

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Tânia José Freitas Rodrigues
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2013

Ma

Rel

T/M Urea

73 261

7017A

37

ROD pel

EX.1

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Tânia José Freitas Rodrigues

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

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

ORIENTAÇÃO
Guida Reis Rodrigues Mendes



Centro de Competência de Ciências Sociais

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

Ano letivo – 2012/2013

Tânia José Freitas Rodrigues

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

Orientadora: Guida Reis Rodrigues Mendes

Funchal, março de 2013

Agradecimentos

A concretização do presente relatório envolveu a cooperação de várias instituições e pessoas, pois sem esta colaboração não seria possível concluí-lo. Assim sendo, agradeço:

À orientadora científica, Mestre Guida Mendes, pelo apoio, indicações, aconselhamentos, e, sobretudo, pela forma disponível, encorajadora e reflexiva que foi crucial para a construção da minha prática profissional e a realização deste relatório.

Ao orientador da prática de estágio do 1.º ciclo, Doutor Paulo Brazão, pelo apoio e indicações pedagógicas.

Agradeço, de igual modo, às escolas que ao longo do meu percurso académico permitiram a realização da *praxis* educativa, nomeadamente ao Infantário “O Carrocel”, à Escola B1/PE do Tanque S. António, à diretora do infantário “O Carrocel”, à educadora Rita Fernandes e à equipa pedagógica desta instituição. À educadora Elisabete Freitas, minha educadora cooperante, pelo seu apoio e pela sua persistência e, essencialmente, pelos ensinamentos, pelos valores e pelo profissionalismo transmitidos. À diretora da Escola B1/PE do Tanque, professora Dorita Pestana, e à equipa pedagógica onde realizei a minha intervenção pedagógica no 1.º Ciclo, em particular à professora Margarida Fernandes, minha professora cooperante, pela confiança, pela dedicação e pela cooperação. Às crianças da Sala “Azul” do 3.º ano pelo acolhimento, pela partilha e pela aprendizagem, pois, sem elas, toda a intervenção pedagógica não teria qualquer sentido.

Às colegas de curso, pela cooperação no processo de aprendizagem, com especial destaque para a Liliana Vieira.

E, por fim, mas não menos importante, à minha família, fundamentalmente à minha mãe e aos meus irmãos, que sempre foram o meu suporte em todos os momentos. Ao meu marido, Carlos e à minha filha Valentina por todo o amor e compreensão pela minha ausência, transmitindo motivação, confiança e ânimo.

II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Resumo

O relatório de estágio apresentado insere-se no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e visa a obtenção do grau de mestre. O desenvolvimento da prática profissional incidiu na Educação de Infância na sala Azul com 12 crianças do infantário “O Carrocel” e no 1.º Ciclo de Ensino Básico na turma 3.º C com 22 alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque. Neste relatório são expostos os dados obtidos através do processo de investigação-ação, que permitiram conhecer os contextos educativos e a sua contextualização, possibilitando fundamentar a *práxis* numa dimensão reflexiva, expondo todo o percurso de ensino-aprendizagem das crianças e do docente estagiário. A prática pedagógica teve como base de intervenção três linhas orientadoras: a pedagogia participativa, a aprendizagem pela ação e a utilização de estratégias de ensino como ferramentas de aprendizagem. Para efetivá-las realizou-se um planeamento semanal a fim de delinear e de reestruturar as opções pedagógicas, com o intuito de promover aprendizagens e uma construção social significativa. Durante a intervenção pedagógica realizou-se a avaliação, em ambas as vertentes, que foi importante para recolher dados, que depois de analisados, se revelaram essenciais para o conhecimento do desenvolvimento, dos interesses e das necessidades das crianças e, ainda, permitiram projetar a prática pedagógica. É, também, apresentada a intervenção realizada com a comunidade educativa que compreende várias atividades e intercâmbios sociais. Acresce dizer que o cerne do presente relatório é o desenvolvimento da ação e da reflexão, onde é exposto a fundamentação e a intencionalidade educativa das atividades realizadas em ambas as vertentes e os seus resultados, que se revelaram positivos, designadamente no aumento do bem-estar e da implicação das crianças na creche e na aquisição de conhecimentos, através de novas estratégias de ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: estágio, aprendizagem pela ação, creche, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The report here presented falls within the second year of the Master's degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education with the purpose to obtain the master's degree. The development of the professional practice was focused on the Childhood Education in the blue room with 12 children from kindergarten "O Carrocel", and in the 1st Cycle of Basic Education by the class 3^a C with 22 students from 1st Cycle of Basic Education with Pre-school from Tanque. This report sets out the data obtained by the process of research-action, which allowed knowing the referred educational contexts and their contextualization, enabling support to the *praxis* in the reflective dimension exposing all the pathway of teaching-learning process of the children and the teacher intern. The pedagogical practice was based on three guidelines: participatory pedagogy, learning by action and the use of teaching strategies as learning tools. To ensure them, a weekly planning was done in order to restructure the didactic options, with the purpose of promote the learning and a social construction. During the educational intervention it was carried out an evaluation, on both sides, which was important to collect data that revealed to be crucial, after analyzed, for the knowledge of the development, interests and needs of the children and still allowed to design the pedagogical practice. Is also presented the intervention performed with the educative community that embrace diverse activities and social.

Moreover, to say that the essence of this report is the development of action and reflection where it is exposed the fundament and educational intentionality of the activities carried out in both areas and its results which proved to be positive in increased well-being and involvement of children in kindergarten and the acquisition of knowledge through new strategies for teaching learning in 1st cycle of basic education.

Keywords: internship, action learning, kindergarten, 1st cycle of basic education.

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Índice.....	IV
Índice de Apêndices.....	VI
Índice de Figuras.....	VII
Índice de Tabelas	IX
Lista de Siglas.....	XI
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	4
Identidade Docente: Educador e Professor numa Única Dimensão.	4
A Formação Docente	4
A Docência como Prática Social e Cultural numa Perspetiva Contemporânea.....	6
Metodologia de Investigação-Ação	9
Investigação-Ação: Uma Abordagem Atual.....	9
Recolha de Dados	13
Objeto da Investigação-Ação.....	18
Problema da Investigação-Ação	18
Parte II - Estágio Pedagógico em Contexto de Educação de Infância.....	19
Enquadramento da Creche	19
Princípios Educativos na Creche	23
A creche como Agente de Promoção do Desenvolvimento da Criança	26
A Relação Afetiva na Creche.....	27
Intervenção Pedagógica	29

Contextualização do Ambiente Educativo.....	29
O Meio Envolvente.....	29
A Sala Azul.....	32
O Grupo.....	36
Opções Metodológicas Inerentes à Intervenção Pedagógica.....	40
Os Modelos Pedagógicos para o Pré-Escolar em Portugal.....	40
Orientações Curriculares Para o Pré-Escolar.....	41
Opções Pedagógicas Adotadas na Educação de Infância.....	42
Projetos Desenvolvidos na Prática Pedagógica.....	44
A Intervenção Pedagógica na Sala Azul.....	45
Avaliação.....	74
Avaliação do Grupo.....	77
Avaliação da Criança – A Maria.....	83
Intervenção com a Comunidade Educativa.....	93
Apresentação do PEE aos Encarregados de Educação.....	94
Sessão de Relaxamento: Técnicas de Relaxamento Para as Crianças.....	96
Peça de Teatro “A Fada do Outono” e a Canção “O Castanheiro do Tio Arlindo”.....	99
Jornal de Parede.....	101
Parte III - Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo.....	103
Contextualização do Ambiente Educativo.....	103
O meio envolvente.....	103
A EB1/PE do Tanque Santo António.....	104
A sala do 3.º ano, turma C.....	107
Opções Metodológicas Inerentes à Intervenção Pedagógica.....	109
Projetos Desenvolvidos na Prática Pedagógica.....	116

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Avaliação	153
Intervenção com a Comunidade Educativa.....	160
Realização de um Postal de Natal para Expor na Sala.....	161
Participação na Reunião com os Encarregados de Educação	164
Participação na Reunião do Conselho Escolar.....	165
Participação na Festa de Natal da Escola.....	167
Conclusões	168
Referências.....	176

Índice de Apêndices

Pasta – Estágio pedagógico em contexto de Educação de Infância

Apêndice A. Roteiro de atividades dos dias 24 a 28 de setembro 2012

Apêndice B. Roteiro de atividades dos dias 01 a 05 de outubro 2012

Apêndice C. Roteiro de atividades dos dias 08 a 11 de outubro 2012

Apêndice D. A história intitulada “O peixe amarelo”.

Apêndice E. Roteiro de atividades dos dias 22 a 25 de outubro 2012

Apêndice F. A história intitulada “A folhinha que queria casar”

Apêndice G. PowerPoint de apresentação do PEE aos encarregados de educação

Apêndice H. Prospeto com a ordem de trabalhos da reunião de apresentação do PEE

Apêndice I. Convite e Logótipo para a festa dos 25 anos do Infantário “O Carrocel”

Apêndice J. Poster de informação sobre a sessão de relaxamento

Apêndice K. Certificado de participação para a equipa pedagógica e para a orientadora da sessão de relaxamento

Apêndice L. A história intitulada “A Fada do outono”

Apêndice M. A canção sobre o outono “O Castanheiro do Tio Arlindo”

Apêndice N. Vídeo sobre a peça de teatro “A Fada do outono”

Apêndice O. Jornal de parede da sala Azul

Pasta – Estágio Pedagógico em Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice P. Planificação diária dos dias 5, 6 e 7 de novembro de 2012

Apêndice Q. Planificação diária dos dias 12, 13 e 14 de novembro de 2012

Apêndice R. Jogo dos tabuleiros

Apêndice S. Vídeo Era uma vez o corpo Humano: A reprodução e o nascimento do Planeta Agostini

Apêndice T. Materiais didáticos utilizados para abordar os conteúdos de Português

Apêndice U. Folha de registo da Experiência

Apêndice V. Ficha de leitura do livro “O cavaleiro de pau do menino Jesus”, do livro “Cheiro a baunilha” e do livro “Canteiro dos livros”

Apêndice W. Planificação diária dos dias 19, 20 e 21 de novembro de 2012

Apêndice X. Planificação diária dos dias 26, 27 e 28 de novembro de 2012

Apêndice Y. Planificação diária dos dias 3, 4 e 5 de dezembro de 2012

Apêndice Z. Planificação diária dos dias 10, 11 e 12 de dezembro de 2012

Apêndice AA. Plano delineado para o projeto “Os perigos do álcool, das drogas, do tabaco e da violência”

Apêndice AB. PowerPoint apresentado na sessão de sensibilização “Os perigos do álcool, das drogas, do tabaco e da violência para a saúde”

Apêndice AC. Certificado de participação das crianças e dos orientadores da sensibilização

Índice de Figuras

Figura 1. Espiral Autorreflexiva de Lewin	11
Figura 2. Planta Tridimensional da Sala Azul.	34

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 3. Profissões dos Encarregados de Educação da Sala Azul	39
Figura 4. Nível de Escolaridade dos Encarregados de Educação da Sala Azul	39
Figura 5. As Crianças a Ouvirem a História e a Explorarem o Fantoche	53
Figura 6. Carimbagem da Mão de uma Criança e Resultado Final	53
Figura 7. Apresentação do Peixe ao Grupo	54
Figura 8. Criança na “Cama” de Balões	55
Figura 9. Exploração Livre dos Balões	55
Figura 10. Crianças a Relaxarem com os Balões e a Simularem uma Almofada	55
Figura 11. Exploração do Lençol com os Balões	56
Figura 12. Crianças a Explorarem as Maracas	63
Figura 13. Crianças a Explorarem o Silêncio	63
Figura 14. Crianças a Dançarem ao Som das Maracas	64
Figura 15. Crianças a Interagir Com o Professor	64
Figura 16. Criança a Tocar Piano	65
Figura 17. Crianças a Dançarem ao Som do Piano	66
Figura 18. Crianças a Observarem a Chuva	66
Figura 19. Crianças a Ouvirem e a Explorarem a História e os Fantoches	68
Figura 20. Crianças a Efetuarem o Saco do Pão-De-Deus e o Resultado Final	69
Figura 21. Crianças a Explorarem a Fruta	69
Figura 22. Crianças a Degustarem as Frutas	70
Figura 23. Crianças a Pintarem e a Colarem as Folhas no Papel Pardo	72
Figura 24. Resultado Final do Painel Realizado em Parcerias e o Saco do Pão-De-Deus Com as Frutas	73
Figura 25. Criança no Momento de Representação	73
Figura 26. Apresentação do Plano Anual aos Encarregados de Educação	95

Figura 27. Vários Momentos de Ação da Sessão de Relaxamento	99
Figura 28. Dramatização da Peça de Teatro	101
Figura 29. Jornal de Parede	102
Figura 30. Planta Tridimensional da Sala da Turma do 3.º Ano do Tanque	107
Figura 31. Crianças em Momentos Exploratórios Com o Multibásico e a Calculadora.	123
Figura 32. Crianças a Jogarem o Jogo dos Tabuleiros	124
Figura 33. Materiais Audiovisuais Utilizados em Estudo do Meio e as Crianças a Visualizarem um Vídeo	125
Figura 34. Materiais Utilizados para Explorar os Textos em Português	126
Figura 35. Criança a Realizar a Experiência	139
Figura 36. Criança a Registrar os Resultados da Experiência	141
Figura 37. Crianças a Dramatizarem uma História	142
Figura 38. Crianças a Realizarem Jogos Interativos Sobre a Reprodução	143
Figura 39. Crianças a Pesquisarem e Elaborarem o PowerPoint para o Projeto	144
Figura 40. Crianças Pesquisarem Dados na Aula de TIC	147
Figura 41. Momentos da Ação de Sensibilização	148
Figura 42. Crianças a Elaborarem o Projeto	149
Figura 43. Crianças a Elaborarem a Apresentação	150
Figura 44. Apresentação dos Projetos à Turma	151
Figura 45. Postais de Natal Exposto na Sala	165
Figura 46. Crianças do 3.º C a Declamarem as Frases de Natal	168

Índice de Tabelas

Tabela 1. Princípios Educativos em Creche	25
Tabela 2. Recursos Humanos do Infantário “O Carrocel”	31

X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Tabela 3. Instalações do Infantário “O Carrocel”	32
Tabela 4. Rotina Diária da Sala Azul	35
Tabela 5. Opções Pedagógicas Adotadas na Educação de Infância	43
Tabela 6. Expressões do Grupo Durante a Degustação da Fruta	71
Tabela 7. Plano de Preenchimento das Fichas de Avaliação SAC	76
Tabela 8. Avaliação Diagnóstica do Grupo – Ficha 1g (24-09-2012 a 28-09-2012)	78
Tabela 9. Análise e Reflexão em Torno do Grupo e Contexto - Ficha 2g (24-09-2012 a 28-09-2012)	79
Tabela 10. Definição de Objetivos e de Iniciativas Dirigidas ao Grupo/Contexto Educativo – Ficha 3g (24-09-2012 a 28-09-2012).....	81
Tabela 11. Avaliação Final do Grupo – Ficha 1g (22-10-2012 a 25-10-2012)	82
Tabela 12. Avaliação Diagnóstica Individualizada – Ficha li (Versão Abreviada).....	84
Tabela 13. Análise e Reflexão Individualizada da Maria	86
Tabela 14. Definição de Objetivos e de Iniciativas Referentes à Criança – Ficha 3i	88
Tabela 15. Avaliação Final da Maria – Ficha li (Versão Abreviada)	89
Tabela 16. Espaços da e Escola EB1/PE do Tanque de Santo António	105
Tabela 17. Recursos Humanos da Escola EB1/PE do Tanque de Santo António	105
Tabela 18. Plano Curricular do 1.º CEB	112
Tabela 19. Opções Pedagógicas Adotadas no 1.º CEB	115
Tabela 20. Expressões das Crianças em Relação à Experiência	140
Tabela 21. Conceções das Crianças Sobre “Os Perigos do Álcool, das Drogas, do Tabaco e da Violência”	147
Tabela 22. Questões das Crianças aos Intervenientes da Ação de Sensibilização	148
Tabela 23. Questões Referentes à Apresentação dos Projetos	151
Tabela 24. Avaliação das Crianças no Projeto	152

Tabela 25. Avaliação da Criança com NEE no Projeto 153
Tabela 26. Avaliação Diagnóstica da Turma do 3.º C 157

Lista de Siglas

APA - American Psychology Association

CE – Conselho Escolar

CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

IE – Educação de Infância

IPSS - Instituições de Solidariedade Social

ME - Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MSSS - Ministério da Solidariedade e da Segurança Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PA – Plano Anual

PEE – Projeto Educativo de Escola

PET - Projeto Educativo de Turma

RAM – Região Autónoma da Madeira

SAC - Fichas Sistema de Acompanhamento das Crianças

TIC - Tecnologia e Informação e Comunicação

Introdução

O presente trabalho é o culminar da unidade curricular de Estágio e Relatório e tem como desígnio expor o processo que envolveu o período de prática pedagógica no contexto Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que tem como finalidade a obtenção do grau de mestre, segundo a estrutura curricular e o plano de estudos apresentados pela Lei n.º 242, de 16 de dezembro de 2008 que aprovou a criação do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB.

O estágio pedagógico possibilitou a reflexão sobre a complexidade da ação pedagógica, em particular, sobre as especificidades da educação e as suas características. Num processo aprender fazendo, as intervenções que decorreram ao longo do estágio pedagógico tiveram como intuito focalizar o perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB e conhecer a complexidade inerente à educação em ambas as vertentes. Ao longo do percurso académico, adquiriu-se competências teórico-práticas que tiveram todo o sentido e pertinência no desenvolvimento da prática pedagógica, pois o estágio permitiu articular a teoria e a prática num espaço educativo onde se desenvolveu a construção da identidade docente numa dimensão profissional, social e ética. Esta dualidade advém da capacidade de gerir situações técnico-pedagógicas para facilitar o processo de aprendizagem, assumindo que o conhecimento direciona a prática, mas que a prática igualmente permite o desenvolvimento do conhecimento.

Para desenvolver uma prática pedagógica contextualizada foi fundamental conhecer o meio envolvente, as características das crianças e do contexto educativo. Este processo fez-se através da investigação-ação, por meio de técnicas e de instrumentos específicos, em que foi possível recolher dados fundamentais sobre as dificuldades, as necessidades e os interesses das crianças que foram essenciais para planear a ação pedagógica. Assim, foi possível promover, na prática, aprendizagens diferenciadas atendendo às capacidades de cada criança.

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Durante o processo de estágio assumiu-se a responsabilidade de gerir a turma, de planear e de orientar as atividades. A *práxis* realizou-se em dois momentos distintos, sendo o primeiro em Educação de Infância (EI) (Mendes, 2005)¹ com crianças de 10 a 20 meses de idades, no Infantário “O Carrocel” e o segundo no 1.º CEB, com uma turma de 3.º ano na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Tanque.

No que concerne à prática pedagógica desenvolvida na vertente da EI foi em contexto creche e visou essencialmente estimular as sensações e as emoções, numa dimensão de pedagogia participativa próxima das linhas orientadoras do modelo pedagógico High/Scope que centra “as acções e aprendizagens das crianças na fase sensória-motora, à medida que vão construindo um entendimento do seu mundo através da experiência directa com pessoas e objectos” (Post & Hohmann, 2007, p. 52).

Quanto ao 1.º CEB, pretendeu-se cumprir o programa definido para este ciclo, tendo como base as estratégias de ensino-aprendizagem através de uma pedagogia participativa que fomentasse a cooperação e a co construção da aprendizagem das crianças.

Assim, a construção do presente relatório, surge como um espaço revelador da prática pedagógica em estágio, do seu percurso e dos seus fundamentos. Tem também como objetivo fundamentar as atividades desenvolvidas, refletir acerca da *práxis*, mobilizar os conhecimentos teóricos, compreender se as estratégias pedagógicas foram acervadas e contextualizadas e de que forma influenciaram a aquisição de competências, de habilidades e de atitudes por parte das crianças.

No que diz respeito à estrutura do relatório, este divide-se em três partes fundamentais. O relatório inicia-se com a primeira parte, onde está exposto o enquadramento teórico que fundamenta a identidade docente, o educador e o professor numa única dimensão,

¹ Esta autora refere que a designação de Educação de Infância é a mais adequada para este nível de educação, uma vez que esta abrange a faixa etária dos 0 aos 6 anos, o que remete para uma visão de infância sem a perspetiva da preparação para o 1.º CEB que a designação de pré-escolar comporta.

evidenciando a formação docente e a docência como prática social e cultural numa perspectiva contemporânea. Neste item está descrito a metodologia de investigação-ação e todo o seu processo e instrumentos utilizados. Seguidamente apresenta-se a segunda parte que incide-se sobre o estágio pedagógico em contexto de EI, estando explanada a contextualização do meio educativo e das crianças e a fundamentação das opções metodológicas utilizadas nesta vertente são expostas e fundamentadas. Logo de seguida apresenta-se os projetos desenvolvidos com as crianças, bem como a intencionalidade educativa, a sua pertinência, o papel das crianças neste processo e como influenciou as suas aprendizagens. Ainda nesta parte, encontra-se a avaliação geral do grupo, utilizando o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010), e a avaliação individualizada de uma criança utilizando o mesmo instrumento de avaliação. Por fim, é exposto o trabalho desenvolvido com a comunidade educativa, englobando ainda as reuniões com a equipa pedagógica e com o conselho escolar.

A terceira parte do relatório focaliza a prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB e a disposição é semelhante à anteriormente exposta. Nesse sentido, inicia-se pela contextualização do meio educativo, as opções metodológicas que sustentaram a prática pedagógica e os projetos desenvolvidos com as crianças. Depois expõe-se a avaliação diagnóstica, que foi realizada na primeira semana de estágio e, por fim, as atividades realizadas com a comunidade educativa. Aqui, as atividades incidiram essencialmente, na participação de uma reunião de conselho, na reunião com os encarregados de educação e na participação na festa de Natal dirigido a toda a comunidade. Acresce dizer que foram efetuados todos os esforços para realizar uma atividade intitulada *Estratégias de Matemática* com os docentes, porém por incompatibilidade de horários, por parte da escola, esta não se concretizou.

4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Por último, apresentam-se as conclusões deste relatório que apontam para uma reflexão crítica sobre o percurso realizado em ambas as vertentes, evidenciando as aprendizagens, as limitações e os valores adquiridos. No fim, surgem as referências bibliográficas que sustentam todo o trabalho realizado e os apêndices² que têm como objetivo proporcionar os materiais que foram utilizados na *práxis*.

Para terminar, importa ainda referir que este trabalho segue as regras da *American Psychology Association* (APA, 2010)³ adotadas pelo Centro de Competência de Ciências Sociais – Departamento de Ciências da Educação – da Universidade da Madeira (UMa), com a exceção no que se refere às imagens, às notas de rodapé e ainda à impressão frente e verso do texto, de modo a proporcionar ao leitor uma leitura clara. Por motivos éticos o nome da criança que foi avaliada individualmente, no contexto pré-escolar, é fictício para preservar a sua identidade e todas as fotos expostas têm a autorização por escrito dos encarregados de educação.

Parte I – Enquadramento Teórico

Identidade Docente: Educador e Professor numa Única Dimensão.

A Formação Docente

A profissão docente⁴ iniciou-se “no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes” (Nóvoa, 1992, p. 15). Este autor afirma ainda que nos séculos XVII e XVIII praticamente eram os religiosos que ensinavam os

² Para além dos apêndices expostos no trabalho, é possível encontrar outros em suporte digital (CD), mais concretamente vídeos e fotografias que permitem entender melhor a prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos de estágio.

³ As normas da APA (2010) referem que as fotografias devem ser impressas a preto e branco. Porém, mencionam que estas poderão ser impressas a cores, a fim de possibilitarem uma melhor visualização do exposto. Indicam também que as notas de rodapé poderão ser apresentadas no fim do trabalho após as referências. Neste relatório optou-se por colocá-las no fim de cada página de modo a facilitar a leitura e a compreensão do texto. Por fim, importa referir que por economia de folhas decidiu-se fazer a impressão em frente e verso, ao contrário das indicações da APA (2010).

⁴ Neste relatório sempre que for utilizada a designação de docente refere-se ao educador de infância e ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

filhos dos aristocratas, sendo uma função secundária não especializada e desenvolvida de forma subsidiária.

Com as transformações sociais ao longo dos tempos, o papel do docente tem vindo a assumir uma função preponderante na sociedade, bem como na escola, enquanto instituição de educação e de ensino, designadamente no desenvolvimento, na aquisição de competências, nas habilidades e nas atitudes das crianças.

Por esta razão é fundamental que a formação dos docentes assente em pressupostos atuais e não de um passado ancorado em realidades ultrapassadas. Assim, os docentes devem ter uma visão da escola que acompanhe a realidade da sociedade, impregnada de informação e de comunicação, como um fórum aberto, redefinindo o sentido social das suas práticas. Como refere Nóvoa (2002) os docentes devem “refazer uma identidade profissional que valorize o seu papel como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e como organizadores de situações educativas” (p. 22).

Ao longo dos últimos anos, o debate educativo tem estado marcado pela dicotomia, pessoal e profissional, do docente. Porém, nem sempre é possível separar estas duas dimensões, pois ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos (Nóvoa, 1995). Assim, parece-nos importante valorizar o quotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação do docente, levando-os a refletir em primeiro lugar sobre os seus percursos profissionais. Neste sentido e de acordo com Nóvoa (1995):

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicos), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p. 25).

6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A profissão docente é muitas vezes encarada como práticas desenvolvidas num panorama teórico e metodológico, desenvolvendo deste modo, a construção de um conhecimento profissional docente.

A prática docente implica, cada vez mais, uma formação contínua e reflexiva acerca da intencionalidade educativa e dos seus pressupostos, pois “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1995, p. 25). Assim sendo, a formação deve contribuir para produzir hábitos de reflexão a par do desenvolvimento de matrizes científicas ou pedagógicas. Importa ainda referir que é através dos encadeamentos de múltiplos saberes que o docente fortalece a referida prática reflexiva e que constrói a sua identidade profissional. Em forma de conclusão, podemos afirmar que este processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional do docente é muito complexo, mas grandioso nos seus propósitos. Nóvoa (s/d) citando Labaree, (2000) refere que:

a maior parte dos profissionais mobiliza o conhecimento sem desvendar os seus mistérios. (...) Os professores são diferentes. (...) Um bom professor é aquele que se torna dispensável, que consegue que os alunos aprendam sem a sua ajuda. Deste modo, os professores desmistificam o seu próprio conhecimento e entregam a fonte de poder sobre o cliente que outras profissões guardam tão zelosamente (p. 24).

A Docência como Prática Social e Cultural numa Perspetiva Contemporânea

Ao longo do século XX, as conceções pedagógicas, psicológicas e sociológicas assumiram a escola como um espaço de regeneração social e a sociedade incumbiu a escola das funções da família e da comunidade. A educação, atualmente, mais do que em qualquer outra época, assume-se como a chave para a participação integral do indivíduo na sociedade. Logo, a educação formal é uma prática social, não só porque se consubstancia na interação

entre docentes e crianças, mas também porque reflete a cultura e os contextos sociais a que pertencem. Carvalho (s/d), afirma que:

a educação é hoje unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Inserindo-se num contexto histórico, social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir (p. 1).

Assim, a educação tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos, ou seja, modificações que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem. Nesta linha de pensamento, podemos designar a escola como um espaço social, onde se fundam relações entre professor, aluno e família, se transmite segurança e onde se respeita a cultura, os valores, a linguagem e as crenças de cada aluno (Freire, 2000).

Na prática docente torna-se necessário promover novos conhecimentos e habilidades que proporcionem uma construção social através dos desafios que o ensino como prática educativa lhes exige, o que lhes possibilita criar a sua própria identidade. A identidade profissional não é um facto adquirido, mas sim uma construção de vários valores e saberes que são alcançados no desenvolvimento da profissão docente. É através deste processo que cada docente edifica uma biografia individual e profissional, construída através das relações e das interações que estabelece com as diversas pluralidades existentes (pessoais, sociais e profissionais). Porém, é muito difícil separá-las, pois ambas têm uma forte influência na *práxis* e na construção da identidade docente. Para afirmar esta ideia, Borges (2007) aponta que a construção da identidade profissional:

(...) se constitui através das relações, (...) através das tensões, dos choques, dos conflitos que as próprias interações geram – que se constrói através das crenças, dos

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

valores, dos afetos, dos aspetos cognitivos das imagens de si, dos outros e das imagens que se imaginam que os outros têm si (p. 150).

Para além destas relações, importa referir a unificação dos saberes científicos e pedagógicos que são adquiridos através das experiências vividas e das interações com os outros. Todas estas ações são refletidas na construção das práticas docentes, visando uma aprendizagem de qualidade⁵. No desenrolar da *práxis*, o docente inovador e reflexivo regista as suas experiências, reflete e, por fim, avalia todo o seu percurso, sendo estas características elementares para o aperfeiçoamento e para a inovação da educação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (Nóvoa, s/d). Contemporaneamente, vivemos num mundo globalizado e em transformações constantes e multiculturais. Deste modo, a educação cada vez mais apresenta-se como um desafio, exigindo ao docente uma diversidade de estratégias de ensino e de soluções aos obstáculos que são impostos no quotidiano. Nesta perspetiva, a inovação pedagógica é um processo contínuo e não é possível sem o esforço de qualificação dos docentes, de forma a atender às transformações sociais e culturais patentes na educação. Fino (2010) refere que inovação pedagógica “implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (p. 277). Sendo que não basta utilizar estratégias e instrumentos de ensino considerados “inovadores” para que se possa adequar as oportunidades de aprendizagem aos desafios da sociedade atual, pois ensinar é uma tarefa complexa que envolve muitas dimensões. Desde logo, o conhecimento profissional, como nos diz Nóvoa (1995) é:

⁵ O conceito de qualidade é definido por Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 128) “como uma verdade universal isenta de valor e cultura, além de aplicável, de igual maneira, em qualquer lugar no campo em consideração: em suma, a qualidade é um conceito descontextualizado.” A qualidade no contexto educativo, segundo Bairrão (1998), está relacionada com as características físicas e sociais, com as características das pessoas que trabalham nos contextos educativos, com as características dos programas, com as políticas educativas e com os resultados da investigação. Ao longo do relatório, focaliza-se a importância do docente desenvolver uma educação de qualidade às crianças.

(...) um conhecimento que se constrói a partir das intuições dos professores, das suas reflexões sobre a prática e da sua capacidade de deliberar-em-ação. É um conhecimento difícil de definir, pois contém uma dimensão teórica, mas não é só teórico, contém uma dimensão prática, mas não é só prático, contém uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência (pp. 116-117).

Metodologia de Investigação-Ação

Investigação-Ação: Uma Abordagem Atual

Atualmente assiste-se a uma evolução na sociedade que advém do conhecimento e o meio educativo não está alheio a esta evolução, uma vez que este sofreu grandes transformações, impondo mais exigências a toda a comunidade educativa. Com estas transformações surgiu, por exemplo a heterogeneidade a nível social, cultural e económica. Assim, tornou-se necessário planear uma intervenção educativa adequada para a gestão significativa e a definição de estratégias de ensino-aprendizagem pautada por flexibilidade, valores sociais, capacidade de resolver dilemas e disponibilidade para estabelecer relações com a comunidade, visando um ensino-aprendizagem de qualidade.

Antes de fundamentar a prática em torno da investigação-ação, considerou-se pertinente definir o seu conceito, sendo que os vários momentos da prática pedagógica não podem ser compreendidos sem explicitar os mecanismos que permitiram a sua concretização.

A investigação, de uma forma geral, caracteriza-se pelo uso de conceitos, de teorias, da linguagem, de técnicas e de instrumentos, tendo como finalidade obter respostas às questões nos mais diversos campos. No contexto educacional, as metodologias de investigação são diversas, mas neste estágio relevamos a investigação-ação, uma vez que toda a nossa intervenção pedagógica procurou apoiar-se nesta metodologia.

10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A investigação-ação tem vindo a assumir um papel primordial no panorama educativo, pois permite a reestruturação das questões educativas e a diminuição de algumas discrepâncias existentes entre o binómio teoria e prática, e ainda, possibilita ao docente desenvolver estratégias de qualidade em prol de uma aprendizagem significativa. Este processo permite refletir sobre a ação, mobilizar estratégias educativas e reavaliar a ação potenciando, deste modo, todo o processo de ensino-aprendizagem.

Convém clarificar que a definição de investigação-ação é subjetiva, porém deverá ter objetivos concretos e todo o seu processo terá de consistir “na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). É assim, uma metodologia enriquecedora pelo seu duplo objetivo de ação e de investigação, ou seja, pela ação obtém-se resultados a nível da organização e da comunidade e a pela investigação relacionamos a compreensão e os resultados. Esta metodologia depende muito do contexto em que está a ser desenvolvida, como referem Cohen e Manion (1989), citados por Bell (1997), a investigação-ação é um:

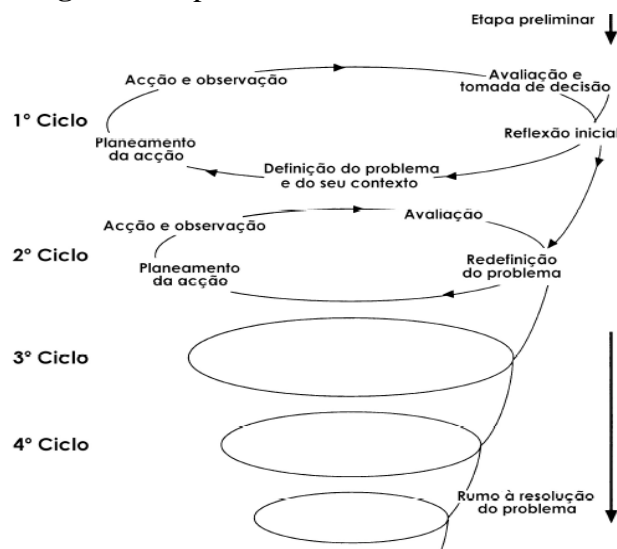
procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo, durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos, (...) de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradoras ao próprio processo em curso (p. 21).

Nesta ótica, o processo de trabalho é o foco da ação, na qual há uma interação com a comunidade educativa melhorando, assim, a qualidade e a adequabilidade da prática docente. Esta metodologia dá ênfase à prática pedagógica e promove o aperfeiçoamento das estratégias e dos instrumentos que o docente utiliza possibilitando um ensino-aprendizagem e uma prática pedagógica eficazes.

No estágio, pretendeu-se realizar mudanças para obter resultados significativos e desenvolver uma aprendizagem ativa, onde as crianças fossem construtoras do seu processo de aprendizagem, logo diferenciadas e com um ritmo próprio. Sobre esta matéria, Sanches (2005) diz que “uma metodologia centrada na investigação-acção permite-nos operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva ao invés de uma diferenciação que retoma e reforça a uniformidade, a exclusão” (p. 140).

Em suma, a investigação-ação enquadra-se no contexto educativo como uma intervenção ativa. Sendo a educação complexa e diversificada e não uma atividade rotineira em que se aplicam metodologias pré-determinadas esta metodologia atua com o fim de aperfeiçoar a educação e as relações sociais. Assim, a investigação-ação e a prática educativa são dois processos inseparáveis realizados num espaço vasto com processos sistemáticos de investigação-ação circunscritos temporalmente e devem implicar, necessariamente, a colaboração dos docentes e dos alunos. Caracteriza-se também pela sucessão de várias etapas, nomeadamente o planeamento, a execução das ações para aperfeiçoar a prática, a reflexão, a avaliação e por fim a reformulação da ação. Estas etapas só têm fundamento quando são utilizadas para estudar a *práxis* do docente recorrendo à teoria, aos métodos, às técnicas, à cultura e aos valores, sujeitas a construções e reconstruções. Importa referir ainda que toda esta complexidade se verifica em forma de espiral, em que todas elas se complementam e são indissociáveis, como demonstram Santos, Morais e Paiva (2004) na Figura 1.

Figura 1. Espiral Autorreflexiva de Lewin



12 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Como se pode ver, através destas etapas cíclicas, surge a regulação da prática pedagógica, recolhendo informações que serão posteriormente utilizadas. Recorreu-se por isso a inúmeros instrumentos e técnicas que foram oportunidades de descobertas mútuas. Estes momentos de ação foram pautados por múltiplas estratégias pedagógicas, uma vez que se pretendeu atender às necessidades e aos interesses das crianças. Nesta perspetiva, o docente é um investigador, implicitamente ou explicitamente, visto que define posições, valores e habilidades na sua *práxis*. Deste modo, a ação surgiu num contexto dinâmico e interativo, mediante os fenómenos estudados, mas para realizá-la foi necessário planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar e dialogar (Máximo-Esteves, 2008).

Como já foi dito, no estágio, nas duas vertentes, EI e 1.º CEB, a investigação-ação foi o ponto de partida e desenrolou-se para que investigar e intervir fosse o cerne do desenvolvimento da prática pedagógica. Esta opção teve como intuito maximizar as aprendizagens significativas, atendendo à diversidade dos contextos de estágio. Permitiu também confirmar ou questionar todo o processo educativo *in loco*, possibilitando a reflexão sobre a prática, mobilizando deste modo estratégias que permitam otimizar a abordagem pedagógica. Neste contexto, a investigação foi fundamental para desmistificar conceitos e/ou melhorá-los, uma vez que esta não tem qualquer fundamento se não for para aperfeiçoar ou definir linhas de intervenção pedagógica. Assim, assumir o papel de docente investigador fez todo o sentido, pois a prática teve como foco alcançar mudanças qualitativas e desenvolver uma identidade profissional específica. Este processo desenrolou-se através das múltiplas interações e desenvolvimento de alguns projetos em que o currículo foi adaptado às necessidades e aos interesses das crianças. Foi nesta perspetiva que a autonomia do desenvolvimento do currículo se tornou funcional à ideia de docente-investigador em ambas as situações de estágio.

Recolha de Dados

No que concerne à recolha de dados, durante o estágio foram utilizadas várias fontes distintas, nomeadamente “documentos, registos de arquivo, entrevistas, observação directa, observação participante e artefactos físicos” (Yin, 2005, p. 109) com o intuito de desenvolver uma investigação e uma prática pedagógica de qualidade, coerente e credível. A metodologia adotada foi determinante e teve um forte impacto no sucesso da investigação e consequentemente no estágio, pois esta opção permitiu formular um conjunto de diretrizes que orientaram a investigação científica, a sua fundamentação e a seleção de estratégias de intervenção que foram decisivos para traçar os objetivos da *práxis*.

Desta forma, a prática pedagógica primou-se pelas abordagens reflexivas e alicerçadas na observação e na pesquisa documental, onde posteriormente se efetuou a triangulação dos dados para obter informações essenciais a fim de desenvolver a ação educativa.

Assim sendo, recorreu-se a alguns instrumentos para recolher dados, nomeadamente as notas de campo, os registos fotográficos, as produções orais e as conversas informais. A escolha destes instrumentos recai sobre a necessidade de efetuar um estudo sobre o processo de aprendizagem das crianças, da sua implicação, da sua motivação, suas necessidades e interesses. Este processo pressupôs captar o essencial do contexto educacional para melhorar e compreender. Seguidamente, de forma sintética, expõe-se os pressupostos dos instrumentos e das técnicas utilizadas.

As notas de campo foram importantes para refletir sobre a prática e direcionar a futura *práxis*, pois são dados que permitem a reflexão que, pela sua flexibilidade, possibilitaram compreender a ação pedagógica e os seus diferentes propósitos, permitindo ainda avaliar e adequar a prática, as opções metodológicas e a sua intencionalidade. Através dos dados recolhidos refletiu-se sobre a prática diária avaliando os sentimentos, as preocupações, os afetos, as frustrações, o ambiente da sala, as ações das crianças e a envolvimento educativa.

14 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

No que respeita às conversas informais com os adultos e as produções orais das crianças, estas permitiram recolher dados fulcrais para compreender toda a dinâmica da instituição e das crianças num contexto descontraído e espontâneo.

A par das notas de campo, o registo fotográfico foi um complemento dos outros instrumentos, onde o registo de ações, de gestos e de expressões foram cruciais para uma posterior análise. Estas imagens permitiram um registo fiel e pormenorizado do que foi observado. Refira-se que o recurso à fotografia foi uma constante durante o estágio, mas sem perturbar as atividades e com as devidas autorizações.

Após a recolha dos dados, refletiu-se e analisou-se e depois transformaram “como parte integrante da recolha de dados e a ficar em boa posição para a análise final” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 207). Para tal, recorreu-se às técnicas, nomeadamente à análise documental, à análise de conteúdo e à observação participante.

A análise de conteúdo é uma análise rigorosa que permite “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhouldt, 2005, p. 227) e consistiu numa descrição objetiva e sistemática. O uso deste recurso possibilitou consultar e analisar vários documentos, nomeadamente o Projeto Educativo da Escola (PEE), o Projeto Educativo de Turma (PET) e ainda os processos individuais de cada aluno. Nestes documentos verificou-se os princípios reguladores da escola, os projetos em desenvolvimento e que estavam a ser projetados, as atividades desenvolvidas em prol do desenvolvimento das crianças e as estratégias para estimular a participação da comunidade educativa na gestão escolar e na aprendizagem das crianças. A análise documental caracteriza-se pelo seu cariz qualitativo e é utilizada como complemento de informações obtidas por outras técnicas. Considera-se que a observação foi um processo imprescindível e que permitiu constatar inúmeros factos. Podemos caracterizar a observação como um esforço para ver com “olhos de ver” e “ouvidos de escutar”, não

deixando que qualquer pormenor passe despercebido, pois tudo é importante numa investigação e a sua abordagem “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49).

Segundo os autores referidos anteriormente, a etnografia, neste âmbito, dá ênfase à observação uma vez que esta possibilita compreender algumas ações das crianças e toda a sua envolvência. Permite ainda o docente focar-se em aspetos diferentes a nível das experiências e do meio onde se insere. A observação participante, numa perspetiva etnográfica, facilita uma aproximação entre o investigador e as crianças pois este observa e escuta-as com mais precisão. Deste modo, o docente reúne estratégias que são fundamentais para sua *práxis*. A atitude etnográfica foi essencial em toda a prática e possibilitou uma visão mais abrangente e perspicaz de todo o processo. Segundo Fino (2008) a etnografia faz todo o sentido no contexto educativo, pois permite-nos compreender e descobrir a cultura como parte integrante da prática e simultaneamente submergirmos nela para olhar de dentro.

A conjugação destas técnicas e destes instrumentos visaram essencialmente articular e cruzar os dados obtidos para posteriormente efetuar um confronto teórico para fundamentar as intencionalidades educativas e projetar a intervenção pedagógica, alcançando informações as mais fidedignas possíveis e próximas da realidade, surgindo deste modo, a construção do contexto investigado.

Posto isto, a aplicação da investigação-ação na prática educativa consentiu numa participação mais ativa, abandonando o ensino “tradicional” não reflexivo, preconizando a colaboração interprofissional e a prática pluridisciplinar promovendo, assim, a melhoria das intervenções pedagógicas (Almeida, 2001). Nesta mesma visão, Moreira (2001) citada por Sanches (2005), afirma que:

16 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-ação 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).

Em síntese, a colaboração da investigação-ação na prática pedagógica assentou numa participação mais ativa, onde todo o processo foi essencial para definir estratégias e metodologias utilizadas no estágio nas duas vertentes.

No que diz respeito à EI recorreu-se ao modelo High/Scope que evidencia a aprendizagem pela ação e, também, à pedagogia por participação que visa o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo. No estágio no 1.º CEB, para alcançar os pressupostos de aprendizagem delineados foi necessário utilizar algumas estratégias de ensino e a metodologia de aprendizagem participativa. Neste sentido, para desenvolver competências, habilidades e atitudes utilizou-se algumas estratégias que iam ao encontro das necessidades, das motivações e da cultura do meio envolvente, uma vez que toda esta ação pretendia desenvolver e aperfeiçoar a qualidade e a inovação educativa. Seguidamente serão referidas as estratégias utilizadas no desenvolvimento de toda a prática.

Relativamente à Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências a sua prática visou estimular o espírito científico e tecnológico, através de uma componente prática, nomeadamente o recurso a experiências que visaram a aprendizagem pela descoberta. Para assertar estas ideias Sá e Carvalho (1997) apontam que o Estudo do Meio no 1.º CEB deve ter por base a intencionalidade de consciencializar e de desenvolver o conhecimento a par da compreensão dos fenómenos implementando novas metodologias. Esta opção teve como foco proporcionar às crianças oportunidades de vivenciar diversos tipos de experiências e de aprendizagem, entre as quais se incluem atividades de investigação.

O recurso às Tecnologia de Informação e de Comunicação (TIC) teve como intuito que as crianças utilizassem o computador, como uma ferramenta pedagógica, para ocasionar um ambiente interativo em que pudessem investigar, levantar hipóteses, pesquisar, criar e, assim, construir seu próprio conhecimento, numa visão construtivista. Esta envolvência, segundo Ponte (2002), potencia novas formas de interação social e favorece a construção de novas entidades pessoais. O recurso às TIC facilitou também a pesquisa de informações para o projeto realizado com as crianças do 3.º C e para consolidar os conteúdos abordados.

O desenvolvimento do trabalho de texto visou aperfeiçoar a escrita e enriquecer o vocabulário. Segundo as orientações do 1.º CEB, as crianças devem praticar o aperfeiçoamento de textos escritos de forma individual, em pequenos grupos e em grande grupo, emitindo opiniões e expondo críticas e sugestões com a finalidade de melhorarem o texto. Estes momentos pedagógicos permitem às crianças interações verbais com os colegas e com o docente, o que favorece a aprendizagem, uma vez que falar e trocar opiniões ajuda a clarificar ideias, a escrever e a aprender a escrever (Pereira & Rocha, 2006). Esta estratégia visou, essencialmente, colmatar as dificuldades que as crianças têm na escrita e na oralidade.

A diferenciação pedagógica teve como objetivo salvaguardar o processo de aprendizagem, estimular e potenciar, em particular o desenvolvimento de um aluno com dificuldades cognitivas. Este processo realizou-se em colaboração com o plano individual delineado pelo professor do ensino especial.

Com a aprendizagem cooperativa, os alunos disfrutaram de momentos interativos e de partilha de saberes, pois esta estratégia de ensino permite que a criança aprenda “a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afectividade” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 89). A estimulação destes momentos educativos viabilizou uma aproximação do grupo, incentivou a responsabilidade e o desenvolvimento de um “trabalho cooperativo, da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo

18 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interacção dos alunos e as competências sociais” (Sanches, 2005, p. 134). A aprendizagem cooperativa foi uma aprendizagem inovadora para as crianças, visto que a professora cooperante utiliza a pedagogia transmissiva.

No que diz respeito ao trabalho de projeto, pressupôs-se o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças através de um projeto pedagógico envolvendo um conjunto diversificado de atividades e abordagem distinta no conteúdo abordado. Como tal, o projeto permitiu a mobilização de saberes, a implementação de práticas sociais que estimulassem o sentido das aprendizagens, a descoberta de novos saberes e a cooperação da comunidade, desenvolvendo assim a cooperação, a autonomia e a capacidade de partilha.

A seleção destas metodologias de ensino teve como objetivo proporcionar às crianças novos métodos de ensino e estimular a aprendizagem como um caminho construtivo. A pertinência de desenvolver um trabalho pedagógico em que a partilha, a cooperação, a pesquisa e a interação fossem uma mais-valia foi o foco da prática pedagógica.

Objeto da Investigação-Ação

A intervenção pedagógica realizou-se no infantário “O Carrocel” e na EB1/PE do Tanque Santo António. A população alvo da intervenção foram as crianças da sala Azul, os alunos do 3.º ano, turma C das respetivas instituições de educação e ainda a comunidade educativa.

Problema da Investigação-Ação

A significação da investigação assenta em torno da prática pedagógica, dos métodos/metodologias utilizadas e na intencionalidade educativa presente em cada uma das atividades planificadas, sendo este o fio condutor para a realização e para a fundamentação deste relatório. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) qualquer investigação, no domínio das ciências sociais, deverá incidir, essencialmente, nas questões às quais o

investigador pretende desmistificar, questões, estas que devem apresentar qualidades de exequibilidade e de pertinência.

Parte II - Estágio Pedagógico em Contexto de Educação de Infância

Enquadramento da Creche

A palavra creche é de origem francesa e significa “manjedoura” e representa um abrigo para bebés ou local para deixá-los, enquanto as mães trabalhavam. Devido às transformações da sociedade, a mulher passou a assumir um papel predominante na mesma levando à sua emancipação. Por esta razão, a procura de creches para o cuidado das crianças aumentou, passando estas instituições a terem um papel fundamental de apoio às famílias e no desenvolvimento das crianças. Portugal (1998) afirma que “à desintegração das grandes famílias tradicionais e à transformação da condição e do papel da mulher segue-se o surgimento de novos problemas e novas necessidades em matéria de educação infantil (...)” (p. 123). Com efeito, estas transformações provocaram uma mudança nas famílias, uma vez que a figura materna afastou-se da sua função primordial ao assumir uma nova função na sociedade. A mulher ao trabalhar fora de casa passou a usufruir de um salário, porém esta situação implica que se mantenha afastada dos filhos ao longo do dia (Portugal, 1998), tendo sido imprescindível encontrar uma solução. Assim, tornou-se necessário criar instituições que colaborassem com as famílias, para estas poderem conciliar a vida profissional e familiar.

Paulatinamente a creche tem vindo a assumir uma nova conceção, sendo atualmente, muito mais do que um espaço de prestação de cuidados às crianças. Neste sentido, Rizzo (1988) define creche como “(...) um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança” (p. 23). Estas definições vão ao encontro do Ministério da Educação (ME) (2011) e da Portaria n.º 262/2011 que aponta a creche como “um equipamento de natureza socioeducativa,

20 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”.

Perante a expansão destas instituições, das transformações sociais e familiares a creche assume um papel preeminente na sociedade, ou seja, passa a ser um meio educativo para além do assistencial. Deste modo, tornou-se pertinente elaborar medidas políticas que regulassem o funcionamento das creches, visando o bem integral da criança.

Em 1976, a Constituição da República Portuguesa⁶, no artigo 67º prevê que o Estado Português deve “promover a criação e garantir o acesso a uma rede nacional de creches e de outros equipamentos sociais de apoio à família (...)”.

Posteriormente, o ME através do Decreto Regulamentar n.º 69/83, de 16 de julho, artigo 2.º, designou as creches como “(...) estabelecimentos destinados a acolher, durante o dia, crianças de idade compreendida entre os 3 meses e os 3 anos com o objectivo de lhes proporcionar condições adequadas ao seu desenvolvimento”.

Para além destes princípios, foi necessário definir objetivos para facultar uma educação de qualidade em todas as instituições, incluindo as com fins lucrativos, ou seja, particulares. Assim, em 1989 o Diário da República⁷ define os objetivos para a creche, apontando que estas instituições visam: proporcionar o atendimento individualizado da criança, num clima de segurança afetiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança e colaborar no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência encaminhando adequadamente as situações detetadas.

⁶ A Assembleia Constituinte aprova e decreta a 2 de Abril de 1976 vários princípios fundamentais.

⁷ Diário da República – I série – n.º 248, de 27 de outubro de 1989 publicou as Normas reguladoras das condições de instalações e funcionamento das creches com fins lucrativos – Norma II.

Posteriormente, e com a massificação destas instituições, o Ministério do Trabalho e da Segurança Social, entidade que tutela as creches em Portugal continental, publicou o guião técnico da Direção Geral de Ação Social, em dezembro de 1996, onde o papel da creche é valorizado enquanto resposta social. O guião define ainda um conjunto de princípios orientadores para as creches, com vista a estas estarem capacitadas a atender as necessidades e os interesses de cada criança. No que concerne aos educadores de infância, o guião delinea objetivos específicos tendo em consideração os espaços, os materiais, o ambiente, o mobiliário, os equipamentos pedagógicos, bem como as recomendações técnicas e de funcionamento. Ainda no mesmo âmbito, o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, em 2011 publicou algumas orientações para as creches, onde estas assumem um papel determinante para a efetiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, devem proporcionar à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, tendo em conta o respeito pela sua singularidade⁸.

A par dos outros países europeus e do continente português, as primeiras intuições de EI para crianças na Região Autónoma da Madeira (RAM) eram de beneficência, nomeadamente o Abrigo de Nossa Senhora da Conceição, o Jardim Infantil D. Eugénia Canavial, o Convento de Santa Clara e o Auxílio Maternal. Atualmente estas mesmas intuições existem com a mesma finalidade com a designação de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A partir do Estado Novo, tal como no resto do País, na Madeira a educação passa a ser da responsabilidade do Estado, porém, a EI não fazia parte do sistema educativo Português, mantendo-se sob a tutela do Ministério dos Assuntos Sociais até o período da Revolução de abril. Depois o 25 de abril de 1974, com a denominação do Dr. José Manuel Paquete de Oliveira, como delegado para a Educação na 1.ª Junta de Governação da

⁸ Publicado no Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — pela Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto.

22 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Madeira, presidida pelo Brigadeiro Carlos Azeredo Perdigão, fez-se uma tentativa de mapeamento do ensino na região, e em 1975 foi fundada a Comissão do Ensino Infantil que fez um estudo da realidade da região. Assim, dois anos depois o Ministério dos Assuntos Sociais apoiava os estabelecimentos de EI, sendo na época cerca de 19 instituições que recebiam na totalidade cerca de 1748 crianças (Mendes, 2005, citando Ferreira, 1987). Após 1976 surgiram duas formas de dependência à Direção Regional da Segurança Social, uma oficial, sob a tutela completa do Governo Regional, e outra de natureza particular, subsidiada e apoiada tecnicamente por parte do Departamento de Infância, ou seja, as designadas IPSS, regulamentadas por um estatuto próprio (Mendes, 2005). Todo este processo de inclusão ficou findado em 1981. A partir de janeiro de 1985, as educadoras de infância pertencentes à Secretaria Regional dos Assuntos Sociais integraram os quadros da Secretaria Regional da Educação (SRE). Importa ainda referir que a primeira instituição educativa no Porto Santo teve origem em 1984, já sob a tutela da SRE com creche e jardim-de-infância.

Presentemente, os serviços educativos da RAM compreendem várias modalidades e estão estruturados a nível público, particular e IPSS com a direção laica ou religiosa. Estas instituições destinam-se a crianças a partir dos 3 meses até à idade de ingresso no 1.º CEB e são tuteladas pela SRE.

No que diz respeito as creches na RAM estas regem-se pelo Decreto-Lei Legislativo nº 25/94M, *Estatuto das Creches e Jardim-de-infância e Unidades de Educação Pré-escolar em Estabelecimentos do Ensino Básico*, sob a tutela SRE e Recursos Humanos. À semelhança do continente, a creche surgiu como um apoio às famílias, promovendo cuidados e estimulando o desenvolvimento das crianças a partir dos 3 meses até aos 3 anos de idade, durante o período diário das 8h às 18h30min. O acesso às creches públicas é opcional e está

regulada pela SRE com a Portaria n.º 59/2002 de 15 de Abril ao abrigo do disposto no n.º 3 do artigo 17.º do Decreto Legislativo Regional n.º 25/94M, de 19 de setembro.

Nesta última década tem havido um grande investimento na construção de novas creches na RAM, de caráter privado, com estruturas de qualidade, inovadoras e com novos conceitos de educação, tendo deste modo as famílias um grande leque de escolha.

Deste modo, tem sido preocupação do Estado garantir desde cedo a acessibilidade a estas instituições educativas, para que o desenvolvimento das crianças ocorra num ambiente rico em interações e em estímulos. Tal como na Educação Pré-escolar, a frequência destas instituições cabe às famílias decidir, uma vez que a obrigatoriedade ao ensino prevê-se a partir do 1.º CEB.⁹

Contemporaneamente, a creche para além do apoio social às famílias e às crianças tem um papel importante na educação e no desenvolvimento das mesmas e é neste âmbito que se constata um grande investimento por parte das entidades, privadas e públicas, na construção de novos espaços com diversas ofertas educativas.

Por todas estas transmutações na sociedade e pelo papel que a creche desempenha, partilho da opinião de Dahlberg et al. (2003) quando apontam a creche como “um fórum na sociedade civil, onde as crianças e adultos se reúnem e participam juntos de projetos de importância cultural, social, política e económica” (p. 17).

Princípios Educativos na Creche

A creche pressupõe o cuidado de crianças num ambiente enriquecedor de estímulos, visando a qualidade das aprendizagens e das relações. Estas relações advêm das interações com os outros, com os objetos e com o meio envolvente, resultando, deste modo em relações

⁹ Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, artigo 3 – lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, estipula que “a frequência da educação pré-escolar é facultativa”.

positivas. As crianças pequenas não aprendem pela pedagogia transmissiva¹⁰, mas sim pelas aprendizagens ativas e participativas¹¹, onde a criança é coconstrutora da sua aprendizagem através das múltiplas linguagens, expressando os desejos, as intenções e potencializando as capacidades do seu corpo. Assim, nestas oportunidades de aprendizagem as crianças participam em vários padrões de atividades, progressivamente mais complexas, que implicam por parte do educador, uma elevada predisposição e implicação. Para ajudá-lo nesta complexa tarefa, Portugal (2000, citando Gonzalez-Mena & Eyer, 1989) refere 10 princípios educacionais para a creche. Estes pressupõem “(...) formas de alteração das preconcepções sobre o papel do educador em creche e sobre características, necessidades e competências das crianças mais pequenas, delineando-se implicações para a formação dos futuros educadores” (Portugal, 2000, p. 85). Estes princípios delineiam orientações estratégicas para o educador, como podemos verificar, sinteticamente, na Tabela 1.

Como verificamos, a autora refere algumas estratégias de intervenção que visam estabelecer a qualidade nas interações desenvolvidas no ambiente creche. Nas intervenções pedagógicas valorizou-se as interações, a comunicação, a expressão dos sentimentos, as múltiplas linguagens e o bem-estar emocional, pois estas competências foram fios condutores para uma prática educativa de qualidade, onde “a criança foi pensada como um ser importante e único” (Portugal, 2000). Para efetivar todos estes princípios foi fundamental promover a qualidade das relações afetivas entre os adultos e as crianças e, ainda, valorizar as relações consistentes e agradáveis (Portugal, 2000, citando Rouse, 1991). O ambiente e os espaços são impulsionadores do desenvolvimento das crianças logo, segundo a mesma autora os espaços, os equipamentos e os recursos, em contexto, devem ser “(...) atraentes, confortáveis, envolventes, serenos e simultaneamente estimulantes e facilitadores da

¹⁰ Na pedagogia transmissiva os saberes são considerados essenciais e imutáveis, sendo os professores vistos como meros transmissores do que aprenderam no passado (Oliveira-Formosinho, 2009).

¹¹ A pedagogia participativa “assume vários modelos ou perspectivas de inspiração construtivista ou socio-construtivista” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.7).

aprendizagem, desenvolvimento, crescimento e jogo” (p. 104). Porém, os espaços ricos e estimulantes não foram suficientes para garantir aprendizagens significativas, tornou-se imprescindível garantir o acesso à aprendizagem pela descoberta do mundo das sensações e das emoções.

Tabela 1

Princípios Educativos em Creche

Princípios educativos da creche	
Princípio 1	Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito – este princípio pressupõe que a criança construa “(...) modelos do mundo e dela própria a partir dos quais interpreta os acontecimentos, constrói previsões e projetos” (p. 91).
Princípio 2	Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças – caracteriza-se pelo “tempo de qualidade em que se visa alguma coisa (...)” e pelo “(...) tempo de qualidade em que não se visa nada em especial” (p. 92)
Princípio 3	Aprender e não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhes as suas – encorajar uma relação mútua. Estimular as crianças a expressar as suas necessidades, os seus desejos, as suas ideias e os seus sentimentos através das palavras, dos sons e do corpo.
Princípio 4	Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total” – o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças efetua-se holisticamente. É através das relações, das experiências, das rotinas diárias e dos estímulos que a criança se desenvolve a nível social, física e emocionalmente.
Princípio 5	Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos – o respeito entre o educador e a criança.
Princípio 6	Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças – “as crianças necessitam de pessoas verdadeiras, (...) de uma pessoa verdadeira zangar-se, assustar-se, perturbar-se, enervar-se de vez em quando” (p. 98).
Princípio 7	Modelar os comportamentos que se pretende ensinar – este princípio atua num momento de agressividade, ou seja, na gestão de comportamento.
Princípio 8	Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades – “o educador promove nas crianças algo que é básico para o desenvolvimento da sua autoestima e confiança: autonomia” (p. 101).
Princípio 9	Construir segurança ensinando a confiança – as crianças necessitam do apoio dos adultos para satisfazerem as suas necessidades e em simultâneo da força e do apoio que estes lhes oferecem.
Princípio 10	Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais – as crianças precisam de estímulos, de descobrir que o meio envolvente e as pessoas influenciam o seu desenvolvimento, a sua forma de experienciar e de interagir.

Nota. A presente tabela foi baseada em Portugal (2000) citando Gonzalez-Mena & Eyer (1989).

Para efetivar todos estes princípios foi fundamental promover a qualidade das relações afetivas entre os adultos e as crianças e, ainda, valorizar as relações consistentes e agradáveis (Portugal, 2000, citando Rouse, 1991). O ambiente e os espaços são impulsionadores do desenvolvimento das crianças logo, segundo a mesma autora os espaços, os equipamentos e os recursos, em contexto, devem ser “(...) atraentes, confortáveis, envolventes, serenos e simultaneamente estimulantes e facilitadores da aprendizagem, desenvolvimento, crescimento e jogo” (p. 104). Porém, os espaços ricos e estimulantes não foram suficientes para garantir aprendizagens significativas, tornou-se imprescindível garantir o acesso à aprendizagem pela descoberta do mundo das sensações e das emoções.

Em suma, no desenvolvimento da prática pedagógica foi necessário valorizar e aplicar estes princípios através da estimulação, das interações, das sensibilidades e das emoções, uma vez que pretendia promover a qualidade no desenvolvimento das crianças.

A creche como Agente de Promoção do Desenvolvimento da Criança

A creche não se preocupa apenas com as necessidades físicas e fisiológicas básicas das crianças. Não se caracteriza somente por um espaço de acolhimento, mas sim, por um fórum social que promove “(...) a estimulação cognitiva, socio emocional e física oferecida à criança, realizada através das atividades e relações interpessoais” (Portugal, 2000, p. 85).

Atualmente, as crianças não são caracterizadas como tábuas rasas, mas sim como seres capacitados de inúmeras competências e capazes de experienciar o meio envolvente (Dahlberg et al., 2003). Estes mesmos autores definem que a criança é “(...) co-construtora do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças e com adultos. Tal construção produz uma criança rica, ativa, competente e ansiosa para se engajar no mundo” (p. 16). Neste sentido, tornou-se pertinente possibilitar um ambiente seguro,

harmonioso e estimulante em aprendizagens sociais e afetivas, qualidades do desenvolvimento nas crianças.

A creche valoriza essencialmente atender às necessidades, à motivação, ao bem-estar emocional¹² e ao conforto das crianças até os 3 anos. Para efetivar todas estas ações é necessário estabelecer uma relação afetiva e a observação das ações, de modo a planificar atividades significativas e, por fim, refletir sobre a ação, não só antes e durante a prática, mas também depois desta, de modo a permitir a reestruturação da ação educativa, designadamente na reestruturação de atividades (Alarcão, 2010).

Em conformidade com as ideias anteriores, a prática pedagógica focalizou-se nestes ideais e teve como objetivo o desenvolvimento da criança baseado nas relações afetivas, nas sensações e nas emoções.

A Relação Afetiva na Creche

A creche é muito mais do que um espaço para crianças, é um fórum educativo com linhas orientadoras que promovem um desenvolvimento social, cultural, físico e afetivo. As crianças que frequentam estes espaços têm características particulares, uma vez que o seu desenvolvimento está fortemente relacionado com as relações de confiança, de segurança e de afeto que estabelecem com os outros. No seguimento desta ideia, Portugal (1998) aponta que “(...) as relações interpessoais afiguram-se como determinantes: em grande parte, a sua vitalidade, a sua atitude perante o mundo e a vida estão relacionadas com a forma como foi ou não amada desde o início da sua existência” (p. 21).

As crianças que frequentam a creche fortalecem padrões de relacionamento que se iniciam “quando a criança forma relações fortes de vinculação com os pais e com as pessoas que tomam conta dela” (Katz & McClellan, 1991, citados por Lino, 1999, p. 80), sendo estas

¹² Portugal e Laevers (2010, p. 20) definem bem-estar como um “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia”.

importantes para o seu desenvolvimento e para o seu bem-estar emocional. A frequência da creche, inicialmente, é um período conturbado, devido às mudanças conceituais, gerando ansiedade à mãe e à criança. O período de adaptação a este novo espaço é extremamente importante, uma vez que é nesta fase que se inicia o desenvolvimento dos laços afetivos entre o educador e a criança. A ligação que esta institui com o educador tem uma forte influência na sua adaptação, tanto a nível emocional como a nível social. O processo de adaptação é complexo, e para minimizar esta complexidade, o educador deve disponibilizar “(...) materiais e atividades estimulantes os mais diversificados possível, no sentido de incrementar a exploração ativa do contexto e de satisfazer interesses e necessidades desenvolvimentais diversos (...)” (Portugal & Laevers, 2010, p. 18). Facto, este que se verificava na sala onde foi realizado o estágio em EI. O desenvolvimento das emoções, das sensações e a psicomotricidade foi o foco para a promoção das interações e das relações. Porém, importa referir que a relação afetiva inicia-se no seio familiar, nomeadamente com a mãe. A relação estreita entre mãe e a criança vai influir no seu desenvolvimento e nas relações que vai estabelecer com o meio. Estas relações têm uma forte correlação com a qualidade dos serviços prestados às crianças, sendo estas determinantes. Importa salientar, que é através das relações afetivas, de confiança, de segurança e de proteção que as crianças regulam as relações, o que as ajuda a se manterem mais calmas e despertas para as novas aprendizagens (Brazelton & Greenspan, 2002).

As crianças que desenvolvem estas relações apresentam-se mais predispostas para desenvolver momentos interativos, cooperativos e aprendizagens significativas e é através destas ações que compreende “(...) como e o quê pensar, o que dizer e quando dizer, e o que fazer” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 31). Posto isto, a estimulação destas relações teve todo o sentido na sala onde foi realizado o estágio em EI, através da promoção de momentos

propícios em que as interações são bidirecionais ou multidirecionais, ocasionando uma aprendizagem significativa.

Acresce ainda dizer que as atividades desenvolvidas com as crianças tiveram como intuito estimular e promover o bem-estar emocional, a motivação e efetivar uma proximidade criança/adulto. Este processo de desenvolvimento de relações afetivas tem como objetivo estimular “(...) a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores (...)” (Post & Hohmann, 2004, p. 300).

Intervenção Pedagógica

Contextualização do Ambiente Educativo

O Meio Envolve

O Infantário “O Carrocel” situa-se no Bairro da Nazaré e pertence à freguesia de S. Martinho. Esta freguesia localiza-se no concelho do Funchal, tem uma área de 8,06 km² e 26 540 habitantes. A população caracteriza-se por um sector maioritário, composto por adultos em idade ativa (70%) e um sector minoritário, constituído por jovens menores de quinze anos (17%) e habitantes idosos (13%) (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

S. Martinho, atualmente, é uma freguesia urbana em que as atividades económicas predominantes estão relacionadas com a prestação de serviços, com o comércio e com a hotelaria. Esta freguesia dispõe de vários serviços na atividade agrícola, nos lacticínios, na cimenteira, na panificação, na confeção de vestuário, na pré-fabricação de materiais de construção civil, na central térmica e na central hidroelétrica, no laboratório regional de engenharia civil, no laboratório de cimentos Madeira, em veterinária, na indústria de alimentos e de bebidas, sendo contudo a indústria hoteleira mais relevante para o desenvolvimento económico da localidade.

30 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

No setor dos serviços disponíveis à população, esta localidade dispõe de diversos estabelecimentos como o centro de dia, o centro de saúde, a junta de freguesia, o Regime de Guarnição de S. Martinho, os Correios, a Empresa de Eletricidade da Madeira, a Segurança Social, o mercado abastecedor e o instituto de habitação. Podemos ainda usufruir de um vasto conjunto de lojas com diferentes ramos de atividade, nomeadamente bancos, oficinas de reparação de automóveis, posto de abastecimento de gás e de combustível, ferragens, peixarias, floristas, sapatarias, cabeleireiros, papelarias, supermercados, pastelarias, restaurantes, pronto-a-vestir, cabeleireiros, tabacarias, fotógrafos, estações de serviço, farmácias e lojas de venda e de reparações.

O infantário localiza-se num meio onde existe uma diversidade de estabelecimentos recreativos e culturais como o museu do brinquedo, a quinta Magnólia, o Madeira Magic, a Biblioteca, o Jardim da Ajuda e a casa do povo de S. Martinho. Em relação aos recursos desportivos existe o Clube Naval, o campo de futebol dos Barreiros, o campo de futebol da Nazaré, o campo de ténis e o Clube Amigos do Basquete (CAB).

No que concerne a estabelecimentos de educação, esta freguesia dispõe de várias instituições de educação pré-escolar da rede pública como a Pré da Azinhaga, o infantário O Girassol, a Pré de S. Martinho, a Pré da Nazaré, a Pré das Quebradas e a Pré do Areeiro. De caráter privado temos o Infantário Primavera, o Jardim-Escola João de Deus, o Infantário O Canto dos Traquinas, o Planeta das Crianças e a Toca dos Traquinas.

Esta localidade usufrui de uma boa rede rodoviária, com transportes públicos da rede Horários do Funchal. Nesta área as habitações são diversificadas como casas geminadas, vivendas e blocos de apartamentos de carácter multifamiliar. No meio em que está inserido o infantário os blocos de apartamentos foram construídos de forma a colmatar as carências habitacionais predominantes desta localidade, ficando denominado por Complexo Habitacional da Nazaré.

O Infantário “O Carrocel”

O Infantário “O Carrocel” é uma instituição educativa de carácter público que foi edificada em 1988 e está localizado no Bairro Social da Nazaré. Tem como foco principal proporcionar uma educação de qualidade, privilegiando a ação centrada na criança e a promoção e o desenvolvimento da mesma, baseada nos valores sociais e culturais. Este espaço educativo funciona das 8h até às 18h30min e apresenta duas valências, a creche e o jardim-de-infância, sendo composta por 111 crianças. Algumas crianças são oriundas do bairro social da Nazaré, mas a maioria é proveniente do Funchal e de outros concelhos. Os recursos humanos do infantário são compostos por pessoal docente e pessoal não docente, como referidos na Tabela 2.

Tabela 2

Recursos Humanos do Infantário “O Carrocel”

Recursos Humanos	
Pessoal Docente	Pessoal não Docente
- 17 Educadoras	- 18 Assistentes operacionais (apoio educativo)
- 1 Educadora do ensino especial	- 1 Assistente técnica principal
- 1 Professor de educação física	- 1 Encarregada de serviços gerais
- 1 Professor de inglês	- 7 Assistentes operacionais
	- 1 Operadora de lavandaria

Relativamente às instalações, nomeadamente ao interior, o edifício exibe boa luminosidade, é arejado, possui boas condições de higiene, o mobiliário e o material é adequado às crianças e à sua faixa etária. No que concerne às condições exteriores, o estabelecimento apresenta arredores com amplos jardins, parque infantil e o pavimento é de “tartan” como mencionados na Tabela 3.

Tabela 3

Instalações do Infantário “O Carrocel”

Instalações do infantário “O Carrocel”			
Espaço interior		Espaço exterior	
Creche	Jardim-de-Infância	Espaços de Apoio	Parques
-Sala Verde	-Sala Branca	-Cozinha, copa e refeitório	-Parque da creche
-Sala Rosa	-Sala Violeta	-Lavandaria	/Parque do jardim-de-infância.
-Sala Azul	-Sala Laranja	-Sala parque e sala polivalente	
-Sala de transição (Amarela e Vermelha)		-Biblioteca/sala de reuniões	
		-Gabinete da encarregada de serviços gerais	
		-Sala de descanso de pessoal	
		-Dispensas de apoio à cozinha e ao material	
		-Casas de banho para adultos e para crianças	
		-Gabinete da diretora	
		-Gabinete da assistente técnica.	

No que concerne ao PEE, em linhas gerais explícita os princípios, os valores, as metas e as estratégias conforme as quais a instituição se propõe a cumprir a sua função educativa. O PEE intitula-se “Saberes sobre o Mundo - Educação Ambiental” e pretende sensibilizar as crianças para a importância da preservação do meio ambiente através do desenvolvimento de vários projetos nas duas valências. O projeto tem como foco questionar o porquê e quais as necessidades, para quê e qual a finalidade e como e quais os instrumentos e estratégias para a conservação da natureza e do meio ambiente e consequentemente incentivar atitudes ecológicas e sustentáveis nas crianças.

A Sala Azul

Os espaços que circundam o ambiente educativo das crianças procuram atender às necessidades e às motivações das mesmas uma vez que:

As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (Andrade, 2011, p. 12).

Neste sentido, é fundamental organizar a sala com espaços e materiais que tenham interesse e valor para o grupo específico de crianças com que trabalha, ou seja, um espaço centrado nas crianças que estimule o desenvolvimento físico, a comunicação, as competências cognitivas e as interações sociais. A conceção e a organização de um ambiente educativo têm como diretriz três linhas orientadoras - criar ordem e flexibilidade no ambiente físico, proporcionar conforto e segurança e apoiar a abordagem sensoriomotora das crianças - tendo como propósito promover oportunidades de aprendizagens ativa.

Assim, a sala Azul apresenta uma parede com várias janelas em vidro que fornece muita luminosidade e no corredor junto à porta da sala existem cacifos onde os pais acomodam os objetos pessoais das crianças. A sala está organizada para atender à dinâmica e ao bem-estar das crianças e encontra-se dividida por áreas com espaço livre para satisfazer as necessidades e os interesses das mesmas. Existe uma área com dois tapetes, um cesto com brinquedos e algumas almofadas. Esta área é utilizada para reunir as crianças, dialogar e realizar as atividades.

Nas paredes estão colocados três placares que são utilizados para expor os trabalhos das crianças e fornecer informações aos pais. Refira-se que estes ao estarem decorados proporcionam à criança um ambiente mais acolhedor. A área da casinha está provida com uma cozinha, armários com um lava loiça, panelas, pratos, talheres, uma mesa, quatro cadeiras, um carro de bebé e bonecas que permitem às crianças a realização do jogo simbólico. A área dos jogos é constituída por um armário com prateleiras ao alcance das crianças, onde estão os jogos de encaixe e de construção. No que respeita à área da

alimentação, esta é composta por um baú, duas mesas circulares e cadeiras com braços que são adequadas à faixa etária do grupo. A área reservada à higiene é constituída por dois armários com prateleiras, onde estão os objetos necessários à sua realização, uma pia, duas sanitas e dois lavatórios. Um dos armários contém uma bancada para a muda da fralda (ver Figura 2). A aprendizagem das crianças provém de um ambiente enriquecedor e estruturado para atender às necessidades das mesmas.

Figura 2. Planta Tridimensional da Sala Azul

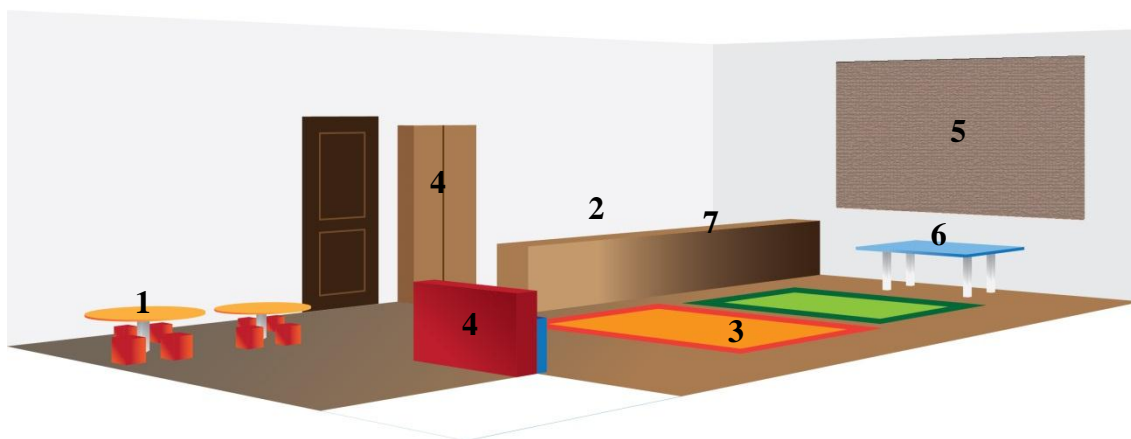


Figura 2. Legenda: 1 – área de alimentação; 2 – área de cuidados corporais; 3 – área do tapete; 4 – armários; 5 – área de exposição de trabalhos; 6 – área de apoio para os adultos e 7 – bancada de apoio.

No que concerne à rotina diária, esta está organizada de forma flexível e permite uma continuidade, ou seja, as crianças preveem o que vai acontecer posteriormente. Para tal, as educadoras “(...) procuram fazer uma programação diária que seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficiente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann, 2007, p. 197). Deste modo, a rotina está estruturada para atender às necessidades das crianças, como podemos verificar na Tabela 4.

Tabela 4

Rotina Diária da Sala Azul

Rotina diária da sala Azul	
Horas	Rotina
08h00min – 09h00min	Acolhimento das crianças
09h00min – 09h15min	Atividades livres e/ou orientadas
09h15min – 09h30min	Higiene / colocação dos babetes
09h30min – 10h00min	Lanche da manhã
10h00min – 10h30min	Atividades livres (pátio exterior/polivalente)
10h30min – 11h00min	Atividades orientadas na sala (pequeno e grande grupo)
11h00min – 11h20min	Higiene
11h30min – 12h00min	Almoço
12h00min – 12h15min	Higiene
12h30min – 15h00min	Descanso
15h00min – 15h30min	Higiene e atividades livres
15h30min – 16h00min	Lanche da tarde
16h00min – 18h30min	Atividades livres e/ou orientadas

As atividades fisiológicas, a alimentação, o repouso e a higiene são fixas e as restantes atividades, livres ou orientadas, dependem do bem-estar e da motivação das crianças, assim sendo a rotina poderá ser substituída ou até mesmo reformulada.

No que respeita às atividades, estas são concretizadas em pequeno e em grande grupo ou individualmente. O grupo harmoniza um ambiente de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças, estabelecendo deste modo, uma relação afetiva com cada criança, possibilitando uma aprendizagem significativa, desenvolvimento e aprendizagem do grupo.

A equipa da sala Azul é formada por duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais de apoio educativo. As educadoras Elisabete Freitas e Elsa Silva têm horários rotativos, cumprem respetivamente o turno da manhã que decorre das 8h às 13h e o turno da tarde das 13h às 18h30min. As educadoras, diariamente, realizam reuniões para a passagem de serviço, possibilitando assim, a continuidade do trabalho educativo.

O Grupo

“Os educadores anotam um grande leque de comportamentos, o modo como as crianças se movimentam, como se expressam, que materiais os interessam, o que lhes causa frustração, como procuram resolver problemas e com que outras crianças gostam de estar” (Post & Hohmann, 2004, p. 316). Através destes momentos, o educador regista os comportamentos, os interesses e as necessidades para posteriormente, delinear estratégias de intervenção pedagógica e planear a intencionalidade educativa. Assim, através das ações anteriormente referidas, a caracterização seguidamente apresentada, foi resultado da triangulação de dados adquiridos na observação e nas informações obtidas nos diálogos com a educadora cooperante e com os pais.

No que respeita ao grupo, este é constituído por 12 crianças, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 meses. Designa-se como um grupo heterogéneo, composto por sete crianças do sexo feminino e cinco crianças do sexo masculino. Apenas uma destas crianças frequenta a creche pela primeira vez. E aquando da intervenção pedagógica ainda se encontrava em fase de adaptação.

A organização da sala segue as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Passo agora a explicar, de forma justificada, a organização da sala Azul, como preconiza as OCEPE.

A nível da área de formação pessoal e social o grupo caracteriza-se por ser dinâmico, recetivo e desenvolve com entusiasmo as atividades sugeridas pela equipa pedagógica. As crianças demonstram segurança, autonomia e motivação em experienciar sensações e o meio envolvente.

A nível cognitivo as crianças apresentavam níveis altos de concentração. Mostram uma atitude experiencial e patenteiam bem-estar emocional, quer durante as atividades quer com a equipa pedagógica. Nos momentos afetivos expressam afeto, carinho e são atenciosas

e carinhosas. É importante referir que duas crianças demonstram dificuldade em expressar os seus sentimentos e em exprimir o seu afeto pelo adulto. No global, todas as crianças estão bem adaptadas à sala, aos adultos, aos colegas e às rotinas diárias, uma vez que efetuam com alguma autonomia as múltiplas situações do quotidiano.

No que toca à alimentação, a maior parte das crianças requer apoio e estimulação para comerem sozinhas, pois a autonomia está sendo adquirida de forma gradual. A maior parte do grupo está adquirindo a sensação de novos sabores, levando-os à recusa dos alimentos, nomeadamente duas crianças que se mostram reticentes na hora da alimentação. Em relação ao controlo fisiológico, todas as crianças ainda usam fralda, sendo o controlo dos esfíncteres iniciado aos dois anos.

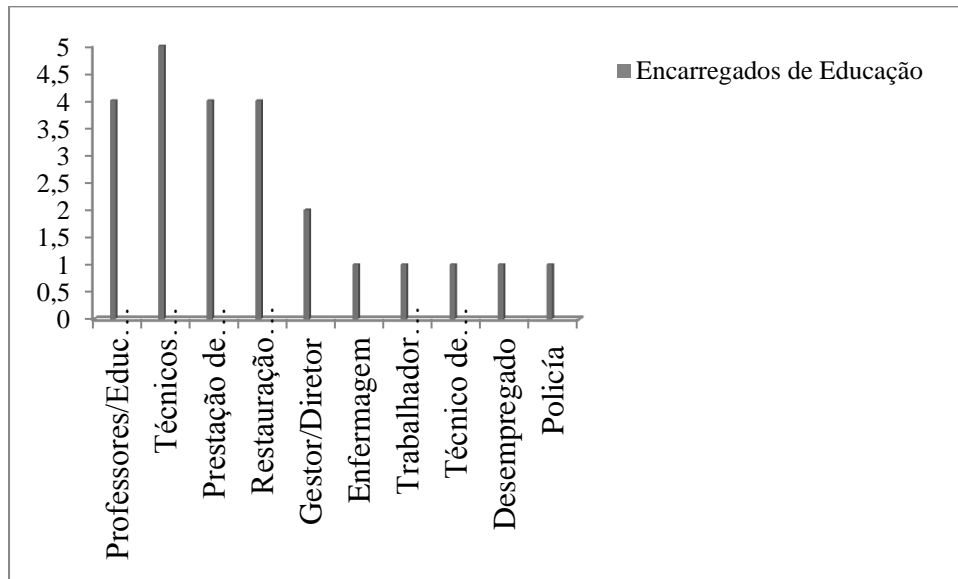
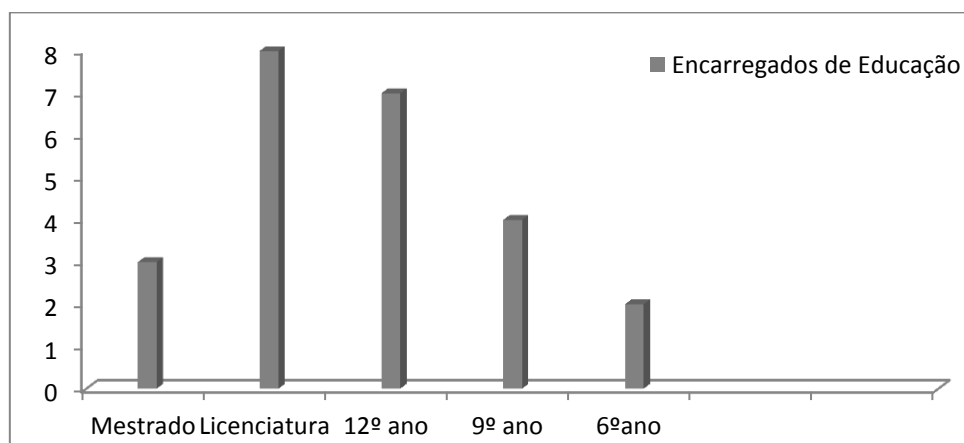
Nomeadamente ao nível das expressões, o grupo demonstra ser ativo e dinâmico, apresentando uma elevada pré-disposição para as atividades de expressão. No domínio da expressão plástica, todas as crianças gostam de explorar e de manipular os materiais e de desfrutar das várias formas de expressão. Já iniciaram a realização do desenho, sendo dominada como a fase da garatuja desordenada. Na expressão musical, como as crianças estão em fase de aquisição da linguagem, as canções são reproduzidas por gestos, por palavras soltas que emitem sons ou palavras-chave. Ao nível da expressão motora, a maioria das crianças já consegue andar com equilíbrio e realizar alguns movimentos como correr, saltar e subir. Note-se que apenas duas crianças não adquiriram a marcha. A motricidade fina é estimulada constantemente nas diversas ações do quotidiano, isto porque a maioria das crianças realiza eficazmente as atividades que requerem agilidade de movimentos, como desenhar e efetuar o movimento em pinça. É de salientar a agilidade no uso do copo, da colher, do lápis de cor, da manipulação dos jogos como os puzzles, jogos de encaixe e dos legos. Na motricidade grossa apresentam firmeza na utilização dos espaços disponíveis,

deslocando-se nos mesmos com facilidade e evidenciam algum equilíbrio na realização dos movimentos.

Quanto à comunicação, as crianças apresentam um nível de implicação e de bem-estar elevado na realização das atividades. Nesta faixa etária, a estimulação da linguagem tem um papel fulcral, sobretudo no conto de histórias, nos diálogos, nas canções e na visualização de imagens. Desta forma, aprendem e aplicam novos vocábulos, sendo capazes de comunicar por palavras simples e compreender mensagens básicas. Ao nível do pensamento lógico, conceptual e matemático efetuam jogos de encaixe e de formas geométricas e algumas crianças evidenciam capacidade de os realizar com eficácia.

Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, a maioria do grupo demonstra curiosidade na exploração de objetos, de materiais, de elementos da natureza, de animais e do pelo meio em que estão envolvidos. O desenvolvimento das crianças da sala Azul advém da estimulação realizada no infantário em cooperação com o meio familiar, pois as famílias são participativas e mantêm-se informadas acerca do desenvolvimento pedagógico dos seus educandos. Assim, para melhor conhecer as crianças, foi necessário entender a condição social das mesmas. Esta necessidade adveio do facto da ação pedagógica ter como base uma intervenção fundamentada nas necessidades e nas motivações do grupo e na cooperação das famílias, tal como preconiza as OCEPE. No que respeita à idade média dos encarregados de educação, esta varia entre os 26 e 45 anos e a maioria dos pais da sala Azul trabalha como educadores/professores, técnicos administrativos e similares e na prestação de serviços, como pudemos observar na Figura 3.

Em relação às habilitações literárias, a maioria dos encarregados de educação são licenciados ou detentores do 12.º ano, como pudemos analisar na Figura 4.

Figura 3. Profissões dos Encarregados de Educação da Sala Azul**Figura 4.** Nível de Escolaridade dos Encarregados de Educação da Sala Azul

No que respeita aos interesses e às necessidades das crianças, ao longo da semana de observação, através das notas de campo, das observações e das várias conversas informais com a educadora cooperante foi possível constatar estes factos. O grupo manifesta uma grande motivação pela música e pela dança, sendo uma das atividades muito exploradas pela educadora. A Francisca Oliveira e a Carolina são as crianças que demonstram mais interesse e aptidão por esta área. De uma forma global está patente a motivação e o gosto pelas

expressões dramática e plástica, uma vez que apenas a Francisca Oliveira reage negativamente às atividades de expressão plástica. O grupo, de forma geral, necessita de estimulação para desenvolver a autonomia, a motricidade, a linguagem, as emoções e as sensações. Foi possível ainda constatar que a Francisca, a Carolina, a Bianca e a Francisca Oliveira têm dificuldade em efetivar algumas rotinas diárias.

A recolha desta dados foi importante para definir a intencionalidade educativa, pois “(...) há alunos mais aptos que outros, há interesses e necessidades as mais variadas, há alunos que aprendem lenta e outros rapidamente” (Formosinho, 1994, p. 31).

Opções Metodológicas Inerentes à Intervenção Pedagógica

Os Modelos Pedagógicos para o Pré-Escolar em Portugal

Nos últimos anos, Portugal assistiu a modificações ao nível da Educação Pré-Escolar, quer no âmbito da formação dos educadores, quer na organização do currículo. No contexto da investigação houve grandes estudos neste que contribuíram para resolução de alguns problemas como a linguagem, a literacia e as necessidades e os interesses das crianças, passando estas, a serem o foco principal de toda ação educativa.

O ME (1997) através da publicação das OCEPE evidenciou a necessidade de propor medidas que garantissem o controlo da qualidade do trabalho desenvolvido nas instituições de educação e ainda reconheceu a qualidade dos contextos educativos em Portugal.

Um modelo pedagógico caracteriza-se como um influente instrumento de intermediação entre a teoria e a prática, ou seja, é um conjunto de princípios e de fundamentos que definem as finalidades educacionais e seus consequentes. Nesta mesma visão, Serra (2004) afirma que o “modelo curricular em Educação de Infância é entendido como um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino aprendizagem de crianças em idade pré-escolar” (p. 40). Importa ainda referir que a

contribuição dos pedagogos para a estruturação de alguns modelos, sustentando princípios teóricos, baseados no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, princípios estes, que ainda perduram contemporaneamente.

Os modelos pedagógicos são importantes para sustentar a prática pedagógica, pois é importante a sua utilização, bem como a necessidade de definir linhas orientadoras para desenvolver uma prática pedagógica significativa. Quando o educador utiliza um modelo pedagógico na sua *práxis*, este torna-se um referencial teórico que conceptualiza a criança no seu processo educativo e “(...) constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34) e tem com objetivo desenvolver uma educação inovadora e de qualidade.

Orientações Curriculares Para o Pré-Escolar

As OCEPE foram aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho, definindo princípios orientadores para os educadores, nomeadamente na sua prática envolvendo ainda, a organização do âmbito educativo. A educação pré-escolar é o único subsistema educativo, em Portugal, que não define um currículo, assim sendo, os educadores regem-se pelas OCEPE e por um modelo pedagógico que melhor se adapte às características e às necessidades do grupo, tendo sempre em consideração a cultura e o meio social. Todavia, as OCEPE não são consideradas um programa, mas sim princípios que orientam a prática pedagógica, visando continuamente a estimulação e os fundamentos pressupostos para o pré-escolar. Neste sentido, importa destacar quatro diretrizes relacionadas com os processos de aprendizagem: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber e a atitude crítica.

As OCEPE estão divididas em áreas de conteúdos, nomeadamente na área de formação pessoal e social, na área de expressão e comunicação e, por fim, na área de

conhecimento do mundo. Estas áreas de conteúdo são abordadas de uma forma globalizante e integrada e não de forma isolada.

O educador elabora o currículo observando e refletindo sobre os saberes das crianças, sobre as características das famílias, sobre as necessidades da comunidade e, também, tendo em conta as solicitações dos outros níveis educativos.

Posto isto, as OCEPE definem algumas ferramentas educativas que poderão ser utilizadas em prol das aprendizagens das crianças, de forma a desenvolver as competências delineadas pelas metas de aprendizagem. Porém, o educador deverá ir mais além das OCEPE, isto é refletir e investigar os inúmeros métodos e pedagogias existentes, sendo flexível para puder articular diversos projetos em simultâneo, atendendo sempre às características de cada criança.

Opções Pedagógicas Adotadas na Educação de Infância¹³

A prática pedagógica foi desenvolvida na sala Azul e assentou numa visão da escola como ambiente enriquecedor e estimulador das diferentes linguagens e competências. Para planear as atividades tive como diretrizes os dados obtidos na investigação-ação e as necessidades e as motivações demonstradas pelas crianças ao longo da minha intervenção. Considero que estes aspetos foram fulcrais para desenvolver toda a ação pedagógica.

Os pressupostos educativos seguidamente apresentados seguem a linha do modelo pedagógico High/Scope assentando numa perspetiva da aprendizagem pela ação, em algumas linhas das OCEPE e nos princípios orientadores para a creche (Portugal, 2000) anteriormente mencionados. No que respeita à intencionalidade educativa, esta foi ao encontro das motivações e das necessidades demonstradas pelas crianças, no PEE e no Plano Anual (PA).

¹³ As opções pedagógicas referidas serão explanadas nas reflexões sobre a intervenção e na planificação pedagógica.

Na Tabela 5 estão expostas as linhas orientadoras da prática pedagógica, bem como os seus pressupostos.

Tabela 5

Opções Pedagógicas Adotadas na Educação de Infância

Opções pedagógicas	Pressupostos
High Scope	Promover uma aprendizagem ativa, interações com o meio, com os objetos, com as crianças e com os adultos. Desenvolver aprendizagens significativas e autonomia, visando o desenvolvimento das sensações, das emoções e da psicomotricidade. O modelo High/Scope defende que a estimulação das relações através de interações com as pessoas, com as explorações e com materiais do seu mundo, as crianças compreendem a abordagem sensorial e corporal (Post & Hohmann, 2007).
Pedagogia Participativa	A pedagogia participativa possibilita às crianças estabelecerem relações, interações e desenvolver projetos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas. Todas estas ações têm como objetivo que as crianças envolvam-se no processo de aprendizagem experiencial e construam as aprendizagens que promovam o desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2009).
Comunicação (Linguagem Oral)	Proporcionar o desenvolvimento da linguagem com a aquisição de novos vocábulos e ainda estimular a exteriorização dos sentimentos e dos desejos.
Psicomotricidade: Motricidade Fina Motricidade corporal	Estimular a autonomia e a independência nos movimentos em pinça através da manipulação dos objetos e da expressão plástica. Promover momentos e objetos que proporcionem as explorações e as aprendizagens corporais que potenciem as suas capacidades.

Neste âmbito, as atividades desenvolvidas tiveram como propósito estimular as crianças para potencializar as diferentes sensações, emoções e linguagens recorrendo à expressão plástica, à expressão musical e à interação com elementos da natureza, primando pela experimentação e pela interação do meio e dos objetos. No desenrolar destas atividades a participação das famílias e da comunidade envolvente foi uma referência, uma vez que um dos pressupostos para uma educação de qualidade é envolver todos num trabalho em parcerias.

Projetos Desenvolvidos na Prática Pedagógica

O estágio desenvolveu-se numa componente direta com a durabilidade de 100 horas e numa componente indireta que envolveu um trabalho extra para desenvolver atividades com a comunidade educativa. Com o intuito de desenvolver uma prática pedagógica coerente e eficaz, foi necessário pesquisar e analisar fundamentação relacionada com a EI e basear-se nos interesses e nas necessidades demonstradas pelas crianças. As planificações foram efetuadas por semana, sendo estas flexíveis e sujeitas a alterações, mediante o contexto ou predisposição do grupo. A planificação e a sua envolvência permite “(...) que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (ME, 2007, p. 26). Importa salientar que a equipa pedagógica já tinha planeado as atividades mensais, assim o tema inicial foi proposto pelas educadoras, mas a estratégia de intervenção e o planeamento de atividades foi da minha responsabilidade. Deste modo, efetivou-se os projetos¹⁴ “À descoberta das sensações” e “A música como uma linguagem” e diversas atividades de exploração com elementos da natureza que visaram estimular as diferentes sensações, emoções e potencializar a música como uma linguagem e uma ferramenta de desenvolvimento.

Para desenvolver uma prática pedagógica com sentido e qualidade, no final de cada dia de estágio realizou-se uma reflexão sobre os aspetos mais significativos e quais deviam ser aperfeiçoados. O ato de refletir é desenvolver o pensamento reflexivo que surge na continuidade da prática pedagógica. Neste sentido, Alarcão (1996) aponta que os docentes que desenvolvem esta prática “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas

¹⁴ Quando a palavra projeto é utilizada não se refere à Metodologia de Trabalho de Projeto. A utilização desta terminologia prende-se com o facto de serem desenvolvidas diversas atividades durante o estágio sobre a mesma temática, visando alcançar um objetivo concreto.

teorias sobre a prática ao reflectirem sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como as condições que a modelam” (p. 100).

A componente indireta está relacionada com a intervenção concretizada com comunidade educativa, nomeadamente a realização de uma sessão de relaxamento intitulada “Técnicas de relaxamento para as crianças” direccionado para todas as funcionárias do infantário, a intervenção com as famílias das crianças através da apresentação do PEE e a dramatização de uma história sobre o pão por Deus.

Neste sentido, seguidamente expõem-se todas as atividades e os projetos desenvolvidos e as reflexões que sustentam a prática. Nas reflexões são fundamentadas as atividades, os seus objetivos e a sua influência nas crianças, dando pertinência à ação educativa. Posto isto, apresenta-se a avaliação geral do grupo de crianças e a avaliação individualizada de uma criança, realizadas através das Fichas Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010).

A Intervenção Pedagógica na Sala Azul

Reflexão

Contextualização: A primeira semana de estágio desenrolou-se num contexto de observação participativa que visou estabelecer interações e desenvolver uma relação afetiva com grupo e com a equipa pedagógica (ver Apêndice A).

Desenvolvimento da Ação e Reflexão

A observação das crianças é uma componente fundamental que permite ao educador conhecer as características e o desenvolvimento destas, uma vez que o “conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas” (Post & Hohmann, 2007, p. 15). A observação realizada teve com o objetivo conhecer o grupo no que

se refere ao relacionamento interpessoal com a equipa pedagógica, ao relacionamento criança-criança, o(s) método(s) pedagógico(s) utilizado(s) pela educadora, o processo de planificação e os instrumentos do ensino em conformidade com a faixa etária do grupo.

Importa salientar que a reflexão sobre as condicionantes e os factos que impulsionam a intervenção pedagógica foi imprescindível para planear as linhas de intervenção que atendessem às necessidades e às motivações das crianças e, ainda, corresponderem aos interesses que o grupo demonstrou, sem nunca descorar o meio físico e social que envolve a instituição.

A semana de observação participante ocasionou momentos de partilha e de descobertas, nomeadamente na hora da refeição, nas rotinas diárias, durante o sono, na exploração dos brinquedos e dos materiais, nos tempos livres e nos momentos em grupo. Estas oportunidades permitiram recolher dados sobre o grupo e, seguidamente, descreve-se os momentos que se considera mais significativos da observação participativa e da envolvimento educativa na sala Azul.

No acolhimento, pela manhã, verificou-se que as crianças mantinham uma interação positiva com os adultos e com as outras crianças. O facto de não ser a primeira vez que estas frequentam a creche proporciona um clima harmonioso (sem choro), em que prevalece o bem-estar, a motivação e a autoestima que vai ser relevante ao longo de toda a infância. O acolhimento é realizado de uma forma lúdica e carinhosa, pois as educadoras concretizam uma abordagem calma, otimista e demonstram-se disponíveis. Estas atitudes, no momento da separação das crianças dos seus pais, são cruciais, uma vez que transmitem serenidade e confiança porque “quando crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras” (Post & Hohmann, 2007, p. 40).

No que diz respeito às rotinas diárias, estas assumem um papel primordial na estruturação e na organização temporal, sendo algo previsível, mas flexível em simultâneo, transmitindo-lhes segurança e autonomia. Esta estruturação diária vai permitir “(...) que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra ” (Post & Hohmann, 2007, p. 15).

As rotinas diárias possibilitam momentos privilegiados de relações afetivas, de interação, de conhecimento do meio, dos outros e de si mesmo. Nestes momentos as crianças compreendem a noção de tempo e a sequência da rotina e assim desenvolvem o sentido de orientação. A rotina diária da sala Azul é organizada em torno de acontecimentos diários regulares e de rotinas de cuidados, transmitindo-lhes segurança pela garantia de sequencialidade dos acontecimentos. Atendendo às necessidades e ao bem-estar emocional do grupo, a rotina é flexível para adequar-se aos diferentes ritmos e às necessidades de cada um. Considero o momento da refeição propício para a construção de interações, de diálogos e de experimentação de novos sabores, porque o que ingerem vai influenciar no seu desenvolvimento, porém não pode ser definida apenas como uma necessidade básica.

Durante o período de observação participativa, constatou-se que a educadora cooperante proporciona um ambiente descontraído e tranquilo. Desenvolve condições para ocasionar um momento agradável e de convívio social, tendo mesas baixas e uma cadeira para cada criança, uma vez que “(...) uma área de refeições agradável apoia a alimentação das crianças” (Post & Hohmann, 2007, p. 122). A educadora estimula a postura correta à mesa e a exploração de novos sabores, de cheiros e de texturas. Note-se que duas crianças quando degustavam novos sabores, geralmente, rejeitavam-nos e choravam, isto porque uma delas ainda é alimentada com leite materno e a outra rejeita literalmente os alimentos.

Apesar de serem constantemente estimuladas não demonstraram qualquer melhoria e os pais mencionam que ao fim de semana, apenas comem papas lácteas e iogurtes. A educadora preocupa-se com o bem-estar destas crianças, mas não está conseguindo contornar a situação. Durante as refeições, a equipa pedagógica descontraidamente apoia e interage com as crianças estabelecendo pequenos diálogos, estimula ainda o uso correto dos talheres, do copo, o levar a colher à boca e a autonomia, tal como preconiza o modelo pedagógico High/Scope. Segundo este método a refeição:

(...) constitui uma oportunidade diária de fortalecer relações com as crianças, apoiando-as na conversação, na exploração e na repetição e proporcionando-lhes a assistência de que vão precisando à medida que continuam a sua viagem em direcção ao acto independente de se alimentarem sem ajuda do adulto, num contexto social” (Post & Hohmann, 2007, p. 225).

Os momentos de interação entre a família e a creche são evidentes e os pais têm uma participação ativa no processo educativo dos seus educandos. A creche e a família são consideradas pilares fundamentais no desenvolvimento das crianças, porém de acordo com Marques (1993), durante algum tempo “por tradição os pais habituaram-se a entregar os filhos às escolas e a demitirem-se do seu papel de educadores” (p. 27). Todavia, na sala Azul esta realidade não se verifica, é patente a aproximação das famílias à creche e vice-versa. Os encarregados de educação têm uma relação próxima com as educadoras, mantendo um diálogo constante, trocando informações sobre o quotidiano da criança, tanto na creche como em casa. Constatei ainda que as educadoras cooperam com as famílias com o intuito de promoverem a harmonia familiar, nomeadamente com as famílias monoparentais.

Nos primeiros dias de observação explicou-se aos pais quais eram finalidades do estágio, a sua durabilidade, o nome do curso, ano letivo e ainda solicitou-se a autorização

para efetuar o registo fotográfico. Neste breve contacto, os pais foram muito espontâneos, recetivos e mostraram-se disponíveis para colaborarem neste processo. A relação que a família estabelece com a equipa pedagógica permite a colaboração no processo de desenvolvimento das crianças e a estimulação do bem-estar emocional, da autoestima e do desenvolvimento de relações de confiança.

A interação com as crianças da sala Azul foi uma construção social, verificando os resultados nas pequenas ações durante as atividades e as rotinas diárias, sendo essencial para planear a intervenção pedagógica *a posterior*. Ao longo da semana de observação participativa, de um modo gradual, estabeleceu-se uma relação afetiva através do “segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente e estar ao alcance do olhar e da mão [pois] é fundamental para crianças muito pequenas, que experimentam tudo e todos de um modo sensorial e activo” (Post & Hohmann, 2007, p. 69) desenvolvendo relações positivas e recíprocas. Estes momentos permitiram-me conhecê-las, compreender os indícios que demonstravam e as suas motivações. Nos momentos oportunos e, sem perturbar a rotina diária, aproximei-me das crianças através do conto de histórias, do canto e da estimulação de alguns momentos de jogo simbólico.

A intervenção da educadora cooperante assenta no método pedagógico High/Scope e na pedagogia participativa. Numa conversa informal, a educadora referiu que optou por este modelo porque permite que as crianças tenham uma participação ativa no seu processo de desenvolvimento. Este modelo preconiza que as crianças possam observar, alcançar e segurar as pessoas e os materiais que atraem a sua atenção, permitindo-lhes que “escolhem objetos e pessoas para brincar e explorar, iniciam ações que os interessam particularmente, e respondem a vários acontecimentos que ocorrem no seu mundo” (Post & Hohmann, 2007, p. 11). A educadora cooperante desenvolve um ambiente harmonioso para que estas possam crescer e aprender de uma forma significativa, tendo como variante as características do

grupo e o contexto educativo. Assim, define ações pedagógicas que possibilitem a construção das relações positivas, sendo o principal interveniente a criança, que é co construtora da sua aprendizagem.

Posto isto, acresce referir que a semana de observação participante foi importante para definir um plano de intervenção “ver os pontos fortes, interesses e temperamento da cada criança; sintonizarem-se com o ritmo e os interesses de cada criança; e recolher informações episódicas” (Post & Hohmann, 2007, p. 252). A dinâmica desenvolvida por esta equipa pedagógica é surpreendente e refiro que até agora nunca tinha presenciado, nem contactado diretamente com um contexto educativo tão enriquecedor, que me fizesse refletir acerca da intervenção pedagógica na creche.

Reflexão

Contextualização: O projeto “à descoberta das sensações” adveio da necessidade das crianças desenvolverem as sensações através da exploração de objetos, de materiais e de elementos da natureza. Partindo deste ponto de referência, desenvolveu-se várias atividades pedagógicas nesse sentido. Para efetuar estes momentos pedagógicos recorreu-se a elementos do quotidiano e da natureza (ver nos Apêndices B e C).

Desenvolvimento da Ação e Reflexão

Os primeiros anos de vida de uma criança são fundamentais e todo o que assemelhou neste período vai-se refletir ao longo da sua vida. Os investigadores Brazelton e Greenspan (2002) realizaram alguns estudos neste âmbito e concluíram que “a primeira infância é a fase mais crítica e mais vulnerável no desenvolvimento de qualquer criança. (...) é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral” (p. 12). Para que as crianças tenham um desenvolvimento significativo torna-se necessário proporcionar um ambiente enriquecedor e confortável, com momentos que

promovam competências e habilidades. Quanto mais a criança está exposta a experiências físicas, afetivas e sociais, mais adequado será o seu desenvolvimento, refletindo-se numa criança ativa, dinâmica, criativa e emocionalmente equilibrada. Neste âmbito, Post e Hohmann (2007) afirmam que “na realidade, as explorações e interações precoces dos bebés com pessoas ou com materiais exercitam e fortalecem as sinapses (conexões cerebrais ou vias neuronais) que irão utilizar para o resto das suas vidas” (p. 24).

Os momentos pedagógicos promovidos por estimulação sensoriomotora ajudam a criança a compreender o seu meio envolvente. Estes momentos proporcionam diversas oportunidades de aprendizagem significativas que advêm das interações que a criança estabelece com meio e com o espaço envolvente, uma vez que “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 19).

Em conformidade com estes os autores é importante desenvolver contextos educativos e ocasionar oportunidades de exploração dos objetos e dos materiais que promovam os estímulos sensoriais e o desenvolvimento cognitivo, social e motor, embebido em emoções. Por outro lado, não podemos esquecer que a qualidade das experiências está interligada à adequabilidade das mesmas, porque o que a criança necessita é de experiências adequadas ao seu desenvolvimento (Brazelton & Greenspan, 2002). Este processo está intimamente interligado com as interações realizadas entre o adulto-criança-objeto e com o seu meio ambiente, desenvolvendo deste modo as sensações, as emoções e o bem estar-emocional. Estes momentos pretendem estimular a audição, a visão, o olfato, o tato e o paladar e a partir destes, a criança desenvolve as sensações e as suas sensibilidades através da ação e da descoberta do meio e de si própria. Neste sentido, e tendo em conta que é importante o desenvolvimento das sensações nos primeiros anos de vida, realizou-se o projeto “à descoberta das sensações” que foi o culminar de aprendizagens positivas desenvolvidas

através das interações e da ação. Segundo Post e Hohmann (2007) é “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, [que as crianças] são capazes de construir conhecimento” (p. 23). Assim, iniciou-se o projeto, aproveitando elementos da natureza e outros materiais para propiciar oportunidades de interação e de manipulação e, ainda, observar as transformações da natureza no outono.

Durante o desenvolvimento do projeto efetivou-se várias atividades, nomeadamente o conto da história intitulada “O peixe amarelo” criada para este efeito, carimbagem das mãos com tinta para efetuar peixes para um mobile, manipulação de folhas de outono, movimentos com lenços, pintura de folhas com os dedos para realizar um mobile sobre o outono e a exploração e a manipulação de balões.

Assim sendo, seguidamente apresenta-se algumas atividades pedagógicas realizadas para estimular as sensações. Acresce referir que no desenrolar do projeto houve sempre a preocupação de criar um ambiente confortável para que “as crianças pequenas se vão aventurando na exploração do mundo físico e social, (...) verem e compreenderem aquilo que estão a fazer de modo a proporcionar-lhes o apoio, encorajamento e tranquilidade de que necessitam” (Post & Hohmann, 2007, p. 252).

Para contextualizar as atividades que iriam ser realizadas, dramatizou-se a história intitulada “O peixe amarelo” (ver Apêndice D). A história foi elaborada para este efeito, visto que o objetivo era relacionar o nome da sala com o outono. Para contar a história efetuou-se fantoches com cores apelativas e organizou-se um cenário simples para não intimidar as crianças. Durante o conto, estas mantiveram-se concentradas e interessadas. No final, cada criança manipulou e explorou os fantoches imitando momentos da história (ver Figura 5).

Figura 5. As Crianças a Ouvirem a História e a Explorarem o Fantoche

Posteriormente, por necessidade de decorar a sala, iniciou-se a carimbagem das mãos para realizar um mobile tendo como referência o nome da sala, a estação do ano e ainda a possibilidade efetiva da participação das crianças, tornando-as participantes ativos neste processo. Para contextualizá-las e integrá-las na atividade, antes de iniciar a carimbagem com as mãos, simulou-se a atividade para que estas se familiarizassem com os materiais, dando assim oportunidade de explorarem e de brincarem com o pincel. Na simulação foi efetuado os passos da atividade e as crianças tiveram oportunidade de explorar o pincel, uma vez que através desta interação “as crianças ganham um sentido de finalidade e de domínio sobre as coisas (...). Mais tarde, a aquisição deste conhecimento experimental conduzi-las-á a sequências cada vez mais complexas” (Post & Hohmann, 2007, p. 26) (ver Figura 6).

Figura 6. Carimbagem da Mão de Uma Criança e Resultado Final

No término da atividade, apresentou-se às crianças um peixe para ficar na sala e num diálogo, em grande grupo, questionou-se o seu nome e algumas crianças sugeriram “Glu Glu” e assim ficou. Depois uma criança deitou comida e colocou-se o aquário em cima do armário para ficar visível a todo o grupo. Na manhã seguinte, logo que entraram na sala, dirigiram-se ao peixe e chamaram os seus pais para conhecê-lo. Foi patente o entusiasmo e a implicação das crianças nestas atividades, nomeadamente com a presença do peixe (ver Figura 7).

Figura 7. Apresentação do Peixe ao Grupo



No desenvolvimento do projeto, uma das atividades em que as crianças se demonstraram implicadas, apresentaram bem-estar e espontaneidade foi no jogo com os balões. Nesta faixa etária as crianças devem ter ao seu dispor “uma variedade de materiais versáteis e flexíveis que apoiem a sua abordagem sensório-motora à

aprendizagem” (Post & Hohmann, 2007, p. 136), nomeadamente os materiais que apelem aos seus sentidos. Assim, proporcionou-se momentos de experimentação com balões por ser um material estimulante, quer pelas suas cores, quer pelo seu fácil manuseamento.

A sua exploração deu-se no polivalente, devido ao seu amplo espaço e permitiu o grupo experienciar diversos movimentos em vários níveis múltiplos¹⁵, desenvolvendo a coordenação motora, o seu controlo e os movimentos corporais. A exploração dos balões teve como intuito propiciar oportunidades de movimentação livre e orientada, promovido ao som da música de “Vivaldi, As quatro estações, O outono”. Assim, o jogo iniciou-se escondendo os balões debaixo de um lençol e deitar as crianças para senti-los (ver Figura 8).

Seguidamente, de forma gradual foi aparecendo um balão de cada vez e foi-lhes

¹⁵ Post e Hohmann (2007) definem níveis múltiplos como um ambiente que proporciona à criança a possibilidade de ver e alcançar coisas acima do nível do chão, de equilibrar e de coordenar os seus corpos.

proposto movimentarem-se e explorarem livremente o espaço e o balão ao som da música (ver Figura 9).

Figura 8. Criança na "Cama" de Balões



Figura 9. Exploração Livre de Balões



Posteriormente deu-se algumas movimentações orientadas, seguindo os diversos sons da música, como o grave e o agudo. Neste momento, as crianças demonstraram-se concentradas e que já eram capazes de coordenar alguns movimentos e posições que lhes foram solicitadas, como deitar-se em cima do balão, simular uma almofada, relaxar, correr, saltar, bater um balão contra o outro e dançar, seguindo os ritmos da música. De acordo com Portugal e Laevers (2010) as atividades de movimento permitem “às crianças conhecer limites corporais [e] podem ajudá-las a compreender melhor o seu corpo e os seus limites na interação com os outros “ (p. 126) (ver Figura 10).

Figura 10. Crianças a Relaxarem Com os Balões e a Simularem Uma Almofada



No desenrolar da ação, uma das crianças começou a brincar e a explorar o lençol. Aproveitando as ações e os indícios desta criança por este recurso, desenvolveu-se um momento de descoberta e de interação, panteado de estímulos e de jogo sensório-motor. Assim, a oportunidade de interação com o lençol emergiu no grupo e desenvolveu-se um momento de aprendizagem ativa onde as crianças rebolaram, correram, saltaram e demonstraram algumas emoções. O grupo desenvolveu vários movimentos, experienciando as potencialidades deste recurso, sendo patente a interação, a motivação e a satisfação do grupo (ver Figura 11).

Figura 11. Exploração do Lençol Com os Balões



O jogo com os balões revelou-se um momento de interação e de desenvolvimento de múltiplas competências como motor, efetivo e cognitivo, uma vez que as crianças têm necessidade intrínseca de se movimentarem e de explorarem o seu meio e de estabelecerem relações com os seus pares.

Conclui-se assim, que o projeto ocasionou oportunidades de desenvolvimento e de exploração sensorial a partir de uma pedagogia e de um meio pedagógico que permitiu às crianças:

comunicar [as] suas próprias experiências; querem encontrar muitas maneiras para as crianças se comunicarem, usarem ‘as centenas de linguagens da infância’. Por meio da

comunicação, elas podem estabelecer o sentimento de pertencer ao grupo e a capacidade de participação, estabelecendo a base para assumir perspectivas diferentes; elas podem lidar com suas próprias experiências à luz das experiências dos outros (Dahlberg et al., 2003, p. 82).

Reflexão

Contextualização: As atividades apresentadas surgiram do interesse das crianças pela música e da continuidade efetiva desenvolvida pela equipa pedagógica, uma vez que o PA definido para a creche intitulava-se “Os bebês e a música”. Neste sentido, promoveu-se atividades pedagógicas com instrumentos musicais e com elementos da natureza, estimulando as sensações, as emoções e ainda potencializando a música como um instrumento pedagógico como podemos observar na planificação seguinte.

<p><u>Dramática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Interagir com outras crianças em atividades de jogo simbólico; * Criar situações de comunicação verbal e não- verbal; <p>**Domínio da Expressão Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> * Lembrar as canções (outono) já exploradas; * Catar canções; * Saber fazer silêncio; * Explorar diferentes sons e ritmos; * Ser capaz de escutar, identificar e reproduzir sons; * Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e de objetos; * Explorar e utilizar instrumentos musicais simples; <p>**Novas tecnologias</p> <ul style="list-style-type: none"> * Utilizar os meios audiovisuais como meio de informação; * Utilizar um vídeo para ter outra visão da história; * Utilizar um leitor de CD's para explorar sons da natureza e músicas; <p>*Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> **Linguagem Oral; * Adquirir novo vocabulário e utilizá-lo; * Expressar e comunicar sentimentos através dos gestos ou 	<p>* Disponibiliza em suporte áudio um vídeo "O Ruca varre as folhas";</p> <ul style="list-style-type: none"> * Reconta a história; * Estabelece um diálogo sobre o outono; * Disponibiliza várias folhas de árvores, secas e verdes; * Estimula a compreensão da textura e os vários sons que as folhas reproduzem; * Estimula as sensações, como o paladar e olfato; <p style="text-align: center;">Exploração dos instrumentos musicais</p> <ul style="list-style-type: none"> * Organiza o espaço; * Concretiza um diálogo sobre os instrumentos; * Disponibiliza os instrumentos; * Propõe a exploração/utilização dos instrumentos; * Estimula a audição associando os sons dos instrumentos aos da natureza; * Coloca música; * Convida o grupo para dançar e para cantar no espaço livre da sala; <p style="text-align: center;">Exploração dos ramos de castanheiro</p> <ul style="list-style-type: none"> * Organiza o espaço; * Estabelece um diálogo sobre o castanheiro e os ouriços; * Disponibiliza ouriços, ramos de castanheiro, nozes e trimas; 	<ul style="list-style-type: none"> * Visualizam o vídeo; * Participam e colaboram no relato; * Ouvem; * Exploram as folhas; * Sentem as texturas e exploraram os seus sons; <ul style="list-style-type: none"> * Ouvem e participam; * Exploram os instrumentos livremente; * Exploram os sentidos, como a audição e compreendem que os instrumentos tem diferentes sons; * Dançam e desenvolvem as capacidades do seu corpo; * Ouvem e participam; 	<p>* Ramos de castanheiro;</p> <p>* Instrumentos musicais;</p> <p>* Folhas secas e verdes;</p> <p>* Maracas;</p> <p>* Professor de música;</p>	<p>natureza. Importa salientar que duas crianças necessitavam de orientação, pois exploraram as maracas e os instrumentos descontroladamente e não queriam partilhar. Quando foram convidadas para dançar demonstraram-se motivadas e realizaram movimentos livres pela sala, descobrindo os diferentes sons e as capacidades do seu corpo. Durante a visualização do vídeo o grupo manteve-se concentrado e seguiram atentamente o vídeo. Tendo em conta a faixa etária, o vídeo tinha apenas 4 minutos. Durante o relato foi possível verificar que compreenderam a história e o seu contexto. Esta constatação verificou-se na exploração das folhas, na qual uma criança simulou uma ação da história. Para a exploração disponibilizou-se folhas verdes e secas para que as crianças pudessem sentir as</p>
---	--	---	--	--

<p>da mímica;</p> <ul style="list-style-type: none"> *Ser capaz de expressar ações da história; *Conhecimento do Mundo *Revelar curiosidade e desejo em aprender; * Ter capacidade de observação; * Desfrutar de novas situações / ocasiões de descoberta / exploração do mundo; ** Explorar os sentidos (tato, audição); 	<ul style="list-style-type: none"> *Estimula a exploração dos ramos de castanheiro e dos ouriços individualmente; *Canta canções sobre a temática; <p>Ida do professor de música à sala</p> <ul style="list-style-type: none"> *Organiza o espaço; *Estabelece um diálogo sobre a atividade; *Apresenta o professor ao grupo; *Coopera com o professor na intervenção; 	<ul style="list-style-type: none"> *Exploram os ramos de castanheiro e dos ouriços; *Cantam e fazem gestos; <p>*Ouvem;</p> <p>*Participam nas atividades propostas pelo professor de música.</p>	<p>diferentes texturas e compreenderem que estas produzem diferentes sons. Inicialmente a exploração foi livre e depois ocasionou-se uma intervenção orientada estimulando a audição, o tato e as relações afetivas. Algumas crianças não gostaram de sentir as folhas na mão e perto do ouvido. Durante a exploração dos ramos de castanheiro as crianças demonstram-se desinibidas e queriam tocar nos ouriços. Para zelar pela segurança do grupo a exploração dos ouriços foi realizada individualmente. As crianças estavam motivadas e não queriam guardar as castanhas e os ouriços, então decidiu-se que iria ficar exposto na sala.</p> <p>No que diz respeito à intervenção do professor de música foi um momento enriquecedor e interativo. No decorrer da atividade,</p>
--	---	--	--

				<p>pude constatar que a maioria das crianças interagiu com o professor realizando as suas solicitações. O momento chave da atividade foi quando tiveram oportunidade de tocar piano produzindo vários sons com o professor. Apenas uma criança inibiu-se e necessitou de apoio. Neste momento pedagógico o grupo teve um alto nível de implicação e de bem-estar, que foi notório ao longo das atividades promovidas.</p>
<p>Reflexão com a educadora cooperante</p>	<p>Reflexão sobre a minha intervenção pedagógica: Utilizei um vocabulário adequado a faixa etária do grupo. A seleção das atividades para abordar a música foi interessante e estimulou os sentidos das crianças através da ação e da interação com os diferentes materiais e objetos. A exploração foi bem conduzida, rica em sensações e possibilitou as crianças tocar, ouvir e sentir os materiais. A história utilizada foi propícia à idade do grupo. Quanto à exploração dos instrumentos as crianças manifestaram interesse em explorá-los e a atividade foi desenvolvida calmamente transmitindo segurança e bem-estar ao grupo. Uma das preocupações era que todas as crianças tivessem oportunidade de constatar e de explorar os materiais e os objetos.</p> <p>Durante a dinamização os tempos de rotinas diárias serão apresentadas várias atividades, com a finalidade de proporcionar o bem-estar do grupo. As atividades apresentadas, durante estes momentos, serão canções, fantoches, histórias, momentos de relaxamento, observação de imagens diversas e manipulação e exploração de elementos da natureza, tendo como intenção o desenvolvimento sensorial e o jogo dramático. No pátio exterior e interior colaborei na supervisão das crianças. Caso seja necessária a minha intervenção em situações de conflito ou as crianças mostrem interesse, participarei e orientarei as brincadeiras.</p>			
<p>Nota</p>				

Desenvolvimento da Ação e Reflexão

No âmbito da promoção de uma educação artística, desenvolveu-se algumas atividades pedagógicas que tiveram como intuito estimular as múltiplas linguagens das crianças e a expressão musical. Estes momentos de aprendizagem ativa foram promovidos através de experiências musicais variadas relacionando o outono com o Pão-De-Água. Procurou-se ainda estimular a noção musical, mediante a estimulação da autonomia, do saber ouvir, da identificação de diferentes sons e da interação com os diferentes instrumentos. Segundo as OCEPE (ME, 1997), a música assenta em torno da exploração dos sons e dos ritmos que as crianças produzem e exploram, estimulando o saber escutar, cantar, dançar, tocar e criar.

Através destes momentos de exploração e de aprendizagem as crianças aprenderam a identificar e a reproduzir os sons e os ruídos da natureza, nomeadamente o vento, a água, a chuva e os sons que os animais emitem. A música é uma linguagem que se exprime através das formas sonoras e permite revelar as sensações, as emoções e a criatividade durante as brincadeiras nas atividades pedagógicas e nas relações afetivas. É também através da música que estas aprendem a conhecer os outros, o meio e o seu corpo (Gordon, 2000). As crianças pequenas aprendem a falar pelo balbúcio da língua, da mesma forma, na música principiam, igualmente, pelo balbúcio musical desenvolvendo os sons, a audição e o ritmo. De acordo com Gordon (2000), o balbúcio musical é uma linguagem verbal em que as crianças têm a oportunidade de escutar, de produzir sons e ritmos e de interagirem com os mesmos. Assim, passar-se-á a apresentar duas atividades pedagógicas desenvolvidas através da música e de elementos da natureza.

As crianças na fase sensoriomotora aprendem fazendo, movimentando-se e manipulando os objetos, desta forma disponibilizou-se às crianças maracas feitas com garrafas de água, com castanhas, com nozes, com folhas e com bolotas. Primeiramente

exploraram livremente as maracas e os sons que estas produzem, experienciando as suas potencialidades sonoras (ver Figura 12).

Figura 12. Crianças a Explorarem as Maracas



Figura 13. Crianças a Explorarem o Silêncio



Depois solicitou-se a produção de vários sons variando o ritmo e a intensidade, nomeadamente os sons da natureza como o vento, a chuva e o som das folhas. De acordo com OCEPE (ME, 1997, p. 64) “a exploração das características dos sons pode passar, também, por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza”.

As crianças demonstravam-se dispostas a ouvir, a produzir diferentes sons e indiciavam interesse por novas aprendizagens. Assim, explorou-se os sons de intensidade forte e fraca e sons graves e agudos e ainda o silêncio (ver Figura 13).

A música é uma linguagem que pode ser desenvolvida de diferentes formas e através desta as crianças adquiriram noções de tempo, de ritmo e de concentração. No fim da atividade, na área livre da sala convidou-se para dançarem ao som da produção das maracas. Efetuaram movimentos motores variados como andar, balançar, saltitar, estimulando-se movimentos consoante os ritmos, nomeadamente o silêncio (ver Figura 14).

Este momento também foi aproveitado para cantar as canções sobre o outono, ocasionando a estimulação da linguagem, da audição e dos diferentes sons, uma vez que ao explorarem a “música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo” (Post & Hohmann, 2007, p. 44).

Figura 14. Crianças a Dançarem ao Som das Maracas

A segunda atividade explorada contou com o professor de música, Carlos, que proporcionou um momento interativo com um piano. Este momento para além de ser estimulante foi rico em oportunidades de exploração musical e contribuiu para o desenvolvimento das crianças. Para participar neste momento convidou-se também a sala Rosa, organizou-se o espaço para que os grupos ficassem confortáveis e depois explicou-se que iríamos receber um convidado especial. Posto isto, o professor de música iniciou a atividade cantando *Olá David, Olá, olá olá, olá* (resposta da criança com olá) segundo o método de Edwin Gordon. A canção foi entoada para todos os meninos da sala Azul e algumas crianças responderam à solicitação do professor. Na perspetiva de Gordon (2008) é importante que as crianças para além de cantarem tenham a oportunidade de vivenciar a

Figura 15. Crianças a Interagir Com o Professor

melodia. As crianças demonstraram-se atentas ao som do piano e as que não entoaram olá sorriam ao ouvirem o seu nome (ver Figura 15).

Para integrar todas as crianças no contexto musical, foram cantadas várias canções variando os padrões tonais e rítmicos, promovendo um momento descontraído e de

desenvolvimento linguístico e auditivo. Segundo Gordon (2000), a criança que experiencia e desenvolve padrões rítmicos e tonais e compreende a essência da música, apresenta aptidão intelectual.

Figura 16. Criança a Tocar Piano.



Para dinamizar e promover uma interação pela ação, o professor de música convidou as crianças para tocarem piano (ver Figura 16). Neste momento todas as crianças quiseram participar e tocar o instrumento, explorando os vários sons que este produzia. Apenas duas crianças necessitaram de apoio para esta exploração e o restante grupo demonstrou bem-estar e implicação, sendo capaz de interagir e de

compreender que o instrumento produz vários sons. Estes momentos musicais possibilitaram-lhes cantar, entoar músicas e mover o corpo com movimentos flexíveis e fluidos (Gordon, 2000). No final, convidou-se o grupo para dançar livremente pela sala ao som de várias músicas infantis, promovendo as relações afetivas, as interações entre os pares e os movimentos espontâneos (ver Figura 17). As OCEPE (ME, 1997) apontam que a dança “permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendem a movimentar-se, seguindo a música” (p. 64). Foram, também, promovidos espaços de silêncio longos e curtos, possibilitando que as crianças manifestassem padrões rítmicos e os pudessem controlar e compreender os seus movimentos, pois “quando as crianças têm espaço e a liberdade para se movimentarem sem constrangimentos, aprendem a medir a sua força física e os seus limites e exercitam padrões de movimentos” (Post & Hohmann, 2007, p. 44).

Figura 17. Crianças a Dançarem ao Som do Piano



Com as atividades promovidas, as crianças tiveram a possibilidade de agitar, de tocar e de explorar um instrumento, de descobrir os sons que a natureza produz e de identificar e de compreender os diferentes sons. Importa referir que durante esta semana as crianças tiveram várias oportunidades de observar e de ouvir os fenómenos que a natureza nos proporciona (ver Figura 18).

Figura 18. Crianças a Observarem a Chuva



Com estes momentos de aprendizagem ativa promovidos através da música pretendeu-se criar situações de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo, num contexto de interação com os instrumentos, com os elementos da natureza e com músicas variadas. Através da música compreenderam que estas podem ter diferentes intensidades, altura e duração. De acordo com Post e Hohmann (2007) as crianças aprendem explorando os materiais com o corpo e com os sentidos, tendo oportunidades de fazer escolhas, de comunicar e de fazer descobertas. Durante as atividades, o grupo demonstrou altos níveis de implicação e de bem-estar emocional revelando-se motivado, concentrado e realizando o que era solicitado.

Reflexão

Contextualização: Na última semana de estágio desenvolveu-se algumas atividades relacionadas com o outono que visavam confeccionar o saco do Pão-De-Água e construir um painel alusivo a esta temática através de uma parceria (ver Apêndice E).

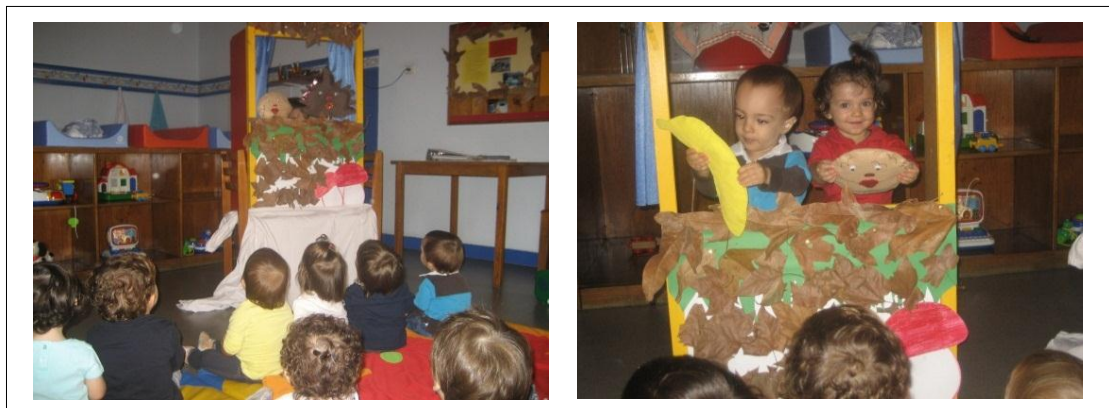
Desenvolvimento da Ação e Reflexão

As atividades pedagógicas apresentadas foram desenvolvidas na última semana de estágio e estavam relacionadas com a época festiva, nomeadamente o outono. A sua efetivação visava elaborar um painel sobre o Pão-De-Água através de um trabalho em parceria.

Para contextualizar esta temática, contou-se a história “A folhinha que queria casar” (ver Apêndice F). Para desenvolver uma intervenção apelativa e estimulante utilizou-se fantoches efetuados para este efeito e um fantocheiro, uma vez que os fantoches iriam ser, posteriormente, aproveitados para decorar o painel. Assim, através destes recursos contou-se a história que foi adaptada para este momento e as crianças mantiveram-se concentradas e interessadas. No final do conto, realizou-se um diálogo sobre a história e sobre os frutos da época do outono. Depois ocasionou-se momentos de exploração dos fantoches recorrendo ao fantocheiro (ver Figura 19). As crianças, aos pares e com os fantoches tentaram imitar partes da história emergindo numa descoberta de exploração dos sentidos, de oportunidade de comunicar e de observar o outro. As crianças quando observam as ações das outras crianças e do educador, tentam reproduzi-las e, ao mesmo tempo, descobrem as possibilidades do seu corpo (Leenhardt, 1997). Este momento de interação social permitiu-lhes desenvolver a comunicação, a linguagem e a representação de ações emergindo num ambiente rico de emoções. Ou seja, fortaleceu-se as aprendizagens significativas numa dinâmica de dar e de receber e ainda as crianças “alargam os seus conhecimentos muito para além das

possibilidades que o meio imediato lhe oferece, desenvolvendo um modelo mental do mundo muito mais rico” (Magalhães, 2002, p. 24).

Figura 19. Crianças a Ouvirem e a Explorarem a História e os Fantoches



Com a aproximação do Pão-For-Deus, adveio a necessidade de realizar um saco alusivo a esta festividade, para as crianças levarem as frutas da época para casa. Assim, atendendo à preservação do meio ambiente, linha orientadora do PEE, utilizou-se caixas de cereais para efetuar o respetivo saco. Para possibilitar a participação efetiva das crianças neste processo, estas efetuaram digitinta para o decorar. Antes de realizar a digitinta, à semelhança das intervenções anteriores, simulou-se a atividade e apresentou-se os materiais para o grupo familiarizar-se com estes. Todavia, uma das crianças intimida-se ao explorar a digitinta, deste modo disponibilizou-se os próprios meios materiais da sala para lhe auxiliar nesta exploração, estimulando a sua autoconfiança e a sua autoestima. (ver Figura 20). Após a exploração carimbou-se num papel pardo para decorar o saco e dar efeito de uma castanha.

Importa referir que esta criança ultrapassou o receio de explorar as tintas através de uma intervenção individualizada, estimulando-a através do elogio, do encorajamento e do reforço, uma vez que “o reforço [que] é dado é crucial para o sucesso da aprendizagem” (Sprinthall & Sprinthall, 1999, p. 242).

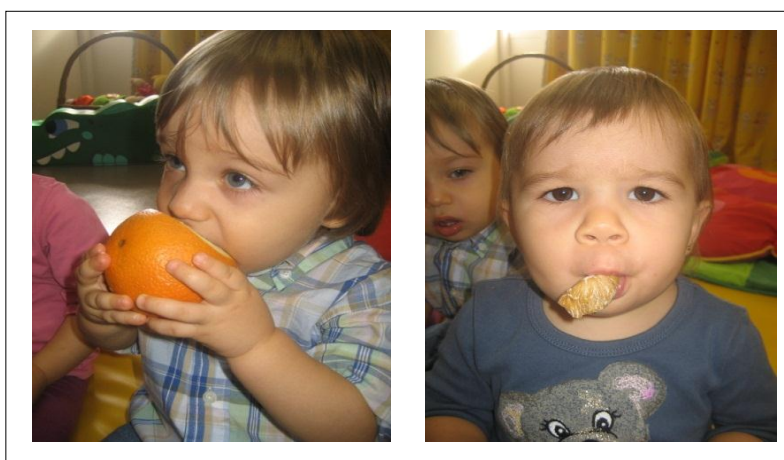
Figura 20. Crianças a Efetuarem o Saco do Pão-Por-Deus e o Resultado Final

No dia seguinte deu-se prosseguimento à temática do Pão-Por-Deus com a exploração, em grande grupo, das frutas da época, como as nozes, as castanhas, os figos, as bananas, as maçãs, as peras, as laranjas, as romãs e ainda as trimas (ver Figura 21). Este momento de aprendizagem ativa visava que as crianças observassem, tocassem, cheirassem e degustassem as frutas. De forma a ocasionar oportunidades para que estas pudessem explorar as frutas com as mãos e com a boca, apreciando a sensação, o sabor das frutas e as texturas e as formas, através dos seus sentidos (Post & Hohmann, 2007). Assim sendo, começou-se por apresentar uma fruta de cada vez ao grupo, estabelecendo um diálogo sobre a sua cor, o cheiro, a forma e a textura. Saliente-se que todas as crianças tiveram a oportunidade de explorar as frutas.

Figura 21. Crianças a Explorar a Fruta

As crianças desde cedo devem ter oportunidades e ambientes de aprendizagem ativa para que desenvolvam e compreendam as potencialidades do seu corpo e dos seus sentidos, pois estes vão-se complementando com o conhecimento da realidade e possibilitam as crianças compreenderem o seu mundo, o do outro e a si. Deste modo, respondendo às motivações e aos indícios das crianças, ocasionou-se momentos de degustação da fruta em que as crianças provaram, saborearam e pediram mais (ver Figura 22).

Figura 22. Crianças a Degustarem as Frutas



Na perspetiva de Post e Hohmann (2007) os educadores devem apoiar e cooperar nas decisões auto motivadas e nas iniciativas de aprendizagem que as crianças revelam. Segundo os mesmos autores, a exploração sensorial permite as crianças experienciar sons, materiais para tatear, levar à boca, provar e observar. Neste momento de experimentação de degustação das várias frutas o grupo manifestou um alto nível de implicação e de bem-estar emocional, num contexto de aprendizagem significativa (Portugal & Leavers, 2010). Para demonstrar estes momentos explicitados anteriormente, passar-se a expor na Tabela 6 algumas expressões do grupo durante a atividade.

Tabela 6

Expressões do Grupo Durante a Degustação da Fruta

David	“peba”, “anhas”.
Margarida	“maça “hum”, “trima”, “dá-me noz”.
Lucas	“aanja, dá”, “maça”, “anana” .
Carolina	“maça”.
Lourenço	“Banana, hum”.
Inês	“Hum, anha”.
Francisca Oliveira	“No, no, mais, mais”.

Acresce dizer que foi um momento de experimentação e de aprendizagem significativa, uma vez que ao almoço uma das crianças antes de comer a banana cheirou-a primeiro e só depois comeu, dando-se assim um momento de representação, pois:

o envolvimento numa experiência sensório-motora abrangente – agindo sobre os objectos com todo o corpo e todos os sentidos e repetindo propositadamente essas ações – permite que a criança muito pequena experimente a representação de muitas formas – imitando as ações (...) que sabe sobre o mundo (Post & Hohmann 2007, p. 42).

As atividades anteriormente referidas tiveram como propósito contextualizar o grupo para construção de um painel sobre o Pão-De-Deus realizado em parcerias. A efetivação do painel teve a participação das famílias, das crianças e da equipa pedagógica, dando sentido às atividades realizadas ao longo da semana num contexto de aprendizagem ativa. Sendo a creche um fórum social aberto à família e considerando que é importante a participação destas nas atividades desenvolvidas, solicitou-se a colaboração dos pais na decoração livre de uma folha de outono para colocar no painel. Estes cooperaram com agrado e apresentaram trabalhos bonitos e criativos. Como já me mencionei a equipa pedagógica preconiza uma relação afetuosa com as famílias e estimula a participação destas nas aprendizagens do grupo. A família e a creche são espaços que se completam e permitem “uma interacção entre elas

cada vez mais equilibradas, a fim de que propiciem à criança um desenvolvimento integral e harmonioso” (Nunes, 1993, p. 3).

Para efetivar a participação das crianças neste processo, estas pintaram com cores de cera uma folha parda e, com apoio, colaram uma folha seca. Neste momento revelaram-se ágeis na coordenação do lápis de cera e no movimento em pinça (ver Figura 23).

Figura 23. Crianças a Pintarem e a Colarem as Folhas no Papel Pardo



Atendendo à faixa etária do grupo e para simplificar o processo, a árvore foi realizada em casa. Assim, no último dia de estágio, em grande grupo estabeleceu-se um diálogo sobre o que iria acontecer e reviu-se os frutos em fantoche. Este momento, em grande grupo, ao longo de todo o estágio foi utilizado para “cantar canções, contar histórias ou participar em jogos de acção ou outras actividades de grupo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 370). Antes de iniciar a montagem do painel, cantou-se canções sobre o outono e o Pão-For-Deus para contextualizá-los no momento e na acção. Ainda no mesmo âmbito, colocou-se as frutas no saco do Pão-For-Deus, mencionando o nome de cada uma. Seguidamente elaborou-se o painel com os trabalhos dos pais, das crianças e da equipa pedagógica (ver Figura 24).

Figura 24. Resultado Final do Painel Realizado em Parcerias e Saco do Pão-Por-Deus Com as Frutas



Esta parceria tinha como objetivo a construção de painel sobre o Pão-Por-Deus com a intervenção efetiva das crianças, não sendo um trabalho apenas dos adultos, e ainda desenvolver uma participação ativa que visava fortalecer o laço tripartido estabelecido entre a criança, os pais e a creche (Post & Hohmann, 2007).

Quando o painel ficou concluído as crianças foram convidadas para observar o resultado final do trabalho em parceria. Durante a observação uma criança dirigiu-se às frutas e começou a cheirá-las e atentar comê-las dizendo “hum” (ver Figura 25). Este momento de representação foi significativo e demonstrou que o processo desenvolvido ao longo da semana foi benéfico para o desenvolvimento das aprendizagens e acervou que as crianças aprendem através da coordenação dos seus sentidos, dos seus sentimentos e das suas ações, uma vez que estas aprendem fazendo.

Figura 25. Criança no Momento de Representação



Avaliação

A avaliação na EI é um elemento fulcral e reflexivo da prática pedagógica, implicando princípios e condutas apropriados às suas especificidades. Assim, passar-se-á a expor em que consiste a avaliação neste nível e a sua pertinência para o educador infância e para as crianças. Note-se que para realizar a avaliação, ao grupo e a uma criança em particular, recorreu-se às Fichas Sistema de Acompanhamento de Crianças de Portugal e Laevers (2010). A avaliação é caracterizada por ser multidimensional e é aplicada em diferentes contextos com inúmeros objetivos, pois “é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar de forma válida, as decisões individuais e colectivas” (Valadares & Graça 1998, p. 34).

A avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e permite ao educador obter informações essenciais sobre o desenvolvimento e as competências das crianças, sendo utilizada para aperfeiçoar e reorganizar a sua *práxis* e as aprendizagens das crianças. O processo de avaliação está estritamente relacionado com o percurso de ensino-aprendizagem e estes estão intimamente ligados, ou seja, um complementa o outro num processo que engloba o educador, as crianças e as famílias.

O percurso da avaliação caracteriza-se por princípios e por procedimentos de avaliação diferenciados, atendendo à individualidade de cada criança e às suas limitações. A avaliação na EI está homologada no Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto (OCEPE) e na Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de outubro (*Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*). As diretrizes expostas nestes documentos consubstanciam as linhas orientadoras expressas no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (*Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*), com a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril (*Avaliação na Educação Pré-Escolar*) e com as *Metas de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar* (ME, 2010) definidas para o final deste nível educativo.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto certifica o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e refere a importância do educador avaliar numa perspetiva formativa onde reflete a sua intervenção, o ambiente educativo e as metodologias e os métodos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens do grupo. O ME, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007) referem que a avaliação na EI é apenas numa dimensão formativa, uma vez que se desenrola num processo contínuo e a criança é promotora da sua aprendizagem através de um ambiente impulsionador de aprendizagens significativas. Segundo Cortesão (1993) a avaliação formativa envolve uma série de práticas diversificadas e integradas no processo de ensino-aprendizagem que influenciam as aprendizagens. Assim, segundo a perspetiva das OCEPE a avaliação pretende essencialmente “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME, 1997, p. 27). Pela sua complexidade é importante que o educador tenha consciência da significância deste ato e reflita “para que serve a avaliação das aprendizagens no âmbito da educação de infância, ou seja, para as finalidades desta avaliação” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 146). No processo de avaliação o educador tem que definir as suas intencionalidades, para tal, tem de estar ciente do porquê e do para quê avaliar? Estas questões são tidas em conta neste percurso e para efetivá-lo com qualidade é necessário ter sempre como foco principal o agente deste processo, ou seja, a criança. Em suma, o principal objetivo da avaliação na EI é o desenvolvimento sócio afetivo, cognitivo e motor a nível das aprendizagens permitindo também ao educador diagnosticar as necessidades e as limitações de cada criança.

No que concerne à avaliação na creche, Brazelton e Cramer (1989) apontam que “quanto mais pequena é a criança, maior é a necessidade de avaliações sucessivas” (p. 187). Atendendo à faixa etária das crianças que frequentam a creche, a avaliação no estágio partiu

de uma planificação que é constituída por objetivos, por métodos de ensino, por materiais e por pressupostos. Todo este procedimento tem como finalidade proporcionar um ensino-aprendizagem significativo e de qualidade para estas crianças.

A creche é um espaço de socialização e de interações, logo é um local educativo para as crianças pequenas. Neste contexto, a avaliação informal baseia-se no comportamento, nas motivações, na implicação nas atividades, na rotina diária e no desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo das crianças. Assim, no estágio realizou-se a avaliação do grupo e de uma criança em particular através das Fichas SAC (Portugal & Laevers, 2010). Acresce dizer que estas fichas foram preenchidas de forma faseada, através das observações e das ações das crianças, de modo a adaptá-las ao contexto experienciado e às suas características (ver tabela 7).

Tabela 7

Plano de Preenchimento das Fichas de Avaliação SAC

Plano de preenchimento das fichas de avaliação SAC			
Fichas de avaliação do grupo	Data de preenchimento	Fichas de avaliação da criança	Data de preenchimento
Ficha 1g – Avaliação geral do grupo (diagnóstica)	22 a 25 de setembro de 2012	Ficha 1i (versão abreviada) – Avaliação individualizada (diagnóstica)	22 a 25 de setembro de 2012
Ficha 1g – Avaliação geral do grupo (final)	25 de outubro de 2012	Ficha 1i – (versão abreviada) Avaliação individualizada (final)	25 de outubro de 2012

As fichas SAC são um instrumento de monitorização e têm como base um ciclo contínuo de observação, de avaliação, de reflexão e de ação sobre o bem-estar, a implicação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. De acordo com Portugal e Leavers (2010), estas são usadas para observar a qualidade e estão desenvolvidas por escalas. A escala da implicação e a escala do bem estar-emocional fundamentam-se em pressupostos da

perspetiva sócio construtivista do desenvolvimento da criança. As escalas estão organizadas em 5 pontos e são utilizados através de descritores. Importa dizer que Portugal e Laevers (2010) definem implicação como uma “qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento” (p. 25). Quanto ao nível de bem-estar emocional, este caracteriza-se por “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

O SAC é um instrumento que colabora com a prática pedagógica e relaciona as práticas com a observação, com a documentação e com a avaliação. Este instrumento de avaliação permite a identificação de aspetos direcionados ao grupo que exigem intervenções específicas, quer a nível da identificação de crianças que necessitam de uma aprendizagem diferenciada, quer ao nível do delineamento de iniciativas que levam à resolução de problemas e à maximização da qualidade educativa (Portugal & Laevers, 2010). Tendo em conta os aspetos aludidos anteriormente, optou-se por utilizar estas para avaliar as crianças em contexto creche, permitindo assim obter um campo de visão amplo sobre o grupo e as suas complexidades. Para tal, levantamos dados através da observação, de conversas informais e de registos de ações e de sentimentos que as crianças exteriorizavam, pois a linguagem verbal estava ainda em fase de aquisição.

Avaliação do Grupo

A avaliação do grupo deu-se em dois momentos distintos, o primeiro momento foi no início do estágio e o segundo momento no final do mesmo. A ficha 1g (ver Tabela 8) teve

78 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

como objetivo diagnosticar os níveis iniciais de implicação e de bem-estar do grupo.

Seguidamente expõem-se as conclusões referentes a este momento de avaliação.

Tabela 8

Avaliação Diagnóstica do Grupo – Ficha 1g (24-09-2012 a 28-09-2012)

Fase1 – Avaliação geral do grupo															
Nomes	Atividade	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários	
		Observação	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5		?
Bianca					x						x				Encontra-se em fase de adaptação à creche.
Carolina					x					x					Por vezes demonstra algum desinteresse e é desconcentrada.
David					x						x				
Francisca Oliveira			x							x					Não demonstra muito interesse pelas atividades e distrai-se facilmente. Ao fim do dia fica carente e ansiosa.
Francisca Raquel					x						x				Tem alguma dificuldade em esperar a sua vez, fazendo birras.
Guilherme					x						x				
Lourenço					x						x				
Margarida			x								x				Acorda muito cedo, logo ao meio da manhã fica irrequieta e mal-humorada, pois no seio familiar tem rotinas inconsistentes.
Miguel					x						x				
Lígia				x						x					A Lígia chega à escola com sono, por isso fica irrequieta e não demonstra muito interesse nas atividades. Por vezes demonstra inconsistência nas rotinas.
Lucas					x						x				
Inês				x							x				A Inês necessita da atenção do adulto e no momento da refeição recusa os alimentos, ou seja, come sem prazer.

* Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:

- **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)

- **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas

- **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

De uma forma geral verificou-se que predominam os níveis médios-altos de bem-estar, isto porque nove crianças estão assinaladas a verde, o que representa que gostam de permanecer na instituição e esta corresponde às suas necessidades. Note-se que estas crianças estabelecem ainda uma relação estável com os adultos e com outras crianças. Assinalado a laranja, existem três crianças. Encontram-se neste nível por razões distintas, ou seja, pensamos que este nível deve-se à inconsistência das rotinas diárias no seio familiar, à carência afetiva e à ansiedade das crianças.

A ficha 2g (ver Tabela 9) diz respeito à segunda fase de avaliação do grupo e através desta realizou-se a análise e a reflexão em torno do grupo e do contexto, referenciando os aspetos positivos e os aspetos negativos do grupo, apontando aqui situações problemáticas existentes que podem limitar o desenvolvimento das crianças.

Tabela 9

Análise e Reflexão em Torno do Grupo e Contexto - Ficha 2g (24-09-2012 a 28-09-2012)

1. Análise do grupo
<p>O que me agrada: Tendo em conta a faixa etária, considera-se ser um grupo com alguma autonomia, capaz de identificar alguns animais, frutos e objetos. No geral demonstra entusiasmo e grande nível de implicação nas atividades propostas. O grupo revela aptidão e habilidade nos jogos de encaixe, nos legos e nos puzzles. É notório o bem-estar e a implicação do grupo.</p>
<p>O que me preocupa: Neste momento o que mais me preocupa é o facto de duas crianças não quererem comer. Inquieta-me a insegurança e a ansiedade da Francisca que advêm de sentimentos que ainda desconheço. Preocupa-me a inconsistência das rotinas da Lúcia no seio familiar.</p>
<p>2. Análise do contexto Atender a: aspetos da sala/instituição; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.</p>

Aspetos positivos:

A instituição possui amplos espaços exteriores o que permite as crianças desenvolverem múltiplas capacidades como correr, saltar, subir e interagir com as restantes crianças do grupo. A instituição possui espaços cobertos para a realização de atividades e a sala está equipada com vários materiais lúdico-didáticos adequados à faixa etária das crianças, o que lhes permite desenvolver várias competências. É notórios os laços afetivos entre as crianças e os adultos. No que concerne à rotina diária, esta é flexível e as crianças já têm a noção de alguns tempos e concretizam-nos com alguma autonomia. Na fase de observação, a minha interação foi muito gradual e de uma forma lúdica, baseada na relação afetiva.

Aspetos negativos:

A sala deveria possuir mais arejamento, especialmente para os dias de temperatura elevada, pois torna-se demasiado quente o que perturba o bem-estar geral do grupo e dos adultos.

3. Opiniões das crianças**Interesses ou desejos referidos:**

As crianças demonstram interesse pela exploração dos elementos da natureza, pelo manuseamento do lápis de cor e pela pintura com tintas. Panteiam entusiasmo pelos puzzles, pelos jogos de encaixe, pelas histórias e pela visualização de imagens. Apesar de não demonstrarem claramente, algumas crianças revelam aptidão pela expressão plástica, pela realização de puzzles e por jogos de movimento e de dança.

Quanto aos aspetos positivos, refira-se que a instituição possui amplos espaços o que permite às crianças desenvolverem múltiplas capacidades. As crianças usufruem de vários materiais lúdico-didáticos que são adequados à sua faixa etária. Como aspeto negativo assinalamos a falta de arejamento da sala, pois quando a temperatura exterior sobe a sala torna-se demasiado quente. De um modo geral, é visível a autonomia das crianças e os laços afetivos destas com os adultos. O grupo demonstra interesse em histórias, em canções e em atividades de manipulação. Os aspetos considerados mais preocupantes são o facto de duas crianças rejeitarem as refeições e a insegurança manifestada por sinais de ansiedade que uma criança apresentava no final do dia.

A partir da análise da Tabela 9 foram delineados objetivos e iniciativas (ver Tabela 10) que promovessem mudanças no desenvolvimento das crianças, tendo sempre em conta os aspetos negativos referenciados anteriormente. Assim, foi definido que as atividades seriam promovidas por meio de materiais lúdico-pedagógicos que visassem estimular a motricidade,

as sensações e as emoções com recurso a elementos da natureza. que visavam promover momentos enriquecedores e interativos em prol do desenvolvimento da motricidade, da linguagem, do conhecimento do meio, das sensações e da exteriorização das emoções.

Tabela 10

Definição de Objetivos e de Iniciativas Dirigidas ao Grupo/Contexto Educativo – Ficha 3g

(24-09-2012 a 28-09-2012)

<p>Considerando a análise/apreciação 2g (direcionadas ao grupo e ao contexto), que objetivos se gostaria de alcançar?</p> <p>Gostava-se que o grupo tivesse melhores condições físicas para proporcionar um ambiente confortável. A par deste aspeto gostaria que as duas crianças não rejeitassem a comida e que a hora da alimentação não fosse um momento de ansiedade.</p>
--

	1. Aspetos específicos de mudança	Iniciativas ou ações a desenvolver
Oferta educativa	Facultar vários materiais lúdicos-didáticos.	Facultar materiais lúdicos-didáticos ao longo do estágio para promover momentos enriquecedores e interativos.
Clima de grupo	Proporcionar um clima harmonioso e estimulante.	Estabelecer pequenos diálogos com as crianças para desenvolver uma relação afetiva e constatar os seus conhecimentos.
Espaço para iniciativa	Estimular a motricidade, as sensações e as emoções com elementos da natureza. Promover momentos interativos e afetivos.	Estimular e potenciar as múltiplas capacidades do seu corpo. Desenvolver a linguagem. Promover as habilidades das sensações.
Organização	Solicitar a participação das crianças e ir ao encontro das suas necessidades.	Incentivar o grupo a participar nas atividades propostas e a demonstrar as suas aprendizagens.
Estilo do adulto	Disponibilizar uma panóplia de materiais diversificados, tendo em conta a faixa etária. Desenvolver atividades apelativas e motivar o grupo pela ação.	Proporcionar atividades e facultar materiais que atendam às necessidades e aos interesses das crianças. Ocasionalmente momentos de exploração livre.

82 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

No final do estágio aplicou-se novamente a ficha 1g, como podemos verificar na

Tabela 11.

Tabela 11

Avaliação Final do Grupo – Ficha 1g (22-10-2012 a 25-10-2012)

Fase1 – Avaliação geral do grupo														
Nomes	Atividade	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
		1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
	Observação													
Bianca					x							x		Encontra-se em fase de adaptação à creche.
Carolina					x					x				Às vezes é desconcentrada.
David						x							x	
Francisca Oliveira				x								x		Apesar da sua carência, tornou-se mais atenta às atividades através dos encorajamentos, refletindo-se numa aprendizagem positiva.
Francisca Raquel					x							x		Tem alguma dificuldade em esperar a sua vez, fazendo birras.
Guilherme					x							x		Apesar de ter um ano de idade demonstra concentração e interesse nas atividades.
Lourenço					x							x		
Margarida			x									x		No seio familiar tem rotinas inconsistentes e o facto de o pai ter imigrado tornou-se mais carente e ansiosa.
Miguel						x							x	
Lígia				x							x			A Lígia tem rotinas inconsistentes, logo fica irrequieta.
Lucas						x							x	
Inês					x							x		A Inês no momento da refeição recusa os alimentos, ou seja, come sem prazer.

- * Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:
- **Vermelho**: crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
 - **Laranja**: crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
 - **Verde**: crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

Esta avaliação serviu para constatar se houve ou não alterações nos níveis de bem-estar e de implicação do grupo e que impacto a prática pedagógica teve no seu desenvolvimento. Em comparação com a avaliação diagnóstica, verifica-se que houve mudanças significativas, uma vez que apenas duas crianças se mantêm sinalizadas com a cor laranja. Este facto acontece porque estas crianças têm rotinas inconsistentes no seu seio familiar o que se reflete no seu bem-estar na creche.

Importa salientar que três crianças estão no nível alto de bem-estar e de implicação (nível 5) o que foi visível ao longo da prática pedagógica e ainda que as restantes estão no nível médio (nível 4). Segundo Portugal e Laevers (2010) as crianças nestes níveis apresentam tranquilidade, autoconfiança, autoestima e estabelecem relações afetivas positivas que vão influenciar na motivação e nos momentos intensos de atividade. Assim, faz todo o sentido referir que as opções metodológicas e as intervenções pedagógicas adotadas foram ao encontro das necessidades e das motivações das crianças, uma vez que os níveis de bem-estar e de implicação aumentaram relativamente durante o período em que se desenvolveu o estágio.

De um modo geral, a utilização das Fichas SAC foram úteis para conhecer as características do grupo, condição importante para planear a ação pedagógica e promover uma intervenção adequada através da participação e da ação contextualizada.

Avaliação da Criança – A Maria¹⁶

Para efetuar a avaliação da Maria, usou-se igualmente as Fichas SAC de Portugal e Laevers (2010) recorrendo aos procedimentos metodológicos anteriormente mencionados. O preenchimento das fichas li, 2i e 3i (versão abreviada) foi realizado no início e no fim do

¹⁶ Durante o estágio realizou-se uma avaliação de uma criança e por questões éticas utilizou-se um nome fictício.

estágio, tal como sucedeu na avaliação do grupo. Seguidamente serão expostas as principais conclusões de cada uma destas fases de avaliação.

Tabela 12

Avaliação Diagnóstica Individualizada – Ficha 1i (Versão Abreviada)

Data: 24 a 28 de setembro de 2012		Idade da criança: 20 meses
Nome da criança: Maria		Data de nascimento: 14-01-2011
Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Auto-organização / iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação ao mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência social 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Fina • Motricidade Grossa • Expressões Artísticas • Linguagem • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social

ATITUDES

Autoestima / Nível 1 2 3 4 5
<p>Nível 3 A criança evidência às vezes alguma tensão emocional e ansiedade, refletindo-se num comportamento instável e que por momentos incomoda o grupo. Por vezes tem dificuldade em aguardar pelas rotinas diárias e não demonstra motivação para concretizar as atividades.</p>

Auto-organização / Iniciativa / Nível 1 2 3 4 5
<p>Nível 3 A criança releva-se autónoma na sua atividade diária. Nos momentos de brincadeira livre consegue fazer escolhas autonomamente. Nas atividades orientadas (arrumar, estar à mesa) tem alguma dificuldade em estar concentrada.</p>

A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência:

Curiosidade e desejo de aprender / Nível 1 2 3 4 5
<p>Nível 3 A criança manifesta curiosidade em observar e em manipular diversos materiais, nomeadamente os elementos da natureza, porém dispersa-se no espaço, refletindo-se na interação e na implicação das atividades.</p>

Criatividade/ Nível 1 2 3 4 5**Nível 2**

A criança nos momentos de pintura apresentou alguma relutância e falta de confiança, reagindo com choro. Por vezes, inibe-se na exploração dos materiais e dispersa-se no espaço.

Ligação ao mundo/ Nível 1 2 3 4 5**Nível 3**

A Maria apresenta dificuldades em compreender as regras da sala e quando é contrariada manifesta-se através da birra e interage de forma inapropriada.

COMPORTAMENTO NO GRUPO**Competência social / Nível 1 2 3 4 5****Nível 3**

A criança demonstra alguma timidez em relevar os seus sentimentos, apresenta carências afetivas e sente necessidade do contacto com o adulto. Nas brincadeiras livres tem dificuldade em concretizá-las durante algum tempo. Expressa as suas frustrações e ansiedades através do choro e da birra, principalmente em situações novas. Consegue reconhecer quando o adulto está triste com as suas atitudes. Sente dificuldades em gerir determinados comportamentos e sentimentos (escutar, partilhar).

DOMÍNIOS ESSENCIAIS**Motricidade Fina / Nível 1 2 3 4 5****Nível 2**

Revela receio em realizar atividades que exigem mais destreza e mais complexidade como desenhar e pintar com as mãos. Aprecia pouco a manipulação e a exploração de objetos e de elementos da natureza. Quanto aos utensílios do quotidiano e aos materiais pedagógicos já o faz com alguma autonomia, mas por vezes não os utiliza corretamente.

Motricidade Grossa / Nível 1 2 3 4 5**Nível 3**

A criança movimenta-se, corre, salta, sobe, trepa com autonomia, mas apresenta alguma descoordenação global, desequilibrando-se com frequência.

Expressões artísticas / Nível 1 2 3 4 5**Nível 3**

Manifesta gosto em explorar e em manipular alguns materiais, porém na expressão plástica recusa-se a explorar e a manusear a tinta com as mãos e chora. É uma criança pouco espontânea, mas com estímulo consegue expressar-se em grande grupo.

Linguagem / Nível 1 2 3 4 5**Nível 2**

Apesar de gostar de ouvir histórias e de ouvir canções distrai-se com alguma facilidade. Compreende o significado das palavras, contudo por vezes não entende a essência da mensagem. Não articula quase nenhuma palavra e manifesta pouca iniciativa em dialogar.

Pensamento lógico, conceptual e matemático / Nível 1 2 3 4 5	
Nível 3 Consegue realizar puzzles e jogos de encaixe e tem alguma perceção temporal de alguns acontecimentos como a rotina diária da sala.	
Compreensão do mundo físico e tecnológico / Nível 1 2 3 4 5	
Nível 3 A criança manifesta interesse em explorar equipamentos. Consegue identificar alguns animais e objetos de quotidiano.	
Compreensão do mundo social / Nível 1 2 3 4 5	
Nível 3 A sua relação social com os adultos da sala é positiva, mas reage negativamente na relação com os outros (estranhos) à sala, não os aceitando. Por vezes é muita seletiva em relação aos seus pares.	
Síntese	
Através das observações efetuadas e dos diálogos com a equipa pedagógica conclui que a Maria demonstra pouco interesse pela exploração de materiais e de objetos e perante o desconhecido inibe-se. Não gosta das atividades de expressão plástica e precisa constantemente de estímulo e de encorajamento. É autónoma, no entanto por vezes tem alguma dificuldade em cumprir as regras da sala.	
Conversa com os pais	
Progressos e próximos passos na aprendizagem / desenvolvimento da criança: Os pais estão reticentes a esta problemática. Em conversa com os mesmos, estes referem que está tudo bem e a sua filha não tem qualquer problema, quer do fórum psicológico quer do fórum cognitivo. Perante esta situação, a equipa pedagógica apoia-a dando afeto, segurança e estímulos para que se sinta segura e com autoestima. Estratégias de apoio: Compreender a Maria e delinear estratégias para colmatar a sua insegurança em algumas atividades. Estimulá-la a expressar as suas emoções. Incentivar a linguagem e a comunicação, individualmente e em grupo.	

Tabela 13

Análise e Reflexão Individualizada da Maria – Ficha 2i

Data: 24 a 28 de setembro 2012	Idade da criança: 20 meses
Nome da criança: Maria	Data de nascimento: 14-01-2012
1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5)	
Bem-estar emocional. A criança nem sempre demonstra bem-estar.	Implicação A criança demonstra implicação em alguns

É instável sobretudo no fim do dia.	momentos de interação e revela ao mesmo tempo entusiasmo e prazer.
-------------------------------------	--

2. Impressão geral acerca da criança

A Francisca demonstra ansiedade, insegurança e nervosismo. Estas emoções são patentes, especialmente no final do dia quando a criança se sente só. Nos momentos de exploração livre, por vezes, dispersa-se no espaço e esquece-se do contexto interativo. Demonstra gosto por histórias e por dramatizações e mantém-se concentrada. A criança sente dificuldade em cumprir as rotinas diárias e as regras da sala de atividades.

3. Dados familiares

A Maria vive num apartamento com os pais e com um irmão de 7 anos. A mãe trabalha numa empresa como técnica administrativa e o pai é diretor de uma empresa. De acordo com a educadora cooperante, o pai tem um horário flexível e a mãe trabalha das 9h às 18h, logo a Francisca é a primeira a chegar à sala e a última a sair.

4. Relações

Atender à relação com o educador e/ou auxiliar; outras crianças; familiares; jardim-de-infância (JI) em geral

A criança tem uma boa relação com a equipa pedagógica da sala e com algumas crianças, selecionando os seus pares para efetuar brincadeiras. A par desta situação sente dificuldade em estabelecer relação com elementos estranhos. Nos momentos interativos sente dificuldade em exteriorizar os seus sentimentos. Durante o acolhimento consegue-se separar da mãe com facilidade. Através de estímulos e de encorajamento concretiza algumas atividades com prazer, mas por vezes apresenta alguma relutância.

5. Implicação

Atender às atividades disponíveis no JI e à sua organização (atividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto)

A criança nem sempre demonstra implicação nas atividades em grande e em pequeno grupo. Quando a Maria se auto propõe a realizar uma atividade fá-la com entusiasmo e prazer. A criança releva aptidão na realização de puzzles e de jogos de encaixe, porém recusa-se a realizar atividades de expressão plástica.

6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim-de-infância

O que eu gosto mais é: Atividades de jogo simbólico, jogos de encaixe, observar, ouvir histórias e dançar.

O que eu gosto menos gosto é: Atividades relacionadas com a expressão plástica e a exploração de alguns materiais e elementos da natureza.

Tabela 14

Definição de Objetivos e de Iniciativas Referentes à Criança – Ficha 3i

<p>Data: 24 a 28 de setembro 2012</p> <p>Nome da criança: Maria</p>

<p>1. Preocupações:</p> <p>Neste momento a maior preocupação é selecionar estratégias pedagógicas adequadas para que a Maria se sinta segura e confiante, essencialmente no final do dia. Preocupa-me o facto de não gostar de atividades de expressão plástica, nomeadamente o manuseamento de tintas e a exploração de objetos. Outro fator que me inspira preocupação é a linguagem, porque não se expressa muito e tem um vocabulário reduzido.</p>
--

2. Balanço:	
Aspetos positivos	Aspetos negativos
<p>A Maria é uma criança que se relaciona bem com a equipa pedagógica e com algumas crianças.</p> <p>Demonstra habilidade na construção de puzzles e jogos de encaixe e aptidão para a dança.</p>	<p>A criança demonstra insegurança e ansiedade.</p> <p>Seleciona seus pares para brincar.</p> <p>Não reage bem a pessoas estranhas.</p> <p>Intimida-se com objetos que não são do seu quotidiano.</p>

3. Objetivos de ação	4. Iniciativas possíveis
<p>Delinear estratégias para diminuir o sentimento de ansiedade e de insegurança.</p> <p>Planear intervenções pedagógicas para estimular o gosto pela expressão plástica, nomeadamente o manuseamento e a exploração de tintas.</p> <p>Estimular a linguagem através de histórias, da observação de imagens e de canções.</p>	<p>Promover algumas atividades para colmatar os sentimentos de ansiedade e de insegurança.</p> <p>Incentivar a linguagem estabelecendo diálogos.</p> <p>Estimular a criança a desenvolver diversas atividades e dar reforço positivo.</p>

5. Conversa com os pais e/ou outros serviços:
<p>Perspetivas e/ou estratégias de apoio</p> <p>Os pais não demonstram interesse e referem que a sua filha não tem qualquer problema.</p>

Através dos quadros 12, 13 e 14 foi possível constatar que a Maria evidência ansiedade e tristeza, especialmente no final do dia. Estes sentimentos refletem-se nos níveis do seu bem-estar emocional e no seu desenvolvimento. Durante as rotinas diárias a criança

tem dificuldade em aguardar pela sua vez e ainda não compreende a importância de cumprir as regras da sala de atividades.

Quanto às atividades propostas demonstra ser curiosa e observadora, mas intimida-se com os materiais novos. No momento de exploração livre dos materiais, a Maria dispersa a sua atenção e este facto reflete-se no nível de implicação que concede às atividades.

A Maria estabelece uma boa relação afetiva com os adultos, porém, não interage com todas as crianças do grupo, e tem dificuldade em se relacionar com pessoas estranhas à sala. Nos momentos de ação pedagógica sente dificuldade em exteriorizar os seus sentimentos. Para colmatar estas dificuldades e satisfazer as necessidades da criança foram delineadas estratégias e intervenções pedagógicas contextualizadas e específicas, sobretudo na estimulação da linguagem, da autoestima e da autoconfiança.

Com o término do estágio e na última fase do processo de avaliação da Maria preencheu-se novamente a ficha 1i (ver Tabela 15).

Tabela 15

Avaliação Final da Maria – Ficha 1i (Versão Abreviada)

Data: 22 à 25 outubro 2012		Idade da criança: 20 meses
Nome da criança: Maria		Data de nascimento: 14-01-2011
Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Auto-organização / iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação ao mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência social 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Fina • Motricidade Grossa • Expressões Artísticas • Linguagem • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social

ATITUDES

Autoestima / Nível 1 2 3 4 5
<p>Nível 3 A criança no fim do dia costuma estar mais ansiosa e emocionalmente tensa, porém através de elogios e de encorajamento a Maria ultrapassa esta dificuldade. De forma gradual está a aumentar a sua autoestima e a sua confiança.</p>

Auto-organização / Iniciativa / Nível 1 2 3 4 5
<p>Nível 3 A criança releva-se autónoma na rotina diária. Nos momentos de brincadeira livre consegue fazer escolhas autonomamente e está aprendendo a explorar o meio envolvente. Nas atividades orientadas (arrumar, estar à mesa) tem alguma dificuldade em estar concentrada, mas se estabelecermos um diálogo concentra-se durante algum tempo e demonstra-se motivada.</p>

A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência:

Curiosidade e desejo de aprender / Nível 1 2 3 4 5
<p>Nível 3 A Maria manifesta curiosidade em observar e em manipular diversos materiais, nomeadamente os elementos da natureza, porém no início da atividade dispersa-se. Manifesta gosto por histórias, por canções e gosta muito de dançar.</p>

Criatividade/ Nível 1 2 3 4 5
<p>Nível 4 A criança apresentou mais confiança na realização das atividades de pintura e durante as mesmas demonstrou agilidade na manipulação dos lápis de cera e prazer nas atividades. Quanto à exploração dos materiais, atualmente explora e manipula-os com espontaneidade e com alguma criatividade.</p>

Ligação ao mundo/ Nível 1 2 3 4 5
<p>Nível 3 A criança, de uma forma gradual, está a compreender as regras e as rotinas da sala, conseguindo interagir com o grupo com mais consistência. Ainda sente alguma dificuldade em compreender o seu meio envolvente e em aceitar elementos novos.</p>

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social / Nível 1 2 3 4 5
<p>Nível 3 A criança demonstra alguma timidez em relevar os seus sentimentos, pois apresenta carências afetivas e sente necessidade do contacto com adulto. Estes sentimentos ainda permanecem, uma vez que os pais da Maria, por motivos profissionais, não a podem ir buscar mais cedo à creche. Nas atividades livres a criança quer tudo ao mesmo tempo e tem dificuldade em selecionar um brinquedo. Caso seja contrariada expressa-se através da birra, porém com o do diálogo está a conseguir gerir os seus comportamentos e as suas frustrações.</p>

DOMÍNIOS ESSENCIAIS**Motricidade Fina / Nível 1 2 3 4 5****Nível 4**

A Maria, atualmente, aprecia um pouco mais a exploração e a manipulação de objetos e de utensílios do cotidiano. Apresenta destreza na manipulação do lápis de cera, nos jogos de encaixe e nos puzzles. Consegue ainda realizar o movimento em pinça e segura com firmeza os objetos e os materiais.

Motricidade Grossa / Nível 1 2 3 4 5**Nível 3**

A criança movimenta-se, corre, salta, sobe e trepa com autonomia, mas apresenta alguma descoordenação global desequilibrando-se com frequência. Note-se que muitas vezes se deve aos sapatos que não são adequados à sua faixa etária.

Expressões artísticas / Nível 1 2 3 4 5**Nível 3**

A Maria explorou livremente a digitinta, todavia necessitou de apoio e de elogios constantes para se implicar na atividade e assim desenvolver a autoestima.

Linguagem / Nível 1 2 3 4 5**Nível 3**

Apesar de gostar de ouvir histórias e canções distrai-se com alguma facilidade, porém é notório o desenvolvimento da linguagem, uma vez que já menciona mais palavras relacionadas com o contexto. Importa referir que compreende o significado das palavras, mas às vezes não entende a essência da mensagem. Quando está interessada na atividade, e é estimulada, articula palavras relacionadas com o momento.

Pensamento lógico, conceptual e matemático / Nível 1 2 3 4 5**Nível 4**

Consegue efetuar puzzles e jogos de encaixe com precisão. Tem alguma perceção temporal de alguns acontecimentos, como a rotina diária da sala.

Compreensão do mundo físico e tecnológico / Nível 1 2 3 4 5**Nível 4**

A Maria manifesta interesse pela exploração de equipamentos que lhe são propostos. Consegue identificar alguns objetos do cotidiano e animais, bem como o som que estes emitem. Observa alguns pormenores da natureza, nomeadamente do tempo (chuva, vento).

Compreensão do mundo social / Nível 1 2 3 4 5**Nível 4**

A sua relação social com os adultos da sala é positiva, mas não reage bem a elementos estranhos na sala de atividades. Note-se que através do diálogo, do estímulo e dos afetos a criança conseguiu reagir bem à minha presença na sala e realizou todas as ações e intervenções pedagógicas propostas.

Síntese

Durante o estágio pedagógico a Maria com o apoio do adulto demonstrou alguma aptidão na exploração dos elementos da natureza, porém perante o desconhecido inibe-se. Para colmatar esta situação recorreu-se ao estímulo e ao encorajamento. Nas atividades tentou-se constantemente manter um diálogo para estimular a linguagem e a aquisição de novos vocábulos. Nas atividades de expressão plástica verificou-se uma melhoria e a criança realizou-as sem receio. Quanto ao relacionamento com o grupo, gradualmente está estabelecendo relações afetivas com todas as crianças.

Através das fichas anteriores foi possível constatar as limitações, as necessidades e os interesses da Maria e delinear estratégias de intervenção pedagógicas significativas e contextualizadas.

As estratégias utilizadas ao longo do estágio foram promovidas através de materiais atrativos. Os momentos de ação foram interativos e no seu decurso a Maria era estimulada para exprimir os seus sentimentos e pronunciar novas palavras. Nas atividades de expressão plástica recorreu-se ao encorajamento e ao elogio para desenvolver a autoestima e a autoconfiança. Através desta estratégia a Maria conseguiu realizar as atividades de exploração e de manuseamento de tinta, nomeadamente a digitinta, e pintar com o pincel sem receio e sem chorar, realizando a atividade com gosto e com prazer. Nos momentos de expressão demonstrou agilidade no manuseamento do lápis de cera realizando a atividade proposta com criatividade.

No que respeita às relações afetivas, de uma forma gradual estabeleceu relações com todo o grupo, e ao longo do estágio, através de estímulos e de diálogos, conseguiu desenvolver uma relação afetiva comigo. A criança gosta de ouvir histórias e canções e de observar imagens e objetos. Note-se que a Maria com estas atividades evoluiu a sua linguagem e adquiriu novos vocábulos. Por fim, verifica-se que tem a noção das rotinas diárias, porém ainda manifesta dificuldade em aguardar a sua vez para satisfazer os seus interesses.

Posto isto, e como verificamos na tabela 15, a Maria apresentou melhorias significativas e desenvolveu competências, habilidades e atitudes, que resultaram das intervenções pedagógicas desenvolvidas. Em conclusão, pode-se dizer que a aplicação das Fichas SAC na avaliação da Maria foi fundamental para compreender as características e as necessidades da mesma, bem como o contexto do meio envolvente. A eficácia deste processo teve como base o planeamento da intervenção pedagógica, a definição de objetivos e de iniciativas para ajudar a Maria a minimizar as suas dificuldades e os seus receios. A ação pedagógica foi eficaz, pois a criança melhorou o seu bem-estar emocional e implicou-se mais nas atividades propostas.

Intervenção com a Comunidade Educativa

Para desenvolver uma intervenção pedagógica de qualidade foi necessário conhecer o meio envolvente, a comunidade educativa e as suas particularidades. Logo, a escola deverá desenvolver estratégias para estimular a participação das famílias no processo educativo dos seus educandos, na gestão e na organização da escola. É neste sentido, que o ME (2004) aponta que a escola deve “assegurar, em colaboração com as entidades adequadas e designadamente as famílias” (p. 15), de modo a promover o sucesso educativo dos seus educandos.

Assim sendo, durante o estágio, foram realizadas várias intervenções com a comunidade educativa, nomeadamente, com as educadoras, com as ajudantes operacionais e com as famílias das crianças que frequentam o infantário. A pertinência de realizar estas atividades advém da necessidade de promover a cooperação entre a família e a escola, como preconiza o ME (1997) quando aponta que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre dois sistemas” (p. 43). Tendo em consideração estas linhas

de pensamento e o intuito de promover a colaboração entre estas parcerias, desenvolveu-se uma ação de sensibilização, uma sessão de relaxamento e uma dramatização de uma história. Nesta parte é também explicitado a realização do jornal de parede.

Apresentação do PEE aos Encarregados de Educação

Contextualização: No estágio realizado no infantário “O Carrocel” tive a possibilidade de participar na reunião pedagógica mensal. Nesta reunião, a ordem de trabalhos era concluir o PA, a revisão do PEE e definir ações de formação que as educadoras e as assistentes operacionais iriam frequentar durante o ano letivo. Nesta mesma reunião, o grupo de estagiárias da UMA propôs a realização de uma ação de sensibilização para os pais. Neste sentido, a diretora Rita sugeriu que organizássemos a reunião de apresentação do PEE, a qual foi concretizada. Também nos foi pedido a elaboração do convite e do logótipo para a festa de comemoração dos 25 anos do infantário.

Desenvolvimento da Ação e Reflexão

A elaboração da apresentação do PEE para os encarregados de educação, em PowerPoint, foi realizada em vários momentos com a diretora e, por fim, com a orientadora científica Guida Mendes. Estes momentos foram oportunos para conhecermos em detalhe o PEE e quais eram propriamente os seus pressupostos.

Na realização do PowerPoint (ver Figura 26), foi importante a clareza e a precisão com que foi organizado, isto para que a informação fosse perceptível a todos os encarregados de educação, sem descorar o conteúdo da mesma. Depois de reformular alguns pontos com a orientadora científica, cada estagiária ficou responsável por apresentar uma parte do PEE (ver Apêndice G). Em reunião, o grupo achou pertinente elaborar um prospeto para os encarregados de educação com a ordem de trabalhos e quem iria apresentá-los. Assim, cada encarregado de educação recebeu um prospeto na entrada do recinto da reunião. Este modelo

de informação foi muito apreciado pelas educadoras e pelos presentes da reunião (ver apêndice H).

Figura 26. Apresentação do Plano Anual aos Encarregados de Educação



Após concluirmos a organização da reunião de pais, reunimos com a diretora Rita para averiguar o que pretendia no logótipo e nos convites para a festa de comemoração dos 25 anos do infantário, no que diz respeito às cores e às imagens. A festa de comemoração ficou marcada para junho, pois para realizá-la em outubro não seria possível reunir todas as infraestruturas e as condições necessárias. Após a recolha dos dados e dos propósitos, concebemos vários exemplos de convites e de logótipos para serem escolhidos na reunião pelas educadoras e, posteriormente apresentados no final da reunião aos encarregados de educação (ver Apêndice I).

Para a apresentação do PEE foi necessário efetuar alguma pesquisa sobre a educação ambiental e quais os seus fundamentos, pois na sua apresentação era pertinente sensibilizar as famílias para a continuidade do projeto no seio familiar. Durante a exposição consciencializámos os encarregados de educação para esta temática e de que forma poderiam cooperar na reeducação dos seus educandos para estes valores.

Na infância, os pais e os educadores, são os adultos com quem a criança mantém uma relação afetiva mais significativa e estes desempenham o papel de modelos perante a criança

assumindo-se, assim, como os principais agentes de transmissão de valores (Sprinthall & Sprinthall, 1999). No fim da apresentação, foi exibido um vídeo sobre Educação, tendo como intuito a reflexão dos presentes. No final, a diretora felicitou-nos pela nossa competência e pela nossa espontaneidade na apresentação do PEE e pela organização da mesma. No que concerne aos encarregados de educação, estes foram muito recetivos e tiveram intervenções pertinentes.

Considero que esta experiência foi enriquecedora, pois permitiu um trabalho cooperativo em prol do mesmo objetivo, em relação ao qual houve a participação de todas, findando com momentos de enriquecimento pessoal e social. Toda esta experiência fortaleceu a intencionalidade educativa em várias dimensões e a dinâmica do quotidiano educativo. Importa realçar que os resultados positivos alcançados derivaram de um trabalho cooperativo e de investigação porque “a cooperação só faz sentido em função de tarefas que (...) implicam a investigação ou a intervenção dos alunos. Não se coopera por cooperar. Cooperar-se para se ampliar as possibilidades de sucesso face a uma determinada tarefa” (Trindade, 2002, p. 39).

Sessão de Relaxamento: Técnicas de Relaxamento Para as Crianças

Contextualização: Durante o estágio, o grupo de estagiárias da UMa organizou uma sessão de relaxamento para a comunidade educativa, que visava a aprendizagem de técnicas de relaxamento para as crianças através de atividades simples e eficazes. Optamos por abordar as técnicas de relaxamento por ser uma estratégia eficaz e descontraída e tinha como propósito proporcionar um momento relaxante e dinâmico.

Desenvolvimento da ação e reflexão

Quando optámos por organizar esta sessão de relaxamento tínhamos como intenção desenvolver uma atividade descontraída e enriquecedora. Depois de delinear todos os

pormenores, elaborámos um *poster* para ser afixado no *hall* de entrada, o qual informaria todas as participantes da hora e do material necessário (ver Apêndice J). Para orientar a sessão de relaxamento, convidamos a Mestre Ana Rita Correia¹⁷ que aceitou direccionar e desenvolver algumas técnicas eficazes e úteis para, posteriormente, serem utilizadas com as crianças da creche e do jardim-de-infância.

No início apresentarei um enquadramento sintético sobre o relaxamento e os seus benefícios, dando, deste modo, pertinência à temática desenvolvida na sessão.

O relaxamento deve ser considerado como um exercício profilático indispensável para descontrair antes de iniciar as atividades, seja qual for a faixa etária. O relaxamento não é mais do que relaxar o corpo, libertando a fadiga e o *stress* acumulado ao longo do dia. Deste modo, através do relaxamento libertamos a sensibilidade cenestesia, ou seja, todo o que está relacionado com a forma de movimentarmos e de sentirmos o nosso ser. Importa salientar que o meio social e físico são meios influentes para adquirirmos certos hábitos, pois todos os seres humanos têm aptidões inatas adquiridas desde que nascemos que são essenciais na formação intelectual, no desenvolvimento natural das nossas sensações e das nossas necessidades vitais. Quando ganharmos consciência do nosso corpo e realizamos qualquer tipo de relaxamento, o nosso corpo descontraí equilibrando o tónus muscular, uma vez que o relaxamento atenua as tensões musculares desnecessárias e que são desfavoráveis na aprendizagem (Fonseca, 1998).

O relaxamento realizado com as crianças visa, essencialmente, estreitar a relação da mente e do corpo, harmonizá-las e acalmá-las quando se apresentam agitadas, hiperativas e ansiosas. Após estes momentos, as crianças, apresentam-se disponíveis e predispostas para a aprendizagem e mais recetivas aos estímulos.

¹⁷ A Mestre Ana Rita Correia possui Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica, exerce funções na equipa de Animação GCEA e é docente de Expressão Dramática na UMA.

Através desta técnica as crianças exteriorizam os seus sentimentos e as suas emoções, deixando-as mais focalizadas nas suas sensações e na compreensão do seu corpo. Em paralelo com estes benefícios, o relaxamento desenvolve, também, a tonicidade que ocorre durante as aquisições neuromusculares, a equilibração com o desenvolvimento de padrões locomotores, a lateralização que se dá através da integração sensorial e por fim, a noção de corpo e o seu espaço através da perceção corporal. Assim, as crianças aprendem a tomar consciência do seu corpo, a controlar as emoções, a interagir com os outros e a manifestar os seus sentimentos criando, deste modo, a vinculação com o meio envolvente e com os outros. É nesta perspetiva, que Berge (1976) afirma que as crianças:

(...) necessitam de descontração total antes de iniciar uma nova atividade. Sem isso, as repetições dos gestos, dos exercícios, a atenção auditiva que lhes é exigida, não representariam senão uma fadiga suplementar e fastidiosa da qual a criança não teria forças para se libertar (...) (p. 36).

Ao longo do dia, por vezes é difícil captar a atenção das crianças, especialmente nas intervenções que requerem mais concentração. Logo, é nestes momentos que os educadores recorrem às técnicas de relaxamento, simples e eficazes, acompanhadas por música adequada para este efeito, para controlar o tónus muscular e harmonizar o ambiente. Neste momento, o educador desenvolve estratégias para captar-lhes a atenção para que estas permaneçam “(...) presas aos silêncios que o adulto lhes fará saborear e sem os quais os movimentos e sons não passariam de caos esgotante” (Berge, 1976, p. 44).

Tendo em consideração estes benefícios e o quanto é importante para o desenvolvimento da criança, tornou-se pertinente aperfeiçoar as técnicas de relaxamento. Neste sentido, a sessão de relaxamento iniciou-se com uma componente teórica para contextualizar os pressupostos e os benefícios e posteriormente, colocarmos em prática algumas técnicas que poderiam ser utilizadas com as crianças. No final, a professora Rita

sugeriu algumas referências bibliográficas pertinentes e disponibilizou-se a colaborar no aperfeiçoamento destas técnicas.

Quando terminou a sessão, as participantes estavam descontraídas e demonstraram-se gratas pelo momento relaxante e interativo que lhes foi proporcionado (ver Figura 27). Importa considerar que é fundamental os educadores terem a mente e o corpo saudável para poderem desenvolver um trabalho de qualidade. Por fim, todas as participantes e a orientadora da sessão receberam um certificado de participação disponibilizado pelas estagiárias da UMa (ver Apêndice K).

Figura 27. Vários Momentos de Ação da Sessão de Relaxamento



Peça de Teatro “A Fada do Outono” e a Canção “O Castanheiro do Tio Arlindo”

Reflexão

Contextualização: Durante o estágio, o grupo de estagiárias da UMa dramatizou uma peça de teatro intitulada “A Fada do outono” e no final cantou-se uma canção cujo tema era “O

Castanheiro do Tio Arlindo”. Este momento de intervenção foi planeado para a comunidade educativa e para todas as crianças da instituição.

Desenvolvimento da ação e reflexão

No âmbito do planeamento das festividades do Pão-Por-Deus realizadas no infantário, foi-nos proposto a realização de uma atividade sobre esta temática. Assim, em grupo, decidiu-se efetuar uma peça de teatro relacionada com o outono, intitulada “A Fada do outono” e no final cantou-se uma canção cujo tema era “O Castanheiro do Tio Arlindo”.

Este processo requereu algumas reuniões de grupo para planear todo o procedimento da peça de teatro, nomeadamente a seleção da história, o vestuário, o cenário, a música e a definição de papéis. A história exigiu algumas adaptações, tendo em conta a faixa etária das crianças (ver Apêndice L). No que diz respeito aos objetos necessários para o cenário foram cedidos por cada uma das estagiárias num espírito de cooperação, a música foi elaborada tendo em conta o contexto da peça de teatro e, por fim, a distribuição dos papéis foi realizada de forma democrática.

A planificação previu antecipadamente a ação que se pretendia desenvolver, mas devemos ter consciência que a sua concretização pode envolver algumas complexidades, deste modo a planificação era flexível para poder incorporar toda a dinâmica. Assim, no dia da realização da peça de teatro, organizou-se o espaço para criar um ambiente confortável e harmonioso para as crianças e restante equipa da instituição. A peça de teatro decorreu como tínhamos planeado e conseguimos captar o interesse e atenção da plateia (ver Figura 28). Segundo Hohmann e Weikart (2009) a representação de papéis são atividades sociais e tem um efeito positivo no desenvolvimento social da criança, ou seja, a representação de peças de teatro envolve a criança num mundo imaginário e lúdico.

Figura 28. Dramatização da Peça de Teatro

No final, cantamos a canção “O Castanheiro do Tio Arlindo” criada para este efeito e outras canções de outono (ver Apêndice M). Estes momentos culturais resultaram em momentos de “(...) partilha, afectos, responsabilidades e interesses” (Lopes, 2011, p.79). Acresce salientar que esta atividade teve resultados positivos e decorreu conforme planeado devido ao trabalho cooperativo desenvolvido entre o grupo. Durante todo o processo de preparação e de concretização da peça de teatro estabeleceu-se laços afetivos e uma aprendizagem mútua.

Pessoa (2010) preconiza que é no espaço educativo que se inicia as práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática (ver o vídeo no Apêndice N).

Jornal de Parede

Contextualização: Com o intuito de informar as famílias das atividades pedagógicas realizadas na sala elaborou-se um jornal de parede, destacando as aprendizagens dos seus educandos.

Desenvolvimento da ação e reflexão

A educadora cooperante tem por hábito elaborar um jornal de parede que tem como objetivo informar as famílias sobre as atividades pedagógicas realizadas e como se desenrolou todo o processo. Assim, foi proposto que durante o estágio pedagógico o jornal de parede ficasse à minha responsabilidade. No jornal está expresso o desenrolar das atividades, os seus pressupostos e as aprendizagens a nível motor, cognitivo e afetivo (Apêndice O).

A construção deste jornal possibilitou-me fundamentar as atividades e expor às famílias em que consistia a minha intervenção pedagógica. As famílias das crianças da sala Azul têm uma participação ativa no processo de desenvolvimento dos seus educandos, logo teve toda a pertinência mantê-los a par do que era realizado durante o estágio.

Importa referir que este jornal tinha também como finalidade explicitar a intencionalidade educativa de cada atividade, sendo esta baseada numa fundamentação científica. As reações das crianças e os níveis de bem-estar e de implicação também estavam presentes, bem como fotos que mostravam o desenrolar da ação (ver a Figura 29).

Figura 29. Jornal de Parede



Parte III - Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo

Contextualização do Ambiente Educativo

O meio envolvente¹⁸.

A EB1/PE do Tanque está inserida num bairro social que cresceu muito ao longo dos últimos anos. Está localizada numa zona periférica do Funchal, no sítio de Santo Amaro, freguesia de Santo António, concelho do Funchal. A freguesia de Santo António pertence ao Concelho do Funchal e geograficamente situa-se mais a Norte/Noroeste do centro da cidade. A população desta localidade é heterogénea, tendo em conta as diversas características tais como, social, económico e cultural coexistindo um meio social-económico com vários níveis. Esta disparidade do meio social é visível através das inúmeras situações de pobreza e de desintegração social que se refletem na toxicodependência, no alcoolismo e na desestruturação familiar. Nesta freguesia coexistem alguns bairros sociais, zonas habitacionais e espaços de comércio e serviços. Esta área é abundante em restaurantes, em supermercados, em armazéns, em oficinas, em cabeleireiros, em padarias, em infantários, em pequenas lojas de pronto-a-vestir, entre outros serviços. Esta localidade é predominante em produção agrícola, nomeadamente em banana e em produtos hortícolas.

A freguesia de Santo António, pela sua história, possui um diversificado património histórico e turístico, sendo estas a Igreja paroquial de Santo António, a Capela de São João de Deus, o Mosteiro das Irmãs Clarissas, o Centro Cultural de Santo António, uma antiga barbearia/mercearia, o moinho de água, a Quinta dos Cedros, a Quinta Josefina e o Miradouro do Pico dos Barcelos. Nesta localidade podemos encontrar as Instalações da Rádio e Televisão Portuguesa, vários postos de combustível, bancos, farmácias, centro de saúde,

¹⁸ Informação obtida no PEE.

Junta de Freguesia, estação de correios, Centro Internacional de Feiras e Congressos, Centro de Documentação do Funchal e as Piscinas Olímpicas da Penteada.

No que concerne a infraestruturas educativas, esta freguesia possui um infantário, dois jardim-de-infância, 11 núcleos de pré-escolar e 1.º Ciclo, duas Instituições do Ensino Especial, um centro de formação profissional e a UMa. A população da localidade pode usufruir de espaços culturais e recreativos que são de acesso livre, tais como: campismo, escutismo, desportivos (futebol, atletismo, andebol, basquetebol, Karaté) e grupos musicais. A Casa do Povo promove e orienta um grupo de teatro e dinamiza cursos de formação. É também, nesta localidade que o Clube do Marítimo possui o campo de futebol e situa-se ainda o Pavilhão Gimnodesportivo dos Trabalhadores.

No que respeita à rede de transportes, devido à orografia montanhosa da localidade a comunicação e o acesso às localidades é realizado com alguma dificuldade. Porém, grande parte da freguesia é abrangida pela rede pública de transportes *Horários do Funchal*.

A EB1/PE do Tanque Santo António.

A EB1/PE do Tanque foi construída em 1979, entrando em atividade no ano letivo 1980/81 com a designação de "Escola do Tanque P3 - Santo António". Posteriormente agregou outras escolas de pequenas dimensões, tais como o "Pinheiro das Voltas", a "Rita" e o "Ribeirinho". Devido à sua construção e à organização "Tipo P3 – área aberta", o ensino centrava-se numa filosofia pedagógica que era necessário mais do que um professor por turma, lecionando as diferentes áreas em conjunto. Devido à conceção do Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro¹⁹, a escola sofreu algumas alterações e foi ampliada, tendo assim capacidade para funcionar a tempo integral desde o ano letivo

¹⁹ Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto, Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro.

1997/98. Assim sendo, a escola adaptou-se às necessidades atuais e presentemente, os alunos disfrutam de vários espaços como é possível observar na Tabela 16.

Tabela 16

Espaços da Escola EB1/PE do Tanque de Santo António

Espaços interiores		Espaços de apoio	
Pré-escolar	1.º Ciclo	Espaços interiores	Espaços exteriores
- 3 Salas de pré-escolar	- 1 Biblioteca	- Polivalente	- Arrecadação
- Sala de expressão musical	- 1 Sala de Inglês	- Sala de professores	- Espaço com baloiços e escorregas
- 1 Casa de banho	- 1 Sala de Expressão Plástica	- Sala dos funcionários	- Campo
	- 3 Casa de banho	- Sanitários	- Jardim que circunda a escola
	- 6 Salas Curriculares	- 1 Arrecadação	- Espaço descoberto e coberto que são úteis para desenvolver brincadeiras livres.
	- 2 Salas de apoio	- Cozinha	
	- 1 Sala de informática	- Secretária	
	- 1 Sala de estudo	- Gabinete de direção	
	- 1 Sala do ensino especial		

No que respeita aos recursos humanos da escola, estes são compostos por pessoal docente e pessoal não docente, como mencionado na Tabela 17.

Tabela 17

Recursos Humanos da Escola EB1/PE do Tanque de Santo António

Pessoal Docente		Pessoal Não docente	
Docentes	26	Técnicas superiores	3
Professora de Música e expressão dramática	2	Assistente Técnica	2
Professora do ensino especial	2	Ajudante de Ação Sócio-Educativa	4
Inglês	2	Assistente Operacional	14
Informática	2	Encarregada Auxiliar	1
Expressão física motora	2		

O PEE da escola EB1/PE do Tanque de Santo António foi delineado tendo em conta o meio envolvente, as necessidades dos alunos e os princípios orientadores da escola. Deste modo, no PEE estão delineadas as intenções educativas durante um período de quatro anos e

tem como finalidade adequar a qualidade e a sua aplicabilidade, seguindo os seguintes objetivos: educar e instruir, proporcionar as condições necessárias à aquisição de competências essenciais ao desenvolvimento global e harmonioso dos alunos e consciencializar os diferentes agentes educativos das implicações positivas do desenvolvimento/promoção do trabalho em equipa (PEE). Tendo em consideração as problemáticas inerentes do meio envolvente, o PEE desenvolve-se sob o tema “Porque eu quero aprender... saber e crescer” estimulando as crianças para serem autónomas, conscientes, solidárias e críticas. O PEE constitui também uma matriz de suporte que interliga o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Atividades (PAA), o regulamento interno e os Projetos Curriculares de Turma (PCT).

O PCT intitula-se “Que bom saber ler e escrever!” e tem como finalidade motivar e criar hábitos de leitura e de escrita nos alunos. Este projeto é desenvolvido em parceria com a professora da biblioteca da escola, onde os alunos solicitam os livros para ler, efetuam o resumo e a realização de sessões de leitura para a turma e para a comunidade educativa.

Relativamente à Área de Projeto, as atividades desenrolam-se sob o tema “Quero crescer e saber” e tem como objetivo desenvolver aprendizagens inter e transdisciplinares e despertar para a importância das atitudes, dos valores e dos sentimentos. Todas estas ações serão desenvolvidas através da elaboração de cartazes, de textos e de painéis, de ações de sensibilização, de partilha de experiências, de dramatizações, entre outras atividades.

Em suma, o culminar destes projetos pretendem proporcionar qualidade educativa e bem-estar aos alunos através das atividades e das estratégias que serão realizadas ao longo do ano. Estas atividades têm como objetivo melhorar o processo de aprendizagem, tendo como orientação os interesses e as necessidades dos alunos e, ainda, colmatar algumas necessidades do meio circundante.

A sala do 3.º ano, turma C.

A sala de aula pode ser considerada como um espaço que promove culturas, partilhas, saberes e relações efetivas essenciais no processo educativo de cada um. Este espaço preconiza ainda uma “(...) dimensão ecológica do espaço de trabalho, o desenvolvimento da ação educativa, o estilo profissional dos docentes ou o clima sócio afetivo do trabalho que são condicionantes e agentes da história da aprendizagem de uma turma” (ME, 1998, p. 26).

A sala de aula do 3.º C é partilhada com outra turma do 3.º ano que a utiliza no turno da tarde. É uma sala ampla, com três janelas, duas das quais de grandes dimensões que conferem à sala uma grande luminosidade. Apresenta dois quadros, um preto e um branco, armários, estantes de arrumação, placards de corticite e várias mesas que servem de apoio às diferentes atividades desenvolvidas no contexto de sala de aula. Nos armários e nas respetivas estantes as crianças guardam o material escolar, os manuais e os cadernos e ainda os recursos materiais da turma e do professor. A disposição das mesas é em fila e os alunos dispõem de 22 mesas com as respetivas cadeiras e uma secretária para a professora (ver Figura 30).

Figura 30. Planta Tridimensional da Sala da Turma do 3.º Ano do Tanque

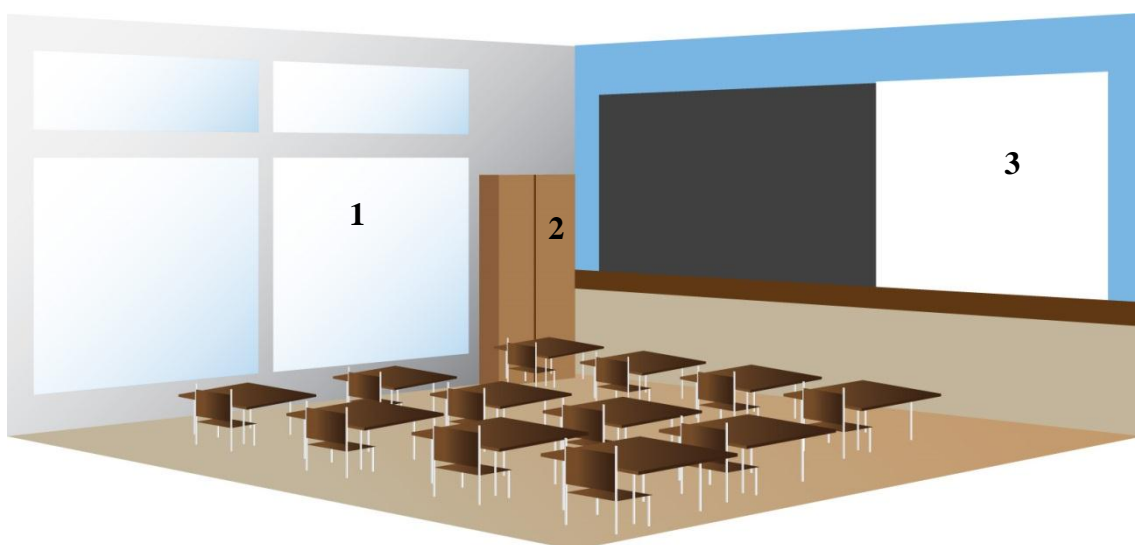


Figura 30. Legenda: 1 – janela com vista para o exterior; 2 – armários para guardar material e 3 – quadro e painel para a exposição de trabalhos.

O placar de registros é constituído pelo quadro das tarefas e pelo quadro do tempo. A parede para a exposição de trabalhos é o espaço onde são afixados painéis informativos acerca dos conteúdos abordados. As atividades curriculares na sala seguem o horário da turma, porém, caso seja pertinente, é flexível. As atividades curriculares por norma obedecem a uma divisão de tempo por área curricular, no entanto, é flexível adaptando-se às dificuldades e ao ritmo de aprendizagem de cada criança.

As motivações e as necessidades educativas da turma foram obtidas a partir das notas de campo, da observação realizada em contexto de sala de aula, dos diálogos informais com a professora cooperante e através dos resultados das fichas de avaliação realizadas pela professora cooperante. Tendo por base estes dados, a prática pedagógica foi planeada de forma a “atender a todos os alunos, de acordo com as suas necessidades, as suas dificuldades e as suas motivações, respeitando o seu ritmo de aprendizagem, a sua cultura, o seu desenvolvimento” (Silva, 2004, p. 57). Assim sendo, seguidamente apresento alguns pontos que se destacam na turma.

A turma do 3.º C é constituída por 22 crianças. A Ema, a Sofia e a Regina são crianças que estão repetindo o ano letivo e as restantes crianças frequentam o 3.º ano pela primeira vez. O Marcos, o Filipe, o Adriano, o Carlos, a Jéssica e a Carolina são os alunos que demonstram maior capacidade de aprendizagem, uma vez que realizam as propostas de trabalho com autonomia e com empenho e são muito participativos e criativos. O Milton, o Francisco e o Afonso são crianças que aprendem facilmente, porém são distraídos e faladores. O Mauro demonstra capacidades na aprendizagem, todavia tem alguma dificuldade em mostrá-la, pois ainda está na fase de adaptação.

De uma forma global, a turma ostenta dificuldades na linguagem oral e escrita, pois na ficha de avaliação de Português realizada pela professora cooperante, foi possível constatar muitos erros ortográficos e dificuldades em desenvolver uma composição, uma vez que

escrevem da mesma forma que falam. Relativamente à Matemática, é patente um raciocínio lógico-matemático favorável, todavia a Rubina, a Sara, a Ema e a Joana têm dificuldade em acompanhar o raciocínio das atividades propostas.

Alusivamente à diferenciação pedagógica, apenas o Jorge Gonçalo é orientado pela professora do ensino especial, isto porque apresenta muitas dificuldades na aprendizagem nas áreas de conteúdo, não consegue acompanhar o ritmo da turma e realiza um trabalho diferenciado. O aluno em questão acompanha a turma, porque desenvolveu uma vinculação e relações de amizade, sendo estas favoráveis para o seu equilíbrio emocional e influentes no seu processo de aprendizagem. Saliente-se que o aluno é acompanhado por uma professora do ensino especial a par de um plano individualizado de ensino.

No que respeita aos comportamentos, é necessário dar especial atenção ao Tiago e ao Leonardo que com as suas atitudes perturbam os colegas e a professora, destabilizam a dinâmica das aulas. O Marcos, apesar de ser um excelente aluno, quando não executa bem uma proposta ou é criticado não reage bem e muitas vezes chora e demonstra frustração. Estas atitudes surgem, porque gosta de ser sempre o primeiro e a turma permite-lhe esse estatuto. A Sofia apesar de ser distraída, tem vindo a revelar mais capacidade de aprendizagem e tem demonstrado interesse nas atividades propostas.

Em suma, apesar de algumas dificuldades, as crianças, no geral, demonstram interesse e motivação pela aprendizagem e pateiam curiosidades pelas descobertas e pelos assuntos do quotidiano e do seu meio envolvente. Acresce dizer que não possuo qualquer informação sobre as famílias porque a escola não autorizou a consulta dos dados.

Opções Metodológicas Inerentes à Intervenção Pedagógica

A organização e a gestão escolar, nomeadamente do 1.º CEB, envolvem uma série de procedimentos que estão ligados a suportes legislativos que orientam toda a envolvência de

uma escola. Assim, seguidamente apresentarei, de forma sintética a legislação que regula o Ensino Básico em Portugal e quais os seus fundamentos.

O 1.º CEB é universal, obrigatório e gratuito como declara a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º) e ainda garante a formação geral idêntica a todas as crianças, promovendo o desenvolvimento pessoal e social. O Ensino Básico tem a durabilidade de nove anos e está dividido em três ciclos: relativamente ao 1.º CEB tem uma duração de quatro anos e, segundo o artigo 7.º da LBSE, pretende assegurar a todos os portugueses a formação e o desenvolvimento integral, incorporando ainda os valores sociais. A relevância irá incidir no 1.º CEB, uma vez que o estágio foi realizado nesta valência.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, aponta para uma reorganização do currículo do Ensino Básico e pretende com esta medida reforçar a articulação entre os três ciclos educativos, quer a nível dos currículos quer a nível da organização, promovendo desta forma uma qualidade nas aprendizagens. Esta reorganização torna-se relevante pela obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, do desenvolvimento da educação artística, das línguas maternas e da educação para a cidadania, do reforço no currículo da língua materna e da Matemática. O mesmo decreto salienta ainda a integração da Área de Projeto, de Estudo Acompanhado e de Formação Cívica, dominadas como áreas curriculares não disciplinares. Estas disciplinas pretendem estimular as práticas de interdisciplinaridade entre os professores na efetivação de projetos com a participação dos alunos. Assim, possibilitam uma escola com mais “(...) autonomia, descentralizada, com participação local, com currículo menos académico e não cingida às actividades lectivas da sala de aula e com mais atenção aos aspectos da educação pessoal e social, ao nível moral e dos valores” (Formosinho, 1991, p.13).

A LBSE, no artigo 8.º, declara que o ensino é globalizante e da responsabilidade de único professor, sendo auxiliado por áreas especializadas, contudo o professor titular da turma pode ter a cooperação de docentes especializados em outras áreas, tal como se verificou na prática pedagógica. O mesmo artigo pressupõe que no 1.º CEB a intervenção pedagógica focalize “ (...) o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (LBSE, Lei n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º, ponto 3, alínea a).

Os princípios orientadores da organização e da gestão curriculares do ensino básico foram decretados pelo Decreto de lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro e pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro que vigoram os planos de estudo das áreas curriculares. Estes planos foram ajustados e têm delineado objetivos concretos para este nível de ensino, bem como as competências essenciais, sendo estes patentes no documento Currículo Nacional do Ensino Básico. O manual *A Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo* aponta princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro e do Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro e estabelece ainda outros princípios que orientam o propósito na prática pedagógica do professor do 1.º CEB. Neste sentido, o currículo do 1.º CEB está organizado para estimular aprendizagens significativas que pressupõem “(...) a integração construtiva de pensamentos, sentimentos e acções” (Novak & Gowin, 1999, p. 27), visando a qualidade e o sucesso escolar. Seguidamente, na Tabela 18 está exposto o plano curricular do 1.º CEB.

Tabela 18

*Plano Curricular do 1.º CEB*²⁰

Componentes do currículo
<p>Áreas disciplinares de frequência obrigatória (a):</p> <p>Português;</p> <p>Matemática;</p> <p>Estudo do Meio;</p> <p>Expressões:</p> <p>Artísticas;</p> <p>Físico-Motoras</p> <p>Áreas não disciplinares (b):</p> <p>Área de projeto;</p> <p>Estudo Acompanhado;</p> <p>Educação para a cidadania.</p> <p style="text-align: right;">Total: 25 horas (a)</p>
<p>Disciplina de frequência facultativa (c):</p> <p>Educação Moral e Religiosa.</p> <p style="text-align: right;">Total: 1 hora</p> <p style="text-align: right;">TOTAL: 26 horas</p>
<p>Atividades de enriquecimento curricular (d)</p> <p>(a) Do total das horas letivas previstas: 7 horas letivas de trabalho semanal para o Português, 7 horas letivas de trabalho semanal para a Matemática.</p> <p>(b) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no plano de turma.</p> <p>(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 15.º.</p> <p>(d) Atividade de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 9.º</p>

Os programas propostos para o 1.º CEB têm como objetivo proporcionar aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno. No que respeita às aprendizagens ativas, o ME (2004) descreve que estas “(...) pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (p. 23). As aprendizagens significativas estão relacionadas

²⁰ O plano apresentado foi retirado no site da Direção Geral da Educação: <http://www.dgide.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=150#i>

com as vivências dos alunos, pessoal e familiar, dos seus interesses e das suas necessidades, bem como do meio cultural e social em que estão inseridos e que envolve a escola. Já as aprendizagens diversificadas pressupõem a “(...) utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados” (ME, 2004, p. 24).

Relativamente, às aprendizagens integradas, estas resultam das vivências e dos saberes adquiridos pelos alunos que resultam “(...) na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento a partir da diversidade de culturas e de pontos de vista” (ME, 2004, p. 24). E por fim, as aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica através da variação de organizar a prática pedagógica em que as trocas culturais, a circulação partilhada da informação e a criação de hábitos de interajuda nas atividades educativas (ME, 2004).

Para além destes princípios, o ME (2004) aponta que os professores devem respeitar as necessidades, as dificuldades e a cultura das crianças, sendo ponte para estruturar a sua ação pedagógica e a sua intencionalidade educativa. Recomenda ainda que o docente prima pelas interações significativas e pela partilha de vivências, ou seja, uma aprendizagem cooperativa e democrática. Por fim, não menos importante surge a avaliação como instrumento de reflexão do percurso escolar dos alunos, uma vez que este ato é parte integrante e regulador do processo de ensino aprendizagem. A avaliação pressupõe reavaliar as práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos permitindo a “(...) gestão mais adequada do estado das aprendizagens e realizações do aluno e dos processos de ensino que o professor deverá utilizar ou corrigir para o bom êxito da cooperação, indispensável ao sucesso, dos alunos e dos professores” (ME, 2004, p. 25).

Importa referir que todos os princípios expostos estão também consagrados no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto e ainda estabelece o perfil específico do professor do 1.º CEB. Este Decreto-Lei aponta que o professor do 1.º CEB deverá desenvolver uma

ação pedagógica de qualidade, interligando os saberes científicos com as áreas e com os conteúdos curriculares, tendo em conta o currículo que desenvolve. Descreve ainda que o professor reflita continuamente sobre a sua ação pedagógica e reestruture, se necessário, para atender à realidade da turma e do contexto. Este facto é acervado por Alarcão (2010) que refere ainda que o professor deve solicitar que os alunos reflitam sobre o trabalho desenvolvido e proponham mudanças. O ato de partilhar a reflexão e de trocar opiniões possibilita uma outra visão e a consciencialização de outros aspetos, tal como outras estratégias que se poderão inserir para melhorar a qualidade da educação.

Os dados foram obtidos através dos instrumentos e das técnicas utilizadas na investigação-ação e a posterior triangulação foi importante para conhecer as características, individuais e do grupo, o meio envolvente e educativo, bem como as necessidades e as motivações educativas das crianças. Todas estas características acervaram o processo educativo, nomeadamente as metodologias, as estratégias e os instrumentos a recorrer.

A professora cooperante desenvolve uma prática educativa pela metodologia transmissiva, segue rigorosamente o currículo do ME e os conteúdos abordados no manual, método que é patente na dinâmica de trabalho dos alunos. Tal como preconiza Roldão (2009) “o uso irrefletido do manual escolar pode contribuir para a desvalorização da competência docente, ou seja o seguimento rigoroso e linear das suas propostas de trabalho pode conduzir à implementação de estratégias pedagógicas pré-fabricadas e descontextualizadas” (p. 28). Neste seguimento, para desenvolver uma prática pedagógica participativa e cooperativa foi essencial ter como base a LSE, as competências essenciais instituídas pelo ME, algumas linhas orientadoras do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), ou seja, momentos de aprendizagem pela pesquisa-ação, onde as crianças fossem co construtores das suas aprendizagens e ainda os interesses e as necessidades das crianças e o meio circundante. A adoção destas estratégias e destas metodologias de ensino teve como objetivo

estimular o trabalho cooperativo, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem, o espírito científico e a aptidão pelas novas tecnologias.

Assim sendo, na prática pedagógica adaptou-se estratégias de ensino para colmatar as necessidades e os interesses dos alunos e, em simultâneo, obedecendo à *Organização Curricular e Programas – 1.º CEB*. Neste sentido, apresenta-se no Tabela 19 as opções pedagógicas adotadas e os pressupostos de cada uma delas.

A diferenciação pedagógica realizada baseou-se, essencialmente, no grau de dificuldade dos alunos, uma vez que os conteúdos abordados eram sempre os mesmos. O Gonçalo é acompanhado, diariamente, por uma professora de apoio ou do ensino especial. Os manuais de acompanhamento eram do 2.º ano, mas na intervenção pedagógica optamos por facultar fichas de trabalho diferenciadas. O aluno acompanhava a turma porque tinha estabelecido laços afetivos e eram considerados benéficos para o seu desenvolvimento, mas no que concerne ao seu desenvolvimento cognitivo o aluno não consegue desenvolver o raciocínio lógico e conceptual.

Tabela 19

Opções Pedagógicas Adotadas no 1.º CEB²¹

Opções Pedagógicas	Pressupostos
Trabalho em Projeto	Proporcionar momentos de investigação, em que os projetos são guiados por objetivos a atingir, pela ação concertada dos alunos e da comunidade. Fomentar, ainda “(...) competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de projectos” (Castro, 1994, p. 9).
Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC)	Promover uma aprendizagem interativa com ferramentas de pesquisa para no fim partilhá-la. Ocasionar às crianças oportunidades para desenvolverem o autoconceito e adquirirem estratégias que facilitem a comunicação e o estabelecimento de relações interpessoais (Papert, 1997).

²¹ As opções pedagógicas referidas anteriormente, serão expostas nas reflexões sobre a intervenção pedagógica.

Opções Pedagógicas (Cont.)	Pressupostos (Cont.)
Diferenciação Pedagógica	Facultar aos alunos diversas estratégias de aprendizagem, de “(...) processar informação ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13).
Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências	Estimular o pensamento científico através das experiências e da pesquisa, onde os alunos aprendem a questionar, a observar e despertam a curiosidade pelos factos da natureza. Neste sentido, as crianças desenvolvem mecanismos que levam “ao desenvolvimento do pensamento crítico, da autoaprendizagem e da capacidade de resolver problemas” (Reis, 2008, p. 17).
Aprendizagem Cooperativa	Incentivar o trabalho cooperativo na construção das aprendizagens, proporcionar momentos de partilha e estimular “um clima de aula estimulante numa perspectiva de desenvolvimento de autonomia, da responsabilidade, da iniciativa... construindo ou ajudando a construir elementos dinamizadores do seu projecto de vida e actuantes no projecto de construção da comunidade em que se inserem” (Sanches, 2001, p. 184).
Trabalho de Texto	Disponibilizar estratégias de escrita e estimular a criatividade, dando oportunidade às crianças para “escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita” (ME, 2009, p. 26).

Projetos Desenvolvidos na Prática Pedagógica

O estágio realizado no 3.º ano, turma C, do 1.º CEB, teve a durabilidade de 100 horas numa componente direta, sendo efetuada a pares. Cada semana, uma estagiária assumia a responsabilidade pela dinâmica das aulas, mas no que concerne ao planeamento este era elaborado em conjunto, seguindo a orientações da professora cooperante.

Ao longo do estágio desenvolveu-se com a turma diversos projetos e atividades, tendo como foco os interesses, as necessidades, as motivações demonstradas pelas crianças, o currículo pré-determinado e os objetivos planeados pela docente. A articulação entre as diferentes áreas curriculares e os conteúdos foi um dos objetivos traçados inicialmente, uma vez que permite abordar os conteúdos com mais precisão. O estágio desenvolvido no 1.º CEB teve envolvimento direto, nomeadamente com o desenvolvimento de um projeto e de

atividades orientadas com a turma que envolveu a intervenção de uma enfermeira e de um inspetor chefe da polícia judiciária. De forma a atender às características de cada criança e de ir ao encontro das experiências preconizadas pelo ME (2004), nomeadamente as experiências ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras recorreu-se a diversos procedimentos metodológicos, mencionados anteriormente, com o propósito de refletir e de adequar a ação pedagógica. Assim, tornou-se pertinente desenvolver mecanismos para os alunos adquirirem uma aprendizagem significativa, onde a valorização e a estimulação da autonomia, da responsabilidade, do espírito crítico e da cooperação fossem uma mais-valia para a formação social das crianças.

As planificações foram efetuadas por semana de forma flexível para permitir a sua alteração, caso não fosse concretizada na íntegra devido às atividades não curriculares da escola ou pelo ritmo de aprendizagem dos alunos. No final de cada semana de estágio, juntamente com a professora cooperante, efetuou-se uma reflexão sobre a prática pedagógica. Tal como Alarcão (2001) afirma, o ato de refletir “implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros” (p. 26). Todo este processo possibilitou a reestruturação e o aperfeiçoamento da prática pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Seguidamente é explanado o trabalho desenvolvido por ambas as estagiárias e todo o percurso da ação educativa realizado com os alunos, bem como os seus resultados. Por fim, é referida a intervenção concretizada com a comunidade educativa, nomeadamente a realização dos postais de natal com as famílias, a participação das reuniões de pais e de conselho escolar, a festa de Natal, na qual os alunos foram o foco principal e ainda a participação em outras atividades de índole pedagógico ao longo do estágio.

Reflexão

Contextualização: As opções metodológicas da professora cooperante e a sua influência na dinâmica de trabalho da turma.

Desenvolvimento da Ação e Reflexão

Antes de iniciar a intervenção prática na componente 1.º CEB, eu e a minha colega de estágio, tivemos a oportunidade de realizar uma semana de observação participante que visava observar “a sala de aula, a lição, o professor, os alunos, os temas, as tarefas, as perguntas e respostas, os comportamentos verbais e não-verbais, as atitudes (...)” (Sousa, 2009, p. 110), a rotina das crianças e as opções pedagógicas da professora, tendo ainda como intuito perceber o contexto educativo da turma e o seu meio envolvente. No primeiro dia de estágio apenas observámos e nos restantes dois dias efetuamos uma observação participante, de forma a presenciarmos a prática da professora cooperante, de conhecermos as crianças e de nos integrarmos na dinâmica de trabalho da turma (ver Apêndice P). Na presente reflexão irei abordar as opções metodológicas da professora cooperante e a sua influência na aprendizagem dos alunos.

Através dos instrumentos de investigação-ação utilizados e referidos anteriormente, verifiquei que a professora cooperante opta pela pedagogia transmissiva para desenvolver a sua prática, sendo esta patente na dinâmica de trabalho da turma. Antes de explicar esta dinâmica de trabalho, importa primeiro compreender as características inerentes desta pedagogia, ou seja, o que a difere da pedagogia participativa e de que forma influencia o processo de aprendizagem das crianças.

A adoção de um modelo pedagógico para desenvolver a prática é um importante fator de qualidade para a educação, uma vez que permitiu unificar a teoria e a prática. A pedagogia é um espaço ambíguo e baseia-se em torno das ações, das crenças e das teorias numa triangulação interativa e constante que vai originar a *práxis*, isto é, uma ação promovida na

teoria e sustentada em crenças. Os mesmo autores referem que a pedagogia organiza-se em torno dos saberes adquiridos pela ação, originando uma construção de saberes praxiológicos na ação, uma vez que esta envolvência desenvolve-se num espaço ambíguo com a integração dos vários saberes.

Esta ação surge em torno de duas pedagogias, a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação. A pedagogia transmissiva centra-se no conhecimento que quer transmitir e o conhecimento é proveniente do professor. Nesta pedagogia os saberes são imutáveis e essenciais e o professor “é visto como um mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse património perene e a criança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2009, p.14). O professor transmite os seus conhecimentos de uma forma pré-determinada e o aluno não interage e tem pouca ação no processo de aprendizagem, ou seja, as crianças aprendem o que os manuais contêm e o que o professor transmite e devem memorizar e reproduzir as aprendizagens, ignorando outros estímulos extrínsecos. A definição dos objetivos e dos conteúdos é planificado pelo professor, centrando em si a ação educativa, desenvolvendo uma aprendizagem através dos manuais e materiais estruturados, pois o fundamento desta pedagogia é “escolarizar, compensar, acelerar” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2009, p.14).

Por outro lado temos a pedagogia participativa que se centra nas crianças, estimulando a participação e a construção do seu processo educativo, caracterizando-as como seres sócio culturais. Esta pedagogia tem como objetivo o “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência continua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2009, p. 15). O professor assume um papel de mediador e organiza o ambiente educativo que permita a interação e aprendizagens significativas. Na pedagogia participativa a criança é um ser competente, ativa, cooperativa e coconstrutora do seu processo de aprendizagem.

Durante a observação participante foi possível constatar que a professora cooperante só usa o manual e os materiais cedidos pelas editoras, não utilizando materiais realizados por si. Santo (2006) aponta que o livro apresenta o currículo ao professor e à criança e mostra de forma sequencial os conteúdos e as atividades de aprendizagem. O mesmo autor considera que o uso do manual é “desenvolver competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos” (Santo, 2006, p. 107). A professora cooperante utiliza-o como guia de estruturação da aula e segue a sua sequência, sendo raramente flexível na sua ordenação e na abordagem dos conteúdos. O desenvolvimento desta pedagogia reflete-se na dinâmica de trabalho das crianças, sendo patente nas suas ações. A exposição da sala de aula espelha esta dinâmica, pois as mesas estão dispostas em filas verticais, centrando a atenção das crianças para a professora e para o quadro, facilitando, assim a sua circulação e o controlo da turma. Esta estruturação promove uma cultura individualista, porém para minimizar este facto as crianças que têm mais facilidade na aprendizagem estão sentadas ao lado das que apresentam dificuldades.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) a pedagogia transmissiva caracteriza-se pela elevada absorção de informação, pela passividade das crianças e pela falta de atitude crítica, isto porque as crianças assemelham a teoria pela memorização sem oportunidade de experimentação. Com estas características os alunos inibem-se e não assumem uma postura reflexiva e crítica.

Para a transmissão dos conteúdos a professora cooperante não utiliza meios tecnológicos ou outros meios didáticos, mesmo sabendo que estes têm um papel importante na abordagem dos conteúdos e que as crianças aprendem de forma efetiva, refletindo no seu desenvolvimento cognitivo. Assim, não possuem um espírito cooperativo e competem entre si pelas melhores notas, porque não têm por hábito de partilhar os saberes e não apresentam muita criatividade nas atividades que requerem utilizar o pensamento.

Tendo em conta o exposto anteriormente, considerou-se que é profícuo e pertinente desenvolver estratégias inovadoras para abordar a prática pedagógica, com a promoção de atividades motivadoras, significativas e contextualizadas, não descurando as características das crianças e do meio educativo. A utilização de estratégias inovadoras implica uma mudança na disposição dos alunos na sala de aula, nas atividades propostas, nas relações afetivas estabelecidas com vista a possibilitar uma aprendizagem em parceria. Através desta dinâmica de trabalho pretendeu-se estimular a autonomia, a autoestima, o espírito crítico e a cooperação.

Com estas estratégias de ensino e com a utilização de materiais didáticos e diversificados procuraremos desenvolver uma dinâmica de trabalho assentada na investigação, encorajando os alunos a se assumirem como construtores da sua aprendizagem e desenvolver um ambiente interativo e cooperativo, estimulando, a formação pessoal e social, de modo a se tornarem cidadãos ativos.

Reflexão

Contextualização: Os materiais lúdico-didáticos utilizados na prática pedagógica para promover uma aprendizagem ativa e cooperativa. (Ver nos apêndices Q, W, X e Y)

Desenvolvimento da Ação e Reflexão

Com já foi referido anteriormente, a professora cooperante utilizava a pedagogia transmissiva para desenvolver a sua prática. Assim, tornou-se pertinente planificar e desenvolver atividades diversificadas em que as crianças tivessem um papel ativo e cooperativo. Para tal, ao longo da prática pedagógica procurou-se utilizar um modelo híbrido com momentos transmissivos e outros mais participativos, ou seja, um complementava o outro. Com esta opção pretendeu-se, essencialmente promover atividades ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras como preconiza o ME (2004). Para tal, recorreu-se às novas tecnologias, à aprendizagem cooperativa e à interação com materiais

lúdico-didáticos, refutando, deste modo a pedagogia transmissiva como única forma de aprendizagem.

Antes de expor os materiais lúdico-didáticos utilizados e a sua pertinência, importa referir que no primeiro dia de intervenção pedagógica implementou-se um instrumento de pilotagem e regulador, o plano do dia, que foi definido no início da aula, tendo como objetivo que a turma ao final das atividades avaliasse e verificasse se o plano tinha sido concretizado. Este instrumento tornou-se parte integrante da rotina diária da intervenção, mentalizando as crianças das suas responsabilidades e das suas tarefas.

Para o desenvolvimento das atividades nas diferentes áreas curriculares recorreu-se os materiais lúdico-didáticos que foram cruciais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Os recursos didáticos caracterizam-se por meios que cooperam na construção do conhecimento, através dos materiais concretizados para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. A utilização destes recursos na prática pedagógica visaram direcionar as aprendizagens significativas, estimular habilidades e promover um ambiente de aprendizagem produtiva. Assim, para proporcionar atividades dinâmicas e inovadoras tornou-se imprescindível recorrer a estes recursos, pois é importante ter em mente que as crianças atualmente, possuem inúmeros recursos de informação e isso torna-as mais exigentes e percetivas a outras contextualizações. Segundo Graells (2000) os materiais didáticos dividem-se em três tipos. Os materiais convencionais que engloba os livros, as fotocópias, os jogos didáticos, os materiais manipuláveis e os materiais de laboratório; os materiais audiovisuais designam-se por filmes, diapositivos, rádio, C D`s, DVD e os vídeos e as novas tecnologias abrangem o computador, os programas informativos, a internet e a televisão.

A seleção dos materiais para a prática pedagógica foi realizada segundo esta caracterização. Com a utilização dos materiais didáticos pretendeu-se proporcionar uma aprendizagem com o apoio de recursos alternativos e apelativos para simplificar a

aprendizagem dos conteúdos mais complexos e abstratos. Assim, tendo em consideração estes aspetos, recorreu-se a um leque de materiais lúdico-didáticos que seguidamente são expostos. Neste sentido, recorreu-se aos materiais convencionais, nomeadamente os jogos didáticos, os materiais manipuláveis e os livros. No que respeita aos materiais manipuláveis utilizou-se essencialmente o multibásico, a calculadora (ver Figura 31) e as tampas recicladas. Estes materiais estruturados foram utilizados para que as crianças pudessem compreender e assimilar alguns conceitos matemáticos, nomeadamente a tabuada e o conceito de milhar e desenvolver o raciocínio nas estratégias de cálculo. Caldeira (2009) defende que estes materiais “(...) estimulam a criatividade e a construção de novos conhecimentos despertando o desenvolvimento de habilidades operatórias, ajudando-a a construir conexões e a desenvolver o conhecimento matemático, proporcionando situações mais próximas da realidade e permitindo uma melhor compreensão na resolução de problemas” (p. 12) Estes momentos ativos e de experimentação facilitaram a resolução de situações problemáticas, a adquirirem conceitos através da manipulação do multibásico e a compreenderem a funcionalidade da calculadora pela ação, dando sentido às ideias abstratas a partir de situações concretas e problemáticas. Ponte e Serrazina (2000) apontam que estes momentos ajudam as crianças a compreenderem os conceitos e as relações matemáticas abstratas uma vez que através da manipulação dos materiais aprendem a concretizar os conceitos.

Figura 31. Crianças em Momentos Exploratórios Com o Multibásico e a Calculadora



Figura 32. Crianças a Jogarem o Jogo dos Tabuleiros



Para consolidar os conceitos matemáticos, no final da aula realizou-se jogos didáticos que para além de serem um momento lúdico, as crianças podiam aplicar os conteúdos assimilados. Para este efeito os jogos selecionados foram o bingo e o jogo dos tabuleiros²² (ver Figura 32) que visavam desenvolver o raciocínio lógico-matemático, a cooperação e momentos de interação entre os alunos.

A utilização do jogo didático ajudou a construção do conhecimento, estimulou a capacidade de iniciação e de ação ativa e facultou uma panóplia de conhecimentos e de habilidades que são importantes para o ensino-aprendizagem (Apêndice R). É na sequência desta ideia que o ME (2001) aponta que “a prática de jogos, em particular dos jogos de estratégia, de observação e de memorização, contribui de forma articulada para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social” (68).

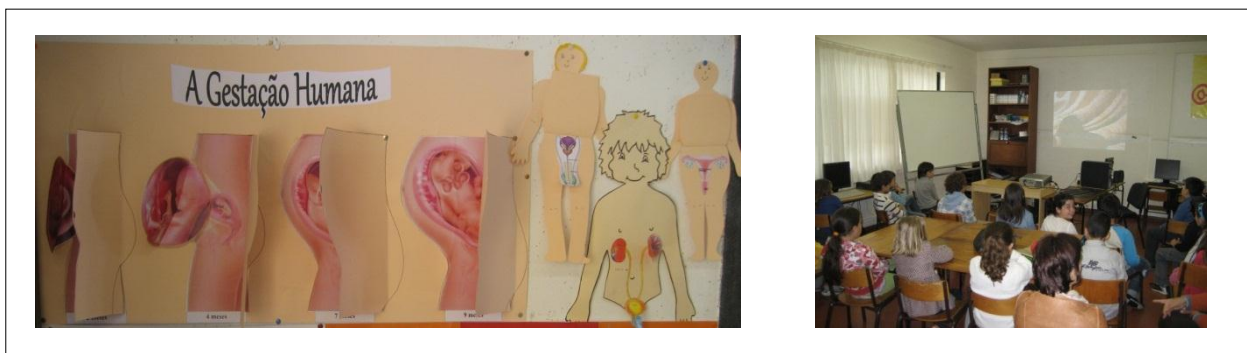
Para desenvolver uma prática pedagógica com sentido e participativa tornou-se necessário recorrer às novas tecnologias, nomeadamente às TIC. Assim, para lecionar de forma mais precisa os sistemas Excretor, Urinário e Reprodutor e iniciar a abordagem à numeração romana utilizou-se os materiais audiovisuais. Em Estudo do Meio recorreu-se ao vídeo²³ e as imagens em 3D concretizadas por mim e pela minha colega de estágio, isto porque estas permitem as crianças visualizarem e compreenderem o conceito através do concreto (ver Apêndice S). Para a visualização destes vídeos recorreu-se às aulas de TIC pois

²² O jogo do tabuleiro foi cedido pelo projeto CEM. O Projeto CEM é um programa de formação contínua de professores do 1.º CEB ao nível da Matemática desenvolvido em parceria com a Direcção Regional de Educação e com o Departamento de Matemática e Engenharia da UMa.

²³ O filme intitulava-se *Era uma vez o corpo Humano: A reprodução e o nascimento* do Planeta Agostini.

a sala possuía os recursos tecnológicos necessários. Ponte (2000) aponta que as TIC é uma linguagem de comunicação e uma ferramenta pedagógica que permite os docentes proporcionarem momentos de aprendizagem atrativos e enriquecedores. Neste sentido, “os professores deverão, antes, preparar-se para utilizar as TIC, aceitando como incontestável que a interactividade e o multimédia obrigam a uma nova pedagogia, em que a criança/jovem está no centro da aprendizagem” (Santos, 1997, p.21). Através das TIC, as crianças, desfrutaram de oportunidades de aprendizagem pela ação e apropriaram-se de novas competências que foram favoráveis para a construção de novos conhecimentos (ver Figura 33).

Figura 33. Materiais Audiovisuais Utilizados em Estudo do Meio e as Crianças a Visualizarem um Vídeo



Para uma abordagem mais apelativa no Português, optou-se pelo uso de imagens em 3D, explorando os textos de diferentes formas, nomeadamente “O flautista de Hamelin” e “O cavaleiro de pau do menino Jesus”. Foi possível verificar que as crianças conseguiam assimilar com mais eficácia os textos, especialmente quando o dramatizavam. Estas estratégias de ensino tiveram como objetivo abordar os conteúdos de uma forma menos transmissiva e de ocasionar oportunidades de aprendizagem sem o manual (ver Apêndice T). Acresce referir que os textos eram os mesmos do manual, mas recorreu-se aos textos originais e aos livros dos autores referidos (ver Figura 34).

Figura 34. Materiais Utilizados Para Explorar os Textos em Português

Antes de concluir é importante mencionar que a criança que necessitava de diferenciação pedagógica teve acesso a materiais específicos, especialmente para a resolução de situações problemáticas em Matemática.

Em conclusão, estes materiais permitiram uma contextualização mais concreta dos conteúdos e menos abstrata, permitindo, às crianças uma aprendizagem mais interativa, enriquecedora e participativa. O processo de aquisição das aprendizagens implica a utilização de estratégias que atendam à diversidade e à heterogeneidade do contexto e das crianças (Leite & Fernandes, 2002). Através destes momentos interativos proporcionou-se situações de participação e de experimentação, de desenvolvimento cognitivo e de concentração e a possibilidade de uma aprendizagem ativa e participativa através dos meios tecnológicos e de materiais diferenciados.

Este processo teve como intuito proporcionar às crianças “material de apoio, pois é importante interessar e envolver a criança na situação de aprendizagem, a fim de que ela experimente e observe. Só, assim, conseguirá formular generalizações e formar conceitos” (Damas, 2005, p. 96).

Reflexão

Contextualização: No desenvolvimento do projeto “Os perigos do álcool, drogas, tabaco e violência” realizou-se uma experiência com o intuito de visualizar as consequências do tabaco para a nossa saúde como podemos observar na planificação seguinte.


EB1/PE Tanque Santo António

3.º Ano – C

Prof.ª Cooperante: Margarida Fernandes

Estagiárias: Tânia Rodrigues / Sandra Santos

 Mestrado em Educação Pré-Escolar e
 Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
 Estágio / 2º Ano - 2012/2013

Planificação Diária: 26,27, 28-11-2012

Contextualização: À semelhança das semanas anteriores, esta semana tem como principal objetivo desenvolver um trabalho com base nas necessidades e nos interesses dos alunos, conciliando com as estratégias de trabalho cooperativo e potencializadoras de aprendizagens significativas. Nomeadamente com a realização de uma ação de sensibilização efetuada pela convidada Enf.ª Plácida Silva do Hospital Dr.º Nélcio Mendonça, cujo tema será “Os perigos do álcool, droga, tabaco e violência para a saúde” integrado no âmbito do desenvolvimento do projeto. Este será, ainda, aprofundado com a pesquisa em diferente fontes como internet e em livros durante a aula de TIC.

A área curricular de matemática será centrada nas necessidades dos alunos em satisfazer dúvidas relativas às estratégias de cálculo. Assim, serão realizadas revisões destas e das tabuadas. No português as atividades visam uma melhoria da leitura e da exploração dos textos narrativos e a compreensão de conteúdos gramaticais relacionados com o conceito de radical e de família de palavras e, ainda, antónimos e sinónimos.

	Áreas curriculares e descritores de desempenho/objetivos ²⁴	Momentos de trabalho	Papéis		Recursos humanos e materiais	Avaliação
			Do professor	Dos alunos		
2ª- <u>feira</u> <u>26.1</u> <u>1.20</u> <u>12</u>	<u>Educação para a cidadania</u> - Respeitar as regras da sala (saber ouvir, respeitar as opiniões). - Intervir adequadamente e com pertinência.	Rotina Diária	- Nomear o chefe e pedir para distribuir os livros e os cadernos. - Escrever a data no quadro. - Registrar o plano diário no quadro.	- O chefe distribui o material pelos alunos. - Escrever a data. - Registrar o plano diário. - Participar no diálogo.	- Cadernos diários. - Livros escolares.	- Registo fotográfico. - Notas de campo. - Observação.
	<u>Matemática</u> ²⁵ - <u>Números e Operações</u> - Estender as regras de construção dos números cardinais até à centena de milhar. - Identificar o valor posicional dos algarismos.	Revisões de conteúdos	- Estimular um diálogo para perceber quais os conhecimentos dos alunos acerca dos temas anteriormente abordados. - Solicitar que voluntariamente comuniquem à turma o que	- Apresentar os conhecimentos adquiridos.	Atividades de revisões.	

²⁴ As competências mencionadas estão de acordo com o *Programa de matemática para o ensino básico*, com o *programa de língua portuguesa para o ensino básico*, com o *Currículo nacional do ensino básico* e com as *metas de aprendizagem* para o 3º ano do 1.º CEB.

²⁵ Os indicadores utilizados para a área curricular de matemática foram retirados do *Programa de matemática do ensino básico* (ME, 2007)

<p>- Efetuar diferentes leituras dos algarismos (por ordem, classes, extenso e de outras maneiras).</p> <p>- Identificar quais aos algarismos representados por extenso.</p> <p>- Resolver problemas envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar.</p> <p>- Compreender, construir e memorizar as tabuadas.</p> <p>- Compreender o valor posicional dos algarismos.</p> <p>- Saber manipular a calculadora e conhecer as suas funções.</p> <p>- Compreender a calculadora como um instrumento auxiliar de cálculo.</p>		<p>sabem sobre os conteúdos.</p> <p>- Disponibilizar atividades de revisões.</p> <p>- Orientar a correção das atividades.</p> <p>- Esclarecer dúvidas.</p> <p>- Pedir para cada aluno comunicar à turma o seu raciocínio e quais as estratégias que utilizou na resolução.</p>	<p>- Realizar as atividades de revisões.</p> <p>- Participar na correção.</p> <p>- Colocar questões/dúvidas.</p> <p>- Comunicar o raciocínio e as estratégias de cálculo utilizadas.</p>	
<p>Português²⁶ - mostrar, ler e contar</p> <p><u>Compreensão oral</u></p> <p>- Saber escutar, para organizar, reter e recontar a informação essencial.</p> <p><u>Expressão oral</u></p> <p>- Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.</p> <p>- Produzir breves discursos orais em português padrão</p>	<p>“O Canteiro dos Livros” de José Jorge Letria</p>	<p>- Orientar um diálogo para conhecer as concepções prévias dos alunos sobre o tema do texto.</p> <p>- Disponibilizar uma imagem do texto.</p> <p>- Solicitar a interpretação da imagem e a antecipação dos conteúdos do texto.</p> <p>- Ler o extrato “O Canteiro dos Livros” da autoria de José Jorge Letria.</p>	<p>- Expor os seus conhecimentos prévios sobre a temática.</p> <p>- Observar as imagens.</p> <p>- Realizar a leitura das imagens e imaginar o conteúdo do texto.</p> <p>- Escutar a leitura do extrato.</p> <p>- Recontar a narrativa.</p>	<p>- Manual de português - Pasta Mágica 3.</p> <p>- Livro “Canteiros do Livros” José Jorge Letria</p> <p>- Ficha de Leitura.</p>

²⁶ Os descritores de desempenho apresentados foram retirados do Programa de português do ensino básico (ME, 2009).

<p>com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o texto lido. <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler com entoação e dicção correta. <p><u>Escrita</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever de forma legível. - Escrever de forma explícita e compreensível. - Respeitar a estrutura dos textos. <p><u>Conhecimento Explícito da Língua</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as diferentes variedades do português e utilizar em contexto escolar o português padrão. - Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e escrito. - Compreender o radical das palavras e o conceito de família de palavras. 	<p>Projeto “Os perigos do álcool, drogas, tabaco e violência”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir para relembrar os tópicos decididos para o trabalho de projeto. - Solicitar a análise prévia da página 34 e 35 do manual de estudo do meio. - Requerer a continuação do trabalho projeto em grupo segundo os tópicos prévios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expor os conteúdos que vão abordar. - Analisar e fazer inferências sobre a exploração dos temas nas páginas do manual. - Dar continuidade ao trabalho de projeto em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual de Estudo do Meio - Pasta Mágica 3. - Outros meios de informação. 	
<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os perigos do álcool, do tabaco e da violência para a saúde. - Saber trabalhar em grupo. - Saber pesquisar e selecionar informação relevante. - Reconhecer a importância da saúde para o bem-estar. - Compreender quais as 					
<ul style="list-style-type: none"> - Orientar o reconto da narrativa. - Requerer para compararem as suas antecipações com a história lida. - Solicitar uma leitura silenciosa dos alunos. - Explorar as partes constituintes do livro (capa, contracapa, lombada e folhas). - Solicitar a realização de uma ficha de leitura. - Requerer que realizem as atividades disponibilizadas na página 45 do manual de português. - Orientar a correção das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer uma comparação entre o antes e o depois da leitura. - Ler silenciosamente. - Observar e comentar o livro. - Realizar a ficha de leitura. - Concretizar as atividades propostas. - Corrigir os exercícios. 				

	consequências físicas e psicológicas que advêm destas situações.					
<p>3ª- feira 27.1 1.20 12</p>	<p>Português <u>Compreensão oral</u> - Saber escutar, para organizar, reter e recontar a informação essencial. <u>Expressão oral</u> - Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. - Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e com estruturas gramaticais adequados. - Compreender o texto lido. <u>Leitura</u> - Ler com entoação e dicção correta. <u>Escrita</u> - Escrever de forma legível. - Escrever de forma explícita e compreensível. - Respeitar a estrutura dos textos. <u>Conhecimento Explícito da Língua</u> - Respeitar as diferentes variedades do português e</p>	<p>“O Cavalinho de Pau do Pai Natal”²⁷ de Manuel António Pina</p>	<p>- Orientar um diálogo para conhecer as concepções prévias dos alunos sobre o tema do texto. - Solicitar antecipação dos conteúdos do texto através do título da história “O cavalinho de pau do Menino Jesus e outros contos de Natal”. - Solicitar a interpretação das imagens de cada momento da história. - Ler a história por momentos para os alunos. - Orientar um diálogo acerca da história. - Explicar o conceito de radical e de família de palavras. - Apresentar exemplos. - Disponibilizar uma proposta de trabalho sobre a leitura do conto e uma ficha de gramática. - Requerer o relato individual da história por escrito.</p>	<p>- Participar no diálogo. - Antecipar os conteúdos do texto pelo título da história. - Interpretar as imagens de cada momento da história. - Escutar. - Expressar as suas opiniões acerca da história. - Escutar. - Apresentar exemplos. - Realizar as propostas de trabalho. - Recontar, por escrito, a história. - Ilustrar.</p>	<p>Livro em formato A3 “O cavalinho de pau do Menino Jesus e outros contos de Natal” de Manuel António Pina. - Propostas de trabalho.</p>	

²⁷ Premiado pela Fundação Bissaya Barreto com o prémio Bissaya Barreto 2010 de literatura para a infância.

<p>utilizar em contexto escolar o português padrão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e escrito. - Compreender o radical das palavras e o conceito de família de palavras. - Distinguir entre sinónimo e antónimo. 	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estender as regras de construção dos números cardinais até à centena de milhar. - Identificar o valor posicional dos algarismos. - Efetuar diferentes leituras dos algarismos (por ordem, classes, extenso e de outras maneiras). - Identificar quais os algarismos representados por extenso. - Resolver problemas envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar. - Compreender, construir e memorizar as tabuadas. - Compreender o valor posicional dos algarismos. - Saber manipular a calculadora e conhecer as suas 	<p>Continuação das revisões</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular um diálogo para perceberem quais os conhecimentos dos alunos acerca dos temas anteriormente abordados. - Solicitar que voluntariamente comuniquem à turma o que sabem sobre os conteúdos. - Disponibilizar atividades de revisões. - Orientar a correção das atividades. - Esclarecer dúvidas. - Pedir para cada aluno comunique para a turma o seu raciocínio e quais as estratégias que utilizou na resolução. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar no diálogo. - Apresentar os conhecimentos adquiridos. - Realizar as atividades de revisões. - Participar na correção. - Colocar questões/dúvidas. - Comunicar o raciocínio e as estratégias de cálculo utilizadas. 	<p>Atividades de revisões.</p>
---	---	---------------------------------	---	--	--------------------------------

<p>funções.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a calculadora como um instrumento auxiliar de cálculo. 					
<p>Estudo do Meio/TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os perigos do álcool, do tabaco e da violência para a saúde. - Saber trabalhar em grupo. - Saber pesquisar em suporte informático e selecionar informação relevante. - Reconhecer a importância da saúde para o bem-estar. - Compreender quais as consequências físicas e psicológicas que advêm destas situações. - Selecionar diferentes fontes de informação. 	<p>Projeto “Os perigos do álcool, drogas, tabaco e violência”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar a continuação do trabalho de projeto em grupo segundo os tópicos prévios. - Informar para utilizarem o suporte informático para enriquecer as pesquisas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar continuidade ao trabalho de projeto em grupo. - Pesquisar na internet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador. - Internet. 	
<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer problemas concretos relativos ao seu meio escolar. - Utilizar processos simples de conhecimento da realidade envolvente (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar e verificar). 	<p>Experiência com cigarros</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os materiais necessários para experiência. - Estimular um diálogo no sentido de compreender quais as ideias prévias dos alunos sobre a forma como utilizar o material. - Incentivar a definição da questão-problema. - Solicitar o levantamento de hipóteses/prever os resultados. - Distribuir o material por grupos e explicar o processo 	<ul style="list-style-type: none"> - Observar. - Participar no diálogo e apresentar as ideias prévias. - Definir a questão-problema. - Descrever as possíveis conclusões da experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 Recipientes. - Cigarros. - Água. - Folhas de registo. 	

<p>4ª - feira 28.1 1.20 12</p>	<p>Português <u>Compreensão oral</u> - Saber escutar, para organizar, reter e recontar a informação essencial. <u>Expressão oral</u> - Compreender o texto lido. <u>Escrita</u> - Escrever de forma legível. - Respeitar a estrutura dos textos. <u>Conhecimento Explícito da Língua</u> - Compreender o radical das palavras e o conceito de família de palavras. - Distinguir entre sinónimo e antónimo.</p>	<p>Continuação da exploração do texto "O Canteiro dos Livros" de José Jorge Letria</p>	<p>da experiência. - Pedir para que observem a experiência. - Requerer o registo da experiência. - Apoiar na obtenção de conclusões. - Propor a continuação da exploração do texto "O Canteiro dos Livros". - Requerer a resolução de atividades relacionadas com o conhecimento explícito da língua – família de palavras. - Solicitar a conclusão do texto através da escrita.</p>	<p>- Organizar-se em grupos. - Realizar os procedimentos da experiência. - Observar. - Registrar. - Concluir. - Participar na exploração do texto. - Resolver as atividades propostas. - Imaginar um rumo para a história e escrever a sua conclusão.</p>	<p>Manual de Português - Pasta Mágica 3.</p>	
	<p>Matemática - Estender as regras de construção dos números cardinais até à centena de milhar. - Identificar o valor posicional dos algarismos. - Efetuar diferentes leituras dos algarismos (por ordem, classes, extenso e de outras</p>	<p>Continuação das revisões de conteúdos</p>	<p>- Estimular um diálogo para perceber quais os conhecimentos dos alunos acerca dos temas anteriormente abordados. - Solicitar que voluntariamente comuniquem à turma o que sabem sobre os conteúdos. - Disponibilizar atividades de</p>	<p>- Participar no diálogo. - Apresentar os conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Atividades de revisões.</p>	

<p>maneiras).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar quais aos algoritmos representados por extenso. - Resolver problemas envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar. - Compreender, construir e memorizar as tabuadas. - Compreender o valor posicional dos algarismos. - Saber manipular a calculadora e conhecer as suas funções. - Compreender a calculadora como um instrumento auxiliar de cálculo. 	<p>revisões.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientar a correção das atividades. - Esclarecer dúvidas. - Pedir para cada aluno comunique para a turma o seu raciocínio e quais as estratégias que utilizou na resolução. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar as atividades de revisões. - Participar na correção. - Colocar questões/dúvidas. - Comunicar o raciocínio e as estratégias de cálculo utilizadas. 	
<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os perigos do álcool, do tabaco e da violência para a saúde. - Reconhecer a importância da saúde para o bem-estar. - Compreender quais as consequências físicas e psicológicas que advêm destas situações. - Saber colocar questões pertinentes ao tema. 	<p>Projeto “Os perigos do álcool, drogas, tabaco e violência”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a sala para a sessão de sensibilização. - Orientar um diálogo sobre a visita a receber e o objetivo da sessão. - Apresentar a Enf.^a - Cooperar na sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar na organização. - Realizar inferências. - Saudar a Enf.^a - Assistir. - Colocar questões. - Tirar notas.
	<ul style="list-style-type: none"> - Enf.^a Plácida Silva - Computador. - Data Show. 		<p>Nota: Todas as atividades realizadas são planejadas tendo em conta o aluno com necessidade de diferenciação pedagógica. Os conteúdos abordados serão os mesmos para fomentar a inclusão na turma e as atividades desenvolvidas serão adaptadas às capacidades cooperativas o aluno participa sem diferenciação tão específica. Nas áreas curriculares do português e da matemática o aluno usufrui de um Plano Educativo Individual (PEI) desenvolvido pela professora da Educação Especial onde é aplicado num tempo de estudo individual.</p>

Observação/Avaliação**Português**

A maioria do grupo participou espontaneamente na exploração do texto e realizou-se uma leitura em que cada aluno era uma personagem. A turma revelou ter gostado de participar como personagens na leitura e na apresentação do livro em 3D. Verificou-se que os alunos estavam entusiasmados e manifestaram interesse pela história, uma vez que abordava o Natal e o pai Natal. Importa ainda salientar que alguns alunos sentem dificuldade em recontar a história e seguir a linha de raciocínio desta. Muitas vezes esta dificuldade surge por distração e porque estão na conversa. Na realização da ficha de leitura toda a turma realizou-a sem apoio e compreendeu a sua importância. Na efetivação da ficha de exercícios gramaticais, alguns alunos apresentaram dificuldade na diferenciação dos conceitos área vocabular de palavras e família de palavras. Na realização de textos e nas respostas de interpretação é notório a dificuldade na construção frásica e de relações de concordância entre elementos e, por vezes, a essência do texto não estabelecia um fio condutor com o restante parágrafo e apresentava falhas de concordância. Na abordagem das partes constituintes do livro a turma não apresentou qualquer dificuldade e demonstrou conhecimentos sobre as funções de cada parte.

Matemática

Esta semana realizou-se revisões para a ficha de avaliação de matemática e os alunos demonstraram alguma dificuldade em realizar estratégias de cálculo seguindo as regras. Com o intuito de colmatar as dificuldades manifestadas realizou-se vários exercícios e explicou-se as estratégias de cálculo de várias formas, de modo a que os alunos compreendessem e as aplicassem nas operações. Na resolução das operações os alunos que iam ao quadro exponham o seu raciocínio e esclareciam as dúvidas dos colegas. Alguns alunos (Joana, Ema, Rubina e Tiago) demonstraram dificuldade nas tabuadas, bem como aplicá-las na resolução dos exercícios. Nas situações problemáticas apenas o Marcos, o Filipe e o Carlos conseguiram realizar com sucesso e apresentaram um elevado raciocínio lógico-matemático. Os restantes alunos tiveram dificuldades em conceber as situações problemáticas para a resolução dos problemas, assim optou-se por esquematizar a resolução no quadro através do desenho de forma a concretizar e a estimular o raciocínio lógico-matemático. Para tal, optou-se ainda por proceder à correção individual dos exercícios e ajudá-los na resolução com um apoio individualizado. A Rubina e a Joana apresentam dificuldades na matemática, logo sentem dificuldade em realizar exercícios propostos.

Estudo do meio

Os alunos durante a pesquisa para o projeto apresentaram dificuldade em pesquisar informações pertinentes. Alguns grupos tiveram dificuldade em selecionar a informação e em seguir o plano delineado para o projeto. Na realização deste, alguns alunos apresentaram falta de atenção e de concentração na pesquisa e na organização da informação. Os grupos encontram-se desequilibrados em termos de progresso do trabalho, logo há determinados grupos que requerem uma orientação mais específica. Na pesquisa na internet alguns grupos necessitaram de ajuda para seguirem o plano e o tema da pesquisa. Na intervenção da Enf.^a Plácida, a turma demonstrou diversos conhecimentos relacionados com o tema e interveio para tirar dúvidas. O tema do projeto motivou os alunos, uma vez que é um problema do meio em que estão inseridos. Durante a sessão de sensibilização os alunos mostraram-se motivados e realizaram comentários construtivos. Na realização da experiência os alunos demonstraram conhecimentos e intervieram constantemente, nomeadamente o Leonardo, o Marcos e o Afonso. Tiveram alguma dificuldade em realizar o registo, mais concretamente no desenho dos materiais. No final realizaram conclusões construtivas e relacionadas com o seu quotidiano.

Desenvolvimento da Ação e Reflexão

Em sequência do que tem sido mencionado nas reflexões anteriores, o nosso desígnio na prática pedagógica foi de promover atividades diversificadas em que as crianças tivessem uma participação ativa nas suas aprendizagens. Assim, propusésemos à turma a realização de uma experiência que estava mencionada no manual e relacionado com o projeto “Os perigos do álcool, drogas, tabaco e violência”.

As crianças ficaram entusiasmadas pela proposta, pois não têm por hábito realizar experiências. O ME (2004) preconiza que as crianças detêm um conjunto de experiências e de saberes que advêm do seu quotidiano e do meio envolvente, e é neste sentido que o docente deve estimular e sistematizar as aprendizagens que impulse a sua continuidade. A abordagem ao Ensino Experimental das Ciências permite as crianças mobilizarem as aprendizagens, uma vez que estas em idade do 1.º CEB têm um pensamento “(...) ligado à acção sobre os objectos concretos: as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 2002, p.30). Tendo em consideração estas ideias proporcionou-se uma experiência com os cigarros para a turma visualizar as consequências do tabagismo na saúde e, em simultâneo, fomentar o espírito científico. Assim, o conhecimento surgiu a partir de uma experiência que faz parte do contexto dos alunos. Esta é uma das características da abordagem ao Ensino Experimental das Ciências. O ME (2001) refere ainda que estes momentos de experimentação encorajam os alunos a levantarem questões e a procurar respostas através das experiências e de pesquisas realizadas “a partir da curiosidade ou de questões que preocupem os alunos” (p. 113).

Antes de iniciar a experiência distribuiu-se a todas as crianças uma folha de registo e após organizar os materiais formulou-se a seguinte questão-problema “Fumar prejudica os nossos pulmões?”. Perante esta questão as crianças inferiram várias respostas e, como já tinham pesquisado sobre o tema para o projeto que estavam a desenvolver, já tinham mais

noções sobre a questão. A experiência resultou de um tema que os alunos já tinham pesquisado e era do seu interesse. Antes de iniciar a experiência as crianças proferiram os resultados que previam consoante o seu conhecimento. Saliente-se que independentemente da experiência esta requer um procedimento complexo, ou seja, implica planificar e prever, efetuar procedimentos, observar, registar e, por fim, interpretar e avaliar o processo. No início da experiência, uma criança colocou num copo com água um cigarro inteiro e noutra copo com água um cigarro que já tinha sido fumado (ver Figura 35).

Figura 35. Criança a Realizar a Experiência



Durante a realização da experiência as crianças registaram os materiais e o procedimento da experiência na folha de registo (ver Apêndice U) O ME (2004) preconiza que a concretização de uma experiência envolve um processo que consiste em observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar e verifica, possibilitando às crianças a construção de uma atitude de pesquisa e de experimentação, levando-as à compreensão da realidade e de fenómenos.

Enquanto esperávamos para verificar os resultados formalizou-se um diálogo sobre as consequências do tabagismo e tentou-se consciencializar os alunos para esta problemática e as suas consequências para a saúde, uma vez que que o tabagismo é uma característica das suas famílias e do meio envolvente. De acordo com esta ideia, o ME (2004) defende que as

crianças aprendem “através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, (...) que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos” (p. 102).

Após alguns minutos, os alunos verificaram a existência de diferenças no que concerne à cor da água. O copo que ficou com a água de cor amarela representava como eram os pulmões de um fumador e a partir disto pretendeu-se levar os alunos a refletir e a elaborar as suas próprias conclusões.

Reis (2008) aponta que as competências científicas estimulam o pensamento crítico e uma autoaprendizagem que se reflete numa “forte aplicabilidade não só em situações de natureza científica e tecnológica mas também em muitos outros contextos do dia-a-dia” (p. 17).

A experiência sobre o tabaco causou grande impacto em algumas crianças, nomeadamente as que pertencem a famílias que tem por hábito fumar. Quando verificaram o resultado da experiência expressaram algumas preocupações e inferências que são seguidamente apresentados na Tabela 20.

Tabela 20.

Expressões das Crianças em Relação à Experiência

Expressões das crianças em relação à experiência	
Marcos	“Nem acredito que a minha mãe tem os pulmões assim.”
Filipe	“A água cheira muito mal e os pulmões cheiram assim.”
Afonso	“Quem fuma deve ter os pulmões dessa cor.”
Leonardo	“Eu não vou querer fumar.”

Após a observação, registaram as suas conclusões e demonstraram-se sensibilizados com esta problemática e conscientes das consequências do tabaco (ver Figura 36).

Figura 36. Criança a Registrar os Resultados da Experiência



Esta estratégia de ensino revelou-se uma mais-valia, pois as crianças durante este ano letivo ainda não tinham tido oportunidade de realizar experiências, tal como preconiza o plano curricular. A turma demonstrou gosto por estes momentos de experimentação e uma grande implicação.

Em suma, a abordagem ao Ensino Experimental das Ciências no 1.º CEB tem como intuito promover o pensamento crítico e este vai-se refletir noutras áreas do currículo e em diferentes contextualizações. Foi possível certificar, ao longo do projeto que os conhecimentos adquiridos através desta experiência resultaram na promoção da construção de conhecimentos científicos, o que lhes permitiu melhorar a qualidade da interação com a realidade natural.

Reflexão

Contextualização: A importância de recorrer às TIC como ferramenta de ensino e a sua influência nas aprendizagens das crianças, num contexto de aprendizagem cooperativa.

Desenvolvimento da Ação e Reflexão

Com o intuito de desenvolver uma prática pedagógica significativa utilizou-se algumas estratégias de ensino que refutam a pedagogia transmissiva como único método de

ensino. Neste contexto, ao longo do estágio pedagógico para desenvolver as atividades recorreu-se às novas tecnologias, nomeadamente às TIC, pois o ME (2001) refere que o uso das TIC integra uma forte ferramenta educativa para promover uma aprendizagem participativa e criativa. Neste sentido, o 1.º CEB é um espaço ideal para proporcionar estas aprendizagens tecnológicas, isto porque é um meio em que há múltiplas interações e aquisições de aprendizagens. Assim, tornou-se importante garantir às crianças oportunidades de interação com os meios tecnológicos, enquanto recurso educativo e potencializador de novos conhecimentos benéficos à construção social das suas aprendizagens. Tendo por base estas ideias, a utilização das TIC para desenvolver e para consolidar os conteúdos das áreas curriculares foi uma estratégia que se utilizou ao longo da prática pedagógica.

Figura 37. Crianças a Dramatizarem uma História



Para proporcionar um campo de visão amplo à turma e para explorar os textos de Português utilizou-se o computador e o retroprojektor. Assim, as crianças visualizaram os textos, realizaram uma leitura e uma interpretação do mesmo em grande grupo. Sempre que oportuno as crianças dramatizavam o texto, momento de ação que as motivava para a

compreensão do texto (ver Figura 37).

Com este recurso tecnológico, foi possível facultar à turma o texto na íntegra, uma vez que no manual de Português, por vezes, aparece apenas um excerto. Quando concluíamos a exploração do texto, quer a nível da interpretação quer a nível da gramática, as crianças preenchiam e colavam no caderno um contrato de leitura do livro abordado. (ver apêndice V) O ME (2004) aponta que o professor deve facultar recursos variados que permitam uma

multiplicidade de enfoques dos conteúdos abordados. Para tal deve “variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo (...)” (p. 24).

Importa referir que as aulas de TIC, com a autorização da professora responsável, foram utilizadas para consolidar os conteúdos abordados no Estudo do Meio, mais precisamente os sistemas urinário, excretor e reprodutor. Esta opção teve um carácter transdisciplinar, ou seja, uma articulação entre as áreas curriculares e as não curriculares como preconiza o ME (2001). Para consolidar os conteúdos referidos utilizou-se as propostas da Escola Virtual²⁸ e a visualização de um vídeo sobre o processo da fecundação. Neste contexto, as crianças tiveram a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos anteriormente e visualizar e compreender os conceitos que eram abstratos. Esta estratégia promoveu a aprendizagem de forma lúdica e interativa (ver Figura 38).

Figura 38. Crianças a Realizarem Jogos Interativos Sobre a Reprodução

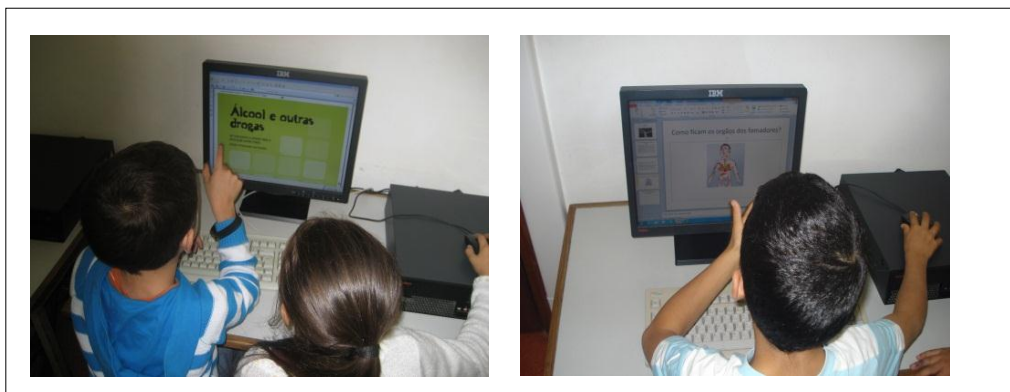


No Estudo do Meio, as crianças têm a necessidade de visualizar e de pesquisar informações sobre diferentes conceitos para que estes sejam apreendidos mais facilmente. Nesta perspetiva, as crianças para desenvolverem o projeto “Os perigos do álcool, drogas, tabaco e violência” pesquisaram diversas informações para aumentarem o seu conhecimento. Estas pesquisas tiveram a orientação das estagiárias para não haver desvios de atenção.

²⁸ A Escola Virtual é um projeto educativo criado em janeiro de 2005 e tem como objetivo motivar os alunos a estudar e a cooperarem com os docentes na efetiva integração das tecnologias na sala de aula.

Posteriormente, as informações foram reunidas e em grupos elaboraram um PowerPoint referente ao tema pesquisado (ver Figura 39).

Figura 39. Crianças a Pesquisarem e Elaborarem o PowerPoint Para o Projeto



Com este processo pretendeu-se também fomentar a aprendizagem cooperativa através da interação social e do trabalho em grupo. As crianças demonstraram-se motivadas e conseguiram alcançar resultados positivos nos trabalhos realizados em cooperação. Esta estratégia de ensino é subjacente ao processo de ensino-aprendizagem e só tem sentido e pertinência se for em contexto sala de aula, pois a dinâmica e a construção social das aprendizagens deve-se realizar em “(...) real cooperação entre os membros do grupo” (Lebrum, 2002, p. 175). Porém, inicialmente a turma sentiu dificuldade em trabalhar em grupo, isto porque não tinham por hábito desenvolver trabalhos em cooperação. Uma das dificuldades mais evidentes foi a formação dos grupos, sendo necessário a intervenção do adulto para minimizar este conflito e formar grupos heterogêneos.

Fontes e Freixo (2004) apontam que o trabalho cooperativo “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 sozinho tarefas semelhantes àquelas que realizaram de uma forma cooperativa” (Fontes & Freixo 2004, p. 34). Com esta dinâmica de trabalho foi possível constatar que as crianças desenvolviam uma maior interação e partilhavam os seus saberes, num ambiente democrático

em que cada um tinha um papel ativo e participativo nas aprendizagens desenvolvidas, uma vez que todos se esforçaram para um terem um bom desempenho e para alcançar uma aprendizagem positiva. Assim, com estas propostas de trabalho a turma desenvolveu mecanismos para aprender “(...) a estudar, a ser autónomo e cooperante num clima de afectividade” (Grave-Resendes & Soares 2002, p. 89).

Para concluir, acresce dizer que este processo modificou a conceção do sentimento de cooperação e de partilha e os alunos ficaram consciencializados dos benefícios da cooperação. A par deste desenvolvimento surgiu uma construção de ordem individual, social, cultural e lúdica através das múltiplas estratégias de ensino desenvolvidas, sendo estas versáteis e apelativas. No desenrolar deste processo, o meu papel foi de mediadora, de cooperante e de dinamizadora das atividades propostas e de sensibilizadora da integração de todo o grupo.

Reflexão

Contextualização: No âmbito da área curricular Estudo do Meio abordou-se o perigo das drogas, do álcool e do tabaco. Após esta abordagem surgiu num diálogo a ideia de realizar um projeto para aprofundar os conhecimentos acerca desta temática (Apêndices W, X, Y e Z).

Desenvolvimento da Ação e Reflexão

A realização do projeto surgiu no âmbito do Estudo do Meio com a abordagem do perigo das drogas, do álcool e do tabaco no manual. Assim, despontou a partir de um diálogo e das curiosidades das crianças a ideia de desenvolver e de aprofundar os seus conhecimentos sobre esta temática.

Podemos entender como projeto uma “implicação social para o progresso, o bem-estar e o desenvolvimento, projectos participados, estimulantes para os que neles participam, com sentido, democráticos, construtores de mais e melhor cidadania” (Peças, 1999, p.2). Com este

projeto pretendeu-se promover nos alunos uma aprendizagem cooperativa, a partilha de saberes e o desenvolvimento de competências através da pesquisa e da ação. Note-se que este tema despertou curiosidade e interesse, visto que o meio ambiente habitacional e social de que as crianças provêm tem problemas sociais desta ordem. Tendo em conta este aspeto, o projeto pretendia sensibilizar as crianças para esta temática e consciencializá-las sobre as consequências do consumo de drogas e de álcool.

A partir desta premissa iniciou-se o projeto com uma breve explicação para consciencializá-los “o que vamos fazer, quem faz, quando, para quê” (Peças, 1999, p. 59). Seguidamente a turma formou grupos, porém foi necessário a intervenção do adulto para que os grupos fossem heterogêneos e a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) fosse integrada num dos deles, de forma que se sentisse incluída no projeto e promovesse relações sociais, com vista a uma aprendizagem pela participação e pela ação.

Uma das características da diferenciação pedagógica é “envolver os alunos em experiências de aprendizagem o mais diversificadas possível e mobilizar diferentes formas de organização do seu trabalho recorrendo, por exemplo a trabalho individual, a par, em pequenos grupos ou ao grupo/turma no seu todo” (Byers & Rose, 1996 citados por Morgado, 2004, p. 70). Após a definição dos grupos, questionou-se a turma sobre o tema a pesquisar e, por unanimidade, indicaram “Os perigos do álcool, das drogas, do tabaco e da violência”. Antes de iniciar a pesquisa através de um diálogo, em grande grupo, registou-se as conceções das crianças sobre esta temática e o que pretendiam pesquisar e investigar (ver Tabela 21).

Posto isto, as crianças preencheram o plano do projeto, assumindo a responsabilidade pelos seus atos e pesquisas onde indicaram as suas conceções, as questões que pretendiam investigar, os recursos da pesquisa, o suporte de realização e os meios de apresentação do projeto (ver no Apêndice AA).

Tabela 21

Conceções das Crianças Sobre “Os perigos do Álcool, das Drogas, do Tabaco e da Violência”

Milton	“O bloom provoca violência”.
Bianca	“A violência provoca feridas”.
Leonardo	“O tabaco provoca bronquite, cancro nos pulmões e doenças no coração”.
Afonso Luís	“A violência pode matar”.
Ema	“O álcool, o tabaco, as drogas e a violência são perigosos para a saúde.”
Marcos	“As drogas provocam muitas doenças”.

Figura 40. Crianças Pesquisarem Dados na Aula de TIC



Nos momentos planeados para o desenvolvimento do projeto as crianças pesquisaram informações nas aulas de TIC recorrendo à internet (ver Figura 40). Nestes momentos demonstraram dificuldade em selecionar a informação pertinente, sendo necessário realizar um trabalho de síntese com as crianças. Estas ocasiões de investigação permitiram

os alunos aprofundarem e debaterem a informação recolhida e usá-la adequadamente no seu trabalho.

Autonomamente, nas sessões seguintes de pesquisa, os grupos subdividiram-se em pares de trabalho para continuar a recolher informações. Esta tomada de consciência da necessidade de dividir os papéis demonstrou um ajustamento das funções que cada elemento tem no grupo. Esta alteração surgiu após terem verificado, na aula dedicada à síntese, que tinham recolhido informação repetida e que assim não iriam conseguir aprofundar os seus conhecimentos.

Para que as crianças tivessem acesso a outras informações e a oportunidade de colocarem questões sobre esta temática, convidou-se a enfermeira Plácida Sofia do Hospital Nélio Mendonça para desenvolver uma ação de sensibilização sobre os efeitos das drogas, do

álcool, do tabaco e da violência na saúde. (ver Apêndice AB) Convidou-se também o inspetor-chefe da polícia judiciária, Ricardo Tecedeiro, para uma ação de esclarecimento sobre os efeitos judiciais que o consumo e a venda destes produtos podem causar na sociedade e em cada cidadão (ver Figura 41).

Figura 41. Momentos da Ação de Sensibilização



As crianças ficaram entusiasmadas e mantiveram-se concentradas durante a sessão e intervieram várias vezes. As questões que colocaram foram pertinentes e contextualizadas e surpreenderam as expectativas. Na Tabela 22 apresentam-se algumas das questões que os alunos colocaram nas ações de sensibilização.

Tabela 22

Questões das Crianças aos Intervenientes da Ação de Sensibilização

Questões colocadas na ação de sensibilização da Enf ^a Plácida Sofia	
Leonardo	“O álcool faz ter visões? Nós tivemos a pesquisar em TIC.”
Sara	“As pessoas que consomem droga ficam com o vício?”
Sara Raquel	“As senhoras grávidas não podem beber nem fumar?”
Sofia	“Quando fumamos ficamos com as mãos sujas e os dentes podres?”
Carlos	“O álcool faz mal ao fígado?”
Questões colocadas na ação de sensibilização com o inspetor-chefe Ricardo Tecedeiro	
Sara	“Como sabemos que alguém tem drogas?”
Sara Raquel	“Qual é a droga mais encontrada na Madeira?”
Ema	“Quem consome droga podemos considerar crime?”
Carlos	“Um crime grave é quando um pai viola uma filha?”

Através das questões referidas anteriormente é possível verificar que as crianças estavam consciencializadas das consequências do consumo de droga, de álcool e de tabaco e o quanto os podia prejudicar. No término destas sessões entregou-se um certificado de participação aos alunos e aos intervenientes (ver Apêndice AC).

Figura 42. Crianças a Elaborarem o Projeto



No desenrolar do projeto cooperou-se com os alunos na organização, na sistematização e na redação das informações, para que posteriormente procedessem à construção da apresentação do seu trabalho em suporte PowerPoint, de forma concisa e com a informação que consideravam importante para partilharem com os colegas (ver Figura 42).

Importa salientar que os alunos estavam motivados e implicados no projeto e este tornou-se uma ferramenta imprescindível para desenvolver competências. Posto isto, em conjunto definiu-se como iriam ser apresentados os projetos, inicialmente queriam em suporte digital, porém não disponhamos de meios para este efeito. Então ficou decidido que seria em forma de cartazes e que depois seriam expostos na sala. Para que os seus trabalhos fossem disponibilizados a toda a comunidade educativa, optou-se por publicar no *site* da escola.²⁹ Assim, os grupos organizaram os dados e procederam à realização dos cartazes, definindo uma tarefa para cada elemento numa dinâmica de trabalho cooperativo (ver Figura 43).

Acrece dizer que neste processo a criança com NEE esteve integrada nas pesquisas dos dados e na construção da apresentação, realizando tarefas consoante as suas capacidades e

²⁹ Site para consultar as imagens do projeto: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1petanquesa/Turmas/TurmasEscola/tabid/12237/Default.aspx>

demonstrou preocupação em realizar um trabalho de qualidade. O grupo em que estava integrado realizou um trabalho cooperativo e todos os elementos tinham tarefas e responsabilidades. Todos os grupos demonstraram-se empenhados e desenvolveram um projeto contextualizado e lógico, quer ao nível do conteúdo escrito, quer ao nível estético. Após os grupos finalizarem os seus cartazes, cada criança ficou responsável por apresentar uma parte do projeto, uma vez que “o trabalho em projectos requer um tempo próprio para organização, desenvolvimento e comunicação aos pares” (Niza, 1998, p. 16).

Figura 43. Crianças a Elaborarem a Apresentação



Esta tomada de consciência demonstra que adquiriram competências a nível social e cultural e paralelamente aprenderam a trabalhar em cooperação. Antes de iniciar as apresentações as crianças tiveram a possibilidade de ensaiar e de planear a exposição (ver Figura 44). Este momento “de comunicação das aprendizagens e de fruição dos produtos culturais, para que todos possam aceder à informação de que cada um dispõe, aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual” (Niza, 1998, p. 3) permite uma partilha de saberes, ou seja, todos caminham em prol do mesmo objetivo.

Posto isto organizou-se a sala e iniciou-se as apresentações dos projetos à turma. Após a apresentação a restante turma colocava questões referentes à apresentação. Considero que as questões foram contextualizadas e pertinentes como se pode verificar na Tabela 23.

Figura 44. Apresentação dos Projetos à Turma

Tabela 23

Questões Referentes à Apresentação dos Projetos

Adriano	“Porque é que tem ali escrito cuidado e morte?”
Sara	“Porque o álcool faz violência e pode alguém matar uma pessoa?”
Carlos	“Porque é que fumar mata?”
Ema	“O que é que é a violência corporal?”
Marcos	“É normalmente quando ferimos uma pessoa, aleijando ou deixando marcas no corpo.”
Leonardo	“Como diz aqui os fumadores quando fumam recebem 42 substâncias. E essas vão-se acumulando, acumulando até provocar doenças.”

Através destes relatos as crianças demonstraram que o desenvolvimento do projeto foi mais além das competências e da interiorização de conteúdos, isto porque desenvolveram mecanismos de pesquisa de informação, de seleção de tratarem a informação e posteriormente aplicaram tudo o que aprenderam no seu projeto, fundamentando um conhecimento partilhado entre parcerias como podemos verificar na avaliação apresentada seguidamente (ver Tabela 24). Importa referir que para a criança com NEE foi realizada uma avaliação adequada as suas capacidades (ver Tabela 25).

Tabela 24

Avaliação das Crianças no Projeto

O aluno... é capaz de...	Adriano	Afonso Luis	Bianca	Carolina	Carlos	Ena	Francisco	Filipe	Gongalo ³⁰	Jéssica	Joana	João Afonso	Leonardo	Marcos	Mauro	Milton	Nuno	Rubina	Sara	Sara Raquel	Sofia	Tiago	
Trabalhar em grupo	A	EA	A	A	A	A	EA	A		A	EA	A	A	EA	A	A	A	A	EA	EA	A	E A	A A
Aceitar a opinião dos outros	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	EA	A	A	A	A	EA	EA	A	E A	A A
Selecionar a informação	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA		EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	E A	A A
Distribuir as tarefas pelos elementos	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E A	A A
Organizar os dados	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA		EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	EA	E A	A A
Aceitar críticas construtivas	A	EA	A	A	A	EA	A	A		A	A	A	A	EA	A	A	A	A	EA	A	A	E A	A A
Compreender as questões colocadas	A	A	EA	A	A	A	A	A		A	EA	A	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	E A	A A
Respeitar as regras de apresentação	EA	EA	EA	A	EA	EA	EA	EA		A	EA	EA	A	A	A	EA	EA	EA	EA	EA	A	E A	A A
Construir aprendizagens	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E A	A A

³⁰ O aluno usufruiu de uma avaliação adaptada às suas capacidades cognitivas.

Tabela 25

Avaliação da Criança com NEE no Projeto

O aluno... é capaz de...	Gonçalo
Inserir-se no grupo de trabalho	A
Conhecer os temas de pesquisa	EA
Motivação e implicação	A
Participar nas tarefas	A
Utilizar corretamente as ferramentas de pesquisa	EA
Relacionar o tema com situações do quotidiano	A
Adquiriu conhecimentos básicos em relação ao tema do projeto	A
Postura e apresentação do projeto	EA

Acresce referir que foi o primeiro projeto que a turma desenvolveu e esta demonstrou competências desconhecidas pela professora cooperante. O processo desenvolveu-se da melhor forma devido a um trabalho em parceria e das ações de sensibilização realizadas, refletindo-se na avaliação efetuada na qual obtiveram bons resultados acerca dos conhecimentos construídos. A par destas ideias a focalização inicial era consciencializá-los para as consequências destes vícios e neste aspeto foi bem-sucedido, porém tem que ser um trabalho contínuo que implica o seio familiar.

Avaliação

O conceito de avaliação é polissémico e nos últimos anos tem vindo a assumir um papel fundamental no desenvolvimento da *práxis* e nas aprendizagens das crianças. Carrasco (1989) define a avaliação como “um modo de expressar o juízo subjectivo sobre uma actividade complexa, bem como os vários graus de apreciação para se poder determinar com certa precisão os valores que atribuímos à realidade em causa” (p. 9). A avaliação, no

contexto educativo é imprescindível e tem diversas finalidades, nomeadamente avaliar o currículo, o processo de ensino-aprendizagem e o contexto inerente à escola.

Neste sentido, a avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, certificando as aprendizagens e as competências adquiridas. Assim, seguidamente passar-se-á a expor a pertinência da avaliação no 1.º CEB como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Quanto à avaliação das competências adquiridas pelas crianças, por opção da professora cooperante, esta ficou à sua responsabilidade e nós apenas realizámos uma avaliação diagnóstica.

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem permite certificar o currículo, diagnosticar as lacunas e as complexidades nas aprendizagens e (re)orientar o processo educativo. No 1.º CEB, a avaliação prevê a confirmação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelas crianças, bem como as estratégias que visam o sucesso educativo e o papel da escola neste processo. O ME (2001) assegura uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e de formação ao longo da vida. Para este efeito no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, está exposto os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, a integração do currículo e da avaliação. Este constitui um elemento regulador do ensino e da aprendizagem e ainda a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a concretização de aprendizagens significativas e a formação integral das crianças. Este processo de aprendizagem desenvolve-se através da articulação e da contextualização dos saberes.

A par deste contexto surge o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro e o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro que visam reforçar os princípios e os procedimentos que devem ser ponderados no processo de avaliação dos alunos. Este processo pela sua complexidade deverá implicar a

cooperação das crianças e dos professores, onde cada um desempenha o seu papel. O professor, de forma sistemática, recolhe os dados sobre as aprendizagens das crianças através dos instrumentos de avaliação que são adaptados às características de cada um. Segundo Allal (1986) estes instrumentos permitem a:

recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos; (...) o diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno; a adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas (p. 178).

Através desta recolha, o professor avalia o desempenho das crianças e ainda reflete e reajusta ou não a sua ação pedagógica. Quanto aos alunos, estes deverão realizar uma autoavaliação, ou seja, regular o seu processo de aprendizagem, com um intuito de identificar e de colmatar as suas dificuldades curriculares. Acresce dizer que este processo tem a intervenção dos professores das disciplinas não curriculares, mas o professor titular possui maior responsabilidade neste processo.

A avaliação do 1.º CEB surge através três modalidades, como estabelece o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro sendo estas a diagnóstica, a formativa e a sumativa. A avaliação diagnóstica, a utilizada na prática pedagógica, possibilitou constatar as dificuldades e prever mecanismos para um ensino de qualidade, planear a prática pedagógica e ainda avaliar os conhecimentos, os interesses e as necessidades das crianças. A avaliação formativa é realizada ao longo do ano letivo e muitas vezes surge como preparação para a avaliação sumativa. Com esta modalidade é possível constatar e avaliar o processo de aprendizagem. Por fim, tem-se a avaliação sumativa que surge no final de cada período letivo e destina-se a avaliar as aprendizagens das crianças, ou seja, é formulado um juízo globalizante sobre as aprendizagens e as competências adquiridas ao longo do período. Normalmente, esta

avaliação é realizada através de testes e resulta na atribuição de uma nota, que segundo Cortesão (2002) estes testes pretendem essencialmente medir e classificar os resultados das aprendizagens realizadas pelas crianças. Rosales (1992) corrobora esta ideia, asseverando que a avaliação sumativa é “a mais conhecida desde sempre, tem um lugar no fim de um determinado processo didáctico, verifica os resultados do mesmo e serve de base para adoptar decisões de certificação, de promoção ou repetição, de selecção” (p. 36).

Importa salientar que o processo de avaliação para além “das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra” (ME, 2001, p.25) tem em consideração a dimensão das atitudes, dos valores sociais e dos comportamentos uma vez que “aprender/avaliar não se restringe à dimensão cognitiva, integra, indissociavelmente, conhecimentos, capacidades, comportamentos e atitudes” (Pacheco, 2002, p. 60).

Avaliação da Turma

Na prática pedagógica do 1.º CEB, como já referi anteriormente, a avaliação sumativa ficou à responsabilidade da professora cooperante. Desta forma, efetuou-se uma avaliação diagnóstica das aprendizagens das crianças, como sendo o primeiro momento de avaliação e visou, essencialmente, averiguar as características dos alunos e o seu processo de aprendizagem. Para este efeito foi necessário recorrer a uma grelha de observação, elaborada para este fim. Este instrumento facilitou a recolha de informações mais precisas sobre o processo de aprendizagem, “sobre os métodos de trabalho, sobre as atitudes dos alunos, sobre a sua integração na turma” (Ferreira, 2007, p. 79) (ver Tabela 26).

Através da observação participante, dos resultados das fichas sumativas e das conversas informais com a professora cooperante preencheu-se a tabela da avaliação diagnóstica.

Tabela 26

Avaliação Diagnóstica da Turma do 3.º C

O aluno... é capaz de...	Adriano	Afonso Luís	Bianca	Carolina	Carlos	Emma	Francisco	Filipe	Gongalo	Jéssica	Joana	João Afonso	Leonardo	Marcos	Mauro	Milton	Nuno	Rubina	Sara	Sara Raquel	Softa	Tiago
	Matemática																					
Utilizar corretamente os números até às dezenas de milhares.	A	A	EA	A	A	EA	EA	A		A	NA	A	A	A	A	A	EA	NA	EA	EA	A	A
Adicionar e subtrair os números naturais.	A	A	EA	A	A	EA	A	A		A	EA	A	A	A	A	A	EA	EA	A	EA	EA	EA
Resolver situações problemáticas.	A	EA	NA	A	A	EA	EA	A		A	NA	A	A	A	A	A	EA	NA	EA	EA	A	EA
Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo.	A	EA	NA	A	EA	NA	EA	A		A	NA	A	A	A	A	EA	EA	EA	EA	EA	A	EA
Adicionar e subtrair quantias de dinheiro.	A	A	A	A	A	EA	A	A		A	EA	A	A	A	A	A	A	A	A	EA	A	A
	Português																					
Produzir um discurso oral com correção	EA	A	EA	A	A	EA	A	A		A	EA	A	EA	A	A	A	EA	EA	A	EA	A	EA
Produzir discursos com diferentes finalidades	A	A	EA	A	A	EA	EA	A		A	EA	A	A	A	EA	A	EA	EA	A	EA	A	EA
Ler em voz alta palavras e textos.	A	A	EA	A	A	A	A	A			EA	A	A	A	A	A	A	EA	A	A	A	A

Importa salientar que o Gonçalo tem um ensino diferenciado, logo as atividades na prática pedagógica foram efetuadas e planejadas tendo em conta as suas dificuldades e as suas limitações. Os conteúdos abordados foram os mesmos para fomentar a inclusão na turma e as atividades desenvolvidas foram adaptadas às capacidades deste. Nos momentos de trabalho cooperativo, o aluno participou sem diferenciação específica, efetuando tarefas menos complexas. Nas áreas curriculares do português e da matemática o aluno usufruiu de um PEI que é desenvolvido pela professora da Educação Especial que é aplicado num tempo de estudo individual. No que respeita às atividades desenvolvidas na prática pedagógica realizou-se fichas de trabalho adaptadas às suas capacidades, essencialmente na matemática.

Através da análise da Tabela 26 foi possível verificar que crianças da turma C apresentam dificuldades, essencialmente no Português, mais especificamente em relação à expressão escrita e à expressão oral. A turma em geral apresenta uma caligrafia legível, porém demonstra que não gosta de escrever e de transcrever as informações registadas no quadro, demorando muito tempo a efetuar o registo. Na ficha sumativa, nomeadamente na composição verificou-se que os alunos têm lacunas na escrita e têm dificuldade em seguir o tema proposto para a composição. No que concerne à expressão oral a turma demonstra gosto em comunicar, mas apresentam dificuldade em falar corretamente e em soletrar algumas palavras e apenas algumas crianças conseguem aplicar novos vocábulos. Note-se que apenas cinco alunos fazem críticas e observações pertinentes e construtivas. Relativamente à leitura, no global à turma lê de forma fluente e sequencial.

No que diz respeito à Matemática, a turma apresenta dificuldade na resolução de situações problemáticas e no raciocínio lógico-matemático. Na resolução das situações problemáticas apresenta dificuldade na compreensão dos enunciados e em seguir os passos da resolução do problema e, é ainda visível que os alunos sentem dificuldade em cooperar na troca de saberes. Nas situações problemáticas que envolvem raciocínio, apenas três alunos

conseguem efetuá-lo corretamente, deste modo a nossa prática incidu-se neste âmbito para colmatar esta dificuldade e estimular o raciocínio lógico-matemático.

Em relação ao Estudo do Meio, através da ficha sumativa constatou-se que os alunos apresentam mais facilidade na compreensão dos conceitos, nomeadamente nos sistemas respiratório e circulatório. A turma, no global, identifica e compreende o funcionamento dos órgãos e algumas das suas funções.

De um modo geral, a turma é autónoma, cumpre as regras da sala e tem uma relação afetiva muito próxima uns com os outros. Porém, não tem por hábito cooperar nas aprendizagens nem nas atividades e não são muito criativos e construtivos. Saliente-se que a maioria dos alunos depende de um grupo restrito de crianças que tem mais facilidade na aprendizagem e, por isso ficam responsáveis por resolver os problemas e liderar a turma.

Intervenção com a Comunidade Educativa

Para efetivar uma intervenção pedagógica de qualidade e contextualizada tornou-se pertinente conhecer o meio envolvente, a comunidade educativa e as características inerentes ao contexto educativo. Segundo o ME (2004), o 1.º CEB tem como objetivo desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de crianças conscientes e participativas numa sociedade democrática, porém para a escola concretizar estas ações com eficácia é necessário promover um processo educativo em parceria com as famílias e com o meio envolvente. Neste contexto, cabe à escola proporcionar atividades apelativas para estimular a participação das famílias na gestão escolar, bem como no processo educativo dos seus educandos, uma vez que a família é o primeiro “espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se criam e educam as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria” (Diogo, 1998, p. 37).

Assim sendo, durante o estágio foram realizadas várias intervenções com a comunidade educativa, nomeadamente com as famílias das crianças da turma do 3.º C. A pertinência de realizar estas atividades deriva da necessidade de promover a cooperação entre a família e a escola que são contextos distintos, mas complementam-se num processo de cooperação no percurso de construção social das crianças, sendo a família um agente dinamizador da educação.

Benavente (1976) aponta que “a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela” (p. 7), ou seja, implica um trabalho de parceria em prol dos mesmos objetivos. Posto isto, e com o intuito de promover a colaboração entre estas parcerias, propôs-se a realização de um postal de Natal para expor na sala de aula, a participação na reunião quinzenal com os encarregados de educação e na de conselho escolar e ainda promover a participação das crianças na festa de Natal realizada para toda a comunidade.

Realização de um Postal de Natal para Expor na Sala

Contextualização: Com a aproximação da época natalícia, numa das aulas de Português exploramos o texto “O cavaleiro de pau do menino Jesus”. No final da aula, os alunos demonstraram entusiasmo e motivação pelo tema. Neste momento, propusemos à turma a realização de um postal de natal com a família, para posteriormente ser exposto na sala.

Desenvolvimento da Ação e Reflexão

A escola deve promover a interação das famílias no processo educativo dos alunos, uma vez que as primeiras aquisições se desenvolvem no seio familiar com a aquisição dos valores sociais e culturais. Para confirmar esta ideia, Sprinthall e Collins (1994) afirmam que “a família determina as nossas primeiras relações sociais, assim como os contextos onde ocorrem a maior parte das aprendizagens iniciais que efetuamos, acerca das pessoas,

situações e capacidades individuais” (p. 296). O contexto escolar, depois da família, é o local onde os alunos desenvolvem competências, habilidades e atitudes que visam a formação de um cidadão responsável e o desenvolvimento harmonioso e holístico dos alunos. Como assinala Reis (2008), a família e a escola são “os dois primeiros ambientes sociais, proporcionando à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas” (p. 117). Neste sentido, a escola nunca deverá excluir as famílias das aprendizagens desenvolvidas em contexto escolar, como afirma Homem (2000) quando indica que “(...) dificilmente a ação educativa dos restantes intervenientes – entre os quais a escola – pode ignorar a da família” (p. 36). Torna-se óbvio que o ambiente familiar tem influência na escola e vice-versa, sendo por vezes refletido nos resultados da aprendizagem, logo “é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança previamente desenvolvidos no contexto da família” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 99).

Nesta perspetiva, a relação entre a escola e a família harmoniza um ambiente positivo para os alunos em prol do sucesso escolar. Mas podemos questionar qual é o papel do professor nesta aproximação? As famílias e a escola, muitas vezes, não mantêm um consenso, tal facto se deve pela organização ou pela gestão da escola ou até mesmo pela incompreensão de ambas as partes. Para colmatar esta situação o docente tem um papel influente, na criação de empatia, empenhando-se em estimular uma relação de confiança através da utilização de uma linguagem acessível e clara que permita uma comunicação eficaz e produtiva entre ambos. Neste contexto, os docentes deverão ser os mediadores na promoção do envolvimento entre a escola e a família, permitindo o diálogo e a partilha de responsabilidades na educação dos alunos valorizando, deste modo, o trabalho do docente e o papel das famílias neste processo. Assim sendo, a escola deve promover estratégias para “(...) os pais se integram na escola como co educadores que devem participar nas estruturas formais e informais de gestão

quotidiana da escola (...) e exercer o controlo democrático sobre o funcionamento da escola” (Barroso, 1995, p. 14).

Neste sentido e assumindo a perspetiva que o papel da família é fundamental no processo educativo dos alunos, no decorrer do estágio propusemos aos mesmos a realização de um postal de natal com a colaboração dos seus pais, com material reciclado, para posteriormente ser afixado na sala. Nos dias seguintes, os alunos trouxeram os postais e antes de serem afixados eram mostrados à turma. Esta proposta teve como objetivo principal a participação da família e ainda aproximá-las dos seus educandos nesta proposta. Era patente a satisfação dos alunos que concretizaram o postal e faziam questão de explicar os seus detalhes (ver Figura 45).

Em jeito de conclusão, importa referir que foi importante para os alunos a realização do postal de natal, uma vez que teve como finalidade promover a interação das famílias nas aprendizagens dos alunos e estreitar a relação entre a família e a escola. Neste sentido, termino citando Marques (1998) quando aponta que “quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que colegas com idêntico *background*, mas cujos pais se mantêm afastados da escola” (p. 9).

Figura 45. Postais de Natal Expostos na Sala



Participação na Reunião com os Encarregados de Educação

Contextualização: No período de estágio surgiu a possibilidade de presenciar a uma reunião de pais. Esta oportunidade foi importante para vivenciar as problemáticas e as dinâmicas do cotidiano de uma escola. A professora cooperante para integrar as famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos reúne com os encarregados de educação de quinze em quinze dias. Deste modo, com autorização dos pais assistimos à reunião. Este momento foi crucial para conhecermos algumas particularidades dos alunos.

Desenvolvimento da Ação e Reflexão

A ligação entre a escola e a família pressupõe um paradigma ou seja, uma descontinuidade cultural. A escola, atualmente, é muito mais que um espaço de aprendizagem, é um ambiente que contribui para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e ainda colabora na reprodução social e cultural. Esta ligação entre estes dois parceiros é essencial no desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, a nível físico, psicológico e afetivo. Dado o paradigma desta temática, relação escola/família, muitos os estudos têm sido preconizados. Um dos muitos investigadores é Joyce Epstein³¹, que refere que as famílias estabelecem várias relações com a escola, ou seja, algumas famílias delegam a escola como responsável pela educação dos seus educandos e, por outro lado, temos as famílias que contribuem para o sucesso educativo dos seus educandos, sendo agentes ativos e participativos nas decisões da escola. Apesar dos benefícios que estas relações desenvolvem, muitas vezes são dificultadas por fatores inerentes à cultura, ao meio envolvente e à organização da própria escola. Este estreitamento provém da dificuldade que os docentes têm em se relacionar com os pais e vice-versa, a inflexibilidade dos horários para reuniões e partilhas, sendo por vezes possível apenas reunir no início e no final de ano. Para

³¹ Joyce Epstein é a diretora do Centro Escolar “*Family and Community Partnership*” da Johns Hopkins University, em Baltimore.

atender os pais das várias classes sociais e culturais, a escola deverá assumir um papel menos democrático e formal, utilizando assim uma linguagem acessível e compreensível por todos. Deste modo as famílias sentem-se mais seguras para dialogarem com os docentes e perceber os seus pressupostos. É neste sentido que a escola e os docentes deverão promover uma mudança de atitudes, tendo como objetivo estimular o envolvimento das famílias nas decisões da escola e responsabilizando-as como parceiros da educação.

É no seguimento destas ideias que a professora cooperante reúne com os pais em horário pós laboral ou sempre que ache pertinente marca uma reunião. Nestas reuniões, a professora descreve as dificuldades dos alunos e como os pais os poderão ajudar a ultrapassá-las. Por outro lado, pude constatar que normalmente as reuniões são para dialogarem sobre o comportamento no recreio devido à violência verbal e física. Esta questão é um grave problema da escola e do meio envolvente, sendo habitual os alunos recorrerem à violência como forma de brincadeira. A professora dialoga muito com os alunos sobre esta questão, porém muitos comportamentos advêm do meio familiar.

Participação na Reunião do Conselho Escolar

Contextualização: Um dos itens que consta na avaliação do processo de estágio na valência do 1.º CEB é o envolvimento e a colaboração com a comunidade educativa. Neste sentido, com autorização da diretora presenciamos à reunião de Conselho Escolar (CE).

Desenvolvimento da Ação e Reflexão

Tal como aconteceu na reunião de pais, surgiu a oportunidade de presenciar, como observadora, a reunião de CE. A reunião iniciou-se com a nossa apresentação e com os objetivos do estágio. Antes de refletir sobre a reunião, julgo ser pertinente contextualizar o que é afinal a reunião de C E.

As reuniões de CE têm um papel fundamental na gestão escolar e estão assentes em pressupostos democráticos que visam uma educação de qualidade. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 172/91³² define que as competências deste órgão são “definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidades em matéria educativa e com outras escolas, nacionais ou estrangeiras.” Estas competências visam a integração e a participação de toda a comunidade na gestão e na organização escolar. Então, nesta perspetiva, podemos definir a CE como um órgão que define os princípios orientadores da escola e estimula a integração do meio envolvente e das famílias na escola.

Tendo como referência estas ideias, concluí e refleti que a reunião de conselho escolar não é mais do que um espaço de diálogo, na qual é decidido a gestão e a organização da escola de uma forma democrática, ou seja são “fóruns de discussão e deliberação” (Pinto, 1994, p. 153).

O currículo do 1.º CEB visa essencialmente o desenvolvimento e o sucesso escolar. É nesta sequência que a escola deve promover e estimular os alunos a desenvolver experiências e aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras garantindo o sucesso escolar e a formação de um cidadão ativo. É a partir desta visão, que se desenrolou a reunião, ou seja, teve como objetivo deliberar, orientar e decidir que propostas de trabalho iriam ser desenvolvidas até ao Natal.

Foi explicado, de igual modo, que projetos estão a ser desenvolvidos e quais as suas pertinências. No âmbito do ensino especial, as duas professoras comunicaram quais seriam os alunos que iriam beneficiar deste apoio e que iam seguir o plano personalizado. Para finalizar, foi delineado o plano de trabalho para a festa de Natal.

³² Diário da República nº 107, editado em 10 de maio de 1995 - Decreto de Lei 172/91, artigo 8, alínea J.

Em jeito de conclusão, posso opinar que a reunião de CE é importante para os docentes planearem o processo educativo dos alunos, as atividades extra curriculares, bem como refletir sobre o quotidiano e os comportamentos dos alunos. As oportunidades de presenciar estas reuniões foram enriquecedoras para desmistificar algumas conceções e refletir sobre as responsabilidades dos docentes para além do contexto sala de aula.

Participação na Festa de Natal da Escola

Contextualização: Para dar continuidade ao projeto “Os perigos da droga, tabaco, álcool e violência” propusemos à turma realizar poemas sobre o Natal interligando com o projeto. Os referidos poemas, posteriormente foram declamados na festa de Natal por todos os alunos.

Desenvolvimento da Ação e Reflexão

No desenvolvimento do projeto “Os perigos da droga, tabaco, álcool e violência” sugeriu a oportunidade de elaborar poemas para serem recitados na festa de Natal. A escola, atualmente, não é apenas um local de aprendizagem, mas sim um espaço rico em interações e em experiências significativas e é neste sentido que Sanches (2005) explica que:

(...) a escola tem o dever de educar e de socializar, estamos a dizer também que tudo isso é feito através do ensino e da aprendizagem. As boas aprendizagens são feitas com expectativas altas, com um ensino com feedback oportuno, adequado e pertinente e com um ato educativo controlado e avaliado (p. 136).

Foi nesta perspetiva que desenvolvemos esta proposta e interligamos o projeto com a festa de Natal. Os alunos aceitaram de imediato o desafio e ficou acordado que os poemas iriam ser declamados na festa de Natal por todas as crianças. Assim, os alunos escreveram os poemas e posteriormente, com o nosso apoio, reformularam-nos, propondo que transmitissem aspetos do projeto em correlação com os seus desejos e sonhos.

Após a conclusão da reformulação dos poemas, entregámos a cada aluno um poema para estudar. Assim, para fazer um ensaio geral, recorremos à aula de música para utilizar o microfone e organizar os pares. No ensaio, achamos pertinente o Gonçalo ler um poema sozinho adaptado às suas dificuldades de dição e de memorização. Esta decisão foi aceite de bom grado pelo mesmo que ficou entusiasmado.

Os alunos precisaram da nossa orientação e do nosso apoio, mas foi notório o esforço para lerem bem. No dia anterior à festa, realizámos um ensaio geral na igreja da localidade com todos os intervenientes que foi importante para contextualizá-los no espaço e no tempo. No dia da festa os alunos estavam um pouco nervosos porque estavam presentes as suas famílias e quando estavam perante o público, algumas crianças inibiram-se. Apesar de alguns contratempos inerentes ao espaço, os alunos ficaram orgulhosos, especialmente quando foram aplaudidos (ver Figura 46).

Figura 46. Crianças do 3.º C a Declamarem as Fases de Natal



Conclusões

O relatório de estágio reflete todo o processo de formação desenvolvido em dois diferentes contextos escolares, nomeadamente na EI e no 1.º CEB tanto na sua vertente teórica como prática. Perspetivou-se que esta intervenção focalizasse o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB (DL n.º 241/2001, de 30 de

agosto) para garantir uma preparação profissional competente para dar resposta às exigências que a educação e o ensino atual impõem.

O contexto educativo é o local onde se desenrola o processo de construção da sociedade e é neste espaço social que se desenrola a prática pedagógica com objetivos concretos, sobretudo na formação de cidadãos que contribuam para a evolução da sociedade.

Em síntese apresentam-se o perfazimento do estágio numa perspetiva de formação enquanto futura docente, permitindo o desenvolvimento da dimensão pessoal, social, ética e reflexiva que teve uma forte influência na construção da minha identidade profissional. O estágio possibilitou o desenvolvimento de experiências, de interações e de relações afetivas díspares, uma vez que os contextos educativos eram diferentes, bem como os interesses e as necessidades das crianças. Assim, na EI o estágio desenvolvido na sala Azul foi uma experiência profícua que permitiu adquirir algumas competências essenciais enquanto educadora, numa construção em parceria com as famílias, com a equipa pedagógica e com as crianças, sendo estas o foco principal da ação pedagógica desenvolvida. Neste processo aplicou-se técnicas e instrumentos de investigação-ação para conhecer as características, as limitações e as motivações das crianças, assumindo a prática pedagógica numa dimensão reflexiva. Deste modo, desenvolveu-se competências através do processo de ensino-aprendizagem, dos projetos, das atividades pedagógicas desenvolvidas e das reflexões apresentadas, resultando em aprendizagens significativas.

O estágio na EI possibilitou gerir a rotina diária, planear as atividades livres e orientadas, selecionar os materiais e estabelecer uma relação afetiva com as crianças e com a equipa pedagógica. A intervenção na sala Azul assentou na aprendizagem pela ação, onde as crianças aprenderam experienciando, fazendo e explorando através dos seus sentidos. Com esta opção proporcionou-se interações ativas, estimulando as sensações e as emoções, criando situações de participação ativa e dando-lhes a oportunidade para construir interações sociais

positivas (Portugal & Laevers, 2010). Pretendia-se com este desenvolvimento uma educação de qualidade, promovida por aprendizagens diversificadas utilizando várias estratégias pedagógicas como elementos da natureza, música, objetos do quotidiano e outros intervenientes.

A estimulação das múltiplas linguagens, das expressões e das potencialidades das crianças tiveram como intuito que estas conhecessem o seu corpo e as suas capacidades, uma vez que “as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto com os adultos e, igualmente importante, com as outras crianças: por isso, enfatizamos que a criança pequena, como aprendiz, é um co-construtor ativo” (Dahlberg et al., 2003, p. 72). Neste contexto, foi desenvolvendo competências de ensino-aprendizagem e promovendo a aprendizagem pela ação, ou seja, através da criação de um ambiente rico em que as crianças pudessem desfrutar de um espaço seguro e estimulante em interações, com vista a proporcionar bem-estar emocional às crianças.

Importa referir que a autorreflexão e a reflexão com a educadora cooperante foi um elemento chave para aperfeiçoar as práticas pedagógicas numa dimensão de uma educação de qualidade com níveis altos de implicação e de bem-estar emocional. Para avaliar estes níveis utilizou-se as fichas SAC e, assim, foi possível constatar uma “(...) visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar, e sobre os aspectos que requeriam intervenções específicas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 142). Através deste instrumento de avaliação verificou-se informações essenciais para melhor compreender o grupo e as suas características. A dinâmica de trabalho da equipa pedagógica assenta na criança como um ser competente, com múltiplas aptidões e co construtora da sua aprendizagem. Esta dinâmica permitiu-me desenvolver uma prática pedagógica seguindo a minha visão e a intencionalidade educativa planeada para aquele grupo.

Perante os resultados positivos que se alcançou, é possível dizer que as opções metodológicas adotadas foram ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças e estabeleceu-se relações afetivas mútuas.

No que concerne ao 1.º CEB, o estágio pedagógico desenvolvido na turma do 3.º C foi uma experiência enriquecedora, uma vez que a escola está inserida num meio com problemas sociais que influenciam as crianças na forma como compreendem o mundo e o seu meio envolvente. Assim e tendo em conta a pedagogia adotada pela professora cooperante, tornou-se fulcral desenvolver uma aprendizagem baseada na pedagogia participativa de forma a esta ser significativa para as crianças. Neste contexto, foi possível proporcionar atividades com materiais pedagógicos diversificados que apelaram e despertaram a sensibilidade das crianças para a aprendizagem interativa. Ao longo da prática pedagógica desenvolveu-se competências para gerir os comportamentos da turma, adaptou-se o currículo às exigências e às necessidades do grupo, estimulou-se o trabalho cooperativo e consciencializou-se que a turma é um fórum que promove aprendizagens. Para tal, recorreu-se às novas tecnologias e a estratégias pedagógicas inovadoras para diferenciar o método de ensino-aprendizagem numa dinâmica de pedagogia participativa e numa construção social positiva, com o intuito de tornar as crianças cidadãos ativos e conscientes. Com a consciencialização da importância do trabalho cooperativo e da turma como um fórum social pretendeu-se estimular o papel ativo e interventivo das crianças na sociedade através do desenvolvimento de projetos escolares, isto porque as relações sociais fortalecem as possibilidades de integrarem numa sociedade ativamente e consciente.

Neste estágio verifiquei que a partilha de ideias e a regulação das aprendizagens promovem uma dinâmica de trabalho significativa e contextualizada, descurando a pedagogia tradicional. Ao assumir a gestão da turma tive a possibilidade de planear o currículo, o ambiente educativo, selecionar estratégias de intervenção, monitorizar o trabalho das crianças

e ainda avaliar o projeto. A intervenção pedagógica planeada teve como intuito proporcionar às crianças experiências e um ambiente de aprendizagem diversificado para que as crianças fossem o foco de todo o processo e não de meros ouvintes. Apesar do sucesso das intervenções pedagógicas, considero que foi difícil estabelecer uma relação com as famílias, e estas não se desmontaram disponíveis em colaborar nas aprendizagens dos seus educandos. Outra dificuldade que senti foi diferenciar o processo de ensino-aprendizagem e selecionar estratégias de ensino para integrar a criança com NEE no mesmo processo de aprendizagem da turma, adaptando as atividades às suas capacidades e promovendo a sua autoestima.

Saliento ainda que as competências pessoais e sociais adquiridas ao longo do estágio tiveram um forte impacto na construção da identidade profissional, reestruturando a minha visão do 1.º CEB. Esta desconstrução surgiu pelas relações afetivas realizadas, pelas aprendizagens obtidas com os alunos e pela oportunidade de desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas que acreditava serem as melhores e estas, tornaram os alunos agentes ativos no seu processo educativo.

Esta envolvimento foi o cerne do estágio desenvolvido na turma do 3.º C e permitiu-lhes que se envolvessem, persistissem, aprendessem e desenvolvessem um *habitus* de aprender, sendo as crianças capazes de tomar iniciativas, e enquanto docente, dava-lhes liberdade para fluir esta dinâmica de trabalho (Formosinho, 2007). Esta oportunidade de aprendizagem autónoma e consciente promove uma visão que ajuda a fortalecer a personalidade, a identidade e a vincular o papel das crianças na sociedade. Como obtive resultados positivos tenciono dar continuidade a estas linhas de intervenção pedagógica, pois considero que foram fulcrais para desenvolver uma participação ativa e democrática na turma.

Na minha opinião, o estágio nestas duas vertentes, ocasionou o desenvolvimento do currículo numa perspetiva de apreender fazendo, tendo como base as aquisições adquiridas ao

longo da formação acadêmica e permitiu desenvolver a minha identidade profissional. As competências desenvolvidas ao longo do estágio assentaram no desenvolvimento e na “criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 111). Desta forma, este processo e o desenvolvimento deste relatório possibilitou-me adquirir novos conhecimentos, resultantes da investigação-ação e da experiência vivenciada no estágio.

Importa referir que o planeamento da intencionalidade educativa englobou a observação diária das práticas pedagógicas, expressadas em notas de campo e em reflexões, originando a formulação da ação que se revelou uma boa forma de conduzir a intervenção pedagógica. A reflexão foi o foco para avaliar a *práxis* onde tive a possibilidade de refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Alarcão & Tavares, 2003), de forma a compreender a ação educativa e a complexidade desta. De acordo com Nunes (2000), os docentes têm muitas dúvidas e inseguranças, logo temos de ter consciência que as problemáticas da educação não se resolvem repetindo modelos ou aplicando soluções mágicas. É fundamental que o docente assuma um processo de reflexão crítica sobre a sua *práxis* para torná-la cada vez melhor e adequa-la às características do seu grupo e do meio em que está inserido. Neste sentido, o estágio proporciona uma aprendizagem “das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (Formosinho & Niza, 2002, p.18). Assim, prevê-se a integração entre os conhecimentos teóricos e os procedimentos em contexto real, desenvolvendo as competências essenciais previstas no perfil do educador e do professor do 1.º CEB.

A profissão docente é desenvolvida através das vivências pessoais e profissionais, pela formação contínua e pelas relações que este estabelece. Enquanto docente, neste

processo desenvolveu-se mecanismo para que os alunos tomassem iniciativas, integrá-los nos projetos da escola, potenciar as práticas na gestão comunitária e torná-los vozes ativas na escola. No que respeita às aprendizagens, incentivou-se o papel ativo das crianças na construção das suas aprendizagens através da pesquisa, de uma relação afetiva, pela descoberta, pela utilização de materiais diversos e de estratégias que promovessem a qualidade educativa, numa perspetiva construtivista de ensino mútuo.

Neste sentido o estágio pedagógico constituiu-se um ambiente de autoformação cooperada, num trabalho de parceria com os docentes da UMa, com os formadores cooperantes e com a colega de estágio. Todos estes elementos tiveram influência no meu crescimento pessoal e social enquanto futura docente, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25). O estágio foi uma oportunidade rica para aprofundar os meus conhecimentos e desenvolver mecanismos de intervenção, adaptando-os à realidade existente e desenvolver estratégias para intervir de uma forma mais real possível num processo de participação coerente e vivido *in loco* pelas crianças.

De uma forma geral, conclui-se que em ambos os contextos educativos, as crianças desenvolveram competências cognitivas, psicomotoras e sociais, porque utilizou-se estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às características e aos ritmos de aprendizagem do grupo. Realça-se que apesar dos resultados positivos e da demonstração das aprendizagens, surgiram dúvidas e incompreensões, uma vez que estas características fazem parte da construção da identidade profissional. No que diz respeito a EI as atividades planificadas originam a realização de outras que não estavam previstas, mas que surgiram da curiosidade e da motivação que as crianças tinham em aprender, levando ao desenvolvimento de uma competência não intencionada. A par desta ideia, no 1.º CEB a prática pedagógica desenvolvida foi fundamentada numa participação ativa e em situações concretas, tendo por base os interesses e os vários ritmos de aprendizagem. A promoção desta envolvência tornou

os alunos mais autônomos e ativos no processo de ensino-aprendizagem. Esta dinâmica de trabalho permite que as crianças sejam influentes e conscientes no seu desenvolvimento, isto porque “educar é conduzir, guiar para um fim. Educa-se para a verdade, para o bem e para o belo” (Landcheere, 1983, p. 56)

Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*.
Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: que sentido? Que formação? In B. P. Campos
(Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-31) Porto:
Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez
Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de
desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: cocepções psicopedagógicas e
modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud, *A avaliação
formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, J. C. (2001). *Em defesa da investigação-acção*. Sociologia.
Disponível em:
[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-
65292001000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292001000300010&lng=pt&nrm=iso).
- Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In: Oliveira-Formosinho, J.
(org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto:
Porto Editora (11-69).
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? In Ministério da Educação,
Qualidade e projecto na educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.*

Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação.* Lisboa: Gravida.

Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes – o professor primário e o insucesso escolar.* Lisboa: Livros Horizonte.

Berge, Y. (1976). *Viver o seu corpo – para uma pedagogia do movimento.* São Paulo: Martins Fontes.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos.* 4ª Edição. Porto: Porto Editora.

Borges, P. (2007). *Professores: imagens e auto-imagens.* Lisboa: Universidade de Lisboa. Departamento de Educação.

Brazelton, T. & Cramer, B. (1989). *A relação mais precoce: os pais, os bebés e a interação precoce.* Lisboa: Terramar.

Brazelton, T. & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem.* Lisboa: Editorial Presença.

Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica.* Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Carrasco, J. (1989). *Como avaliar a aprendizagem.* Rio Tinto: Edições Asa.

Carvalho, R. (s/d). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 39 (2), 1-9. Retirado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>

178 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Castro, L. (1994). *Gerir o Trabalho de Projecto*. Lisboa: Texto Editores.

Cortesão, L. (1993). *Avaliação, formativa – que desafios?* Porto: Asa.

Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes (Org.), *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Damas, E. (2005). *Materiais manipulativos na aprendizagem/construção da matemática no 1º ciclo do ensino básico – blocos lógicos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Retirado de
<http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF>

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Retirado de
http://www.educacao.te.pt/images/downloads/dl_172_91.pdf

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro. Retirado de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_209_2002.pdf

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Retirado de
<http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3d&tabid=1787&language=pt-PT>

Decreto Regulamentar n.º 69/83, de 16 de julho. Retirado de
<http://www.dre.pt/cgi/dr1s.exe?t=dr&cap=1->

1200&doc=19832410%20&v02=&v01=2&v03=1900-01-01&v04=3000-12-

21&v05=&v06=&v07=&v08=&v09=&v10=&v11=Decreto-

Lei&v12=270/92&v13=&v14=&v15=&sort=0&submit=Pesquisar

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Retirado de http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220_97.pdf

Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, C. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira. Retirado de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>

Fino, C. (2010). Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In A. Bento & A. Mendonça (Orgs.), *Educação em tempo de mudança* (pp. 277-287). Funchal: Universidade da Madeira, CIE-UMa.

Fonseca, V. (1998). *Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros horizonte.

Formosinho, J. (1991). Concepções de escola na reforma educativa. In SPCE, *Ciências da educação em Portugal: situação atual e perspectivas* (pp. 31-51). Porto: Afrontamento.

- Formosinho, J. (1994). *Modelos de organização pedagógica da escola básica*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho.
- Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In INAFOP (Ed.), *Recomendação sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores* (pp. 9-25). Lisboa: Ministério da Educação.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2008). *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Graells (2000). *Los médios didácticos*. Retirado de <http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, L. (2000). Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação pré-escolar. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, 1, 61-83. Porto: Porto Editora.

Landcheere, G. (1983). *Definir os objetivos da educação*. Lisboa: Moraes Editores.

Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Censos 2011. Resultado preliminar – Região Autónoma da Madeira*. Retirado de http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE_SRPC/EmFoco/Populacao_Sociedade/Demografia/Censos/emfoco.pdf.

Leenhardt, P. (1997). *A criança e a expressão dramática*. 4ª Edição. Lisboa: Rolo & Filhos – Artes Gráficas, Lda.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – *Lei-Quadro da educação pré-escolar*. Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – *Lei de bases do sistema educativo*. Retirado de <http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf>

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.

Lino, D. (1999). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais: relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar – a construção da moralidade* (pp. 75-105). Lisboa: Texto Editora.

Lopes, S. (2011). *Retratos da arte na educação*. Porto: Rés.

- Magalhães, M. (2002). *Contar histórias*. Minho: Centro Cultural do Alto Minho e Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação.
- Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Daveis, et al, *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte
- Marques, R. (1998). *Professores, famílias e projecto educativo*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, G. (2005). *Entre a família e a creche: estratégias educativas e modalidades de uma relação. Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: IUL – ISCTE.
- ME (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- ME (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- ME (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica.
- ME (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- ME (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: ME.
- ME (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ME (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ME, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – *Gestão do currículo na educação pré-escolar*.

ME, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – *Avaliação na educação pré-escolar*.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77-98.

Nóvoa, A. (1992). *Profissão professor*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. 2ª Edição. Lisboa: Editora Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (s/d). *O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas*.

Universidade de Lisboa. Retirado de

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4797/1/9723109565_1_30.pdf

Novak, D. & Gowin, B. (1999). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva*. Porto: Edições Asa.

Nunes, M. (1993). Os pais e o sucesso escolar dos alunos. *Revista Saúde e Lar*, 544, 2-5.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A avaliação alternativa na educação de infância. In J.

Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 144-165). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 51 - 92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Limoeiros e laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira-Formosinho, J.; Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2009). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2002). Critérios de avaliação na escola. In Paulo Abrantes (Org.), *Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio D'Água.

Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*, 6 (5), 56-61.

Pessoa, A. (2010). Movimento da escola moderna portuguesa: síntese de uma história. *Noesis*, 82, 48-53.

Pereira, L. & Rocha, L. (2006). A produção colectiva de um texto dramático no 1.º ciclo. *Actas do 6.º Encontro Nacional/4.º Encontro Internacional de Investigação em*

Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança,

Pinto, J. (1994). *Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da acção comunicativa de Jürgen Habermas* (Tese de Doutoramento). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Ponte, J. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educación*, 24, 63-90.

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GIT (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didática da matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Portaria n.º 133/98, de 14 de Agosto. *Regime de criação e funcionamento das escolas a tempo inteiro*. Retirado de <http://www.gov-madeira.pt/joram/1serie/Ano%20de%201998/ISerie-055-1998-08-14.pdf>

Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto. Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/2011/08/16700/0433804343.pdf>

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica de adaptação do bebe à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação. Investigação e práticas. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 1, 85-106. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gravida.

Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir: atividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.

Rizzo, G. (1988). *Educação pré-escolar*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições Asa.

Sá, J. (2002). *Renovar as práticas no 1.º ciclo pela via das ciências da natureza*. Porto: Porto Editora.

Sá, J. & Carvalho, G. (1997). *Ensino experimental das ciências: definir uma estratégia para o 1.º ciclo*. Braga: Bezerra Editora.

Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.

Santos, E; Morais, C. & Paiva, J. (2004). Formação de professores para a integração das TIC no ensino de matemática: um estudo na Região Autónoma da Madeira. In J. Pérez; J. Polido; M. Rodríguez; B. Manjón & J. Rodríguez (Eds.), *Avances en Informática Educativa* (pp. 337-345). Cáceres: A. G. Batanero.

Santos, M. (1997). *Aprender com os media para viver com os media*. Lisboa: IIE

Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. (2004). Reflectir para (re) construir páticas. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 51-60.

Springthall, N. & Collins, A. (1994). *Psicologia do adolescente, uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1999). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill.

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 3ª Edição. Porto Alegre: Bookman.