souberam cooperar na tomada de decisões para um produto de grupo. Também a participação da comunidade foi uma mais-valia, pois os alunos manifestaram muita implicação e curiosidade, formulando questões e obtendo respostas que contribuíram para a aquisição de competências relacionadas com a temática abordada.			Continuar a dar apoio ao Alexis e ao Bernardo pois estes alunos revelam algum desinteresse pelas atividades, tendo por isso a necessidade de constante apoio e motivação.			

Apêndice 13 - Avaliação de Competências da área curricular de Estudo do Meio

Avaliação de Competências

**Escola EB1 com Pré da Nazaré
2011/2012**

2.º ano - 24 alunos

Área Curricular	Estudo do Meio									
	BLOCO I – À descoberta de si mesmo									
	3. O seu corpo	4. A saúde do seu corpo						5. A segurança do seu corpo.		
Competências	Identifica os órgãos correspondentes a cada sentido.	Identifica os alimentos essenciais numa alimentação saudável.	Reconhece a importância da água.	Verifica e interpreta corretamente o prazo de validade de um alimento.	Interpreta corretamente a Roda dos Alimentos.	Conhece e aplica as normas de higiene alimentar.	Reconhece a importância da vacinação para a saúde.	Identifica os sinais de trânsito.	Identifica os cuidados a ter para ter para circular na rua.	Conhece e aplica as regras de segurança na praia, nos rios e nas piscinas.
Alexis Fernandes										
André Martin Azevedo										
Andreia de Abreu Dias										
Andreia Micaela										
Bernardo Silva Pereira										
Bia Leonor Abreu										
Bruna Cristina Ornelas										
Bruna Leonor Andrade										
Diana Mafalda										
Diogo Luís Abreu										
Genésio Daniel Oliveira										
Guilherme Sousa										

Hugo Henrique Pestana										
Ivan Vasconcelos										
Joana Isabel dos Santos										
Joana Raquel Nóbrega										
João Luís dos Santos										
Luís David Gonçalves Pereira										
Luís Pedro Pinto										
Maté Boldizar Szepesi										
Patrícia Freitas Damil										
Sérgio Jóni de Sousa										
Ilja Andreevich										
Maria TatianaAlves										

Legenda

-  Adquiriu a competência
-  Adquiriu parcialmente a competência
-  Não adquiriu a competência
-  Não observado

