

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Liliana Gonçalves Vieira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2013

UMA

Rel

T/M UMa
37
VIE Rel
Ex.1

71918

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

Liliana Gonçalves Vieira
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Fernando Luís de Sousa Correia



Centro de Competência de Ciências Sociais

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

Ano letivo – 2012/2013

Liliana Gonçalves Vieira

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 2013

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu marido pela companhia e pela tolerância. Por ser uma fonte diária de inspiração e pelos ensinamentos em cada momento de amor dedicado. A toda a minha família que me apoiou e que esteve sempre ao meu lado, durante esta caminhada acadêmica.

Liliana Vieira

Agradecimentos

O presente relatório, pela forma como está estruturado e delineado, só foi possível realizar com a colaboração de algumas pessoas e instituições. Neste sentido, é com grande satisfação que deixo expresso, o meu intenso agradecimento a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a concretização deste trabalho. Assim sendo, agradeço:

- Ao orientador científico Professor Doutor Fernando Correia pelo apoio, indicações e aconselhamento de referências bibliográficas e, sobretudo, pela forma disponível, encorajadora e reflexiva com que acompanhou este percurso, promovendo a segurança e a liberdade necessárias ao desenvolvimento da criatividade.
- À orientadora do estágio na vertente do pré-escolar, Mestre Conceição Sousa, pelo apoio e orientações metodológicas.
- À Universidade da Madeira, ao Centro de Competência de Ciências Sociais, ao Departamento de Ciências da Educação, à Direção Regional de Educação, à EB1/PE da Nazaré e à EB1/PE de São Martinho pela colaboração.
- Ao diretor da EB1/PE da Nazaré, ao professor Carlos Duarte Fernandes e à equipa pedagógica da instituição com a qual trabalhei, pela disponibilidade e pelo incentivo, em especial, à professora Teresinha Lira, por todo o apoio prestado, os ensinamentos e, acima de tudo, pela pessoa e profissional que é.
- Ao diretor da EB1/PE de São Martinho, ao professor João Américo Lopes Ferreira e à equipa pedagógica em particular à educadora Lucybel Jardim pela confiança, pelo apoio e especialmente pelo seu exemplo de determinação, persistência e de esperança para que as suas crianças tenham uma vida melhor.
- Às crianças da *Sala da Pré II* e à turma do 2.º ano B pelo acolhimento, pela partilha, pela aprendizagem e pelos momentos profícuos que passamos juntos... vocês foram os elementos fundamentais na realização deste estágio.
- Agradeço, também, aos seus encarregados de educação pela cooperação.
- Aos professores Francisco Caldeira, Ana Rita Correia e Helena Freitas, à enfermeira Plácida Sofia, à psicóloga Dr.ª Clara Sousa e à educadora do Ensino Especial Clarinda Nunes pela colaboração.

- Ao apoio da grande amiga Tânia, companheira de batalha nesta caminhada que sempre me amparou e encorajou a prosseguir perante as dificuldades sentidas.
- Às colegas de curso com as quais trabalhei em equipa pelo companheirismo, pelo apoio no percurso académico e pela aprendizagem potenciada através do nosso trabalho cooperativo.

O meu mais sincero reconhecimento...

Resumo

O presente relatório é o culminar do trabalho realizado durante o estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para a obtenção do grau de Mestre. O estágio incide no desenvolvimento da prática profissional em duas valências, nomeadamente na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção educativa no Pré-Escolar foi efetivada na sala Pré-II da Escola Básica com Pré-Escolar de São Martinho e no 1.º Ciclo na turma 2.º B da Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré.

Este relatório visa uma análise e uma reflexão às práticas desenvolvidas em cada um dos contextos, as quais serão acompanhadas de fundamentação teórica, de forma a dar consistência às afirmações proferidas. Perspetiva ainda o processo inerente a essas práticas, sobretudo a metodologia subjacente, o modo de organização do trabalho e os tópicos alvos de reflexão.

O planeamento da ação e a reflexão sobre a prática revelaram-se a base de uma boa intervenção. Neste âmbito, privilegiaram-se as estratégias de ensino com enfoque nas atividades de aprendizagem centradas nos alunos. As estratégias de ensino-aprendizagem assentaram numa perspetiva construtivista de ensino mútuo, na aprendizagem cooperativa e em atividades significativas para estas crianças. Para além das atividades desenvolvidas com as crianças, apresenta-se também a intervenção realizada com a comunidade educativa, nomeadamente com os encarregados de educação e com a comunidade pedagógica.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, Encarregados de Educação, Intervenção Educativa, Investigação-ação, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Reflexão.

Abstract

This report is the outcome of the work carried out during the internship as part of the Master in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, for obtaining the master's degree. The internship was focused on the development of the professional practice in two valences, mostly in Pre-school Education and Teaching and on 1st Cycle of Basic Education. The educational intervention in Pre-school was realized in the Pre-II room of the Basic Education with Pre-school of São Martinho and in the 1st Cycle in class 2ºB of the Basic Education with Pre-school of Nazaré.

The aim of this report is an analysis and reflection to the practice developed in each context, which will be accompanied by the theoretical reasoning, in order to give reliability to the statement made. Yet the process perspective inherent in such practices, especially the underlying methodology, work organization and the topics in reflection targets.

The planning of the action and reflection on the practice proved to be the basis of a good intervention. In this context, preference was given to the teaching strategies focusing on learning activities centered on students. Teaching-learning strategies became a constructivist perspective of the mutual learning, cooperative learning and meaningful activities for these children. Apart from the activities carried out with the children, is also presented the intervention with the educational community, in particular with the parents and the community.

Keywords: Pre-School Education, Parents, Educational Intervention, Action-Research, 1st Cycle of Basic Education, Reflection.

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Abstract.....	V
Índice de Figuras	VIII
Índice de Gráficos.....	IX
Índice de Quadros.....	IX
Lista de Siglas.....	IX
Introdução.....	1
Parte I: Enquadramento Teórico.....	3
Identidade Docente: Educador/Professor numa Única Dimensão.....	3
A Identidade Docente	3
O Docente Reflexivo	6
Parte II: Fundamentação Teórica.....	7
Fundamentação Metodológica na Intervenção Pedagógica.....	7
A Investigação-Ação como Intervenção Prática	7
Instrumentos da investigação-ação.....	8
Pedagogia por Participação e Pedagogia por Transmissão	10
Os Modelos Pedagógicos que Sustentam a Prática Pedagógica.....	13
A Pedagogia da Participação	15
O Modelo High/Scope – Trabalhar para a Autonomia.....	16
Trabalho em Projeto	17
Ensino Experimental das Ciências	19
Diferenciação Pedagógica com Vista a uma Educação de Qualidade.....	20
A Avaliação como Sistema de Melhoria das Aprendizagens.....	22
Parte III: O Estágio Pedagógico	23
Contextualização do Ambiente Educativo	23
O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar	25
A EB1/PE de São Martinho.....	25
A Sala da Pré II.....	26
O Grupo de Crianças	29
Os interesses e as necessidades das crianças	33
Pertinência do Estágio	34

Contextualização da Prática.....	35
A Prática Educativa com o Grupo de Crianças da Sala da Pré II	37
Atividades Livres.....	37
Atividades de Rotina	42
Atividades Orientadas.....	48
O Valor dos Contos Infantis	48
Projeto – “À Descoberta do Corpo Humano”	54
Educar Para os Valores - Caixa da Partilha.....	60
Avaliação na Educação Pré-Escolar	66
Avaliação Geral do Grupo	66
Avaliação Específica de uma Criança	69
Intervenção com a Comunidade Educativa	71
Ação de Sensibilização para os Docentes.....	72
Sessão de Relaxamento: Relaxar na Escola – Como se Descontrair com Técnicas Simples e Eficazes	74
Reflexão Final.....	76
O Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	80
A EB1/PE da Nazaré	80
A Sala de Aula.....	81
O Grupo de Alunos.....	83
Os pontos fortes e as necessidades educativas das crianças	86
Contextualização da Prática.....	88
A Prática Educativa na Turma 2.º B	90
Atividades Orientadas.....	90
Conhecimento e raciocínio lógico-matemático	91
Avaliação – matemática.....	97
Abordagem à leitura e à escrita e o desenvolvimento da literacia.....	98
Avaliação – língua portuguesa	103
Exploração e conhecimento do meio.....	104
Trabalho em projeto.....	107
Avaliação – estudo do meio.....	110
Árvore do Comportamento.....	111
Intervenção com a Comunidade Educativa	115
Sessão de Educação: “A dentição e as Mudanças nas Fases da Vida”	115

Ação de Sensibilização: “Gestão de Comportamentos na Escola”	116
Reflexão Final.....	120
Considerações Finais	122
Referências	126
Apêndices – CD-ROM	134

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala de estágio em valência pré-escolar.....	28
Figura 2. Teatro de fantoches de vara.....	52
Figura 3. Exploração dos blocos lógicos em grande grupo, representação de diversos objetos e contorno gráfico	53
Figura 4. Representação das figuras geométricas através do seu próprio corpo	54
Figura 5. Exploração do dorso humano na sala e encaixe dos órgãos no sítio correspondente.....	57
Figura 6. Representação do sistema circulatório e respiratório.....	57
Figura 7. As crianças a completar a silhueta	58
Figura 8. Apresentação do projeto “à descoberta do corpo humano”	59
Figura 9. Conto de uma história de Natal, efetivado por um encarregado de educação	61
Figura 10. Realização dos desenhos para a decoração da “Caixa da Partilha”	62
Figura 11. Decoração dos símbolos para identificação das “prendas” para a partilha ...	63
Figura 12. Entrega da Caixa da Partilha	64
Figura 13. Elaboração do calendário do advento	64
Figura 14. Elaboração da prenda para a família	66
Figura 15. Ação de sensibilização: Viver com Animação – Estratégias para uma escola mais feliz.....	73
Figura 16. Relaxar na escola – Como descontraír com técnicas simples e eficazes	75
Figura 17. Planta da sala de estágio em valência 1.º CEB	82
Figura 18. Construção das barras da dezena.....	92
Figura 19. Alunos a jogarem ao “Jogo do 10”	92
Figura 20. Conto da história com imagens em 3D. Reconto realizado pelas crianças.	101
Figura 21. Experiência: “Mistura de Cores”	105
Figura 22. Apresentação do Projeto aos Encarregados de Educação	110
Figura 23. Ação de sensibilização “A dentição e as mudanças nas fases da vida”	116

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Profissões dos encarregados de educação da sala da Pré II.....	33
Gráfico 2. Nível de escolaridade dos Encarregados de Educação da sala da Pré II.....	33
Gráfico 3. Gráfico ilustrativo dos níveis de bem-estar e de implicação do grupo de crianças da Pré II.....	67
Gráfico 4. Profissões dos encarregados de educação da turma do 2.º B.....	85
Gráfico 5. Nível de escolaridade dos encarregados de educação da turma do 2.º B.....	86
Gráfico 6. Comportamento mensal do Iúri.....	114

Índice de Quadros

Quadro 1. Rotina diária da sala da Pré II.....	28
Quadro 2. Horário escolar da turma do 2.º B.....	83

Lista de Siglas

ME – Ministério da Educação

PCE - Projeto Curricular de Escola

PCT- Projeto Curricular de Turma

EPE - Educação Pré-Escolar

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

Ao longo do processo de formação na área de educação, todas as etapas são fundamentais e de extrema importância para a formação profissional. O estágio supervisionado é uma etapa que visa a construção de uma sólida, responsável e consciente preparação, com vista a integração do estagiário no exercício da vida profissional, de forma progressiva e orientada em contexto real. Tem como objetivo o desenvolvimento de competências profissionais que visam a formação de um profissional reflexivo, capaz de responder aos desafios e às exigências da profissão.

A reflexão deve fazer parte de todo o processo, pois é a melhor forma de dar resposta a uma intervenção educativa pautada pela complexidade dos saberes e da indeterminação dos acontecimentos. O uso da reflexão sobre a intervenção pedagógica possibilita adequar e elaborar novas estratégias de ação, visando o sucesso educativo (Alarcão, 2005). Nesta profissão, não podemos separar os níveis teóricos e práticos de conhecimento e de competências, isto porque é necessário que andem sempre juntos, pois só assim fazem sentido. Foi tentando refletir sobre a prática para poder (re) construir novos saberes e diminuir a distância entre a teoria e a prática, que enquanto estagiária ajustei o meu percurso. Posso mesmo dizer que a reflexão constitui-se um elemento primordial no meu desenvolvimento profissional, isto porque a minha intervenção foi baseada no processo de investigação-ação e de reflexão. A metodologia de investigação-ação permitiu-me observar e refletir sobre as práticas educativas, levando a mudanças positivas e a uma participação mais ativa e efetiva ao longo da minha intervenção educativa.

O presente relatório emerge no sentido de refletir a ação educativa realizada no âmbito do Estágio Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, efetuado na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) de São Martinho e na EB1/PE da Nazaré.

O estágio deve ser entendido como um momento determinante que proporciona ao estagiário um confronto com a realidade profissional docente, e que lhe possibilita por em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante todo o percurso académico, complementando-os com as experiências que surgem neste período. Promove também a oportunidade de uma aprendizagem e de uma formação profissional que permite ao estagiário uma acumulação sucessiva de habilidades e de capacidades, pois tive a oportunidade de interagir com profissionais competentes que

nos orientam e que proporcionam o melhor às crianças com quem lidam diariamente, segundo as suas crenças e os valores. A orientação de alguém experiente é fundamental, pois permitiu-me criar uma base sólida ao longo deste processo, possibilitando um desenvolvimento pessoal e profissional, bem como a aquisição de novos conhecimentos e de atitudes que nos preparam para novos desafios e que nos ensinam a compreender a complexidade das situações educativas, e a enfrentar os problemas numa dinâmica de construção e de reconstrução dos saberes profissionais a partir de contextos da ação pedagógica e de atitudes de ação-reflexão. Considero que este foi um período curto, mas intenso que proporcionou uma experiência única, repleta de aprendizagens conducentes ao saber ser, ao saber estar e ao saber fazer. É um processo que não deve terminar com a profissionalização, mas sim ter continuidade ao longo de toda a vida.

Na tentativa de que este relatório espelhe tudo o quanto foi realizado por mim, este encontra-se organizado em três partes complementares, sendo estas precedidas de uma introdução e prosseguidas das considerações finais. Refiro que escrever, descrever e refletir num documento as experiências vividas ao longo do estágio não é tarefa fácil. Todas as atividades desenvolvidas no âmbito do estágio foram baseadas em fundamentos teóricos. Estiveram também repletas de emoções e de sentimentos e foram, muitas vezes, sujeitas a uma análise e a uma reflexão visando sempre uma intervenção de qualidade e significativa para as crianças. Assim, vou tentar expor o meu desempenho enquanto estagiária, mas também enquanto profissional em prol da educação relatando o que aprendi, bem como os conhecimentos teóricos que adquiri ao longo destes cinco anos de formação académica que me prepararam para o contacto com a realidade.

A primeira parte deste trabalho evidencia o enquadramento teórico que fundamenta a prática profissional exercida em ambos os contextos educativos. Aqui é abordada a identidade docente e o docente reflexivo, as quais se afirmam de maior relevância para a fundamentação da prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos. Numa segunda parte, apresenta-se o percurso metodológico que deu forma a este estágio. Neste ponto descreve-se as metodologias de investigação, as técnicas e ainda os instrumentos de recolha de dados.

Na terceira parte encontra-se o contexto organizacional, onde é realizada a caracterização do meio envolvente, a caracterização do ambiente educativo, da sala e do grupo de crianças/turma em ambos os contextos. Nesta parte é ainda apresentado

um conjunto de atividades que tive a oportunidade de orientar e de participar, no pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que compreendem a prática, a reflexão e a avaliação e são acompanhadas de fundamentação teórica, finalizando esta última parte com uma reflexão.

Para concluir, apresento as considerações finais em que se evidencia alguns aspetos mais significativos da ação desenvolvida em ambos os contextos, os quais me facultaram um crescimento não só académico, mas sobretudo intelectual. Por fim, seguem-se as referências bibliográficas que foram o suporte de todo o trabalho desenvolvido e os respetivos apêndices.

Parte I: Enquadramento Teórico

Identidade Docente: Educador/Professor numa Única Dimensão

A Identidade Docente

A preocupação com a identidade profissional do docente e a natureza do seu trabalho têm sido objeto de inúmeros estudos nos últimos anos (Esteves, 1995; Tardif e Lessard, 2005; Nóvoa, 1995; Perrenoud, 2000; Pimenta, 1996). Tais estudos procuram, através de diferentes formas, encontrar uma nova visão acerca do trabalho docente, com vista a proporcionar uma formação que seja capaz de enfrentar os desafios colocados à escola nos dias de hoje.

O mundo contemporâneo vem sendo assinalado por impetuosas e profundas transformações resultantes do processo de globalização. Este processo faz com que a população seja obrigada a lidar com as crescentes exigências de qualificação do trabalhador. Ressalve-se que o trabalhador não qualificado e o desemprego amplificam os processos de exclusão. A estes fatores não podemos deixar de adicionar o avanço das novas tecnologias de informação e de comunicação, que presentemente proporcionam aos alunos novas formas de conhecimento e de interesses. Neste contexto, encontramos atualmente um docente fragilizado pelo desprestígio da profissão e pela crescente precarização do seu trabalho. No entanto, é necessário refletir sobre este estado de espírito, pois a realidade educativa não se transforma apenas pela adoção de boas ideias, mas sim pela mudança das representações, das atitudes, dos valores e da própria identidade dos atores (Perrenoud, 1999). Neste sentido, os docentes têm de agir em função da sua

identidade profissional docente, isto porque os docentes possuem uma biografia própria, estabelecem relações pessoais, aprendem com as diversas pluralidades existentes (pessoais, sociais e profissionais) construindo, desta forma, a sua própria identidade docente.

No seguimento da ideia anterior, Nóvoa (1992) aponta a construção da identidade profissional como sendo “(...) um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (...)” (p. 16). Ou seja, é a partir dos percursos vivenciados na atuação pessoal e profissional que a identidade profissional é construída, descoberta e compartilhada com os seus pares e com o meio educativo.

A construção da nossa identidade profissional docente é um processo gradual que ocorre ao longo de toda a prática educativa e que não se dissocia da nossa identidade pessoal. A este respeito, Nóvoa (1995) menciona que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos, isto porque é muito difícil separar a dimensão pessoal da profissional. Assim, é deveras importante valorizar, refletir e discutir a relevância que as práticas de ensino têm na formação docente. De acordo com o mesmo autor, “(...) a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 25). Neste sentido, é fundamental que o docente tenha diversos conhecimentos teóricos, mas que os interligue com as reflexões inerentes à sua prática, de forma a desenvolver uma identidade/postura reflexiva e reformuladora da prática pedagógica. Esta identidade/postura só ocorrerá se refletirmos e se sentirmos a necessidade de investigarmos sobre a nossa prática, tomando consciência do nosso trabalho e da nossa identidade. Desta forma, e de acordo com Nóvoa (1995), a formação deve contribuir para criar hábitos de reflexão, sendo estes fulcrais na profissão e que não se esgotam em matrizes científicas ou pedagógicas. Para acervar esta ideia, Pimenta (1999) refere que:

(...) as ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada que contempla diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência, os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da construção da identidade profissional (p. 23).

Neste sentido, os papéis vivenciados pelos diferentes docentes de educação (educadores de infância e professores) possuem características comuns à identidade docente.

Segundo o Ministério da Educação (ME) (1997), o educador de infância é o responsável pela conceção e pelo desenvolvimento do currículo através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente pedagógico, bem como das atividades e dos projetos curriculares, tendo em conta os interesses e as necessidades que o grupo manifesta. Sendo assim, é essencial que o educador adapte a sua prática tendo em consideração as observações realizadas, os conhecimentos e as competências das crianças, bem como as necessidades e o interesse de cada criança e do grupo.

Não menos importante, será a reflexão crítica do educador perante a sua intervenção, numa perspetiva de tomar consciência da ação e de adequá-la à realidade do grupo. É também da responsabilidade deste fomentar nas crianças a autonomia, a cooperação, a participação por iniciativa própria nas atividades, o envolvimento em projetos em grande e em pequeno grupo, a curiosidade pelo mundo circundante e o desenvolvimento pessoal, social e cívico. Importa referir que o educador deve incentivar a participação da família e da restante comunidade nos projetos e nas atividades relacionadas com a instituição de educação, tal como Hohmann e Weikart (2007), ME (1997) e Portugal (2008) preconizam.

No que diz respeito ao perfil de desempenho do professor do 1.º CEB é da sua responsabilidade, em cooperação com o corpo docente da escola, construir e avaliar o projeto curricular de escola (PCE) e desenvolver e gerir o projeto curricular de turma (PCT) em parceria com os outros professores. O professor do 1.º CEB tem um currículo nacional a cumprir, porém tem maleabilidade para o concretizar tendo em conta os interesses e as necessidades dos alunos, devendo definir e adequar as estratégias pedagógicas ao grupo e aos contextos pedagógicos (ME, 2004). Importa salientar que as várias áreas do currículo devem interligar-se, pois são complementares, e devem fomentar aprendizagens interligadas, significativas e relevantes.

A diferenciação pedagógica deve também constar da sua ação, para tal deverá planificar momentos de debate, de pesquisa e de análise de informação através de vários recursos, de trabalho em pequeno e em grande grupo, ou seja, o professor deve planificar de forma a colmatar as necessidades específicas de cada

aluno. Deve ainda, a par e passo com o desenvolvimento das competências dos alunos incentivar a autonomia, a construção de regras de convivência e o respeito por si e pelo outro (Niza, 1998, 2004; Santana, 2000).

Os docentes necessitam visualizar a educação das crianças como sendo um processo gradual, tentando esbater as diferenças existentes entre o 1.º CEB e o pré-escolar, com vista a melhorar o sucesso académico dos alunos. Serra (2004) salienta que para tal é fundamental que os docentes se inteirem das especificidades e das similitudes entre a educação pré-escolar (EPE) e o 1.º CEB, de forma a enriquecerem o universo pedagógico dos professores e dos educadores.

Em suma, de acordo com Alarcão (2010) o papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB é o de “(...) criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais” (p. 32).

O Docente Reflexivo

O docente reflexivo é o que reflete fundamentadamente e é capaz de decidir e de opinar sobre os contextos onde trabalha, interpretando-os e adaptando-os à sua ação e desenvolvendo uma atitude de interrogação e de reflexão constantes (Alarcão 2005). Podemos defini-lo como tendo consciência e capacidade de pensamento e de reflexão, distinguindo-se assim os bons profissionais. Estes fazem uso da reflexão sobre a sua intervenção pedagógica, o que lhes possibilita adequar e elaborar novas estratégias de ação, visando o sucesso educativo (Alarcão, 2005). Neste sentido, Schon (1995), afirma que “(...) é impossível aprender sem ficar confuso, concluindo que, mais que dar valor à confusão dos seus alunos, fase natural e necessária na aprendizagem, o professor reflexivo deve valorizar a sua própria confusão” (p. 85).

Nesta linha de ideias, o docente ao valorizar o processo de aprendizagem dos seus alunos, obtém uma maior visibilidade acerca dos seus saberes, o que lhe possibilita reestruturar e adequar a sua prática de ensino. Importa ainda referir que é fundamental investir na formação que promove o desenvolvimento profissional do docente através da reflexão sobre problemas da prática e que fomentem a busca de soluções contextualizadas. Em conformidade com esta ideia, Nóvoa (1995), refere que a reformulação das práticas passa pela “(...) experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (p. 28). Nesta sequência de pensamentos, a reflexão é o resultado de três

atitudes: abertura da mente, responsabilidade e dedicação. Para asseverar esta ideia, Schön (2000), define que o docente com uma mente aberta estará sempre atento a diferentes pontos de vista e às possibilidades de erro. Com a responsabilidade o docente pesquisará e implicará um comprometimento pessoal na busca de respostas e na reflexão sobre as consequências da educação na vida de uma pessoa, no âmbito pessoal, acadêmico, político e social. Por sua vez, a dedicação diz respeito a uma atitude de autoanálise dos próprios conceitos e crenças, bem como dos efeitos das ações realizadas e a sua aproximação a situações novas.

Acresce dizer, que a formação reflexiva do docente é essencial para a mudança das práticas educativas, visando a melhoria da qualidade do ensino. Em conclusão, Freire (2007) afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (p. 22). Isto é, a teoria ajuda a organizar a experiência, mas em si mesma é insuficiente para guiar a prática. Neste sentido, através da prática reflexiva sobre as suas próprias ações, o docente irá definir diretrizes para o funcionamento eficiente da escola e sobretudo para a eficácia do processo pedagógico.

Parte II: Fundamentação Teórica

Fundamentação Metodológica na Intervenção Pedagógica

A Investigação-Ação como Intervenção Prática

A investigação-ação define-se por uma metodologia de investigação que vem assumindo um papel essencial no sistema educativo, e encontra-se fortemente ligada aos problemas a investigar e à forma como os pretendemos abordar. A definição desta metodologia é um paradigma que quando desenvolvida em situações educacionais os seus objetivos são concretos, pois esta permite efetuar o “estudo de uma situação social, com o fim de melhorar a qualidade da acção dentro da mesma. A partir das acções, sua discussão, compreensão e alteração, esperam-se modificações, em consonância, nas situações” (Simões, 1990, p. 43). Saliente-se que estas modificações envolvem todos os agentes educativos e toda a ação inerente à prática pedagógica.

A investigação-ação tem como principal objetivo melhorar a prática educativa e o processo de aprendizagem das crianças, daí a pertinência da sua utilização. Esta

metodologia permite observar e refletir sobre as práticas educativas levando a mudanças positivas e a uma participação mais ativa e efetiva ao longo da intervenção pedagógica. Na perspectiva de Sousa (2005), esta metodologia baseia-se particularmente na observação de comportamentos e de atitudes. Segundo Elliott (1996), a investigação-ação é uma metodologia orientada para o progresso da prática nos diversos campos da ação, devendo basear-se numa dinâmica de ação-reflexão-ação, da qual façam parte todos os intervenientes do processo educativo.

Através da dinâmica referida anteriormente, constatei factos importantes para delinear a minha prática pedagógica, uma vez que esta tinha como principal objetivo, não só melhorar a qualidade de ensino e de aprendizagem, como também promover mudanças qualitativas. Esta envolvimento desenrolou-se através do desenvolvimento de vários projetos e de atividades lúdico-didáticas num contexto dinâmico e interativo, no qual a sua realização influenciou a minha formação enquanto docente investigador, bem como no processo educativo das crianças.

Podemos assim dizer que a investigação-ação enquanto facilitadora da intervenção pedagógica permite uma participação mais ativa do docente, pois este pode atuar perante os problemas que vão emergindo, tornando-se num contributo imprescindível para o desenvolvimento da ação educativa.

Com a utilização desta metodologia, ao longo da minha intervenção pedagógica, tive uma maior consciência de um conjunto de questões que se encontram inerentes ao desenvolvimento da prática educativa, nomeadamente o contexto educativo e social, as metodologias adotadas e a caracterização do grupo e da equipa pedagógica. Esta metodologia só é eficaz quando se desenvolve numa espiral que inclui planeamento, ação e investigação, num ciclo de análise e de reconceptualização da questão planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da ação realizada. Note-se que para tal é necessário que os docentes realizem uma reflexão contínua sobre a sua prática educativa, com o objetivo de a transformar e de a melhorar.

Instrumentos da investigação-ação

A metodologia adotada foi determinante ao longo de toda a prática pedagógica e produziu um grande impacto na realização da mesma, tendo também contribuído, de forma imprescindível, para os resultados alcançados. A sua utilização permitiu reunir um conjunto de estratégias e de mecanismos que foram importantes

para delinear o conjunto de investigação e de estratégias de ensino, bem como toda a sua fundamentação. Este processo só foi possível através da recolha de dados que me possibilitou obter “o registo das informações, o controle e a análise dos dados, salientando a ambiguidade e a inconsistência que existe na distinção entre técnicas e o conjunto de procedimentos e instrumentos” (Moresi, 2003, p. 64).

Após a recolha dos dados e respetiva triangulação dos dados, seguido de reflexão, foi-me possível reunir uma panóplia de informações que foram imprescindíveis ao planeamento e à intervenção pedagógica.

Ressalve-se que a decisão sobre as técnicas de recolha de dados não deve ser arbitrária, encontrando-se assim dependente da forma como se realiza a investigação e do contexto educativo. Para desenvolver uma prática pedagógica de qualidade e poder obter os dados necessários e credíveis foi fundamental utilizar alguns instrumentos de investigação, nomeadamente registo fotográfico, notas de campo, produções orais e conversas informais. Como complemento, utilizei as técnicas de análise documental, análise de conteúdo e observação participante.

A seleção destes instrumentos baseou-se na necessidade de compreender os interesses, as motivações e as necessidades das crianças e ambos os contextos educativos.

Passo presentemente a mencionar de forma sintética os instrumentos e as técnicas utilizadas ao longo da intervenção pedagógica, bem como as suas finalidades.

- **Análise documental** - a riqueza da informação que podemos extrair possibilita a ampliação do entendimento e da compreensão acerca da problemática em estudo. A análise documental pretende identificar nos documentos informações que consideramos interessantes e ajuda-nos a complementar informações obtidas através de outras técnicas. Para tal, iremos recorrer à análise do PEE, à análise do PCT, à bibliografia pertinente que aborde a temática a desenvolver, bem como os processos das crianças de modo a obter informações pertinentes para a minha intervenção.
- **Análise de conteúdo** – tem por fim interpretar de forma objetiva, sistemática e quantitativa o conteúdo dos elementos de informação tornando a nossa ação, mais credível e beneficiando toda a nossa reflexão. As informações aqui obtidas muitas vezes não são diretamente intuitivas, mas estão presentes no

contexto. Foram pesquisados alguns documentos que nos proporcionassem uma melhor compreensão sobre o historial.

- **Observação participante** - é imprescindível na atividade do docente, pois permite-nos “obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças (...) obter dados exactos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar” (Parente, 2002, p. 169). Neste sentido, podemos afirmar que a observação participante permite o docente caracterizar constantemente a situação, pois está introduzido nela.
- **Registos fotográficos** - são utilizados como complemento de outros instrumentos e permitem registar momentos de grande importância do trabalho desenvolvido, como também certifica a aquisição da aprendizagem das crianças.
- **Notas de campo** - são elementos importantíssimos que resultam do processo de observação. Através destas podemos estruturar de forma coerente as atitudes e as reações, bem como as dificuldades das crianças.
- **As produções orais das crianças e as conversas formais e informais** – tidas com as docentes cooperantes no decorrer do processo de estágio foram sem dúvida de extrema relevância, visto que possibilitaram o conhecimento de informações não perceptíveis através da realidade observável e da análise documental.

Através da interligação dos dados obtidos pelas técnicas e pelos instrumentos de recolha de dados, possibilitou-me ter uma visão abrangente dos contextos educativos onde decorreu toda a prática pedagógica.

Em suma, todos estes procedimentos metodológicos permitiram obter dados credíveis que facilitaram a intervenção pedagógica, de modo a colmatar as problemáticas identificadas. Possibilitou ainda que o percurso desenvolvido tivesse sentido, pois permitiu-me obter elementos e informações úteis para planear e para adequar os materiais e as atividades aos interesses e às necessidades das crianças.

Pedagogia por Participação e Pedagogia por Transmissão

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) consideram que “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na acção situada, em articulação

com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (p. 13). Assim Oliveira-Formosinho (2007) compara dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação.

Segundo a mesma autora, a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que se quer veicular, ou seja, encontra-se centrada no professor e não no aluno. A criança é encarada como uma tábua rasa ou uma folha em branco, sendo a sua função a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los. O professor apresenta-se como um transmissor que considera os seus saberes essenciais e imutáveis, no qual os seus objetivos são baseados nas capacidades pré-académicas e na aceleração das aprendizagens, e utiliza por norma na sua ação educativa materiais estruturados como manuais, fichas e cadernos de exercícios. O professor é quem define a planificação, os objetivos e as atividades e a criança não intervém neste processo. Seguidamente, o docente deverá verificar, corrigir, moldar e fortificar para poder, no final, avaliar os resultados e comparar as realizações individuais das crianças. Desta forma, não são valorizadas nem consideradas importantes a qualidade das interações e a relação adulto/criança e criança/criança.

A pedagogia participativa produz uma rutura com a pedagogia transmissiva, de forma a desenvolver outro aspeto do ensino-aprendizagem, do professor e da imagem da criança. Assim, a pedagogia participativa:

...centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os actores, porque são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21).

Esta pedagogia proporciona à criança um papel preponderante na construção da sua aprendizagem tornando-a significativa, uma vez que é tida em conta as suas vivências e opera-se de acordo com as suas experiências. A criança tem um papel fundamental na planificação das atividades e dos projetos, questiona, investiga e coopera em todo o processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor é o de organizar o ambiente, os espaços e os tempos pedagógicos, escutar e observar para

planificar, desenvolver atividades e projetos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos. O docente promove assim aprendizagens significativas no grupo, bem como o aumento da motivação, da autoestima, do diálogo e de competências sociais. Neste contexto, Oliveira-Formosinho (2007) afirma que:

a interactividade entre saberes, práticas e crenças, a centração nos actores como co-constructores da sua jornada de aprendizagem num contexto de vida e de acção pedagógico determinado, através da escuta, do diálogo e da negociação, conduzem a um modo de fazer pedagógico caleidoscópico. (...) Este modo de fazer pedagogia configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e de pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa (p. 21).

Nesta linha de ideias, ressalva-se que o docente deve alicerçar sempre o seu trabalho numa *práxis* da participação, ou seja, não pode encarar as teorias, as crenças e as práticas separadamente e também não pode descurar de três elementos essenciais – o espaço pedagógico, o tempo pedagógico e as interações e as relações pedagógicas.

O professor deve proporcionar um espaço pedagógico estruturado de forma a facilitar as aprendizagens. Para tal, deve ser seguro, deve transmitir às crianças alegria e prazer e deve ainda ser aberto às vivências e aos interesses das crianças permitindo assim, a emergência de possibilidades múltiplas. O tempo pedagógico deve ser organizado através de uma rotina que respeite o ritmo da criança, o seu bem-estar e as suas aprendizagens. A organização, a diversidade e a riqueza do espaço e do tempo ganham significado através das relações e das interações que humanizam o contexto de vida. “A pedagogia participativa é uma proposta que incorpora a co-construção da aprendizagem no fluir das interacções pedagógicas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 9)

Estes dois modos de fazer pedagogia representam modelos curriculares e práticas pedagógicas muito diferenciadas. No desenvolvimento da prática pedagógica a adoção de estratégias baseadas na aprendizagem cooperativa foi contínua e regular nos dois contextos de intervenção, ou seja, optou-se pela participação ativa dos alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens.

Os Modelos Pedagógicos que Sustentam a Prática Pedagógica

Os modelos de orientação pedagógica são diversos. Estes têm como objetivo definir as intenções pedagógicas do docente. Oliveira-Formosinho (2007) refere que um “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 acção, na acção e sobre a acção” (p. 34).

Ao longo da minha formação académica tive a oportunidade de iniciar e de aprofundar conhecimentos no âmbito de diferentes modelos pedagógicos. Assim, durante este período de estágio, foram sem dúvida um referencial importante, pois funcionaram como um alicerce na construção da intencionalidade educativa permitindo-me dinamizar uma ação mais qualificada, com a qual as crianças pudessem aprender e aprender-fazendo.

Para tal, antes de definir qualquer modelo, é necessário refletir e posteriormente, neste caso concreto, compartilhar com a educadora e com a professora cooperantes, adaptando-o também à comunidade, ao estabelecimento de educação e ao grupo de crianças que é cerne de toda a intervenção. A adoção de um ou mais modelos pedagógicos orienta e apoia o professor/educador na prática pedagógica.

Importa referir que os modelos pedagógicos diferenciam-se em vários aspetos, sendo uns behavioristas e outros construtivistas. De acordo com Oliveira-Formosinho (1996, p. 27) “(...) os programas behavioristas centravam-se nas competências académicas, entre outras coisas, ao passo que os programas construtivistas se centravam no desenvolvimento dos processos cognitivos”.

Importa referir que independentemente de qualquer um dos modelos pedagógicos, adotados pelo docente, este necessita de planificar as suas atividades usando, para isso, metodologias adequadas.

Ao longo do meu estágio procurei sempre proporcionar uma pedagogia de participação, pois permitiu-me adotar vários modelos ou perspectivas construtivistas (Formosinho, 2009). Esta estratégia de ensino permitiu-me o desenvolvimento de atividades integradas, apostando na interdisciplinaridade e na articulação de conteúdos. Com isto pretendi que as crianças tivessem um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, tal como preconiza Formosinho (2009) quando refere que “a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações

sustentam actividades e projectos (...) que permitam às crianças co-construir a sua própria aprendizagem” (p. 8). Ao longo da minha intervenção proporcionei ainda diversas oportunidades de diálogo, de pesquisa, de observação, de reflexão e de manipulação de materiais. Nos momentos de ação dei ênfase à aprendizagem pela descoberta e ao aprender-fazendo. Foi utilizado o trabalho cooperativo e o trabalho em pequenos grupos e, de igual forma, o jogo, no sentido em que defendo, que o aprender deve estar diretamente relacionado com o lúdico. Neste contexto, além de estabelecer uma boa relação com as crianças e com os adultos que desempenhavam funções nas instituições educativas, procurei incluir a família no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos e aproveitar os recursos inerentes à comunidade.

No que concerne ao estágio na Sala da Pré II, a educadora cooperante não desenvolvia nenhum modelo pedagógico propriamente dito, no entanto a educadora preconizava um conjunto de práticas comuns a diversas dinâmicas para a educação de infância. Assim sendo, na minha intervenção pedagógica tive como intuito desenvolver uma aprendizagem significativa, daí a pertinência da utilização da pedagogia de participação. A par desta metodologia recorreu-se à utilização de projetos que visou desenvolver várias atividades sobre a mesma temática. Acresce dizer que na EPE, quando se utiliza a palavra projeto não se está a referir à Metodologia de Trabalho de Projeto. Decidiu-se utilizar esta terminologia visto terem sido desenvolvidas diversas atividades ao longo de uma ou duas semanas sobre um tema concreto.

No 1.º CEB, a professora cooperante utilizava a pedagogia transmissiva. Não utilizei nenhuma metodologia específica, tendo procurado sempre, proporcionar uma aprendizagem ativa. Para tal, recorri ao Trabalho em Projeto, à Diferenciação Pedagógica e à Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências o que possibilitou uma aprendizagem mais interativa, cooperativa, dinâmica e através descoberta.

No decorrer do estágio, tive em atenção, de igual forma, os pressupostos mencionados no perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB, bem como o manual *Organização Curricular e Programas - 1.º CEB* (ME, 2004).

A adoção destas estratégias de ensino visa desenvolver uma prática pedagógica de qualidade, nas duas valências, indo ao encontro das necessidades demonstradas pelas crianças e as minhas intencionalidades educativas. Acresce dizer que, deliberei a prática na valorização da aprendizagem pela descoberta, adotando

práticas diferenciadas e centralizadas na cooperação e no respeito pelos diferentes ritmos das crianças, na criação de oportunidades educativas que beneficiassem a aprendizagem cooperada como meio pelo qual a criança se desenvolve e aprende contribuindo deste modo, para o desenvolvimento e para aprendizagem dos outros.

Seguidamente, apresentarei de uma forma simplificada, os meus pressupostos na utilização destas pedagogias.

A Pedagogia da Participação

A aprendizagem, segundo Ausubel (s/d), citado por Valadares & Moreira (2009)

(...) traduz um processo através do qual um determinado conceito, ou uma determinada afirmação, se relaciona com a estrutura cognitiva de quem aprende, ficando integrada nela (...) e é, também, um processo não arbitrário (...), já que a interacção se dá com alguns aspectos especificamente relevantes que estão presentes na estrutura cognitiva (p. 35).

Assim, considera-se que a aprendizagem sucede quando, na estrutura cognitiva da criança, subsistem conceitos relevantes aos quais as novas informações devem ser relacionadas, para assim a criança construir novos conhecimentos.

Na pedagogia da participação a criança é o ser central, o principal construtor do processo de ensino. Nestas circunstâncias o docente não ensina diretamente, cria ferramentas e constrói, juntamente, com os alunos um ambiente favorável à aprendizagem. Esta pedagogia enaltece a criança como um ser ativo, privilegiando o processo de aquisição do saber e não apenas o mero resultado (Pereira, 2003).

Nesta linha de ideias, Bruner (2000) vê as crianças como pensadoras e reconhece o valor da sua perspectiva no processo de aprendizagem. O papel do docente, segundo esta conceção será o de “perceber o que a criança pensa e como chega àquilo em que acredita (...) exercer a pedagogia é ajudar a criança a entender melhor, mais consistentemente, menos uniteralmente” (p. 85).

Como nos sugerem Katz e Chard (1997) “esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de forma que tenham um significado pessoal para elas” (p. 5). Deste modo, tentei sempre assumir o papel de orientadora das aprendizagens e no processo de autoaprendizagem estimulando a cooperação, a iniciativa, o interesse pelo

conhecimento e utilizando materiais didáticos e jogos educativos como estratégias de ação.

A atitude da aprendizagem recíproca revelou-se igualmente constante em todo o percurso, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23) acreditando ainda na ideia de que “o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito” (Giusta 1985, p. 27).

O Modelo High/Scope – Trabalhar para a Autonomia

O modelo High/Scope tem por suporte a teoria de desenvolvimento de Piaget que parte da premissa que a criança aprende pela ação. Este modelo defende uma orientação construtivista, onde a aprendizagem ativa é determinada como a aprendizagem em que a criança constrói o seu conhecimento a partir da interação com as coisas, com as situações e com os acontecimentos.

A organização curricular do modelo High/Scope está pensada para a construção da autonomia intelectual da criança assentando para tal, na convicção de que a aprendizagem ativa é a chave para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a criança aprende conceitos, constrói ideias e cria os seus próprios símbolos por meio da atividade auto iniciada (Oliveira-Formosinho, 1996).

Este modelo institui a manipulação e a exploração de novas experiências, nomeadamente, pela disponibilização de espaço e de materiais, de forma a criar contextos de aprendizagem ativa para cada criança, possibilitando-lhe assim a construção do seu próprio mundo. Pretende assim, responder aos interesses e às necessidades educacionais, criar situações de socialização e facultar oportunidades de escolha e de expressão individual (Hohmann & Weikart, 2007).

Os princípios fundamentais do currículo High/Scope são: a aprendizagem ativa, a interação adulto/criança e o contexto de aprendizagem que dá grande importância à organização do espaço e dos materiais e à rotina diária. Na rotina diária está incluído o processo planejar-fazer-rever, o tempo em grande grupo e em pequeno grupo (Hohmann & Weikart, 2007). Este modelo privilegia o espaço físico e este deve ser seguro, flexível e pensado de forma a proporcionar conforto e aprendizagens significativas às crianças. No que respeita ao espaço interior das salas de atividades, estas devem conter diversas áreas tais como a área da casa, dos blocos,

das atividades artísticas, da leitura e da escrita, da carpintaria, da areia e da água, da música e do movimento e dos computadores. A organização de cada área não tem de ter obrigatoriamente o mesmo material desde o início do ano letivo até ao seu término, ou seja, deve haver flexibilidade ao organizar os espaços. Estes podem vir a ser modificados segundo as experiências que forem acontecendo ao longo do ano e poderão reestruturar-se as vezes que forem necessárias.

No que concerne ao planeamento da rotina diária, o modelo High/Scope, permite que as crianças possam antecipar as suas atividades quando pretenderem e, por fim, avaliam com o docente toda a sua ação através das observações e dos registos. Assim, podemos dizer que este modelo se baseia no desenvolvimento natural das crianças, encara a criança como aprendiz ativo que aprende melhor a partir das atividades que ele próprio planeia e desenvolve. Refira-se que a criança também é incentivada a refletir, nesta perspetiva “a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 20). A implementação deste modelo implica que a equipa pedagógica partilhe de um mesmo compromisso.

Neste âmbito, a prática pedagógica da EPE desenvolveu-se, tendo em conta, algumas linhas orientadoras anteriormente mencionadas. Assim sendo, o objetivo primordial no decorrer do estágio na EPE foi o de promover a autonomia, o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo através das interações com o meio físico e social. Para concretizar estas ações, a organização de um ambiente enriquecedor e estimulante foi uma mais-valia, pois permitiu as crianças fazerem escolhas e agir de forma significativa e cooperada.

As atividades desenvolvidas, nomeadamente os projetos, foram planeados para que as crianças fossem construtoras das suas aprendizagens através da experimentação, da interação, da motivação e dos seus interesses.

Trabalho em Projeto

O Trabalho em Projeto insere-se numa cultura pedagógica de organização social do trabalho e da aprendizagem escolar que assenta numa atitude de ensino interativo, cooperação educativa e participação democrática (Niza, 1998). O termo projeto “é utilizado para designar um estudo aprofundado (...). A característica essencial de um projeto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um

grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formulam, sozinhas ou em cooperação” (Katz & Chard, 1997, p. 3).

O Trabalho em Projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. A filosofia do Trabalho em Projeto apresenta um profundo respeito pela criança e pressupõe que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Vasconcelos, 1998).

Na educação básica é essencial estimular a participação da criança como co construtora do seu conhecimento, participando ativamente na sua aprendizagem. Neste sentido, o Trabalho em Projeto permite que sejam, não só construtoras do seu próprio conhecimento, como também que a aprendizagem se centralize nas suas experiências.

Neste seguimento, podemos dizer que a aprendizagem, enquanto processo de apropriação de significados por parte da criança, sucedida pela sua interação com os instrumentos da cultura originária, ação, pensamento e resolução de problemas. É uma metodologia que fomenta a inovação e a criatividade nas práticas educativas, valoriza a criança, evidenciando as suas capacidades e as suas potencialidades. Os projetos dão voz às crianças que se envolvem e constroem o seu conhecimento fazendo escolhas, tomando decisões, assumindo responsabilidades com os outros e com elas, ou seja, desenvolvem a aprendizagem cooperativa.

O projeto engloba quatro fases – o planeamento, o desenvolvimento, a comunicação e a avaliação. Foi com base nestas fases que se desenvolveram os projetos com as crianças, sendo impulsionada a participação da família e da comunidade ao longo do desenvolvimento dos mesmos. A exposição dos projetos foi efetuada aos encarregados de educação e aos colegas. Tenha-se em atenção que através dos projetos as crianças adquirem hábitos de questionamento, de trabalho de grupo e cooperativo, de intervenção na resolução de problemas, entre outros (Oliveira-Formosinho, 2003).

Ressalva dizer que com esta metodologia pretendi estimular o pensamento crítico, os métodos de pesquisa e de seleção de informação e a partilha de saberes objetivando deste modo valorizar e desenvolver, de forma significativa e genuína, as aprendizagens das crianças. Enquanto docente estagiária, tentei dinamizar atividades em contexto sala de aula, de modo a proporcionar aos alunos o material necessário

para realizarem as suas descobertas, isto é, levando-os a descobrir a resposta ao problema e possibilitando-lhes os conteúdos essenciais.

Ensino Experimental das Ciências

O plano curricular do 1.º CEB diz que o trabalho a desenvolver pelos alunos contemplará, necessariamente, atividades experimentais e atividades de pesquisa adequadas às diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente o ensino das ciências (ME, 2004). Um dos objetivos da educação em ciências “é formar cidadãos capazes de exercer uma cidadania ativa e responsável” (Martins et al., 2009).

O ensino experimental das ciências centra-se no que a criança aprende, no que é capaz de fazer com o conhecimento adquirido e nas suas atitudes perante novos problemas. Tendo em conta que a ciência afeta atualmente o nosso quotidiano, importa pensar que para formar cidadãos elucidados, equilibrados e detentores de espírito científico não devemos desperdiçar a fase mais maravilhosa para aprender, que é a infância (Bethlem, 1971). Nesta mesma perspetiva cito Sá (2000) que considera que a ciência é “um instrumento privilegiado de estimulação do espírito humano” e, além disso, aumenta a capacidade “de resolver de forma crítica os problemas cada vez mais complexos de hoje” (p. 33). Como tal, no sentido de formar cidadãos ativos, as crianças devem ser estimuladas e encorajadas a levantar questões e a procurar respostas através de experiências e de pesquisas simples, ou seja, impõe-se uma educação para a capacidade de inovação, assim como para a compreensão e para a adaptação à mudança.

De acordo com teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a faixa etária dos quatro/cinco anos aos onze/doze anos, que corresponde à fase das operações concretas, é uma fase essencial para a implementação do processo experimental das ciências. Neste sentido, Sá (2002) refere que é “consensual a ideia de que nessa fase etária o pensamento da criança está fortemente ligado à acção sobre os objectos concretos: as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (p. 30).

Neste sentido, a escola deve proporcionar aprendizagens significativas às crianças dando grande ênfase aos processos científicos, permitindo o desenvolvimento de competências como observar, formular questões, experimentar, investigar, analisar, raciocinar coerentemente, comunicar resultados, debater, aplicar

as aprendizagens e o desenvolvimento de atitudes de curiosidade, de cooperação, de originalidade, de espírito crítico, entre outras (Sá, 2002).

Em suma, o ensino/aprendizagem das ciências deve assentar em processos de construção do conhecimento e na promoção da qualidade do pensamento reflexivo em contexto de comunicação e de cooperação. Para tal, requer por parte das crianças um exercício constante de interações com o meio envolvente e o conhecimento do mesmo.

Diferenciação Pedagógica com Vista a uma Educação de Qualidade

É inadmissível ignorar a diversidade das crianças na escola atual. As diferenças são imensas, como por exemplo as capacidades, os estilos de aprendizagem, os interesses, as vivências, as condições de vida e a cultura. Neste sentido, as respostas dadas pela escola e pelos professores não podem portanto ser as mesmas. Há que haver uma tomada de consciência e não olhar para uma turma e fingir que as crianças são, essencialmente, parecidas.

Durante a prática pedagógica em ambos os contextos tive sempre a preocupação em utilizar a Diferenciação Pedagógica como forma de responder às necessidades de todos os alunos. Pois, quando falamos de aprendizagem as crianças da mesma idade não se assemelham, do mesmo modo, que não se assemelham em termos de tamanho, *hobbies*, personalidade ou gostos. Cada criança tem o seu ritmo e a sua forma própria de aprender, como tal, é importante que durante a sua prática, o docente organize o seu currículo de modo a dar resposta à diversidade de alunos (Niza, 2004).

Neste contexto, Tomlinson (2008) refere que os professores questionam-se acerca de como passar de um “ensino de tamanho único” para o ensino diferenciado de maneira a corresponder às necessidades dos seus alunos (p. 13).

Não podemos esquecer que cada criança é única e possui as suas características próprias. Logo, o docente tem que valorizar no processo de ensino-aprendizagem os pontos fortes e fracos, os interesses, as necessidades e os diferentes estilos de aprendizagem de cada criança. Podemos assim dizer que a diferenciação pedagógica é a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades/dificuldades de uma turma. Daí que não necessitam de executar as mesmas tarefas ao mesmo tempo, com o mesmo ritmo e da mesma forma. Evidencia-se desta forma, a função do docente enquanto organizador de respostas, o qual

organiza o trabalho com a integração de dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável. A diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso. Para tal, o docente terá que observar a turma através de dois ângulos diferentes, o dos alunos que progridem e o dos alunos que se deparam com dificuldades (Tomlinson, 2008). Roldão (1999), citado por Niza, (2004), contempla esta ideia afirmando que “diferenciar, significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas (...)” (p. 67).

No seguimento destas ideias, os alunos aprendem de maneiras distintas, nomeadamente, uns aprendem ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo mais acelerado e outros à custa de alguma reflexão (Tomlinson, 2008).

Todo este processo é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de cooperação entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Quando os professores praticam um ensino diferenciado deixam de se ver como detentores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino. Desenvolver uma pedagogia para um ensino dirigido a todos, ao contrário do que se possa pensar, não o nível de exigência, mas sim, ter consciência que os alunos não aprendem todos da mesma forma, nem apresentam as mesmas dificuldades. É nessa perspetiva que surge a necessidade constante de estabelecer a diferenciação curricular como “a adaptação do currículo às características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar” (Sousa, 2010, p. 32).

É óbvio que a diferenciação pedagógica encontra-se completamente relacionada com a avaliação, pois se continuarmos a manter um sistema que apenas valoriza determinadas formas de aprendizagem, não haverá espaço para contemplar a pluralidade e a diversidade de aquisição e de expressão dos conhecimentos alcançados.

Ao longo da minha intervenção, mais particularmente ao nível do 1.º CEB, à medida que ia refletindo sobre as dificuldades que experienciava e avaliando as dificuldades e as aptidões das crianças, tentei sempre proporcionar uma variedade de situações que foram ao encontro das particularidades do grupo de modo a proporcionar uma aprendizagem de qualidade.

Em suma, tendo em consideração os aspetos mencionados, partilho da opinião de Oliveira-Formosinho (2007) quando refere que “diferenciar não é individualizar o ensino (...), é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social recíproco e relacional, da participação colectiva” (p. 33). A diferenciação pedagógica proporcionará mais oportunidades de aprendizagem às crianças, bem como novos instrumentos.

A Avaliação como Sistema de Melhoria das Aprendizagens

“A avaliação é a peça central da modernidade escolar”.

(Fernandes, 2005, p. 11)

A avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa. Cada nível de educação e de ensino implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades. É evidente que a avaliação das aprendizagens é uma das principais funções exigidas à escola, no que diz respeito a uma educação para todos com qualidade. Importa saber em que moldes é que essa avaliação se efetua para que, efetivamente, a aprendizagem e a qualidade sejam alcançadas.

Avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe, ou não, é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas que tendam a produzir melhorias nas suas aprendizagens. Neste contexto, segundo Boggino (2009) “a avaliação pode ser considerada como uma estratégia de ensino que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos” (p. 2). A avaliação constitui assim, uma das principais funções dos contextos educativos e proporciona o docente obter informações importantes sobre o desenvolvimento dos seus alunos. Ao longo de todo este processo de avaliação há que ter em conta o ambiente educativo, as características do seu ambiente familiar e o ambiente sociocultural, pois estes fatores são essenciais no processo de avaliação. A avaliação dos saberes dos alunos terá que ser o ponto de partida do processo de ensino.

No entanto, podemos afirmar que avaliar é o processo de formação de um juízo de valor, a partir de uma tomada de decisões através de procedimentos formais ou informais (Pacheco, 2001). Este ato prevê apoiar e ajudar o aluno nas suas

aprendizagens, através das informações que se recolhem com a avaliação e essa intenção tem de ter implicações nas aprendizagens dos alunos (Santos, 2008). No seguimento desta ideia, Fernandes (2005) refere que o *feedback*, enquanto forma de comunicação, é um requisito obrigatório para haver progresso nas aprendizagens dos alunos, sendo uma condição necessária à regulação das aprendizagens.

Como refere Pacheco (1998, p. 125) “a avaliação não pode continuar a ser utilizada numa perspetiva punitiva, devemos sim criar as condições curriculares para que a escola seja de todos, para todos, e se constitua num espaço de instrução em saberes básicos e mais ainda um espaço de formação em atitudes, valores e competências sociais”.

Ao longo do estágio, em ambas as valências, a avaliação foi realizada sobretudo de forma processual, tendo sempre tentado refletir e tirar ilações a partir das observações diárias que depois iam sendo organizadas com base nas competências definidas para determinadas aprendizagens. No 1.º CEB, estruturei a avaliação em torno de pontos fortes e pontos fracos, assinalando as áreas de saber correspondentes. Em relação à EPE, a avaliação foi realizada individualmente e em grupo, através do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) de Portugal e Leavers (2010).

A recolha destes dados possibilitou-me ir adequando a minha intervenção, tornando-se mais facilitada a função de orientar as crianças na melhoria das suas fragilidades. Em conclusão, concordo com Gaspar (2004) e Ferreira (2007) quando afirmam que a qualidade das práticas não se pode fazer sem que a avaliação tenha um papel cada vez mais importante, que regule a ação educativa e que contribua para o sucesso educativo dos alunos.

Parte III: O Estágio Pedagógico

Contextualização do Ambiente Educativo

O estágio profissionalizante decorreu na EB1/PE da Nazaré e na EB1/PE de São Martinho. Ambas as instituições são de carácter público e estão localizadas na freguesia de São Martinho, cidade do Funchal, mais precisamente, no bairro da Nazaré. Esta freguesia localiza-se no concelho do Funchal e tem uma área de 8,06 km² e 26 540 habitantes. A população caracteriza-se por um sector maioritário, composto por adultos em idade ativa (70%), e por dois sectores minoritário. Um é

composto por jovens menores de quinze anos (17%) e o outro por habitantes idosos (13%) (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

São Martinho é atualmente uma freguesia urbana onde as atividades económicas predominantes estão relacionadas com o comércio, com a prestação de serviços e com a hotelaria. Consagra empregabilidade na atividade agrícola, na cimenteira, nos laticínios, na confeção de vestuário, na panificação, na pré-fabricação de materiais de construção civil, na central térmica e central hidroelétrica, no laboratório regional de engenharia civil, no laboratório de cimentos Madeira, em veterinária, na indústria de alimentos e de bebidas, sendo contudo, a indústria hoteleira que domina a economia local. Quanto ao sector dos serviços esta freguesia está caracterizada pela diversidade de estabelecimentos como o centro de saúde, o centro de dia, a junta de freguesia, o Regimento de Guarnição de São Martinho, a Empresa de eletricidade da madeira, a segurança social, o instituto de habitação e o mercado abastecedor. Subsiste também um conjunto de lojas com diferentes ramos de atividade, nomeadamente bancos, posto de abastecimento de gás e combustível, oficinas de reparação de automóveis, peixarias, ferragens, supermercados, floristas, sapatarias, papelarias, cabeleireiros, pastelarias, restaurantes, pronto-a-vestir, cabeleireiros, tabacarias, fotógrafos, estações de serviço, farmácias e lojas de venda e de reparações (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

A escola está incluída num meio com uma conjuntura de interesses recreativos e culturais, como a biblioteca, o museu do brinquedo, a quinta Magnólia, o Madeira Magic, a casa do povo de São Martinho e o Jardim da Ajuda. No que diz respeito aos recursos desportivos, existe o campo de futebol da Nazaré, o campo de ténis, o campo de futebol dos Barreiros, o clube naval e o clube Amigos do Basquete (CAB).

Existem diversos estabelecimentos circundantes de EPE da rede pública como a Pré da Azinhaga, a Pré das Quebradas, a Pré da Nazaré, a Pré de São Martinho, a Pré do Areeiro, o infantário O Girassol e outros pertencentes à rede privada, como o Jardim-Escola João de Deus, Infantário Primavera, o Planeta das Crianças, o Infantário O Canto dos Traquinas e a Toca dos Traquinas.

Nesta zona existem bons acessos rodoviários, uma boa rede de transportes públicos e encontramos vários tipos de habitações, particularmente vivendas, casas geminadas e blocos de apartamentos. Os edifícios relativos à zona principal de

iniciativa pública são edifícios de habitação multifamiliar com apartamentos do tipo T1 a T5.

O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar

A EB1/PE de São Martinho

A EB1/PE de São Martinho é um estabelecimento de natureza pública que abrange crianças desde o Pré-Escolar até ao fim do 1.º CEB. Sendo uma Escola a Tempo Inteiro (ETI) funciona desde as 8h30min até às 18h30min. Para que esta possa proporcionar um bom funcionamento é necessário a existência de um conjunto de recursos humanos, físicos e materiais. Esta instituição de educação é composta por um corpo docente relativamente jovem com experiência e estabilidade profissional. Conta com 32 docentes, 1 psicóloga, 1 técnica superior de Educação Especial e Reabilitação, 1 terapeuta da fala e 1 técnica superior de biblioteca. O corpo não docente é formado por 2 assistentes técnicas dos serviços administrativos, 11 assistentes operacionais de limpeza, de vigilância e de apoio às salas e 4 ajudantes da ação sócio educativa da EPE.

A nível de recursos físicos a instituição dispõe de 3 edifícios que se encontram ligados por 2 corredores e vários espaços abertos. Estes são compostos por 8 salas para aulas curriculares, 3 salas de Pré-Escolar, 1 sala de Informática, 1 sala de Expressão Plástica, 1 sala de Expressão Musical, 1 sala de Professores, 1 divisão adaptada para apoio da Educação Especial, 1 Biblioteca, 1 cantina, 1 cozinha, 1 gabinete de direção/secretaria, 1 despensa para material de Expressão Físico-Motora, 1 pequena divisão para a fotocopiadora, 2 arrecadações para materiais de limpeza e casas de banho para alunos, docentes e pessoal não docente. A instituição possui ainda 1 polivalente, 2 campos para a prática desportiva de várias modalidades, 1 parque infantil e 1 pátio exterior descoberto. De forma geral, posso afirmar que a maioria das salas é ampla, arejada e com boa iluminação natural.

De acordo com o diretor da instituição a escola possui um grande número de crianças no Pré-Escolar e no 1.º CEB o que perfaz um total de 293 crianças. A maior parte dos alunos são provenientes dos arredores e um número significativo beneficia da Ação Social Escolar.

A equipa pedagógica, no geral, defende que as atitudes a serem valorizadas na escola são sobretudo o respeito, a responsabilidade e a educação. A mesma

considera, de igual modo, muito importante a participação e o envolvimento dos encarregados de educação nas atividades escolares. Todavia, a maioria só comparece na instituição quando é convocada e nos períodos destinados à entrega dos registos de avaliação dos seus educandos. Importa ainda referir que a instituição é detentora de um regulamento interno, de um Projeto Educativo, de um Plano Anual de Atividades, assim como de Projetos Curriculares de Turma. Todos estes documentos oficiais foram imprescindíveis e um ponto de partida para a intervenção pedagógica realizada no estágio.

A Sala da Pré II

Segundo o ME (1997), a organização e a utilização do espaço na EPE refletem as intenções educativas e a dinâmica educativa do grupo. As crianças devem envolver-se na organização espacial e nas decisões relativas às mudanças a realizar na sala de atividades, de maneira a compreenderem como esta está organizada e como poderá ser utilizada no processo de aprendizagem. De acordo com Zabalza (1998), “quando entramos numa sala e vemos como está organizada, fazemos de imediato uma ideia de como trabalha aquele educador, de como vê e entende o trabalho na escola infantil” (p. 124). A criança cada vez mais tem um papel ativo na construção do seu conhecimento, partindo das suas ações e dos seus pensamentos sobre o contexto físico e social com que interage. Como tal, é fundamental que haja todo um ambiente educativo capaz de potenciar este crescimento à criança.

Embora as escolas possuam diferentes estruturas físicas, não se pode esquecer de que é imprescindível tornar cada espaço adequado às pessoas que os utilizam e usar a imaginação para poder fazê-los polivalentes ao máximo.

No que concerne ao modelo pedagógico, as docentes da sala não utilizam nenhum modelo pedagógico específico. Contudo, as suas práticas assentam numa pedagogia estruturada com base numa organização intencional e sistemática do processo pedagógico, tendo sempre como referência os princípios presentes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), no PEE e no PCE. No que diz respeito à oferta educativa, verifica-se que o espaço da sala da Pré II é amplo, arejado e iluminado, sendo apetrechado de janelas e provido de grande incidência de luz solar (ver figura 1).

Cada espaço destinado às crianças deve ser organizado de acordo com suas necessidades específicas. Tudo tem um objetivo pedagógico e a organização da sala

também o tem. Neste sentido, o espaço-sala está organizado em seis áreas que não são imutáveis, pois sempre que surge a necessidade e o interesse por parte das crianças, essencialmente, aquando das suas brincadeiras e atividades, são acrescentados novos recursos e até desenvolvidas novas áreas de interesse na sala de atividades.

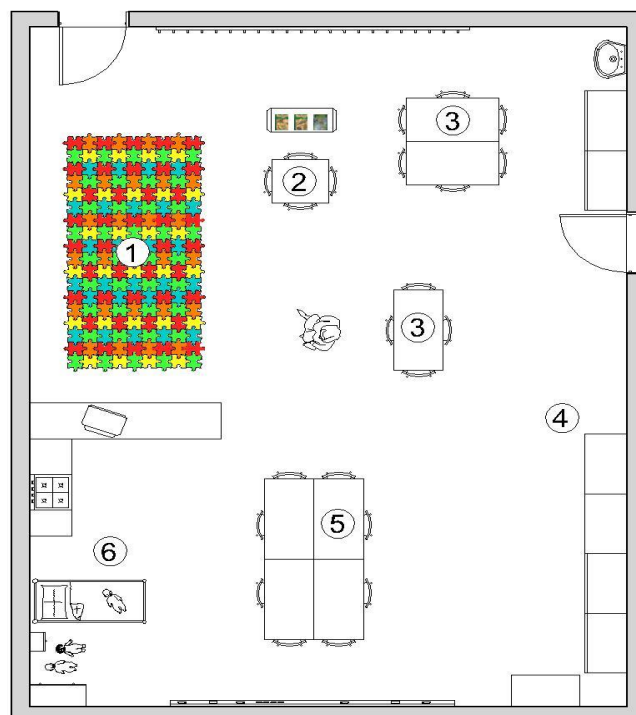
É de realçar que as áreas se encontram devidamente diferenciadas e identificadas, possuem diversos materiais acessíveis às crianças e o material lúdico-didático e alguns equipamentos existentes têm necessidade de sofrer uma renovação e atualização.

O número de crianças para cada área foi estipulado em grande grupo, de forma a evitar confusões entre eles e ao serem as crianças a decidirem incute-lhes oportunidades de aprendizagem pessoal e de grupo tais como: perceber regras de grupo, fazer escolhas, respeitar o outro, aprender a negociar, aprender a esperar, resolver conflitos, entre outras. Nesta linha de pensamento Hohmann e Weikart (2007), defendem que uma sala organizada é um dos pré-requisitos básicos para o bem-estar das crianças.

A aprendizagem das crianças resulta de um ambiente organizado e estimulante.

Nas paredes estão colocados dois placares que são usados para exposição de trabalhos das crianças. Existe um placar à entrada da sala, à esquerda, onde são afixadas todas as informações importantes para os encarregados de educação.

Figura 1. Planta da sala de estágio em valência pré-escolar



Quadro 1. Rotina diária da sala da Pré II

08h30min – 09h00min	Acolhimento das crianças
09h00min – 09h50min	Atividades livres e/ou orientadas
09h50min – 10h00min	Higiene
10h00min – 10h30min	Lanche da manhã
10h30min – 11h00min	Atividades livres (recreio, pátio exterior, sala)
11h00min – 11h50min	Atividades orientadas na sala (pequeno e grande grupo)
11h50min – 12h00min	Higiene
12h00min – 12h45min	Almoço
12h45min – 13h00min	Higiene
13h00min – 14h30min	Descanso
14h30min – 15h15min	Atividades orientadas/livres
15h15min – 15h30min	Higiene
15h30min – 16h00min	Lanche da tarde
16h00min – 16h30min	Atividades livres (recreio/pátio exterior)
16h30min – 17h30min	Atividades orientadas/livres (pequeno e grande grupo)
17h30min – 18h30min	Atividades livres

As rotinas organizam o dia-a-dia das crianças (ver quadro 1) conferindo-lhes segurança e autonomia (Hohmann & Weikart, 2007). Nesta linha orientadora Formosinho (1996, p. 67) acrescenta que “a criança, ao interiorizar a sequência da rotina, conseguirá organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente, bem como o desenvolvimento de processos autorreguladores da existência da self autónoma e da conservação do outro”. As outras atividades livres ou orientadas dependem das crianças e do seu período de concentração e podem ser alteradas de acordo com os interesses e as necessidades do grupo. As atividades fisiológicas, como a higiene, o repouso e a alimentação possuem um horário fixo e que é necessário respeitar, pois a instituição tem falta de espaço, essencialmente no refeitório e nas casas de banho. A preocupação constante do educador, nos diferentes momentos da rotina diária é também tida em linha de conta, nomeadamente na preparação cuidadosa de todo o contexto.

A equipa da sala é composta por duas educadoras de infância que trabalham em horário semanal rotativo e uma assistente operacional de apoio educativo com horário fixo. As educadoras realizam reuniões diariamente para a passagem de serviço, possibilitando assim, a continuidade do trabalho com o grupo. As atividades de enriquecimento curricular estão a cargo dos professores de expressão musical, de informática e de expressão físico-motora.

O Grupo de Crianças

O conhecimento do grupo constitui o ponto-chave da intervenção educativa, condição única para criar laços afetivos (ME, 1997). Ao planificar as atividades pedagógicas, o educador tem de conhecer as características evolutivas da faixa etária na qual se encontra o grupo. Assim sendo, vai ajudá-lo a acompanhar o seu crescimento e a planificar o seu trabalho, de acordo com as competências do grupo em geral e de cada criança em particular.

A caracterização do grupo, seguidamente apresentada, segue as áreas de conteúdo das OCEPE (ME, 1997) e tem por base a triangulação de dados efetuada entre a observação realizada em contexto de sala, as conversas formais e informais tidas com a educadora cooperante e a análise das fichas de avaliação diagnóstica do grupo.

O grupo da sala da Pré II é constituído por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos. O grupo é composto por 12 crianças do sexo

feminino e 12 crianças do sexo masculino. Deste grupo já quase todas as crianças (19) frequentavam a EB1/PE de São Martinho, estando a grande maioria já integradas com o grupo e com a equipa pedagógica da sala. Destas crianças apenas 3 vêm de outras escolas e 1 ingressou pela primeira vez numa instituição de educação, encontrando-se ainda em fase de adaptação. É considerado um grupo heterogéneo e segundo as OCEPE “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, p. 35).

No grupo, há uma criança sinalizada pela Educação Especial, diagnosticada com perturbações emocionais ou comportamentais graves. Estas informações foram adquiridas através da consulta do processo individual da criança e confirmadas pela educadora cooperante e, ainda, através da participação em reuniões com a educadora cooperante e com a educadora do ensino especial.

A área de **Formação Pessoal e Social** tem sido uma área muito trabalhada, pois através desta a criança demonstra como se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo. As regras da sala foram elaboradas em grande grupo, proporcionando assim um maior impacto no respeito das mesmas. As regras sociais e morais e as condutas convencionais são valores e atitudes que nos diversos momentos diários é dado grande ênfase, sendo notório que a grande parte do grupo tem dificuldade em aguardar a sua vez para falar e em respeitar o outro. Todavia, a maioria das crianças revela autonomia na sua higiene pessoal, no vestuário e na alimentação. Demonstram interesse e motivação nas diversas atividades propostas pelo adulto e já conseguem ter iniciativa na arrumação dos brinquedos.

Na área da **Expressão e Comunicação**, mais especificamente no **Domínio da Expressão Motora**, o grupo na sua maioria mostra confiança na utilização do espaço, possui controlo motor, revela necessidade de correr, de saltar e de trepar. As crianças demonstram grande interesse por jogos de movimento, como por exemplo à apanhada, ao jogo do lenço e na sua maioria, cumprem as regras estabelecidas. As crianças estavam a desenvolver grandes progressos nesta área, mostrando de uma forma global um desenvolvimento adequado à sua faixa etária. Através de diferentes jogos desenvolveram a capacidade de equilíbrio e de autonomia ganhando uma maior confiança em si próprios. Demonstravam alguma habilidade no uso dos talheres, no copo, nos lápis de cor, no pincel e na manipulação de materiais de jogo, como jogos de encaixe, blocos de construções, na manipulação de plasticina e de bolas,

desenvolvendo assim capacidades básicas. As crianças também já manifestavam algum controlo da motricidade fina.

Já no **Domínio da Expressão Dramática**, as crianças em geral criam múltiplas situações através do jogo simbólico, evidenciam essas situações de forma verbal e não-verbal, desempenham uma boa relação entre si e retratam situações do quotidiano. Utilizam os fantoches e outros objetos para criarem histórias e diálogos. Procuramos nesta área variar as formas de expressão dramática, desde os jogos de mímica às caracterizações de canções e encenações de histórias, sempre com o objetivo de cada criança adquirir confiança e segurança em si própria respeitando sempre a individualidade de cada um.

Em relação ao **Domínio da Expressão Plástica**, é uma área muito trabalhada, pois o grupo revela entusiasmo, curiosidade e interesse na diversidade de atividades, estratégias e materiais utilizados. A maior parte gosta de explorar voluntariamente diversos materiais e utensílios como lápis, pincel e tesoura, mas alguns elementos ainda apresentam dificuldade em agarrar corretamente no lápis/pincel e em recortar. É uma área na qual a pluralidade de atividades implica um controlo de motricidade fina através de diferentes materiais e instrumentos. A constante manipulação dos mesmos permite o desenvolvimento de aquisições importantes para a obtenção de habilidades relacionadas com a aprendizagem do código escrito.

Quanto à **Expressão Musical**, era uma constante nas diversas atividades livres, de rotina e orientadas, pois o grupo demonstra um grande interesse nesta área. As crianças tinham facilidade em memorizar a letra das canções, bem como a sua melodia e associavam algumas músicas a épocas festivas. As aulas de música integram na componente de enriquecimento curricular, e em muito contribuem para novas formas de movimento, de tonalidade da voz, de expressão corporal, de relaxamento, isto porque são aulas muito dinâmicas e proporcionam grandes momentos de alegria e de prazer.

Na **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, as crianças mostravam implicação e prazer quando participavam em atividades onde a linguagem tinha um papel central, gostavam de participar em diálogos em grande e em pequeno grupo, mas na maioria das vezes tinham dificuldade em aguardar a sua vez. Gostavam de explorar a linguagem através da reprodução e da criação de rimas, de poemas e de lengalengas, distinguem facilmente a escrita dos desenhos, imitam a escrita por iniciativa própria. No geral todos já são capazes de copiar o seu nome e uma grande

maioria fá-lo sem o recurso ao cartão. Grande parte do grupo apresenta um vocabulário adequado à sua faixa etária e com um discurso fluente. Algumas crianças relevam especial dificuldade em utilizar novo vocabulário nas suas conversas, em articular corretamente as palavras e em fazer um discurso sequencialmente correto.

No que se refere ao **Domínio da Matemática**, são utilizadas muitas situações do quotidiano para estruturar o pensamento lógico-matemático. Alguns elementos do grupo já conseguem classificar, formar conjuntos e agrupar objetos de acordo com as suas capacidades. A maioria do grupo sabe a sequência dos dias da semana e estabelece relação entre quantidade e número. Demonstram facilidade na realização de construções com diferentes materiais (legos, puzzles, dominó), conseguem reconhecer e estabelecer semelhanças e diferenças entre estes materiais.

Relativamente à área do **Conhecimento do Mundo**, o grupo, no geral, revela gosto em observar, em experimentar, demonstram curiosidade em saber o porquê das coisas, identificam e nomeiam sentimentos, cores, o seu nome, idade e alguns a sua morada. As crianças apresentam ainda alguma dificuldade nas noções temporais: ontem, o hoje e o amanhã. A maioria sabe identificar as várias estações do ano e os aspetos sobre a meteorologia, pois todos os dias o chefe do dia é responsável por observar o tempo e registá-lo no respetivo quadro. Acresce dizer que são crianças com uma grande vontade de adquirir novos conhecimentos.

O desenvolvimento das crianças da Sala da Pré II é estimulado pelos encarregados de educação. Estes são participativos e procuram manter-se informados sobre a situação pedagógica do seu educando. A idade média dos encarregados de educação situa-se entre os 25 e os 47 anos. A maioria dos encarregados de educação da sala da Pré II é profissional na área de prestação de serviços. Saliente-se que um número significativo de encarregados de educação se encontra desempregado (ver gráfico 1).

Em relação às habilitações académicas a maioria dos encarregados de educação da sala da Pré II possui o décimo segundo ano e três encarregados de educação são detentores apenas do 1.º CEB (ver gráfico 2).

Gráfico 1. Profissões dos encarregados de educação da sala da pré II

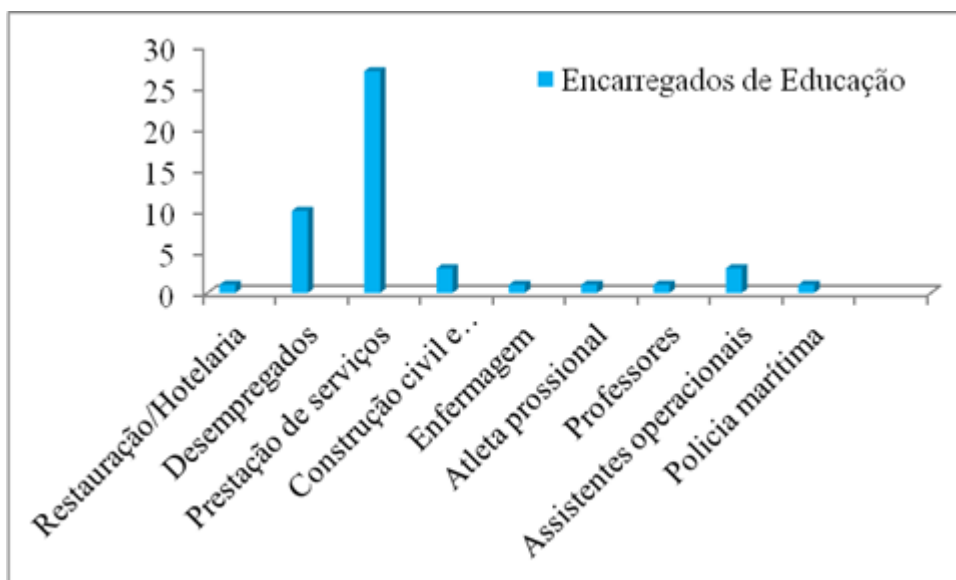
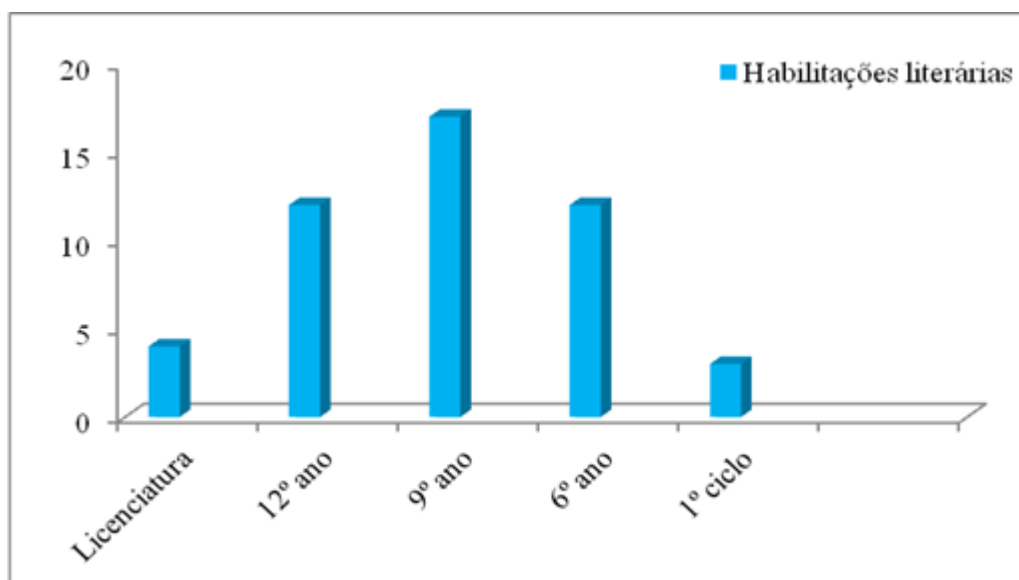


Gráfico 2. Nível de escolaridade dos encarregados de educação da sala da Pré II



Os interesses e as necessidades das crianças

Visto ser um grupo heterogéneo quis promover a igualdade de oportunidades atendendo sempre às características individuais de cada criança, diferenciando o ensino de modo a permitir que desenvolvessem as suas capacidades no seu ritmo de

aprendizagem. O conhecimento individual de cada criança advém da triangulação de dados obtidos através da observação, das notas de campo registadas em contexto sala, das conversas informais com as crianças e com a educadora cooperante e da consulta das fichas individuais das crianças e das fichas de avaliação diagnóstica do grupo. Estes dados, posteriormente foram apoiados na teoria, de forma a esta análise ser o mais real e concreta possível sobre as crianças.

Em relação aos interesses das crianças, no geral, estas demonstram interesse em ouvir e em explorar histórias, em atividades de articulação com as famílias, com o 1.º CEB e com a comunidade. Apresentam também um grande interesse em realizar jogos de movimento em grupo. No geral, o grupo manifesta gosto em atividades de expressão motora e musical, memoriza facilmente a letra das canções e a sua melodia.

O grupo, essencialmente os meninos, adoram brincar na área das construções, fazendo uso de todo o material aí existente, na qual criam construções, como montanhas, edifícios, carros, estradas, ou seja, dão azo à sua imaginação.

As crianças, de forma geral, necessitam de ganhar autonomia, cumprir regras, desenvolver a linguagem e a motricidade. A Matilde, a Soraia, o João Gabriel e o Tiago José apresentaram necessidade de desenvolver a autonomia. O Bernardo, a Jéssica, o João Diogo, o João Guilherme, a Mariana e o Pedro as regras da sala de atividades. O Breno, o Bernardo, a Jéssica, a Mariana e o Pedro a motricidade fina. A Matilde Leonor, a Sthefany e a Carolina Viveiros a sociabilidade. Por fim, O Breno, a Jéssica e o João Gabriel a linguagem.

Saliente-se que há algumas crianças que necessitam de maior incentivo por parte do adulto para participarem em atividades, tais como cantar e jogar em grande grupo. Não posso deixar de referir que o gosto por histórias é tão evidente que ao longo da minha intervenção solicitavam sempre, que no dia seguinte, eu trouxesse uma nova história. As crianças são capazes de recontar a história com muitos pormenores e nestes momentos do conto conseguimos cativar a atenção da grande maioria do grupo.

Pertinência do Estágio

A prática pedagógica está dividida em dois grandes momentos, um no Pré-Escolar e outro no 1.º CEB. São estes momentos que vão delinear o tipo de profissional que serei no futuro, pois irei relacionar e colocar em prática os saberes

de diversos conteúdos adquiridos ao longo da minha formação. Tendo também a responsabilidade, de desenvolver nas crianças, em ambos os contextos, competências e saberes através dos quais consigam responder aos desafios da contemporaneidade. Pois, segundo Arends (1995),

o ensino pode proporcionar uma ótima e gratificante carreira a todos aqueles que sejam capazes de responder aos desafios intelectuais e sociais que coloca. (...) A tarefa de educar a juventude é demasiado importante e complexa para ser deixada inteiramente à mercê dos progenitores ou das estruturas informais de tempos passados. A sociedade moderna necessita de escolas dotadas de professores especializados que estejam aptos a ensinar e a socializar as crianças (...) (p. 1).

Existe também todo um conjunto de fatores que compõem o dia-a-dia de um docente que são desconhecidos pelos formandos como por exemplo a organização diária das tarefas das crianças, a burocracia e a gestão do tempo. Assim, o estágio é fundamental, uma vez que necessito como formanda de observar, de presenciar e de também organizar, planificar e gerir situações concretas.

Acresce dizer que o estágio transforma-se quase num “trabalho de campo”, isto porque colocamos em prática metodologias e estratégias que aprendemos de uma forma teórica e então através de observação, ou seja, o estágio é fundamentalmente construtivista.

Como profissional mista, educadora e professora do 1.º CEB, é também da minha responsabilidade saber articular as características e as exigências a cada um dos níveis de educação, para que ao relacionar-me num contexto e noutra, consiga ter uma visão integrada do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Contextualização da Prática

A prática desenvolvida que aqui se documenta realizou-se no início do mês de novembro até ao início do mês de dezembro de 2012, na EB1/PE de São Martinho. O estágio ocorreu na sala da Pré II, sob a orientação da educadora cooperante Lucybel Jardim. Esta prática foi realizada individualmente.

O primeiro contacto com a educadora foi muito importante, pois ficou decidido quais os dias e o horário da minha intervenção, o qual ficou acordado ser executado quatro dias por semana e em horário rotativo, compatível com o da

educadora, ou seja das 8h30min às 13h30min ou das 13h30min às 18h30min. Possibilitou-me assim, ter contacto com todos os momentos ocorridos na sala.

As planificações foram elaboradas semanalmente, tendo sempre em consideração os interesses, as necessidades e as motivações das crianças como seres individuais, mas pertencentes a um grupo. A sua realização teve ainda como ponto de referência e de apoio as OCEPE e as *Metas de Aprendizagem para a Orientação Pré-Escolar* e as diretrizes da educadora cooperante.

Importa referir que os três dias de observação participante foram determinantes para obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças, para obter dados mais precisos e significativos que após análise e reflexão, proporcionaram o desenvolvimento de um conjunto de atividades que se interligaram em torno de uma dimensão de ação/tema. Acresce dizer que estas tinham um caráter flexível atendendo às necessidades, às motivações e aos interesses das crianças revelados em sugestões de atividades a efetuar, levando ao reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens.

A observação proporcionou-me também conhecer a educadora e a sua dinâmica com as crianças, bem como um pouco da sua visão educativa, processo que decorreu ao longo de todo o estágio, sendo a educadora um pilar da minha intervenção. Durante o estágio tinha a responsabilidade de desempenhar o papel de educadora em todo o processo educativo. Considero esta responsabilidade complexa e delicada devido ao comprometimento da formação e do desenvolvimento do ser humano.

Nesta valência foi solicitado, como elemento de avaliação do estágio, a realização da avaliação do grupo e a avaliação individual de uma criança, pois é uma parte integrante e fundamental do processo de ensino-aprendizagem possibilitando uma aproximação mais real e significativa ao contexto educativo.

Ao longo da minha intervenção pedagógica participei e presenciei diversas atividades de rotina diária e atividades livres e orientadas. Esta panóplia de atividades fazem parte da organização do tempo, do espaço e do processo pedagógico e convergem para o desenvolvimento integral da criança. Sendo a comunidade educativa parte integrante do processo educativo das crianças, tornou-se pertinente desenvolver alguns momentos interativos de aprendizagem.

Apresento, neste relatório, algumas dessas atividades, evidenciando a sua importância para as crianças desta faixa etária. Efetivamente a planificação faculta

uma leitura mais imediata do que foi desenvolvido e conseqüentemente do que necessita ser melhorado. Como término desta etapa farei uma reflexão sobre todo o processo da minha intervenção.

A Prática Educativa com o Grupo de Crianças da Sala da Pré II

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”

Carlos Drummond de Andrade (2011)

Atividades Livres

O espaço pedagógico ao estar organizado em áreas distintas de atividades traz a possibilidade de diferentes aprendizagens, na medida em que, desta maneira, se assiste a uma vivência plural da realidade, em que são as crianças as principais construtoras da experiência dessa pluralidade (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a). Para tal, é necessário que os espaços e os materiais permitam realizar experiências significativas que constituam um sentido prático dentro e fora da escola para as crianças.

Uma das primeiras tarefas da educadora cooperante foi a de organizar o espaço educativo e fê-lo através da criação de diversas áreas de interesse para assim possibilitar o mais variado leque de aprendizagens. Para selecionar e organizar estas áreas teve em conta a observação que fez do grupo de crianças, no que respeita às necessidades e aos interesses demonstrados e algumas linhas orientadoras do modelo pedagógico High/Scope, apesar de não aplica-lo na sua íntegra.

As crianças ao escolherem livremente as áreas onde querem brincar e ao conhecerem os materiais desenvolvem uma maior aquisição de competências de autonomia, de segurança e de autoestima. Portugal e Laevers (2010) dizem que quando as crianças “têm oportunidade de escolher, fazem-no, em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber” (p. 16). De forma a proporcionar uma educação de qualidade as OCEPE salientam que o “planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo

o grupo, em pequenos grupos e entre pares e também a possibilidade de interagir com outros adultos” (ME, 1997, p. 26).

Neste contexto, as crianças ao usufruírem de um espaço que lhes é agradável e ao compreenderem a sua organização e ao conhecerem os seus materiais realizam atividades que lhes desenvolve o seu imaginário e que lhes proporciona oportunidades ricas de aprendizagem e de desenvolvimento. E para isso deve-se entender que a criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com os adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com os seus pares, recriando, reproduzindo e imitando, enfim, criando uma cultura infantil. Neste sentido, ao longo da minha intervenção procurei responder de forma adequada à diversidade de experiências que ocorriam em diversos contextos, de forma a acatar as situações que envolviam e que caracterizavam as crianças.

Acredito que na formação docente um dos momentos fundamentais é o da reflexão sobre a prática, pois só refletindo criticamente e investigando sobre a minha prática “de hoje e a de ontem [posso] melhorar a prática do amanhã” (Roldão, 2007 p. 6). Sendo que “a reflexividade implique construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação” (Roldão, 2007, p. 6).

Admito, cada vez mais, que as brincadeiras livres proporcionam momentos de extrema relevância às crianças, necessitando estas de liberdade para brincarem, isto porque só assim aprenderão a fazê-lo numa perspetiva de exploração, de descoberta e de respeito pelo outro. A sua aprendizagem decorre das suas atividades e dos seus recursos, e não do resultado automático do que lhe é ensinado. A observação/participação foi sem dúvida uma etapa indispensável que desenvolvi no meu estágio, pois tive a possibilidade de ter um olhar mais centrado e profundo sobre a complexidade que se estabelece em torno do processo de desenvolvimento educacional.

Esta etapa educativa tão importante e marcante na vida das crianças exige que seja acompanhada por profissionais com a devida formação, instrumentalização e paixão pelo trabalho que realizam. O que pude observar é que a equipa pedagógica preocupa-se com o bem-estar, com o atendimento às crianças e o cuidar e o educar estão presentes no cotidiano da sala da Pré II, princípios que considero indissociáveis.

Só tendo consciência que a tarefa de cuidar e de educar caminha simultaneamente e de maneira indissociável, possibilitará que ambas as ações construam na totalidade a identidade e a autonomia da criança.

Como já anteriormente descrito, o espaço sala da Pré II está organizado por áreas e aquando da chegada das crianças, momento do acolhimento, estas após marcarem a sua presença são livres de escolher onde querem brincar, respeitando as regras pré-estabelecidas pelo grupo.

Durante o meu estágio, tive o privilégio de observar várias situações e momentos de grande coparticipação e de elevada interação entre as crianças nas diferentes áreas de interesse, o que consistia também no facto de que o comportamento de cada criança se torna estímulo para o outro. Através da brincadeira imaginária e de acordo com os seus interesses e a forma de ver o mundo, era também muito visível o vaivém interativo formado de diálogos elaborados com as tarefas ou até mesmo com outros assuntos.

Pude ainda constatar momentos fascinantes em que tive a oportunidade de assistir a diversas situações e gestos significativos. Cito uma situação que me marcou profundamente em que uma criança estava a brincar livremente na área do faz de conta e distraiu-se, não indo à casa de banho atempadamente, pois a motivação e o interesse pela atividade que estava a executar era tanta que acabou por fazer um pouco de “xixi” na roupa. Apercebendo-se do sucedido, outra criança, sabendo *a priori* que esta situação seria motivo de “gozo e risota” por parte dos colegas, muito discretamente, tirou o seu casaco e emprestou à colega para que esta colocasse em volta da cintura, de modo a esconder o sucedido. Por outro lado, nestes momentos, tínhamos a possibilidade de observar e de presenciar conversas, atitudes, interesses, necessidades e motivações que foram sem dúvida informações imprescindíveis para a minha reflexão e posterior planificação.

É esta diversidade de vivências, de crescimento, de envolvimento que a organização do espaço por áreas permite, pois todas as atividades aqui realizadas são brincadeiras que proporcionam à criança uma expressão livre, na qual muito da sua imaginação flui nestes momentos, isto porque surgiam formas inesperadas e criativas na utilização dos diversos materiais. Deste modo, a minha prioridade foi a criação de um espaço dinâmico, em que o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo fossem estimulados. Neste sentido, valorizei as brincadeiras permanecendo atenta, pois as crianças manifestam habilidades, interesses e necessidades como por exemplo

reflexos do que veem na família e nos meios de comunicação, demonstram por vezes valores impróprios para o bom convívio social, tais como agressividade, intolerância, inibição, egoísmo, entre outros. Estes momentos são oportunos para conhecer um pouco mais as crianças, pois como lembra Vygotsky (2007) é na brincadeira que a criança evidencia como está a sua relação com os códigos sociais.

Nestes momentos interativos colaborei nas diversas brincadeiras livres, nomeadamente na área da biblioteca, isto porque o grupo no geral demonstrava um grande interesse pela exploração de livros e pelas histórias contadas pelo adulto. A par desta, a área da leitura e da escrita era onde as crianças solicitavam uma maior intervenção porque careciam de alguma orientação por parte do adulto. Nas restantes áreas, as crianças desenvolviam atividades autonomamente e indubitavelmente iniciavam interações entre elas, isto porque não necessitavam de qualquer apoio na exploração destas. Porém, as crianças escolhiam as áreas que mais lhe interessavam, sendo que algumas crianças, sempre que possível, exploravam as mesmas áreas, daí senti a necessidade de ter o cuidado e o controle do grupo nas diferentes áreas, de forma a possibilitar a todas as crianças a exploração das diferentes áreas e não apenas as de maior interesse e de significado para elas.

Em todo este processo não podemos esquecer que o espaço de educação seja visto apenas como espaço de aprendizagem, mas sim que envolva brincadeiras ou jogos para que as crianças sintam prazer em aprender, como também em ir para a escola, desenvolvendo assim o raciocínio lógico, social e cognitivo. Acredito que o brincar é facilitador para o relacionamento entre o educador e a criança. Este facto é acervado por Hohmann e Weikart (2007) quando referem que os educadores que entendem o valor da brincadeira “estão a apoiar o processo de aprendizagem pela acção e o desejo espontâneo da criança em aprender” (p. 88).

Nesta sala é notória a preocupação por parte das educadoras em demonstrar sensibilidade e disponibilidade, em serem companheiras de brincadeiras, em estabelecerem coparticipação, de forma a obterem resultados significativos na estruturação das aprendizagens, na relação com o mundo externo e na socialização. Pois, o educador tem um papel crucial na aprendizagem das crianças e é responsável por orientar o grupo no caminho a percorrer, de forma a tornar as crianças co construtoras do seu desenvolvimento. Como afirma Papalia, Olds e Feldman (2001) “brincar é o trabalho dos mais novos” e “brincando as crianças crescem” (p. 365).

A atividade lúdica é a mais espontânea e natural da criança, mas em paralelo os jogos apresentam contentamento, concentração e motivação, sustentando um vínculo estreito com o conhecimento.

Em alguns momentos de espera, provocados pela própria rotina da instituição, utilizava o jogo¹ como atividade lúdica em que estimulava os valores da cooperação, do respeito e da interajuda. Note-se que alguns destes jogos provinham do interesse e das motivações das crianças.

Outro momento propício para as crianças realizarem as suas brincadeiras livres é na hora do recreio, no parque. Aqui as crianças correm, fantasiam, representam e interagem com outras crianças deliciando-se no universo da brincadeira. Durante a minha intervenção presenciei a uma certa euforia por parte das crianças, aquando da hora do recreio. Neste momento o mundo do lúdico rapidamente emergia, sendo comuns brincadeiras de faz-de-conta (achar o tesouro, ir às compras, casinha, aos ladrões e médico), jogos (apanhada e estátua) e a manipulação de brinquedos.

O espaço exterior, para além da possibilidade de proporcionar momentos educativos intencionais é também um local privilegiado de recreio, com outras características e potencialidades, onde as crianças têm a possibilidade de explorar o espaço e os materiais disponíveis e recriá-los (ME, 1997).

Normalmente, neste espaço ocorrem atividades lúdicas barulhentas e vigorosas que não se podem realizar no interior, tendo sido uma ótima oportunidade para observá-las e fazer parte das suas brincadeiras. Importa referir que estes espaços eram partilhados com outras salas, momentos também muito enriquecedores e de interação. Durante a minha intervenção, após todas as crianças terem terminado o lanche, quase sempre juntava-me ao grupo no recreio. Nestes momentos, era notório a separação das crianças por grupos, normalmente havia um grupo de meninas que gostava muito de brincar ao faz de conta, outro grupo heterogéneo a nível do sexo que apreciava realizar jogos como apanhada, a estátua, e ainda um outro grupo que gostava de brincar com alguns brinquedos da sala ou então que trazia de casa.

Por fim, cito Oliveira (2000) que salienta que o lúdico “não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças, ou melhor dizendo, no homem que as imagina, organiza e constrói” (p. 10).

¹ Os jogos desenvolvidos nestes momentos são explanados nas planificações semanais e outros surgiram espontaneamente pela necessidade do momento.

Atividades de Rotina

Apesar da palavra rotina significar “caminho utilizado normalmente, itinerário habitual, hábito de proceder sempre da mesma maneira, monotonia são considerados momentos privilegiados que devem ser flexíveis, individualizados e baseados nas necessidades das crianças relativizando-se a importância das atividades. Na visão de Oliveira-Formosinho (1998) estabelecer uma rotina é:

(...) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples facto de passar no relógio, não produz desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento são construídos, ou não, na riqueza da experiência que o tempo possibilita, ou não (p. 158).

É importante as crianças terem conhecimento da rotina diária, pois vai as tornando autónomas nos diversos momentos diários, sem ficarem na dúvida do que se segue e de estarem continuamente a solicitar o apoio do adulto para a sua ação. Uma vez, depois de interiorizada, a rotina, proporciona uma grande liberdade de atuação.

Aquando da minha intervenção já havia uma rotina definida, mas era flexível e tentei organizar o tempo de rotina de forma a possibilitar às crianças o maior número de experimentações diversificadas com os objetos, com as situações e com os acontecimentos. Também criei oportunidades para as crianças estarem juntas, descobrirem, trabalharem, experimentarem e criarem diversas coisas. A rotina diária foi estabelecida de forma a permitir às crianças tomarem consciência do tempo de que necessitavam para realizarem os seus interesses, fazerem escolhas, tomarem as suas próprias decisões e resolverem os problemas que, no decorrer de acontecimentos, iam surgindo (Hohmann & Weikart, 2007).

Na minha intervenção tive a oportunidade de vivenciar toda a rotina, a qual exigia a minha participação de diversas formas, revertendo numa aprendizagem dupla, a das crianças e a minha.

A rotina diária da sala inicia-se com o acolhimento, momento muito importante, pois implica a separação da criança dos seus familiares e a entrada no ambiente institucional. Cabe realçar que a instituição educativa não substitui a ação da família, pelo contrário, afigura-se como um lugar de interação e de socialização

das crianças que completa a ação familiar e que, por isso, obriga a uma relação de confiança e de responsabilidade entre ambas, isto porque para os pais não deixa de ser um momento difícil. Para a criança a inserção numa nova rede de sociabilidade é uma experiência marcante que a afeta e, por isso, deverá se sentir protegida, segura e estimulada a começar bem o dia. Note-se que os pais também deverão se sentir confiantes neste processo. Assim Post e Hohmann (2007), defendem que as “boas-vindas calorosas e acolhedoras por parte dos educadores asseguram às crianças e aos pais que o centro infantil é como se fosse lar-fora-de-casa seguro e simpático” (p. 209).

No início da manhã, no acolhimento, costumávamos receber as crianças com carinho, ternura e com um pequeno diálogo, da mesma forma conversávamos com os pais de forma agradável e acolhedora, tentando esclarecer quaisquer dúvidas ou ansiedades que lhes provocassem incertezas e inquietudes. Após a receção das crianças, estas registavam a sua presença num quadro de dupla entrada com o apoio de algum colega ou do adulto, se necessário, ou na sua maioria sozinhas. Deste modo, este processo transmite responsabilidade à criança, juntamente com os pais, na sua presença diária na escola através da ideia de compromisso com o grupo a que pertence que surge deste instrumento – quadro de presenças – (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b). Ainda neste contexto, Hohmann, et al. (1979) afirmam que:

(...) desde que a criança, tenha participado na sequência da rotina diária uma série de vezes e saiba o nome de cada uma das suas partes, pode começar a compreender o horário do Jardim-de-infância assim como uma série previsível de acontecimentos. Não precisa de depender do adulto para que lhe diga o que vai acontecer a seguir (p. 81).

Algumas crianças frequentavam o grupo pela primeira vez, e aquando da escolha das áreas era necessário prestar algum apoio e explicar o seu funcionamento, de modo a responsabilizá-las por essa escolha, com o intuito de usufruírem ao máximo das suas brincadeiras.

Por volta das 9h, as crianças e os adultos reuniam-se no tapete, sendo este um tempo e um espaço de partilha, de comunicação, de planeamento e de reflexão. As crianças partilhavam informações entre si, sobre a sua vida ou sobre o seu quotidiano e ainda mostravam aos colegas algo que trouxeram para a sala, entre outras coisas do seu interesse. Enquanto se cantava os bons dias, as crianças responsáveis iniciavam a

realização de algumas tarefas diárias. Neste momento eram decididas as atividades a realizar ao longo do dia, e no centro das mesas já estavam colocados certos materiais de apoio às atividades que tanto poderiam ser novas atividades, de acordo com os projetos ou aprendizagens que estavam a decorrer, como poderiam ser atividades por concluir, manifestando desta forma, um sentido de continuidade educativa. A sua realização ficava à escolha das crianças, definindo-se assim o plano do dia, juntamente com as atividades programadas para esse dia, as quais as crianças já tinham conhecimento.

Todo este processo transmitia às crianças uma maior organização, pois podiam continuar o seu percurso diário na instituição tendo conhecimento de como este iria decorrer, o que reduz a ambiguidade e lhes dá a confiança de poderem ser autónomas nas suas ações, à medida que vão construindo o seu conhecimento pela sua participação nos processos de aprendizagem numa pedagogia de participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Assim sendo, o tempo deve ser gerido e não ocupado, este momento impõe ao adulto a responsabilidade e a capacidade de administrar bem o tempo, de modo a que as crianças não percam a concentração, atendendo à heterogeneidade do grupo e, logicamente, aos seus diferentes níveis de atenção. No início da minha intervenção, senti alguma dificuldade em gerir o tempo. Por norma, havia algumas crianças que facilmente se distraíam e contagiavam alguns colegas. Em determinados momentos, um pequeno toque ou gesto era suficiente para chamar a atenção, mas com aqueles casos mais desestabilizadores adotei outras estratégias, solicitando a presença da auxiliar perto dessas crianças ou então quando possível reunia-os ao pé de mim, de forma a conseguir lidar positivamente com estas situações, o que por vezes não foi fácil. Acresce dizer que, o tempo de diálogo não deverá ser curto, de modo a aproveitar as situações naturais ocorridas em contexto de comunicação que criam deliberadamente situações estimulantes para as crianças participarem ativamente, mas também não deverá ser excessivo, pois poderá originar desconcentração e pouca motivação. Algumas atividades de rotina apoiam-se em diversos quadros, como o quadro do tempo e o quadro do “chefe”. A noção de tempo é uma noção difícil para as crianças, embora utilizem e diferenciem os conceitos de tempo ontem, hoje e amanhã, por vezes, não conseguem adaptar o termo correto no seu discurso. Também não se pretende que nestas idades as crianças saibam explicar “o estado do tempo”, mas principalmente que saibam observar e identificar as suas diferenças,

desenvolvendo o conhecimento de mudança e de alteração dos fenômenos meteorológicos relacionando também com as estações do ano, e ainda a tomarem consciência e a serem autônomas na escolha do seu vestuário.

De forma a distribuir responsabilidades, utilizava-se também o quadro do “Chefe do dia”, definindo inicialmente o perfil do chefe e quais as tarefas a desempenhar, sendo escolhido todos os dias um chefe, tarefa esta que todas as crianças adoram, pois sentem-se responsáveis e importantes. A escolha era feita por ordem alfabética, tendo cada criança um cartão representativo de chefe, identificado com a sua fotografia e numerado, explorando assim o conceito de número. O chefe, essencialmente neste dia, teria que ser exemplo de comportamento para o restante grupo, o que nem sempre era evidente.

Na perspectiva de Vasconcelos (1997), estes instrumentos organizam a vida na sala de atividades, na medida em que são referências para o adulto e para as crianças do ambiente social e intelectual da sala, a partir dos quais se constrói um sentido de tempo e de seguimento, não sufocando, contudo o espaço de resolução de problemas, individual ou conjunto. Estas tarefas podem parecer mecânicas, mas confinam uma série de capacidades. As crianças aprendem a trabalhar com um quadro de dupla entrada, adquirem o sentido de pertença a um grupo, identificam quem está e quem falta, fazem contagem de quantas meninas e de quantos meninos estão presentes, reconhecem os números, reconhecem o nome escrito, os dias da semana e o fim de semana. Saliente-se que cada dia tem um número e os meses do ano e mais tarde as crianças vão compreender que há meses com 30 dias e outros com 31 dias e até há um mês que tem menos dias que os outros.

Nesta sala, a presença é identificada, com símbolos das figuras geométricas na qual cada figura tem uma cor correspondente a um dia da semana. Esta estratégia é usada pelas educadoras da sala com o objetivo de algumas crianças interiorizarem mais facilmente as cores e o nome das figuras geométricas, pois esta dificuldade foi detetada logo no início do ano letivo.

Outras atividades de rotina são as atividades de Inglês, de Expressão Físico Motora e de Expressão Musical. Estas são geridas, neste caso, por professores com formação específica nomeadamente em Inglês, em Educação Física e em Expressão Musical. Estas atividades fazem parte do horário letivo do grupo e concordamos que são de extrema importância para o desenvolvimento da criança. Isto porque toda a aprendizagem e aquisição de competências que a criança vai adquirindo na Educação

Pré-Escolar, ir-se-ão completando e aplicando ao longo de todos os níveis educativos e servir-lhe-ão de base para o trabalho futuro. No que diz respeito à temática do ensino do inglês no Pré-Escolar, e de acordo com alguns autores, a linguagem é própria ao ser humano uma vez que é herdada geneticamente. Nesta perspetiva, a criança não pode adquirir uma língua sem crescer imersa num ambiente em que as trocas linguísticas ocorram (Sim-Sim, 1998). A docente responsável pelas aulas de inglês tentou sempre sensibilizar as crianças de uma forma transversal, utilizando o espaço da sala como promotor da língua inglesa, através de músicas e de lengalengas e de várias atividades, assim como os adultos da sala.

A nível da expressão Físico Motora, o corpo da criança constitui-se o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Ao entrar na EPE a criança já possui algumas aprendizagens motoras básicas tais como andar, transpor obstáculos, manipular objetos de forma mais ou menos precisa. Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a EPE deve proporcionar ocasiões de exercício de motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma das crianças aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu corpo (ME, 2002). Segundo Serrano (2003) é importante as crianças praticarem atividade física não só para melhorarem a sua forma física, mas também por questões relacionadas com a saúde, com a socialização, com a escola e também por ser uma atividade ligada ao seu bem-estar. O docente responsável pelas aulas de Expressão Físico Motora proporcionava atividades dinâmicas e motivadoras com o objetivo de estimular um desempenho mais elevado a nível das habilidades motoras fundamentais, mais concretamente a nível das habilidades locomotoras.

Outra atividade de rotina é a expressão Musical, aula esta, na qual as crianças demonstravam um grande interesse e satisfação em participar. O docente responsável, pela mesma era uma pessoa extremamente competente nas suas funções, cativando e aliciando as crianças de uma forma contagiante e conseguindo resultados extraordinários. As suas aulas eram muito dinâmicas e apresentadas sempre de formas variadas, tendo as crianças para além da comunicação, o prazer em produzir e em ouvir sons, canções, rimas e histórias. Estas atividades permitem brincar com eles, pois desenvolvem a imaginação e a criatividade, aprendendo a criança a discriminar sons, palavras, melodias e ritmos. A Expressão Musical fornece à criança diferentes formas de participação como dançar, cantar, tocar

instrumentos, bater palmas, fazer mímica entre outras. Desenvolve também a identidade cultural, especialmente porque através da música tradicional a criança contacta com a cultura do seu povo e vai partilhar dos mesmos valores, promove a concentração, a socialização, a coordenação motora, o respeito por si e pelo grupo, a disciplina e outras características que colaborarão na sua formação como indivíduo. Note-se que tive a oportunidade de assistir a algumas aulas, as quais me deixaram fascinada, com todo o envolvimento por parte das crianças. Na sala da Pré II, ao longo do dia, é dada grande importância à vertente musical e, como tal a música faz parte do quotidiano das crianças nos mais diversos momentos. Para uma melhor inclusão da rotina, muitas das canções exploradas encaminham para esses mesmos momentos, permitindo dessa forma uma ligação entre a consciencialização da rotina e a intencionalidade da educadora.

Outras atividades de rotina traduzem-se ainda na higiene pessoal, nas refeições e no período do sono. Com a entrada na idade pré-escolar a criança adquire e aperfeiçoa as suas capacidades, as suas habilidades motoras e adquire novas competências ao nível das atividades do quotidiano, realizando-as com uma maior destreza e rapidez. Desta forma, e gradualmente, a criança começa a adquirir capacidades que lhe permitem um maior grau de autonomia aquando das refeições, da realização dos cuidados consigo próprio, do controle dos esfíncteres e da concretização das pequenas tarefas diárias. Estes momentos exigem a mesma dedicação e o mesmo comprometimento com as crianças na orientação, no auxílio e na facilitação. A hora da refeição, como sabemos, por vezes pode ser palco de algumas birras de ordem alimentar. Estas aconteceram de facto, mas fui sempre contornando-as através de algumas brincadeiras e de estímulos, o que possibilitou a obtenção de bons resultados.

Outro momento crucial ao longo da semana é a reflexão/autoavaliação das crianças sobre as atividades realizadas. Este tipo de avaliação permite à criança avaliar o seu desenvolvimento ao nível das suas aprendizagens e dos seus progressos, para que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassar. Este processo era realizado de forma informal, como por exemplo, através dos comentários das crianças. Os registos das atividades desenvolvidas pelas crianças no *dossier* foi uma ferramenta muito útil na medida em que permitia as crianças avaliarem e comentarem o seu desempenho na realização das atividades, revelando deste modo indireto aprendizagens efetivas.

Neste sentido, os registos efetuados para o portefólio, eram vistos pelas crianças de certa forma como “um vínculo de conexão entre o passado e o futuro, em que essa conexão era de facto o tempo em que existiu aprendizagem e desenvolvimento” (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, p. 122). Esta avaliação consistia em afirmações como: “Eu não conseguia cortar direito e depois eu já conseguia”. Assim, a criança toma consciência da sua aprendizagem como uma evolução de um ponto para outro. Diante do exposto, acresce dizer que a EPE é perspectivada no sentido da educação ao longo da vida, certificando à criança condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.

Atividades Orientadas

As atividades orientadas são dirigidas pelo educador, tendo sempre em vista as necessidades e os interesses das crianças. Assim, para além da participação em atividades livres e de rotina, foram desenvolvidas atividades no âmbito de quatro grandes domínios o valor dos contos infantis, projeto “À Descoberta do Corpo Humano” e educar para os valores “Caixa de Partilha”. As estratégias utilizadas foram cuidadosamente selecionadas, assim como os recursos e os materiais disponibilizados.

No seguimento deste item, serão estas atividades e a relação entre elas que passarão a ser descritas, fazendo, sempre que se justificar, alusão a referências e a fundamentos teóricos.

O Valor dos Contos Infantis

As atividades aqui expostas adquirem a sua pertinência, pois surgiram do interesse e de todo o entusiasmo manifestado pelas crianças. Assim, partindo do princípio que contar histórias é considerado uma ferramenta pedagógica na formação de caráter social e intelectual da criança, pretendo neste item explicar o quanto foi importante a utilização desta ao longo do desenvolvimento da minha intervenção.

Através das histórias a criança tem a possibilidade de aumentar e de enriquecer a sua imaginação, amplificar o seu vocabulário, a memória, desenvolver o pensamento lógico, vivenciar momentos de humor, de diversão, estimular o espírito crítico, satisfazer sua curiosidade e adquirir valores para saber estar e viver em sociedade. Deste modo, foi desenvolvido um conjunto de ações, em colaboração com a equipa da sala, decorrente entre o dia 5 e 16 de novembro (ver apêndice A e B).

Durante este período, pode-se observar o gosto e o interesse das crianças pelos livros e o clima de alegria e de interesse que as histórias lhes despertam. As histórias são fontes maravilhosas de experiências, através delas podemos ampliar o horizonte da criança e aumentar o seu conhecimento em relação ao mundo que as cerca. É através do prazer ou das emoções que as histórias lhes proporcionam que o figurismo, implícito nos enredos e nas personagens vai agir no seu inconsciente. Por isso, contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, de surpresa e de emoção no qual o enredo e as personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte.

Ao longo da minha observação participante tive a oportunidade de presenciar a educadora cooperante contar alguns contos infantis, a maioria destes servia de contextualização à atividade orientada ou integrava as propostas implícitas e explícitas das crianças. Albuquerque (2000) explica que os livros são fonte de motivação para esta idade, porque convidam a criança a interiorizar o seu significado e a interpretação pessoal que, possibilita a atribuição desses mesmos significados às atividades propostas.

Nesta sequência, foi-me solicitado pelas crianças, logo no primeiro dia de observação, que lhes contasse uma história. Neste mesmo dia não me sentia completamente à vontade, no sentido que teria de interferir na prática da educadora cooperante. Posteriormente, mediante reflexão com a educadora cooperante sobre a dinâmica da sala, sobre o trabalho desenvolvido até ao momento e sobre as características do grupo, esta sugeriu que abordasse a temática as cores e as figuras geométricas, pois havia crianças que não identificavam nem nomeavam corretamente algumas cores, bem como algumas figuras geométricas. Referiu ainda que alguns elementos apresentavam dificuldades ao nível da linguagem.

No decorrer deste contexto, o objetivo básico incidiu na oferta de uma intervenção que facultasse a perceção da minha presença como o adulto responsável pela sala, tendo como objetivo central cativar o grupo e contribuir para uma confiança gradual e recíproca. Neste sentido, foram desenvolvidas várias ações que visaram, por um lado, a aprendizagem das cores, e por outro lado o desenvolvimento sistemático da linguagem, aumentando assim os seus conhecimentos nesta dimensão. As estratégias delimitadas foram ao encontro de uma pedagogia por participação e ação envolvendo as crianças em todo o trabalho desenvolvido. Assim tentei satisfazer o interesse das crianças, tendo sido muito benéfico para a minha integração

no grupo, contando-lhes um conto intitulado *Descobre um Arco-íris de Cores – Surpresas*, alusivo às cores com o intuito de fazer uma breve revisão acerca dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças e em paralelo as figuras geométricas. Este momento assumiu-se também como recurso ilimitado ao ensino da língua que serviu de base para a integração das diferentes áreas de conteúdo, bem como para o desenvolvimento integral das crianças.

A leitura é uma forma exemplar de aprendizagem, é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Assim tentei ler as histórias pausadamente, efetuando expressões faciais, de modo a cativar mais a atenção das crianças. O narrador deverá transformar a narração oral numa experiência artística, para tal é necessário exercitar uma voz flutuante, teatralizada, que mude de tom durante a exposição. O conto sempre que possível deverá ser acompanhado com gestos e reações capazes de expressar o que as informações lógicas não conseguem.

Após a exploração dos elementos da história, dialogámos sobre as cores contribuindo para identificar e perceber os conhecimentos que as crianças já detêm sobre o tema. Este processo facilita a intervenção seguinte, que será mais adequada ao que as crianças já sabem, permitindo introduzir novos conteúdos. Segundo Miras (1997), estes conhecimentos prévios englobam os que eles conhecem, mas também permitem identificar as relações que as crianças serão capazes de realizar com os novos conteúdos. Ora, este caminho supõe ao educador uma preparação e uma consequente pesquisa prévia para que possa responder às indagações das crianças dentro de um determinado tema. É uma forma capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente, neste sentido tive sempre o cuidado de preparar previamente o conto, tendo em conta a qualidade do texto e das imagens, o tema e a adequação ao público-alvo, neste caso concreto as crianças da Pré II. Acresce dizer que alguns contos não estavam sempre relacionados com o tema a trabalhar na sala, estes eram escolhidos e trazidos pelas próprias crianças, mediante o tema previamente indicado pela educadora e às vezes também selecionava um livro da área da biblioteca que considerava importante explorar com as crianças. A seleção destes livros seguia critérios, tais como o interesse das crianças, a relevância no desenvolvimento do grupo e a qualidade estético-literária.

O recurso às histórias, por vezes, efetuava-se nos momentos de espera aquando das rotinas de higiene ou então no recreio quando as condições climáticas

não eram propícias para as crianças brincarem no exterior. Por isso, penso que a literatura tem de ser trabalhada, sobretudo na sala de aula, a fim de permitir ao leitor ou ouvinte viajar no mundo do sonho, da fantasia e da imaginação.

Na minha intervenção, tentei sempre da melhor forma ter cuidado com a linguagem, utilizando frases simples, curtas e de fácil compreensão, explicar sempre que possível o significado das palavras e, sobretudo, pronunciar corretamente as palavras para não induzir a criança em erro. Como estratégias pedagógicas explorei, juntamente com o grupo vários tipos de histórias, a dramatização e o uso de fantoches. Foi ainda valorizado as lengalengas, tentando que as crianças aumentassem os seus conhecimentos, desenvolvendo para tal a interdisciplinaridade em todas as atividades desenvolvidas.

A dramatização foi uma ótima estratégia para iniciar as atividades planificadas, pois permitiu conjugar diversas competências a serem exploradas com este grupo, nomeadamente a revisão das cores, das formas geométricas, a figura humana e a contagem (seriação, ordenação e classificação) (ver apêndice B). O desenvolvimento destas competências foi realizado de forma motivante para as crianças, pois foi ao encontro dos seus interesses. A dramatização do conto viabilizou um nível de interesse significativo e ao longo da dramatização o grupo estava muito atento e entusiasmado em ouvir e ver os fantoches. Quando questionadas pela ação e pelas personagens, todas as crianças demonstraram que estavam atentas, identificaram bem as figuras, à exceção de duas crianças que ainda fazem alguma confusão em relação à figura geométrica o círculo, identificando-o como redondo. A escolha do tipo de fantoches confeccionados teve em conta a idade das crianças e a suas possibilidades de manipulação, para tal foram utilizados os fantoches de vara (ver figura 2).

Figura 2. Teatro de fantoches de vara

Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de manipular os fantoches e recontar a história. As crianças estavam tão empolgadas que surgiram novas histórias e variadíssimas formas de manipulação e de entoação das vozes. À exceção de algumas crianças que são mais inibidas e inicialmente não demonstraram grande interesse em fazê-lo. Para a criança inibida o fantoche é como um alicerce que a auxilia na aquisição da autoconfiança para se exprimir por meio da voz, desta forma poderá explorar o fantoche juntamente com os seus colegas proporcionando assim a interação social (ME, 1997). Assim, após conversar com estas crianças, mostraram-se motivadas em manipular e fizeram-no, posteriormente. Saliento que deixei os fantoches na sala, para que os pudessem explorar e manusear quando possível.

Costa e Baganha (1989) referem que a utilização do fantoche entre outras aptidões/capacidades permite que a criança desenvolva a sociabilidade, a expressividade e a comunicação, bem como a desinibição através da libertação e do controlo das relações emotivas que a criança expressa por meio da projeção do fantoche.

Durante esta atividade, alguns elementos do grupo, começaram a ficar saturados com o tempo da mesma pelo facto de serem 24 crianças na sala e todas manipularem os fantoches. Perante tal situação, tentei em atividades posteriores realizar mais trabalho em grande grupo de forma a colmatar esta dificuldade que é o não saber estar em grande grupo. Neste contexto, foram desenvolvidas atividades diversificadas de forma a estimular a cooperação e a integração geral do grupo, indo ao encontro dos seus interesses e das suas necessidades e vendo a criança como ser

humano que neste contexto faz parte de um grupo, equilibrando assim as atividades individuais e com as de grupo.

Dando continuidade à temática abordada, de forma a proporcionar atividades significativas e motivadoras para o grupo, planejei alguns jogos. Numa primeira fase, na identificação das cores à medida que as crianças as utilizavam e, numa segunda fase, a identificação das figuras geométricas. Dei a oportunidade de as crianças conhecerem os blocos lógicos, o que possibilitou a montagem de diferentes estruturas e o desenvolvimento do pensamento lógico como noções de forma, de cor, de espessura, de tamanho, de diferenças e de semelhanças. Após a exploração em grande e em pequeno grupo, as crianças construíram diversos objetos contornando-os graficamente (ver figura 3).

Figura 3. Exploração dos blocos lógicos em grande grupo, representação de diversos objetos e contorno gráfico



A partir das atividades mencionadas anteriormente, tive a oportunidade de trabalhar com as crianças que demonstraram algumas dificuldades na identificação e na nomeação das cores e das figuras geométricas através da realização de jogos, da leitura de livros apoiada nas imagens e através da plasticina e do desenho. É indispensável que o educador tenha o conhecimento da criança e da sua evolução para proceder à diferenciação pedagógica de forma a partir “do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 2007, p. 25).

Ao longo das atividades, a componente musical foi muito apreciada com a introdução de uma música sobre as cores e uma música sobre as figuras geométricas, saliente-se que estas músicas foram várias vezes cantadas ao longo das atividades. Importa mencionar que ao ensinar uma música nova, esta deve ser repetida e cantada

nos mais diversos momentos, contribuindo para que possa ser preservada e interpretada na mente e na memória (Godinho & Brito, 2010).

Também dentro da Expressão Físico Motora as crianças realizaram alguns jogos nos quais, através do seu corpo, exploraram uma vez mais as formas geométricas, permitindo-lhes, deste modo alargar os seus conhecimentos nesta dimensão e, ao mesmo tempo, desenvolver aspetos relacionados com a imaginação, com a criatividade, com as suas capacidades motoras e a própria representação do que ouvem e veem (ver figura 4).

Figura 4. Representação das figuras geométricas através do seu próprio



Sentindo que o grupo ainda demonstrava um grande egocentrismo, tendo alguma dificuldade em partilhar, bem como alguns elementos que ocultavam a verdade para conseguirem o que queriam, explorei dois contos tradicionais *Os Três Porquinhos* e *O Pinóquio*. Através destes tentei consciencializar no grupo o valor da cooperação e da ajuda, bem como a importância de não omitir a verdade. Estes valores foram trabalhados ao longo de toda a minha intervenção.

De uma forma geral, as crianças demonstraram interesse pelas atividades, muito empenho e muita concentração, sendo que os resultados finais permitiram reconhecer o significado e a valorização que as crianças deram às mesmas.

Projeto – “À Descoberta do Corpo Humano”

“Quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências” (Vasconcelos et al., 2012, p. 12, citando Malaguzzi, in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Trabalhar por projetos constitui um processo flexível do currículo, na medida em que estimula as competências emergentes e ajuda as crianças a compreenderem contextos, nos quais determinadas competências são propositadamente desenvolvidas. Assim, a dinâmica do modelo curricular High/Scope, fundamentada neste tipo de trabalho, consagra um contexto comum de apoio às crianças determinando que elas possam engrandecer os seus interesses e que se envolvam em variadas atividades de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2007). Atuar por projetos temáticos integra a dinâmica do High/Scope na medida em que adota o processo conhecer para planear-fazer-rever (Hohmann & Weikart, 2007).

O planeamento de atividades nesta dimensão de ação sucedeu-se entre os dias 20 e 26 de novembro e adveio do diálogo com as crianças (ver apêndice C e D). Através do diálogo aferi os seus interesses e as suas necessidades e duas crianças mais curiosas colocaram ainda as seguintes questões: "Como funciona o nosso coração?" e "O nosso coração é diferente do coração da amizade?".

As competências a desenvolver incidiram sobretudo nas dificuldades e nas necessidades do grupo. Estas competências foram explicadas pela educadora cooperante e comprovadas no período de observação. O grupo apresentava dificuldades na representação/noção da figura humana, assim sendo conjuguei estas dificuldades com o interesse e a curiosidade das crianças por esta temática.

Este projeto foi desenvolvido em diversas partes, sendo estas: descoberta do corpo em grande grupo, exploração de vários livros, contextualização, exploração do dorso humano, representação gráfica da silhueta do corpo de uma criança, puzzles e apresentação do projeto. Estas etapas foram realizadas através de uma gestão flexível envolvida na dinâmica da pedagogia de participação, pois esta surge da criança como ser ativo e cooperativo da sua aprendizagem, "cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance" (Vasconcelos, et al. 2012, p. 9, citando Lisboa, 1949). Demos início ao projeto com a descoberta do corpo humano em grande grupo para que este adquirisse um conhecimento geral sobre o mesmo. Iniciámos com alguns momentos musicais que envolveram duas canções sobre o corpo, *Cabeça, ombros, joelhos e pés* e outra intitulado *O Corpo*. Note-se que o professor de música e a professora de informática também realizaram atividades ligadas a este projeto.

No seguimento deste projeto, foi realizada a exploração de um livro como motivação, intitulado *O Corpo Humano, Olha como é*. O livro explorado continha

imagens explícitas em relação aos vários órgãos que constituem o corpo humano. Aproveitando a dinâmica do livro, este serviu como mediador para consciencializá-las sobre os vários órgãos que constituem o corpo humano, explorando-os de forma simplificada, de modo a dar resposta às curiosidades e aos interesses das crianças.

Posteriormente foi-lhes explicado a dinâmica do projeto e as atividades que iriam ser realizadas através de uma demonstração. Partindo do que foi planificado e do que foi decidido no diálogo em grande grupo com as crianças, procedemos com uma atividade de pesquisa em diversos materiais de suporte, designadamente em livros e em informações trazidas de casa pelas crianças e pelos adultos. Após a pesquisa, ressalvo que neste campo houve grande participação do adulto, quer na orientação da pesquisa e na análise da informação, quer na apresentação ao coletivo. Razões estas que devem-se ao facto desta ter sido a primeira vez que o grupo realizou este tipo de atividade, bem como pela própria complexidade que a pesquisa envolvia, ou seja, a leitura e a decifração de informações.

Ao longo de toda a atividade foi evidente o envolvimento das crianças acompanhado pela curiosidade crescente em saber mais sobre o corpo humano. Desta forma, a pesquisa possibilitou satisfazer e despertar a curiosidade incidindo na atitude do saber ser e do saber fazer. Com a realização desta atividade outras foram surgindo, dando assim continuação ao conhecimento do corpo humano.

Neste seguimento, procedeu-se à escolha de uma criança como modelo para traçar a sua silhueta. Em grande grupo e após muitas sugestões de escolha, decidiu-se que seria justo ser escolhido a/o Chefe do dia. Depois de traçar a silhueta as crianças complementaram-na delineando as partes que escolheram fazer, nomeadamente, os cabelos, os olhos, o nariz, a boca, as orelhas, os mamilos e o umbigo. A atividade conduziu-as à determinação de problemas baseados na construção e na identificação de todas as partes externas que compõem a figura humana, aumentando assim o conhecimento do seu próprio corpo.

Dando continuidade ao projeto, expus o dorso humano, e este pôde ser explorado por todas as crianças na sala, potenciando um conhecimento mais alargado da localização do coração e dos outros órgãos do corpo humano (ver figura 5).

Figura 5. Exploração do dorso humano na sala, encaixe dos órgãos no sítio correspondente



Este contacto com o dorso humano possibilitou as crianças desmistificar o conceito abstrato sobre os vários órgãos através do material manipulável, possibilitando-lhes verificar o que existe dentro do corpo e como se encontra estruturado de uma forma mais concreta.

As crianças realizaram, ainda, no âmbito da Expressão Plástica, uma atividade baseada na representação do sistema circulatório. Curiosidade que adveio da questão inicialmente colocada, “Como funciona o nosso coração?”. Tentando de uma forma simplificada proporcionar uma aprendizagem pela ação, desenvolveu-se uma atividade que fosse ao encontro das suas curiosidades e que desse resposta à questão inicial. As crianças desenharam o rosto, as veias e modelaram o coração. Na exploração do dorso humano, surgiu também a curiosidade, de saber como é que respiramos. Assim, no decorrer desta atividade exploramos em paralelo o sistema respiratório (ver figura 6).

Figura 6. Representação do sistema circulatório e respiratório



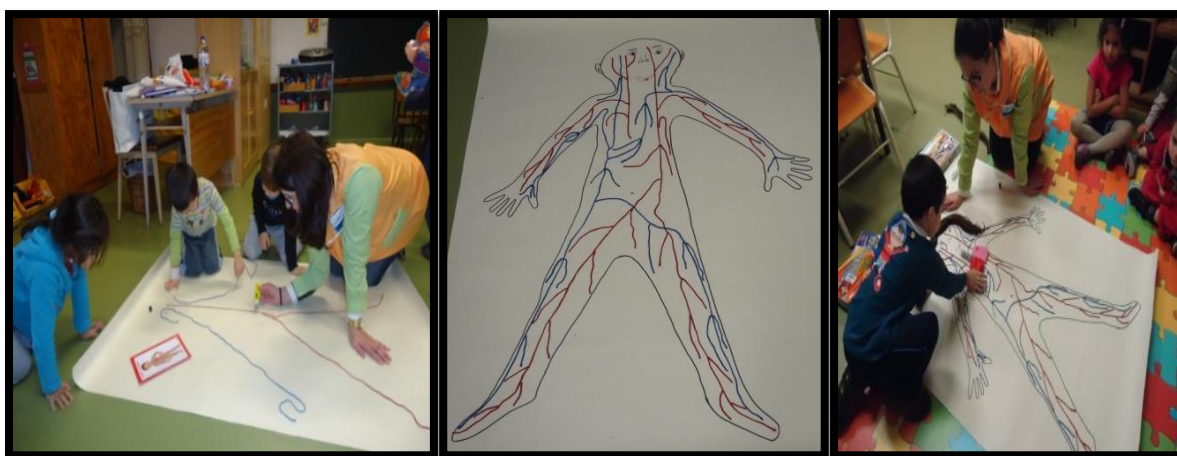
Após a realização desta atividade com empenho e motivação, algumas crianças continuaram com dificuldades em perceber como funciona o coração, pois esta é uma questão complexa. Os trabalhos finais foram expostos num placar possibilitando o contacto regular e continuado com estas informações, sendo um motivo para posteriores conversas sobre o melhoramento desses mesmos trabalhos (Godinho & Brito, 2010).

De modo a proporcionar uma aprendizagem diferenciada, atendendo às necessidades e ao desenvolvimento individual de cada criança, após muito esforço e muita pesquisa, tive conhecimento do DVD *As Canções da Maria*, no qual uma das músicas que o compõe intitula-se *Era uma vez um coração*, onde o videoclip da música explica de uma forma muito criativa todo o processo do sistema circulatório, deixando-as muito empolgadas.

Diante do exposto, é possível o educador estruturar um ambiente educativo respeitando o ritmo e adequando estratégias que promovam aprendizagens em todas as crianças. Acresce dizer que por meio da diferenciação foi possível as crianças ultrapassarem estas dificuldades e avançarem no seu processo de aprendizagem.

Ainda no âmbito da Expressão Plástica as crianças com a minha cooperação, completaram com diversos materiais, na silhueta, o sistema circulatório e o sistema respiratório (ver figura 7).

Figura 7. As crianças a completarem a silhueta



A motivação e a implicação na realização desta atividade foram patentes nas crianças. Realce-se a importância, tanto neste projeto como nas restantes atividades, a valorização dada à escrita do nome próprio como instrumento de identificação dos

trabalhos, mas também como “um instrumento poderoso de que os educadores se podem servir para levar a criança a prestar atenção à natureza da linguagem escrita, particularmente à relação entre palavras orais e escritas e entre letras e sons” (Dionísio & Pereira, 2006, p. 11). Importa referir que a todos os trabalhos realizados, antes de serem guardados nos *dossiês*, fez-se um registo juntamente com a criança na qual esta explicava de livre e espontânea vontade o que estava representado, quer fossem desenhos, ou trabalhos de construção, quer fossem outras realizações efetuadas pelas crianças. Esta análise e apreciação foi realizada essencialmente entre a educadora e a criança. No meu entender, deveriam ser definidos momentos de comunicação destinados à apreciação crítica do trabalho realizado por cada criança individualmente e/ou em grupo. São momentos de avaliação em que se analisa os trabalhos efetuados e se emite um juízo avaliativo de cariz formativo, tendo a finalidade de regular tanto as “eventuais” dificuldades e/ou necessidades das crianças, bem como o processo educativo em desenvolvimento.

Após a realização das atividades acima mencionadas, o grupo procedeu à apresentação do seu projeto aos colegas e à turma do 2.º ano. A turma foi convidada pelas crianças da Pré II que se dirigiram à sala do 2.º ano e expuseram os objetivos, demonstrando que tinham muito gosto em que estes alunos estivessem presentes na apresentação do seu projeto.

As crianças apresentaram o projeto de forma clara e simples, o que possibilitou aos colegas ouvir com atenção. Os alunos do 2.º ano ficaram perplexos com a apresentação e com todo o à vontade que as crianças demonstraram em fazê-lo. Acresce dizer, uma vez mais, que este grupo efetuou pela primeira vez este tipo de trabalho (ver figura 8).

Figura 8. Apresentação do projeto “à descoberta do corpo humano”



Em suma, com esta iniciativa de trabalho em projeto, pretendi dar a conhecer às crianças diferentes formas de trabalho e aumentar o seu conhecimento, mostrando-lhes os diferentes meios pelos quais podem procurar a informação e o procedimento para o fazer. Cito Vasconcelos (1998) que refere que a formação de uma criança “autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (...) pretende dar sentido à atividade da criança, implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projectando no tempo a sua acção futura” (p. 133).

Educar Para os Valores - Caixa da Partilha

Os valores não são algo abstrato ou estanque, nem um código de conduta imposto de fora para dentro. A educação em valores na família e na escola deverá desenvolver nas crianças atitudes que as ajude a compreender e a justificar as suas escolhas e as suas ações, e ainda consciencializa-las sobre a importância de determinados valores. Assim, como educadora estagiária tentei desenvolver momentos e atividades de educação consolidando os valores e as virtudes já existentes nas crianças e incentivando-as a ultrapassar os erros. Tal como refere Kant (1985), “o homem não se pode tornar homem a não ser pela educação. Ele não é senão o que a educação faz dele” (p. 75).

As atividades aqui expressas adquirem a sua pertinência, pois trabalhar valores éticos com as crianças é necessário para que estes sejam usados na sociedade, daí fazer todo o sentido em transmitir valores às crianças, não me delimitando apenas à extensão dos conteúdos intelectuais. Os valores foram transmitidos, mas principalmente vividos na sequência dos acontecimentos ao longo das práticas pedagógicas.

A formação pessoal e social da criança integra todas as outras áreas, pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores (ME, 1997). Assim arrisquei traçar e proporcionar as bases culturais às crianças por meio de aprendizagens significativas, efetuadas através do conhecimento, da descoberta e da prática, visando assim a aquisição de competências e de atitudes por parte destas.

Na época natalícia os valores são sempre lembrados. O planeamento de atividades nesta dimensão de ação deve-se ao interesse e às questões colocadas sobre a época natalícia, visando deste modo inculcar valores. Tendo em conta, sobretudo o

contexto social e económico atual, a época natalícia resume-se praticamente a dois grandes símbolos, os presentes e o Pai Natal. Deste modo, tentei encontrar estratégias no sentido de proporcionar às crianças os verdadeiros valores do Natal, envolvendo naturalmente as famílias. No âmbito desta dimensão de ação as atividades foram realizadas entre o dia 26 de novembro e 12 de dezembro (ver apêndice D). Refiro que embora pareça um pouco antecipado à época natalícia, toda esta planificação deveu-se ao facto das crianças terem que estar disponíveis vários dias para os ensaios do ato de Natal, realizado, posteriormente, com toda a escola, para além das atividades de rotina, o que fez com que não restasse muito tempo para as atividades que planifiquei.

Iniciei esta temática com algumas atividades mais lúdicas em paralelo com uma panóplia de atividades desde, o conto de histórias, o calendário do advento, a Caixa da Partilha, a elaboração do presépio, a prenda de Natal, a dramatização do conto de Natal e a confeção dos biscoitos de Natal.

O ponto de partida para a exploração desta temática foi o conto de uma história realizado por uma mãe de uma criança, a qual utilizou um livro adequado a faixa etária do grupo, mencionando os valores do Natal. Note-se que de acordo com o ME (2007), cabe ao educador incentivar a participação das famílias no processo educativo (ver figura 9).

Figura 9. Conto da história de Natal efetuado por um encarregado de educação



Esta iniciativa teve um grande interesse por parte das crianças, isto porque o grupo não tinha ainda tido a colaboração de nenhum encarregado de educação a partilhar nas suas atividades.

A sensibilização para a partilha foi também sem dúvida muito significativa. As crianças demonstraram-se muito recetivas em partilhar à exceção de três crianças que recusaram-se a partilhar. Aqui está patente o egocentrismo, característica desta idade, e também o não estar desperto nem sensível para o valor da partilha, fazendo todo o sentido a elaboração destas atividades. Na sequência desta atividade, e tendo em conta a atenção dada à participação da família no processo de desenvolvimento das crianças no âmbito da instituição, solicitei a elaboração da caixa da partilha, explicando o objetivo e a finalidade pretendida. As crianças mostraram-se sempre interessadas em participar e em colaborar, pois a escola e a família partilham dois contextos sociais cujo objetivo é a educação da criança.

Ao longo da semana as crianças foram trazendo brinquedos para partilharem com as crianças do centro de acolhimento Aconchego². A realização desta iniciativa foi sem dúvida uma das atividades na qual as crianças se envolveram e implicaram por completo, uma vez que lhes despertou a curiosidade e o interesse na participação de todo o processo.

Reunidos em grande grupo, planificamos o processo, no qual as crianças apresentaram as mais variadas sugestões. Após o diálogo ficou decido a decoração de uma caixa, a qual demos o nome “Caixa da Partilha”. A decoração desta caixa foi realizada através dos desenhos que as crianças efetuaram, cuja temática foi acordada anteriormente, o Natal (ver figura 10).

Figura 10. Realização dos desenhos e decoração da “Caixa da Partilha”



² A Instituição Aconchego é uma Instituição Particular de Solidariedade Social de acolhimento temporário de crianças em risco e encontra-se sedeadada em Machico.

Embora algumas crianças não demonstrem grande interesse pela área de Expressão Plástica, durante a realização desta atividade foi patente todo o esforço, empenho e dedicação que o grupo colocou na decoração da Caixa da Partilha.

Ainda no que respeita à Caixa da Partilha, foi também decidido em grande grupo que os objetos a serem partilhados pela Pré II, teriam de ser identificados para que as crianças que os recebessem tivessem algum tipo de identificação da parte de quem partilhou. Importa referir, que após todos os esforços realizados por mim para levar as crianças até à instituição para que pudessem realizar a partilha pessoalmente, não foi possível devido ao transporte. Assim, cada criança decorou um símbolo escolhido livremente para posteriormente identificar a sua prenda. Pelo que vi as crianças sentiram-se grandes e valorizados pelo seu gesto de partilha (ver figura 11).

Figura 11. Decoração do símbolo para identificar as “prendas” da caixa da partilha



Numa fase posterior todas as crianças identificaram o seu objeto, prosseguindo-se com a arrumação dos mesmos dentro da caixa. Neste momento, era visível no rosto de algumas crianças uma certa tristeza, pois não puderam ir à instituição entregar pessoalmente os objetos. Porém, após um diálogo em grande grupo a situação foi esclarecida e eu garanti-lhes que iria tirar fotos para que depois pudessem visualizar a entrega da Caixa da Partilha (ver figura12).

Importa referir que não tivemos qualquer contacto com as crianças da instituição, por motivos de sigilo e de proteção pessoal de cada criança. No término deste processo, e como referido anteriormente, mostrei às crianças um PowerPoint

que elaborei com todas as fases deste processo, inclusive a entrega da Caixa da Partilha à Associação Aconchego.

Figura 12. Entrega da Caixa da Partilha



No desenrolar do processo, foi notório a motivação e a implicação por parte do grupo, pois foi elaborado de forma flexível, coerente e adequado deixando fluir a ação do grupo com as manifestações de interesses e de necessidades que o caracterizava.

No que concerne à elaboração do calendário do advento, em diálogo em grande grupo surgiu o interesse em conhecer a verdadeira história do Natal e o significado da sua comemoração. Nasceu assim a ideia de fazermos o nosso próprio Calendário do Advento para pudermos fazer a contagem decrescente dos dias até ao Natal (ver figura13).

Figura 13. Elaboração do calendário do advento



Assim pela manhã, o chefe do dia tinha a responsabilidade de ir verificar se havia mensagens, pois estas só surgiam dependendo do comportamento do grupo, mas todos os dias havia uma mensagem. Saliente-se que a educadora lia a mensagem ao grupo. Estas mensagens estavam intimamente relacionadas com as atividades que as crianças iriam desenvolver e também continham alguns mimos para as crianças.

Valorizando o envolvimento parental na escola, solicitei aos pais e aos encarregados de educação a sua colaboração para a decoração da sala. Em grande grupo, cada criança escolheu individualmente o que queria construir para decorar a sala, com a ajuda dos seus encarregados de educação. Quer as crianças, quer os pais ficaram entusiasmados com a sugestão mostrando muito gosto em participar. Ao estabelecer uma boa relação entre a escola e a família, uma relação de cumplicidade, as crianças obtêm melhores resultados, pois é um fator muito relevante no sucesso das aprendizagens. Desta parceria resultaram trabalhos muito criativos que, devido ao seu tamanho, decorámos a sala, e também realizámos uma exposição no corredor da escola.

Outra atividade desenvolvida em paralelo, com uma finalidade adversa a esta, foi a elaboração de uma “prenda”, por cada criança, para oferecer à família, contribuindo também para fortalecer os valores de dedicação, de carinho, de partilha, de afeto e de solidariedade entre todos. Neste sentido, o ME (2007) afirma que “as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (p. 51).

A prenda consistiu em as crianças decorarem um frasco de café na sala de atividades e depois presentearem a sua família, contribuindo assim para a decoração natalícia da sua própria casa. Ficou também decidido em grande grupo que íamos confeccionar biscoitos de natal com o objetivo de colocar alguns nos frascos (ver figura 14).

Figura 14. Elaboração da prenda para a família



Com estas atividades pretendi essencialmente desenvolver competências, atitudes e valores, fundamentando o espírito de cooperação nomeadamente entre a escola e a família.

Devido ao contexto social em que a escola se insere, e as características desta faixa etária, considero que teve toda a pertinência o desenvolvimento de atividades que promovessem os valores tornando as crianças, cidadãos conscientes das suas atitudes.

Avaliação na Educação Pré-Escolar

Avaliação Geral do Grupo

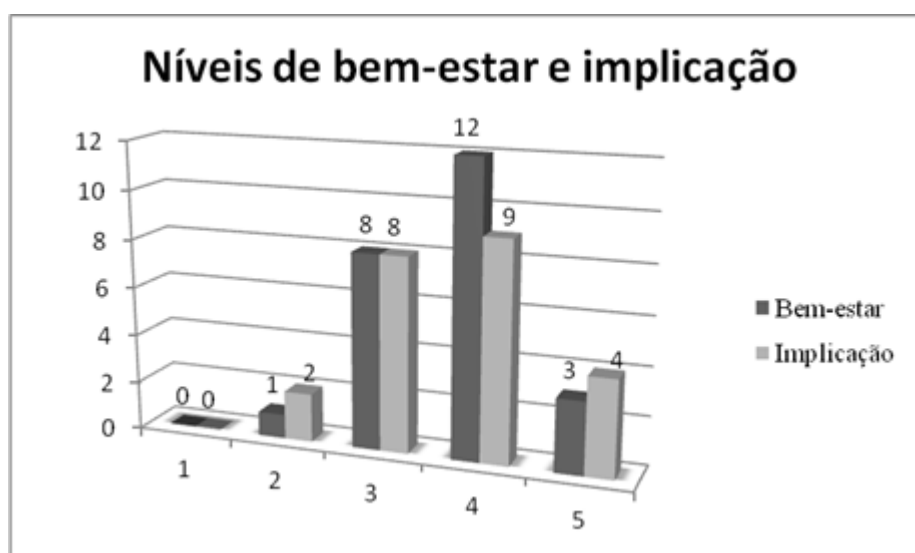
Os documentos de referência para a EPE estabelecem que a avaliação faz parte integrante da ação educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador, bem como um suporte para o planeamento. Permite assim, ao educador refletir sobre a pertinência dos momentos educativos proporcionados, avaliando se estimulou o desenvolvimento de todas e de cada criança e se foi ao encontro dos interesses, das motivações, das necessidades, das curiosidades e do desejo de aprender do grupo. A finalidade da avaliação é apoiar todo o processo educativo, atendendo ao perfil do educador. Este profissional de educação é responsável por um conjunto de dinâmicas que descrevem a sua intervenção, nomeadamente a avaliação, no sentido de tomar decisões que potenciem a aprendizagem e o desenvolvimento

dos seus intervenientes. A avaliação é sem dúvida o êxito da prática educativa e é uma prática diária na EPE.

Neste sentido, ao longo da minha prática pedagógica tentei sempre através da observação e de uma escuta constante analisar, refletir e interpretar o que ia sucedendo, de modo a adequar a minha intervenção na interação com o grupo e com cada criança em particular. Avaliar não foi uma tarefa fácil. Foi um processo contínuo e interpretativo, no qual valorizei todo o processo e não apenas o resultado final. Surgiu por vezes, a necessidade de tomar novas decisões e opções em relação à planificação, às atividades, ao espaço e aos materiais, pois estes influenciam o desenvolvimento e as aprendizagens significativas da criança. Com toda esta recolha de informação, estruturei a avaliação do grupo, segundo as escalas de implicação e de bem-estar emocional definidas por Portugal e Laevers (2010) (ver apêndice E).

Segundo estes autores, é possível reconhecer o bem-estar emocional pela satisfação e pelo prazer experienciado pela criança que se encontra relaxada e expressa serenidade interior, pela energia e pela vitalidade que esta transmite e pela abertura e pela acessibilidade que apresenta ao que a rodeia. A satisfação das necessidades básicas é determinante para a criança. Quanto à implicação é reconhecível pela concentração e pela persistência apurada através da motivação, do interesse e do fascínio, da abertura aos estímulos, da satisfação e da energia que as crianças depositaram nas atividades (ver gráfico 3).

Gráfico 3. Gráfico ilustrativo dos níveis de bem-estar e de implicação do grupo de crianças da Pré-II



No que concerne à avaliação, a nível do bem-estar emocional e da implicação, após a avaliação dos indicadores constata-se que o grupo de crianças da Pré-II encontra-se no nível 4. Passo agora a expor de forma mais simplificada a avaliação segundo estes indicadores. Existem quatro crianças que se encontram no nível 5 no que concerne à implicação. Estas crianças manifestaram continuamente empenho, motivação, concentração e dedicação, ao longo das atividades e terminaram-nas sempre de forma aplicada e com entusiasmo. Este grupo solicita tarefas mais difíceis, sendo capaz de as realizar demonstrando interesse na sua execução. Mas, três destas crianças estão no nível 4 de bem-estar. Enquanto as crianças de nível 5 demonstravam ultrapassar obstáculos e dificuldades de forma positiva, apresentando-se sempre bem-dispostas e com alegria, as de nível 4 nem sempre evidenciavam este tipo de comportamentos e de atitudes.

Salienta-se também que as 5 crianças que estão no nível 4 de bem-estar emocional e de implicação, demonstram gostar de estar na escola, desfrutando ao máximo do seu dia. Em alguns casos, é notório que estas não fazem uso das suas competências e deixam-se influenciar muitas vezes pelos maus comportamentos dos colegas e perdem a concentração. Todavia, no geral evidenciam boa-disposição e motivação constante nas atividades. É importante referir que existem quatro crianças que se encontram no nível 3 de bem-estar e de implicação, pois são crianças que facilmente se desinteressam das atividades, mesmo sendo atividades do seu interesse. Porém não mostram desconforto ou mal-estar em estarem na escola, mas também não evidenciam alegria.

Destaco também outras três crianças que, embora no nível 3 de implicação, estão a um nível acima no bem-estar pois, apesar de muitas vezes não se implicarem de forma significativa e não revelarem grande motivação na execução das atividades, obtêm momentos de muita alegria e de boa disposição. Uma outra criança, segundo esta avaliação, encontra-se no nível 4 de implicação, a qual revela motivação na execução das atividades, sendo por vezes necessário algum incentivo por parte do adulto, mas encontra-se no nível 5 de bem-estar evidenciando assim alegria e boa disposição constante, sendo capaz de ultrapassar obstáculos e dificuldades de forma positiva.

Restam ainda duas crianças, uma quer a nível de implicação quer a nível de bem-estar está no nível 3, pois demonstra falta de motivação, de concentração e

mesmo de prazer na realização das atividades. A nível do bem-estar apresenta alguns períodos de desconforto emocional necessitando de apoio do adulto para ultrapassá-los, saliente-se que são momentos ocasionais e não contínuos. Refira-se ainda que esta criança está diagnosticada com perturbações emocionais ou comportamentais graves. A outra criança apresenta um estado de bem-estar e de implicação um pouco preocupante, uma vez que se encontra no nível 2 em ambos os indicadores. A sua confiança e sua autoestima são baixas e às vezes evidência prazer em coisas negativas. A nível da implicação a maior parte do tempo não está envolvida em nenhuma atividade, eventualmente perturba os colegas, a sua concentração é limitada e superficial e não usufrui das suas capacidades.

Esta análise subentende que os altos níveis de bem-estar e de implicação são indícios de um contexto e de ofertas educativas de qualidade, onde as crianças sentem as suas necessidades afetivas e de aprendizagem satisfeitas (Portugal & Leavers, 2010).

De outra forma, os casos menos positivos evidenciam uma chamada de atenção para o educador como meio de refletir, de reorganizar e de planificar as suas práticas educativas, de forma a colmatar os obstáculos e as dificuldades sentidas por algumas crianças.

A análise aqui expressa, indica que a oferta educativa pode ser considerada de qualidade, uma vez que esta possibilitou às crianças satisfazerem as suas necessidades tanto afetivas, como de aprendizagens essenciais ao seu desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010). Mas acresce dizer que é um grupo que apresenta alguns casos de grande reflexão, e em alguns momentos senti-me um pouco desanimada por não conseguir melhorar os referidos níveis nas crianças que os apresentavam mais baixo.

Avaliação Específica de uma Criança

No âmbito do estágio foi também realizada uma avaliação individual a uma criança que se encontra na faixa etária dos cinco anos. A avaliação administrada a crianças individuais torna-se importante quando, na avaliação geral, se identificam crianças que suscitam preocupação (Portugal & Laevers, 2010), uma vez que ao avaliar, avalia-se a criança como um ser individual e como um ser inserido num grupo.

A avaliação resultou de um processo de observação, de registo das interações, do trabalho da criança, das informações dadas pela criança através de algumas questões que lhe coloquei e das conversas e das reflexões tidas com a educadora cooperante e com a educadora do ensino especial. De acordo com Pascal e Bertram (1999), a fase de avaliação, a partir da escala de envolvimento de Leavers, deverá compreender, aproximadamente, dez a doze semanas, tempo do qual não dispúnhamos, pelo que as duas avaliações foram efetuadas em simultâneo. Assim, devido ao tempo de estágio ser reduzido, não foi possível aplicar o correto procedimento aos critérios propostos pelo SAC.

No que concerne à escolha da criança, para esta avaliação, tendo de me confrontar com uma escolha entre 24 crianças houve a necessidade de estabelecer critérios para impedir esta dificuldade de seleção. Estando perante um grupo heterogéneo, optei por utilizar como critério de seleção as crianças que apresentavam, segundo a educadora cooperante, algumas perturbações, o que reduziu a minha escolha a quatro possíveis crianças.

Atendendo aos parâmetros definidos na versão completa da ficha de avaliação individualizada (ficha 1i), avaliei o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança com cinco anos (ver apêndice F). A cada área de competência é imposta 5 níveis, sendo o nível 5 o que a criança demonstra uma elevada competência e o nível 1 uma competência muito baixa, apresentando dificuldades significativas tendo como referências a idade da criança e as competências médias das crianças referentes ao mesmo grupo. No total foram avaliados 13 indicadores, divididos por cinco parâmetros. Assim, foram avaliados relativamente às atitudes, um que avalia o comportamento no grupo e sete que se relacionam com os domínios essenciais como a motricidade fina e grossa, expressões artísticas, linguagem, pensamento lógico, conceptual e matemático, compreensão do mundo físico e tecnológico e compreensão do mundo social.

Relativamente às avaliações globais que se realizam no final de cada indicador, o João encontra-se, sobretudo, no nível 3. Esta criança conta com 6 avaliações neste nível e 6 avaliações no nível 2 no âmbito das atitudes, do comportamento no grupo e nos domínios essenciais.

Em resumo, ao longo das observações efetuadas, das conversas com a equipa pedagógica e da consulta dos registos da criança, posso dizer que o João tem uma boa capacidade de memória, mas apresenta falta de concentração. Relaciona-se bem

com a equipa pedagógica, porém tem alguma dificuldade em se relacionar com os colegas e com pessoas estranhas. A criança sente necessidade em primeiro observá-las e conhecê-las para então estabelecer laços afetivos. Desta forma, inicialmente foi um pouco difícil para eu poder conquistar a sua confiança, mas atualmente já interage bem comigo. É autónoma, tem dificuldade em cumprir as regras da sala de atividades e, por vezes, do pátio exterior. A criança manifesta curiosidade e desejo em aprender, mas facilmente perde o interesse. Ao longo do dia é capaz de fazer as suas escolhas de forma autónoma, todavia deixa-se influenciar facilmente pelos colegas.

Não manifesta muito gosto em desenhar e em pintar. Apresenta uma linguagem clara, perceptível, com boa articulação das palavras e esta é adequada às situações. A criança manifesta dificuldade na coordenação dos movimentos mais precisos, na coordenação dos lápis, em respeitar o contorno das figuras, em representar mediante um modelo, como por exemplo os números quando os faz inverte-os. Ao nível da motricidade grossa é capaz de andar, de correr, de saltar, de girar e de rodopiar, no entanto apresenta alguma falta de fluidez na execução dos mesmos. É observador e coloca perguntas pertinentes e apresenta períodos muito curtos de concentração. É muito sensível ao toque e à alimentação. O João demonstra ainda alguma ansiedade e preocupação na sua expressão facial, mas tem dificuldade em falar sobre os seus sentimentos.

As crianças não são todas iguais, e perante esta situação, tentei conquistá-lo de forma a se sentir valorizado, tentando inculcar paralelamente as regras da sociedade, pois “por trás de cada criança arredo, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afeto” e os bons profissionais não desistem, ainda que estas crianças os dececionem e não lhes deem o retorno imediato, “a paciência é o seu segredo, a educação do afeto é a sua meta” (Cury, 2011, p. 97).

Intervenção com a Comunidade Educativa

No âmbito da prática pedagógica, um dos itens tidos em conta na avaliação era o envolvimento e a colaboração com a comunidade educativa. Pois o regulamento antevê que as competências do estagiário compreendam não só a planificação, a preparação e a reflexão das atividades pedagógicas que visam o grupo de crianças, mas também que promova a interação escola-comunidade.

O ME (1997) salienta que é também da responsabilidade do educador durante a sua intervenção pedagógica “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (p. 16). Neste sentido, durante a intervenção pedagógica foi realizada uma intervenção com a comunidade educativa, mais especificamente, com os educadores de infância e com os professores do 1.º CEB da EB1/PE de São Martinho, e outra intervenção com as famílias das crianças das salas da Pré II e da Pré III, em que se desenvolveu o meu estágio e o da minha colega. Uma vez que a intervenção com a comunidade educativa poderia, ou não, ser realizada em parceria com os restantes estagiários, eu e a minha colega de estágio da instituição definimos uma estratégia conjunta de intervenção. Assim, segue-se a exposição do relato de todo este processo, complementando a sua pertinência no contexto em questão.

Ação de Sensibilização para os Docentes

Realizou-se uma sessão de sensibilização denominada “Viver com animação - estratégias para uma escola mais feliz”, pois uma das problemáticas apresentadas no PEE é promover o trabalho colaborativo e reforçar o bom relacionamento pedagógico. Desenvolver um clima de partilha, em que os docentes sintam confiança suficiente para se expressarem, supõe um caminho rico de potencialidades para o seu desenvolvimento.

Atualmente, a colaboração é considerada como sendo a solução para os problemas da escola contemporânea, “bem como uma estratégia flexível para as mudanças rápidas proporcionando também uma maior capacidade de resposta e de produtividade. A colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas” (Hargreaves, 1998, p. 19).

Neste contexto, após alguma reflexão, e vários contactos com profissionais formados na área desta problemática, convidamos o professor Francisco Caldeira, da Divisão Investigação e Multimédia, Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia. Este está a desenvolver um projeto, já implementado em várias escolas, que consta em aperfeiçoar a ação colaborativa, através da reflexão. Uma vez que esta formação ia ao encontro da problemática acima mencionada, solicitamos ao professor Francisco a sua intervenção na referida escola, de modo a sensibilizar o corpo docente para a importância da colaboração e de desenvolverem uma escola mais feliz.

Para minha decepção, após todos os procedimentos legais da instituição para que decorresse a ação de sensibilização, o Sr.º Diretor informou que apenas tinha a confirmação de sete docentes para a participarem na ação de sensibilização. Acresce referir que esta sensibilização adveio, também, do interesse manifestado por algumas educadoras e pelo próprio diretor, que viu nesta iniciativa uma boa oportunidade para incentivar e promover o trabalho colaborativo e reforçar o bom relacionamento pedagógico nos educadores/professores.

Fiquei completamente desapontada, mas ao refletir sobre a situação, cheguei à conclusão que afinal a escola atualmente apresenta muitas situações problemáticas no que respeita à colaboração e ao bom relacionamento pedagógico, mas a mudança tem que partir dos docentes e não apenas querer que haja mudanças sem contribuir para o devido efeito. Compete ao professor mudar em si a acomodação comum para mudar na sociedade as enfermidades que a educação pode prevenir.

Neste sentido, a meu ver, estes assuntos deveriam ser discutidos em ambiente escolar contribuindo para o aperfeiçoamento docente e da instituição, sendo da sua responsabilidade despertar o interesse pela mudança na sua prática educativa, ou seja, o professor deve sentir necessidade de mudar para atender às necessidades da sociedade que está em constante transformação. Assim, cabe à escola o dever de criar tempos comuns para os docentes se poderem encontrar e discutir os seus problemas e procurar encontrar soluções através do trabalho colaborativo, bem como reconhecer e valorizar o trabalho conjunto realizado.

Segundo Sant'anna (1995), “não há operação sem cooperação”, o que indica a importância da participação entre os vários membros da instituição (p. 89). A ação de sensibilização teve a duração de 1h e contou com a participação de dez docentes (ver figura 15).

Figura 15. Ação de sensibilização: viver com animação - estratégias para uma escola mais feliz



O convite para esta sensibilização estendeu-se a toda a equipa docente, todavia a adesão não foi muito significativa, o que me fez refletir que de facto são ainda muitos os educadores e os professores que manifestam pouco interesse na mudança.

Durante a sessão, foram apresentadas novas estratégias e atividades de reflexão sobre a importância do trabalho colaborativo. Apesar da divulgação da ação de sensibilização não ter tido o impacto esperado, os poucos que a frequentaram mostraram-se curiosos e interessados em desenvolver uma atitude mais colaborativa visando reforçar o bom relacionamento pedagógico. O seu interesse verificou-se pela participação na ação e pelas questões colocadas e a pertinência das mesmas.

Acresce dizer que tentamos passar uma mensagem aos profissionais de educação indicando caminhos alternativos de formação continuada, pois hoje não basta apenas a formação inicial, uma vez que esta não consegue dar resposta ao universo multifacetado do quotidiano escolar. Aprendemos ao longo do nosso curso, e foi sempre reforçado pelos docentes da nossa formação que a formação contínua é essencial e indispensável porque pela sua natureza, ela se constrói pelo exercício da docência e do trabalho da escola.

Sessão de Relaxamento: Relaxar na Escola – Como se Descontrair com Técnicas Simples e Eficazes

A família e a instituição de EPE são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, logo há que haver uma parceria entre estes dois sistemas (ME, 1997). Com as atuais transformações na sociedade, a procura das famílias por um ambiente educativo de apoio à educação dos seus filhos é cada vez maior. Atualmente, a criança passa grande parte do seu tempo na escola enquanto os pais trabalham, o que implica, cada vez mais, a necessidade de manter uma boa relação com os mesmos para que a colaboração entre ambos seja produtiva. Mas, para que tal possa acontecer é importante que se criem laços de confiança e de trabalho cooperativo entre estes dois agentes, com vista a promover o bem-estar, o desenvolvimento e o sucesso educativo das crianças através de uma ação contígua e imprescindível.

A colaboração entre a família e a escola é fundamental, pois só com a cooperação de todos podemos construir uma escola com igualdade de oportunidades. No entanto, não podemos esquecer que a colaboração deve ser voluntária e baseada

numa relação de parceria, onde a confiança e o respeito devem estar sempre presentes, requerendo também a partilha de objetivos comuns, de recursos e de responsabilidades. Só assim se pode criar um ambiente de colaboração.

Neste sentido, a atividade expressa neste ponto teve como objetivo envolver os pais, não necessariamente no contexto educativo dos filhos, mas incentivando-os a relaxar e a adquirir um conjunto de procedimentos úteis para que, posteriormente, possam convertê-los num importante recurso pessoal para fazer face aos efeitos negativos do *stress* da vida atual. Em paralelo, pretendeu-se alicerçar os laços entre a escola e a família valorizando e satisfazendo a solicitação de alguns encarregados de educação. Acresce referir que esta sensibilização adveio, também, do interesse manifestado por alguns encarregados de educação e pela própria educadora cooperante, pois ao longo da minha intervenção, em conversa com alguns pais, estes expressavam um grande *stress* provocado pela exigência e pelos problemas que a sociedade enfrenta, nos quais estes também se veem envolvidos.

Ressalvo que, antes de planificar toda a sessão, houve um diálogo com os pais para verificar os seus interesses nesta sessão. Os pais ficaram entusiasmados com a sugestão revelando muito gosto em participar.

A sessão de relaxamento teve a duração de 1 hora e contou com a participação da mestre Ana Rita, da Divisão Investigação e Multimédia, Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia. A mestre Ana Rita já tinha desenvolvido várias sessões de relaxamento em algumas escolas e aceitou, de forma muito satisfatória, colaborar connosco nesta iniciativa (ver figura16).

A adesão não foi muito significativa, o que nos fez refletir que, os pais sentem-se muitas vezes intimidados pelos professores e os professores ameaçados pelos pais. Estes sentimentos resultam mais da falta de comunicação e de entendimento entre as partes, do que de desinteresse no relacionamento entre ambos.

Figura 16. Relaxar na escola – como se descontrair com técnicas simples e eficazes



Apesar da sessão não ter tido o impacto esperado, a verdade é que os poucos que a frequentaram mostraram-se satisfeitos e agradecidos por proporcionarmos este momento de relaxamento, bem como por todas as técnicas ensinadas pela mestre Ana Rita, que irão dotar os pais de habilidades para enfrentar situações do quotidiano que lhes estão produzindo tensão e ansiedade. Todas estas técnicas poderão ser efetuadas com as crianças, mesmo na própria sala de atividades, sempre que surja a necessidade de um momento de relaxamento por parte destas.

Termino com as palavras de Cury (2011) quando afirma que o *stress* e a ansiedade passaram a fazer parte da rotina, tanto dos adultos como das crianças e “tornámo-nos máquinas de trabalhar e estamos a transformar as nossas crianças em máquinas de aprender” (p. 13).

Reflexão Final

O estágio é, sem interrogação, um tempo de instrução, um processo de (des) construção e transformação, que não pode ser visto como um resultado acabado, mas sim como fase inicial em construção (Pires, 2007). O estágio permitiu-me pôr em prática os conhecimentos, as crenças e os valores numa atitude do saber fazendo, ou seja, possibilitou-me adquirir o conhecimento prático e conciliar os conhecimentos teóricos e adotá-los à prática vivenciada, complementado deste modo, o percurso académico até então realizado.

A prática pedagógica foi fundamentada em evidências, de modo a haver sempre uma intencionalidade educativa. Assim, durante a intervenção, no que concerne às planificações, estas foram elaboradas com base nos registos de observação das crianças, e nas situações relevantes, nos interesses e nas necessidades no sentido de melhorar e de adequar as práticas em qualquer aspeto, e ainda com o apoio OCEPE das OC e das *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar*. O meu objetivo, como profissional, foi sempre refletir sobre a minha prática, em prol de otimizar a minha ação, e assim estimular aprendizagens significativas, através de uma aprendizagem cooperativa. Embora noutros momentos, ao longo da licenciatura e do mestrado, tenha tido a oportunidade de contactar com a realidade educativa, a verdade é que o estágio tem um impacto imprescindível na nossa formação, pois possibilita uma aproximação, através da prática, à nossa profissão enquanto futuros docentes. Importa aludir que é também um período repleto de emoções, de

expetativas, de medos e de inseguranças perante o contexto real onde estaremos envolvidos. Aproveito para referir que a educadora cooperante foi muito recetiva e um pilar na minha formação, e a relação desenvolvida com toda a equipa educativa, foi baseada na confiança, na entreajuda e na cooperação.

Esta experiência educativa constituiu um momento excecional na minha formação, tanto pela sua pertinência, como pela reflexão a que deu origem, contribuindo para a construção progressiva e reflexiva da minha identidade profissional. Através desta experiência, e após toda a reflexão, pude perceber que o profissional ideal não existe. Existem sim, bons educadores com criatividade, com motivação, com empenho e com dedicação, conseguindo assim interagir e proporcionar às crianças um desenvolvimento integrado. Ao longo do curso, toda a nossa formação teórica tem dado ênfase às metodologias não tradicionais, centradas na criança e na pedagogia diferenciada. Nesse sentido, devo dizer que esta experiência evidenciou-se essencial para poder enquadrar a teoria numa base conceptual prática.

Senti a necessidade de tentar perceber que tipo de criança e de cidadão se quer na nossa sociedade e qual o papel do educador e a forma como deve cooperar para essa construção. Vivemos num sistema democrático, sendo fundamental que cada indivíduo se sinta um membro ativo na sociedade, na qual a sua ação conta para um ideal de cidadania. Porém, muitas vezes observa-se que não é este tipo de atitude que a educação promove, mas sim anular a ação da criança para fazer prevalecer a do adulto. Nós como profissionais de educação somos um dos pilares da educação da criança. Para tal, nunca podemos esquecer o processo de reflexão que define a nossa intencionalidade educativa, sem esquecer que o bom educador é também um investigador, o qual tem uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona, adotando a melhor estratégia de aprendizagem para as suas crianças, expandindo assim competências para formar cidadãos ativos. A atitude reflexiva fecunda “as práticas nos princípios e nas teorias, durante e depois da acção...” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 10). Foi através deste processo reflexivo que consegui prosseguir adotando uma atitude de mudança, de adaptação e de renovação de estratégias que tinham sempre em vista o aperfeiçoamento do contexto educativo. Ensinar é algo que qualquer um faz em qualquer momento, mas isso não é o mesmo que ser educador. O professor eficaz é um ser humano que aprendeu a fazer

uso de si próprio eficazmente e a realizar os seus propósitos e os da sociedade na educação de outras pessoas Garcia (1995).

No que concerne à relação família/escola tentei agilizar uma boa relação, pois estes são os principais responsáveis pela educação das crianças possuindo o direito de conhecer, de escolher e de contribuir para a ação educativa dos seus filhos. “Este tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola” (Zabalza, 1998, p. 55), pela partilha de ideias e de experiências entre todos. Cabe referir que a educação é um processo coletivo, na qual tem de haver uma comunicação aberta de forma a possibilitar uma participação integrada das famílias nas escolas, tendo em conta os horários colocados pela escola para muitas das intervenções. Ao longo da minha prática tentei sempre incentivar a participação dos encarregados de educação na educação dos seus filhos. Inicialmente, não foi fácil, comunicar com estes, pela falta de conhecimento e de confiança entre ambas as partes, mas com o desenrolar do tempo foi melhorando permanecendo o diálogo e a partilha.

O estágio foi sem dúvida uma etapa de grande aprendizagem em que ao assumir uma postura de profissional aberto e reflexivo, a correção foi crucial para que as situações, de aprendizagem se tornassem significativas para a mudança.

A organização do ambiente educativo foi também uma constante preocupação, de modo a proporcionar às crianças a maior diversidade de interações e de experiências significativas, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças. Enquanto pessoa e futura profissional de educação, neste contexto senti dificuldade na criação e na integração de atividades momentâneas, onde deveria assumir uma atitude de maior dinamismo na intervenção, sendo responsável por incentivar as aprendizagens das crianças. Senti também alguma dificuldade na transição de algumas atividades e no comportamento do grupo, em aplicar de forma lúdica e de qualidade estratégias para voltar a motivar as crianças e “de passar de uma forma suave de uma parte do dia para a seguinte” (Hohman & Weikart, 2007, p. 241). Estas são competências que provavelmente se vão desenvolvendo ao longo dos anos, mas senti a falta de uma componente mais prática que fosse focalizada em estratégias lúdicas e úteis na preparação e na disposição mental das crianças para a aprendizagem nestes momentos.

De modo a obter maior rentabilidade nas interações e no desenvolvimento das crianças, refiro que “o tempo pedagógico necessita ser criticamente refletido a partir

das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que incluía uma polifonia de ritmos: os da criança individual, os dos pequenos grupos, o do grupo todo; os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 9). As crianças expandiram os seus conhecimentos graças à interdisciplinaridade existente entre todas as atividades desenvolvidas. Fomentei sempre a sua progressiva autonomia, trabalhando numa perspetiva participativa e colaborativa de forma a ajudá-las a crescer social e moralmente.

A minha relação com as crianças foi sempre baseada num clima de afetividade e de diálogo, permitindo-me assim estabelecer uma relação mais próxima, de modo que eles me considerassem um elemento importante no seu desenvolvimento e no ensino-aprendizagem. O grupo olhava-me como amiga, como companheira de brincadeiras e como impulsionadora das suas aprendizagens. Durante a intervenção sempre olhei as crianças como únicas, traçando objetivos cada vez mais desafiantes, refletindo e investigando formas cada vez mais diversas para os atingir.

Quanto à avaliação, como elemento integrante e regulador da prática pedagógica, permitiu-me recolher sistematicamente informações, que após análise e reflexão proporcionaram uma adequação de qualidade na melhoria das práticas educativas.

Toda a minha intervenção pedagógica foi genuína, a qual refletiu o eu como pessoa e o eu como profissional. Foi uma etapa muito importante não só por conhecer mais de perto a realidade da profissão, mas essencialmente para refletir sobre a ação pedagógica que pretendo implementar no futuro.

No decorrer da prática houve momentos de insegurança, de fadiga e de desânimo perante algum insucesso inesperado, mas também de alegria e de evolução, nos quais estes momentos suplantaram todos os outros.

Acresce dizer que é mais uma etapa da minha formação, a qual me proporcionou novos conhecimentos, fez-me evoluir quer na minha ação quer na minha visão sobre a educação. Nesta profissão, surgem desafios todos os dias e, a formação contínua tem que ser uma constante, pois transmitir conteúdos pode ser fácil, mas ensinar a aprender, a refletir e a fazer uso do aprendido exige que sejamos verdadeiros profissionais de educação.

O Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

A EB1/PE da Nazaré

Como referido anteriormente, para que a instituição de educação possa proporcionar um bom funcionamento, é necessário a existência de um conjunto de recursos humanos, físicos e materiais. Nesta escola desempenham funções aproximadamente 100 pessoas, estando incluídos neste número o pessoal docente e não docente.

A nível de recursos físicos a EB1/PE da Nazaré é constituída por 2 edifícios, o principal está localizado no Bairro Social da Nazaré, Freguesia de São Martinho, e o outro edifício, está situado na Azinhaga, mais precisamente na Rua Dr. Pita. O edifício principal compreende vários espaços tais como, salas de aula para o 1.º CEB e de EPE, salas de professores, salas de apoio à biblioteca e salas de expressão musical e dramática. Possui, de igual forma, 1 gabinete de direção, 1 secretaria, 1 biblioteca, 1 reprografia, 1 refeitório, 1 cozinha, várias arrecadações e sanitários. Além de 1 salão polivalente, a escola possui 1 bar para os professores.

O espaço exterior engloba um campo polidesportivo, um pátio semicoberto e um parque infantil direcionado, sobretudo, para as crianças do pré-escolar. A escola é um espaço agradável, possui divisões amplas, espaçosas e bem iluminadas através da incidência de luz natural e/ou artificial. O mobiliário existente satisfaz os requisitos necessários, bem como os recursos pedagógico-didáticos que têm sido renovados constantemente pelo forte querer e empenho do corpo docente. As salas são pequenas para as numerosas turmas que as integram e por isso não são muito confortáveis. Regra geral, as salas são constituídas por secretárias, cadeiras, armários e outros materiais que estão dispostos numa organização propícia ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Na escola existem 5 turmas do Pré-Escolar e 16 turmas do 1.º CEB. Das 5 turmas do Pré-Escolar 2 funcionam no edifício principal e 3 no edifício anexo - Azinhaga. As turmas do 1.º CEB funcionam todas no edifício principal. A instituição é frequentada por, aproximadamente 500 alunos, dos quais 120 pertencem ao Pré-Escolar e os restantes frequentam uma das 16 turmas que constituem o 1.º CEB. A nível da administração os responsáveis são o Conselho Escolar, o Diretor e o Subdiretor.

Importa referir que a escola é detentora de um regulamento interno, de um PEE, de um Plano Anual de Atividades, assim como de PCT. Todos estes documentos oficiais foram imprescindíveis e um ponto de partida para a intervenção pedagógica realizada no estágio.

Acresce dizer que com a análise destes documentos verificou-se que esta instituição de educação tem como objetivo primordial a educação de valores, aproximando cada vez mais as práticas ao ideal educativo, para que com isto se possam combater (na sua maioria) as lacunas detetadas.

Esta escola depara-se com um misto de problemas no âmbito do saber ser, estar e agir. Os alunos apresentam dificuldade no cumprimento de regras e em respeitar os colegas e os professores, há dificuldade em gerir conflitos, há falta de respeito pelas diferenças individuais e também, alguns alunos estão desmotivados em relação à sua aprendizagem. Com vista a colmatar estas lacunas foi estabelecido um conjunto de estratégias de forma a orientar a ação da escola e dos seus agentes, sendo estas:

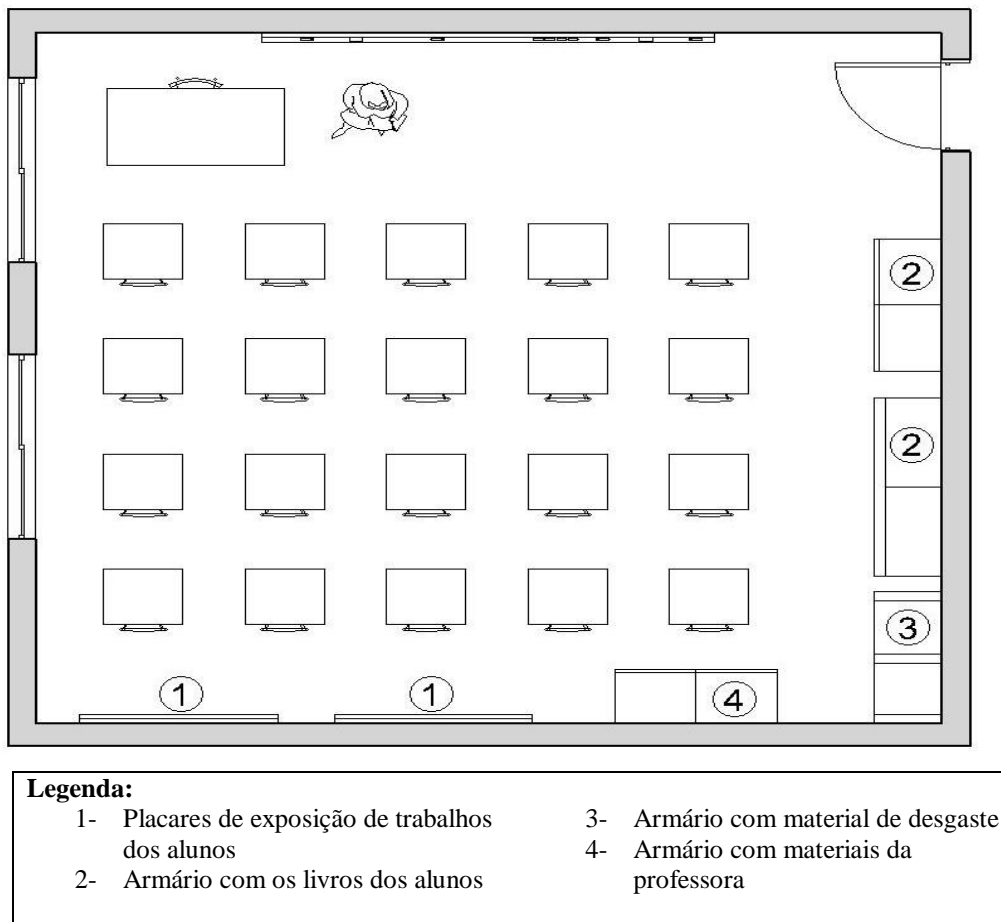
- a) Desenvolver nos alunos atitudes e valores conducentes à sua formação integral como cidadãos responsáveis e participativos;
- b) Assegurar a formação dos alunos como agentes transformadores da família e da comunidade;
- c) Promover comportamentos assertivos de entreatajuda, de cooperação e de solidariedade;
- d) Promover o sucesso educativo através de uma maior ligação entre a escola, a família e a comunidade.

Estas medidas têm como finalidade promover nos alunos e nos encarregados de educação uma imagem positiva da escola e valorizar a utilidade do conhecimento que a mesma proporciona.

A Sala de Aula

A sala de aula é bem iluminada, pois tem muitas janelas que permitem a entrada de luz natural. O espaço é um pouco pequeno para o número de alunos que comporta, no qual as mesas estão separadas por um pequeno espaço entre si, o que por vezes dificulta a circulação, quer do docente, quer dos alunos (ver figura 17).

Figura 17. Planta da sala de estágio em valência 1º CEB



Assim sendo, os alunos encontram-se sentados cada um na sua mesa e muito perto uns dos outros, estabelecendo desta forma, diversas interações entre si. A disposição enfileirada das mesas revela a necessidade do professor se manter na posição de quem detém o saber a transmitir aos alunos ou, por outro lado, a de motivar os alunos para uma aprendizagem participativa através da descoberta, uma vez que, de uma forma global, poderá visualizar toda a turma. Com esta disposição, os alunos conseguem estabelecer interações entre si e, segundo a professora cooperante, esta consegue visualizar toda a turma e chegar mais facilmente a todos os alunos de forma a apoiá-los nos conteúdos abordados. Tal como pude presenciar, esta distribuição potencia uma aprendizagem de interajuda e de cooperação entre aqueles que se encontram lado a lado. Aliás, tal como refere Arends (1995), as salas de aula de 1.º CEB podem ser vistas como sistemas sociais que incluem e influenciam as necessidades, os motivos dos indivíduos e os papéis institucionais.

Ressalve-se que não existe uma organização a nível do espaço que se possa considerar exemplar ou que funcione como modelo. Cada professor deve adequá-lo

às características das crianças, às dimensões existentes, aos equipamentos de que dispõe, aos materiais educativos que possui e à realidade local, assim como às atividades que pretende realizar.

Há que ter em conta que o docente não pode parar no tempo, esquecendo que os alunos são seres humanos e encarando-os como alunos cujo objetivo é memorizar. O professor deverá ver a sala de aula como um espaço favorável às relações pedagógicas, às vivências e que é formada pela diversidade de ideias, de crenças e de valores. Valdez (2002) defende que este espaço é repleto de significados onde “a experiência pedagógica, o ensinar e o aprender, é desenvolvida no vínculo, tem uma dimensão histórica, intersubjectiva e intra subjectiva” (p. 24).

O horário curricular da turma desenvolve-se no turno da manhã das 8h30min às 13h30min e o de enriquecimento curricular das 14h30min às 18h30min (ver quadro 2).

Importa referir que durante a minha intervenção pedagógica, a professora cooperante deu-me total liberdade para modificar o espaço, sempre no sentido de proporcionar um ambiente rico e estimulante às aprendizagens dos alunos.

Quadro 2. Horário escolar da turma do 2.º Ano B

	Horário	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Curricular	08:30-09:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
	09:30-10:30	Português	Matemática	L. Portuguesa	Matemática	Português
	10:30	INTERVALO				
	11:00-12.30	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	a)Estudo do Meio Educação Física
	12:30-13:30	Estudo do Meio/Tic	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português	Educação Musical
	13:30	ALMOÇO				

O Grupo de Alunos

A caracterização da turma, aqui apresentada, tem por base a triangulação de dados efetuada entre a observação realizada em contexto de sala, as conversas

informais com a professora cooperante, no decorrer de toda a intervenção pedagógica e a consulta do PCT.

A turma é constituída por 24 alunos do 2.º ano de escolaridade, sendo 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. As suas idades variam entre os sete e os oito anos.

No grupo, 21 alunos estão a frequentar pela primeira vez o segundo ano do 1.º CEB e 3 pela segunda vez. Existe um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que recebe o devido apoio e outros dois alunos, de acordo com a professora cooperante, já foram propostos para serem observados pela equipa do Ensino Especial, pois revelam muitas dificuldades de aprendizagem e de concentração no desenvolvimento das atividades. Importa também referir que outros sete alunos foram referenciados, pela professora titular, para receberem apoio pedagógico acrescido.

Esta turma, devido às suas particularidades, exigiu que realizasse uma intensa investigação e planificação com o objetivo de proporcionar uma prática pedagógica de qualidade e o mais igualitária possível, atendendo às necessidades e aos interesses da turma.

A nível das aprendizagens, como podemos verificar, existe diferentes ritmos de aprendizagem no qual existe alunos com bom, médio e baixo nível, na qual o aproveitamento escolar era muito diferente entre eles.

A turma de forma geral apresenta bom comportamento, embora seja necessário estar sempre a relembrar as regras da sala de aula, corrigindo atitudes e condutas menos corretas. São crianças muito vivas e dinâmicas, participativas e que demonstram gostar de estar na escola.

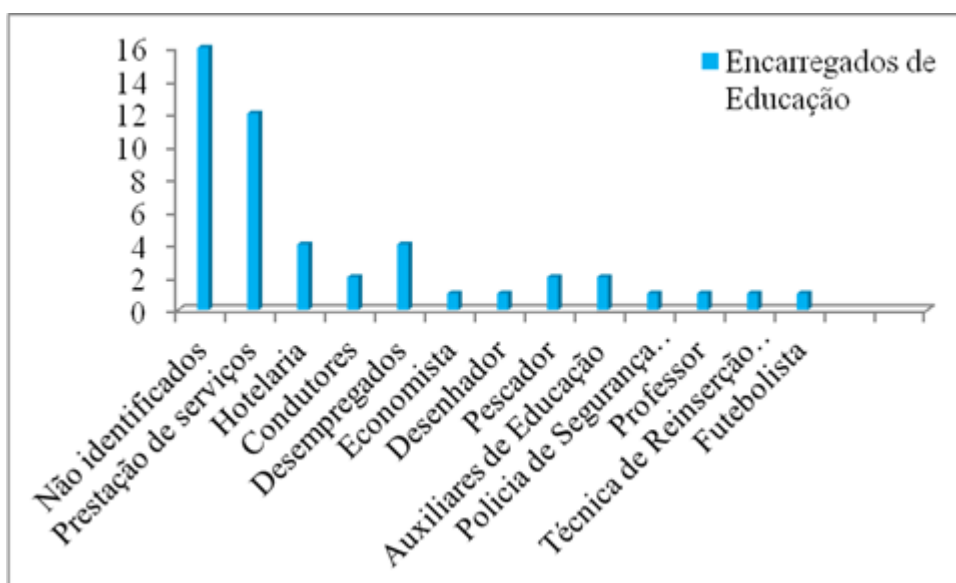
As problemáticas de maior relevância na turma dizem respeito à participação desordenada na dinâmica da sala, às dificuldades de concentração, à pouca destreza manual, à falta de empenho e, essencialmente, à falta de motivação.

A nível das áreas curriculares o grupo apresenta dificuldades no cálculo mental e no raciocínio, bem como na resolução de situações problemáticas. Em relação à Língua Portuguesa, os alunos demonstram dificuldades no domínio progressivo do português o que, por vezes, dificulta a comunicação oral. Nesta perspetiva, ao longo da minha intervenção pedagógica, tive sempre como principal objetivo proporcionar atividades significativas e intervir de forma afetiva. Optei por esta estratégia porque às vezes a melhor solução é a negociação, a utilização de um

discurso positivo que dê ênfase às coisas boas e apoie o progressivo interesse e empenho da turma nas atividades. Ressalva dizer que, ao longo da implementação destas estratégias, foi visível uma progressiva melhoria no grupo.

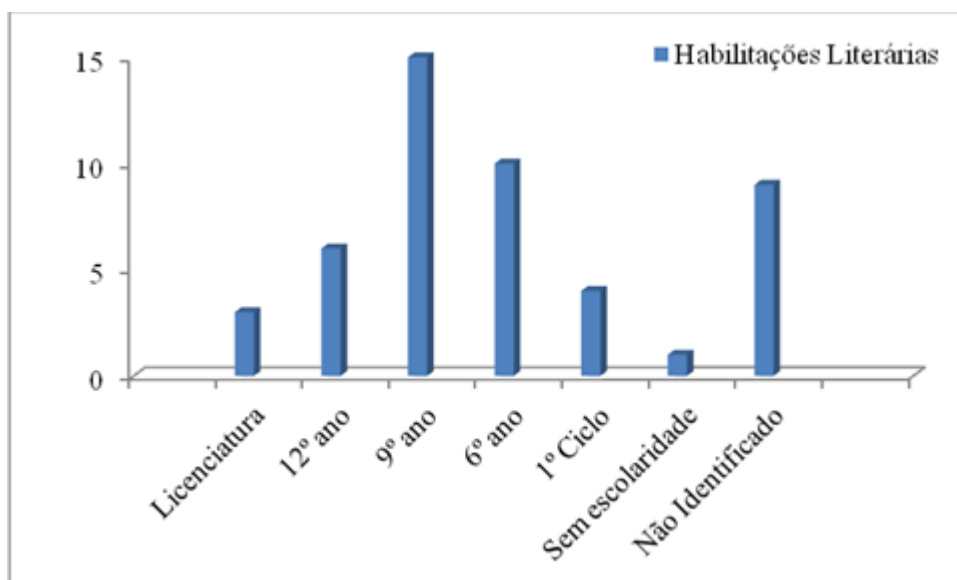
Os encarregados de educação demonstram interesse pelo progresso da aprendizagem dos seus educandos, acompanhando-os regularmente no percurso escolar. É de salientar que o gráfico 4 não reflete as profissões da totalidade dos progenitores, uma vez que não disponho da informação de 16 pais. A prestação de serviços é a área com maior empregabilidade seguindo-se a hotelaria. É de salientar também o elevado número de desempregados.

Gráfico 4. Profissões dos encarregados de educação da turma do 2.º ano



No que concerne às habilitações literárias dos pais podemos constatar através da análise do gráfico 5 que existem pais com diferentes níveis de escolaridade, sendo que predominam os pais que têm o 9º ano de escolaridade. É de salientar que o gráfico não reflete as habilitações literárias de todos os pais, uma vez que não disponho da informação das habilitações literárias dos pais de oito crianças.

Gráfico 5. Nível de escolaridade dos encarregados de educação da turma do 2.º ano



Os pontos fortes e as necessidades educativas das crianças

O conhecimento individual das crianças adveio do levantamento efetuado sobre os pontos fortes e as necessidades educativas das mesmas. Este levantamento foi realizado a partir da triangulação de dados obtidos pelas notas de campo recolhidas aquando da observação realizada em contexto de sala e das conversas informais com a professora cooperante e da consulta do PCT.

Começo por salientar que no primeiro dia previsto para observação, eu e a minha colega, realizámos um jogo de apresentação. Este teve o objetivo de nos darmos a conhecer, assim como de conhecer os alunos e de criar um momento relaxado com a turma. Todos cooperaram e mostraram-se interessados. Nós interagimos com o grupo e conversámos com as crianças para que todos se sentissem confortáveis com a nossa presença, pois era patente alguma timidez por parte de alguns alunos e ao mesmo tempo alguns demonstravam um olhar de desconfiança com a nossa presença.

Ao longo da semana de observação, fomos adquirindo e refletindo sobre vários acontecimentos que observamos e presenciámos, bem como alguns interesses e desejos dos alunos. A professora cooperante forneceu-nos também uma panóplia de informações que nos ajudaram na realização das planificações, bem como na definição dos objetivos e das metodologias a adotar, de forma a proporcionar às

crianças uma aprendizagem ativa e significativa. Nesta turma, há um grupo que aprende com facilidade, domina os conteúdos trabalhados e realiza todas as atividades que são propostas de forma autónoma. Há outro grupo, que segundo a professora cooperante e a nossa observação, é muito instável e apresenta défice de atenção e de concentração. Outro grupo é composto por alunos que têm algumas dificuldades em adquirir e em relacionar conhecimentos e solicitam o apoio constante do professor. Encontramos ainda um grupo que não se destaca, mas adquire e relaciona os conhecimentos de uma forma mais lenta. Estes alunos precisam de mais tempo para realizar as tarefas escolares e apresentam muitas vezes dificuldades na concentração.

Em consonância, com todo este contexto, na medida do possível, juntamente com a colega de estágio, foi pretendido realizar um trabalho assente na participação ativa dos alunos, na afetividade, na motivação e no diálogo. Considero, com base na literatura que conheço e na experiência que possuo, que o diálogo é a base fundamental para a educação e para a aprendizagem. Assim sendo, esta minha visão é confirmada por Morgado (2004), que diz “ser de todo o interesse organizar o funcionamento da sala no sentido de promover, tanto quanto possível, os níveis de comunicação entre alunos e entre alunos e professor, aproveitando-se a interação dos alunos como factor de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 101).

A nível dos alunos verificou-se através da observação e de conversas com a professora cooperante que estes assumiam um grande espírito de cooperação perante o trabalho e que alguns alunos tinham pouco sentido de iniciativa e pouco interesse pelas atividades pedagógicas. Alguns alunos aguardavam que outros efetuassem as tarefas para as copiar. Na grande maioria do grupo, existem muitas dificuldades relativamente à escrita.

A Joana, o Martim, o João Pedro, o Néilson e a Vitória são os alunos da turma que demonstram maior capacidade de aprendizagem. São autónomos, participativos, aplicados, empenhados e executam corretamente as tarefas, apesar de revelarem problemas na ortografia. A Catarina, a Catarina Isa, o Diogo, a Laura e a Maria são crianças que aprendem espontaneamente, mas distraem-se facilmente e apresentam ainda alguns problemas na área da língua portuguesa, nomeadamente na ortografia e na organização de ideias, sendo necessário desenvolver o raciocínio lógico-matemático. O Bernardo, a Bia, a Inês, a Lara, a Margarida, o Rodrigo e a Sandra têm muitas dificuldades na matemática e na língua portuguesa, tanto na leitura como

na escrita. A Angélica, o Guilherme, a Maria Eduarda, o Pedro, o Iúri e o Simon são crianças que precisam de muita ajuda nas várias áreas disciplinares. O Bruno é uma criança que apresenta boas capacidades de aprendizagem, um bom raciocínio logico-matemático, mas vê a escola como uma obrigação, não demonstrando qualquer interesse e, na maioria das vezes, reage com indiferença faltando, na minha opinião, diálogo e afeto para com esta criança.

Em relação aos comportamentos, é necessário atender em especial ao Iúri, ao Simon e ao Pedro que revelam atitudes que prejudicam as atividades na sala. O Guilherme esforça-se por executar os trabalhos, mas por vezes, não consegue chegar ao objetivo pretendido. O Pedro tem mostrado comportamentos desadequados que comprometem a sua aprendizagem. O Iúri revela progresso no seu comportamento, conseguindo demonstrar uma maior capacidade para finalizar os trabalhos propostos, porém ainda tem atitudes desadequadas como não querer trabalhar e mexer no material dos outros. É uma criança que tem capacidades, porém necessita de elogios positivos e de se sentir valorizada e carece ainda de afetividade por parte do adulto.

Contextualização da Prática

A prática desenvolvida que aqui se documenta, realizou-se durante o mês de outubro de 2012, na EB1/PE da Nazaré, na sala do 2.º ano B, sob a orientação da professora cooperante Teresinha Lira. O estágio foi desenvolvido juntamente com uma colega, porém cada uma de nós orientou e dinamizou os momentos de trabalho em sala de aula de forma individual durante uma semana. Mas, todas as decisões quanto à planificação das atividades e às opções metodológicas e pedagógicas foram tomadas em conjunto. Num contacto prévio com a professora cooperante ficou decidido que a nossa intervenção seria efetuada às segundas, às terças e às quartas-feiras no período das 8h30min às 13h30min.

Saliente-se que as planificações foram elaboradas diariamente, tendo como ponto de referência os documentos oficiais que orientaram toda a prática pedagógica, nomeadamente *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º ciclo* (ME, 2004). Porém, para a Matemática e para Língua Portuguesa foram utilizados os programas específicos aprovados recentemente para estas áreas. Tivemos ainda como orientação, os documentos das *Competências Essenciais* e das *Metas de Aprendizagem do 1.º CEB* e as diretrizes da professora cooperante.

Nas semanas, cuja responsabilidade de orientar e de dinamizar os momentos de trabalho em sala de aula era da minha competência, tentei desenvolver experiências de atividades ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que efetivamente proporcionaram o sucesso escolar de cada aluno. Importa referir que os dois dias de observação foram cruciais para a recolha de dados que, após análise e reflexão, foram fundamentais para delinear a nossa ação, na qual podemos intervir com um conhecimento mais sólido das crianças, da professora e do ambiente educativo. A observação fez parte de toda a nossa intervenção, pois permitiu-nos “reconhecer e identificar fenómenos, organizá-la e interpretá-la, situar-se criticamente aos modelos utilizados, realizar a síntese entre a teoria e a prática” (Estrela, 1986, p. 62), possibilitando desta forma escolher adequadamente estratégias que levassem os alunos a atingirem os objetivos definidos.

Os dois dias de observação participante também foram proveitosos, na medida em que tentámos criar uma relação de cordialidade, de apoio e de confiança com a finalidade que esta se transformasse numa relação de empatia e de bem-estar entre as crianças e as estagiárias, favorecendo a nossa intervenção sobretudo nas semanas seguintes. Porém, também pudemos observar e conhecer um pouco a dinâmica da professora e a sua visão educativa, processo que decorreu ao longo de todo o estágio, sendo a professora um pilar na nossa intervenção.

Durante a nossa prática realizámos um conjunto de atividades integradas, indo ao encontro das necessidades, dos interesses das crianças e das diretrizes da professora, bem como dos documentos oficiais, acima mencionados. Efetivamente a planificação facultava uma leitura mais imediata do que foi desenvolvido e do que necessita ser melhorado.

Apresento de forma detalhada algumas das atividades desenvolvidas, bem como a sua pertinência na responsabilidade de formar cidadãos. No final, farei uma breve avaliação de alguns pontos fortes dos alunos e dos pontos a melhorar futuramente. Como término desta etapa realizarei uma reflexão sobre todo o processo da minha intervenção.

A Prática Educativa na Turma 2.º B

Atividades Orientadas

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo agarra a história nas suas próprias mãos, para mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no aluno, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos a marcar os alunos com desenhos pré-feitos para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende (Fuck, 1994, pp. 14-15).

O presente ponto reporta-se à descrição de algumas das experiências de aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB. A nossa ação projetou-se, sobretudo, em torno do desenvolvimento de atividades orientadas no âmbito de quatro grandes domínios: conhecimento e raciocínio lógico-matemático, abordagem à leitura e à escrita, desenvolvimento da literacia, exploração e conhecimento do meio. Pretendemos estabelecer uma abordagem integradora e articulada, tendo sempre como perspectiva de fundo a interdisciplinaridade que se desenvolveu nas diversas áreas curriculares. Porém, para a sua realização foi necessária a organização do tempo, do espaço e das interações, visualizando as crianças como co construtoras do seu próprio conhecimento, desempenhando um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando-lhes voz ativa nas mais diversas situações, engrandecendo sempre as suas opiniões, ideias e contribuições, uma vez que se deve sempre valorizar “um método de aprendizagem que leva a criança/aluno a descobrir o conhecimento através da acção” (Mesquita-Pires, 2007, p. 51). Neste sentido, no decorrer da nossa ação, percebemos que “ao dar voz e ao ouvir as crianças contribuiu-se para a melhoria dos contextos educativos e exploram-se outras *gramáticas pedagógicas*” (Mesquita, 2011b, pp. 15-16). A sociedade atual exige que se prepare as novas gerações de forma mais crítica, reflexiva e interventiva

Seguidamente serão explicitadas essas atividades complementando-as com algumas referências e alusões teóricas sempre que se justificar, bem como alguns comentários reflexivos sobre a realização das mesmas e sobre a sua influência na aprendizagem dos alunos.

Conhecimento e raciocínio lógico-matemático

O conhecimento e o raciocínio lógico-matemático decorram do trabalho realizado pelo aluno e em grande medida, pelas atividades propostas pelo professor. Assim, as atividades sugeridas foram realizadas com o objetivo de detetar conceitos alternativos e científicos, valorizando os pontos fortes e fracos da turma e ultrapassando em cooperação as dificuldades que iam surgindo, valorizando a ação dos alunos e a partilha de saberes em grupo. De acordo com as orientações da professora cooperante, a sua organização pedagógica dos conteúdos do programa de Matemática do 1.º CEB e do manual que utilizava, desenvolvemos com as crianças uma panóplia de conteúdos dando ênfase a aspetos e a competências que vão para além do cálculo, enquadrando-se deste modo numa visão dinâmica da Matemática.

Os conteúdos programáticos trabalhados neste contexto foram: situações problemáticas, as quais envolveram estratégias de cálculo e cálculo mental, a adição e a subtração, a dezena, as sequências, a ordem crescente e a decrescente, os números ordinais, as unidades de tempo e os sólidos geométricos.

Com a concretização das atividades pretendeu-se envolver todas as áreas curriculares através de diferentes experiências de aprendizagem, dando continuidade e sequencialidade às mesmas. Devido ao caráter abstrato da matemática, o uso de materiais didáticos, foi uma constante, pois constituíram o suporte físico através do qual as crianças exploram, experimentam e manipulam, revelando-se num precioso auxílio para a aprendizagem da Matemática.

Com o intuito de fazer uma revisão sobre a dezena e estabelecer interdisciplinaridade, iniciou-se a atividade com o conto da história *Dezenas de Ovelhas*. Desta forma pretendeu-se consolidar a dezena, bem como abordar as restantes áreas curriculares. Após a realização de alguns exercícios sobre o conteúdo acima mencionado, de forma a proporcionar uma aprendizagem mais sólida disponibilizamos os materiais necessários para a realização das “barras da dezena” (ver apêndice G). Os alunos individualmente construíram as “barras da dezena” com a orientação do adulto. Refira-se que estes materiais são sempre uma mais-valia, pois contribuem para a construção do conhecimento matemático através do lúdico e promovem aprendizagens significativas (ver figura 18).

Defendemos que o material didático poderá ser para os alunos um meio inovador na sala de aula, pois auxilia o docente na exposição de ideias e de intenções

no ensino da prática e auxilia e incentiva o aluno a desenvolver novas aprendizagens, ou seja, a adquirir novos conhecimentos.

Figura 18. Construção das barras da dezena



Posteriormente realizaram um jogo intitulado “O Jogo do 10” adaptado do Jogo do Banqueiro), o qual consistiu na exploração das barras das dezenas, para assim desenvolverem uma aprendizagem mais eficaz, pois é uma estratégia de ensino em que os alunos brincam e adquirem conhecimento (ver figura 19).

Figura 19. Alunos a jogarem ao “Jogo do 10”



Ainda neste contexto, os alunos realizaram vários exercícios individualmente e solucionavam-nos no quadro, enquanto os colegas verificavam e corrigiam os seus exercícios. Para continuar a abordar a temática “dezena e unidade” construiu-se um ábaco para a turma, com o objetivo de auxiliar as suas aprendizagens. Estes materiais serviram de motivação para a realização das atividades, e para enriquecer a consolidação da matéria lecionada. O ábaco é um grande auxiliar no desenvolvimento das quatro operações básicas da Matemática – a adição, a

subtração, a multiplicação e a divisão (ver apêndice H). Este tipo de material é também considerado útil na construção do conhecimento e na sua compreensão, pois possibilita o desenvolvimento do cálculo mental. Exemplificámos várias situações com a unidade e com a dezena e, posteriormente, os alunos exploraram em grande grupo, indo à turma representar diversas quantidades no ábaco e os colegas, seguidamente, registavam os valores no seu caderno.

De modo a verificar se tinham percebido o funcionamento deste, foram realizadas algumas atividades em grande grupo e em pequeno grupo. Importa referir que a utilização de materiais didáticos por si só não é sinónimo de aprendizagem significativa, logo a utilização destes foi realizada de forma atenta por nós estagiárias, pois competia-nos a responsabilidade de determinar o momento e a razão do uso do mesmo. Havia assim o cuidado de fazer com que os alunos se implicassem na resolução dos exercícios, motivando-os através do uso de estratégias diversificadas, sendo essencial para que a aprendizagem fosse bem-sucedida. Outro conteúdo que se abordou foram as sequências. Note-se que os alunos consideravam este conteúdo difícil, isto porque manifestavam falta de raciocínio e de lógica na sua resolução. Pois, a professora cooperante via o manual como o principal apoio do aluno e útil para efetuar e consolidar conteúdos. Não discordo que os manuais escolares, quando bem elaborados, possam constituir pontos de referência para o professor, mas este não deve planificar as suas aulas apenas com referência no manual escolar. Também acresce dizer, que uma vez que o manual é adquirido pelos encarregados de educação, estes exigem que o mesmo seja realizado, pois a falta de conhecimento por parte destes faz com que avaliem a aprendizagem através do número de páginas preenchidas nos manuais.

Assim nós como estagiárias e como mediadores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos tínhamos a responsabilidade de proporcionar recursos didáticos e estratégias inovadoras que facilitassem a aprendizagem dos alunos e ao mesmo tempo se sentissem motivados na construção do seu próprio conhecimento.

Se não houver compreensão, não haverá aprendizagem significativa. Sem aprendizagem significativa não há aprendizagem verdadeira (Karling, 1991). Importa referir que ao longo das aulas de matemática o uso dos materiais didáticos foi sempre uma preocupação constante com o objetivo de proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa e uma estruturação do conhecimento abstrato a partir do concreto. No que concerne à realização de atividades sobre as sequências, tentamos

através de modelos práticos, como por exemplo objetos de vários tamanhos e a distribuição de vários números pelos alunos e de diversos exercícios para que os alunos, de forma gradual, adquirissem as competências necessárias.

Desenvolvemos, não atividades isoladas, mas sim uma sequência de atividades aumentando o seu grau de complexidade, pois com a reflexão e a análise da nossa intervenção fomos adequando a nossa planificação às necessidades e aos interesses do grupo.

Numa outra aula, com o intuito de explorar as contagens crescentes e decrescentes, descobrir regularidades nas contagens, estabelecer relação entre os números, efetuar a decomposição de números, fazer a ordenação e a comparação entre os mesmo, resolver problemas e construir gráficos de colunas utilizou-se como material didático as barras de *cuisenaire* e outros materiais. Considero o *cuisenaire* um material atrativo, essencialmente pelas suas cores, e também pelo facto de cada aluno possuir este material. Assim desencadeou-se uma grande motivação na realização das atividades. Segundo Alsina (2004), citando Caldeira (2009) refere que:

as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para aquisição progressiva de competências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental... para introduzir e praticar as operações aritméticas (p. 126).

O *cuisenaire* foi explorado individualmente e em grande grupo, pois na aprendizagem as crianças são enormemente dependentes do ambiente e dos materiais que têm à sua disposição, encontrando nestes resposta às suas necessidades de exploração, de experimentação e de manipulação.

No prosseguimento destas atividades, trabalhámos os sólidos geométricos, iniciando com uma atividade em grande grupo. Este conteúdo já tinha sido abordado pela professora cooperante, mas de forma superficial. De modo a realizar uma abordagem mais complexa, com o intuito de os alunos identificarem as suas diferenças, enquadrá-los nas suas categorias, identificarem e nomearem todas as partes que lhes dizem respeito como as faces curvas ou planas, os alunos exploraram em grande grupo os sólidos geométricos e posteriormente construíram-nos em cartolina.

Na realização dos exercícios alguns alunos apresentaram dificuldades em identificar os sólidos e em contar o número de faces. Para colmatar esta situação, os alunos com dificuldades foram ao quadro desenhar e descrever os sólidos geométricos e a restante turma ajudou-os na contagem do número de faces e a preencher uma tabela. De um modo geral, as crianças conseguiram realizar bem as atividades propostas. Houve ainda a oportunidade de colaborar com os encarregados de educação, sendo solicitado que os alunos trouxessem para a escola materiais recicláveis com a forma de figuras geométricas. Neste contexto e tendo em conta a atenção dada à participação da família no processo de desenvolvimento das crianças no âmbito da instituição, como referem Silva et al. (1997) devemos “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração” (p. 22).

Inicialmente não foi fácil os alunos perceberem o objetivo e o funcionamento dos materiais manipuláveis. Saliento que era o primeiro contato com este material, mas após a exploração em grande grupo e, posteriormente, apoiando alguns alunos com mais dificuldades, todos os alunos conseguiram ultrapassar as barreiras da dificuldade de utilização. Este tipo de material manipulável suscitou interesse nos alunos, o que deu lugar à construção de novos conhecimentos. Estes materiais como são potenciadores de aprendizagens procuramos que estes fossem diversificados, estimulantes e atrativos, com o objetivo de estimular e de cativar a atenção, bem como o interesse dos alunos. Assim como refere o Currículo Nacional

Materiais manipulativos de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas, (...) Naturalmente, o essencial é a natureza da actividade intelectual dos alunos, constituindo a utilização de materiais um meio e não um fim (p. 71).

Tendo em conta este conjunto de fatores, não posso deixar de referir que a interação, o diálogo, a afetividade, o respeito mútuo, a autenticidade e a cooperação estavam no centro do desenvolvimento de todas as atividades, pois o ensino-aprendizagem não prescinde destes.

Outro parâmetro, no qual também insistimos, foi na resolução de situações problemáticas, isto porque a sua resolução proporciona uma capacidade matemática fundamental, considerando-se que os alunos devem adquirir capacidades em lidar

com problemas matemáticos e também com problemas relativos a contextos do seu dia-a-dia e de outros domínios do saber.

Na resolução das situações problemáticas, foi sugerido aos alunos que o fizessem primeiro no caderno, dando-lhes assim tempo e liberdade para os resolverem segundo o seu raciocínio, porém apoiamos sempre que necessário e valorizamos a aprendizagem cooperativa. Os alunos, na maioria das situações, exponham e explicavam a sua resolução no quadro aos colegas, surgindo diferentes resoluções para que estes percebessem que existem várias formas de chegar a uma mesma conclusão e que não devemos limitar o nosso conhecimento a uma só forma de pensar.

A aplicação destas estratégias possibilitou aos alunos partilharem conhecimentos com os colegas, bem como assumir os seus erros e encará-los como uma forma de aprender, pois possibilita-os aprenderem uns com os outros e verificarem porque é que erraram, havendo uma partilha de resoluções e de respostas. Neste sentido, podemos perceber a forma de raciocínio ou a ausência dele em alguns alunos. Assim desenvolvemos novas estratégias, de modo aos alunos ultrapassarem estas dificuldades, pois é essencial que se explore as dúvidas dos alunos, isto porque poderão ser as mesmas de outros. É determinante que o professor perceba que a sua função não é dar ao aluno a resposta a algo, mas sim criar condições que o leve a descobrir a resposta por si próprio, mediante o seu raciocínio. A resolução de problemas e as estratégias de cálculo, neste sentido foram uma atividade fundamental para a aprendizagem dos diversos conceitos, representações e procedimentos matemáticos (ver apêndice I).

A interdisciplinaridade fez parte das atividades, estando sempre presente a diferenciação pedagógica, tanto para os alunos avançados na aprendizagem como para os que têm mais dificuldades. Nos diferentes momentos de trabalho, planeou-se a realização de atividades que exigiam maior concentração intercaladas com atividades mais lúdicas. Com as diversas atividades, desenvolvemos diferentes conexões matemáticas que ligaram esta área a problemas da vida real e a outras áreas curriculares, bem como a conexão entre tópicos ou temas matemáticos diferentes.

Com o término desta reflexão, saliento que como professora estagiária é importante quando iniciamos uma ação definir muito bem os objetivos pretendidos, sendo que o sucesso das aprendizagens está relacionado com o conhecimento que temos dos objetivos que pretendemos alcançar.

Avaliação – matemática

Durante a nossa intervenção foi realizada uma avaliação de carácter diagnóstico dos conteúdos abordados e outra avaliação tendo em conta o resultado das atividades e das estratégias delineadas (ver apêndice J). Esta justifica-se pelo facto dos alunos serem avaliados por uma ficha de avaliação sumativa realizada pela professora cooperante, nos dias em que não realizávamos estágio. Para a realização da avaliação dividimos a turma em dois grupos, um grupo realizou trabalho autónomo na área do Português e o outro grupo realizou os exercícios da avaliação diagnóstica. Disponibilizamos materiais manipuláveis e realizámos exercícios dos conteúdos de matemática abordados até a presente data, orientamos ainda o grupo e demos apoio quando necessário. Foi também uma oportunidade para os alunos realizarem a sua autoavaliação, consciencializando-se do seu desempenho educativo e da necessidade ou não de o melhorar.

Neste momento de avaliação os conteúdos aplicados nos exercícios já haviam sido desenvolvidos e trabalhados, de modo a que este momento que poderia ser de *stress* se tornou num momento tranquilo. Através desta avaliação verificamos os conhecimentos adquiridos pelos alunos, assim como os níveis de aprendizagem em que se encontravam, o que nos possibilitou repensar e adequar os dos métodos e as práticas adotadas até então. Para avaliarmos utilizamos uma grelha de registo a qual nos permitiu conhecer mais profundamente as dificuldades da turma, de forma a motivar e a potenciar as capacidades individuais (ver apêndice K).

Importa referir que no grupo existem alguns alunos com um bom raciocínio lógico-matemático e desenvolveram as atividades de forma assertiva, exigindo atividades cada vez mais complexas. Saliente-se que o material manipulável foi sem dúvida um fator de sucesso, corroborando a ideia de que muitos alunos não eram capazes, pois desenvolveram os seus conhecimentos através do concreto e não do abstrato. Mas também, por vezes, era difícil alguns alunos ultrapassarem determinadas dificuldades, e outros apropriavam-se dos resultados dos colegas, não desenvolvendo o seu próprio conhecimento. Acresce dizer que existem alguns alunos que se destacam pelo seu gosto e interesse em aprender e pela agilidade de raciocínio e de cálculo mental que demonstram ter, desenvolvendo e aplicando com coerência os conhecimentos aprendidos.

Abordagem à leitura e à escrita e o desenvolvimento da literacia

O nosso estágio realizou-se numa turma de 2.º ano de escolaridade pelo que as nossas estratégias, no âmbito da língua portuguesa, tiveram como objetivo a aquisição da leitura e da escrita, o desenho da caligrafia e a aquisição de alguns conteúdos.

A aprendizagem da leitura e da escrita apresenta-se como um dos múltiplos desafios da escola, sendo talvez o mais valorizado e exigido. Assim, os professores veem-se obrigados a dar respostas adequadas quer na forma quer no tempo. Não podemos esquecer que a aprendizagem da leitura e da escrita depende muito das experiências prévias dos alunos. É uma tarefa complexa, influenciada por vários fatores individuais e contextuais, todavia todas as crianças se confrontam com a necessidade de aprender a ler e a escrever, pois estas atividades complementam-se e são essenciais para que os alunos se tornem cidadãos ativos e adaptados à sociedade atual.

No contexto sala, deparamo-nos com algumas dificuldades de aprendizagem nesta área, havendo também casos de grande sucesso. Importa referir que para fazermos face a estas dificuldades, tentamos promover uma aprendizagem significativa e eficaz proporcionando aos alunos estratégias diversificadas que ofereceram múltiplas ocasiões de contacto e de convívio com a escrita e com a leitura, bem como fomentamos nos alunos a consciencialização da importância do ato da leitura e da escrita para o sucesso da sua aprendizagem. Como diz Sim-Sim (2007), “ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objectivo do ensino da leitura” (p. 5).

Saliento que não irei descrever todas as atividades, farei apenas uma explicação geral sobre as mesmas, bem como da sua importância para os alunos e darei alguns exemplos de situações que levaram ao desenvolvimento de aspetos gramaticais.

Na primeira semana realizámos diversas atividades, tendo como ponto de ligação entre as várias áreas curriculares, o conto *Dezenas de Ovelhas*. Refiro que a turma no geral demonstra um grande interesse e motivação por histórias, assim estas fizeram parte da nossa ação pedagógica, pois os alunos têm inteligência e

sensibilidade e a motivação para a aprendizagem reverte do interesse intrínseco da tarefa e das suas próprias motivações e interesses.

A nível da Língua Portuguesa, realizámos a leitura do conto e posteriormente cada criança leu uma frase, incentivando deste modo a leitura, e seguidamente efetuaram a exploração do conto em grande grupo. Estes momentos constituem ocasiões de comunicação diferentes e que desenvolvem não só a linguagem, mas também outros conhecimentos como a interação em grupo, a cooperação e aumenta o léxico vocabular. Seguidamente realizaram uma ficha de interpretação, na qual verificamos certas dificuldades, essencialmente na interpretação das questões. Importa referir que realizámos fichas adequadas aos vários níveis de aprendizagem. Neste sentido procurámos desenvolver atividades que permitissem aos alunos, serem eles próprios os atores da sua própria aprendizagem. Durante a realização destas, orientámos sempre a resolução e apoiámos individualmente os alunos com mais dificuldades, proporcionando um clima de confiança, de amizade, de interajuda, de afetividade, de cooperação e de diálogo de forma a promover interações positivas no grupo.

Durante o estágio, como já referi anteriormente, apresentamos vários contos, diferenciando sempre a forma de apresentação para abordar diversos conteúdos programáticos e os quais tinham uma sequencialidade com as outras áreas curriculares. No sentido de diversificar um momento da rotina diária da turma, optou-se pelo conto da história *O Nabo Gigante* e foi o ponto de partida para a lecionação das outras áreas curriculares do conteúdo singular e plural, tendo sempre presente a diferenciação pedagógica (ver apêndice L). De forma a desenvolver atividades diversificadas, estimulantes e atrativas, para o conto da história reunimos o grupo em forma de “U”, de modo a criar um ambiente mais intimista e propício à troca de ideias, com o objetivo de despertar e de captar a atenção, tal como o interesse dos alunos, possibilitando assim uma visualização das imagens de forma mais aprimorada.

Neste contexto, fomos pioneiras com o grupo, na realização de uma sessão de trabalho autónomo individual, de forma a dar espaço a que cada aluno desenvolvesse as suas aprendizagens autonomamente. Esta atividade serviu-nos para realizarmos uma avaliação diagnóstica sobre as aprendizagens e as dificuldades dos alunos, essencialmente a nível da escrita, da ortografia, da exposição de ideias, a forma de raciocínio e a criatividade (ver apêndice J). Nesta avaliação disponibilizámos várias

histórias adequadas à faixa etária e também uma ficha de leitura para o respetivo preenchimento. Explicámos e exemplificámos a atividade e cada aluno individualmente, escolheu o conto que queria trabalhar. Saliente-se que esta atividade provocou admiração, pelo facto de serem eles próprios a escolherem o livro, a explorarem e a realizarem uma leitura individual.

Com este tipo de atividade pretendemos criar oportunidades para os alunos desenvolverem a imaginação, o gosto pela leitura, a concentração e o sentido de espírito crítico, pois o processo de ler e de escrever é muito longo, mas indispensável para que a criança possa aumentar o seu vocabulário, adquirir novos conhecimentos, os quais contribuem para o desenvolvimento da linguagem, para a compreensão e para a apreensão de ideias úteis ao processo de aprendizagem, por intermédio de livros significativos. Alguns alunos apresentaram muitas dificuldades, especialmente em ler a história e em perceber o conteúdo, bem como perceber o conteúdo da ficha de leitura, mesmo após a explicação e a exemplificação. Deste modo, demos uma orientação e um apoio mais individualizado a estes alunos, incentivando-os e encorajando-os a desenvolverem a atividade. Neste processo de aprendizagem, tivemos sempre perceptível a influência que a motivação, o esforço e a consciencialização da importância do ato da leitura e da escrita detêm para o seu sucesso.

No sentido de promover a criatividade, a imaginação e de dar às crianças liberdade de expressão, após terem lido o livro, preenchiam uma ficha de leitura e apresentavam-na aos colegas. Segundo a *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* é importante “que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos” (ME, 2004, p. 146).

Cabe à escola a responsabilidade do ensino da leitura e nós somos defensoras que é essencial estimular o aluno a ler em casa, a trocar livros com os seus colegas envolvendo também neste processo os encarregados de educação. Com esta iniciativa, pretendíamos a criação de uma biblioteca na sala, na qual cada criança trazia um livro, e nós professoras estagiárias também contribuíamos, para posteriormente serem partilhados entre os vários colegas com o objetivo de incentivar a leitura e a escrita. Mas devido ao pouco tempo de estágio não nos foi possível realizar esta iniciativa. Importa referir que a professora cooperante gostou

da ideia e salientou implementa-lá na sala a partir do mês de Janeiro. Apresentamos outro conto, *A Fada dos Dentes*, para abordar as modificações do corpo, nomeadamente, a dentição.

Para a sua apresentação construímos as personagens principais em 3D e em paralelo com a leitura expressiva do conto as imagens iam surgindo (ver apêndice M). Estes contos são importantes na formação da criança porque lhe ajudam a compreender o seu próprio mundo e a formar a sua personalidade. Aquando da leitura do título, as crianças ficaram com um olhar de mistério, pois este despertou o mundo mágico que existe no seu imaginário, tornando-se tanto mais real do que o próprio mundo em que vivem.

O próprio texto do conto cativou as crianças, isto porque nos falava dos dentes e das prendas que a fada deixava debaixo da almofada. Estas experiências já tinham sido vivenciadas por algumas crianças, acreditando no acontecimento mágico, nunca pensando que eram os seus pais os protagonistas do acontecimento. Com todo o entusiasmo e euforia, gerou-se um pouco de agitação, pois as crianças queriam expressar as suas vivências, todas ao mesmo tempo e à medida que iam ouvindo a história. O aparecimento das imagens ao longo da leitura do texto foi uma forma bastante motivadora, pois criou suspense nas crianças, em querer saber que personagem iria aparecer posteriormente. Neste seguimento, as crianças exploraram a história em grande grupo fizeram o reconto através das imagens, expondo-as sequencialmente no quadro, estratégia esta usada no sentido de promover a criatividade, a imaginação e dar às crianças liberdade de expressão (ver figura 20).

Figura 20. Conto da história com imagens em 3D. Reconto realizado pelas crianças



Esta estratégia foi positiva e conseguiu-se captar o interesse e a motivação das crianças para o tema e para as atividades propostas. No seguimento deste contexto, foram explorados alguns conteúdos gramaticais através dum excerto do texto, no qual as crianças tiveram uma grande implicação e era notório todo o esforço no seu desempenho (ver apêndice N). Durante a realização dos exercícios, que constavam em questões de interpretação e em exercícios de consolidação, estes eram corrigidos no quadro pelos próprios, à vez, enquanto os restantes colegas verificavam o seu exercício de acordo com um modelo. Ao longo das atividades insistimos na autoaprendizagem e na autocorreção, de forma a desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos alunos, de modo a se orientarem sem ser necessário estarem dependentes do professor. Por fim, para iniciar a temática “Alimentação Saudável” contamos a história *A Sopa Verde* auxiliada por fantoches construídos em esponja de forma a cativar a atenção e o interesse dos alunos (ver apêndice O). Foi uma estratégia bem utilizada, os alunos mostraram-se motivados e interessados, tendo posteriormente a possibilidade de explorarem e de fazerem o reconto da história através dos fantoches.

Ainda com o propósito de incentivar a leitura, a escrita, a criatividade, o raciocínio e a capacidade de expressão realizámos duas atividades em grande grupo nomeadamente: a composição de uma saída e a elaboração de um convite para os encarregados de educação estarem presentes na apresentação do projeto. Segundo o ME (2004) é importante que os alunos “experimentem diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projetos em curso (avisos, recados, notícias, convites, relatos de visitas de estudo, relatos de experiências, correspondência, jornais de turma, de escola” (p. 152).

Em paralelo com todas estas atividades mencionadas, realizámos atividades de consolidação e abordamos alguns conteúdos novos, dando ênfase à caligrafia de alguns alunos. No sentido destes alunos continuarem a evoluir, propusemos atividades de caligrafia, como desenhar as letras do alfabeto em manuscrito e à máquina, alertando sempre para a importância do desenho da caligrafia e explicando que esta serve para conhecer bem a forma das letras, tornando legível a coerência do escrito.

Importa referir que o nosso objetivo foi sem dúvida proporcionar ao grupo, estratégias para uma aprendizagem mais eficiente em contextos de interação entre os

alunos e entre alunos e as estagiarias. Com isto pretendeu-se que os alunos fossem co-constructores do seu próprio conhecimento, desempenhando um papel ativo no processo de aprendizagem, tendo voz ativa nas mais diversas situações, enaltecendo sempre as suas opiniões, ideias e contribuições, pois devemos valorizar “um método de aprendizagem que leva a criança/aluno a descobrir o conhecimento através da acção” (Mesquita-Pires, 2007, p. 51).

Avaliação – língua portuguesa

A nossa avaliação foi baseada em todo o trabalho dos alunos, não nos limitando apenas a uma forma de o fazer, nem aos processos formais, de forma a obtermos uma avaliação consistente. Consideramos ser fundamental verificar as lacunas dos alunos, nas suas variadas formas de proceder, para compreendermos como agir e assim contribuir para o melhoramento das suas aprendizagens.

Inicialmente os alunos, além de lerem com dificuldade, apresentavam dificuldades na escrita, os textos eram um pouco confusos e na maioria das vezes não apresentavam ligação nem coerência. Todavia, aos poucos e após bastante ênfase na consolidação das aprendizagens, os alunos foram conseguindo ultrapassar essas dificuldades.

Avaliamos a compreensão que os alunos tinham do texto, na qual em vez de lermos um texto por inteiro, liamos um parágrafo e pedíamos a um aluno que o reformulasse com as suas próprias palavras e discutíamos em grande grupo o conteúdo ou as dificuldades de compreensão e só depois se continuava a leitura do texto. Com esta alternância de leitura e de implicação os alunos demonstraram grande motivação e interesse permitindo-nos avaliar a compreensão que os alunos iam tendo do texto, bem como a fluência da oralidade e o vocabulário utilizado.

Durante a nossa abordagem tentamos ajudar os alunos a desenvolverem o treino adequado da leitura e da escrita, embora alguns, mesmo com todo o esforço realizado, no fim do nosso estágio apresentavam ainda diversas dificuldades em relação a estes fatores. Através da observação e da análise dos cadernos dos alunos e das fichas de exercícios realizadas verificámos uma grande evolução na caligrafia, que cada vez mais se foi tornando legível e consistente. Quanto à ortografia, mesmo havendo algum progresso, as crianças ainda falham um pouco na escrita correta das palavras.

Ao longo do estágio, as crianças contactaram com diversas histórias, embora este desenvolvimento tivesse sido difícil e complexo, já mais no final da nossa intervenção, quando questionadas sobre alguns aspetos da obra, respondiam corretamente, demonstrando reter as informações essenciais como a identificação do tema, o sentido global do texto, as personagens principais e a ação. Importa referir que todos os alunos sempre nos entusiasmaram com o seu grande interesse em participar na interação da sala.

Durante a nossa intervenção foi muito positivo ver os alunos ultrapassando as suas dificuldades, participando de forma voluntária nas atividades, demonstrando deste modo que as estratégias utilizadas possibilitaram adquirir um resultado satisfatório na aprendizagem, essencialmente uma progressão no ato de ler e de escrever.

Exploração e conhecimento do meio

As atividades desenvolvidas na descoberta e no conhecimento do meio foram orientadas de forma aberta e flexível, de modo a proporcionar aos alunos a conceção e o desenvolvimento de um projeto e a realização de atividades significativas. Estas foram planificadas de acordo com a *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (ME, 2004), com as opiniões da professora cooperante e em conformidade com as atividades nos diferentes âmbitos do saber. Proporcionámos às crianças experiências de aprendizagem significativa para que ao longo das suas vidas se tornem cidadãos mais participativos e democraticamente comprometidos com a sociedade.

As atividades diversificadas de aprendizagem tinham como objetivo primordial desenvolver nos alunos o sentido de observação e a capacidade para descobrir, experimentar e aprender. Para tal, inovámos e modificámos as metodologias pedagógicas em contexto sala de aula, implementando o ensino experimental das ciências e o trabalho em projeto.

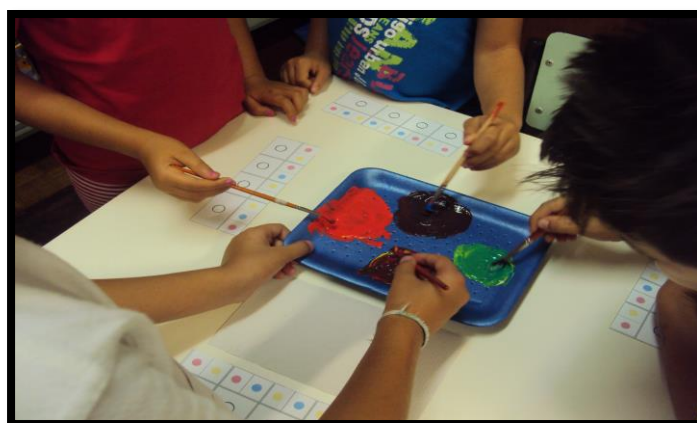
Um dos objetivos da educação em ciências “é formar cidadãos capazes de exercer uma cidadania ativa e responsável” (Martins et al., 2009). Assim, tentamos através das atividades práticas e experimentais, as quais assumem um valor educativo essencial para o desenvolvimento de competências científicas imprescindíveis na sociedade atual, inculcar nos alunos a importância destas para a sua formação. Não apenas na aquisição de conhecimentos científicos e técnicos, mas

também no desenvolvimento de atitudes, de avaliação e de aplicação desses conhecimentos.

As atividades experimentais foram realizadas com a nossa orientação e a da professora cooperante, nas quais se explorou inicialmente as questões em grupo e depois se realizou uma discussão geral, de modo a esclarecer dúvidas e clarificar conceitos. Por fim, foram elaboradas sínteses das ideias principais com o objetivo de formular conclusões. No desenrolar destas atividades demos grande importância ao trabalho cooperativo, de modo a que os alunos aprendessem a partilhar as suas ideias e a respeitar a opinião dos colegas, bem como a desenvolverem o sentido de responsabilidade e de observação, motivando-os a partilhar opiniões e a prever o que irá acontecer nas experiências.

Neste contexto, realizámos uma experiência com as cores, mais especificamente, a “Mistura de Cores” (ver Apêndice J). Inicialmente os alunos começaram por fazer a divisão dos grupos, sob a nossa orientação, uma vez que o objetivo era formar grupos heterogêneos para poderem beneficiar destas interações no desenvolvimento da sua aprendizagem. Seguidamente, disponibilizámos o material necessário para a execução da mesma, em que todos os elementos dos vários grupos tiveram a possibilidade de experienciar a mistura das várias cores, registando posteriormente as conclusões numa tabela de registo, elaborada previamente por nós para o devido efeito. Estas atividades são pouco habituais na sala de aula, pois a professora não dá grande importância ao ensino experimental, porém os alunos demonstraram grande interesse e implicação na realização da mesma (ver figura 21).

Figura 21. Experiência: mistura de cores



Ao longo desta atividade surgiram diversas dúvidas entre os vários elementos, pois as diferentes misturas não ficavam exatamente iguais, ou seja, a cor que surgia da mistura de duas ou mais cores não ficava exatamente igual, por isso houve entre os vários elementos do grupo alguma agitação. Após todos os grupos terem explorado livremente a experiência, realizámos um diálogo, de forma a esclarecermos e chegarmos a conclusão do porquê da diferença das cores. Chegando à conclusão que tal diferença advinha das quantidades que eram utilizadas, de forma a esclarecer e a clarificar o conceito, realizámos novamente a experiência, em grande grupo, utilizando as quantidades corretas. Assim, os alunos puderam certificar-se que realmente as quantidades influenciavam na cor.

Outra experiência realizada, com o grupo foi sobre os cinco sentidos, conteúdo curricular abordado no dia anterior à experiência (ver apêndice P). Para a realização desta experiência organizámos previamente o espaço sala, no qual criamos cinco seções, em que cada seção correspondia à exploração de um órgão dos sentidos. Os alunos organizaram-se em pequenos grupos, em que se promovia o debate e a reflexão conjunta. Os alunos mais capazes eram motivados a ajudar os seus colegas com mais dificuldades. Cada grupo dirigiu-se a uma seção, e entre os vários elementos do grupo escolheram um representante, ficando este incumbido da responsabilidade de ajudar na distribuição dos materiais, bem como da sua preservação, sendo uma forma de incutirmos responsabilidade. Seguidamente, prosseguimos com a explicação em grande grupo e, posteriormente, passámos a explicar individualmente, de forma mais específica cada seção. Nas várias seções havia uma tabela de registo para cada aluno, que após observação e exploração dos materiais era preenchida, segundo as suas opiniões sobre o observado e aprendido. Estes momentos permitem ao aluno construir progressivamente o seu próprio conhecimento, uma vez que através do momento experienciado o aluno questiona e aprende pela descoberta. Terminada a exploração, reunimo-nos em grande grupo e cada grupo apresentou aos restantes colegas as conclusões a que tinham chegado. Estes momentos de partilha de informação são muito benéficos para o desenvolvimento das estruturas cognitivas partindo sempre de ideias prévias e algumas abstratas proporcionando assim informações novas e mais específicas.

Importa referir que a motivação do grupo foi um aspeto relevante na execução destas atividades, mesmo os alunos que a professora cooperante acha “mal comportados” implicaram-se na realização destas mostrando-se cooperantes,

interagindo e esforçando-se por aprender. Salientando que desta forma é mais fácil aprender, pois veem as coisas e posteriormente sabem explicá-las. Acresce dizer que através destas estratégias de ensino, para além do desenvolvimento das competências cognitivas, desenvolveram-se em paralelo competências a nível de atitudes e de comunicação, passando os alunos a partilharem informações e a desenvolverem relações benéficas de afetividade entre os vários elementos.

Trabalho em projeto

A filosofia do Trabalho em Projeto apresenta um profundo respeito pela criança e pressupõe que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Os projetos dão voz às crianças que se envolvem e constroem o seu conhecimento fazendo escolhas, tomando decisões, assumindo responsabilidades com os outros e com elas, ou seja, desenvolvem a aprendizagem cooperativa.

Na educação básica é essencial estimular a participação da criança como co construtora do seu conhecimento, participando ativamente na sua aprendizagem. O Trabalho em Projeto permite que sejam não só construtoras do seu próprio conhecimento, como também que a aprendizagem se centralize nas suas experiências. Neste sentido, utilizámos esta metodologia com o objetivo de envolver o interesse dos alunos e de lhes proporcionar um sentido de descoberta, não esquecendo a interdisciplinaridade entre as várias áreas curriculares.

Este projeto decorreu do tema, os itinerários, conteúdo a abordar no 2.º ano de escolaridade, segundo *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. (ME, 2004), na área curricular de Estudo do Meio. Para tal, realizámos uma saída de campo aos arredores da escola, com o objetivo da turma compreender o conceito de itinerário, bem como conhecer os principais edifícios que formam a comunidade educativa. As saídas, segundo Rodrigues (1999) “são meios privilegiados de pesquisa e recolha da informação necessária para o desenvolvimento dos projetos” (p. 8).

Dando continuidade a este trabalho, implementamos a metodologia de Trabalho em Projeto, nunca antes utilizada com a turma. Não estando habituados a desenvolverem este tipo de trabalho, tornou-se um pouco difícil delinear os caminhos a serem seguidos para o desenvolvimento do projeto. Assim, demos todo o nosso apoio e orientação na fase do planeamento na divisão de tarefas, sobretudo

através de questionamentos, de forma a possibilitar os alunos descobrirem e delinearem as soluções mais adequadas aos seus planos. Nesta fase de planeamento demos a conhecer a folha de registo de sessões de trabalho, explicando que nesta seriam registadas e agendadas todas as seções do trabalho de projeto (ver apêndice Q). Prosseguimos com a divisão de tarefas, nomeadamente: “o que vamos fazer, quem faz, quando, para quê” (Peças, 1999, p. 59), delineando responsabilidades, compromissos e tarefas para o bom funcionamento do trabalho.

Esta metodologia, realizada através do trabalho cooperativo, implica que cada um dos membros do grupo só atinga o seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também, sendo da responsabilidade de todos e de cada um o sucesso do grupo (Niza, 1998). Importa referir que como foi a primeira vez que o grupo desenvolveu um trabalho deste tipo, puderam contar com a orientação de um adulto ao longo das várias etapas do projeto.

Os grupos prosseguiram com a escolha do edifício que queria investigar e construir e o planeamento do mesmo. Durante o planeamento surgiu a ideia de envolver as famílias neste projeto, no qual um aluno salientou “os nossos pais podem nos ajudar, eles sabem fazer muitas coisas”, sendo os encarregados de educação um elemento crucial no ato educativo, era quase inevitável não colaborarem na execução deste. Neste contexto elaboramos, em grupo, uma circular aos encarregados de educação, a explicar os objetivos do projeto e a importância da sua participação (ver apêndice R). Os encarregados de educação aderiram significativamente e contribuíram na participação do desenvolvimento deste projeto, pois “o envolvimento das famílias nos projetos é, muitas vezes, provocado pelas próprias crianças que gostam de ver os seus pais na escola” (Rodrigues, 1999, p.10). A pesquisa foi realizada em sala de aula e em casa com o apoio dos seus encarregados de educação. Sendo os alunos os principais construtores da sua aprendizagem, compete-lhes, “uma forte actuação da própria pesquisa e no tratamento da informação” (Many & Guimarães, 2006, p. 31). Esta metodologia pressupõe que os principais intervenientes no projeto, os alunos, desenvolvam todas as fases numa atitude de aprender fazendo e não num comportamento passivo.

Durante a execução deste, foram vários os momentos de diálogo e de interação desenvolvidos com os encarregados de educação, essencialmente quando vinham trazer os seus filhos à escola a fim de esclarecerem algumas dúvidas e de expor algumas ideias sobre a realização da tarefa a que estavam incumbidos de

ajudar os seus educandos. Neste sentido devemos cada vez mais integrar os encarregados de educação nas nossas planificações para que “as famílias possam ser encaradas como parceiros e possam cooperar com as escolas, tenham voz ativa e sejam capazes de fazer a diferença nas escolas” (Marques, 1997, p. 59).

Posteriormente, os grupos procederam à montagem da maqueta no polivalente da escola, sob a orientação do adulto. O conhecimento de cada aluno “constrói-se pela consciência do percurso da própria construção” (Niza, 1998, p. 23). Durante todo o projeto foi visível o entusiasmo e a responsabilidade com que os alunos se dedicaram trabalhando cooperativamente, de modo a que tudo corresse positivamente. Como refere Oliveira-Formosinho (2007) “bom aluno é o aluno envolvido, pois o envolvimento da criança na atividade e nos projetos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (p. 24).

Posteriormente prepararam a apresentação, uma fase importante que implica uma responsabilidade acrescida, pois é nessa fase que dão a conhecer o seu trabalho partilhando-o com todos. Acresce dizer que algum do nervosismo que os fazia acompanhar é perfeitamente natural, isto porque não estavam habituados a apresentar os seus trabalhos e para mais no polivalente da escola, onde estavam presentes os colegas, os encarregados de educação, os funcionários e os professores. A apresentação foi realizada por todos os alunos, na qual explicaram o processo do projeto e as várias tarefas realizadas (ver figura 22).

Figura 22. Apresentação do projeto aos encarregados de educação



Os encarregados de educação e os colegas que assistiram fizeram uma avaliação ao trabalho e à apresentação realizada. Os alunos conseguiram atingir os

seus objetivos, uma vez que as apresentações correram bem, encantando essencialmente os seus encarregados de educação que aplaudiram com muito orgulho e alegria. A avaliação foi positiva, pois quer os encarregados de educação quer os colegas referiram que foi uma boa apresentação, que tinham trabalhado muito e bem e que se expuseram os conteúdos de forma clara e organizada.

A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, contribui para o melhoramento ou adequação do trabalho desenvolvido e serve de incentivo à continuação de outros trabalhos. Foi uma mais-valia a participação da família, isto porque assumiram o seu papel de coresponsabilização no processo educativo. Neste sentido, se a escola e a família se tornarem parceiros aliados à educação, esta caminhará para um funcionamento mais perfeito e eficaz.

O êxito deste trabalho deveu-se a todo o empenho, dedicação e implicação com que os alunos abraçaram esta metodologia desde o início até ao seu término, bem como a colaboração dos encarregados de educação foi sem dúvida fulcral no desenvolvimento do mesmo. Segundo Davies, Marques & Silva (1993) existe “um sentimento geral de que as escolas só podem mudar se desenvolverem fortes laços de colaboração com as famílias e as comunidades que servem”. Mas, “o interesse pela criança na totalidade (...) requer que as escolas, as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto” (p. 17).

Em suma, é realmente gratificante pensar na alegria, na atenção e no entusiasmo que as crianças demonstraram ao longo deste processo com uma atitude participativa, o que nos leva a considerar, que com toda a implicação e bem-estar emocional, que demonstraram que o seu desenvolvimento decorreu em boas condições.

Avaliação – estudo do meio

Através das atividades desenvolvidas no âmbito do Estudo do Meio verificou-se que foram experiências de aprendizagens significativas para os alunos e que promoveram a cooperação, a colaboração e o respeito pelo outro facilitando a socialização entre o grupo e o seu desenvolvimento cognitivo.

O uso do método experimental resultou numa aprendizagem significativa na qual os alunos demonstraram grande implicação e tiveram uma participação ativa, construindo e reconstruindo o seu próprio conhecimento. Podemos constatar que

inicialmente alguns alunos sentiam-se um pouco à nora, pois não tinham iniciativa de intervenção. Em contrapartida alguns alunos surpreenderam-nos pela positiva, pelo seu elevado poder interrogativo, pela sua criatividade, pela frequente ocorrência de noções intuitivas e pelo elevado ritmo de maturação das estruturas cognitivas no decorrer das experiências. Saliento que era notório a felicidade, o prazer e o gosto das crianças e todo o seu envolvimento quando trabalhávamos o Estudo do Meio. Houve uma boa participação quanto às previsões, mas também houve dificuldades na compreensão do procedimento de registo. Após uma explicação mais pormenorizada e um acompanhamento mais centrado, essencialmente nos alunos que demonstravam dúvidas, estes conseguiram entender e logo se implicaram nas devidas tarefas desempenhando-as com atenção. Note-se que alguns alunos, os que demonstram um comportamento por vezes um pouco perturbador, tivemos que os encorajar e motivar para este tipo de tarefas, pois iniciavam a mesma com motivação e empenho, mas logo abstraíam-se do objetivo inicial. Porém, a complexidade inicial foi desaparecendo, à medida que este processo se tornava mais real.

No que concerne à apresentação do projeto, o grupo no geral apresentou bem, transmitiram segurança e apresentaram espontaneidade na linguagem. Acresce dizer que neste momento, no geral, os alunos sentiram-se “grandes” e importantes ao estarem a apresentar os seus trabalhos.

Árvore do Comportamento

A indisciplina na escola é um fator de grande preocupação dos professores e dos outros agentes com responsabilidades na educação. Segundo Amado (2000), a indisciplina é “um tipo de comportamento que, na sua essência, se traduz no incumprimento de regras necessárias ao adequado desenrolar da aula” (p. 9). Na nossa prática pedagógica, um dos assuntos abordados inicialmente com a professora cooperante, foi a indisciplina por parte de alguns alunos na sala de aula. Ao nos confrontarmos com este paradigma, começamos a nós aperceber que a nossa formação apresentava algumas lacunas. Embora em algumas disciplinas de caráter teórico, tenhamos sido confrontadas com alguns tipos de ambientes de sala de aula, nomeadamente uns que são positivos e gratificantes e outros menos positivos. Perante certas situações, sobretudo as de caráter indisciplinar, provocam situações desagradáveis as quais temos que saber dar resposta.

Uma das formas que a professora cooperante utilizava para fazer face aos problemas de indisciplina, era a utilização de uma tabela de comportamento. Esta tabela tinha como objetivo, no fim do dia, os alunos refletirem e marcarem segundo a cor correspondente o seu comportamento. Mas na semana de observação verificámos que esta estratégia não era eficaz, pois em muitas das situações os alunos nem sabiam o porquê de registarem o amarelo ou o vermelho sendo a professora a atribuir a cor, tendo em conta os comportamentos de indisciplina. Mas como na maioria das vezes não havia uma reflexão ou mesmo diálogo entre a professora e o aluno, estes ficavam sem perceber, sendo por vezes punidos sem saber a razão e sem saber explicar aos encarregados de educação o porquê.

Após uma reflexão e pesquisa teórica, juntamente com a minha colega, chegámos à conclusão que deveríamos usar outra estratégia, seguindo a linha da professora cooperante, pois não podíamos mudar as regras. Então, logo na primeira semana, início do mês, dialogámos em grande grupo com os alunos sobre alguns comportamentos de indisciplina e, depois de uma reflexão, elaboramos em conjunto as regras da sala de aula. De forma a valorizar e a incentivar os alunos a cumprir as regras estabelecidas pelo grupo, realizámos um contrato, em que se comprometeram a cumprir as regras. De maneira a que esta estratégia despoleta-se algum significado para os alunos, elaborámos um mapa de autoavaliação do comportamento (ver apêndice S). Este funcionava como orientador da reflexão do comportamento do aluno, ou seja, constava numa árvore com cinco copas que correspondia aos dias escolares, na qual cada copa tinha indicado o respetivo dia e o espaço destinado à assinatura do professor do aluno e do encarregado de educação. Esta forma permitia que os principais intervenientes do processo tivessem conhecimento do comportamento registado pelo aluno. Na parte contrária, encontrava-se um registo que visava o aluno registar o porquê de tal comportamento e qual o passo a exemplificar. Por exemplo: “Eu tive”... verde – bom comportamento; amarelo – comportamento razoável e vermelho – mau comportamento, “porque...” (reflexão do desempenho do dia). Este processo era realizado todos os dias no fim da aula. No fim da semana, o aluno que tivesse as copas da sua árvore todas verdes (bom resultado) significava que tinha cumprido as regras pré-estabelecidas e tinha direito a uma recompensa, sendo esta entregue na segunda-feira seguinte.

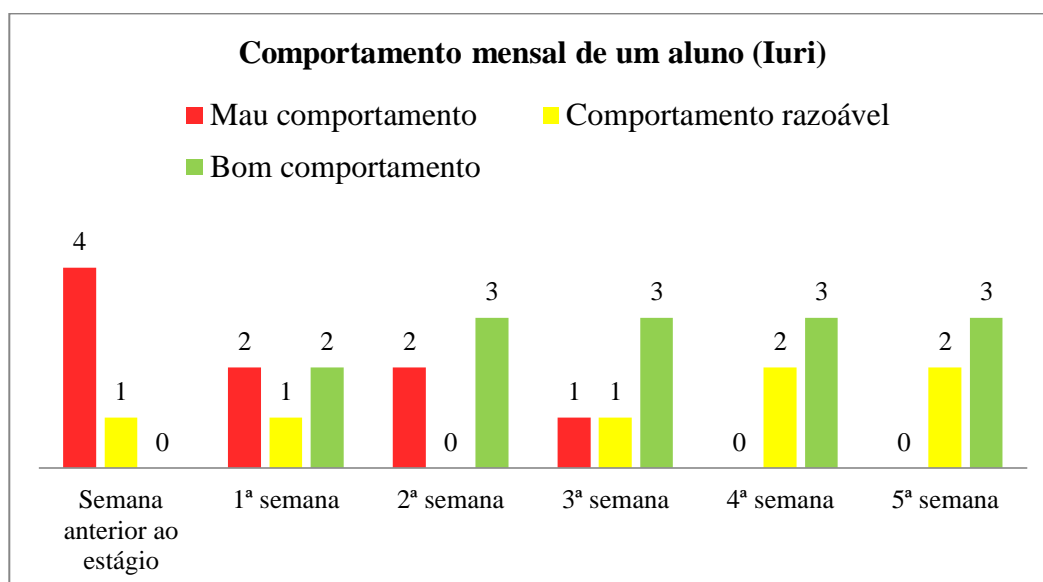
Ao longo do estágio verificámos melhorias progressivas em relação aos problemas de indisciplina praticados por alguns alunos. Importa referir que não

podíamos aplicar um tratamento uniforme ao grupo, isto porque ia estabelecer desigualdades e injustiças em relação às origens sociais dos alunos. Os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, pelo reflexo do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, pela quantidade e qualidade das suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. Cabe a nós professores refletirmos e vermos os alunos não como um todo, mas sim como um ser individual. A educação vai refletir-se nos alunos para além dos muros da escola ou seja, vai refletir-se nos comportamentos e nas relações sociais, pois

são as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos nas suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico (Dayrell, 1992, p. 2).

Neste contexto, acresce dizer que trabalhámos com os alunos visando diminuir os problemas de indisciplina de modo a não se refletir, indubitavelmente, no sucesso ou no insucesso da aprendizagem. Muitas vezes os alunos sentem-se confusos em saber o que devem ou não fazer, ou seja, o que será considerado comportamentos indisciplinados, isto porque há professores que perante certos comportamentos ou atitudes sancionam e outros não, devendo por isso haver consenso e reflexão sobre os comportamentos e as atitudes que consideram indisciplinados.

Ao longo do estágio foi muito proveitoso a evolução de alguns alunos, por exemplo o Iuri, que era o aluno que apresentava mais problemas de indisciplina, segundo a professora cooperante. Este aluno iniciou uma evolução progressiva, a nível do seu comportamento, na medida em que os “vermelhos” passaram a “amarelos” e os “amarelos” passaram a “verdes” ao longo das cinco semanas de outubro (ver gráfico 6).

Gráfico 6. Comportamento mensal do Iúri

Importa referir que nos dias em que desenvolvíamos o nosso estágio, os alunos com comportamentos menos assertivos realizavam um esforço para adotar boas maneiras, mas nos restantes dias em que não estávamos presentes o comportamento destes era praticamente quase sempre “amarelo” ou “vermelho”. Questionávamos os alunos o porquê do mau comportamento e estes, às vezes, não sabiam responder. Através de conversas verificámos que, por vezes, eram punidos por terem tido mau comportamento com os outros professores e estes docentes recorriam à professora cooperante para chamar os alunos à atenção.

A meu ver não é justo, cada professor terá que arranjar estratégias para motivar os seus alunos, bem como resolver os conflitos no momento do acontecimento. Assim, nos respetivos dias esta estratégia voltava ao processo anterior, usado pela professora cooperante.

Nestas situações, é importante tentar perceber as razões que levam os alunos a terem determinados comportamentos, de forma a podermos intervir com qualidade e eficácia, desenvolvendo um ambiente escolar onde os alunos possam crescer e aprender com qualidade. A afetividade é um fator relevante na relação professor aluno, é uma ferramenta auxiliar do professor pois se o aluno se sente respeitado e amado vai sentir desejo de aprender. Neste contexto tentei fortalecer a autoconfiança dos alunos, sustentando sempre uma atitude de cordialidade e de respeito.

É nossa missão, como agentes de mudança, entender que “por trás de cada aluno arredio, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afecto” (Cury, 2011, p. 97).

Intervenção com a Comunidade Educativa

Sessão de Educação: “A dentição e as Mudanças nas Fases da Vida”

O desenvolvimento da criança é uma transformação complexa, continua, dinâmica e progressiva, na qual inclui para além do crescimento a maturação e a aprendizagem. A dentição e as mudanças nas fases da vida foi uma temática abordada por nós, como conteúdo da área de Estudo do Meio, mas sentimos a necessidade de proporcionar aos alunos algo mais concreto e específico. Neste sentido, achamos pertinente ser um profissional de saúde, formado na área infantil, a esclarecer e a transmitir alguns conteúdos deveras importante para o desenvolvimento parcial das crianças.

A educação e a saúde são dois fatores primordiais no desenvolvimento do ser humano e se não forem bem desenvolvidos terão repercussões quer na educação, quer na formação. A adoção de comportamentos corretos, relacionados com a saúde, é uma constante preocupação pelos profissionais da área e pelos profissionais de educação na sociedade atual. Ambos têm o dever de consciencializar as crianças acerca do direito à saúde, recorrendo a estratégias de prevenção para um aumento de qualidade de vida, de condições de saúde e de cuidados com o corpo, para tal a educação e a saúde tem o dever de andar de mãos dadas. Assim, o nosso objetivo como estagiárias foi articular conhecimentos, atitudes, aptidões, comportamentos e práticas nos alunos, com o desejo e a responsabilidade de cada um se tornar mais autónomo no que diz respeito à sua saúde.

Na generalidade, muitas das crianças passam por sintomas de medo em relação aos profissionais de saúde dependendo do estímulo e das vivências anteriores. Neste sentido, de modo a tornar este momento agradável e de aprendizagem, a enfermeira planeou a sua forma de atuação, tendo em conta a idade das crianças e a linguagem a utilizar. Iniciou a sensibilização apresentando-se às crianças e dialogando com elas carinhosamente de modo a incentivá-las e a motivá-las a aumentarem a sua autoestima e a aprenderem a dominar os medos em relação aos profissionais de saúde. A enfermeira explicou-lhes que vinha à escola para falar

acerca das modificações no corpo humano, mais propriamente sobre as mudanças corporais nas diferentes fases da vida e sobre a importância da higiene corporal e dentária. Abordou os diversos conteúdos com o auxílio de um PowerPoint, o qual tinha imagens alusivas aos diversos conteúdos, sendo estas muito motivantes e apelativas (ver figura 23).

Figura 23. Ação de Sensibilização “A dentição e as Mudanças nas Fases da Vida”



Toda a ação foi baseada num momento de diálogo entre as crianças e a enfermeira, pois à medida que ia decorrendo a ação, esta dava a oportunidade das crianças se expressarem e de manifestarem os seus saberes, as suas dúvidas e até algumas inquietações. As crianças sentiram-se valorizadas, isto porque foi mais um momento em que tiveram voz ativa possibilitou-lhes adquirir novos conhecimentos. Importa referir que a ação foi planificada com a duração de 30min e teve a duração de 60min, durabilidade justificada pela motivação e pelo interesse que esta representou para as crianças.

Em suma, considero que a escola e os próprios professores deveriam integrar nas suas planificações ações de educação para a saúde, pois é uma temática que é transversal a todas as áreas curriculares e que deve ser desenvolvida ao longo de todo o processo escolar.

Ação de Sensibilização: “Gestão de Comportamentos na Escola”

A escola atualmente depara-se com crescentes e enormes problemas sociais que com as mudanças que tem vindo a ocorrer na sociedade e nas relações humanas, muitos valores foram modificados ou até mesmo quase abolidos. Como alunas estagiárias, pretendíamos conhecer e analisar alguns dos problemas que emergiam na

instituição educativa e que eram fator de preocupação da comunidade educativa. De forma a darmos o nosso contributo à instituição, realizámos um inquérito, dirigido aos professores e aos educadores. No inquérito constava alguns exemplos de problemáticas evidentes na instituição, as quais os docentes identificaram individualmente o grau de interesse, para posteriormente organizarmos uma ação de sensibilização, com o intuito de esclarecerem alguns dos problemas que os perturbavam diariamente na execução da sua profissão. Assim identificamos, entre outras problemáticas, a gestão de comportamentos na escola, motivo de grande preocupação por parte dos professores, do diretor, dos pais, dos funcionários e dos próprios alunos, pois todos encontram-se envolvidos nesta problemática.

Os comportamentos indisciplinados são um facto cada vez mais vivenciado nas nossas escolas, apresentando-se como fator de *stress* nas relações interpessoais, essencialmente quando provocam situações de conflito e impedem o desenvolvimento da aprendizagem e da socialização dos alunos, contribuindo para a grande instabilidade emocional e profissional dos professores. Estes muitas vezes sentem-se impotentes e frustrados por não adquirirem resultados significativos com todo o esforço e empenho que se dedicam para fazer face a esta problemática, não conseguindo através das diversas estratégias utilizadas estimular e motivar os alunos no sentido da adoção de comportamentos mais assertivos. A escola, atualmente, para além da sua função primordial que é transmitir conteúdos curriculares, competências e aptidões, compete-lhe também a função de educar para a aprendizagem da convivência social, pois é neste espaço que alunos de diferentes origens sociais estabelecem entre si relações de convivência, ligadas ao ensino-aprendizagem. Neste contexto, Pereira (2008), diz que

a educação e a cultura deveriam tender a eliminar as formas agressivas de resolução de tensões que provocam as diferenças individuais. A educação deveria valorizar e promover os comportamentos de empatia, a negociação verbal, o intercâmbio de ideias, a cedência de ambas as partes na procura da justiça, no direito de igualdade de oportunidades para todos e no direito à diferença de cada um. Educar para a liberdade com igualdade de direitos e obrigações em que os direitos de um terminam onde começam os direitos dos outros (p. 11).

Realizámos uma ação de sensibilização intitulada “Gestão de Comportamentos na Escola”, a qual contou com a preletora Dr.^a. Clara Sousa, psicóloga, licenciada em Psicologia Criminal, detentora de alguma experiência em lidar com este tipo de comportamentos nas escolas, uma vez que trabalha, especialmente, com jovens que apresentam desordens comportamentais.

Após todos os esforços e procedimentos realizados para proporcionar uma intervenção significativa sobre a temática em questão, não podemos contar com um número significativo de docentes. A mudança terá que ser iniciada a partir dos docentes, tarefa complexa e difícil, mas não impossível.

A Dr.^a. Clara Sousa deu início à ação abordando a psicopatologia do desenvolvimento, ou seja, o porquê de alguns comportamentos de indisciplina, fazendo referência a alguns autores como Garber, Piaget, Erickson e Kohlberg. Referiu também que o termo indisciplina não é um conceito de fácil definição, pois é suscetível de múltiplas interpretações, tendo muitas vezes a ver apenas com imaturidade. Neste sentido, Magalhães (1992) refere que por vezes

os comportamentos inadequados mais não são do que tentativas, bem ou mal sucedidas, de chamar a atenção. A criança ou o jovem, sentindo-se ignorado, pode tentar adoptar um comportamento que atraia sobre si a atenção do professor, dos pais ou dos colegas (p. 15).

O mesmo autor refere ainda que alguns comportamentos indisciplinados podem apenas resultar do desconhecimento das regras do sistema escolar, não se tratando de estratégias desestabilizadoras por parte destes, apenas não sabem adotar o comportamento adequado em determinadas situações. Neste contexto a psicóloga, referiu que uma forma de inculcar responsabilidade nos alunos é o professor pedir a colaboração destes na definição sobretudo das regras da sala de aula, assim os alunos não veem as regras como impostas e injustas, pois fizeram parte da sua elaboração.

A psicóloga realçou ainda que são diversos os fatores extrínsecos à sala de aula, mas que podem refletir-se nos comportamentos dos alunos, tais como problemas familiares, dificuldades de inserção social ou escolar, excessiva proteção dos pais, carências sociais e forte influência de ídolos violentos. Disse também que não podemos esquecer que atualmente há uma multiplicidade de famílias e de formas de agregados familiares que assumem características variadíssimas, família monoparental, família recomposta ou reconstruída, família em coabitação, união de

facto e a família homossexual. Daí ser crucial o professor saber ouvir e compreender a mensagem que se esconde por detrás de tal comportamento antes de julgar, de tomar determinadas atitudes e de rotular o aluno é necessário examinar a realidade do psicológico do aluno, da família, do social, entre outros fatores. Salientou que é importante o professor ter consciência das implicações e das responsabilidades que estes fatores possuem no aluno aliados à educação como fenómeno complexo.

A relação professor aluno é um aspeto essencial a ter em conta. O professor deve interagir, trocar ideias, falar abertamente com os alunos dando-lhes assim a oportunidade de eles se expressarem livremente, incentivando-os a expor as suas convicções para que se processe um equilíbrio no ensino-aprendizagem. Salientou também que compete à escola trabalhar em conjunto com a comunidade educativa, de modo a refletir sobre a temática em questão com o intuito de instrumentalizar-se e de criar estratégias para lidar com diferentes situações e principalmente com os casos merecedores de especial atenção.

Esta ação de sensibilização foi no meu ponto de vista, uma ótima formação para a aquisição de estratégias, bem como para uma autorreflexão por parte dos docentes que a presenciaram, pois perante esta temática e outras, que são fatores de grande perturbação, não basta sermos professores reflexivos e exigir uma maior autonomia. É necessário criar perspetivas num processo contínuo de formação, ao longo de toda a carreira e acompanhar as mudanças da sociedade, para poder fazer face às exigências da educação atual, proporcionando a toda a comunidade educativa um desenvolvimento progressivo e eficaz. A comunidade educativa terá de ter força e coragem, pois apesar dos múltiplos problemas vivenciados aos vários níveis, é da sua responsabilidade dar o seu melhor às crianças fazendo delas as principais construtoras dos seus saberes e tornando-os significativos para cada um e para todos os alunos.

Esta prática educativa consciencializou-nos que ultrapassar certos desafios, não é uma tarefa fácil, que não conseguimos mudar o mundo, mas que podemos fazer a diferença assumindo-nos como os agentes de progresso, de desenvolvimento de saberes e de práticas, fomentando nos alunos o desenvolvimento de valores, de forma a adquirirem autonomia sobre as consequências das suas próprias escolhas, tornando-os mais autónomos e com autodisciplina.

No que respeita aos docentes, foi nossa intenção que todos participassem na ação de sensibilização, mas apenas alguns professores o fizeram. Estes

acompanharam a interação tomando conhecimento de algumas estratégias que podem utilizar no dia-a-dia para resolver determinadas situações.

Reflexão Final

Este estágio foi uma experiência muito enriquecedora, quer para a minha formação académica, quer para a minha formação pessoal. Foi um processo de grande responsabilidade, pois o facto de assumir a responsabilidade de uma turma de 2.º ano obrigou-me a tentar compreender qual a melhor forma de intervenção, de modo a proporcionar às crianças aprendizagens significativas, ativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantissem o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

Inicialmente foi um pouco difícil, isto porque não tínhamos conhecimentos específicos da turma, apenas um contacto preliminar de observação, no qual realizámos uma observação exaustiva que nós permitiu, de uma forma geral, obter algumas impressões acerca de algumas crianças, mas não de todas, uma vez que as crianças comportam-se de formas diferentes em momentos e situações díspares. Realce-se que tivemos todo o apoio da professora cooperante, a qual nos tranquilizava quanto ao processo de aprendizagem das crianças e nos transmitia sempre um *feedback*, de forma a nos aquietar e a dissipar todas as nossas dúvidas e inquietudes.

Com o objetivo de proporcionar às crianças um ensino mais eficiente aplicaram-se técnicas e estratégias dinâmicas e motivadoras, nos momentos de leção dos conteúdos, uma vez que estes são obrigatórios não têm que ser aprendizagens desarticuladas e fatigantes. Tentámos transmiti-los de forma dinâmica e também através do lúdico com recurso a materiais manipuláveis que envolvessem todas as áreas disciplinares, estabelecendo-se assim, entre elas um fio condutor. Note-se que as crianças, na sua maioria, apresentavam interesse e motivação no processo de ensino-aprendizagem.

A planificação foi baseada nas ideias prévias das crianças, nos interesses e nas necessidades, bem como nos conteúdos obrigatórios. Embora sendo a planificação a explicitação prévia de decisões do que será ensinado na sala de aula, estas muitas vezes foram alvo de alteração, pois no desenrolar das aulas surgiu imprevistos, por vezes pela forma como os alunos intervinham, na qual tínhamos de

ser capazes de adequar a nossa ação aos interesses deles e à forma como contribuíam para a dinâmica da aula.

Saliento que por vezes não foi fácil alterar a planificação, pois isto requer que o docente tenha uma grande capacidade de inovação e se mantenha seguro e possua conhecimentos suficientes para se aventurar fora do planificado.

Esta dificuldade não foi totalmente ultrapassada, isto porque no meu entender é uma competência muito difícil, uma vez que exige um rápido relacionamento entre o que está planificado e o que é observado, o que normalmente é adquirido através da experiência.

No que respeita à organização da sala, esta foi várias vezes alterada, quer pelo comportamento de algumas crianças, quer pela realização de atividades em pequeno e em grande grupo, pois a disposição da sala influencia o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens. Acresce dizer que a professora cooperante, embora utilizasse o método transmissivo, deu-nos total liberdade para desenvolvermos a nossa prática pedagógica segundo as nossas crenças e valores, à exceção de alguns fatores como o uso do manual e a abordagem dos conteúdos do programa.

Este grupo era curioso e recetivo à descoberta, daí ter sido também o nosso objetivo de lhes proporcionar metodologias que fossem o encontro dos seus interesses e das suas necessidades. Desenvolvemos sobretudo a pedagogia em projeto e o ensino experimental das ciências. Metodologias estas, nas quais as crianças desenvolveram uma aprendizagem pela ação, fator importante para uma aprendizagem ativa e duradoura.

Fazendo uma análise transversal, considero que ainda tenho muito que aprender, pois existem situações que fogem ao meu controlo, principalmente a motivação dos alunos mais desinteressados, todavia com a prática irei descobrir estratégias que motivem mais os alunos. Ressalve-se que tive sempre a preocupação em obter um bom desempenho profissional, em controlar o grupo, em efetuar uma boa gestão do tempo, em proporcionar uma diversidade de estratégias e, sobretudo em orientar as crianças a desenvolverem uma aprendizagem significativa e duradoura.

Os alunos não são todos iguais, cada aluno apresenta um ritmo de trabalho, capacidades e limitações diferentes, logo a forma como aprendem também é diferente.

É necessário conhecer e valorizar as capacidades de cada um e estar preparado para dar uma atenção individualizada, adaptando a sua ação aos diferentes contextos, uma vez que cada aluno tem o direito de ser apoiado como pessoa diferente e única, pois mais facilmente o aluno alcançará o sucesso. Ao longo da prática realizou-se constantemente a diferenciação pedagógica através do fornecimento de outros exercícios ou de outras atividades àqueles que terminavam a tarefa mais rapidamente ou então facultava-se atividades com um grau menos exigente aos alunos que apresentavam maiores dificuldades e que necessitavam da orientação do professor. Neste sentido apostamos no trabalho colaborativo, sugerindo aos alunos com menos dificuldades que ajudassem os colegas, enquanto o professor estava a orientar e a dar apoio a um determinado grupo. Esta estratégia evitava tempos vazios e impedia desencadear falta de atenção, bem como distúrbios na sala. Tentei sempre fortalecer a autoestima dos alunos, incentivando os que necessitavam de uma palavra de encorajamento e elogiando os que avançavam e demonstravam o seu progresso e empenho.

Este percurso foi uma “luta constante”, mas que nos permitiu testar as nossas capacidades, contudo foi um período de aprendizagens importantes.

Considerações Finais

Após uma análise intensiva e refletida de toda a intervenção pedagógica é chegado o momento de uma reflexão final. Parece não haver dúvidas que o estágio profissional é uma etapa crucial no processo de formação inicial, pois permite o estagiário exercer a sua profissão, delineando os princípios preponderantes para o progressivo sucesso profissional. Para tal, importa referir a importância de uma formação inicial de qualidade, a qual possibilitou o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos básicos e fundamentais para o estagiário atuar com qualidade na intervenção pedagógica.

Através destes ensinamentos fomos dotados de competências de análise, de pesquisa, de crítica e de flexibilidade, características estas que formam o profissional do futuro, não desvirtuando aquilo em que acredita.

A prática educativa permitiu-me aprofundar o contacto com a realidade pedagógica confrontando-me com situações complexas que exigiram respostas imediatas, potenciando assim, a aquisição de novas aprendizagens e de conhecimentos sobre a escola, sobre a educação, sobre o currículo, sobre as crianças

e sobre a própria profissão de educador/professor. Desta forma afirmo que esta etapa de formação inicial foi preponderante, pois permitiu encontrar o sentido da profissão, estabelecendo o desenvolvimento de uma imagem mais realista e ajustada do que é ser educador/professor hoje em dia. Não tenho agora qualquer dúvida que o processo de formação contínua deverá ter lugar no decurso da carreira profissional docente, isto porque permite um aperfeiçoamento e um desenvolvimento de saberes, de técnicas e de atitudes atualizadas que são necessárias ao exercício da docência, pois aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento ao longo da vida (Arends, 1995, p. 19).

A intencionalidade educativa é que delineou toda a minha intervenção, na forma de planificação e de execução. O processo de planificar teve como suporte as avaliações que se realizaram antes, durante e após cada intervenção, sendo possível planificar de acordo com o nível de conhecimento, de compreensão, de competências e de atitudes que as crianças apresentavam. Neste seguimento foi possível prever e ajustar as estratégias e as metodologias de ensino-aprendizagem, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças.

A avaliação realizada no processo de estágio foi essencial, pois permitiu-me recolher informações precisas e significativas de modo a atuar de forma mais correta, mas também para perceber até que ponto a ação estava a ter influência no processo de aprendizagem dos alunos. Os instrumentos utilizados cingiram-se à observação, a notas de campo, aos registos das próprias crianças e às conversas formais e informais com as crianças e com as cooperantes, a avaliação diagnóstica de matemática e de português no 1.º Ciclo e as fichas de trabalho escrita. Acresce dizer que deveria ter diversificado mais os instrumentos de avaliação, de forma a conhecer todos os domínios da aprendizagem da criança.

A reflexão fez parte de toda a minha intervenção pedagógica, foi um processo que ocorreu antes, depois da ação e também durante a mesma, pois por vezes ocorriam conversas reflexivas com as situações que estavam a acontecer, tentando enquadrar e resolver problemas *in loco*. As reflexões realizadas foram de extrema importância e permitiram reformular as práticas, sendo que estas centraram-se principalmente na ação como docente, evidenciando a prevalência das preocupações interpessoais no decorrer do estágio.

Foi também uma constante preocupação refletir sobre as metodologias e as estratégias utilizadas, tendo como objetivo que as crianças aprendessem o máximo possível.

A prática pedagógica foi um processo que fez com que a minha aprendizagem evoluísse atualizando os meus saberes e as minhas competências através da definição de objetivos, de atitudes, da autonomia e da superação de obstáculos.

No entanto, o estágio foi sempre acompanhado por momentos de ansiedade, de angústia em que se vivenciou sentimentos de receio, de dúvida e de incerteza e prevaleceram diversas preocupações.

No que concerne ao pré-escolar as preocupações prevaleceram no bem-estar das crianças, no seu desenvolvimento e na realização de uma intervenção significativa e de qualidade para as crianças. Relativamente ao 1.º CEB as preocupações basearam-se na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos, na metodologia utilizada que tinha como objetivo despertar o gosto por uma aprendizagem ativa, através da ação existindo intenções diversas em relação às situações de ensino e em relação às necessidades das próprias crianças.

A prática pedagógica em ambos os contextos permitiu perceber como as relações interpessoais influenciam muitos comportamentos/atitudes dos alunos e do próprio processo de ensino-aprendizagem. Ao desempenhar o papel de educador/professor tentei ter a capacidade e a sensibilidade na melhor das formas para atender aos interesses e às necessidades das crianças, fazendo prevalecer os conhecimentos e as experiências já adquiridas, pois o objetivo não foi nos centrarmos nos conhecimentos que tanto ansiamos transmitir às crianças, já que estes não serão significativos, nem duradouros, mas sim atendermos ao que é mais importante, ou seja, às próprias crianças, para que haja uma ação educativa de qualidade.

A elaboração do presente relatório afigura-se como um momento privilegiado, pois permitiu analisar e refletir sobre temáticas gerais e transversais ao estágio realizado no pré-escolar e no 1.º CEB e promoveu o crescimento pessoal, como também a ação de reflexão constante. As atividades descritas e refletidas no presente relatório foram planificadas tendo como ponto de partida o interesse e as necessidades das crianças, o lúdico e os materiais manipuláveis utilizados de uma forma interdisciplinar. Estes materiais tiveram influência na aprendizagem dos conteúdos curriculares, isto porque a sua integração motivou a participação das crianças/alunos e estes acabaram por trabalhar e aplicar os conhecimentos, assim

como desenvolver competências essenciais para o seu desenvolvimento pleno. A atividade lúdica, ou a falta dela, analisada nas diferentes atividades/situações, permitiu perceber a sua grande utilidade no ensino-aprendizagem.

A nós, futuros professores e educadores cabe a função de fazer a diferença, uma vez que temos um papel ativo e demasiado importante na vida dos alunos para proporcionar momentos de aprendizagem em que a criança desenvolva as competências necessárias para a vida futura. Para tal, compete-nos refletir constantemente sobre a nossa ação, de forma a reformula-la e a proporcionar momentos de aprendizagem efetiva às crianças, pois o seu futuro, o conhecimento assimilado e a interpretação que dele farão, dependerá em muito da ação do profissional de educação.

Referências

- Alarcão, I. (2005). *Formação reflexiva de professores*. Porto Editora
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7.^a Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2000). Indisciplina na sala de aula (algumas variáveis de contexto). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25, 133-148.
- Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 11-69). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz da criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 117-143). Porto: Porto Editora.
- Bethlem, N. (1971). *Explorando as ciências na escola primária*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.
- Bruner, J. (2000). *Cultura e educação*, Lisboa: Edições 70.
- Costa, I. A., & Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: Edições ASA.
- Curry, A. (2011). *Pais brilhantes, professores fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. 2.^a Edição. Lisboa: Pergaminho.
- Davies, D.; Marques, R. & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Dayrell, J. (1992). A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. *Educação em Revista*, 15, 21-29.
- Dionísio, M. & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal – concepções oficiais, investigação e práticas. *Revista Perspectiva*, 24 (2), 597-622.
- Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Esteves, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e práticas de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Centro Nacional de Investigação Científica.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens. Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fuck, I. (1994). *Alfabetização de adultos. Relato de uma experiência construtivista*. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes.
- Garcia, C. (1995). *Formação de professores – para uma formação educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. (2004). Olhares sobre a avaliação em educação pré-escolar: as opiniões e as práticas dos educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 (1, 2, 3), 451-484.
- Giusta, A. (1985). Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. *Revista Educação*, 1, 24-31.

- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As artes no jardim de infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hohmann, M. et al. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011. Resultado preliminar – Região Autónoma da Madeira*. Retirado de http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE_SRPC/EmFoco/Populacao_Sociedade/Demografia/Censos/emfoco.pdf.
- Kant (1985). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Karling, A. (1991). *A didáctica necessária*. São Paulo: Ibrasa.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Magalhães, O. (1992). *Verso e reverso: os alunos, os professores e a indisciplina* (Tese de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar...A metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.
- Marques, R. (1997). *Professores, família e projeto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, E. (2011b). *Formação de professores e docência integrada: um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua* (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Miras, M. (1997). *Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios*. São Paulo: Ática
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de pesquisa* (programa de pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação). Brasília: Universidade Católica.
- Morgado, J. (2004). Comunicação e cooperação entre meio familiar e meio escolar. In F. Belchior (Org.), *Seminário educação e família* (pp. 71-83). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2004). A acção de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*, 21, 64-69.
- Nóvoa, A. (1992). *Profissão professor*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de professor*. 2ª Edição. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Oliveira, V. B. (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-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* (pp. 51- 92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O modelo curricular do M.E.M - uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 5 (18), 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância. Reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Aprender em companhia: uma pedagogia participativa. In *Limoeiros e laranjeiras – revelando as aprendizagens* (pp.5-13). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011a). O espaço na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011b). O tempo na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspetiva da associação criança. In Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (1998). Avaliação da Aprendizagem. In L. Almeida & J. Tavares (Orgs), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo. Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora.

- Pascal, C & Bertram, A (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Peças, A (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*, 6 (5), 56-61.
- Pereira, A. (2003). As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 19, 1526-1534.
- Pereira, B. O. (2008). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Coimbra: Edição Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pimenta, S. (1996). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, 22 (2), 72-89.
- Pimenta, S. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In S. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez
- Pires, C. (2007). *Educador de infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- 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.
- Rodrigues, P. (1999). Planeamento de projetos. *Escola Moderna*, 6, 67- 74.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, *Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo*

da vida (pp. 40-50). Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral dos recursos Humanos da Educação

- Sá, J. (2000). A Abordagem Experimental das Ciências no Jardim-de-Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. *Inovação*, 13, (1), 57-67.
- Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das ciências da natureza*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em matemática: problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Sant'anna, I (1995). Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8 (5), 30-33.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Schon, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua informação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, J. (2003). Mudanças sociais e estilos de vida no desenvolvimento da criança: estudo do nível de independência de mobilidade e da actividade física nas rotinas de vida quotidiana em crianças de 8, 10 e 12 anos de idade no meio urbano (Tese de Doutoramento). Lisboa: UTL – FMH.
- Simões, A. (1990). A investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 39-51.

- Silva, I. et al (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da língua*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Tardif, M. & Lessard, O. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Valdez, D. (2002) As relações interpessoais e a teoria da mente no contexto educativo. *Pátio Revista Pedagógica*, 23.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande – a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade de projecto em educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T et al. (2012). *Trabalho por projeto na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Apêndices – CD-ROM

Pasta - Documentos Gerais

Relatório de Estágio (versão eletrônica)

Pasta - Estágio pedagógico em contexto pré-escolar

Apêndice A. Roteiro de Atividades Diárias 05-11-2012 – 08-11-2012

Apêndice B. Roteiro de Atividades Diárias 12-11-2012 – 16-11-2012

Apêndice C. Roteiro de Atividades Diárias 20-11-2012 – 23-11-012

Apêndice D. Roteiro de Atividades Diárias 26-11-2012 – 12-12-2012

Apêndice E. Avaliação do Bem-Estar e da Implicação das crianças da Pré II

Apêndice F. Avaliação do Bem-Estar e da Implicação individual de uma criança

Pasta - Estágio pedagógico em contexto de 1.º CEB

Apêndice G. Planificação Diária 01-10-2012

Apêndice H. Planificação Diária 02-10-2012

Apêndice I. Planificação Diária 23-10-2012

Apêndice J. Planificação Diária 10-10-2012

Apêndice K. Grelha de Avaliação diagnóstica de matemática

Apêndice L. Planificação Diária 08-10-2012

Apêndice M. Planificação Diária 22-10-2012

Apêndice N. Exemplo das fichas realizadas

Apêndice O. Planificação Diária 29-10-2012

Apêndice P. Planificação Diária 16-10-2012

Apêndice Q. Folha de registo – Trabalho Projeto

Apêndice R. Circular para os Encarregados de Educação

Apêndice S. Árvore do Comportamento