



Centro de Competência de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Relatório de Estágio sobre a intervenção pedagógica realizada nas Escolas Básicas
do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada e da Nazaré**

Relatório apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora científica: Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa

Bárbara Sofia Martins Moreira

Funchal

2013

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”
(Freire, 1996, p. 25).

Agradecimentos

Um trabalho desta natureza não teria sido possível de realizar sem a colaboração de diversas pessoas a quem exponho o meu profundo agradecimento.

De forma especial à Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa, orientadora científica do presente relatório e do estágio na vertente de Educação Pré-Escolar, pelo apoio científico e humano, pela motivação, críticas e sugestões que me guiaram em todo este processo, desde o estágio pedagógico à elaboração do relatório.

Ao orientador da prática na valência de 1.ºCiclo do Ensino Básico, Doutor Fernando Correia, pelas orientações, partilha e colaboração.

À EB1/PE da Achada e à EB1/PE da Nazaré pelo acolhimento, pelo apoio e recursos disponibilizados.

À educadora cooperante, Teresa Andrade e ao professor cooperante João Manuel Silva, pela partilha, crítica, disponibilidade, incentivo e colaboração.

Às crianças da sala dos Super Amigos e do 2.ºC pela aprendizagem, partilha de conhecimentos e momentos únicos que serviram de motivação a toda a minha prática.

À Dr.ª Margarida Pocinho, pela disponibilidade em se deslocar à Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar da Achada e pelos conhecimentos partilhados.

Às amigas que construí ao longo do curso, pela partilha de saberes e experiências, disponibilidade, conforto, companheirismo, otimismo e incentivo.

Um agradecimento especial aos meus pais, por todo o estímulo e incentivo para que prosseguisse o meu futuro, com dedicação e empenho nos estudos.

Às minhas irmãs e ao meu namorado, por terem acreditado em mim e me terem auxiliado em todas as ocasiões.

A todos o meu sincero reconhecimento pelo apoio concedido.

II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Resumo

O presente relatório de estágio, inserido no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico, foi realizado com o intuito de obtenção do grau de mestre no curso acima referido.

Este visa apresentar, de forma reflexiva, a prática pedagógica em dois contextos da Educação Básica, nomeadamente a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico. A primeira foi concretizada na Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar da Achada, localizada no concelho do Funchal, numa sala com vinte e cinco crianças, sendo que uma delas tinha três anos e as restantes tinham cinco anos de idade. Já a segunda prática realizou-se na Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar da Nazaré, localizada no concelho acima referido, numa sala de 2.ºano, com vinte e quatro alunos.

A prática pedagógica desenvolvida assentou em diversos pressupostos teórico-práticos de modo a responder aos interesses e necessidades das crianças. Assim sendo, a essência deste trabalho exige uma constante reflexão e avaliação das práticas desenvolvidas levando a um melhoramento da ação educativa.

O relatório estrutura-se em três partes essenciais, designadamente numa abordagem teórica que sustenta as opções metodológicas, na prática realizada em contexto de Educação Pré-Escolar e ainda na prática desenvolvida em contexto de 1.ºCiclo.

Palavras-chave: Pré-Escolar, 1.º Ciclo, Prática Pedagógica, Crianças, Reflexão, Avaliação.

Abstract

This internship report, inserted in the second year of a Master's degree in Preschool Education and Teaching in Primary Education, was conducted in order to obtain the degree of study in the course above.

This aims to present, in reflective form, pedagogical practice in two contexts of Basic Education, including the Preschool Education and Teaching in Primary School. The first was completed in Achada Primary School and Preschool, located in the county of Funchal, in a room with twenty-five children, one of whom was three years old and the rest were five years old. The second practice was held at the Nazaré Primary School and Preschool, located in the county mentioned above, in a room of 2nd year, with twenty-four students.

The pedagogical practice developed was based on several theoretical-practical ways to address the interests and needs of children. Thus, the essence of this work requires constant reflection and evaluation of practices developed leading to an improvement of the educational activity.

The report is structured into three main parts, namely a theoretical approach that underpins the methodological options in practice carried out in the context of Preschool education and further developed in practice in the context of Primary School education.

Keywords: Preschool, Primary School, Pedagogical Practice, Children, Students, Reflection, Evaluation.

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice

| | |
|--|------|
| Agradecimentos | I |
| Resumo | II |
| Abstract..... | III |
| Índice de Figuras | VI |
| Índice de Gráficos..... | VIII |
| Lista de Siglas..... | XII |
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I – Abordagem Teórica | 5 |
| Identidade Profissional Docente | 6 |
| O docente reflexivo e investigador..... | 8 |
| Opções Metodológicas..... | 10 |
| Observação participante e análise documental..... | 10 |
| Investigação-ação. | 12 |
| Fundamentos que Sustentam a Prática Pedagógica | 16 |
| Atitude experiencial. | 17 |
| Aprendizagem cooperativa..... | 18 |
| Pedagogia-em-participação. | 20 |
| Planificação. | 21 |
| Capítulo II – O estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar | 23 |
| Expectativas Iniciais | 24 |
| Contexto Educativo..... | 25 |
| O meio..... | 25 |
| A Instituição. | 27 |
| Projeto Educativo de Escola..... | 29 |

| | |
|--|-----|
| A sala dos Super Amigos. | 30 |
| Intervenção Pedagógica no Pré-Escolar | 40 |
| Atividades desenvolvidas..... | 41 |
| Avaliação na Educação Pré-Escolar..... | 67 |
| Intervenção com a comunidade educativa. | 75 |
| Reflexão Crítica sobre a Intervenção na Educação Pré-Escolar | 80 |
| Capítulo III – O Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo..... | 83 |
| Expectativas Iniciais | 84 |
| Contextualização educativa | 85 |
| O meio..... | 85 |
| A instituição. | 86 |
| Projeto Educativo de Escola..... | 87 |
| A sala do 2.ºC..... | 88 |
| Intervenção Pedagógica no 1ºCiclo | 94 |
| Estudo do Meio | 96 |
| Matemática | 105 |
| Português..... | 115 |
| Intervenção com a Comunidade Educativa..... | 124 |
| Reflexão Crítica sobre a Intervenção no 1.ºCiclo | 131 |
| Considerações finais..... | 135 |
| Referências | 139 |

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Mapa de freguesias do concelho do Funchal | 26 |
| Figura 2. Planta da sala dos Super Amigos | 31 |
| Figura 3. Apresentação do livro às crianças | 43 |
| Figura 4. Capa do livro e dois exemplos da representação gráfica das regras | 43 |
| Figura 5. Canto e dança da canção “Onde quer que vá digo olá!” | 45 |
| Figura 6. Jogo “Animais aos pares” | 49 |
| Figura 7. Crianças observam e tocam no cágado | 50 |
| Figura 8. Desenho do cágado | 51 |
| Figura 9. Crianças observam o gato | 52 |
| Figura 10. Crianças participam no jogo de adivinhas | 54 |
| Figura 11. Algumas das imagens utilizadas com as crianças | 55 |
| Figura 12. Disposição das imagens no quadro | 55 |
| Figura 13. Crianças realizam a atividade de correspondência..... | 56 |
| Figura 14. Desenhos alusivos aos frutos de outono | 61 |
| Figura 15. Cesto com frutas da época | 61 |
| Figura 16. Confeção da salada de fruta | 62 |
| Figura 17. Marcação do estado do tempo..... | 63 |
| Figura 18. Carimbagem de folhas | 65 |
| Figura 19. Construção do painel de outono..... | 65 |
| Figura 20. Capa do livro dos animais | 76 |
| Figura 21. Exemplos de trabalhos presentes no livro | 77 |
| Figura 22. Criança a confeccionar a massa | 78 |
| Figura 23. Receita das broas..... | 78 |
| Figura 24. Ação de sensibilização | 79 |

| | |
|--|-----|
| Figura 25. Planta da sala do 2.ºC..... | 89 |
| Figura 26. Aluno a responder ao questionário..... | 98 |
| Figura 27. Saída pelo bairro com o apoio dos agentes da polícia | 100 |
| Figura 28. Crianças no carro da PSP | 101 |
| Figura 29. Símbolos explorados com a turma | 101 |
| Figura 30. Imagem explorada com a turma..... | 103 |
| Figura 31. Criança a modelar jornal para construir a sua moldura..... | 104 |
| Figura 32. Alunos a analisar e resolver o problema | 107 |
| Figura 33. Diversos raciocínios expostos no quadro..... | 108 |
| Figura 34. Análise do recipiente e posterior contagem | 110 |
| Figura 35. Aluno a realizar contagem e material de apoio (feijões e palhinhas) | 110 |
| Figura 36. Exploração da estimativa | 111 |
| Figura 37. Registo na tabela e consolidação da simbologia >, < e = | 113 |
| Figura 38. Criança a apresentar um livro e grelha de registo das apresentações realizadas | 116 |
| Figura 39. Trabalho cooperativo e posterior apresentação..... | 118 |
| Figura 40. Imagem e correspondente análise | 119 |
| Figura 41. Realização dos desenhos e exposição dos mesmos no quadro | 120 |
| Figura 42. Saída ao pátio para descrever paisagem..... | 121 |
| Figura 43. Cartaz indicativo da exposição e presépios construídos pelos pais | 125 |
| Figura 44. Exemplos de símbolos decorados | 127 |
| Figura 45. Construção da árvore de Natal | 127 |
| Figura 46. Decoração e colocação da estrela no átrio | 128 |
| Figura 47. Decoração do pinheiro e trabalho final | 129 |
| Figura 48. Grupo de estagiárias na EB1/PE da Nazaré junto ao Bazar de Natal | 130 |

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1. Género das crianças da sala dos Super Amigos | 36 |
| Gráfico 2. Número de irmãos das crianças da sala dos Super Amigos | 36 |
| Gráfico 3. Avaliação diagnóstica dos níveis de bem-estar e implicação..... | 71 |
| Gráfico 4. Avaliação final dos níveis de bem-estar e implicação | 72 |
| Gráfico 5. Género das crianças do 2.ºC | 91 |
| Gráfico 6. Número de irmãos das crianças do 2.ºC..... | 92 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro1. Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de São Roque (PEE, 2009)..... | 27 |
| Quadro 2. Espaços interiores da EB1/PE da Achada | 28 |
| Quadro 3. Recursos humanos existentes na EB1/PE da Achada..... | 29 |
| Quadro 4. Rotina da sala Super Amigos..... | 34 |
| Quadro 5. Atividades de enriquecimento curricular da sala Super Amigos..... | 34 |
| Quadro 6. Habilitações académicas dos EE das crianças da sala dos Super Amigos | 37 |
| Quadro 7. Condição perante o trabalho dos EE das crianças da sala dos Super Amigos.... | 38 |
| Quadro 8. Caracterização do grupo de acordo com as OCEPE (2009)..... | 39 |
| Quadro 9. Exemplos de regras elaboradas pelas crianças | 43 |
| Quadro 10. Avaliação das competências referente à segunda semana de intervenção .. | 46 |
| Quadro 11. Exemplos de frases elaboradas na sequência da observação do cágado | 51 |
| Quadro 12. Avaliação das competências referente à terceira e quarta semana de intervenção..... | 57 |
| Quadro 13. Avaliação das competências referente à última semana de intervenção | 66 |
| Quadro 14. Fichas SAC utilizadas para realizar a avaliação do grupo e de uma criança em particular | 69 |
| Quadro 15. Síntese da avaliação de Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar (ficha 1i) | 73 |
| Quadro 16. Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de São Martinho (PEE, 2011)..... | 86 |
| Quadro 17. Espaços da EB1/PE da Nazaré | 87 |
| Quadro 18. Horário escolar do 2.ºC..... | 90 |

X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

| | |
|---|-----|
| Quadro 19. Habilitações académicas dos EE das crianças da sala do 2.ºC | 93 |
| Quadro 20. Condição perante o trabalho dos EE das crianças da sala do 2.ºC | 93 |
| Quadro 21. Regras de segurança referidas pelos alunos | 99 |
| Quadro 22. Avaliação da turma relativamente à área de Estudo do Meio segundo os blocos definidos pela OCP (2004)..... | 105 |
| Quadro 23. Exemplos de raciocínios apresentados pelos alunos | 109 |
| Quadro 24. Avaliação da turma relativamente à área de Matemática segundo os blocos definidos pela OCP (2004) | 114 |
| Quadro 25. Avaliação da turma relativamente à área de Português segundo os blocos definidos pela OCP (2004) | 123 |

Índice de Apêndices – conteúdo do CD-ROM

Apêndice A. Primeira planificação semanal (EPE)

Apêndice B. Segunda planificação semanal (EPE)

Apêndice C. Terceira planificação semanal (EPE)

Apêndice D. Quarta planificação semanal (EPE)

Apêndice E. Ficha 1g preenchida na primeira semana de estágio

Apêndice F. Ficha 1g preenchida na segunda semana de estágio

Apêndice G. Ficha 1g preenchida na terceira semana de estágio

Apêndice H. Ficha 1g preenchida na quarta semana de estágio

Apêndice I. Ficha 1g preenchida na quinta semana de estágio

Apêndice J. Ficha 1i (versão completa) preenchida no decorrer do estágio

Apêndice K. Cartaz de divulgação da ação de sensibilização (EPE)

Apêndice L. Primeira planificação diária (1.º CEB)

Apêndice M. Segunda planificação diária (1.º CEB)

Apêndice N. Terceira planificação diária (1.º CEB)

Apêndice O. Quarta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice P. Quinta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice Q. Sexta planificação diária (1.º CEB)

Apêndice R. Sétima planificação diária (1.º CEB)

Apêndice S. Oitava planificação diária (1.º CEB)

Apêndice T. Cartaz de divulgação do Bazar de Natal

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Lista de Siglas

| Abreviatura | Significado |
|--------------------|--|
| EPE | Educação Pré-Escolar |
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| EB1/PE | Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar |
| SAC | Sistema de Acompanhamento de Crianças |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| PEE | Projeto Educativo de Escola |
| PCE | Projeto Curricular de Escola |
| PCT | Projeto Curricular de Turma |
| PCG | Projeto Curricular de Grupo |
| OCP | Organização Curricular e Programas |
| CNEB | Currículo Nacional do Ensino Básico |
| ER | Ensino Recorrente |
| TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| ETI | Escola a Tempo Inteiro |
| ASE | Ação Social Escolar |
| MEM | Movimento da Escola Moderna |
| PSP | Polícia de Segurança Pública |

Introdução

Este relatório de estágio, realizado com o intuito de obter o grau de Mestre, pretende expor, de forma reflexiva, a intervenção pedagógica realizada durante o estágio desenvolvido nas valências de Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico. A nível da Educação Pré-Escolar, o estágio desenvolveu-se na sala dos Super Amigos na Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar da Achada, onde as crianças tinham idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Na vertente de 1.ºCiclo, o estágio realizou-se na Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar da Nazaré, numa turma de 2.ºano, com crianças de sete anos de idade.

O estágio é uma etapa fundamental no processo de formação inicial de professores/educadores. É tempo de colocar em prática tudo o que foi apreendido ao longo da formação académica, aliando todo este conhecimento teórico às crenças e valores adquiridos ao longo da vida. Através da prática e da reflexão sobre a mesma, adquirimos uma forma muito própria de intervir, sempre baseada em pressupostos teóricos.

Este estágio tornou-se numa experiência única, repleta de sentimentos positivos que promoveram o desenvolvimento pessoal e profissional nesta etapa da formação inicial, sendo ainda um elo fundamental entre a vida académica e profissional. Apesar de se procurar sempre basear a intervenção em pressupostos teóricos, muitas foram as vezes em que estes se aliaram à emoção e a sentimentos e vivências pessoais.

Tendo em conta o atual paradigma educacional, promotor da versatilidade profissional, considera-se que o facto de se ter fundido a Educação Pré-Escolar com o 1.ºCiclo do Ensino Básico promoveu a continuidade educativa, sendo este o objetivo do Processo de Bolonha.

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Este trabalho rege-se pelas normas da *American Psychological Association* (APA, 2010), adotadas pelo Centro de Competência de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação – da Universidade da Madeira. É importante referir que todas as fotos foram utilizadas com o consentimento dos pais e encarregados de educação das crianças.

O relatório de estágio encontra-se estruturado em três capítulos essenciais. No primeiro capítulo faz-se um enquadramento sobre a construção da identidade profissional docente e, conseqüentemente, sobre a importância de o docente ter a capacidade de refletir e investigar com o intuito de melhorar a qualidade das aprendizagens. Seguidamente referem-se as opções metodológicas utilizadas, designadamente a observação e a análise documental, justificando a sua escolha e pertinência e ainda os fundamentos que sustentaram a prática pedagógica. Quanto ao segundo e terceiro capítulo, estes incidem sobre o estágio desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico, respetivamente. É importante referir que existe fundamentação teórica da intervenção pedagógica ao longo dos capítulos referentes à componente prática e, com o intuito de não haver repetições, considerou-se que não seria necessário estender mais o capítulo 1, referente à abordagem teórica.

Em cada capítulo referente à intervenção pedagógica começa-se por apresentar uma caracterização do contexto (meio, instituição e sala) e das crianças com o intuito de, ao conhecer o meio em que as crianças se inserem, adequar a intervenção pedagógica. Seguidamente, apresentam-se algumas das atividades desenvolvidas ao longo do estágio com as crianças e ainda com a comunidade educativa. Sempre que possível procurou-se apresentar frases pronunciadas pelas crianças, dando sentido à ação desenvolvida. Apresenta-se também uma avaliação geral e individual, em contexto de Educação Pré-Escolar, baseada no Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC),

de Portugal e Laevers (2010). No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico a avaliação foi feita de forma global, recorrendo à avaliação formativa por se considerar a mais adequada tendo em conta o período de estágio. Posteriormente realizou-se uma reflexão crítica em cada valência do estágio.

Ao longo do relatório achou-se mais conveniente utilizar o termo pedagógico em vez de educativo, respeitando a interpretação de Dahlberg, Moss e Pence (2003), defensores de que este conceito tem a criança como agente ativo na construção da sua aprendizagem.

Por fim expõem-se as considerações finais que de forma reflexiva aludem à prática realizada nos dois contextos educacionais. O relatório cessa com a exposição das referências utilizadas, pilares de todo o trabalho desenvolvido e com os apêndices que clarificam a intervenção pedagógica. É importante ressaltar que, pelo seu volume, os apêndices encontram-se em CD-ROM.

4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Capítulo I – Abordagem Teórica

As aprendizagens na sociedade emergente terão de desenvolver-se de forma mais activa, responsável e experienciada ou experiencial, as quais façam apelo a atitudes mais autónomas, dialogantes e colaborativas em uma dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes. (Tavares & Alarcão, 2001, citados por Alarcão, 2010, p.29)

6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Neste capítulo, que representa a sustentação teórica em que se baseou a intervenção pedagógica, serão exploradas diversas problemáticas que traduzem os pilares promotores da qualidade nestas duas valências da educação. Em primeiro lugar, considerou-se fundamental explorar a identidade profissional docente, dado que esta se desenvolve a partir do contacto com a realidade educativa. Posteriormente, apresentar-se-ão as opções metodológicas que se tomaram e ainda os fundamentos que sustentaram toda a prática desenvolvida.

Com a aplicação destas metodologias pretendeu-se desenvolver uma intervenção de qualidade, sempre sustentada pela investigação e reflexão, fundamentais para o crescimento profissional.

Identidade Profissional Docente

Apesar de o estágio ter decorrido em duas valências distintas, estas têm em comum “o mesmo público-alvo – a infância – e ambicionam o mesmo: ajudar as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes” (Serra, 2004, p.14).

Para abordar a identidade profissional docente, é necessário entender este conceito enquanto construção social. Nóvoa et al. (s/d) refere que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. São as mudanças inerentes ao paradigma educacional que levam à construção de identidades”, passando “por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (Diamond, 1991 citado por Nóvoa et al., s/d, p. 16).

A identidade profissional docente define-se através do modo como o indivíduo encara e ultrapassa cada situação, do modo como constrói a sua história pessoal e

profissional. Constrói-se de acordo com o meio em que o docente está inserido, logo não é inata mas adquirida, dependendo ainda da capacidade de autonomia e controlo do seu trabalho (Nóvoa, 1995). Na mesma linha de ideias, Lopes (2001), sustenta que “a identidade profissional é uma identidade social particular (...), particularidade que decorre (...) do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura de identidade pessoal e no estilo de vida do actor” (p.188).

“A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa et al., s/d, p.16), precisando de tempo para se refazer e aceitar as mudanças. Em suma:

É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações, quer ao nível do trabalho concreto. (Nóvoa et al., s/d, p.116)

No exercício da sua profissão, o docente tem a possibilidade de ser flexível, de refletir sobre as suas ações e redirecionar a sua intervenção no sentido de melhorar os resultados, fundamentando as suas decisões (Roldão, 1998). Deve ainda manter uma postura ética, tanto no que concerne aos alunos como a si próprio. Para Estrela (2003, citada por Caetano & Silva, 2009, p. 51) “a formação ética dos professores, quer inicial, quer contínua, poderá dar um contributo decisivo para o salto qualitativo que representa a passagem da consciencialização para a conscientização”. Neste sentido, quanto mais liberdade de ação tiver o docente, mais significativa será a sua prática.

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O docente reflexivo e investigador.

Tendo em conta que o papel do docente sofre alterações de acordo com o contexto em que está inserido, Roldão (2007) defende que este traduz “uma construção histórico-social em permanente evolução” (p. 94). Deste modo, é fundamental que o professor assuma uma prática reflexiva e investigadora com o intuito de melhorar as práticas pedagógicas.

O professor reflexivo adquire “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2010, p.44). Neste sentido, desenvolve a sua prática refletindo sobre a ação, “reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões” (Roldão, 1998, p.83).

O professor constrói a sua identidade em interação com a comunidade educativa em que está inserido, devendo então desenvolver uma ação baseada na reflexão e partilha com os diversos elementos que dela fazem parte. Depreende-se então que:

Os professores desempenham um importante papel na produção do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (...) e a aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escolar e a sociedade no geral. (Alarcão, 1996, p. 176)

Apesar de ser inata ao ser humano, a capacidade de refletir emerge apenas quando se reúnem condições favoráveis ao seu desenvolvimento, tais como a liberdade e responsabilidade. A eficácia da reflexão relaciona-se com a fundamentação constante da ação em princípios teóricos, caracterizando o docente por demonstrar um espírito constante de investigação (Alarcão, 2010).

Através da reflexão procuram-se soluções, levando à evolução profissional do docente e à progressiva melhoria da qualidade do ensino, promovendo “uma atitude analítica da acção e da prática profissional” (Alarcão & Roldão, 2009, p.30).

Segundo Alarcão (2001), com o intuito de promover uma educação de qualidade, é impossível:

conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, (...) que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.
(p.6)

Assim sendo, pode-se aferir que a investigação é parte integrante do trabalho do docente, envolvendo a reflexão sobre a intervenção com o intuito de melhorar as práticas (Moreira & Alarcão, 1997). O professor aprende a investigar ao assumir uma atitude de pesquisa e autonomia perante a aprendizagem, baseando-se essencialmente no questionamento e na reflexão, procurando sempre a inovação (Alarcão, 2001).

O professor/investigador, para recolher as informações necessárias ao melhoramento da sua prática poderá servir-se de diversas técnicas e instrumentos. Estes, de acordo com Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009), dividem-se em três categorias, nomeadamente a observação, a conversação e a análise de documentos. É importante referir que foram estas as técnicas utilizadas ao longo do estágio com o intuito de conhecer as crianças e o contexto, melhorando a qualidade das aprendizagens.

Em suma, o ato de aprender a ensinar está em permanente desenvolvimento e é nele que “se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisas críticas” (Arends, 1995, p. 19), sendo que a investigação-ação é considerada a

10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

metodologia do professor investigador, permitindo a descoberta de novas metodologias e estratégias de aprendizagem, o estímulo para a mudança de atitudes e valores e ainda a formação contínua (Coutinho et al., 2009).

Opções Metodológicas

Como defende Oliveira-Formosinho (2007), “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na acção situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores” (p.16), numa constante triangulação. Assim sendo, ao longo do estágio procurou-se desenvolver uma prática sustentada nos saberes teóricos obtidos ao longo da formação académica e ainda nos valores adquiridos ao longo da vida, praticando uma pedagogia em participação.

Com o intuito de desenvolver uma prática promotora de aprendizagens significativas, foi fundamental conhecer o contexto em que se inseria cada instituição, bem como as crianças e a restante comunidade educativa. Neste sentido, o desenrolar da prática pressupôs a escolha de determinadas técnicas de investigação com o intuito de dar sentido à ação desenvolvida, sendo que daí advém a relevância da observação participante e análise documental, realizadas nas semanas de observação.

Observação participante e análise documental.

Entre as técnicas de pesquisa sociológica mais usuais, optou-se por utilizar a observação participante e a análise documental por se considerarem mais vantajosas na sua aplicação tendo em conta o contexto em questão.

A observação participante caracteriza-se por ser uma técnica não documental onde se recolhe informação através da observação e em que “o investigador integra-se no grupo observado, o que lhe permite fazer uma análise intensiva” (Vicente, 2004, p.267),

permitindo ainda que “a imagem do investigador-observador se converta na imagem de um membro reconhecido da mesma comunidade” (Vicente, 2004, p.271). Por outro lado, a análise documental é, como o seu nome indica, uma técnica documental clássica, permitindo uma análise qualitativa profunda, contudo a sua objetividade é constantemente criticada. Segundo Vicente (2004) caracteriza-se pela “análise de documentos em que os fenómenos sociais deixam sempre marcas” (p.267).

A observação participante tem sido muito utilizada na área da educação e, segundo Estrela (1994), “a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p.29). Também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2009) reconhecem a pertinência da observação no conhecimento do grupo e consequente adequação do processo educativo. Deste modo, considera-se essencial a existência de uma observação participante realizada durante o período de estágio com o objetivo de conhecer a dinâmica das crianças e o trabalho dos cooperantes, promovendo uma intervenção significativa e adequada.

No que concerne à análise documental, achou-se essencial analisar os documentos orientadores da ação pedagógica em cada contexto, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Projeto Curricular de Turma (PCT) e de Grupo (PCG) e ainda alguns documentos oficiais do Ministério da Educação, como as OCEPE, a Organização Curricular e Programas (OCP) e o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

Apesar de se considerar que a observação constitui uma técnica fundamental, não se pode cair no erro de descurar a importância de conhecer cada criança em particular, através da consulta dos dados biográficos e ainda do contexto que a envolve, pela

12 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

análise do PEE, PCE do PCT e ainda do PCG. Esta consulta é essencial dado que nos permite compreender e contextualizar determinados comportamentos e atitudes das crianças, formulando estratégias eficazes para minimizar as condutas menos positivas.

No que concerne ao PEE, ao PCE e ao PCG, em contexto de Educação Pré-Escolar, não foi possível a sua consulta dado que, à data, se encontravam em construção. Contudo, após a consulta dos processos individuais de cada criança e ainda de reuniões formais e informais com a diretora do estabelecimento educativo, acedeu-se a informações pertinentes ao desenrolar da prática.

Quanto ao PEE, ao PCE e ao PCT, em contexto de 1.ºCiclo, foi possível a sua consulta, permitindo que se aferissem os conteúdos programáticos para o 2.º ano de escolaridade, que se tivesse uma visão global sobre o desenvolvimento pessoal, social e intelectual de cada aluno e ainda do meio que envolve a instituição e dos seus principais objetivos educacionais.

Relativamente aos documentos do Ministério da Educação, a sua consulta funcionou como linha orientadora à elaboração das planificações, que serviram de base a toda a intencionalidade pedagógica.

Investigação-ação.

Tendo em conta todos os aspetos apresentados anteriormente, verifica-se que a investigação-ação é essencial para a promoção da mudança e da inovação do atual paradigma educacional.

A investigação-ação, que surgiu nos anos 40 do século passado nos Estados Unidos, pretende a articulação entre investigação e mudança, traduzindo-se num “processo que se desenvolve em espiral, formada por diferentes círculos de planificação, acção e investigação” (Silva, 1996, p.25).

Tendo em conta que não é possível a compreensão deste conceito a partir de uma única definição, achou-se pertinente analisar o périplo de opiniões que Máximo-Esteves (2008) reúne no seu livro “Visão Panorâmica da Investigação-Ação”, sendo que se apresentam algumas de seguida. Lewin (1946), autor da primeira obra que aborda este conceito, preconiza que a investigação-ação tem como características essenciais o seu carácter participativo, democrático e ainda a sua contribuição para a mudança social. Já Elliot (1991) define-a como o estudo de uma situação com vista ao melhoramento da intervenção que aí acontece. Grundy e Kemmis (1997) caracterizam-na como um método de investigação e Bogdan e Biklen (1994) como a recolha de informações, tendo em vista a mudança social. Por fim, Altrichter et al. (1996) defende que esta metodologia tem o objetivo de ajudar os professores na gestão dos problemas com que se deparam e na adoção refletida de medidas inovadoras.

A mudança implica a “aprendizagem pela investigação” (Silva, 1996, p.25), partindo “do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p.9). Verifica-se, neste contexto, uma interligação entre a teoria e a prática no sentido em que na primeira semana de estágio, a partir da observação e da análise documental, surgiram diversas questões que levaram ao planeamento, redireccionamento e adequação da intervenção, com vista ao desenvolvimento de uma ação de qualidade. Esta adaptação do currículo e das práticas surgiu então a partir de questões como: Serei capaz de envolver ativamente as crianças, orientando-as na construção da sua aprendizagem? Conseguirei adequar o currículo de forma significativa ao grupo, tendo em conta o contexto? Como conseguirei

14 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

desenvolver o espírito crítico nas crianças? Com o tempo disponível para a intervenção pedagógica, serei capaz de desenvolver uma prática de qualidade?

Depreende-se então que “é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” de que falava Dewey (1976) associado à “prática reflexiva” defendida por Donald Schön (1983)” (Coutinho et al., 2009, p.356).

Ao longo da intervenção pedagógica procurou-se responder a estas questões através da investigação-ação, em que o professor passa de objeto a sujeito da sua investigação, agindo sobre a ação e investigando-a para transformá-la e reconstruir o seu conhecimento. Deste modo a investigação-ação, sendo um método de investigação social, resume-se em três palavras, nomeadamente a formação, a transformação e a informação dado que:

Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa. (Máximo-Esteves, 2008, p.11)

Para Matos (2004, citado por Fernandes, s/d) toma-se consciência das questões significativas associadas à aula a partir da conexão entre a investigação-ação e a intervenção do professor, aberta à reflexão.

Esta problemática traduz-se num processo dinâmico e interativo e, segundo Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008), desencadeia-se ao longo de cinco fases essenciais. Em primeiro lugar surge o planeamento com flexibilidade que, implicando a reflexão, a observação e a avaliação, origina as primeiras questões.

Seguidamente surge a ação apoiada na responsabilidade ética onde, através da pesquisa, se clarificam as questões levantadas na primeira fase. A terceira etapa consiste na reflexão, sendo que através da análise crítica das observações efetuadas procura-se uma resolução para a situação. A penúltima etapa consiste na avaliação/validação e traduz-se no aperfeiçoamento da descrição e análise dos dados à medida que se observam os seus efeitos, decorrentes das etapas anteriores. Por fim surge o diálogo como parte essencial na partilha de opiniões. Verifica-se ainda que a colaboração e a ajuda são essenciais para que se alcance a qualidade.

Coutinho et al. (2009), através da consulta de vários autores apresenta cinco características da investigação-ação. Define-a então como sendo participativa e colaborativa dado que implica a participação de todos os seus intervenientes; prática e interventiva por não se limitar à teoria, estando sempre ligada à mudança; cíclica porque implica uma espiral de ciclos, levando a uma conexão constante entre teoria e prática; crítica na medida em que atua como agente da mudança, e autoavaliativa pois está em permanente avaliação tendo em vista a adaptação e a construção de novo conhecimento.

Seguindo o pensamento de Silva (1996), a investigação-ação pressupõe a definição de um problema concreto e a procura de soluções, implicando necessariamente uma mudança e uma reflexão sobre a ação, produzindo conhecimento emancipatório. O seu objetivo principal é então a reflexão sobre a ação no sentido de transformar a realidade (Fernandes, s/d).

Moreira (2001, citada por Sanches, 2005) defende que esta metodologia de investigação em educação é extremamente positiva na medida em que só apresenta vantagens na formação de professores. Segundo a mesma autora (2001, citada por Sanches, 2005):

16 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com os resultados da reflexão sejam transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica. (p.129)

A mesma autora refere ainda que esta metodologia combina a investigação e a reflexão com o ensino, tornando-o mais rigoroso e sistemático (2001, citada por Sanches, 2005).

Bartalomé (1986) define-a como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (citado por Coutinho et al., 2009, p.360).

Em suma, depreende-se que “investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20), considerando-se ser a metodologia mais eficaz pela sua flexibilidade e abertura à inovação, tanto nos profissionais como nas instituições pedagógicas (Coutinho et al., 2009).

Fundamentos que Sustentam a Prática Pedagógica

Com a realização do estágio, procurou-se colocar em prática estratégias que estimulassem a participação ativa das crianças e ainda a aquisição de aprendizagens significativas por parte das mesmas. Optou-se por desenvolver a intervenção neste sentido pois verifica-se que estas:

definem, entre outros, qual o estatuto do aluno face ao conhecimento (passivo/ativo), a forma solitária ou cooperativa como o conhecimento se constrói (relação solitária com o mestre/em cooperação dialogante entre diversos sujeitos que assim adquirem o estatuto de atores) e, sobretudo, qual a natureza do conhecimento – um conhecimento estático, fechado, transmitido vs um conhecimento em permanente construção, antidogmático, que valoriza o que recebe, mas desafia permanentemente as suas margens. (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2006, p.49-50)

Aquando da formação académica adquirida ao longo do curso e ainda das crenças e valores adquiridos ao longo da vida, optou-se por aplicar diversas estratégias, entre as quais as que se apresentam de seguida, pois consideraram-se essenciais tendo em conta os objetivos primordiais da prática.

Atitude experiencial.

Com o intuito de desenvolver uma prática baseada nos interesses e necessidades das crianças, fomentou-se a atitude experiencial. Deste modo atende-se à experiência interna das crianças, tendo sempre em conta o bem-estar e implicação, promovendo-se “uma atitude experiencial: uma atitude atenta ao vivido da criança e que está na base de um *edifício pedagógico*, organizado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na acção do educador” (Laevens & Van Sanden, 1997, citados por Portugal & Laevens, 2010, p.14).

É fundamental que o educador se centre nas suas vivências e na criança, sendo esta atitude a base da atitude experiencial. Através da análise dos níveis de bem-estar e implicação, o educador tem um *feedback* direto sobre a pertinência da atividade em desenvolvimento (Portugal & Laevens, 2010). Os mesmos autores referem que o

18 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

“edifício pedagógico” supramencionado tem três pilares essenciais, são eles a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. O primeiro pilar supramencionado remete para os princípios da aceitação, empatia e autenticidade, permitindo que a criança seja ela própria, conhecendo os seus limites, adquirindo confiança e desenvolvendo-se a nível pessoal. No que concerne ao segundo pilar, a autonomia, este promove a progressiva autonomia das crianças através de “um conjunto de regras, limites e acordos” (Portugal & Laevers, 2010, p.16) que garantem a liberdade de cada criança. Apesar de haver possibilidade de escolha, comprova-se que perante estas situações a criança opta por atividades promotoras do seu desenvolvimento, colmatando as suas necessidades. Por fim, o pilar relativo à estimulação fomenta a diversidade de materiais à disposição da criança no sentido de responder aos mais diversos interesses e necessidades que esta possui, sendo fundamental que o educador assuma o papel de orientador, ressaltando-se a importância das interações entre estes (Portugal & Laevers, 2010). Segundo Portugal & Laevers, (2010) estes pretendem desenvolver um “cidadão emancipado: (...) com uma atitude fortemente exploratória, (...) estando na base de uma orientação pró-social e construtiva do mundo” (p.15).

Em suma, a atitude experiencial “procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade” (Portugal & Laevers, 2010, p.17).

Aprendizagem cooperativa.

Na semana de observação foi possível aferir que a turma não realizava trabalhos em grupo, sendo a aprendizagem um processo individualizado. Deste modo desenvolveram-se atividades promotoras desta capacidade que, segundo Fontes e Freixo (2004) “permite assegurar que todos os elementos do grupo saiam mais fortes deste trabalho, tanto do ponto de vista cognitivo como das competências atitudinais, para que

futuramente possam realizar sozinhos tarefas semelhantes às que realizaram de uma forma cooperativa” (p.34). Este conceito, segundo Moll (2002), surgiu a partir do trabalho de Vygotsky, defensor de que as crianças aprendem mais facilmente quando colaboram com alunos mais capazes.

A partir da análise da opinião de diversos autores, verifica-se que esta é uma estratégia positiva dado que permite que se estabeleçam relações positivas entre os alunos, elevando o seu desenvolvimento cognitivo através de uma aprendizagem ativa, desenvolvida pelos alunos em interação com os colegas e com o docente. Esta colaboração entre pares, segundo Arends (1995), permite que através da partilha de conhecimentos a criança tenha acesso a aprendizagens positivas. De acordo com Estanqueiro (2010):

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

Com a implementação desta estratégia na sala de aula, verificou-se que as crianças debatiam entre si, discutindo as suas opiniões e assumindo a responsabilidade de tomar decisões justificadas. Esta forma de aprendizagem faz com que todos os elementos do grupo estejam implicados no trabalho na medida em que “o trabalho de um beneficia com o trabalho de todos” (Lopes & Silva, 2009, p.16).

Segundo Niza (1998) esta forma de aprendizagem “tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola” (p.79).

Lopes e Silva (2009) defendem a mesma opinião, definindo-a como “uma metodologia

20 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto”

(p.4).

Em suma, esta foi uma estratégia operacionalizada de forma satisfatória dado que promoveu a aquisição de novas aprendizagens, não só cognitivas mas também sociais, tais como a autonomia, a promoção das relações interpessoais, a partilha e o respeito pela opinião do outro.

Pedagogia-em-participação.

Ao longo do estágio, tendo em conta os objetivos que se pretendiam atingir, optou-se por desenvolver esta pedagogia dado que, segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), tem subjacente a democracia, promotora da igualdade e da inclusão, de experiências interativas e contínuas e ainda da colaboração entre pares. Segundo os mesmos autores (2011), “na Pedagogia-em-Participação, os ofícios de aluno e de professor são reconstruídos com base na reconceptualização da pessoa (...) como detentora de competência e agência, capacidade e gosto pela colaboração, de direito à participação” (p.103).

No desenvolvimento desta metodologia é essencial que se criem espaços de interação, onde a criança tem a possibilidade de partilhar os seus saberes, em situações de partilha, sendo capaz de co construir a sua aprendizagem. Valorizam-se essencialmente as experiências vividas pelas crianças no sentido potencializar a aprendizagem, mas também a organização do tempo e do ambiente, as interações entre adulto e criança e a planificação das atividades a partir da criança. Assim sendo, o tempo, que diz respeito não só ao tempo pedagógico mas também ao tempo de cuidados, deverá ser refletido ao longo da prática, respeitando o ritmo individual de

cada criança e estimulando o seu bem-estar. A organização do ambiente deverá respeitar todas as diversidades e identidades, sendo flexível de modo a que a criança aprenda brincando. A sua disposição e os materiais existentes são constantemente repensados com o intuito de dar coerência à ação. A interação entre crianças e adultos é também uma dimensão fundamental dado que traduz o centro de materialização da pedagogia participativa. Quanto à planificação, esta permite que as crianças se envolvam na negociação da mesma, ouvindo e sendo ouvidas num processo que estimula a aprendizagem pela cooperação (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011).

É essencial referir que na intervenção pedagógica desenvolvida em ambas as vertentes, procurou-se inculcar estas estratégias no sentido de promover a aquisição de aprendizagens significativas por parte das crianças. Em suma, esta pedagogia “desenvolve uma epistemologia de natureza construtivista, interativa e colaborativa” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2001, p.103).

Planificação.

Dado que um trabalho baseado na investigação-ação, como o estágio desenvolvido, implica necessariamente a observação e verificação das necessidades e interesses das crianças, é natural que surjam objetivos de ação com vista à aquisição de determinadas competências. Com o intuito de que tenham maior eficácia, estes deverão ser esboçados em colaboração com as crianças, promovendo a pedagogia-em-participação supramencionada.

O adulto deverá assumir o papel de orientador desta dinâmica, contudo deverá ter a capacidade de prever determinados elementos da ação. Partindo da reflexão sobre a sua ação, da observação e das interações presenciadas, deverá planificar da forma mais adequada (Cró, 1998).

22 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Segundo Zabalza (2003) traduz-se numa “previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa *estratégia de procedimento* que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p.48).

Apesar de existirem diversas modalidades de planificação a curto e a longo prazo, nomeadamente a diária, a semanal, de unidade, de período e anual (Yinger, 1980, citado por Arends, 1995), no decorrer do estágio optou-se por realizá-las a curto prazo. Neste sentido, em contexto de EPE realizaram-se planificações semanais e no 1.ºCEB desenvolveram-se planificações diárias. Apesar de na vertente de EPE as planificações serem semanais, estas eram constantemente reformuladas com o intuito de responder aos interesses e necessidades das crianças, dado que, segundo Arends (1995), “as planificações para um dia específico são influenciadas pelo que aconteceu anteriormente e, por seu turno, influenciarão as planificações para os dias e semana que se seguem” (p.54).

Em suma, pretendeu-se ir ao encontro do que preconiza Pacheco (2009) dado que “uma planificação flexível, aberta ao ritmo da participação e aprendizagem dos alunos, será mais directa e dependente da motivação e empenho dos alunos” (p.183).

Capítulo II – O estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar

“A forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida actual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã” (Formosinho, 1996, p.8).

24 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O estágio realizado na EPE prolongou-se por cinco semanas, perfazendo um total de 100 horas, respeitando o Despacho n.º 32081/2008, de 16 de dezembro. A prática concretizou-se quatro dias por semana, no turno da manhã, num total de cinco horas diárias, que correspondiam ao horário da educadora cooperante.

A intervenção teve início a 24 de setembro e prolongou-se até dia 30 de novembro, com o grupo da sala dos Super Amigos, na Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar da Achada, situada na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal. Este estágio desenvolveu-se de forma individual, ou seja, em cada sala havia apenas uma estagiária a desenvolver a sua prática.

Na primeira semana de intervenção desenvolvi duas atividades com o intuito de me integrar e permitir ainda que o grupo me aceitasse nas suas atividades.

Expectativas Iniciais

Antes de iniciar este último estágio, muitas eram as expectativas e os receios. Ao saber a escola onde iria desenvolver a minha prática, fiquei satisfeita pois tinha excelentes referências da mesma dado que outras colegas haviam estagiado neste núcleo no ano letivo anterior.

Em termos de expectativas, pretendia integrar-me de forma positiva na equipa pedagógica de modo a desenvolver em plenitude as minhas capacidades e ainda as das crianças através da aprendizagem mútua, do diálogo, da partilha e da reflexão continuada.

Quanto aos receios, o maior deles depreendia-se com o controlo do grupo. Ainda assim, tinha sempre no pensamento a certeza de que iria enfrentar todos os obstáculos de forma positiva, desconstruindo a teoria interiorizada ao longo do meu percurso

académico, tornando-a em momentos de aprendizagem significativa de modo a cativar o grupo e, por conseguinte, realizar-me enquanto educadora estagiária.

Além disso, tinha grandes expectativas na formação das relações com a comunidade educativa. Pretendia criar laços fortes com as crianças e ainda uma relação de parceria e troca de informações e dicas com os cooperantes e ainda com os pais das crianças de modo a criar uma colaboração ativa e positiva.

Contexto Educativo

Antes de iniciar o estágio, achei que seria fundamental conhecer o meio, em termos geográficos e demográficos, de modo a compreender melhor a dinâmica da comunidade que envolve a instituição.

Deste modo, de seguida será apresentado, de forma generalizada, o meio onde está inserida a EB1/PE da Achada.

O meio.

A freguesia de São Roque (ver Figura 1), uma das dez do concelho do Funchal, situa-se nos subúrbios desta cidade e encontra-se limitada pelas freguesias de Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte, sendo estas últimas demarcadas pela Ribeira de Santa Luzia. Esta freguesia reúne diversos sítios, entre eles a Achada, a Fundoa, a Igreja Velha, a Igreja Nova, a Alegria, o Lombo Segundo e o Lombo de São João.

Figura 1. Mapa de freguesias do concelho do Funchal



São Roque é uma freguesia rica em património e em desenvolvimento socioeconómico e cultural. Dispõe de diversas instituições escolares, serviços sociais e públicos, atividades culturais e recreativas, assim como comércio e indústria. Segundo os dados dos censos de 2001, esta freguesia tem uma população de cerca de 9.300 (2011) habitantes.

Principais infraestruturas.

A freguesia de São Roque possui um Centro Cívico onde funcionam serviços autárquicos, como a Junta de Freguesia e a Casa do Povo, e ainda outros equipamentos de saúde, ensino, desporto, cultura e lazer (ver Quadro 1). Possui ainda outros organismos e instituições de solidariedade social que desenvolvem diversas ações sociais, culturais, recreativas e desportivas. Os serviços de educação são fornecidos por infantários e escolas da rede pública e privada. No que concerne ao comércio e serviços, está bem provida levando a que a população residente não precise de se deslocar para outras áreas de modo a satisfazer as suas necessidades.

Quadro1. Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de São Roque (PEE, 2009)

| Infraestruturas existentes em São Roque | | | |
|---|--|---|--|
| Educativas | Desportivas | Serviços | Culturais |
| EB1/PE do Lombo Segundo; EB1/PE da Achada; EB1/PE do Galeão; Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de S. Roque; Centro Socioeducativo de São Roque. | Clube Desportivo de S. Roque; Complexo Desportivo/piscinas. | Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família; Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral; Clínica; Centro de Saúde; Farmácia; Dois Centros de Convívio; Dois Centros de Dia; Um Lar de Idosos; Centro de Lojas de comércio e restauração. Mercado da Penteada. | Biblioteca e Arquivo Municipal; Recreio Musical; Tuna de Bandolins; Azinhaga ciclismo e bilhar; Associação Recreativa do Galeão. |

A Instituição.

Frequentam esta escola 302 alunos, sendo que setenta e cinco crianças se encontram a nível do Pré-Escolar, cento e noventa e um a nível do 1º Ciclo e trinta e seis adultos no Ensino Recorrente (ER). Existem então três salas de Pré-Escolar, nove turmas de 1ºCiclo e duas turmas de ER. A escola opera a tempo inteiro, funcionando das 08h15 às 18h30.

A maior parte das famílias dos alunos que frequentam esta escola provém de famílias estruturadas, com nível socioeconómico médio baixo e de grande heterogeneidade no que se refere às profissões dos pais. Contudo existem casos de problemas profundos, cujas famílias são assistidas pelos serviços habilitados, tal como a Segurança Social, a Comissão de Proteção de Menores e ainda o Tribunal de Menores.

Os alunos advêm de diversas freguesias, entre elas São Pedro, Sé, São Roque e Santo António, contudo existem também alunos de outras freguesias, como o Caniço, devido ao trabalho dos pais. Verifica-se um fraco acompanhamento escolar das crianças pelas famílias, encarregando a escola dessas tarefas.

28 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Recursos Físicos.

A escola funciona num edifício com dois pisos (ver Quadro 2) de construção moderna construído de raiz no ano de 2009. Por ter sido construída há pouco tempo, apresenta painéis solares e condições de mobilidade para deficientes através de rampas e casas de banho específicas.

O edifício encontra-se entre habitações e possui uma área de circulação de automóveis interior, permitindo que os encarregados de educação deixem as crianças sem o incómodo de transtornar o trânsito. Para os profissionais que ali trabalham existe um estacionamento no piso inferior.

Quadro 2. Espaços interiores da EB1/PE da Achada

| Rés-do-chão | 1º Piso | Piso inferior |
|---|---|--|
| Um <i>hall</i> de entrada e receção; Uma secretária; Um gabinete da Direção onde funciona o Apoio Especializado; Uma sala de Unidade Especializada (UA); Três salas de atividades da pré-escolar; Uma arrecadação de apoio à UA; Um gabinete de apoio à UA; Uma cantina e espaço polivalente; Uma casa de banho com chuveiro adaptada de apoio à UA; Duas casas de banho para os alunos (1 feminino e 1 masculino); Duas casas de banho dos professores (1 feminino e 1 masculino); Uma casa de banho dos alunos do pré-escolar com chuveiro; Uma área com lavatórios de apoio à cantina; Uma cozinha; Uma área do economato; Uma lavandaria; Uma área de receção material com monta-cargas; Uma área de vestiário e convívio do pessoal não docente; Uma casa do lixo; Um pátio coberto; Um recreio com parque infantil. | Quatro salas de atividades curriculares; Uma sala de estudo; Uma sala de informática; Uma sala de apoio pedagógico acrescido; Uma sala de música; Uma sala de Expressão Plástica; Uma biblioteca; Uma sala dos professores; Um campo polidesportivo; Um recreio coberto; Um balneário; Uma casa de banho para as alunas e uma para os alunos; Uma casa de banho dos professores; Três arrecadações; Uma arrecadação de Expressão Físico-Motora. | Duas arrecadações; Duas escadas de acesso direto à escola; Um monta-cargas; Uma área de estacionamento. |

Recursos Humanos.

Na EB1/PE da Achada existem trinta e duas pessoas na equipa docente e vinte e sete pessoas na equipa não docente, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 3. Recursos humanos existentes na EB1/PE da Achada

| Pessoal Docente | Pessoal não Docente |
|--|---|
| Dois docentes da Educação Especial; Uma psicóloga; Trinta professores; | Três Técnicos da Educação Especial; Três Técnicos da Educação Especial; Dezassete Assistentes Operacionais da Ação Educativa; Uma Técnica Administrativa; Dois Técnicos Superiores; |

Projeto Educativo de Escola.

O PEE é um meio eficaz de “responder à necessidade da organização da actividade pedagógica para que o trabalho escolar constitua um verdadeiro processo formativo” (PEE, 2009, p.3).

O PEE anterior estava em vigor no quadriénio (2009-2013), contudo achou-se pertinente interrompê-lo e iniciar um novo, daí que durante a realização do estágio este não estava ainda terminado. De acordo com o Ministério da Educação (2009), o PEE, pela sua:

orientação da sua estratégia educativa, é um instrumento dinâmico que evolui e se adapta às mudanças da comunidade, por isso este projecto deverá ir sendo repensado e reformulado, num processo que implica uma avaliação e reflexão realizada por todos os intervenientes. (p.44)

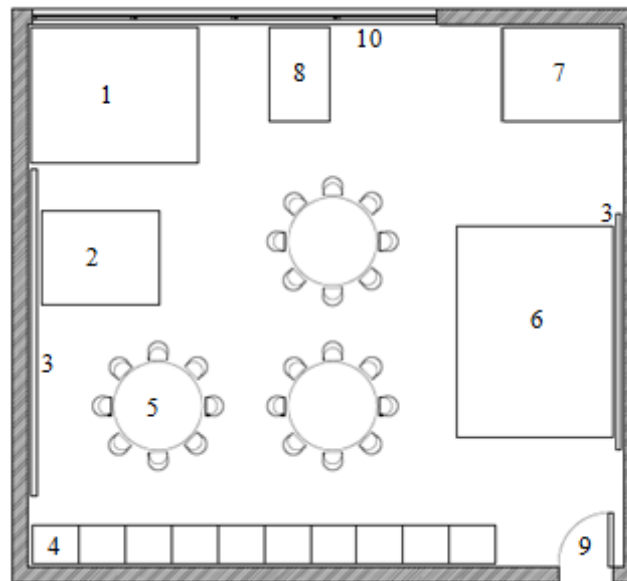
Este novo PEE tem como nome SER, sendo que traduz Sentir, Envolver e Realizar. É objetivo da atual diretora do estabelecimento que esta seja uma escola não só para as crianças mas também para os adultos. Nas crianças pretende-se desenvolver a inteligência emocional e, para os adultos, pretende-se criar uma escola aberta à educação, à arte e às terapias. No decorrer do nosso estágio estavam a ser realizados

inquéritos que integram diferentes áreas, são elas o físico, o social, o cósmico, o emocional, o ecológico e o transpessoal.

A sala dos Super Amigos.

Dewey, Paulo Freire e Maria Montessori defendem que a organização do espaço é propícia à construção de conhecimentos (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Então, o espaço deverá ser um local de encontro, de prazer, de aprendizagem e de escuta, um lugar de “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.11). A sala não deve ter uma organização fixa, pelo contrário deverá corresponder às necessidades do grupo, levando à construção de aprendizagens significativas. Assim se proporciona uma harmonia entre currículo explícito e implícito.

A sala dos Super Amigos apresenta uma dimensão razoável, tendo em conta o número de crianças que acolhe (24). É uma sala espaçosa e arejada que recebe muita luz natural devido às portas envidraçadas que ocupam quase a totalidade da parede sul. Deste modo as crianças têm um ambiente agradável onde conseguem observar o espaço exterior. Relativamente ao espaço interior da sala, existem diferentes áreas devidamente identificadas (ver Figura 2).

Figura 2. Planta da sala dos Super Amigos**Legenda:**

- 1 – Área da biblioteca
- 2 – Área da garagem
- 3 – Placards
- 4 – Armários
- 5 – Área de trabalhos

- 6 – Área do tapete/construções
- 7 – Área da casinha
- 8 – Área do faz-de-conta
- 9 – Porta
- 10 – Janelas

A área do faz-de-conta possui um biombo propício à realização de teatros, contudo na sala não existem fantoches para que se realize esta atividade. A área da garagem contém diversos carros e ainda um pequeno circuito para as brincadeiras do grupo. Na área do tapete/construções, existem legos e outros materiais de construção. No lado direito desta área um material muito apreciado pelo grupo, são argolas com fitas muito utilizadas para o desenvolvimento da expressão corporal, normalmente ao som da música. Na área da biblioteca existe um suporte em madeira, construído à altura das crianças, que contém diversos livros de leituras e de atividades. Esta é uma área muito frequentada e, pela sua luz natural, apresenta um ambiente agradável. A área da casinha possui variado mobiliário fabricado ao nível da criança (cama, mesa, cadeiras e diversos utensílios de cozinha). Nesta área podemos também encontrar roupas,

32 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

acessórios e calçado que levam a que as crianças dêem largas à imaginação, originando o jogo simbólico. Há ainda uma área central, ocupada por três mesas e 25 cadeiras que é utilizada, maioritariamente, para a realização de desenhos, pinturas e modelagens.

Existe ainda um lavatório junto às mesas de trabalho que é utilizado para a limpeza das mãos e de outros materiais aquando, maioritariamente, das atividades de expressão plástica. A nível de materiais, existe uma quantidade razoável dos mesmos, daí que exista um espaço significativo, facilitador da deslocação do grupo. Existem ainda dois placards (um interior e um exterior) destinados à exposição dos trabalhos das crianças e um outro, mais pequeno, afixado no lado exterior da porta, com informações aos pais. No quadro encontram-se o mapa de presenças e o mapa do tempo, introduzidos no decorrer do estágio. No lado exterior, mais precisamente no corredor, existem cacifos onde as crianças podem guardar os seus pertences e ainda um banco para que aguardem a sua vez na hora de ir à casa de banho. Quanto à arrumação e limpeza da sala, esta encontra-se sempre impecavelmente limpa e o grupo está implicado na sua arrumação em vários momentos da rotina diária.

Relativamente ao espaço exterior, este sofreu alterações desde o ano letivo anterior, contudo não se encontra ainda nas condições ideais para acolher as crianças que ali passam os recreios. É um espaço pequeno e, em caso de chuva, as crianças não têm qualquer outro espaço. Então, nesta situação, têm de permanecer na sala e o mesmo acontece nas aulas de Expressão Motora. Apesar de esta ser uma escola nova, não tem espaços exteriores com condições para manter as crianças fora das salas em caso de situações meteorológicas adversas. Considero que este é o principal aspecto negativo que a escola apresenta dado que o espaço exterior é “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar (...)” exigindo que a sua

organização seja pensada de modo a “corresponder a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança” (Ministério da Educação, 2009, p.38).

Organização do tempo – rotina diária.

Em Educação de Infância o tempo pedagógico “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, (...) incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 72). Segundo Oliveira-Formosinho, Lino e Niza (2007) é a rotina que transmite segurança e autonomia à criança e permite “ao educador uma utilização cooperativa do poder” (p.70).

Cada educador deve desenvolver uma rotina tendo em conta as “características do grupo e necessidades de cada criança” (Ministério da Educação, 2009, p.40), permitindo que cada uma saiba *a priori* o que irá acontecer nos vários períodos do dia.

Para além da rotina apresentada no Quadro 4, existem ainda outras atividades que fazem parte da mesma, são elas a marcação das presenças e ainda do estado do tempo. A primeira transmite à criança a ideia de responsabilidade no grupo a que pertence e a segunda permite que a criança se aperceba das modificações do estado do tempo (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011).

A rotina da sala Super Amigos é a seguinte:

Quadro 4. Rotina da sala Super Amigos

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

Seguindo o pensamento de Hohmann e Weikart (2004) é através da existência “de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem ativa, que as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (p.8).

O grupo tem ainda atividades de enriquecimento curricular (ver Quadro 5). Estas são desenvolvidas por outros docentes que não o educador. Apenas a aula de Música é realizada na sala do grupo, sendo que as restantes se desenrolam em espaços apropriados, mais concretamente no campo desportivo da escola e na sala de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Quadro 5. Atividades de enriquecimento curricular da sala Super Amigos

| Atividades de enriquecimento curricular | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira |
|--|--------------------|---------------------|---------------------|
| Expressão Motora | 11h15 às 12h00 | | |
| TIC | | 10h15 às 11h15 | |
| Expressão Musical | | | 11h00 às 11h30 |

A rotina da sala Super Amigos adequa-se às necessidades do grupo, contudo não apresenta grande flexibilidade na hora das refeições pelo facto de haver muitos alunos na escola e o refeitório ser um espaço pequeno partilhado por todos.

Equipa pedagógica.

No que concerne aos recursos humanos, a sala usufrui de duas educadoras de infância com horário específico, que trabalham cinco horas por dia, das 08h15 às 13h15 e das 13h15 às 18h15. Nesta sala existem também duas auxiliares que trabalham sete horas diárias em horários alternados, nomeadamente das 08h30 às 16h30 ou das 10h30 às 18h30.

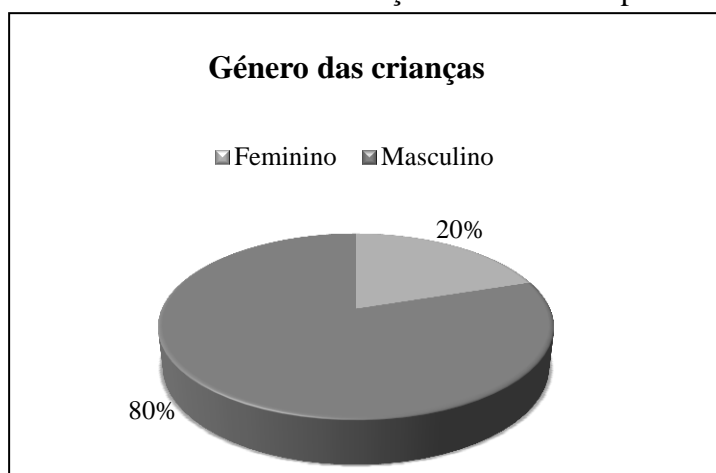
A equipa pedagógica trabalha em constante cooperação, tirando partido da passagem de turno para trocar impressões sobre o desenrolar das atividades desenvolvidas de modo a dar continuidade às mesmas.

O grupo de crianças.

Para que o educador desenvolva uma prática significativa deverá começar por conhecer o grupo, dado que este será o guia de toda a sua intervenção pedagógica. Só deste modo o educador poderá adequar a sua prática ao grupo, respondendo aos seus interesses e necessidades (Ministério da Educação, 2009).

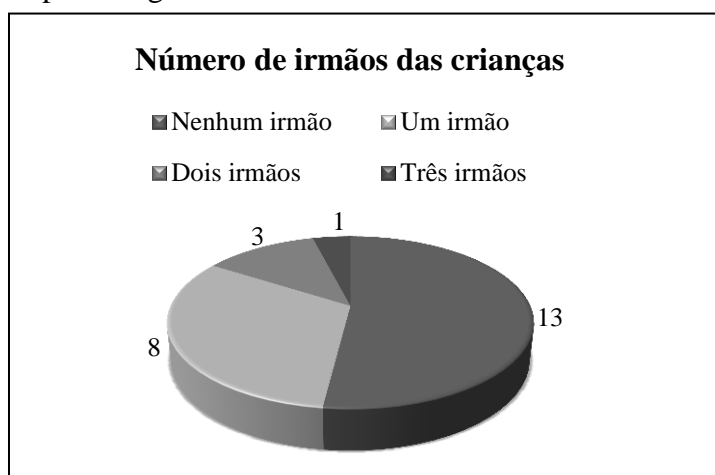
Considero então que a primeira semana de estágio, que consistiu numa observação participante, foi fundamental no sentido em que permitiu conhecer, embora de forma rudimentar, as características de cada criança. Este processo facilitou a intervenção a partir da semana seguinte uma vez que “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 2009, p.25).

O grupo desta sala é constituído por 25 crianças, sendo que predomina o género masculino com 80% em relação ao feminino com 20%, como se verifica no Gráfico 1.

Gráfico 1. Género das crianças da sala dos Super Amigos

No que se refere às idades, apenas uma das crianças tinha três anos, sendo que as restantes já tinham completado cinco anos de idade no espaço em que decorreu o estágio. Apenas três crianças nunca antes haviam frequentado um estabelecimento educativo, sendo que uma delas esteve cinco anos com uma ama e outras duas estiveram em casa ao cuidado dos encarregados de educação.

Proveniente da consulta dos dados biográficos individuais, dado que o Projeto Curricular de Sala não se encontrava ainda finalizado, verifica-se que a maioria das crianças (13) não tem irmãos e que apenas uma criança tem três irmãos (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Número de irmãos das crianças da sala dos Super Amigos

Relativamente à área de residência, das 25 crianças que integram esta sala da pré, cinco vivem no concelho de Santa Cruz e as restantes no concelho do Funchal, sendo que nove residem na freguesia em que se encontra a escola, ou seja, São Roque. Das restantes 12 crianças, cinco moram em Santo António, quatro em São Pedro e uma no Imaculado Coração de Maria.

Considerando o Quadro 6, que indica as habilitações académicas dos encarregados de educação, o indicador que domina é o Ensino Secundário com 16 encarregados de educação e segue-se a Licenciatura com nove encarregados de educação. O Ensino Básico – 3.ºCiclo e o Ensino Básico – 2.ºCiclo estão representados por quatro e sete encarregados de educação, respetivamente. Já o Ensino Básico – 1.ºCiclo representa-se através de dois encarregados de educação e o Bacharelato apresenta três encarregados de educação. Torna-se importante referir que nove encarregados de educação não responderam a esta questão, daí que não tenha sido possível aferir as suas habilitações académicas. Através desta análise é possível concluir-se que 26% dos encarregados de educação possui apenas a escolaridade obrigatória e que a maioria (56%) prosseguiu os estudos.

Quadro 6. Habilitações académicas dos encarregados de educação das crianças da sala dos Super Amigos

| Habilitações académicas dos encarregados de educação das crianças da sala dos Super Amigos | | |
|--|-----------------|----------------------|
| Indicador | Total em número | Total em percentagem |
| Licenciatura | 9 | 18% |
| Bacharelato | 3 | 6% |
| Ensino Secundário | 16 | 32% |
| Ensino Básico – 3.º Ciclo | 4 | 8% |
| Ensino Básico – 2.º Ciclo | 7 | 14% |
| Ensino Básico – 1.º Ciclo | 2 | 4% |
| Sem resposta | 9 | 18% |

Quanto à condição perante o trabalho, tendo como suporte o Quadro 7, é possível aferir que a maioria dos encarregados de educação (72%) está empregada, logo grande parte das crianças têm condições de sustentabilidade. Ainda assim a quantidade de

encarregados de educação desempregados é preocupante (18%) dado que esta condição implica menores capacidades económicas e, conseqüentemente, de subsistência.

Quadro 7. Condição perante o trabalho dos EE das crianças da sala dos Super Amigos

| Condição dos EE perante o trabalho | | |
|---|-----------------|----------------------|
| Condição | Total em número | Total em percentagem |
| Empregado/a | 36 | 72% |
| Desempregado/a | 9 | 18% |
| Doméstico/a | 2 | 4% |
| Estudante | 1 | 2% |
| Sem resposta | 2 | 4% |

Relativamente à idade dos pais, 24 (48%) apresentam idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos e 10 (20%) encontra-se entre os 41 e os 45 anos. Apenas um dos pais tem menos de 25 anos e dois têm mais de 51 anos. Os restantes encontram-se na faixa etária compreendida entre os 26 e 30 anos (14%) e ainda entre os 46 e os 50 (8%). Somente de dois encarregados de educação não foi possível confirmar a idade. Todas as informações supramencionadas foram obtidas através da consulta dos processos individuais das crianças.

No grupo há três crianças que frequentam a terapia da fala. Entre estas, uma terá, brevemente, apoio psicológico por manifestar comportamentos perturbantes e que surgem sem qualquer razão aparente. Apresenta ainda atrasos a nível da motricidade fina e grossa. Seguidamente apresentar-se-á a caracterização do grupo (ver Quadro 8) aquando da triangulação dos dados obtidos através da observação participante, das conversas informais com a equipa pedagógica e ainda tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Quadro 8. Caracterização do grupo de acordo com as OCEPE (2009)

| Área de Formação Pessoal e Social |
|---|
| A grande maioria das crianças demonstra um sentimento de pertença ao grupo em que estão inseridas. Apenas algumas crianças são capazes de assumir responsabilidades, apresentando espírito crítico e aceitação do outro. Existe um pequeno grupo de crianças que parece não ter ainda a capacidade de distinguir o certo do errado, mostrando-se intolerantes e com baixa auto-estima. Este é um grupo ainda muito imaturo e, conseqüentemente, demasiado dependente do adulto e da sua atenção, manifestando comportamentos agressivos quando não são cumpridas as suas vontades. Em relação ao <i>saber-fazer</i> todas são capazes de se vestir, despir e utilizar corretamente os talheres, sendo que apenas a Angélica apresenta maiores dificuldades, facilmente justificadas pela sua idade (três anos). Quanto à arrumação dos materiais, apenas a criança referida como tendo terapia da fala não respeita esta ordem, afirmando que pretende continuar na sala. A maioria das crianças conhece e utiliza expressões de saudação e agradecimento e possui hábitos de higiene e partilha. |
| Área de Expressão e Comunicação |
| Expressão Motora |
| Apenas duas crianças não apresentam controlo do corpo e, conseqüentemente, dos seus movimentos. Deste modo não conseguem “seguir vários ritmos e várias direcções” (Ministério da Educação, 2009), mostrando-se inibidas sempre que chega a aula de Expressão Motora. O restante grupo é capaz de diversificar os meios de experimentar o corpo correndo, rodopiando e saltando de diversas formas, contudo nem todos têm ainda noção do seu esquema corporal. |
| Expressão Dramática |
| As crianças são capazes de recriar diversas situações da vida diária, onde está presente o jogo simbólico. Esta atividade espontânea foi passível de ser observada variadas vezes neste grupo talvez por terem à sua disposição diversos materiais (fantoques, roupa, calçado e outros acessórios) para a criação de diversos papéis. |
| Expressão Plástica |
| Verifica-se que manifestam grande interesse pelo desenho e que há um conhecimento já interiorizado das regras de utilização dos materiais. Este grupo tem sido bastante estimulado a nível da pintura, tanto a nível da utilização de tintas como de lápis de pau. Talvez por esta razão se justifique o elevado nível de desenvolvimento que possuem da motricidade fina. A nível do recorte são poucas as crianças que manifestam já habilidades nesta área, contudo demonstram grande prazer e agrado pelos seus trabalhos. |
| Expressão Musical |
| A maioria do grupo é capaz de identificar e reproduzir sons, cantar, dançar e tocar instrumentos. São ainda capazes de memorizar facilmente canções e de relembrar outras aprendidas anteriormente. É um grupo que mostra grande interesse pela aprendizagem de novas canções e de as cantar repetidamente. |
| Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita |
| As crianças mostram interesse em participar em diálogos de pequeno e grande grupo, com exceção de uma criança que apresenta dificuldades na fala, apesar de não receber qualquer apoio a nível de terapia. Nota-se que algumas crianças têm dificuldade em esperar a sua vez de intervir e ainda em respeitar a opinião do outro. Apenas uma das crianças, que tem três anos de idade, não é ainda capaz de escrever o seu nome e, de entre os restantes colegas, são poucos os que o conseguem representar sem o apoio de um cartão de identificação. A nível de vocabulário, apenas um pequeno grupo de crianças é capaz de se expressar através de um alargado leque de palavras, sendo que as restantes crianças apresenta um vocabulário rudimentar. Todo o grupo aprecia a vertente lúdica da linguagem explorada através de poesias, canções e adivinhas. A área da biblioteca é bastante frequentada, a maioria das vezes pelas meninas, dado o seu gosto pela exploração dos livros e leitura das imagens. |
| Domínio da matemática |
| A maioria das crianças é capaz de identificar a posição dos objetos no espaço e todos conseguem identificar a sequência dos dias da semana. São ainda capazes de agrupar objetos, seriá-los, contá-los e ordená-los consoante as suas características. Uma das crianças mostra grande interesse por <i>puzzles</i> e as restantes por legos, cubos e jogos de tabuleiro. |
| Área do Conhecimento do Mundo |
| De um modo geral, este grupo expressa curiosidade e vontade de saber a razão, o porquê das coisas. Conseguem todos reconhecer cores, expressar sensações e sentimentos e manifestar uma atitude crítica em relação às diversas situações do quotidiano. São ainda capazes de identificar o seu nome completo, a sua idade e morada. A nível dos acontecimentos meteorológicos, conseguem identificá-los e esta atividade faz parte da rotina da sala, dado que diariamente uma criança é responsável por observar e registar o estado do tempo. Mostram também conhecimento de determinadas normas de higiene e de saúde. |

Intervenção Pedagógica no Pré-Escolar

Antes de iniciar o estágio na sala Super Amigos achou-se por bem visitar a Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar da Achada com o intuito de conhecer a diretora da escola e ainda a educadora cooperante. No mesmo dia, combinou-se com a educadora cooperante Teresa Andrade, os dias em que iria decorrer a intervenção e o número de horas que faria diariamente. Decidiu-se também que a primeira semana deveria consistir numa observação participante dado que é fundamental “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) para compreender melhor as características da criança e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 2009, p.25).

Iniciou-se então a semana de observação participante com a educadora cooperante e duas assistentes operacionais que desde o início permitiram grande abertura à integração no grupo e participação nas suas atividades. Achou-se pertinente acompanhar de perto o tempo de atividades não orientadas com o intuito de verificar, individualmente, os interesses e necessidades de cada criança. Considerou-se que esta semana foi fundamental na preparação para iniciar esta caminhada. A observação participante foi a “base do planeamento e da avaliação, servindo” ainda “de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 2009, p.25) de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo em questão.

De seguida apresentar-se-á uma descrição reflexiva das atividades realizadas ao longo de cada conteúdo, fazendo um balanço sobre a forma como o grupo está a aceitar a presença da estagiária e ainda uma avaliação das competências a adquirir. Em apêndice apresentam-se as planificações (ver apêndice A, B, C e D) que serviram de suporte à intervenção e ao desenrolar das atividades. Posteriormente, será realizada a avaliação do grupo e ainda de uma criança em particular, baseada nos indicadores de

bem-estar e implicação preconizados por Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010) no SAC. Por fim, realizou-se uma reflexão sobre toda a intervenção pedagógica no contexto de Educação Pré-Escolar.

Atividades desenvolvidas.

Formação pessoal e social – regras de convivência.

Após a primeira semana de estágio e em conversa com a educadora cooperante, foi decidido que o conteúdo mais pertinente a iniciar seria a formação pessoal e social, mais concretamente a nível da interiorização de valores morais e cívicos. Esta escolha partiu da necessidade das crianças em adquirir hábitos de respeito por si e pelo outro. Tendo em conta “que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (Ministério da Educação, 2009, p.51) é fundamental que desde cedo sejam incutidos nas crianças os valores supramencionados.

Nesta linha de pensamento, começou-se por realizar um teatro de fantoches tendo como problemática as regras de convivência social. Esta foi uma atividade que permitiu a interação entre as crianças e ainda entre estas e os fantoches, dado que lhes faziam perguntas e respondiam às que lhes eram colocadas. Seguiu-se um diálogo muito produtivo sobre a importância das regras e optou-se então por dividir as crianças em três grupos e explorar mais concretamente as regras da sala e da escola. Quando questionadas sobre por que razão as regras são importantes, uma das crianças respondeu que “As regras são importantes porque nos ajudam a viver juntos” (Catarina, 5 anos). Partindo desta situação iniciou-se a elaboração das regras da sala, através da participação ativa do grupo.

Elaboração das regras.

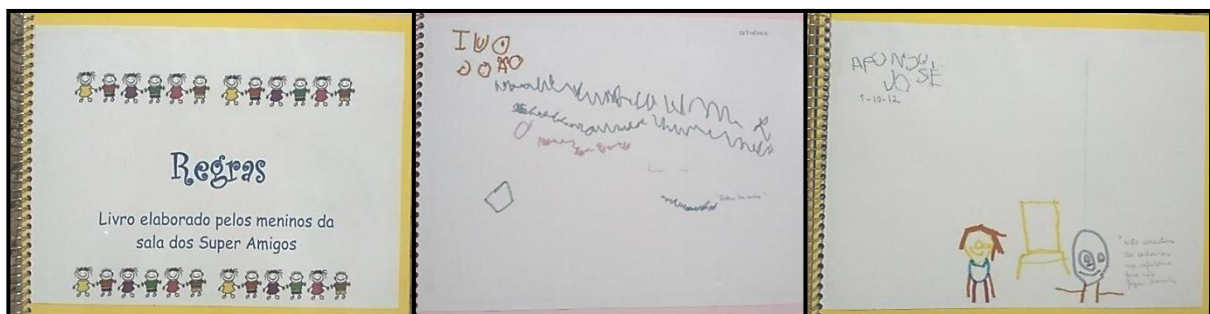
Com esta atividade pretendia-se que as crianças adquirissem valores morais e cívicos através de uma aprendizagem ativa, dado que estes são “valores que não se ensinam”, mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros” (Ministério da Educação, 2009, p.53). Neste sentido, as atividades basearam-se numa aprendizagem cooperativa visando a descoberta mútua, por parte das crianças, das regras de convivência social.

Após o teatrinho, distribuíram-se as crianças pelas mesas de trabalho e suscitou-se o diálogo, questionando as crianças sobre a importância das regras e porque razão deveríamos ser nós a redigir as regras da sala. Portugal e Laevers (2010) defendem que “colocar as crianças perante questões morais ou éticas, no contexto de histórias ou de conflitos vividos no grupo, envolvendo as crianças em debates em torno de questões levantadas, estimula o pensamento crítico, rigoroso, livre e criativo, bem como competências comunicais e relacionais” (p. 88). Verificou-se que as crianças mostraram grande empenho e motivação, participando ativamente na elaboração das regras da sala, da casa de banho e ainda do refeitório. Todas as frases formuladas pelas crianças foram registadas (ver Quadro 9) e, *a posteriori*, foi-lhes sugerido que cada um ilustrasse a regra que havia referido. É importante referir que era sempre lembrado às crianças que não se devem esquecer de registar o seu nome e data. Como apoio para a escrita do seu nome, existem cartões individuais com a fotografia e nome de cada criança. Estes pequenos momentos contribuirão “fortemente para as crianças despertarem para o texto escrito” (Riley, 2004, p. 51).

Quadro 9. Exemplos de regras elaboradas pelas crianças

| | Comentário |
|-------------------------|---|
| Na sala | “Não devemos estragar os jogos.” (Rafael, 5 anos) “Devemos pôr o dedo no ar antes de falar.” (João, 5 anos) “Não arrastar as cadeiras.” (Guilherme, 5 anos) “Partilhar com os amigos.” (Diogo, 5 anos) “Pôr o dedo no ar antes de falar” (Catarina, 5 anos) |
| No refeitório | “Não gritar no refeitório.” (João, 5 anos) “Não arrastar as cadeiras no refeitório.” (Afonso, 5 anos) “Não podemos brincar com os talheres porque a faca corta e o garfo pica” (Cristiano, 5 anos) |
| Na casa de banho | “Puxar o autoclismo.” (Gonçalo, 5 anos) “Não sacudir a água para o chão.” (Luísa, 5 anos) “Não molhar a camisola dos amigos.” (Rodrigo, 5 anos) “Não apagar as luzes no WC.” (Luís, 5 anos) |

No final, quando todos os desenhos estavam prontos questionou-se o grupo sobre o que faríamos com este novo trabalho, dado que da sua rotina faz parte afixar os desenhos no placard ou guardá-los no tabuleiro. Neste sentido, uma das crianças interrogou-se sobre a possibilidade de os transformarmos num livro. Uma vez que todo o grupo concordou colaram os desenhos digitalizados em cartolina antes que este fosse encadernado (ver Figura 3 e 4), com o intuito de ficar mais resistente, enquanto os originais foram afixados no placard da sala.

Figura 3. Apresentação do livro finalizado às crianças**Figura 4.** Capa do livro e dois exemplos da representação gráfica das regras**Figura 4:**

A primeira figura representa a capa do livro, a segunda a regra “Falar baixinho” e a última a regra “Não arrastar as cadeiras no refeitório.”

44 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Depois de explorar o livro em grande grupo indagou-se as crianças sobre onde o colocaríamos, ao que me responderam logo que deveria ficar na biblioteca.

Seguidamente uma criança ficou encarregue de o colocar na biblioteca, tornando-se este num dos livros mais utilizados pelas crianças.

Por fim, importa referir que este foi uma atividade bem conseguida e que correspondeu às necessidades do grupo e ainda às expectativas da estagiária, sendo fundamental o apoio e orientação da educadora cooperante

Introdução da canção: “Onde quer que vá digo olá!”.

Tendo em conta o conteúdo que está a ser abordado e o interesse do grupo por canções, optou-se por ensinar-lhes a canção “Onde quer que vá digo olá!”. Esta foi uma atividade em pequeno grupo dado que metade das crianças estava na aula de TIC.

As crianças estavam muito entusiasmadas e motivadas, aprendendo facilmente a canção. Verificou-se que o que mais as cativou foi a coreografia da canção e ainda a possibilidade de criarem “variações da letra original” (Ministério da Educação, 2009, p.64). Mesmo nas partes da canção em que não ensinámos gestos, as crianças inventaram-nos. Gardner (1983) justifica esta situação pelo facto de as crianças relacionarem “de forma natural, a música e o movimento corporal, achando virtualmente impossível cantar sem acompanhar essa acção com actividade física” (citado por Hohmann & Weikart, 2004, p.657). No primeiro grupo apenas uma das crianças não mostrou grande interesse na aprendizagem da canção, sendo esta atitude justificada pelo facto de este ser o seu primeiro ano numa instituição educativa e pela dificuldade que sente ainda em conviver com os colegas e desinibir-se.

Quando o segundo grupo de crianças chegou à sala iniciou-se o diálogo que introduziria a canção, contudo uma das crianças começou a ter comportamentos menos

próprios, sendo violento consigo e ainda com a educadora cooperante. Estes comportamentos estão a tornar-se cada vez mais frequentes, traduzindo uma revolta interior muito grande. A educadora cooperante tentou conter o seu comportamento, mas esta não foi uma tarefa fácil dado que a criança estava a atirar ao chão tudo o que encontrava, ao mesmo tempo que gritava sem parar. Consequentemente, o restante grupo perdeu a atenção na atividade. Esta situação menos positiva fez com que não se conseguisse que o grupo prestasse atenção ao que se dizia, contudo achou-se o seu comportamento compreensível tendo em conta o contexto. Mais tarde, em grande grupo, as crianças do primeiro grupo pediram para voltar a cantar a canção, pois não se aperceberam da situação que se passou quando foram para a aula de TIC. Respondeu-se ao seu pedido, sentindo grande satisfação por terem gostado da atividade ao ponto de quererem repeti-la.

No dia seguinte sentiu-se ainda mais que esta atividade tinha sido significativa pois os próprios pais vinham comentar que os filhos tinham chegado a casa a contar-lhes que já sabiam dizer “olá” em muitas línguas e que tinha sido a “professora nova” a ensinar-lhes. Nos dias que se seguiram, as crianças voltaram a pedir com grande entusiasmo para cantarmos

a canção (ver Figura 5), mostrando o seu interesse por uma atividade que foi bem conseguida. É fundamental referir que esta canção acompanhou-nos ao longo de vários dias, mesmo quando o conteúdo a ser explorado era já outro.

Figura 5. Canto e dança da canção “Onde quer que vá digo olá!”



Avaliação de competências do conteúdo “Regras de convivência”.

Com o culminar da exploração das regras de convivência, procedeu-se à avaliação das competências que se pretendia atingir e que se encontram patentes na planificação referente à segunda semana (ver apêndice A). De seguida apresenta-se um quadro (ver Quadro 10) que sintetiza a avaliação das mesmas.

Quadro 10. Avaliação das competências referente à segunda semana de intervenção

| | | Avaliação das Competências | |
|--------------------------------------|--|---|------------------|
| | | Competências | Avaliação |
| Formação Pessoal e Social | Aperceber-se da sua importância e do seu papel no grupo, assumindo um papel ativo; | Todas as crianças participaram nas atividades, exibindo uma atitude participativa. | |
| | Revelar comportamentos de cooperação e entreaajuda; | Nem todas as crianças revelam comportamentos de entreaajuda e cooperação, talvez pelo facto de ainda não conhecerem bem os colegas e os adultos da sala, dado que dezoito das vinte e cinco crianças são novas na sala. | |
| | Revelar um sentimento de pertença ao grupo, respeitando os colegas e partilhando o poder; | Verificou-se que são poucas as crianças que respeitam os colegas e partilham o poder. Existem muitas situações de egoísmo por não quererem partilhar os materiais. | |
| | Cumprir as tarefas que lhe são atribuídas e colaborar na arrumação da sala após as brincadeiras. | Algumas crianças mostram-se relutantes em cumprir as suas tarefas. Não gostam de arrumar ou mesmo terminar os seus trabalhos. | |
| Domínio da Expressão Plástica | Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais; | Verificou-se que a maioria das crianças conhece e já cumpre as regras de utilização dos materiais, contudo algumas não conseguem partilhar os materiais, acham que têm todo o poder. | |
| | Explorar e utilizar materiais que permitam a expressão tridimensional (plasticina). | Nesta semana não conseguimos trabalhar a expressão tridimensional. | |
| Domínio da Expressão Motora | Diversificar as formas de utilizar e de sentir o seu corpo e controlar voluntariamente os seus movimentos; | A expressão motora foi explorada na aprendizagem da canção “Onde quer que vá digo olá!”. Nem todas as crianças atingiram os objetivos pois houve uma birra que perturbou todo o grupo. Contudo, o primeiro grupo conseguiu atingir estas duas competências. | |
| | Ser capaz de se relaxar; | Algumas crianças mostram-se muito reticentes em relaxar, são demasiado ativas e têm dificuldade em aceitar a opinião do adulto. | |
| | Ter noção do esquema corporal; | Nem todas as crianças conseguem ter já uma noção clara do seu esquema corporal, tendo maiores dificuldades na lateralidade. | |
| | Realizar/participar em jogos de movimento. | Todas as crianças mostraram querer participar na canção com mímica, demonstrando motivação e vontade de aprender. | |

| | | |
|--|--|---|
| Domínio da Expressão Dramática | Recriar experiências da vida cotidiana, utilizar diferentes formas de mimar e dramatizar e utilizar fantoches como suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias... | Após o teatrinho que abordava a importância das regras, as crianças exploraram livremente os fantoches e notou-se que imitaram o que viram e ainda vivências pessoais. Foi um objetivo bem conseguido dado que para além de promover a interiorização das regras permitiu que a sua criatividade e imaginação fosse estimulada. |
| Domínio da Expressão Musical | Aprender uma nova canção; | Como já referi anteriormente, metade do grupo aprendeu a canção com facilidade, tendo em conta que uma das frases era mais difícil de memorizar. Contudo, no segundo grupo não aconteceu o mesmo devido à birra de uma das crianças que insistia em fazer barulho e distrair os colegas. |
| | Criar formas de movimento através da música. | Posteriormente, em grande grupo, todas as crianças interiorizaram a canção e os seus movimentos e foi sempre muito gratificante ver como gostaram desta canção e como pediam constantemente para a cantarmos. |
| Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | Debater as regras em grupo; | O grupo mostrou-se muito participativo no diálogo onde debatemos as regras e a sua importância, mostrando apenas alguma dificuldade em esperar pela sua vez de falar. |
| | Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo. | Algumas crianças possuem já um vocabulário amplo. Então, apenas algumas das crianças aprenderam novos vocábulos porque as restantes já os conheciam. |

Conhecimento do mundo – animais.

A análise de um conteúdo leva à ramificação de outras abordagens relacionadas com o mesmo e que partem dos interesses e necessidades das crianças. Então, partiu-se das suas necessidades porque se verificou que algumas crianças não identificavam ou apontavam características dos animais, e dos seus interesses porque evidenciaram muito apreço pela atividade de audição e identificação dos sons dos animais. Aquando da atividade “som dos animais” surgiu no grupo curiosidade relativamente ao que comem os vários animais e ainda ao nome dos filhotes, levando a que a intervenção fosse redirecionada para corresponder aos interesses, necessidades e motivações das crianças. Este tema desenrolou-se através de diversas atividades e prolongou-se ao longo de duas semanas.

Jogo “Som dos animais”.

Esta problemática iniciou-se a partir de um jogo de audição e identificação de sons de animais. Optou-se por desenvolver esta atividade pois “as crianças de idade pré-escolar apreciam ouvir e identificar os sons que ouvem e depois fazer com que correspondam a imagens mentais” (Hohmann & Weikart, 2004, p.662). Antes de se dar início ao jogo, realizou-se um diálogo onde as crianças indicaram as regras que deveriam seguir como forma de tornar esta atividade positiva e significativa. Com a sua realização pretendia-se aferir os níveis de acuidade auditiva das crianças e ainda a sua capacidade de raciocínio como meio de introduzir a música, área pela qual este grupo mostra muito apreço. Aproveitando o facto de as crianças construírem imagens mentais a partir do que ouvem, como defendem Hohmann e Weikart (2004), questionou-se sobre o que sabiam sobre os animais ouvidos. Acabou por mostrar-se uma atividade com grande significado dado que permitiu verificar-se os poucos conhecimentos que o grupo possuía sobre o assunto. Nesta linha de pensamento Sim-Sim et al.. (2008) afirma que “ouvir e observar o que a criança diz, e como diz, é o meio mais eficaz para compreender como se está a processar o desenvolvimento da linguagem em qualquer criança” (p.14). Seguiu-se um debate argumentativo, sendo que se reproduziam novamente os diferentes sons e propunha-se que indicassem características referentes ao animal que tinham ouvido.

Foi notória a falta de conhecimentos nesta área, justificada pelo facto de a maior parte das crianças passar o tempo livre com os pais em centros comerciais, afastadas dos ambientes onde podem ter um contacto direto com os animais e com os seus hábitos de vida. Tendo em conta esta necessidade das crianças em saber mais sobre os animais, optou-se por colocar de parte a planificação inicial que tinha como conteúdo a música, e elaborar outra que fosse ao encontro desta carência do grupo.

Jogo “Animais aos pares”

Neste sentido, no dia seguinte trouxe-se um jogo construído pela estagiária, constituído por cartões com desenhos de animais aos pares (ver Figura 6). Foi atribuído um cartão a cada criança e explicada a finalidade do jogo. O jogo é fundamental

Figura 6. Jogo “Animais aos pares”

no desenvolvimento harmonioso da criança pois, como defendem Rubin, Fein e Vandenberg (1983, citados por Neto, s/d) “promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspectos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (p.2).

Com esta atividade pretendia-se que cada criança encontrasse o seu par através da reprodução do som do seu animal, conquanto esta não se desenrolou da melhor forma dado que a maioria das crianças não conseguiu encontrar o seu par. Deu-se então por terminada a atividade e somente mais tarde utilizou-se o material de outra maneira. Fora da sala, e com o grupo sentado em roda, voltou-se a distribuir os cartões, embora desta vez se tenha pedido a cada criança, à vez, para mostrar o animal que tinha no cartão e o que sabia sobre ele. Dado que os animais existiam aos pares, a criança que tinha o segundo cartão deveria acrescentar o que sabia sobre ele.

Aquando desta atividade a aprendizagem aconteceu com o contributo de todos, reforçando o objetivo principal da intervenção, o desenvolvimento de uma pedagogia de participação. Oliveira-Formosinho, Costa e Azevedo (2009) preconizam que esta pedagogia:

concretiza-se na criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interacções permite desenvolver actividades e projectos que valorizam

a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos. (p.7)

Neste momento foi possível aferir os conhecimentos individuais de cada criança, levando a que fosse possível definir estratégias que colmassem esta lacuna. Verifica-se que são estas experiências ativas que “definem os tipos de conhecimento que as crianças destas idades estão a adquirir na sequência da sua interação com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2004, p.32).

Contacto direto com o cágado e com os gatos.

As atividades anteriores deram origem a outras, como o contacto direto com animais, que se iniciou com a apresentação do cágado na sala. A partir da presença deste animal criaram-se condições para o diálogo e a partilha de experiências pessoais pois, como defende o Ministério da Educação (2009), é a capacidade demonstrada pelo adulto em ouvir a criança que facilita o seu processo de expressão e comunicação. Cada criança teve oportunidade de observar o cágado, tocar-lhe, expor as suas ideias prévias e ainda levantar questões sobre o que pretendiam saber acerca do animal.

Figura 7. Crianças observam e tocam no cágado



Por fim, questionou-se as crianças sobre o que queriam fazer de seguida. Responderam que queriam fazer um desenho (ver Figura 8) e então colocaram-se os materiais à sua disposição. Verificou-se que estiveram atentos aquando da observação

do cágado dado que desenharam características muito particulares, como a listra cor de laranja presente na cabeça e ainda o número exato de garras. Seguidamente, propôs-se às crianças que elaborassem frases relacionadas com o que aprenderam nesta atividade e ainda que copiassem o nome do cágado. Verificou-se que muitas crianças apresentam já

Figura 8. Desenho do cágado



facilidade em pegar no lápis, revelando um bom desenvolvimento da motricidade fina.

Na perspectiva do Ministério da Educação (2009) “é realmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar” (p.65) logo, com o intuito de colocar as crianças em contacto com o código escrito e estimular a sua emergência, sempre que possível os seus relatos eram registados à medida que os verbalizavam, como mostra o quadro seguinte.

Quadro 11. Exemplos de frases elaboradas na sequência da observação do cágado

Frases elaboradas pelas crianças

“Eu aprendi a desenhar a carapaça. Ela come alface e bebe água doce.” (João, 5 anos)

“Eu gostei de tocar na pele dela e também na carapaça. Eu gostei quando ela estava a correr.” (Guilherme, 5 anos)

“Não tive medo dela. Ela é verde e castanha.” (Diego, 5 anos)

“A Kika era muito engraçadinha. Andava muito rápido. Come carne moída e camarão.” (Catarina, 5 anos)

“Eu aprendi que tinha carapaça e também tinha garras” (Cristiano, 5 anos)

“Eu aprendi que ela come alface e carne. Ela estava furiosa porque estavam a fazer muito barulho. Ela tem uma carapaça para se proteger.” (Santiago, 5 anos)

Assim sendo, verificou-se que as crianças apreenderam as principais características deste animal devido ao interesse e empenho que dedicaram a esta atividade. No final, todos os desenhos foram expostos no placard da sala pois, como defende Arends (1995), as crianças “sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos” (p. 96).

No dia seguinte proporcionou-se às crianças a oportunidade de conviver de perto, ao longo da manhã, com dois gatos, nomeadamente uma fêmea e o seu filhote. Mais uma vez deu-se primazia à observação (ver Figura 9), ao diálogo entre as crianças e às suas concepções prévias com o intuito de verificar quais os seus conhecimentos e até que ponto correspondem à realidade. Entre outros aspetos, explorou-se o revestimento do seu corpo, a função dos bigodes,

Figura 9. Crianças observam o gato



das almofadas plantares e das tetas. A maioria das crianças sabia identificar o revestimento do animal, conquanto eram poucas as que conseguiam nomear a função das tetas e nenhuma era capaz de reconhecer a função dos bigodes e das almofadas plantares. Depois de um momento marcado pela troca de conhecimentos e experiências vividas, relacionados com o assunto, achou-se por bem dirigir o diálogo no sentido de colmatar os conhecimentos do grupo.

No final do dia houve um momento que marcou a presença destes animais na sala. Enquanto decorria um debate argumentativo sobre o que sabiam e o que aprenderam de novo sobre os gatos, sem que se notasse, o filhote dirigiu-se para junto da sua progenitora e começou a alimentar-se do seu leite, dado que era ainda recém-nascido. Quando me apercebi desta situação, alertei as crianças para que em silêncio fossem, à vez, observar os gatos. Todas as crianças puderam observar este momento, fazendo silêncio absoluto. Deste modo, esta tornou-se uma experiência muito positiva dado que permitiu a visualização do que ainda há pouco tinham aprendido, tornando esta aprendizagem mais significativa e duradoura. Seguindo a linha de ideias de Gonçalves (2004) “a aprendizagem significativa implica que o sujeito, o aprendente,

esteja predisposto a integrar a nova experiência, a interpretá-la e a transformá-la em conhecimento novo. E é neste espaço que a dimensão afectiva interfere decisivamente” (p. 6).

É importante mencionar que este resultado não teria sido obtido se não fosse a implicação do grupo na construção da sua aprendizagem e que com o auxílio do adulto, as crianças tornam-se “agentes activos da sua própria aprendizagem, em vez de recipientes passivos de uma aprendizagem dirigida e imposta pelos mais velhos” (Hohmann & Weikart, 2004, p.35).

Introdução da canção “Ó gato tem cuidadinho”.

Mais uma vez, tendo em conta os interesses do grupo, optou-se por introduzir e explorar a canção “Ó gato tem cuidadinho” pois, para além de envolver o canto, implica também a dança de roda e o jogo de audição e identificação das vozes dos colegas de sala. Iniciou-se então a atividade com o ensino da canção, pois “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem” (Ministério da Educação, 2009, p.64). Posteriormente, transmitiu-se os passos a seguir para se concretizar este jogo e encaminhou-se o grupo para o exterior com o intuito de desenvolver a atividade noutro espaço que não a sala. Considerou-se que esta foi uma boa opção pois, como preconiza o Ministério da Educação (2009), “o espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais” (p.39).

No decorrer do jogo, verificou-se que este estava a tornar evidentes diversas dificuldades das crianças, que se encontravam de olhos vendados. No momento em que deveriam dizer o nome dos colegas, muitas crianças não o conseguiram fazer por não associarem a voz à pessoa que a pronunciava e ainda por não ouvirem corretamente.

Considerou-se que esta atividade foi fundamental pois permitiu que se trabalhasse no sentido de colmatar as dificuldades das crianças. Nos dias seguintes, sempre que possível, uma parte do tempo era dedicado à realização deste jogo pois todas as crianças queriam ter a oportunidade de ocupar o papel central. Verificou-se então que, através deste jogo e da conseqüente assimilação entre voz e indivíduo, as crianças foram adquirindo maior facilidade em memorizar o nome e a voz dos colegas e ainda dos adultos.

Animais da quinta.

Dado que os conhecimentos relativos aos animais, aos seus costumes e habitat podem ser explorados no pré-escolar (Ministério da Educação, 2009) e depois de

verificar que os conhecimentos das crianças estavam a tornar-se mais consistentes, optou-se por prolongar mais um pouco a exploração desta problemática. Deste modo iniciou-se a atividade com um jogo de adivinhas em forma de rima, sendo que em cada adivinha constavam características do animal em questão. Assim, eu

Figura 10. Crianças participam no jogo de adivinhas



lia a adivinha e quem soubesse a resposta deveria colocar o dedo no ar, como se confirma na Figura 10, respeitando as regras da sala aprendidas anteriormente e reforçadas em todos os momentos. Verificou-se que, com a ansiedade de querer responder, muitas crianças não respeitaram as regras, sendo necessário parar um pouco e refletir em grupo. Com o término deste jogo as crianças receberam um cartão que continha a adivinha e propôs-se que desenhassem o animal em questão com o intuito de aferir a representação mental que formaram a partir das suas vivências (Hohmann &

Weikart, 2004). Posteriormente iniciou-se a exploração de outros animais a partir de imagens.

Começou-se por explorar as imagens em grande grupo (ver Figura 11), partindo dos conhecimentos que as crianças já possuíam. Adotou-se então o papel de orientador, proporcionando uma aprendizagem ativa, e não de transmissor de conhecimentos que vê a criança como uma tábua rasa, sem conhecimentos pré-adquiridos (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009).

Aquando desta exploração, uma das crianças, refletindo sobre o que havia aprendido anteriormente aquando da presença dos gatos na sua sala, identificou rapidamente as tetas da vaca e a sua função. Seguidamente surgiu um debate pois uma das crianças insistia que o nome correto era “maminhas” e não “tetas”. Para mim foi um momento muito significativo dado que estavam a confrontar-se conhecimentos adquiridos e ideias pré-concebidas e, como preconiza Ferré Laevers em entrevista, “se houver envolvimento há sempre desenvolvimento” (Santos & Jau, 2008, p.4).

Verificou-se que esta foi uma atividade muito significativa pois permitiu a participação ativas das crianças na construção do seu conhecimento, possibilitando ainda o surgimento de momentos de debate em grupo, fundamentais para o esclarecimento de dúvidas. Deste modo, achou-se por bem afixar as imagens (ver Figura 12) no quadro de ardósia presente na sala e,

Figura 11. Algumas das imagens utilizadas com as crianças

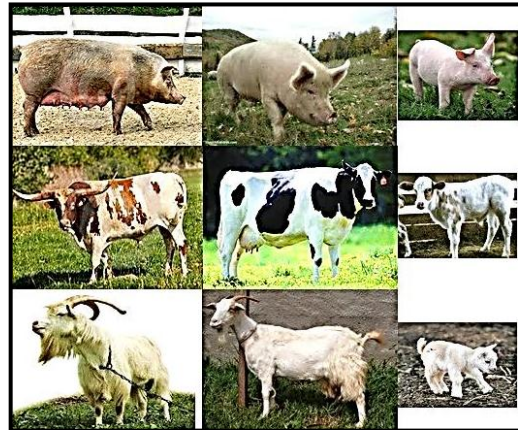
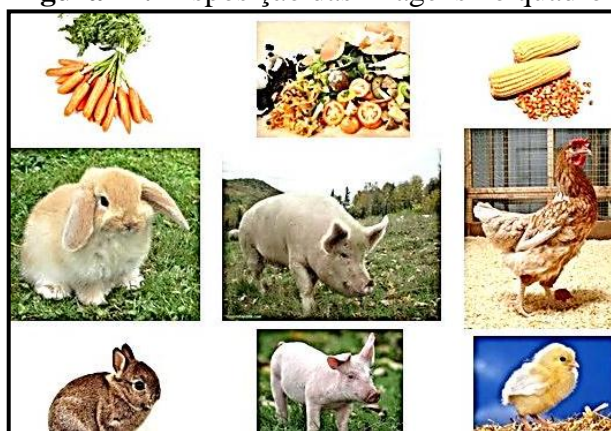


Figura 12. Disposição das imagens no quadro



posteriormente, explorar a alimentação e o habitat dos animais. As imagens foram colocadas à disposição do grupo, que refletia e afixava as imagens no local respetivo. Dado que a fotografia das imagens expostas no quadro apresenta uma qualidade diminuta, optou-se por realizar um exemplar de como estas se apresentavam. Constatou-se que eram poucas as crianças sabiam identificar o nome dos filhotes dos animais, optando-se por explorar estas imagens em vários momentos ao longo da intervenção.

Com o intuito de finalizar esta problemática, posto que já se prolongava há duas semanas e algumas crianças começavam a demonstrar algum desinteresse, optou-se por apresentar uma atividade simples de correspondência (ver Figura 13) para aferir a consistência dos seus conhecimentos.

Figura 13. Crianças realizam a atividade de correspondência



Considerou-se que esta foi uma área explorada com sucesso dado que respeitou os interesses, necessidades e curiosidades do grupo, considerando “a criança como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.82).

Avaliação de competências do conteúdo “Animais”.

No final da abordagem desta problemática, optou-se novamente por realizar a avaliação das competências presentes nas planificações referentes à terceira e quarta planificação (ver Apêndice B e C) no quadro que se apresenta de seguida.

Quadro 12. Avaliação das competências referente à terceira e quarta semana de intervenção

| | | Avaliação das Competências | |
|----------------------------------|--|---|------------------|
| | | Competências | Avaliação |
| Conhecimento do Mundo | Identificar características dos diferentes animais; | Quase todo o grupo mostrou grandes dificuldades em nomear características dos animais da quinta. Não sabiam o seu tipo de revestimento, o que comem, onde vivem e mesmo os seus nomes (macho, fêmea e filhote – e.g.: cavalo, égua e potro). | |
| | Reconhecer os diferentes tipos de revestimento; | Apenas duas das crianças conseguiram apontar os dois tipos de revestimento dos animais que estávamos a abordar. | |
| | Ouvir, identificar e reproduzir o som de diversos animais. | As crianças não tiveram dificuldade em ouvir os sons pois estavam em silêncio e motivados para esta atividade. Identificaram e reproduziram até com alguma facilidade os sons dos animais. Como já referi acima, a maior dificuldade surgiu quando lhes fiz questões sobre estes animais. | |
| | Identificar os animais que têm o corpo coberto de pelo e aqueles que têm o corpo coberto de penas; | Depois da visualização de diversas imagens e ainda de termos recebido animais na sala verifica-se que as crianças sentem maior facilidade em identificar o revestimento dos animais. | |
| | Conseguir diferenciar o macho da fêmea; | Apenas algumas das crianças não demonstraram qualquer dificuldade em diferenciar os animais pelo seu género. | |
| | Conseguir apontar o nome dos filhotes; | Tal como na alínea anterior, apenas duas crianças não demonstraram qualquer dificuldade em apontar o nome das crias. | |
| | Aperceber-se da importância de cada animal e do que cada um nos fornece; | Este foi o maior desafio desta semana pois as crianças não têm qualquer noção do que nos fornecem os animais. Foi um dos pontos que mereceu mais atenção e acabou por ser um tempo bem recompensado. | |
| | Associar a comida e a casa de cada animal. | Hoje em dia as crianças têm cada vez menos contacto com a natureza e, conseqüentemente, com os animais daí que tenham tanta dificuldade em conhecer as suas características, o que comem e onde vivem. Foi necessário muito esforço para que interiorizassem todas estas informações. Foi também fundamental o apoio dos pais que trouxeram muitos livros dos filhos com estas informações. | |
| Formação Pessoal e Social | Aperceber-se da sua importância e do seu papel no grupo, assumindo um papel ativo; | A maior parte do grupo tem uma noção clara do seu papel no grupo em que está inserido, havendo apenas algumas exceções que se devem a problemas exteriores à instituição. | |

| | | |
|---|--|--|
| | Revelar comportamentos de cooperação e entreaajuda; | Continuam a existir situações de grande entreaajuda e cooperação, que na maior parte das vezes acontecem quando se disponibilizam para ajudar a colega mais nova, que tem apenas três anos. |
| | Revelar um sentimento de pertença ao grupo, respeitando os colegas e partilhando o poder; | Apesar de ser um grupo grande, é coeso e existem já grandes amizades. Os maiores problemas acontecem quando algumas crianças com problemas familiares e outros não estão dispostas a partilhar com os amigos. |
| | Cumprir as tarefas que lhe são atribuídas; | Têm muita dificuldade em cumprir as regras, daí que tenham sido trabalhadas na semana anterior. Notam-se algumas melhorias mas ainda existem muitas falhas que têm de ser limadas para uma melhor convivência na sala. |
| | Colaborar na arrumação da sala após as brincadeiras. | Neste momento, apenas uma das crianças insiste em não arrumar quando esta tarefa lhe é solicitada. Apresenta comportamentos estranhos para a sua idade e não aceita um não ou uma orientação. |
| Domínio da Expressão Plástica | Revelar sinais de aquisição da motricidade fina e um maior controlo na sua manipulação; | No desenho da Kika, muitas crianças revelaram um controlo satisfatório da sua motricidade fina, desenhando o cágado com muitos pormenores que facilmente escapariam a qualquer pessoa. |
| | Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais. | Cada vez mais mostram um sentido de partilha dos materiais, com exceção de uma ou outra criança que não tem ainda bem incutida a importância da mesma. |
| | Conseguir representar os animais da quinta; | A grande maioria das crianças consegue representar com facilidade os animais da quinta com pormenores (como as tetas, os chifres, a cauda e o número de patas). |
| Domínio da Expressão Motora | Diversificar as formas de utilizar e de sentir o seu corpo e controlar voluntariamente os seus movimentos; Realizar/ participar em jogos de movimento. | Todo o grupo mostrou muita vontade em participar no jogo de roda, havendo apenas dificuldades no momento de desandar a roda. As crianças ficaram atrapalhadas de início, sentindo alguma confusão em mudar a posição do corpo. |
| Domínio da Expressão Musical | Reconhecer o corpo e a voz como fontes sonoras, explorando os seus sons; | Todas as crianças conseguem utilizar o corpo e voz para a reprodução de sons. A exploração dos mesmos fez com que se verificassem lacunas em apenas algumas crianças com dificuldades a nível do ritmo. |
| | Recordar as suas canções já aprendidas. | Todas as crianças têm bem interiorizadas as canções aprendidas. |
| Domínio da Matemática | Utilizar corretamente conceitos matemáticos aquando da visita dos animais. | Todas as crianças conseguiram verificar características nas animais relacionadas com conceitos matemáticos como o número de patas, de garras, de olhos, patas mais longas ou mais curtas e comprimento da cauda. |
| Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | Relembrar as regras da sala; | A grande maioria das crianças tem as regras bem presentes, talvez devido à forma como foram elaboradas e pela presença do livro das regras na sua biblioteca. |
| | Aprender novos vocábulos; | Com as atividades desenvolvidas ao longo da semana foram adquiridos novos vocábulos e consolidados outros através do diálogo em pequeno e grande grupo. Verifica-se que as crianças começam a utilizar os novos vocábulos de forma correta. |
| | Desenvolver a capacidade de comunicar em grande grupo; | Todas as crianças se sentem à vontade para comunicar em grande grupo com exceção de uma menina que devido à sua dificuldade de linguagem não tem autoestima suficiente para o fazer. Contudo esta sua dificuldade está a ser trabalhada de forma individual. |

| | | |
|--|---|--|
| | Articular as palavras de forma correta durante a sua intervenção; | Algumas das crianças não têm ainda um discurso articulado e coerente e as suas falhas vão sendo corrigidas sempre que necessário. Existem ainda algumas dificuldades de linguagem que já não se justificam aos cinco anos. |
| | Através do diálogo e da estimulação, por parte do adulto, construir frases mais completas e encadeadas. | Aquando da realização de desenhos, é quase sempre solicitado às crianças que construam frases e estas são estimuladas a elaborar frases maiores, com mais informação. Noto apenas em algumas crianças dificuldade em construir frases completas. |

Conhecimento do mundo – outono.

Com o aproximar do dia do Pão-por-Deus, notou-se nas crianças um crescente interesse sobre os frutos que deveriam trazer para esta celebração, chegando mesmo a ouvir-se uma conversa entre duas crianças sobre a árvore da noz. A curiosidade sobrepôs-se e continuou-se a ouvir a sua conversa sobre a “nozeira”, como a identificavam. Optou-se por intervir no diálogo com o intuito de o orientar e, em grande grupo, deu-se início à exploração de uma nova problemática. Aproveitou-se então a curiosidade inata da criança e “o seu desejo de saber e compreender porquê” (Ministério da Educação, 2009, p.79) para explorar este conteúdo e ainda outros que iam surgindo e que se interligavam.

Frutos de outono.

Por ter-se verificado, ao longo da intervenção, que o diálogo em grande grupo funciona como um excelente estímulo para a participação ativa de todas as crianças, mais uma vez deu-se início à atividade utilizando esta estratégia.

Então, como já foi referido anteriormente, partindo da curiosidade de algumas crianças relativamente aos frutos de outono e ainda às respetivas árvores, iniciou-se a exploração deste conteúdo. É importante referir que esta atividade não se encontra na planificação pois não tinha sido pensada previamente, aconteceu devido às constantes conversas das crianças sobre os frutos do Pão-por-Deus. Como não tínhamos os frutos

na sala, optou-se por fazer a sua exploração inicial a partir das representações mentais que as crianças possuíam.

Deste modo aferiu-se que a maioria das crianças tinha bem presente a cor e forma dos vários frutos explorados, sendo que a maior dificuldade consistiu na identificação dos nomes das árvores, sobretudo no que se refere à noqueira, videira e romãzeira. Procurou-se então fomentar o diálogo, dado que:

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (Ministério da Educação, 2009, p.66)

As crianças, que possuem “voz própria e devem ser ouvidas” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.71), mostraram-se muito participativas, surpreendendo pela positiva e permitindo que este momento de diálogo se prolongasse por algum tempo, ainda assim, tornou-se necessário lembrar uma das regras mais importantes “colocar o dedo no ar antes de falar”, de modo a permitir a participação ordenada de todos. Questionou-se o grupo sobre os frutos da estação e fiquei surpreendida quando que me indicaram muitos frutos diferentes (castanha, figo, romã, laranja, noz, maçã, ananás, uva, mango, pêra e banana).

Posteriormente, achou-se pertinente solicitar que desenhassem os frutos (ver Figura 14), mais uma vez com o intuito de aferir as suas representações mentais que surgem “a partir das experiências que as crianças têm com objectos, pessoas e acontecimentos reais” (Hohmann & Weikart, 2009, p.477).

Figura 14. Desenhos alusivos aos frutos de outono

Através desta atividade verificou-se que algumas crianças não têm ainda um desenvolvimento satisfatório da motricidade fina, tendo em conta a sua idade. Por outro lado, muitas crianças mostraram ter uma boa representação mental dos frutos, tanto da sua forma como da sua cor, dado que desenharem sem os verem. A atividade de desenhar não pode ser banalizada e o educador deve estimular na criança o desejo de aprimorar o seu trabalho e fazê-lo melhor (Ministério da Educação, 2009).

Posteriormente solicitou-se a participação dos pais, com o intuito de que trouxessem frutas para completarmos a sua exploração. Tendo em conta a situação atual da nossa economia, solicitou-se que trouxessem frutas que tivessem em casa, não tendo assim de gastar dinheiro algum. Recebeu-se fruta variada e achou-se por bem trazer um cesto apenas com frutas da época (ver Figura 15).

Posteriormente sugeriu-se a realização de uma salada de fruta, sendo esta sugestão bem aceite pelas crianças, notando-se desde logo a sua motivação. Por motivos de segurança, utilizaram-se facas de mesa, pratos e alguidares em inox e plástico (ver Figura 16).

Figura 15. Cesto com frutas da época

Figura 16. Confeção da salada de fruta



Após o almoço, distribuiu-se a salada de fruta pelo grupo e, seguidamente, pelas crianças das outras salas, permitindo a interação com outras crianças, noutra tempo e espaço que não o recreio.

Considerou-se que esta foi uma atividade dinâmica e interativa, permitindo que as crianças reconhecessem os frutos a partir dos seus indícios sensoriais (olfato e paladar). De acordo com Hohmann e Weikart (2009), esta é “uma experiência para as crianças, à medida que começam a formar e compreender símbolos” (p.482).

Introdução do quadro do tempo.

Sabendo que a noção dos aspetos temporais, a sua observação e consequente registo são aspectos que interessam à criança, e tendo ainda em conta a conteúdo que estava a ser desenvolvida, optou-se por introduzir o quadro do tempo nesta sala.

Este instrumento que, tal como o quadro de presenças e de aniversários, estimula a gestão democrática do grupo e traduz-se numa “manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e

análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.26).

Deu-se preferência à construção de um quadro que, para além de permitir o registo do estado do tempo ao longo da semana, possibilitava ainda o registo da estação do ano através de uma seta rotativa, como demonstra a Figura 17. Afixou-se este instrumento junto ao quadro das presenças e junto

Figura 17. Marcação do estado do tempo



ao local de acolhimento, com o intuito de ficar bem visível e fazer parte da rotina da sala. Foi muito gratificante verificar, no dia seguinte, que as crianças perguntavam se não íamos marcar o tempo e, progressivamente, eram capazes de fazer análises deste quadro, como “Ontem esteve chuva e hoje está nublado” (Catarina, 5 anos).

Considerou-se que este foi um instrumento adequado e significativo, servindo como motivação para a aprendizagem dado que esta se sustenta “no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas da criança” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2006, p.15).

Construção do painel de outono.

Dando seguimento aos conteúdos abordados, e tendo em conta a importância da leitura em contextos infantis, procedeu-se ao conto de uma história presente no livro “Brincar às Escondidas e outras Histórias da Mãe Natureza”, de Rosário Alçada Araújo, intitulada “Quando o outono não apareceu”. Deste modo, seguiram-se as diretrizes do Ministério da Educação (2009), dado que:

na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens... (p.70)

Posteriormente inquiriu-se novamente o grupo sobre a estação em que nos encontrávamos e sobre o que acontecia nesta época. Uma das crianças disse prontamente que “As árvores ficam nuas” (Rodrigo, 5 anos) e outra que “As folhas caem das árvores” (Afonso, 5 anos). Aquando do que disse o Rodrigo, gerou-se um grande alarido devido ao termo “nuas”, tornando-se necessário intervir como mediador neste diálogo. Tomando partido do que referiram, questionou-se o grupo sobre as cores que lhes lembrassem o Outono, levando-se a que refletissem sobre as cores das folhas que caem das árvores.

Dado que na abordagem dos conteúdos anteriores achou-se pertinente introduzir uma canção relacionada com cada problemática, desta vez optou-se por ensinar a canção “Já cá está o outono”. Mais uma vez o grupo mostrou-se muito motivado, tanto a nível da expressão motora, como do canto. A partir desta canção explorou-se ainda a caça e os animais da floresta, promovendo a “construção interligada do saber (...) de forma globalizante e integrada” (Ministério da Educação, 2009, p.14).

Iniciou-se então a atividade de carimbagem com tintas e lápis de cera, possibilitando ao grupo a experimentação de diferentes técnicas de expressão plástica. Colocou-se à disposição das crianças diversas cores por elas escolhidas e que se relacionavam com o outono e que lhes permitiram “escolher e utilizar diferentes formas de combinação” (Ministério da Educação, 2009, p.62) como se verificar na Figura 18.

Verificou-se uma elevada implicação

Figura 18. Carimbagem de folhas

de todas as crianças dado que mostraram “um cuidado especial com o seu trabalho, sendo meticolosas e atentas aos pormenores” (Portugal & Laevers, 2010, p.28). Como meio de



organização, distribuíram-se as crianças por duas mesas de trabalho para que houvesse supervisão suficiente mas não excessiva pois, como sustenta Malaguzzi (1993), “o educador deve intervir o menos possível (...) não subvertendo aquilo que as crianças estão a fazer” (citado por Ministério da Educação, 1998, p.145).

Seguidamente procedeu-se ao recorte dos trabalhos carimbados e ao início da construção do painel de outono (ver Figura 19) através da conjugação dos vários trabalhos feitos pelas crianças. Propôs-se que as crianças trabalhassem em grupo na composição do painel de outono, levando a “uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração” (Ministério da Educação, 2009, p.62).

Figura 19. Construção do painel de outono



Concluiu-se que esta atividade foi bem-sucedida, integrando as diversas áreas do saber que nunca deverão ser “compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 2009, p.48) proporcionando um clima de bem-estar à criança.

Avaliação de competências do conteúdo “outono”.

No final desta última semana de estágio, realizou-se novamente a avaliação das competências (ver Quadro 13) propostas para este período e que se encontram patentes na planificação referente a esta semana (ver Apêndice D)

Quadro 13. Avaliação das competências referente à última semana de intervenção

| | Avaliação das Competências | |
|--------------------------------------|---|---|
| | Competências | Avaliação |
| Conhecimento do Mundo | Identificar os principais acontecimentos meteorológicos; | Todas as crianças conseguem diferenciar os vários acontecimentos meteorológicos corretamente. |
| Formação Pessoal e Social | Aperceber-se da sua importância e do seu papel no grupo, assumindo um papel ativo; | A maior parte do grupo tem uma noção clara do seu papel no grupo em que está inserido, havendo apenas algumas exceções que se devem a problemas exteriores à instituição. |
| | Revelar comportamentos de cooperação e entreajuda; | Tal como nas semanas anteriores continuam a existir situações de grande entre-ajuda e cooperação, que na maior parte das vezes acontecem quando se disponibilizam para ajudar a colega mais nova, que tem apenas três anos. |
| | Revelar um sentimento de pertença ao grupo, respeitando os colegas e partilhando o poder; | Os maiores problemas de falta de respeito e dificuldade em partilhar acontecem devido a problemas familiares. |
| | Cumprir as tarefas que lhe são atribuídas, por exemplo na marcação do tempo; | Vão, progressivamente, mostrando um melhor cumprimento das tarefas e aceitam de forma pacífica quando um dos amigos é escolhido para marcar o tempo por ter tido bom comportamento. |
| Domínio da Expressão Plástica | Revelar sinais de aquisição da motricidade fina e um maior controlo na sua manipulação; | Quase todas as crianças têm já um grande controlo da sua motricidade fina. |

| | | |
|--|---|---|
| | Explorar o decalque. | Esta foi uma atividade muito bem-sucedida dado que por ser realizada pela primeira vez suscitou o interesse e a atenção de todos. Apesar de toda a ansiedade e inquietação do grupo conseguimos reduzir a agitação e permitir que todos explorassem esta técnica com tintas e lápis de cera. |
| Domínio da Expressão Musical | Conseguir fazer silêncio para aprender as canções; | A canção de outono escolhida mostrou-se uma mais-valia pois captou a atenção de todo o grupo, sem exceção. A sua divertida dramatização fez com que todos se sentissem estimulados para esta nova aprendizagem. |
| | Memorizar a canção de outono; | Logo no segundo dia as crianças já tinham bem memorizada a canção de outono, principalmente a parte do caçador. |
| | Recordar as suas canções já aprendidas. | Continuam todos a ter bem presentes as canções aprendidas anteriormente, sejam aquelas que foram ensinadas pela educadora cooperante, por mim ou pela professora de expressão musical. |
| Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | Aprender novos vocábulos; | Algumas crianças possuem já um vocabulário amplo. A expressão que causou mais alarido foi “no outono as árvores ficam nuas”. Quando uma criança o disse o grupo começou logo com um burburinho e eu tive de intervir explicando que esta expressão está correta e o que queria dizer concretamente. |
| | Desenvolver a capacidade de comunicar em grande grupo; | Tal como anteriormente, apenas uma criança continua sem participar em grande grupo. |
| | Articular as palavras de forma correta durante a sua intervenção; | Progressivamente vão articulando as palavras de forma mais correta e articulada. |
| | Através do diálogo e da estimulação, por parte do adulto, construir frases mais completas e encadeadas. | Com as constantes sugestões de construção de frases nota-se uma maior evolução na sua linguagem e capacidade de elaborar frases mais completas. |

Avaliação na Educação Pré-Escolar.

As diretrizes referentes à avaliação na Educação Pré-Escolar encontram-se definidas em documentos oficiais que servem de suporte e guia a toda a intervenção do educador. A meu ver, entre os documentos mais relevantes, encontram-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar (Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de Outubro da DGIDC), o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto) e ainda as Metas de Aprendizagem.

Tendo em conta que as aprendizagens das crianças dependem da qualidade do contexto em que estão inseridas, a avaliação contínua do seu percurso na instituição de educação afigura-se como o meio mais eficaz de respeitar o seu desenvolvimento. Ao acompanhá-lo adquire-se uma imagem mais complexa, sendo que a implicação e o bem-estar determinam a intervenção do educador (Portugal & Laevers, 2010; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

De acordo com a Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, a avaliação em educação pré-escolar é um processo que pretende fazer com que a criança seja impulsionadora da sua aprendizagem, sendo a observação fundamental para “sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa” (p.2). A avaliação leva à reflexão sobre as práticas, promovendo o avanço das aprendizagens dos alunos. Servindo-se de técnicas e instrumentos variados (como a observação, registos em vídeo e fotografia, questionários e entrevistas), deverá possuir um carácter formativo, promover a igualdade, valorizar a evolução do aluno, ser coerente e contextualizada (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011).

A observação realizada no decorrer do estágio, em consonância com as notas de campo, a interação com as crianças e ainda a reflexão sobre todo este processo permitiu-me realizar a avaliação do grupo ao nível do bem-estar e da implicação e ainda a avaliação de uma criança em particular, tendo por base de orientação a escala de Portugal e Laevers (2010). As fichas utilizadas (ver Quadro 14) encontram-se no SAC, sendo este documento da autoria dos autores supramencionados. Optou-se pela utilização do SAC dado que este permite que o educador tenha uma visão clara sobre o funcionamento global do grupo, identifique crianças que precisem de atenção especializada e ainda perceber as situações que precisam de intervenções especiais (Portugal & Laevers, 2010). Cada fase implica a observação, a avaliação, a reflexão e a

ação e contém três etapas. Em primeiro lugar surge a avaliação, que utiliza as fichas 1g e 1i, em segundo lugar emerge a análise e reflexão, que se serve das fichas 2g e 2i e por último apresenta-se a definição de objetivos e iniciativas, através do preenchimento das fichas 3g e 3i. As fichas 1g, 2g e 3g dirigem-se ao grupo e por seu lado as fichas 1i, 2i e 3i remetem para crianças individuais. Contudo, tendo em conta o curto período em que decorreu o estágio, optou-se por preencher apenas as fichas 1g e 1i. A ficha 1g foi preenchida no final de cada semana, contudo optei por apresentar apenas a análise referente à primeira e última com o intuito de verificar se existiu uma evolução na implicação e bem-estar do grupo ou se, pelo contrário, houve um retrocesso nos mesmos níveis. Quanto à ficha 1i, esta foi preenchida uma única vez, no final do estágio.

Quadro 14. Fichas SAC utilizadas para realizar a avaliação do grupo e de uma criança em particular

| Ficha de avaliação para o grupo | Data de preenchimento | Ficha de avaliação para a criança | Data de preenchimento |
|---|------------------------------|--|------------------------------|
| Ficha 1g – Avaliação geral do grupo (diagnóstica) | 27/09/2012 | Ficha 1i (versão completa) - Avaliação individualizada | 26/10/2012 |
| Ficha 1g – Avaliação geral do grupo (final) | 26/10/2012 | | |

Estes indicadores são reveladores de qualidade e Ferre Laevers (2010) define-os no SAC. O bem-estar emocional refere-se à satisfação de necessidades diversas (necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente, de significados e valores). Este pode ser identificado pela satisfação e prazer. A sua abertura e receptividade, flexibilidade, assertividade, vitalidade e ligação consigo própria, entre outros, são indicadores de bem-estar emocional. Por outro lado, a implicação é definida “como uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência” (Portugal & Laevers, 2010, p.25).

Caracteriza-se pela necessidade de exploração, levando ao despoletar do desenvolvimento da criança. O nível de implicação não se relaciona com a capacidade ou incapacidade da criança, mas com a qualidade do contexto educativo.

Avaliação global do grupo.

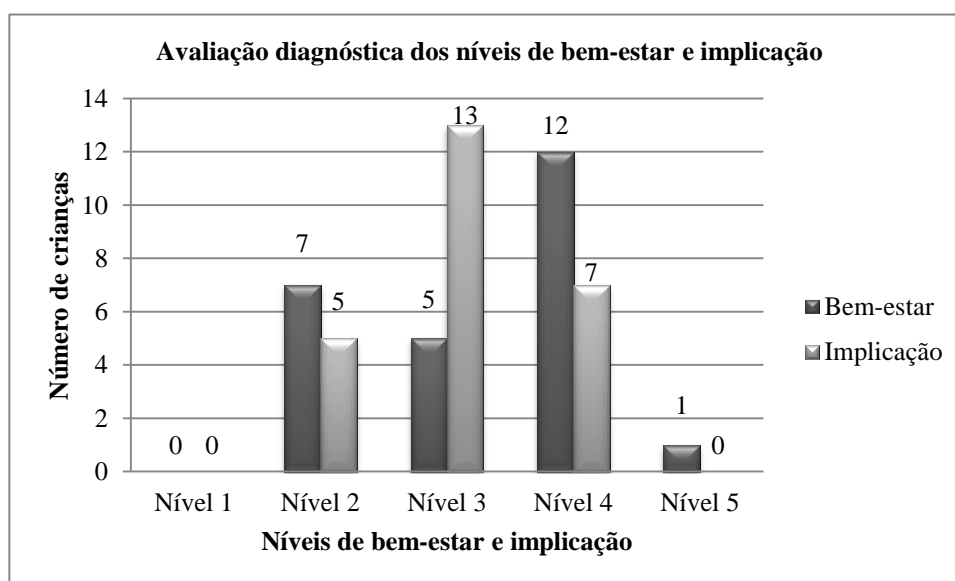
No sentido de encetar a avaliação do grupo, iniciei a apreciação diagnóstica através do preenchimento da ficha 1g no final da primeira semana de estágio. Numa escala que se situa entre os valores 1 e 5, sendo que o 1 representa o nível mais baixo e o 5 traduz o nível mais alto. Para avaliar cada criança foram seguidos os indicadores de Portugal e Laevers (2010) e redigidos pequenos comentários que se apresentam essenciais para a justificação dos níveis atribuídos (ver Apêndice E-I).

A partir da análise da ficha 1g da primeira semana (ver Apêndice E), achei pertinente reproduzir os resultados num gráfico como forma de tornar a sua leitura mais simples. Através do Gráfico 3 é possível aferir que não havia nenhuma criança no nível 1, quer de bem-estar ou implicação. Quer isto dizer que nenhuma das crianças apresentava, constantemente, indícios de desconforto, isolamento, pouca assertividade, baixa autoconfiança, passividade ou mesmo desinteresse.

No que concerne ao bem-estar emocional, sete crianças incluíam-se no nível dois, sendo este indicador de que não se sentem à vontade e chegam mesmo a manifestar prazer em situações menos positivas. Doze crianças encontram-se no nível quatro, demonstrando sinais de satisfação e uma relação positiva com os outros, contudo podem surgir, ocasionalmente, indícios de desconforto. No nível cinco apenas uma criança foi assinalada por demonstrar vitalidade e tranquilidade, alegria e segurança. É uma criança que estabelece relações positivas com os que a rodeiam, não se deixando abater por situações negativas.

Quanto à implicação, nesta primeira semana é notória a prevalência do nível três, representado por 13 crianças. Este grupo manifestava uma motivação limitada, interrompendo as atividades facilmente pelo surgimento de um estímulo cativante. No nível dois encontram-se cinco crianças, verificando-se que estas não se encontram realmente envolvidas na realização das atividades, ou seja, estão mentalmente ausentes e apresentam uma concentração superficial. Por último, no nível quatro incluem-se quatro crianças, sendo que estas mostram-se normalmente ativas dado que a sua imaginação é desafiada e estimulada. Apesar de, por momentos, precisar do estímulo do educador, para esta criança a atividade é significativa.

Gráfico 3. Avaliação diagnóstica dos níveis de bem-estar e implicação

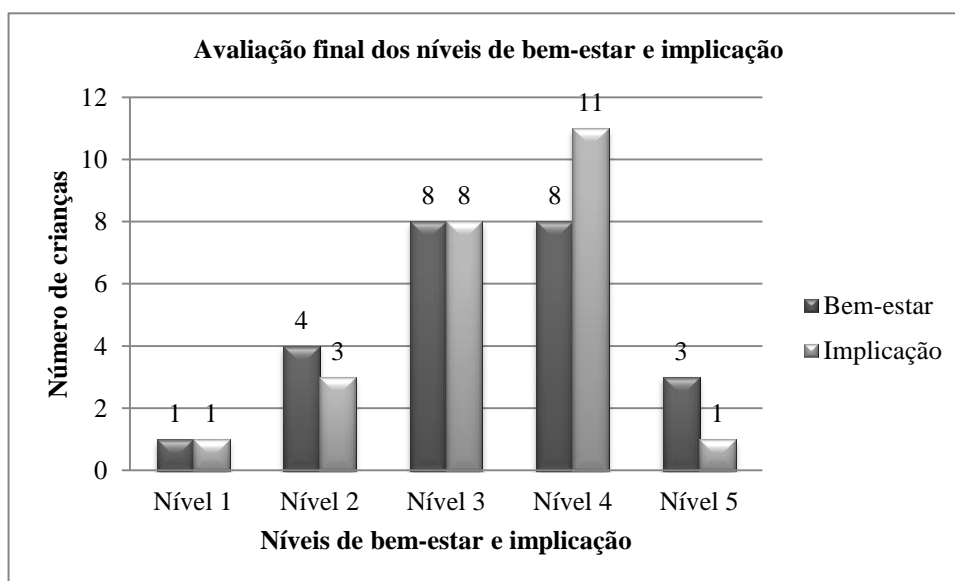


Como forma de comparação, na última semana de estágio optei por realizar, como já foi acima referido, uma avaliação final do grupo (ver Apêndice I). Através da observação e análise do Gráfico 3 é permissível verificar que a nível de bem-estar emocional apenas uma criança se encontra assinalada no nível um, dado que evidencia tristeza, medo, tensão corporal e desconforto, precisando continuamente de ajuda. Quanto ao nível quatro, caracterizado pela evidência de sinais de felicidade e de

satisfação de necessidades, verificamos que existem oito casos assinalados em cada um deles. Por fim, no nível cinco incluem-se três crianças que manifestam conforto, autoconfiança, vitalidade, energia e estabelecem relações extremamente positivas com os outros.

No que concerne à implicação, existe uma criança no nível um, sendo que este é caracterizado pela ausência de atividade, passividade e repetição de ações. O nível que mais se destaca é o quatro, representado por 11 crianças. Este grupo manifesta implicação e uma atitude ativa, sendo que a sua imaginação é estimulada e desafiada. No nível cinco encontra-se assinalada apenas uma criança que se caracteriza por uma grande implicação nas atividades, não se deixando influenciar por estímulos exteriores.

Gráfico 4. Avaliação final dos níveis de bem-estar e implicação



Após a análise da ficha diagnóstica e, posteriormente, da ficha final referente à avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças da sala dos Super Amigos é possível aferir que apesar de nem todas as crianças transitarem para os níveis desejáveis (quatro e cinco), mantiveram-se num nível médio. Verifica-se que houve um progresso maior a nível da implicação, dado que na primeira semana existiam sete crianças no nível quatro e na última já podíamos contar com 11 neste mesmo nível.

No final de toda esta análise, posso verificar que a maioria das crianças mostrava motivação na realização das atividades. Considero que esta situação resultou do facto de as atividades serem adequadas ao nível de desenvolvimento em que se encontravam, pela valorização das suas conquistas e ainda pelo reforço positivo que era uma constante.

Avaliação global da criança.

Tendo em conta as orientações relativas ao estágio, realizou-se a avaliação individual de uma criança de forma mais aprofundada através do preenchimento da ficha 1i (versão completa – apêndice J). Neste sentido optei por avaliar o Ivo devido à observação de algumas atitudes e comportamentos que evocaram a minha atenção. Nesta ficha estão assinaladas diversas competências (Quadro 15) e o Ivo encontra-se, maioritariamente, no nível dois. Seguidamente apresenta-se um quadro que sintetiza a avaliação desta criança a nível de Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar.

Quadro 15. Síntese da avaliação de Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar (ficha 1i)

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

74 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Em síntese, o Ivo é uma criança muito reservada e que prefere estar sozinha do que em interação com os seus pares. Apresenta algumas dificuldades a nível da aquisição de conhecimentos pela constante falta de atenção e concentração.

Relativamente à autoestima, mostra comportamentos agressivos e de revolta, baixa autoestima e uma fraca intervenção junto do grupo. Não revela interesse ou apreço pelas suas produções, exige muita estimulação individual para que as termine.

Em termos de auto-organização e iniciativa, não demonstra vontade em participar nas atividades em grande grupo, mas apenas naquelas escolhidas por si. Perde rapidamente o interesse nas suas atividades e transgride facilmente as regras.

No que concerne às suas competências sociais, no grupo o Ivo não procura interações e raramente expressa os seus sentimentos, evidenciando atitudes negativas e provocatórias.

Em relação aos domínios essenciais, o Ivo não demonstra ainda grande desenvoltura a nível da motricidade fina. Quanto à motricidade grossa, esta deve ser a área em que apresenta maior desenvolvimento, sendo capaz de realizar tarefas funcionais que se relacionam com o corpo. A nível das expressões artísticas, esta criança mostra apreço pela exploração e manipulação do que se encontra à sua volta. Não faz uso das expressões para exteriorizar os seus sentimentos, sendo por isso uma criança muito coibida.

Quanto à linguagem, participa nos diálogos e, quando motivado, comunica com segurança em frente ao restante grupo. É capaz de compreender as funções da linguagem escrita.

Em termos de pensamento, lógico conceptual e matemático, o Ivo é capaz de agrupar objetos, acontecimentos e fenómenos, contudo não tem ainda bem presente a linha temporal.

No que concerne à compreensão do mundo físico e tecnológico, demonstra interesse pelos fenómenos naturais e reconhece as alterações observadas (e.g. estado do tempo). É capaz de identificar as formas de utilização dos diversos materiais e reconhece as regras básicas de higiene e segurança, contudo não as coloca em prática. Por fim, no que concerne à compreensão do mundo social tem noção da existência de regras, contudo gosta de transpor as barreiras.

Intervenção com a comunidade educativa.

Tendo como objetivo o desenvolvimento de uma prática em interação com a comunidade, realizaram-se diversas atividades que permitiram a concretização desta dinâmica. Esta interação é benéfica para os diversos intervenientes do processo educativo dado que o enriquece (Ministério da Educação, 2009).

A relação com os pais é fundamental e a sua participação na instituição permite um melhor conhecimento do grupo e de outras situações que marcam a sua educação, sendo ainda “uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo” (Ministério da Educação, 2009, p.27). Então, verifica-se que o educador deve encontrar “as melhores formas de motivar a participação dos pais, tendo em conta que as crianças são as mediadoras dessa relação” (Ministério da Educação, 2009, p.46).

Seguidamente apresentam-se as atividades realizadas em colaboração com os pais, em interação com as crianças das outras salas e ainda com a restante comunidade educativa.

Intervenção com os pais.

Desde o primeiro dia na instituição, na hora de acolhimento, procurou-se estabelecer uma relação positiva e de troca de informações com os pais, com o intuito de melhor conhecer as crianças, as suas curiosidades, interesses e dificuldades e ainda para aferir o interesse dos pais no pleno desenvolvimento dos seus filhos.

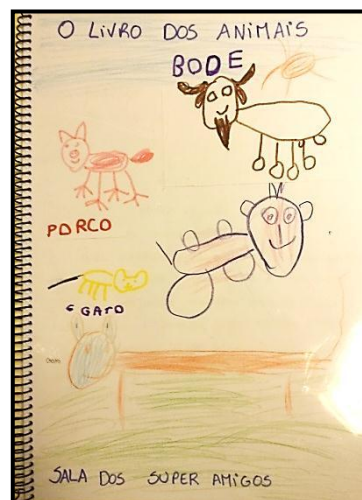
No desenrolar das atividades procurou-se, sempre que possível, incluir a participação dos pais no contexto educativo dos filhos, quer seja através dos materiais ou mesma da sua permanência na sala. Exemplo disso foram as suas colaborações com a fruta para a salada e ainda com os materiais para a construção de instrumentos musicais, atividade que não chegou a concretizar-se devido ao redireccionamento da intervenção para responder aos interesses das crianças.

Livro dos animais.

Ao abandonar-se a problemática da música, iniciou-se, como referido na intervenção pedagógica, a exploração das características dos animais. Sabendo que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa (...) que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 2009, p.43), propôs-se novamente a sua colaboração.

Na sala de aula, as crianças construíram a capa do livro (ver Figura 20) e, aleatoriamente, levavam o livro a casa para, em colaboração com os pais, desenharem um animal à sua escolha, colocando informações sobre o mesmo. Verificou-se um grande empenho e responsabilidade de ambas as partes pois

Figura 20. Capa do livro dos animais



traziam o livro (ver Figura 21) logo no dia seguinte para apresentar aos colegas, em grande grupo. Este revelou-se um momento significativo e de grande aprendizagem pois, como defendem Hohman e Weikart “falar com as outras crianças pode bem ser uma interacção social muito satisfatória tanto quanto uma forma de partilhar experiências e obter nova informação” (2004, p.534).

Este instrumento mostrou-se então muito positivo, motivando e estimulando ainda mais o grupo para a aprendizagem sobre os animais. Em cooperação com a família, o grupo aprendeu mais um pouco sobre esta problemática.

Figura 21. Exemplos de trabalhos presentes no livro



Atividade de confecção de biscoitos.

Ainda durante a exploração da problemática dos animais, como forma de explorar uma outra área, a culinária, optou-se por confeccionar broas de manteiga com recurso a formas de animais.

Começou-se por apresentar os ingredientes ao grupo e ainda a receita pois, conforme defende o Ministério da Educação (2009), desta forma a criança compreende

“a necessidade e as funções da escrita, favorecendo a emergência do código escrito” (p.71). Aquando do desenrolar da atividade (ver Figura 22) e da distribuição das tarefas, tornou-se necessário impor alguma ordem dado que todas as crianças queriam participar ao mesmo tempo.

Posteriormente elaborou-se e afixou-se a receita, como se verifica na Figura 23, e muitos foram os encarregados de educação que a registaram também pois os filhos estavam sempre a pedir-lhes para realizar esta atividade em casa. Verificou-se então que houve grande interesse e motivação do grupo, dado que quiseram voltar a concretizar esta atividade em família.

No final, ofereceram-se broas às crianças das outras salas do pré promovendo a interação entre os três grupos que, normalmente, apenas se encontram no recreio. Posteriormente, achou-se por bem embalar as restantes broas e oferecê-las aos pais. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas por terem a possibilidade de oferecer o produto do seu trabalho aos pais, denotando-se grande satisfação e bem-estar em todas as crianças ao longo deste dia.

Interação com a comunidade educativa.

Sabendo que “é na família, na escola e na comunidade que ocorrem as primeiras experiências relacionais das crianças com influência decisiva do seu processo de socialização” (Magalhães, 2007, p. 11), considerou-se essencial realizar uma ação de sensibilização para responder a dúvidas e questões da comunidade educativa

Figura 22. Criança a confeccionar a massa



Figura 23. Receita das broas

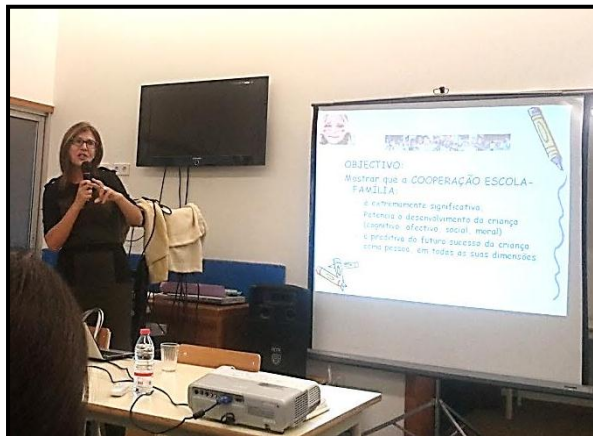


relativamente ao comportamento infantil. Esta decisão tomou-se devido às preocupações das estagiárias, das educadoras, da diretora e da restante comunidade educativa no que concerne aos problemas comportamentais apresentados pelas crianças e que se tornam cada vez mais frequentes. Então, em parceria com uma colega que estava a realizar o estágio nesta mesma instituição e ainda com a diretora do estabelecimento, optou-se por dinamizá-la na instituição escolar, mais propriamente no refeitório, fora do horário laboral dos encarregados de educação e dos pais, tendo uma duração prevista de 45 minutos (ver cartaz no Apêndice K).

Esta acção denominou-se “A Escola e a Família de Mãos Dadas” (ver Apêndice K) e teve como oradora a Dr.^a Margarida Pocinho (ver Figura 24), Docente de Psicologia da Educação na Universidade da Madeira.

A sessão iniciou-se com a apresentação do trabalho e investigação na área da importância da ligação entre a família e a escola e ainda sobre o comportamento infantil, por parte da oradora convidada. Posteriormente houve espaço para um debate entre a oradora e as pessoas presentes.

Figura 24. Ação de sensibilização



Considerou-se que, apesar da fraca aderência por parte da comunidade educativa, esta ação foi decorreu com sucesso dado que o público-alvo mostrou interesse na problemática apresentada, colocando diversas questões no final. Com esta intervenção, ressaltou-se a importância de a família manter uma relação de proximidade e parceria com a escola para juntos trabalharem no sentido de desenvolver cidadãos saudáveis e conscientes.

Reflexão Crítica sobre a Intervenção na Educação Pré-Escolar

Este estágio tornou-se numa experiência única e extremamente enriquecedora, traduzindo a ligação entre a teoria e prática, ou seja, a conexão entre todo o conhecimento adquirido ao longo do percurso académico e a sua aplicação num contexto real.

No desenrolar da prática em contexto de Educação Pré-Escolar pretendeu-se, essencialmente, “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (Ministério da Educação, 2009, p.15). Deste modo, partindo dos seus interesses e necessidades, desenvolveu-se uma panóplia de atividades que proporcionaram à criança a oportunidade de desenvolver competências pessoais e sociais (Portugal & Laevers, 2010).

Através da observação e de conversas informais com a equipa pedagógica da sala e ainda com os pais e encarregados de educação das crianças, aferiu-se os seus interesses e necessidades. Desta forma tornou-se possível a adequação da intervenção de forma positiva e significativa, contribuindo para o sucesso das aprendizagens do grupo.

Como preconiza o Ministério da Educação (2009) a Educação Pré-Escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.17), no decorrer da intervenção procurou-se implementar uma educação de qualidade, onde predomina a partilha de poder entre adulto e criança e se estimula a iniciativa, a autoestima, a cooperação e a autonomia. Deste modo, a criança é vista como agente ativo na construção do seu conhecimento, reforçando-se a importância da pedagogia-em-participação que, segundo Oliveira-Formosinho e Costa (2011):

assume, no quotidiano pedagógico, os direitos da criança a coconstruir, quer os seus saberes quer o modo de aprender porque se situa numa epistemologia de

cariz socioconstrutivista onde o método de aprender e ensinar é constitutivo da identidade pessoal, relacional, cívica da criança e do grupo. (p.91)

Procurou-se sempre basear a intervenção numa pedagogia centrada na criança, dado que “investir na curiosidade e desejo de aprender é investir na preservação ou no fortalecimento do ímpeto exploratório, e garante a disposição para aprender ao longo da vida” (Portugal & Laevers, 2010, p.38). Com o passar do tempo, verificou-se que as atividades desenvolvidas estimularam o desenvolvimento progressivo de variadas competências no grupo não só a nível da oralidade e participação, mas também no que se refere à autonomia, cooperação e capacidade de refletir.

Constatou-se que, através da envolvência dos pais em determinadas atividades, este estágio promoveu grande satisfação, implicação e bem-estar do grupo. Procurou-se sempre a sua colaboração, comunicando-lhes os conteúdos que estávamos a trabalhar, estimulando a sua continuidade em casa. Verificou-se que a intervenção foi significativa através de conversas informais com os pais na hora de acolhimento, que afirmavam o entusiasmo dos filhos na procura de novas informações sobre as problemáticas abordadas.

A relação de companheirismo e troca de experiências com a educadora cooperante, que se mostrou sempre disponível para conversar, refletir e dar sugestões, assumiu enorme importância na medida em que permitiu uma integração positiva na equipa pedagógica e no grupo de crianças. De acordo com Mesquita-Pires (2007) as “relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como factores potenciadores na integração profissional” (p.155).

82 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

No que se refere às principais limitações encontradas no decurso do estágio, relacionaram-se com o tempo reduzido de trabalho direto com o grupo, em consequência, maioritariamente, das atividades de enriquecimento curricular.

Em jeito de síntese, este estágio revelou-se extremamente positivo, num ambiente que possibilitou a aplicação de determinadas estratégias pedagógicas na concretização de um percurso, permitindo “desenvolver a autoconfiança das crianças, alimentando a sua curiosidade, motivação para a exploração e desenvolvimento de competências” (Portugal & Laevers, 2010, p.142).

Capítulo III – O Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo

“A profissão docente continua a ser uma profissão apaixonante, porque não há actividade mais exaltante do que contribuir para a formação dos seres humanos. Por isso, também, é urgente inventar uma nova maneira de ser professor” (Nóvoa, 1991, p.16).

Logo após o término do estágio na vertente de Educação Pré-Escolar iniciou-se o estágio no 1.ºCEB. Este estágio teve uma duração total de seis semanas, perfazendo um total de 100 horas, conforme o Despacho n.º 32081/2008, de 16 de Dezembro. A prática desenrolou-se ao longo de três dias por semana, nomeadamente segunda, terça e quarta-feira.

A intervenção teve início a cinco de novembro de 2012 e prolongou-se até 18 de Dezembro, com uma turma de 2.ºano, na Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar da Nazaré, localizada na freguesia de São Martinho, no concelho do Funchal.

Este estágio desenvolveu-se aos pares, isto é, na mesma sala estagiavam duas alunas a desenvolver a sua intervenção, em semanas alternadas e respeitando o horário da turma. A planificação das aulas foi discutida e realizada em conjunto, tendo em conta as orientações do professor cooperante, contudo apresentam-se em apêndice apenas as planificações referentes à minha intervenção.

A primeira semana consistiu numa observação participante e teve como objetivo o conhecimento entre estagiárias, alunos e professor e ainda a verificação das rotinas da sala e das metodologias utilizadas pelo professor. A nível de conteúdos tínhamos total flexibilidade na escolha dos materiais e na forma de os abordar.

Expectativas Iniciais

Antes de iniciar este estágio, mais uma vez, muitas eram as expectativas e os anseios. Ao saber a escola onde iria desenvolver a prática fiquei satisfeita pois era um núcleo onde nunca tinha estagiado, logo iria deparar-me com uma experiência completamente nova.

Pretendia integrar-me na sala e criar uma relação de cumplicidade e partilha com os alunos, o professor cooperante e ainda com a restante comunidade educativa. No que

concerne aos receios estes depreendiam-se essencialmente com o controlo do grupo, a gestão do tempo, a abordagem dos conteúdos e ainda a escolha dos materiais e estratégias mais adequadas. Quanto às expectativas, sentia-me ansiosa por conhecer a turma onde iria iniciar esta intervenção final, por conhecer o seu ritmo de trabalho, os seus interesses, anseios e necessidades. Contudo sentia, ao mesmo tempo, um “nervoso miudinho” pelo facto de estar sozinha em frente a uma turma e por ser responsável pela sua aprendizagem durante um determinado período.

Contextualização educativa

Tal como foi referido anteriormente neste ponto relativamente à EPE, de seguida será apresentado, de forma generalizada, o meio onde está inserida a EB1/PE da Nazaré.

O meio.

A freguesia de São Martinho (ver Figura 1) faz parte da zona periférica da cidade do Funchal e encontra-se limitada a oeste por Câmara de Lobos, a leste por São Pedro, a norte por Santo António e a sul pelo oceano Atlântico. Apresenta uma área total de 8,06km², cerca de 26482 habitantes e é considerada a segunda maior freguesia da cidade do Funchal.

Nesta freguesia há um grande movimento económico e variadas infraestruturas (ver Quadro 16) e é também nesta que se encontra uma das maiores praias da cidade do Funchal, a praia Formosa.

Quadro 16. Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de São Martinho (PEE, 2011)

| Infraestruturas existentes em São Martinho | | | |
|---|---|---|---|
| Educativas | Desportivas | Serviços | Culturais |
| Creches e Jardim-de-infância: o Carrossel, o Girassol, Primavera, Jardim-escola João de Deus e o Canto dos Reguilas; Escola 1.ºCEB/PE – Nazaré; Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco. | Estádio dos Barreiros; Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré; Clube Desportivo “O Barreirense”; Clube Desportivo “Alma Lusa”; Clube Naval do Funchal; Centro de Ténis da Madeira; Centro de Atletismo do Funchal. | Regime de Guarnição N.º 3; Campo de Futebol dos Barreiros; Farmácia da Nazaré; Bancos (BANIF e Caixa Geral de Depósitos); Correios Telégrafos e Telefones (CTT); PSP; Centro de Saúde da Nazaré; Zon Madeira. | Casa do Povo de São Martinho; Biblioteca Municipal Calouste Gulbenkian. |

A instituição.

Esta escola foi construída em 1985 e passou a ser utilizada como EB1/PE da Nazaré em 1997. De acordo com Projeto Curricular de Escola (PCE, 2007), frequentam esta instituição cerca de 480 alunos, sendo que 120 crianças se encontram nas salas da pré-escola e as restantes 360 em 15 turmas do 1.ºCiclo (quatro turmas do 1.ºano, três turmas do 2.ºano, quatro turmas do 3.ºano e quatro turmas do 4.ºano).

Esta escola adotou o modelo de Escola a Tempo Inteiro (ETI) e funciona das 08h30 às 18h30. As Atividades Curriculares decorrem no turno da manhã e ainda no turno da tarde, das 08h30 às 13h30 e das 13h30 às 18h30, respetivamente. Já as Atividades de Complemento Curricular sucedem, para os alunos que frequentam o turno da tarde das 08h30 às 12h00 e, para os alunos que se encontram no turno da manhã desenrolam-se das 14h30 às 18h00.

Recursos humanos e físicos.

Nesta escola existem cerca de 85 pessoas a laborar a nível de docência, administração docente e não docente e ainda por técnicas superiores de Biblioteca

(PCE, 2011). Quanto aos recursos físicos, o edifício principal da EB1/PE da Nazaré situa-se na Avenida do Colégio Militar, no Bairro da Nazaré e o seu anexo, a Azinhaga, situa-se na Rua Dr. Pita. A EB1/PE da Nazaré é constituída por dois edifícios (ver Quadro 17). Existem 15 turmas de 1.ºCiclo, que funcionam todas no edifício principal, e ainda cinco salas de pré-escolar, sendo que destas apenas uma funciona no edifício principal e as restantes no anexo, a Azinhaga.

Quadro 17. Espaços da EB1/PE da Nazaré

| Espaços interiores | |
|--|--|
| Edifício principal | Azinhaga |
| Salas de 1.º Ciclo (atividades curriculares); Sala de EPE; Sala de Expressão Musical e Dramática; Sala de Expressão Plástica; Sala de Inglês; Sala de TIC; Salas de Estudo; Biblioteca e sala de apoio; Gabinetes administrativos e direção; Sala de professores; Reprografia; Cozinha; Refeitório – alunos; Refeitório – pessoal docente e não docente; Arrecadações; Salão polivalente; | Salas de EPE; Sala multifuncional; Copa; Refeitório – alunos; Casas de banho – alunos; Casas de banho – pessoal docente e não docente; Gabinete – pessoal docente. |
| Espaços exteriores | |
| Polidesportivo; Pátio semicoberto. | Pátio; Parque infantil; Jardins. |

Projeto Educativo de Escola.

O PEE constitui-se como o fio condutor que levará à formação de uma escola inclusiva (PEE, 2011). Na EB1/PE da Nazaré o PEE encontra-se em vigor desde 2011 e permanecerá, caso não surjam situações que levem à sua alteração, até 2015.

Este projeto tem como tema Educar para os Valores, e antes de se iniciar, realizou-se uma avaliação diagnóstica com o intuito de proceder ao levantamento de dados que indicariam os problemas encontrados. Posteriormente estes seriam debatidos

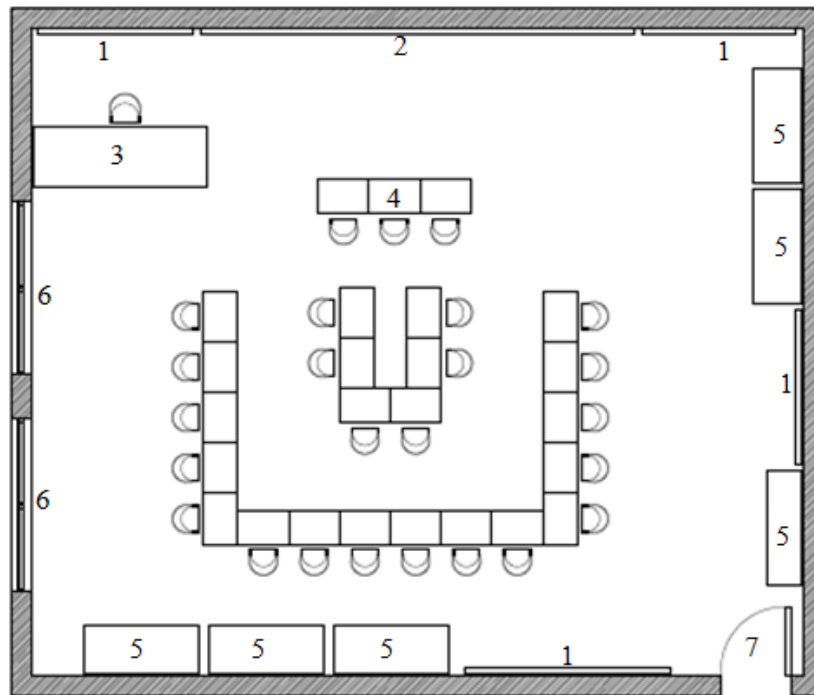
com o intuito de encontrar soluções para os resolver. Os principais problemas encontrados a nível dos alunos foram a falta de motivação e higiene, indisciplina, falta de acompanhamento e afetividade. No que concerne às famílias, a maior parte apresenta dificuldades económicas, violência familiar, alcoolismo e uma gestão familiar deficitária.

Após a análise de toda esta problemática, a EB1/PE da Nazaré pretende colmatar estas falhas através de diversas estratégias como aumentar o envolvimento das famílias, promover o sucesso educativo, adaptar as metodologias às necessidades e potencialidades dos alunos, promover a interdisciplinaridade e a educação inclusiva.

A sala do 2.ºC

A sala do 2.ºC apresenta, a meu ver, pequenas dimensões tendo em conta o número de alunos que contém (24). A sua área não permite a deslocação livre dos alunos pelo espaço e limita a exploração da sua dinâmica. Para além disso, esta sala é partilhada com uma turma de 4.ºano no turno da tarde, havendo uma divisão dos espaços de arrumação e exposição.

A partir da análise da planta da sala (ver Figura 25), verifica-se que a parte sul é provida de duas grandes janelas, tornando a sala arejada e dotada de grande incidência de luz natural.

Figura 25. Planta da sala do 2.ºC**Legenda:**

- | | |
|-----------------------------|--------------|
| 1 – Placard | 5 – Armários |
| 2 – Quadro de ardósia | 6 – Janelas |
| 3 – Secretária do professor | 7 – Porta |
| 4 – Secretárias dos alunos | |

No total existem 25 mesas e cadeiras para os alunos e ainda uma secretária para o professor cooperante, quatro armários de arrumação e quatro placards, sendo certo que estes são compartilhados pelas duas turmas que frequentam a sala. Existe ainda um quadro negro e um cabide. A nível de materiais de apoio à aprendizagem, na sala existem alguns ábacos e geoplanos, contudo não chegam para todos os alunos.

As mesas estão dispostas em U, facilitando a comunicação entre professor-alunos e ainda entre alunos, motivando o surgimento de debates e permitindo que o professor tenha uma visão global sobre todo o grupo. Contudo, esta disposição apresenta desvantagens como as constantes conversas paralelas. Apesar de a sala ter esta distribuição fixa, quando necessário o professor titular procede a alterações para evitar

90 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

conversas, permitir um trabalho cooperativo entre os alunos e ainda para verificar certas dificuldades (e.g. falta de vista).

É “a diversidade de espaços equipados com materiais próprios, cuja utilização seja regulada por regras adequadas às circunstâncias, promove a autonomia dos alunos e é um recurso indispensável para pôr em prática a diferenciação pedagógica” (Reis et al., 2009, p.68).

Horário da turma.

O horário da turma do 2.ºC (ver Quadro 18) adotou as diretrizes do Ministério da Educação no que concerne às áreas disciplinares de frequência obrigatória e ainda às áreas não disciplinares. São respeitadas as horas específicas para cada área disciplinar, totalizando 25 horas semanais.

Quadro 18. Horário escolar do 2.ºC

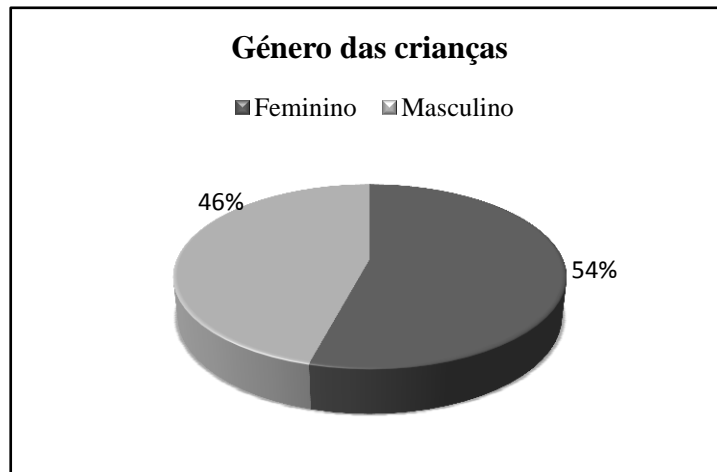
| | segunda-feira | terça-feira | quarta-feira | quinta-feira | sexta-feira |
|---------------|--------------------|--------------------|--|--|---------------------------------|
| 08h30 – 13h30 | Aulas Curriculares | Aulas Curriculares | Aulas Curriculares Educação Física (12h30 – 13h00) | Aulas Curriculares Expressão Musical (12h30 – 13h00) | Aulas Curriculares |
| 13h30 – 14h30 | Almoço | | | | |
| 14h30 – 16h00 | Inglês | Estudo | OTL (14h30 – 15h00) Clube | OTL (14h30 – 15h00) TIC | OTL (14h30 – 15h00) Clube |
| 16h00 – 16h30 | Intervalo | | | | |
| 16h30 – 17h30 | Expressão Plástica | TIC | Estudo (16h30 – 18h00) | Educação Física | Biblioteca |
| 17h30 – 18h30 | Expressão Musical | Expressão Plástica | OTL (18h00 – 18h30) | Inglês | OTL (18h00 – 18h30) |

Relativamente às áreas de Estudo, Formação Cívica e Área de Projeto, estão são analisadas tendo em conta as áreas disciplinares de frequência obrigatória.

A turma do 2.ºC.

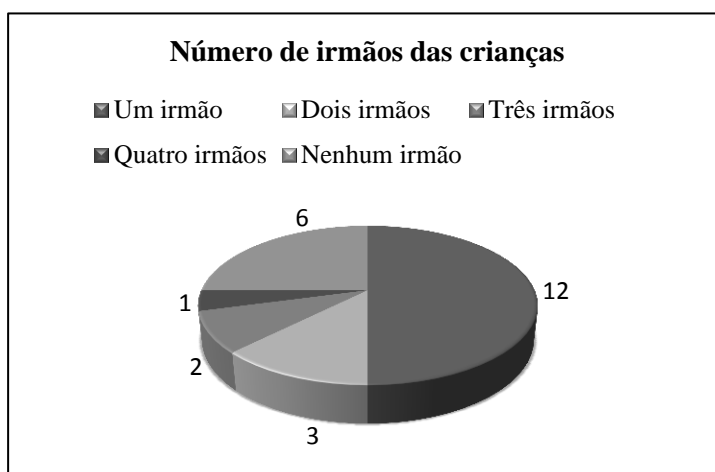
A turma do 2.ºC é constituída por 25 crianças, havendo uma homogeneidade entre géneros dado que existem 11 meninos (46% do total) e 13 meninas (54%) como consta no Gráfico 5.

Gráfico 5. Género das crianças do 2.ºC



Quanto às idades, 23 alunos perfizeram sete anos até o fim do ano civil de 2012 e apenas uma completou oito anos. Esta criança ficou retida um ano no pré-escolar por apresentar dificuldades a nível de aprendizagem e comunicação, dispondo de Apoio Pedagógico Acrescido (APA). Para além desta criança, outras cinco foram propostas ao APA por apresentarem dificuldades de aprendizagem, comparativamente aos colegas. Atualmente recebem este apoio fora da sala de aula. Esta é então uma turma heterogénea a nível de ritmos de aprendizagem.

A partir da consulta do PCT verifica-se que metade da turma (12 alunos) tem apenas um irmão, seis crianças não têm irmãos, duas crianças têm três irmãos, três crianças têm dois irmãos e apenas uma tem quatro irmãos como se verificar no Gráfico 6.

Gráfico 6. Número de irmãos das crianças do 2.ºC

No que concerne à área de residência, 50% da turma (12 alunos) residem no Bairro da Nazaré, quatro alunos em Câmara de Lobos, quatro em São Martinho, uma criança na freguesia de São Pedro, outra em Santo António, uma em São Gonçalo e outra no Caniço.

Relativamente ao agregado familiar, a sua dimensão situa-se entre os dois e os sete elementos, sendo que predomina o agregado composto por quatro elementos com 10 famílias. Segue-se o agregado composto por três elementos, representado por oito famílias e existem ainda outros três agregados constituídos por seis elementos, dois compostos por sete indivíduos e um por dois elementos. Entre estas famílias, seis são monoparentais.

Quanto aos apoios relativos à Ação Social Escolar (ASE), 10 crianças não recebem qualquer tipo de apoio, enquanto sete alunos usufruem do 2.º escalão e sete do 1.º escalão. Relativamente às habilitações académicas dos EE (ver Quadro 19), na sala do 2.ºC predomina o Ensino Básico – 3.ºCiclo com 29% dos EE. Segue-se o Ensino Básico – 1.ºCiclo e o Ensino Básico – 2.ºCiclo com 25 e 23%, respetivamente. O Ensino Secundário está representado por oito EE (17%), a Licenciatura apenas por um e existem dois EE sem qualquer tipo de habilitação.

Quadro 19. Habilitações académicas dos EE das crianças da sala do 2.ºC

| Habilitações académicas dos EE das crianças da sala do 2.ºC | | |
|--|-----------------|----------------------|
| Indicador | Total em número | Total em percentagem |
| Licenciatura | 1 | 2% |
| Ensino Secundário | 8 | 17% |
| Ensino Básico – 3.º Ciclo | 14 | 29% |
| Ensino Básico – 2.º Ciclo | 11 | 23% |
| Ensino Básico – 1.º Ciclo | 12 | 25% |
| Sem habilitações mínimas | 2 | 4% |

No que se refere à condição perante o trabalho, tendo como base o Quadro 20, é possível verificar que a maioria dos EE se encontra empregada (67%), contrariamente, oito estão em situação de desemprego (17%) e seis em situação de domésticos. Apesar de a maioria dos EE se encontrar empregada, o número de desempregados leva a que existam 11 crianças em situação delicada a nível financeiro (PCT, 2012).

Quadro 20. Condição perante o trabalho dos EE das crianças da sala do 2.ºC

| Condição dos EE perante o trabalho | | |
|---|-----------------|----------------------|
| Condição | Total em número | Total em percentagem |
| Empregado/a | 32 | 67% |
| Desempregado/a | 8 | 17% |
| Doméstico/a | 6 | 12% |
| Sem resposta | 2 | 4% |

Quanto à idade dos pais, a maioria (17) encontra-se na faixa etária entre os 31 e os 35 anos, 10 entre os 41 e os 45 anos e nove entre os 36 e os 40 anos. Apenas um EE tem idade compreendida entre os 20 e os 25 anos, dois EE têm mais de 45 anos e sete situam-se entre os 26 e os 30 anos. Todas estas informações relativas aos alunos e às suas famílias foram obtidas através da consulta do PCT.

Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo

O 1.º CEB “proporciona a muitos alunos o primeiro contacto com um modelo de educação formal, constituindo uma etapa determinante de todo o seu percurso escolar” (Reis et al., 2009, p.21).

Na semana que antecedeu o estágio, achou-se por bem visitar o estabelecimento educativo com a intenção de conhecer a turma, o professor cooperante e o meio educativo. A fim de garantir uma melhor integração, as colegas que estavam a terminar o estágio ficaram encarregues de nos apresentar à turma.

Este estágio compreendeu uma componente direta, através do desenvolvimento de diversas problemáticas com a turma e outra indireta, pela intervenção com a comunidade educativa e participação em diversas atividades na instituição. Iniciou-se no dia cinco de novembro de 2012 e prolongou-se até 12 de dezembro do mesmo ano.

Apesar de as problemáticas exploradas serem indicadas pelo cooperante, respeitando o currículo, havia grande flexibilidade na sua operacionalização desde que os pressupostos fundamentais fossem garantidos.

Aquando da semana de observação, verificou-se o método utilizado pelo docente e que muitas crianças tinham dificuldades a nível da leitura, em criticar os colegas e ainda em participar ativamente no decorrer da aula. Então, em parceria com a colega de estágio, refletiu-se sobre a observação efetuada e optou-se por introduzir determinados instrumentos de gestão do comportamento e da aula em si, pois é função do docente “encontrar meios de diagnosticar as áreas de dificuldade dos seus alunos para poder investir mais nessas áreas e funcionar como um agente que se apoia no conhecimento implícito para potenciar o desenvolvimento de novo conhecimento” (Costa, Cabral, Santiago & Vegas, 2011, p.11). É importante referir que, apesar de as aulas serem

exploradas em semanas alternadas, todo o trabalho de investigação e planificação foi sempre realizado em colaboração com o par de estágio.

No decorrer desta semana verificou-se que a turma apresentava, na sua maioria, problemas comportamentais e, com o intuito de os gerir, introduziu-se o quadro do comportamento. Este foi aceite de forma positiva por toda a turma, passando a haver o objetivo de ter verde, traduzindo o seu bom comportamento. A marcação do mesmo realizava-se de forma democrática, sendo que no final de cada aula eram os próprios alunos a refletir sobre o seu comportamento. Outro instrumento que se introduziu, e segue as diretrizes do Movimento da Escola Moderna (MEM), foi o plano diário. Este redigia-se no início de cada aula e avaliava-se no final da mesma. Apesar de inicialmente ser uma tarefa assumida pelo professor, progressivamente ia sendo assumida pela turma. Achou-se que este era um instrumento benéfico para o grupo dado que “torna visível a comunicação, a cooperação, a participação democrática dos alunos” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.65).

Seguidamente apresenta-se uma descrição reflexiva de algumas das atividades desenvolvidas em contexto de 1.º CEB, estruturadas consoante as diferentes áreas curriculares. Em apêndice encontram-se as planificações (ver Apêndice L-S), que serviram de base a toda a intervenção pedagógica.

No que concerne à avaliação, que surge como instrumento de apoio ao processo educativo, devido ao tempo reduzido de intervenção optou-se por realizar uma avaliação globalizante da turma no final da exploração de cada área curricular. Os instrumentos de recolha de dados consistiram, essencialmente, na observação direta, nas fichas de trabalho e folhas de registo e no diálogo entre as estagiárias e o professor cooperante. De acordo com o Ministério da Educação (2004), a avaliação no 1.º CEB deverá basear-se “na evolução dos percursos escolares através de consciência partilhada entre o

professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra” (p.25).

Segundo o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro “a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” (Ministério da Educação, 2001, p.261). Após a análise deste documento, verifica-se que a avaliação diagnóstica, realizada no início do ano, tem em vista a aplicação da diferenciação pedagógica, sendo que o professor assume o papel de guia das aprendizagens do aluno. Quanto à avaliação formativa, por apresentar um “carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação” (Ministério da Educação, 2001, p.261) é considerada a avaliação reguladora das aprendizagens. Por fim, a avaliação sumativa caracteriza-se pela análise e reflexão da informação obtida aquando da avaliação formativa, representando uma visão global sobre as aprendizagens adquiridas.

Tendo em conta o curto período em que decorreu o estágio, e analisando as diferentes modalidades de avaliação achou-se que uma avaliação de carácter formativo seria a mais adequada à situação em questão. Decidiu-se então apresentar esta avaliação no final da exposição das atividades realizadas em cada área curricular, levando a que se tenha uma melhor leitura visual e contextual da mesma.

Estudo do Meio

O desenvolvimento dos conteúdos relativos a esta área teve em conta que: todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto directo com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas

experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. (Ministério da Educação, 2004, p.101)

Neste sentido, partiu-se sempre dos conhecimentos prévios dos alunos, servindo-se dos mesmos como ponto de partida para a introdução de novos conceitos e clarificação de outros.

Nesta área curricular foram exploradas as temáticas relativas ao Bloco 1 – À descoberta de si mesmo, mais concretamente a prevenção rodoviária pois, de acordo com a OCP, o aluno deve “conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária” (Ministério da Educação, 2004, p.108). É importante referir que, aquando da consulta da planificação anual, verificou-se que este era o último conteúdo a ser explorado na área curricular de estudo do meio no decorrer do 1.º período. Deste modo, em conversa com o professor cooperante, optou-se por desenvolver problemáticas relativas à reutilização, havendo um fio condutor entre as atividades desenvolvidas na sala e aquelas realizadas em colaboração com a restante comunidade educativa. De seguida apresentam-se algumas das atividades desenvolvidas com a turma.

Bloco 1 – À descoberta de si mesmo – A Segurança do seu Corpo: Prevenção rodoviária

Os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local. Deste modo, podem alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros. (Ministério da Educação, 2004, p.102)

Com o desenvolvimento desta problemática pretendia-se a participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento e ainda que adquirissem competências relacionadas com este conteúdo, como o reconhecimento dos principais sinais de trânsito, nomeadamente os de obrigação, proibição, perigo e informação, e a aplicação de regras de segurança na rua e no carro.

Para iniciar a sua abordagem, optou-se por distribuir um questionário diagnóstico, como se verifica na Figura 26, para aferir os conhecimentos dos alunos relativamente a esta área. Com a leitura e análise das suas respostas verificaram-se quais as áreas que mereciam maior atenção e exploração.

Posteriormente, utilizou-se uma aplicação interativa disponível na internet,

como estratégia para captar a atenção de todos. Antes de iniciar a atividade realizou-se um diálogo com a turma com o intuito de se definirem as regras da mesma e ainda um debate que teve como objetivo o confronto de opiniões entre as crianças, que deste modo partilhavam os seus conhecimentos sobre o tema. Aquando da exploração da aplicação, propunha-se sempre que as crianças participassem ativamente dizendo quais as respostas que achassem mais corretas, verificando-se que estavam muito seguros nas mesmas e que a maioria das crianças tinha uma noção correta das principais regras de prevenção rodoviária. Através desta aplicação explorou-se as regras de utilização da passadeira, dos semáforos, os cuidados a ter junto das caixas elétricas, entre outras relacionadas com o tema da prevenção rodoviária. Seguidamente optou-se por efetuar um registo no quadro das principais regras (ver Quadro 21), indicadas pelas crianças, solicitando-se à turma que as registasse no caderno.

Figura 26. Aluno a responder ao questionário



Quadro 21. Regras de segurança referidas pelos alunos**Regras de segurança referidas pelos alunos**

“Usar sempre o cinto de segurança” (Leonor, 7 anos).

“Não tocar nas caixas elétricas” (Joana, 7 anos).

“Para atravessar a passadeira devemos olhar para a esquerda e para a direita. Quando há semáforo, devemos na mesma olhar para os dois lados e esperar que fique verde” (Adriano, 7 anos).

À medida que indicavam as regras, verificou-se que alguns alunos tinham experiências importantes para partilhar relacionadas com o tema, sentindo-se necessidade de lhes dar espaço para falar sobre as mesmas, tornando-se este momento num contributo muito significativo para a aprendizagem da turma.

Partindo do pressuposto de que a criança deve ter um papel ativo na sua aprendizagem:

no 1.º ciclo, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas – isto é, que partam do experiencialmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado – que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e actuar sobre o Meio de modo consciente.

(Ministério de Educação, 2002, p.62)

Dando continuidade à exploração deste conteúdo e tendo em conta o interesse que desperta nos alunos, solicitou-se o apoio das autoridades locais, no âmbito do programa Escola Segura, para a realização de uma saída pelo bairro, reforçando a ideia de que a aprendizagem não deve ocorrer apenas em contexto de sala de aula, devendo ainda privilegiar a interação com a comunidade.

Assim sendo, dirigiram-se à escola dois agentes da Polícia de Segurança Pública (PSP) com o intuito de alertar as crianças para as regras de prevenção rodoviária através de uma ação de sensibilização na sala de aula. Nesta sessão, os agentes da PSP

interrogaram os alunos sobre o cumprimento das regras, levando a uma grande participação de todas as crianças, indicando os incumprimentos observados na conduta dos seus pais, por exemplo na utilização do cinto de segurança, da cadeira adequada a crianças e das passadeiras. Posteriormente iniciou-se a saída pelo bairro, com a orientação dos agentes da polícia, como se verifica na Figura 27.

Figura 27. Saída pelo bairro com o apoio dos agentes da polícia



As crianças mostraram-se muito motivadas durante esta saída, levando consigo um bloco de notas e lápis para registar os sinais de trânsito que encontrassem na rua. Foi fundamental o apoio destes dois agentes, não só pela segurança que proporcionaram mas também pela forma atenciosa e adequada como transmitiam informação às crianças.

Por fim, encaminhou-se os alunos para o pátio para entrar na viatura da PSP e experimentar o altifalante e a sirene (ver Figura 28). Este momento gerou demonstrações de grande alegria por parte das crianças, sendo necessário intervir para relembrar as regras.

Figura 28. Crianças no carro da PSP

As crianças desfrutaram deste momento com grande intensidade e motivação, indo ao encontro da OCP, defensora de “que o desenvolvimento da educação escolar (...) constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p.23).

É importante referir que toda a turma manifestou um comportamento exemplar, aquando da presença dos agentes da PSP, para grande satisfação de todos. A sua conduta permitiu que se realizasse a saída da escola sem quaisquer incidentes e ainda que permanecessem no carro da PSP sem provocar qualquer distúrbio.

Outra atividade desenvolvida nesta área resultou das notas registadas pelas crianças aquando da saída pelo bairro relativas aos sinais de trânsito encontrados. Após um debate relacionado com o significado de cada sinal observado, optou-se por afixar símbolos no quadro, como se confirma na Figura 29, e iniciou-se a sua exploração levando a que as crianças compreendessem que a cor e forma dos mesmos transmitem o seu significado

Figura 29. Símbolos explorados com a turma

(proibição, perigo, informação e obrigação).

Em primeiro lugar afixou-se as imagens aleatoriamente no quadro e, consoante as crianças encontravam semelhanças entre elas, estas eram agrupadas. Realizaram-se diversos exercícios com o intuito de que interiorizassem estas informações, verificando-se que a maior dificuldade consistiu em associar a forma do sinal ao seu significado. Optou-se então por propor o registo desta nova aprendizagem no caderno, questionando sempre o grupo e redigindo frases proferidas pelas crianças, por exemplo: “Os sinais azuis redondos são de informação” (Filipe, 7 anos) e “Os sinais vermelhos redondos são de proibição” (Laura, 7 anos).

Partindo da exploração dos sinais de trânsito, decidiu-se afixar um sinal de obrigação no quadro e interrogar a turma sobre o que é obrigatório fazer na sala de aula, remetendo para as regras aprendidas anteriormente. Esta opção revelou-se muito positiva dado que levou a uma grande participação das crianças, que demonstraram saber as regras mais importantes da sala de aula como: “Levantar o dedo antes de falar” (Pedro, 7 anos), “Falar um de cada vez” (Francisca, 7 anos) e “Não interromper quando alguém está a falar” (Igor, 7 anos). Então, verifica-se que “o professor enquanto responsável por todo o processo de ensino deixa de desempenhar o papel de transmissor, passando a assumir o de facilitador de aprendizagem integradoras, significativas, diversificadas e globalizadoras” (Ministério da Educação, 2004, p.64).

Reutilização.

Como já foi referido anteriormente, optou-se por desenvolver esta temática com o intuito de desenvolver nas crianças a capacidade de analisar criticamente manifestações da intervenção do homem no meio (Ministério da Educação, 2001) e ainda para

promover uma maior consciencialização para a importância de preservar o meio ambiente.

Iniciou-se a exploração deste conteúdo com a exploração da imagem presente na Figura 30, debatendo o significado de cada uma das palavras. A partir desta exploração os alunos iniciaram um debate sobre o que podemos fazer para proteger o nosso planeta. No final deste debate a turma tirou ilações como: “Não devemos colocar o lixo no chão” (Afonso, 7 anos), “Devemos

separar o lixo” (Joana, 7 anos), “Não podemos pôr tudo no lixo, há coisas que podemos voltar a usar, como as caixas de cereais e os pacotes de leite” (Adriano, 7 anos).

Posteriormente aferiu-se que as crianças já haviam utilizado estes materiais em outras atividades, daí possuírem este conhecimento. Aquando destas conclusões, mostrou-se à turma imagens de materiais reutilizados, revelando que os seus conhecimentos se tinham demonstrado corretos. No decorrer desta exploração, revelou-se ainda à turma que com a aproximação da época natalícia, havia a intenção, por parte das estagiárias, de construir uma árvore com caixas de ovos. Solicitou-se então a colaboração da turma com as caixas de ovos para a sua concretização, levando a uma grande satisfação por parte da turma por participar num projeto deste tipo.

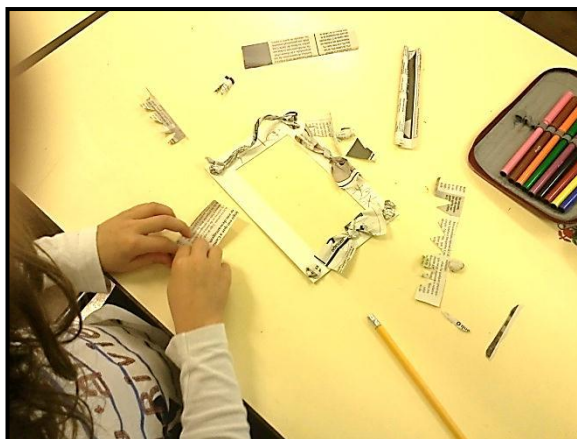
Seguidamente, e tendo em conta o objetivo de angariar fundos para a escola a partir da realização de um Bazar de Natal, propôs-se que construíssem objetos que seriam vendidos neste bazar. Neste primeiro dia sugeriu-se que fizessem uma moldura a partir de caixa de cereais e jornal (ver Figura 31). Esta foi um momento de grande entusiasmo e motivação por parte dos alunos que construíram molduras muito diversificadas.

Figura 30. Imagem explorada com a turma



Outra exploração realizada neste âmbito consistiu na realização de um marcador de livros, sendo que este foi sugerido pela turma. Mais uma vez serviram-se da expressão plástica, colorindo as tiras de cartão e colocando brilhantes. Por fim sugeriu-se que escrevessem uma palavra relacionada com o Natal. Cada criança escolheu uma palavra e registou-se a mesma no marcador.

Figura 31. Criança a modelar jornal para construir a sua moldura



Considerou-se que a exploração desta problemática despertou as crianças para a importância de preservação do meio ambiente e ainda para as diversas utilizações de materiais de desperdício.

Avaliação da turma.

Após a realização das atividades referentes ao Estudo do Meio, procedeu-se à sua avaliação resultante da aplicação de fichas diagnósticas e ainda de folhas de exercícios. Assim, respeitando os pressupostos iniciais relativos a esta área, apresenta-se de seguida a análise global do desempenho da turma ao longo das diversas atividades desenvolvidas.

Quadro 22. Avaliação da turma relativamente à área de Estudo do Meio segundo os blocos definidos pela OCP (2004)

| Área curricular disciplinar | Blocos | Avaliação geral da turma |
|-----------------------------|---|--|
| Estudo do Meio | Bloco 1 – À descoberta de si mesmo | <p>No que concerne à segurança do seu corpo, no desenrolar das atividades, a maioria dos alunos mostrou ter conhecimentos assertivos acerca das principais regras de prevenção rodoviária. Aquando da análise da ficha diagnóstica verificou-se que conhecem as regras de atravessamento da passadeira e que reconhecem os equipamentos necessários à utilização em segurança da bicicleta.</p> <p>As medidas de segurança enunciadas pela turma para todos os que se deslocam na via pública (peões e veículos) evidenciaram principalmente a importância de respeitar os sinais luminosos, a utilização do cinto de segurança e da cadeira adequada a crianças e ainda a utilização do passeio por parte dos peões.</p> <p>Aquando da sessão com os agentes da PSP, as crianças apresentaram uma conduta exemplar, respeitando as regras e participando apenas quando os agentes lhes faziam questões. Ainda no decorrer desta atividade revelaram comportamentos observados no seu quotidiano, nomeadamente a transgressão de regras por parte dos pais (não utilização do cinto de segurança e da cadeira de criança e ainda a utilização do telemóvel enquanto conduzem).</p> <p>A maior dificuldade registou-se no reconhecimento dos sinais de trânsito, mais concretamente no significado da sua cor e forma (perigo, proibição, informação e obrigação).</p> <p>Quanto à exploração da problemática da reutilização, todos os alunos mostraram grande implicação no decorrer dos debates e das atividades. Verificou-se que a maioria das crianças tinha noção da importância da reutilização dos materiais, promovendo-se essencialmente a preservação do meio ambiente.</p> |

Matemática

A disciplina de Matemática no ensino básico deve contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, deve proporcionar a formação matemática necessária a outras disciplinas e ao prosseguimento dos estudos — em outras áreas e na própria Matemática — e deve contribuir, também, para sua plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida. (Ponte et al., s/d, p.3)

Tendo em conta as orientações do professor cooperante, que se encontram em concordância com o programa nacional, o desenvolvimento dos conteúdos programáticos relativamente a esta área baseou-se, principalmente, na introdução da estimativa e na exploração do gráfico de pontos e histograma, aquando da recolha e tratamento de dados. Apesar de terem sido analisadas outras problemáticas, estas exigiram maior implicação e concentração por parte dos alunos. O Ministério da Educação (2004) afirma que “a tarefa principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar da Matemática” (p.163). Seguindo esta linha de ideias e ainda os objetivos do ensino da matemática, desenvolveram-se atividades lúdicas que permitissem o desenvolvimento do raciocínio, da linguagem e ainda da capacidade de resolução de problemas. Realizou-se, sempre que possível, atividades promotoras da manipulação de objetos pois, como preconiza o Ministério da Educação (2004), “se por um lado a manipulação de material pode permitir a construção de certos conceitos, por outro lado, pode servir, também, para a representação de modelos abstractos permitindo, assim, uma melhor estruturação desses conceitos” (p.169). Outro objetivo que se achou pertinente estabeleceu-se nas diversas conexões entre as diferentes áreas curriculares com o intuito de tornar as aprendizagens significativas.

Capacidade Transversal: Resolução de Situações Problemáticas.

A resolução de problemas é considerada a atividade fundamental de todo o programa de matemática (Ministério da Educação, 2004) pois “coloca o aluno em atitude activa de aprendizagem, quer dando-lhe a possibilidade de construir noções como resposta às interrogações levantadas (exploração e descoberta de novos

conceitos), quer incitando-o a utilizar as aquisições feitas e a testar a sua eficácia” (p.164).

Ao longo da intervenção procurou-se explorar esta atividade através de diversas situações. Como forma de tornar estes momentos mais estimulantes criou-se o Problema da Semana, que se realizaria num dia específico. Conquanto, as situações problemáticas eram exploradas em quase todos os dias de intervenção.

Como preconiza o Ministério da Educação (2004) é fundamental a utilização de uma panóplia de metodologias e estratégias de ensino, nomeadamente através do recurso a Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), então procedeu-se à apresentação de um PowerPoint, captando o interesse e atenção de todas a turma. Optou-se por utilizar esta tecnologia como forma de apresentar à turma diversas estratégias para a resolução de situações problemáticas.

Após a análise em grupo da apresentação em PowerPoint (ver Figura 32), distribuiu-se pelos alunos o problema e, propôs-se que o resolvessem da maneira que lhes fosse mais fácil. Ao longo da exploração de atividades deste tipo, verificou-se que as crianças seguiam os passos indicados no PowerPoint, procurando primeiramente os dados

necessários à sua resolução e, deste modo, chegavam mais facilmente à solução do problema.

Observou-se que, por não se impor uma forma de se chegar ao resultado, os raciocínios apresentados pelas crianças eram extremamente diversificados, levando a que a aula decorresse “num clima de confiança em que os erros e as dificuldades dos

Figura 32. Alunos a analisar e resolver o problema



alunos são encarados por todos de forma natural como pontos de partida para novas aprendizagens” (Ponte et al., s/d, p.12).

Aquando da correção do exercício, onde se verificou a diversidade de raciocínios utilizados, propôs-se que alguns alunos expusessem a forma como chegaram ao resultado no quadro, como se confirma na Figura 33. É fundamental referir que o papel do professor enquanto moderador é fulcral, contudo deve intervir:

introduzindo o vocabulário específico e adequado e ajudando à sua compreensão, relacionando a linguagem natural com a linguagem matemática. Neste processo, os alunos vão ampliando o seu conhecimento de diversas formas de representação matemática e aprendendo a identificar as mais apropriadas a cada situação. (Ponte et al., s/d, p.30)

Por diversas vezes foi necessário interromper o diálogo em grande grupo como forma de organizar e regular a participação dos alunos (Ponte et al., s/d), contudo acabou por desenrolar-se de forma extremamente positiva com as próprias crianças a explicarem aos colegas os passos que seguiram para a obtenção do resultado final.

Figura 33. Diversos raciocínios expostos no quadro



Grandezas e Medida: Estimativa.

O professor, enquanto orientador, deverá questionar os alunos, lançar pistas e pedir estimativas (Ministério da Educação, 2004). Através de medições, comparações e estimativas simples estabelece-se uma relação com o quotidiano, tornando as aprendizagens mais significativas.

Aquando da leitura do plano de aula, questionou-se as crianças sobre o que seria a estimativa, ao que uma aluna respondeu prontamente: “Estimativa é chegar quase ao número que tivermos” (Marta, 7 anos). Depois de um pequeno debate, em que se escutaram as opiniões da turma e as suas ideias pré-concebidas, introduziu-se este conteúdo através da utilização de materiais dado que “a aprendizagem de estratégias de estimação e a comparação das estimativas com as medidas obtidas através de instrumentos apropriados desenvolve nos alunos a capacidade de ajuizarem acerca da razoabilidade das suas respostas” (Ponte et al., s/d, p.21). A cada aluno foi entregue uma folha de registo onde deveriam indicar a sua estimativa e, posteriormente, o valor real.

Depois de mostrar um recipiente transparente com rolhas e de se questionar os alunos sobre qual a quantidade de rolhas que ali se encontrava, propôs-se que viessem, à vez, tocar no recipiente e ter uma noção mais concreta do valor real de objetos. As estimativas dos alunos eram registadas no quadro, com o intuito de se verificar qual o que mais se aproximou do valor real (20 rolhas). Ao longo desta exploração, questionou-se os alunos sobre como haviam chegado à estimativa indicada na sua folha de registo e as respostas apresentam-se no Quadro 23. Dado que a capacidade de explicar o seu raciocínio desenvolve-se “comunicando por uma variedade de formas e aperfeiçoando os seus processos de comunicação” (Ponte et al., s/d, p.5), procurou-se, sempre que possível, estimular a capacidade de comunicação da turma nas diversas áreas curriculares.

Quadro 23. Exemplos de raciocínios apresentados pelos alunos

Explicação do raciocínio pelos alunos

“Quando a professora mexeu na caixa, contei algumas partes. Contei cinco num lado e cinco noutra. Então acho que são 25 rolhas” (Adriano, 7 anos).

“Contei de dois em dois. Acho que são 24” (Filipe, 7 anos).

Depois de se analisar os raciocínios apresentados e de se explorar mais um pouco a estimativa procedeu-se à contagem das rolhas, como se verifica na Figura 34.

Figura 34. Análise do recipiente e posterior contagem



Posteriormente, deram-se pistas aos alunos, como mostra o exemplo, para descobrir quantos lápis se encontravam num outro recipiente: “Se tirares de três em três, sobra 1. Se tirares de seis em seis, sobra 1. Se tirares de 10 em 10, sobra 1.” Os alunos realizaram contagens na ficha de registo com o objetivo de encontrar qual o número que se repetia ao longo das três hipóteses apresentadas. De seguida apresentaram os seus raciocínios no quadro a fim de tirarem ilações em conjunto. Como forma de permitir que todos conseguissem realizar este exercício, colocou-se à disposição dos alunos materiais de apoio à contagem

Figura 35. Aluno a realizar contagem e material de apoio (feijões e palhinhas)



Verificou-se que esta foi uma estratégia eficaz de introduzir a estimativa pois consolidou os seus conhecimentos acerca do que significa medir.

Dado que a exploração desta problemática é fundamental na formação do raciocínio matemático da criança, optou-se por abordá-la através de uma outra atividade. Apesar de não possuir um aspeto tão lúdico como as anteriores, ainda assim mostrou-se muito estimulante, motivadora e captadora da atenção da turma. Pretendia-se, ao longo de toda a intervenção, que a aprendizagem fosse, “na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas” (Ministério da Educação, 2004, p. 163).

Em primeiro lugar afixou-se no quadro de ardósia uma cartolina com um pentágono que continha uma estrela no seu interior. Privilegiou-se, mais uma vez, o debate na turma, dado que como defende Ponte et al. (s/d) “os momentos de discussão de processos de resolução e de resultados de problemas na turma devem ser frequentes” (p.30) e, posteriormente, cada aluno afixou no quadro a sua estimativa (ver Figura 36).

Figura 36. Exploração da estimativa



Deste modo permitiu-se que vários alunos viessem ao quadro explicar quantos triângulos haviam encontrado. Assumiu-se o papel de moderador, dado que o professor deve, essencialmente, ser “alguém que provoca diálogos, que os reforça e que

harmoniza as propostas de solução, tendo como pressuposto o saber científico” (Fernandes, 1994, p.61), estimulando a partilha de saberes e estratégias entre a turma. Procurou-se sempre estimular a turma para a procura de outros triângulos e, depois de algum tempo de grande motivação da turma, encontraram-se todos os triângulos para grande alegria e satisfação de todos os alunos.

Em conversa com o professor cooperante, verificou-se que esta foi uma atividade muito positiva e significativa dado que estimulou o raciocínio lógico de toda a turma pois formularam-se sempre novas questões e estimulou-se a partilha de estratégias para chegar ao resultado final (Fernandes, 1994).

Organização e Tratamento de Dados: Gráfico de Pontos e Histograma.

A utilização de gráficos contribui para “comunicar e registar ideias de forma mais simples e clara” e ainda para “ler e interpretar informação com maior facilidade” (Ministério da Educação, 2004, p.170).

A exploração deste conteúdo iniciou-se a partir de um jogo em que os alunos se tinham de colocar em fila consoante o seu mês de aniversário. De seguida realizou-se o registo, à vez, na tabela que se encontrava no quadro. Por se ter partido da data de aniversário de cada aluno, ou seja, de informações que as crianças possuíam, tornou-se uma atividade estimulante e que levou a uma participação ativa de todos. Aquando da análise dos dados recolhidos iniciou-se a construção de um pictograma e, posteriormente, a consolidação da simbologia $>$, $<$ e $=$ tendo em conta o número de aniversários em cada mês do ano (ver Figura 37).

Figura 37. Registo na tabela e consolidação da simbologia $>$, $<$ e $=$



Outra exploração desta problemática concretizou-se após a realização do problema da semana sendo que se solicitou a construção de um gráfico a partir dos dados obtidos. Com esta atividade procurou-se que a turma construísse o gráfico, tendo o professor apenas assumido o papel de orientador. Em primeiro lugar questionou-se a turma sobre o que precisavam saber para iniciar a construção do gráfico e como identificar os eixos, nomeadamente o horizontal e o vertical, sendo que:

No decurso da comunicação, o professor vai introduzindo o vocabulário específico e adequado e ajudando à sua compreensão, relacionando a linguagem natural com a linguagem matemática. Neste processo, os alunos vão ampliando o seu conhecimento de diversas formas de representação matemática e aprendendo a identificar as mais apropriadas a cada situação. (Ponte et al., s/d, p.30)

Ao mesmo tempo, propôs-se que, mais uma vez, trabalhassem a simbologia $>$, $<$ e $=$ a fim de verificar quais as crianças que ainda sentiam dificuldades neste exercício. Verificou-se que estas atividades foram exploradas de forma positiva dado que se traduziram em aprendizagens significativas por parte da turma. Por se ter promovido a participação ativa da turma, verifica-se que o seu espírito crítico e capacidade de intervir ativamente estão a sofrer mudanças muito satisfatórias.

Avaliação da turma.

Após a realização das atividades referentes à Matemática, procedeu-se à sua avaliação resultante da aplicação de fichas de registo e dos exercícios realizados no decorrer das mesmas. Apresenta-se de seguida a avaliação global do desempenho da turma ao longo das várias atividades desenvolvidas tendo em conta os pressupostos referentes a esta área.

Quadro 24. Avaliação da turma relativamente à área de Matemática segundo os blocos definidos pela OCP (2004)

| Área curricular disciplinar | Blocos | Avaliação geral da turma |
|-----------------------------|--|--|
| Matemática | Resolução de situações problemáticas | <p>Aquando do desenvolvimento de atividades relacionadas com a resolução de problemas, verificou-se que inicialmente existiam muitas crianças com dificuldades nesta área e, com o passar do tempo, estas dificuldades foram minimizadas.</p> <p>Os alunos com mais facilidade na área da matemática mostraram grande facilidade na resolução de problemas, apresentando diversas formas de representação, sem recorrer a desenhos.</p> <p>Os alunos com mais dificuldades, através do apoio dos colegas, do recurso ao desenho e a materiais de apoio à contagem conseguiram atingir resultados positivos.</p> <p>Através da expressão oral, a maioria dos alunos explicou, de forma clara, as estratégias escolhidas por si.</p> |
| | Bloco 3: Grandezas e Medida - Estimativa | <p>Com a exploração desta problemática verificou-se um desenvolvimento satisfatório do raciocínio lógico da maioria dos alunos.</p> <p>Todas as crianças tiveram uma participação ativa no desenrolar das atividades, defendendo a sua opinião de forma objetiva. Aquando da análise dos raciocínios expostos, verificou-se uma grande variedade dos mesmos, sendo que as crianças conseguiam argumentar claramente sobre a sua estimativa, aproximando-se muitas vezes do valor real.</p> |
| | Linguagem e representação | <p>A maioria das crianças mostrou-se capaz de representar os dados obtidos no gráfico, sendo que a maior dificuldade consistiu na identificação dos eixos (horizontal e vertical).</p> <p>O recurso a estratégias diversificadas de aplicação de gráficos permitiu uma melhor aquisição dos conhecimentos pretendidos, permitindo a análise e reflexão sobre as diferentes formas de representação dos dados.</p> |

Português

Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida. (Reis et al., 2009, p.21)

O desenvolvimento dos conteúdos relativos a esta área baseou-se, essencialmente, na exploração de palavras, frases e textos, na expansão de textos e na exploração do texto descritivo.

Deu-se maior atenção à comunicação oral, tendo como objetivo estimular esta competência na turma, dado que estávamos no 1.º período e eram poucas as crianças capazes de se exprimir corretamente. Pretendia-se promover o gosto por falar em público, confrontar opiniões e participar ativamente em debates. Com esta intenção seguiram-se as metodologias utilizadas pelo professor cooperante, intercalando-as com outras que se consideraram profícuas.

Introdução do momento de “Ler, Contar e Mostrar”.

Numa primeira abordagem, procurou-se incentivar hábitos de leitura no grupo tendo em conta a importância do momento de leitura recreativa, exigida no programa nacional. Como defendem Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011):

O professor desempenha um papel primordial neste processo, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele.
(p.7)

Esta foi uma estratégia adotada, mais uma vez, em consonância com o MEM, traduzindo-se no momento de “Ler, Contar e Mostrar”. Deste modo, como preconizam Grave-Resendes e Soares (2002), “criam-se condições para que as crianças tenham direito à palavra, se expressem livremente, sem receios de censuras, sejam ouvidas e respeitadas” (p.66). No placard junto ao quadro afixou-se uma grelha onde as crianças podiam inscrever-se e ainda outra onde os alunos registavam as apresentações realizadas (ver Figura 38). Neste contexto registaram-se críticas como: “Acho que leste bem, mas devias ter treinado mais” (Beatriz, 7 anos) e “Gostei da história, mas leste muito baixo” (Rodrigo, 7 anos).

Figura 38. Criança a apresentar um livro e grelha de registo das apresentações realizadas



Deste modo pretendia-se que todos tivessem a oportunidade de participar nesta atividade. Este momento acontecia uma vez por semana, onde duas crianças tinham a possibilidade de apresentar uma história, canção ou outra produção à sua escolha, sendo de seguida avaliadas pela turma. Revelou-se muito positivo dado que a maioria da turma mostrava grande entusiasmo e motivação por participar nesta atividade, promovendo-se o gosto pela leitura e pela exploração de livros. Através desta atividade trabalhou-se o espírito crítico da turma, que era praticamente inexistente. De início,

estimulou-se a capacidade crítica do grupo através de diversas questões e sugestões, levando a que interiorizassem esta habilidade, tornando-se cidadãos capazes de saber ouvir e falar, aguardar a sua vez de falar, elaborar críticas construtivas e respeitar as sugestões do outro.

Introdução e exploração do texto descritivo de paisagens.

Em conformidade com as indicações do professor cooperante, introduziu-se o texto descritivo. Em primeiro lugar mostrou-se uma imagem representativa de uma paisagem, como forma de pré-leitura dado que “no desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do acto de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura” (Reis et al., 2009, p.70). Na primeira fase deverá privilegiar-se os conhecimentos prévios dos alunos que possam relacionar-se com o texto, na segunda constrói-se o sentido do texto através da recolha e seleção de informação e, por fim, na terceira pretende-se sistematizar os conhecimentos (Reis et al., 2009).

Após a exploração da imagem, onde se preparou as crianças para a análise e identificação de características no excerto do livro “O Segredo do Rio”, de Miguel Sousa Tavares, procedeu-se à distribuição do excerto supramencionado. Deste modo proporcionou-se um momento de leitura individual e em grupo, permitindo que toda a turma tivesse a oportunidade de ler em voz alta, verificando-se quais as crianças que precisam de maior apoio na aquisição desta competência.

Outra habilidade que se verificou não existir nesta turma, foi a aprendizagem cooperativa, onde:

as actividades são realizadas de forma independente, a partir de uma responsabilidade atribuída a cada um dos elementos do grupo; e a *colaboração*

entre pares como uma participação activa dos vários elementos, através de contributos individuais para a realização da tarefa. (Santana, 2007, p.38)

Deste modo, partindo da atividade realizada como pré-leitura, dividiu-se a turma em grupos e distribuiu-se uma imagem por cada um. Pretendia-se que os alunos tivessem experiências “aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (Ministério da Educação, 2004, p.23). Cada grupo ficou então encarregue de descrever a imagem, seguindo determinadas indicações, como se verifica na Figura 39.

Figura 39. Trabalho cooperativo e posterior apresentação



Verificou-se que esta foi uma estratégia positiva dado que toda a turma ficou extremamente motivada por trabalhar em grupo. Assumiu-se então o papel de orientador, apoiando os grupos apenas se necessário. Posteriormente cada grupo escolheu um porta-voz que ficou encarregue pela apresentação do trabalho realizado à turma.

Conforme iam apresentar o trabalho realizado em cooperação, afixavam a imagem no quadro de ardósia para que os colegas pudessem confrontar o texto com a imagem. Aquando da leitura dos textos, verificou-se que o objetivo inicial foi atingido, pois conseguiram compreender a forma de descrever a imagem, construindo um texto já com

uma certa extensão. Foi extremamente gratificante verificar que esta foi uma atividade significativa, originando textos expressivos como se verifica na Figura 40.

Figura 40. Imagem e correspondente análise



Posteriormente, a partir da análise da capa do livro “A menina do mar”, de Sophia de Mello Breyner Andresen, optou-se por explorar esta atividade de forma diferente. A escolha deste texto prendeu-se com o facto de que “a riqueza das interacções orais proporcionadas à criança permitir-lhe-á adquirir vocabulário, produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescente” (Reis et al., 2009, p.61).

Aquando da leitura de um excerto propôs-se que desenhassem uma paisagem a partir da descrição ouvida. Conforme iam acabando os desenhos, cada criança dirigia-se ao quadro e expunha-o.

Figura 41. Realização dos desenhos e exposição dos mesmos no quadro

Neste momento, ouviu-se uma criança a contar os desenhos expostos e, partindo desta situação “de convergência das diferentes áreas do saber (...) concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento” (Reis et al., 2009, p.24), explorou-se a matemática. Começou-se por questionar a turma sobre quantos desenhos estavam no quadro, ao que prontamente responderam dado que apenas faltava uma criança nesse dia. De seguida questionou-se sobre como tinham chegado a tal resultado, sobre qual o raciocínio utilizado. Verificou-se que houve diversas formas de chegar ao valor total, como “São 23 porque falta a Maria” (Joana, 7 anos), “Contei de seis em seis, na horizontal” (Adriano, 7 anos) e “Eu contei de quatro em quatro” (Diogo, 7 anos).

Aquando do confronto entre o texto e a imagem, uma das crianças disse, “Eu fiz as flores brancas, amarelas e roxas”, (Beatriz, 7 anos), apontando com o dedo o seu desenho. Questionou-se a criança sobre a localização do seu desenho, sobre as pistas que havia aprendido anteriormente, e esta respondeu: “O meu desenho está no canto inferior direito”. Aproveitou-se então esta situação para trabalhar a localização no espaço, como na atividade anterior, levando a que este fosse um momento de grande aprendizagem.

Dada a pertinência das atividades anteriores, prolongou-se a exploração desta problemática, utilizando as produções das crianças dado que, como preconizam Reis et al.(2009), “o convívio diário com materiais escritos, incluindo os textos produzidos

pelos alunos, explorados em interação na sala de aula e a audição de textos com sentido, interessantes e desafiantes, são essenciais” (p.70).

Ao longo da intervenção procurou-se, sempre que possível, levar os alunos para fora da sala de aula. Apesar de esta ser, tradicionalmente, o local onde se adquire conhecimento, verifica-se que fora deste ambiente o desejo de aprender e a curiosidade das crianças é muito mais elevada.

Deste modo, organizou-se a turma aos pares e dirigimo-nos ao pátio, como se confirma na Figura 42. As crianças, em grupos, sentaram-se em sítios diferentes da escola para que pudessem observar diferentes paisagens. Apesar de haver algumas crianças de outras turmas no pátio, verificou-se que a turma manteve a sua atenção no objetivo pretendido. Nestes momentos de trabalho em grupo é possível avaliar o grupo e ainda cada criança em particular dado que no regresso à sala, verificou-se que algumas crianças não tinham todas as frases registadas no caderno.

Figura 42. Saída ao pátio para descrever paisagem



Após a correção dos textos, cada grupo escolheu o seu porta-voz, que veio apresentar o trabalho aos colegas. Um dos textos, que surpreendeu pela localização dos objetos no espaço, foi o seguinte: “A escola está no centro. Algumas rosas estão no lado

inferior e outras no lado inferior esquerdo. O balde do lixo está à direita e existem três meninos à esquerda. O portão está na esquerda.”

Concluiu-se que o trabalho em grupo é um aspeto que deverá continuar a ser privilegiado nesta turma tendo em conta os resultados alcançados, assim como o desenvolvimento de competências orais, promotoras da autoconfiança na turma.

Depreende-se que:

Todos os alunos beneficiam de se ajudarem e ensinarem uns aos outros. Os alunos que estão a ter dificuldades aprendem, muitas vezes, mais facilmente com os outros que já dominam a competência. Os alunos que já dominam uma competência têm mais probabilidade de reter os conhecimentos depois de ensinarem outros colegas. (Lopes & Silva, 2009, p.161)

A partir deste conjunto de atividades contribuiu-se para o melhoramento das construções frásicas da turma, promovendo a autonomia e o desenvolvimento da aprendizagem em colaboração.

Avaliação da turma.

Após a realização das atividades referentes ao Português, procedeu-se à sua avaliação resultante dos exercícios realizados no decorrer das mesmas. Seguidamente apresenta-se a avaliação global do desempenho da turma no decorrer das atividades desenvolvidas tendo em conta os pressupostos referentes a esta área.

Quadro 25. Avaliação da turma relativamente à área de Português segundo os blocos definidos pela OCP (2004)

| Área curricular disciplinar | Blocos | Avaliação geral da turma |
|-----------------------------|-------------------------------|---|
| Português | Bloco 1 – Comunicação oral | <p>No geral, nos momentos destinados à comunicação oral, as crianças mostraram-se capazes de relatar acontecimentos vividos e imaginados. Evidenciaram ainda a capacidade de intervir adequadamente em debates e diálogos com um discurso progressivamente mais complexo, estruturado e eloquente, por exemplo na apresentação de trabalhos e no momento de “Ler, Contar e Mostrar”.</p> <p>Na exploração oral dos textos, foram capazes de identificar assertivamente os momentos-chave da ação, as personagens e o espaço, sendo que as maiores dificuldades se centraram na identificação do tempo.</p> <p>Na introdução do texto descritivo, apenas os alunos com APA mostraram dificuldades na descrição das imagens e da paisagem real. Na apresentação destes trabalhos, mostraram-se capazes de emitir opiniões sobre os trabalhos dos colegas, formulando perguntas e respostas, sendo necessária a intervenção do adulto apenas para regular a participação das várias crianças.</p> <p>A maioria dos alunos mostrou uma participação ativa na construção, em grupo, de histórias a partir de imagens e ainda no reconhecimento de rimas e lengalengas.</p> |
| | Bloco 2 – Comunicação escrita | <p>Através do contacto com diversos tipos de escrita, despertou-se o gosto pela leitura e escrita, sendo que esta estratégia pretendia colmatar o seu reduzido vocabulário.</p> <p>A partir da capa dos livros ou de determinadas ilustrações, mostraram-se capazes de levantar hipóteses acerca do seu assunto comparando, posteriormente, o que disseram com o conteúdo original.</p> <p>A nível do gosto pela escrita por iniciativa própria, apenas uma criança demonstrava uma vontade constante em praticar a escrita. A nível caligráfico, apenas uma das crianças mostra dificuldades, sendo o seu texto por vezes indecifrável.</p> <p>No que concerne à capacidade de escrita, apenas duas das crianças com APA necessitavam ainda de consultar o dicionário ilustrado para redigir palavras simples. Os restantes alunos mostraram uma evolução positiva na redação dos seus textos, exibindo progressivamente textos com maior extensão e complexidade.</p> |

Intervenção com a Comunidade Educativa

Na vertente de 1.ºCiclo pretendeu-se novamente ao desenvolvimento da prática em estreita colaboração com a comunidade, procedendo-se à realização de diversas atividades que tornaram este objetivo exequível. Apesar de no 1.ºCiclo não haver tanta proximidade aos pais como na Pré, promoveu-se esta interação, em primeiro lugar com a construção de um vaivém para cada criança, instrumento promotor da comunicação entre pais e professores. Apesar de legislação vigente promover a importância da participação dos pais, muitas vezes os pais continuam a ser contactados pela escola aquando de acontecimentos negativos, levando a que associem frequentemente a vinda à escola com situações menos agradáveis (Villas-Boas, s/d).

Uma das formas de interação entre a escola e a comunidade consistiu na vinda da equipa da PSP à escola e conseqüente visita pelo bairro. De seguida apresentam-se outras atividades desenvolvidas com o intuito de consciencializá-las para a importância do seu papel no contexto escolar ao longo da intervenção, em colaboração com os pais, professores e restante comunidade educativa.

Interação com os pais.

Contrariamente ao que aconteceu no Pré-Escolar, não houve o estabelecimento de uma relação com todos os pais devido ao facto de não os conhecermos e de raramente se deslocarem à sala de aula. É verosímil concluir que “a aprendizagem dos alunos é mais significativa e realizada com maior sucesso quando se processa num ambiente em que professores e pais cooperam” (Davies et al.,1989; Epstein, 1992; Eccles & Harold, 196, citados por Carvalho et al., 2000, p.7). Deste modo procurou-se, sempre que possível, estimular os pais e encarregados de educação na vida escolar dos filhos através da contribuição com materiais de desperdício e também com a construção de materiais em colaboração com os filhos.

Construção de presépios e decoração de símbolos de Natal.

Com a participação dos pais, teve-se sempre o cuidado de solicitar a sua ajuda em atividades que não implicassem custos monetários. Com o intuito de realizar uma exposição com os presépios, enviou-se um ofício aos pais, assinado pelo diretor da escola, com a finalidade de se saber quantos estariam dispostos a participar. Deste modo saberíamos com quantos trabalhos contar para a exposição. Contudo, como alguns pais não tiveram tal disponibilidade, optou-se por realizar a sua apresentação na escola.

Foi muito satisfatório verificar que mesmo na última semana de estágio continuámos a receber presépios, mesmos por parte de alguns pais que não tinham assinado o ofício, construídos com uma grande diversidade de materiais (como rolhas, garrafas, pinhas e amendoins). Chegado o dia da festa, procedeu-se à organização destes trabalhos numa sala apropriada (ver Figura 43), ficando estes disponíveis para que toda a comunidade educativa os pudesse visitar.

Figura 43. Cartaz indicativo da exposição e alguns dos presépios construídos pelos pais



Na sala do 2.ºC, propôs-se a decoração de símbolos natalícios com o intuito de ornamentar a sala de aula. As crianças mostraram-se desde logo entusiasmadas com esta proposta, enquanto nós ficámos ansiosas por ver o resultado final deste trabalho realizado em colaboração com os pais e encarregados de educação.

Desde logo as crianças trouxeram os trabalhos finalizados (ver Figura 44), verificando-se que a maioria dos pais empenhou-se nesta tarefa, perguntando se precisávamos de mais algum apoio da sua parte.

Figura 44. Exemplos de símbolos decorados



Foi com muita satisfação que confirmámos o interesse dos pais na participação da vida escolar dos filhos. Com a realização destas atividades promoveu-se o espírito natalício e todos os valores que a ele estão subjacentes, como a amizade, o amor e a partilha.

Construção da árvore de Natal.

Aquando da reunião onde se decidiu como se procederia à decoração da escola decidiu-se que construiríamos uma árvore de Natal a partir de material de desperdício, mais propriamente caixas de ovos e jornais. Deste modo solicitou-se a toda a comunidade educativa na recolha das caixas de ovos.

Verificou-se uma grande colaboração de toda a comunidade educativa com as caixas de ovos. No decorrer da construção da árvore (ver Figura 45), as crianças mostravam grande alegria ao ver que tinham contribuído, mostrando-se disponíveis para ajudar sempre que necessário. Quanto às tintas e restantes materiais necessários à sua construção, foram maioritariamente fornecidos pela escola.

Figura 45. Construção da árvore de Natal



Quando se terminou este trabalho foi extremamente gratificante ouvir os elogios dos professores, funcionários e alunos que nos felicitaram por todo o trabalho. Tendo em conta que no dia da festa foi içada a bandeira do Programa Eco-Escolas, esta atividade teve um significado especial para todos.

Interação com a comunidade.

Desde que se iniciou o estágio, procurou-se estabelecer uma relação positiva com todos os intervenientes do processo educativo. Como defende Carvalho et al. (2000) a escola deve estimular a criação de uma relação consistente com a comunidade, sendo

que “a comunicação entre a família e a escola deve ser uma comunicação caracterizada pela procura de um sentido comum, respeito mútuo e desejo de negociar com todos os membros da comunidade educativa” (p.21).

Decoração da estrela e do pinheiro.

Dado que fazíamos parte do grupo encarregue de decorar a escola para a festa de Natal e atendendo ao pedido do professor cooperante, procedeu-se à decoração de uma estrela e de um pinheiro. A estrela seria afixada no átrio da escola e o pinheiro na porta da sala. Solicitou-se a colaboração das crianças na decoração destes elementos, sendo que foram as mesmas a escolher os materiais utilizados (ver Figura 46).

Figura 46. Decoração e colocação da estrela no átrio



A decoração do pinheiro realizou-se numa outra sala, por sugestão do professor cooperante, com o objetivo de finalizar dentro do prazo estabelecido e de não interferir com a aula da colega Andreia que estava a desenvolver uma atividade relacionada também com o Natal e com o pinheiro.

Figura 47. Decoração do pinheiro e trabalho final



Quando a tinta secou, cada criança afixou um objeto no pinheiro (bola ou estrela), onde estava registada uma palavra relacionada com esta época (ver Figura 47).

Verificou-se uma grande implicação de todas as crianças por terem a oportunidade de participar na decoração da escola.

Realização do Bazar de Natal.

Aquando do estágio nesta escola eram frequentes as conversas relacionadas com a falta de meios económicos para fazer face à quantidade de materiais necessários ao funcionamento satisfatório da instituição. Deste modo, e tendo em conta o número razoável de estagiárias neste núcleo, iniciou-se a preparação de um Bazar de Natal que consistiria na venda de variados artigos, sendo que o valor conseguido reverteria para a escola (ver Figura 48). É essencial referir que estes artigos seriam construídos por nós e pelas crianças a partir de materiais de desperdício (rolhas, pacotes de leite, garrafas de plástico e vidro, cartão, entre outros).

Decidiu-se que o melhor momento para a realização desta atividade seria no dia da festa de Natal dado que neste dia era permitida a livre entrada dos pais na escola.

Para a sua divulgação afixou-se um cartaz à entrada da escola (ver Apêndice T). Preparou-se então o espaço junto à entrada principal da escola dado que esta era uma área coberta e estava visível a todos os que entrassem na escola.

Apesar de ter decorrido apenas durante a festa, com a sua realização conseguiu-se angariar um valor monetário significativo, para nossa grande satisfação e gratificação. Posteriormente este valor foi entregue ao diretor da instituição.

Verificou-se que todo o esforço conjunto teve resultados positivos, não só a nível monetário, mas também a nível da interação com os pais, que aproveitaram esta ocasião para conversar connosco sobre os seus filhos.

Outras atividades pedagógicas.

No que se refere à componente indireta do estágio, participou-se em duas reuniões do conselho escolar e em reuniões formais e informais com o grupo de professores responsável pela decoração da escola e organização da festa de Natal. Achou-se por bem assistir à primeira reunião do conselho escolar, que aconteceu na semana de observação, por nunca antes ter surgido essa oportunidade. Quanto à segunda reunião, participou-se pelo facto de estarmos integradas no grupo organizador da festa de Natal.

Figura 48. Grupo de estagiárias da EB1/PE da Nazaré junto ao Bazar de Natal



Pela participação na organização e decoração da festa, promoveu-se um maior contacto com os docentes da escola e com a família dos alunos nas salas que tinham alunas estagiárias tal como nas restantes. Através da participação nesta celebração compreendeu-se toda a dinâmica da escola e criaram-se laços cooperativos com os professores das áreas curriculares e não curriculares. Como defende Carvalho et al. (2000), as festas são um meio de “aprofundar as relações entre pais, professores e auxiliares de acção educativa criando o sentimento de verdadeira comunidade educativa” (p.24).

Reflexão Crítica sobre a Intervenção no 1.º Ciclo

O estágio realizado na sala do 2.º ano revelou-se uma experiência enriquecedora, permitindo-me evoluir tanto a nível pessoal como profissional, melhorando as minhas competências de gestão e adequação do currículo, partindo sempre dos conhecimentos pré-adquiridos dos alunos. Procurou-se sempre criar “condições de aprendizagem onde as pessoas se reúnem para falar, para se envolver em diálogo, para partilhar suas histórias e para lutar juntas, através de relações sociais que fortaleçam, em vês de enfraquecer, as possibilidades de uma cidadania activa” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 101).

Este modo de intervir, que privilegia o aluno no centro do processo educativo, concede-lhe liberdade de expressão e intervenção, tornando a sala de aula num local de partilha de saberes. De início, este foi um processo moroso no que concerne à gestão do grupo, contudo este obstáculo foi ultrapassado através da negociação entre ambas as partes. De forma progressiva, a relação com os alunos tornou-se mais sólida, permitindo a partilha e a afetividade.

Este possibilitou o contacto direto com a realidade educativa, visando uma aproximação, através da prática, à profissão docente. Permitiu ainda a aquisição de conhecimentos diversificados e a colocação em prática de todo o conhecimento adquirido ao longo do percurso académico. Apesar de ser um momento pretendido, reveste-se de muitas inseguranças, emoções e expectativas perante o contexto educativo que nos envolve. Tudo o que se adquiriu anteriormente é posto à prova, através da nossa intervenção perante as mais variadas situações.

No desenrolar da prática, e tendo em conta a observação participante, procurou-se, sempre que possível, garantir situações de trabalho cooperativo, permitir a utilização de materiais concretos e estimular os alunos para uma participação ativa na construção do seu conhecimento. Deste modo formularam-se “estratégias de organização das aprendizagens que assentem no próprio aluno e promovam a sua capacidade de auto e hetero-aprendizagem” (Alarcão, 2010, p.29), colocando-se o aluno no centro da intervenção pedagógica.

Para além de seguir as diretrizes do Ministério da Educação (2004) achou-se essencial aplicar alguns aspetos do modelo pedagógico do MEM, que preconiza a comunicação, a cooperação e a democracia (Grave-Resendes & Soares, 2002)

A constante recolha de informações sobre a turma e o seu ritmo diferenciado, quer através dos métodos anteriormente referidos, quer através da reflexão com a colega de estágio e com o professor cooperante, permitiram uma adequação positiva do processo educativo, tendo como objetivo o melhoramento significativo das aprendizagens da turma (Alarcão, 2010).

Por se ter aferido que a turma tinha dificuldades a nível da comunicação, mais concretamente na capacidade de se expressar e criticar o trabalho de colegas, introduziu-se o momento de “Ler, Contar e Mostrar”. Com o decorrer da prática,

verificou-se que este objetivo foi atingido, na medida em que os alunos melhoravam, progressivamente, as suas capacidades de intervir adequadamente e com críticas positivas e construtivas.

Todo este percurso, revestido de avanços e recuos, permitiu que se aferisse a árdua tarefa que é a gestão partilhada do poder na sala de aula, em que “o papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissor para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo do aluno” (Estrela, 1994, p. 35). Contudo, os resultados são muito mais expressivos e significativos quando se coloca a criança no centro de todo este processo. O facto de implementar alguns aspectos do modelo pedagógico do MEM permitiu uma evolução progressiva na aprendizagem dos alunos, verificando-se que os modelos curriculares são “um importante andaime para apoiar o educador/professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e se desenvolvam um “habitus” de aprender” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 34).

O trabalho em equipa e a reflexão partilhada com a colega foi essencial, na medida em que todo o trabalho desenvolvido foi reflexo da planificação conjunta das atividades desenvolvidas. Através deste trabalho em parceria, fundamental dado que “aprendemos reflectindo sobre as nossas práticas e partilhando as nossas experiências” (Estanqueiro, 2010, p.10), pretendeu-se melhorar as práticas interventivas, promovendo sempre as aprendizagens significativas da turma. De facto, uma prática apoiada na reflexão continuada é fulcral dado que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (Freire, 2009, p. 39).

Aquando da avaliação global que se efectuou no final do estágio, aferiu-se que a maioria dos alunos mostrou melhorias em determinados parâmetros, nomeadamente na expressão e comunicação, na participação ativa, na partilha, na cooperação e autonomia e adquiriu as competências essenciais inerentes ao programa. Depreende-se então que “educar é ajudar o aluno a descobrir e a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (Estanqueiro, 2010, p13).

Em suma, importa referir que foi fundamental o trabalho cooperativo entre as estagiárias e o professor cooperante e ainda a reflexão constante, visando sempre o melhoramento da prática pedagógica e ainda que “a relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno” (Vieira, 2005, p.9).

Considerações finais

Ao longo do percurso acadêmico realizaram-se diversas aprendizagens e competências que se revelaram essenciais nesta etapa de formação inicial. Estes proporcionaram uma abertura mais vasta no que concerne ao atual paradigma educativo, que exige qualidade, reflexão e pesquisa, no sentido de “ajudar o aluno a descobrir e a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (Estanqueiro, 2010, p.13).

É na formação inicial que se lançam as bases para o crescimento do docente com o intuito de dar uma resposta assertiva às questões que se levantam ao longo da vida e de ser um profissional competente. Então “se os futuros professores tiverem a oportunidade de, na sua formação inicial, terem experiências educativas em torno da resolução de problemas poderão com mais à vontade aceitar o desafio” (Bonito, 2009, p. 311). Ainda assim, não podemos depreciar a formação contínua e a reflexão no percurso do professor, dado que o culminar desta formação é a “fase inicial de um processo em construção” (Mesquita-Pires, 2007, p. 86) pois a sociedade está em constante mudança e o professor tem a tarefa de a acompanhar. Deste modo constrói-se uma identidade própria, baseada num processo cíclico de observação, reflexão e ação que promove a emergência de uma educação de qualidade. A reflexão permite um certo distanciamento do contexto, pensando sobre o mesmo e reformulando as práticas no sentido de as melhorar, tornando-se fundamental inculcar esta prática nas crianças desde cedo.

Na realização das atividades procurou-se sempre envolver ativamente as crianças pois, como defende Malaguzzi (s/d), “o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas actividades e de seus próprios recursos” (citado por Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.76).

Os medos e receios que antecediam o estágio desvaneceram-se com o passar do tempo devido à integração positiva no grupo de crianças e ainda no núcleo de estágio em ambas as valências.

No que se refere às limitações deste estágio, estas centraram-se essencialmente no curto tempo disponível para a intervenção, concluindo-se que neste prazo restrito foi difícil observar individualmente cada criança como se pretendia, bem como desenvolver atividades mais extensas. Verificou-se ainda que no momento em que se tornava mais fácil gerir o comportamento das crianças, através da aplicação de diversas estratégias, chegava o momento de terminar o estágio.

Considera-se que houve um crescimento, tanto a nível pessoal como profissional, como consequência direta das dificuldades encontradas e superadas nos contextos em que decorreu o estágio. Deste modo permitiu-se a aquisição de “aprendizagens estimulantes e efetivamente gratificantes e, por outro, através de processos de reflexão, uma problematização das práticas observadas e realizadas” (Mesquita-Pires, 2007, p.220).

Com o finalizar de todo este percurso, confirma-se que ser educador/professor implica uma mente aberta e um espírito inovador, bem como a aquisição de variadas competências, muito para além do domínio científico. Implica rigor, equilíbrio, exigência e ainda a interação com a restante comunidade educativa dado que:

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

O professor desempenha o papel de guia, de orientador das crianças em todo o processo de aprendizagem, rejeitando o currículo uniforme (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009) e procurando desenvolver a capacidade crítica e o pensamento reflexivo. Neste sentido, constata-se que a investigação-ação, opção metodológica utilizada, promoveu o desenrolar de uma prática reflexiva dado que organiza o processo que envolve a prática, fundamentando-a (Alarcão, 2010).

A interação e partilha de conhecimentos entre estagiárias, orientadores científicos e professores cooperantes facilitou este processo na medida em que estes representavam um apoio constante, verificando-se que a intervenção não pode ser um ato isolado, mas alvo de uma reflexão constante no sentido de redefinir a qualidade pedagógica. O conhecimento emerge do diálogo e da reflexão, levando inevitavelmente à renovação das práticas pedagógicas. Segundo Alarcão (2001) “o conhecimento é gerado pela reflexão e é o conhecimento que sustenta a reflexão” (p.18), sendo fundamental o “diálogo entre a teoria e a prática” (Mesquita-Pires, 2007, p. 127).

Em síntese, educar é estimular “a abertura à inovação, o espírito de curiosidade, a tolerância, a inteligência social e muitas outras características com forte componente afetiva” (Landsheere, 1994, p. 87).

Referências

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. et.al. (Orgs.). *Formação Reflexiva De Professores: Estratégias de Supervisão* (171-188). Porto: Porto Editora, LDA.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Campos, B. (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. (3.^a ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (7.^aed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Bonito, J. (2009). *Ensino, qualidade e formação de professores*. Évora: Universidade de Évora.
- Caetano, A. & Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60. Obtido em:
[http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Caetano&Silva\(4\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Caetano&Silva(4).pdf)

Carvalho, L, et al.. (2000). *A parceria entre a escola, família e a comunidade: estratégias de envolvimento parental*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011 – *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Obtido em: www.dgidc.min-edu.pt/.../circularavaliacaoepedocumentofinal.pdf

Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Conhecimento Explícito da Língua, Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Ministério da Educação.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, 2, 455-479. Obtido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores*. Porto: Porto Editora.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância, perspectivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed Editora.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto – *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância*.

Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de janeiro. Obtido em:

http://agjsaraiva.ccems.pt/Leg.%20escolar/Reorganizacao_Curricular/Dec.%20Lei%206-2001.pdf.

Despacho n.º 32081/2008, de 16 de dezembro. Obtido em:

<http://www.uma.pt/portal/html/noticias/748/5030850310.pdf>.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. (1.ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

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

Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

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

Fernandes, A. (s/d). A Investigação-acção como metodologia. *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*. Obtido em:

http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf.

Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico, aspectos inovadores*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Básica.

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

Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gonçalves, L. (2004). *Haverá lugar para os afectos na Gestão Curricular?* (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Landsheere, V. (1994). *Educação e formação*. Porto: Edições Asa.

Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação - a construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, J., & Silva, S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget Divisão Editorial.

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

Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância, traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. (1.^a ed.). Porto: Profedições, Lda.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, competências Essenciais*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ªed.). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (4.ªed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Moll, L. (2002). *Vygotsky e a educação - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed.

Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Neto, C. (s/d). *A Criança e o Jogo: Perspectivas de Investigação*. Universidade Técnica de Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I., Holly, M., Moita, M., Gonçalves, J. et al. (s/d).

Vidas de professores. (2.^aed). Porto: Porto Editora.

Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de Outubro da DGIDC – *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Revista Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93. Obtido em:
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>.

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2006). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

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

Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In

Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.83-124). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1999). *Componentes do Processo do Desenvolvimento do Currículo*.

Braga: Livraria Minho.

Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H. et al..

(2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

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

Editora.

Projeto Curricular de Escola (2011-2015). Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar

da Nazaré. Obtido em: <http://escolas.madeira->

[edu.pt/eb1penazare/Documentos/tabid/1569/Default.aspx](http://escolas.madeira-edu.pt/eb1penazare/Documentos/tabid/1569/Default.aspx).

Projeto Educativo de Escola (2009-2013). Escola Básica do 1ºCiclo com Pré-Escolar da

Achada. Obtido em: <http://escolas.madeira->

[edu.pt/eb1peachada/Aescola/Documenta%C3%A7%C3%A3oOficial/tabid/9485/](http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peachada/Aescola/Documenta%C3%A7%C3%A3oOficial/tabid/9485/)

[Default.aspx](http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peachada/Aescola/Documenta%C3%A7%C3%A3oOficial/tabid/9485/Default.aspx).

Projeto Educativo de Escola (2011-2015). Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar

da Nazaré. Obtido em: <http://escolas.madeira->

[edu.pt/eb1penazare/Documentos/tabid/1569/Default.aspx](http://escolas.madeira-edu.pt/eb1penazare/Documentos/tabid/1569/Default.aspx).

- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Obtido em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- Santos, L. & Jau, J. (2008, Agosto). À conversa com Ferré Laevers. *Revista Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico, leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes, metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1999). *Psicologia educacional*. Alfragide: Editora McGraw-Mill.

Reis, C. (coord.), Dias, P., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. et al.. (2009).

Programa de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Riley, J. (2004). Curiosidade e comunicação: Língua e literacia na educação e infância.

In Siraj-Blatchford, I. (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada.

A Revista da ESES, 9, 79-104.

Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento*

profissional. Obtido em: <http://www.scribd.com/doc/19210892/Roldao-Maria-do-Ceu-2007-Funcao-docente-natureza-e-construcao-do-conhecimento-profissional>.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto:

Porto Editora.

Vicente, J. (2004). *Razão e Diálogo*. Porto: Porto Editora.

Vieira, H. (2005). *A Comunicação na Sala de Aula*. (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Villas-Boas, M. (s/d). *A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores*. Universidade de Lisboa (FPCE).

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (7.^a ed.). Rio

Tinto: Edições Asa.

