



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

Maria Elizabeth de Sá de Sousa

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

Orientador: Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, março de 2013

Agradecimentos

Todo o percurso percorrido, que agora chega ao fim, não teria sido possível sem o apoio, compreensão, dedicação e colaboração daqueles que me acompanharam e a quem expressei os meus mais profundos agradecimentos.

Começo por agradecer à Universidade da Madeira, na pessoa do seu Reitor, por me conceder as condições necessárias à concretização deste trabalho.

Ao meu orientador da prática em 1.º Ciclo e de relatório, Doutor Paulo Brazão, pela sua orientação, pela partilha de conhecimentos e pelo apoio demonstrado através de palavras de incentivo.

À minha orientadora da prática em Educação Pré-Escolar, Mestre Guida Mendes, pelo seu empenho, orientação e disponibilidade prestada.

Dirijo uma palavra de reconhecimento à equipa da sala de pré-escolar onde estagiei, em especial à Educadora Luísa Silva pelo acolhimento, apoio e sabedoria partilhada.

À professora cooperante Paula Marote agradeço a ajuda, orientação e partilha de experiências e saberes.

Às crianças da sala “Arco-Íris” e aos alunos do 3.º1, que tornaram possível a minha intervenção no seu contexto educativo.

Às colegas de curso com as quais trabalhei em equipa, pelo apoio e compreensão, incentivo e companheirismo, durante este percurso e pela aprendizagem promovida através do nosso trabalho cooperativo.

Por fim, mas não em último lugar, à minha família e amigos.

A todos os meus amigos pelas palavras de ânimo e apoio.

À minha família, em especial aos meus pais, por estarem sempre presente, por acreditarem em mim, pelo carinho, compreensão e apoio dado ao longo da vida, em particular nos momentos mais difíceis em que me incentivaram a continuar.

Por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente, me ajudaram na construção desta etapa.

Resumo

O relatório de estágio apresentado foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este incide sobre o desenvolvimento da prática profissional em duas valências, nomeadamente no 1.º ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar. A primeira foi realizada na Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, numa sala de 3.º ano, com 19 alunos, situada no Funchal e a segunda foi efetivada na Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz, numa sala com 26 crianças, localizada em Santa Cruz.

A partir do contexto observado foram desenvolvidas diversas atividades, tendo sempre por base a aprendizagem ativa. Procurou-se compreender a importância do papel ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento no Pré-Escolar, bem como, a importância da diferenciação pedagógica, da aprendizagem cooperativa e do trabalho em projeto no processo do ensino/aprendizagem dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através das práticas interventivas. Partindo destes objetivos foi delineada uma investigação-ação, fazendo-se recorrer de instrumentos que permitiram observar e analisar os dados que contribuíram para as respostas às perguntas iniciais.

É, também, apresentada a intervenção realizada com a comunidade educativa que inclui diversas atividades, nas quais participaram vários intervenientes, nomeadamente, as crianças, os encarregados de educação e a comunidade pedagógica.

O presente relatório desfecha com as considerações finais de todo o estágio, constituídas pelos aspetos mais pertinentes que contribuíram para o progresso profissional.

Palavras-chave: Relatório, Estágio, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Investigação-Ação.

Abstract

The present internship report has been elaborated to obtain the Master degree in Pre-school Education and Primary School and focuses on the development of professional practice in these two valences. The first one was accomplished at Primary School with Pre-School Galeão located in Funchal a third grade classroom with 19 students, and the second one at Primary School with Pre-School Santa Cruz located in Santa Cruz a classroom with 26 children.

Based on the observed context, were developed several activities always having in mind the active learning. We tried to understand the importance of the active role of the child in the construction of their own knowledge in the Pre-school as well as the importance of the differentiation concepts, cooperative learning and project work in the process of teaching/learning of students of the Primary School, through interventive practices. Based on these objectives it was outlined an action inquiry, by making use of tools that allowed us to observe and analyze the data that gave us the answers to the initial questions.

It's also presented the intervention performed with the educational community including various activities that involved several intervenients, such as the children, their parents and the pedagogical community.

The following report ends with the final considerations of the entire stage, consisting on the most relevant aspects that contributed to the professional development.

Keywords: Report, Stage, Pre-school Education, Primary School, Research-Action.

Índice

Agradecimentos	II
Resumo	IV
Abstract	V
Índice de quadros	IX
Índice de figuras.....	IX
Lista de siglas.....	XII
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	4
1.1 Edificação da identidade profissional docente.....	4
1.1.1 Identidade docente.....	4
1.1.2 Perfil do profissional docente.....	5
1.1.3 O docente reflexivo.	7
1.1.4 Docente e investigador.....	8
1.1.5 Formação contínua do docente.....	9
1.2 Opções Metodológicas.....	10
1.2.1 Investigação-ação.....	11
1.2.2 Instrumentos e Procedimentos Metodológicos.	12
1.2.1.1 <i>Observação participante</i>	12
1.2.1.2 <i>Artefactos</i>	13
1.2.1.3 <i>Análise Documental</i>	13
1.2.2 As metodologias que suportam o desenvolvimento do Estágio Pedagógico.	15
1.2.2.1 <i>Aprendizagem cooperativa</i>	15
1.2.2.2 <i>Diferenciação pedagógica</i>	17
1.2.2.3 <i>Aprendizagem ativa</i>	19
1.2.2.4 <i>Trabalho em projeto</i>	21
Capítulo II – O Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo	25
2.1 Contextualização do Ambiente Educativo.....	26
2.1.1 O meio envolvente.	26
2.1.2 A instituição.	27
2.1.3 A sala.....	28

2.1.4 A turma.....	30
2.1.4.1 <i>Áreas fortes e áreas fracas dos alunos.</i>	32
2.2 Problemática e objetivos da investigação-ação.....	33
2.2.1 Definição do problema e Questões Orientadoras da Investigação-ação.	33
2.3 Prática Profissional numa sala de 3.º ano	34
2.3.1 Atividades orientadas.	34
2.3.1.1 <i>Conhecimento de si mesmo.</i>	34
2.3.1.1.1 <i>Trabalhar em projeto- Descobrir a freguesia de São Roque.</i>	34
2.3.1.1.2 <i>O seu corpo.</i>	43
2.3.1.2 <i>Leitura e Escrita.</i>	46
2.3.1.2.1 <i>Vogais, consoantes e ditongos.</i>	46
2.3.1.2.2 <i>O texto narrativo.</i>	47
2.3.1.2.3 <i>Os acentos gráficos.</i>	50
2.3.1.2.4 <i>O Hipopótamo Comilão.</i>	52
2.3.1.3 <i>Conhecimento e Raciocínio lógico-matemático.</i>	52
2.3.1.3.1 <i>Revisão de conceitos.</i>	53
2.3.1.3.2 <i>Introdução à centena de milhar.</i>	56
2.3.1.4 <i>Formação pessoal e social</i>	57
2.3.3 Avaliação.....	59
2.3.3.1 <i>Avaliação global da turma</i>	59
2.4 Intervenção com a Comunidade Educativa.....	60
2.4.1 A ação de sensibilização contra o <i>bloom.</i>	60
2.5 Resposta às questões de investigação-ação no contexto de 1.º CEB.....	61
2.6 Reflexão final.....	63
Capítulo III – O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-escolar	66
3.1 Contextualização do Ambiente Educativo.....	67
3.1.1 O meio envolvente.	67
3.1.2 A instituição educativa.	68
3.1.2 A sala.....	69
3.1.4 Rotina diária do grupo.....	71
3.1.5 Caracterização do grupo de crianças.....	72
3.2 Problemática e objetivos da investigação-ação.....	74
3.2.1 Definição do problema e Questões Orientadoras da Investigação-ação.	74
3.3 A Prática Profissional na Sala Arco-Íris	75

VIII

3.3.1 Atividades livres.....	75
3.3.2 Atividades de rotina.	77
3.3.3 Atividades orientadas.	79
3.3.3.1 <i>O esquema corporal e as cores.</i>	79
3.3.3.2 <i>Esquema corporal e a identidade de género.</i>	83
3.3.3.3 <i>Introdução a temática, O Natal.</i>	87
3.3.3.4 <i>O Natal e a construção do Calendário do Advento.</i>	93
3.3.3.5 <i>O Natal e a construção de um Presépio de Natal</i>	98
3.3.4 Avaliação.....	104
3.2.4.1 <i>Avaliação do grupo.</i>	105
3.2.4.2 <i>Avaliação de uma criança.</i>	109
3.3 Intervenção com a comunidade educativa e com a família	110
3.4 Outras atividades.....	112
3.4.1 Participação nas Reuniões Pedagógicas.	112
3.4.2 Participação no hastear da bandeira verde.	112
3.5 Resposta às questões de investigação no contexto de EPE.....	113
3.6 Reflexão final.....	114
Considerações Finais	117
Referências.....	119
Apêndices - Conteúdo do CD-ROM.....	124

Índice de quadros

Quadro 1. <i>Horário semanal da turma do 3.º 1</i>	30
Quadro 2. <i>Rotina diária da sala Arco-Íris</i>	71
Quadro 3. <i>Horário das atividades de enriquecimento curricular</i>	72

Índice de figuras

<i>Figura 1. Sala 3.º1</i>	28
<i>Figura 2. Planta da Sala</i>	29
<i>Figura 3. Gráfico com percentagem de pais por nível de escolaridade</i>	31
<i>Figura 4. Gráfico com o número de pais por idade</i>	32
<i>Figura 5. Planeamento do projeto</i>	36
<i>Figura 6. Visita de estudo</i>	37
<i>Figura 7. Ilustrações das crianças dos locais visitados</i>	38
<i>Figura 8. Construção dos trabalhos</i>	40
<i>Figura 9. Apresentações do projeto</i>	41
<i>Figura 10. Reorganização das peças do puzzle por um aluno</i>	42
<i>Figura 11. Registo individual dos conhecimentos aprendidos</i>	42
<i>Figura 12. Mapa do Arquipélago da Madeira</i>	43
<i>Figura 13. Exploração e reconhecimento dos órgãos do aparelho digestivo</i>	44
<i>Figura 14. Duas crianças a mastigar o pão</i>	44
<i>Figura 15. Alunos a medir a pulsação</i>	45
<i>Figura 16 e 17. Dois momentos de dramatização do texto</i>	48
<i>Figura 18. Aluno a estruturar as características do texto narrativo</i>	49
<i>Figura 19. Aluno a efetuar o registo no cartaz</i>	49
<i>Figura 20. Momento de criação de um texto narrativo em pares</i>	50
<i>Figura 21. Alunos a participarem na atividade lúdica acerca dos acentos gráficos</i>	51
<i>Figura 22. Aluno a apresentar a sua resolução da situação problemática</i>	54
<i>Figura 23. Aluno a utilizar o ábaco</i>	55
<i>Figura 24. Quadro das classes</i>	55
<i>Figura 25. Parte da ação de sensibilização dinamizada pelas oradoras Dr.^a Filipa Mendonça e Dr.^a Nazaré Freitas</i>	61

<i>Figura 26.</i> Esquema com os recursos humanos da Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz.	68
<i>Figura 27.</i> Organização das paredes da sala.	70
<i>Figura 28.</i> Planta da sala de atividades.	70
<i>Figura 29.</i> Gráfico com o número de pais por idade.	73
<i>Figura 30.</i> Gráfico com percentagem de pais por nível de escolaridade.	73
<i>Figuras 31,32 e 33.</i> Representações dos membros do corpo em falta de três crianças.	81
<i>Figura 34.</i> Momento de exploração livre da massa de cor.	82
<i>Figura 35.</i> Exploração das peças dos puzzles.	83
<i>Figura 36.</i> Duas crianças a organizar as peças dos puzzles.	84
<i>Figura 37.</i> Comboio de pares formado pelas crianças.	85
<i>Figura 38.</i> Colagem das peças do puzzle realizado por um criança género masculino e outra femenino.	85
<i>Figura 39.</i> Criança a colocar a peça de vestuário na representação do menino.	86
<i>Figura 40.</i> Criança a cortar um pedaço de papel metalizado.	88
<i>Figura 41.</i> Crianças a pintar caixas para os presentes em 3D.	88
<i>Figura 42.</i> Móbil do Pai Natal articulado e os presentes em 3D.	89
<i>Figura 43.</i> Representação em plasticina do Pai Natal, elaborada por uma criança do género femenino.	89
<i>Figura 44.</i> Crianças a pintar as caixas de ovos.	90
<i>Figura 45.</i> Crianças a pintar as bolas de Natal.	90
<i>Figura 46.</i> Criança a decorar a bola de Natal utilizando a técnica do carimbo.	91
<i>Figura 47.</i> Exemplo de situação em que a criança explorava a cabeça do Pai Natal.	91
.....	91
.....	91
<i>Figura 48.</i> Capa do livro: <i>Maroto, o duende</i>	92
<i>Figura 49.</i> Árvore dos desejos de Natal.	93
<i>Figura 50.</i> Elaboração do motivo de Natal.	94
<i>Figura 51.</i> O Calendário do Advento.	94
<i>Figura 52.</i> Uma criança a identificar a peça de vestuário.	95
<i>Figura 53.</i> Impressão das mãos e dos pés de uma criança género femenino e outra do género masculino.	96
<i>Figura 54.</i> Apresentação do Saquinho das surpresas ao grupo	97
<i>Figura 55.</i> Exploração da história O Nascimento de Jesus.	100

<i>Figura 56.</i> Crianças a criar as figuras para o Presépio de Natal da Sala Arco-Íris.	101
<i>Figura 57.</i> Presépio de Natal da Sala Arco-Íris.	101
<i>Figura 58.</i> História Rodolfo adormeceu!.....	102
<i>Figura 59.</i> Realização da pintura da rena com o dedo.	102
<i>Figura 60.</i> Realização do jogo- <i>Sombras para brincar</i>	103
<i>Figura 61.</i> Gráfico ilustrativo dos níveis iniciais de bem-estar e de implicação do grupo. ..	106
<i>Figura 62.</i> Gráfico ilustrativo dos níveis finais de bem-estar e de implicação do grupo.	108
<i>Figura 63.</i> Momento de decoração e organização do corredor das salas do pré.	111
<i>Figura 64.</i> As crianças na <i>Festa de Natal</i>	111
<i>Figura 65.</i> Hastear da Bandeira Verde.	113

Lista de siglas

- APA – Apoio Pedagógico Acrescido
CDCR – Clube Desportivo de São Roque
CEB – Ciclo do Ensino Básico
CNE – Corpo Nacional de Escuteiros
DRE – Direção Regional da Educação
EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
EE – Encarregados de Educação
EPE – Educação Pré-Escolar
GDA – Grupo Desportivo Azinhaga
ME – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OCP – Organização Curricular e Programas
PCE – Projeto Curricular de Escola
PCG – Projeto Curricular de Grupo
PCT – Projeto Curricular de Turma
PEE – Projeto Educativo de Escola
SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório de estágio, instrumento de avaliação final para a obtenção do grau de Mestre, surge no âmbito do Estágio Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão e na Escola Básica com Pré-Escolar de Santa Cruz, respetivamente. Pretende dar a conhecer de forma clara e consciente o percurso da estagiária e as experiências vivenciadas em contacto direto com os dois grupos de crianças, um em idade pré-escolar e outro no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constando com dois contextos, ambientes e instituições distintas.

Neste relatório, tenho como objetivo deixar expresso o duplo desempenho colocado em prática como estagiária. Desempenhar em tão curto tempo estes dois papéis, o de educador e o de professora, não foi tarefa fácil, mas sim desafiadora e aliciadora por possibilitar vivenciar duas realidades que poderão ser exercidas ao longo da vida profissional.

O relatório subdivide-se em três capítulos, referindo-se respetivamente ao enquadramento teórico, ao estágio pedagógico em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e ao estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar.

No primeiro capítulo, implícito ao enquadramento teórico do estágio pedagógico, é abordada a temática sobre a identidade profissional docente, uma vez que o estágio se assume como um contexto pertinente para a edificação da mesma. São, também, apresentados os instrumentos e procedimentos metodológicos que deram forma à investigação-ação realizada. Para além da sua identificação, optou-se por lhes atribuir breves sustentações teóricas capazes de auxiliar na fundamentação dessas opções metodológicas. Ainda neste capítulo, demonstrase as metodologias que suportaram o desenvolvimento do estágio e as opções que foram tomadas para que ele se efetivasse.

No segundo capítulo, intitulado o estágio pedagógico em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, é contextualizado o ambiente educativo, nomeadamente o meio envolvente, a instituição, a sala, a turma e cada um dos alunos, em relação às suas áreas fortes e áreas fracas. É, também, apresentada a problemática e os objetivos da investigação-ação realizada ao longo do estágio profissional, nesta valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todavia, é exposto o desenvolvimento da prática profissional numa sala de 3.º ano, onde descrevo o conjunto de atividades as quais tive a oportunidade de orientar e participar. Outro ponto refere-se à intervenção com a comunidade educativa que incluiu uma ação de sensibilização contra o bloom, na qual participaram os encarregados de educação e a comunidade pedagógica da Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão. Por último, procurou-se, também,

responder às questões orientadoras da investigação-ação, neste contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No terceiro capítulo, intitulado o estágio pedagógico em contexto de educação pré-escolar, é contextualizado o ambiente educativo onde foi realizado o estágio, designadamente o meio envolvente, a instituição educativa, a sala, a rotina diária do grupo e o grupo de crianças. É, também, exposta a problemática e os objetivos da investigação-ação concretizada ao longo do estágio profissional, nesta valência de educação pré-escolar. Todavia, é apresentado o desenvolvimento da prática profissional na sala Arco-Íris, onde relato o conjunto de atividades as quais tive a oportunidade de orientar e participar. É apresentada a intervenção com a comunidade educativa e com a família que incidiu na participação em projetos alusivos a época natalícia com a comunidade escolar. Ainda a nível das intervenções, consta um ponto denominado de outras atividades, o qual engloba situações que não se enquadram em nenhum dos pontos anteriormente mencionados. Seguindo-se as respostas às questões orientadoras da investigação-ação realizada, neste contexto de Educação Pré-Escolar.

O estágio em cada uma das valências será consolidado com uma reflexão final na qual estarão focados, de forma específica, os aspetos positivos e os menos positivos da intervenção realizada, com intenção de futuramente os aperfeiçoar.

Por fim, apresentar-se-ão as considerações finais onde ostento os aspetos mais significativos de todo o percurso desenvolvido e vivenciado, sem descurar as potencialidades e as limitações que existiram, garantindo sugestões de intervenção através de recomendações.

Capítulo I
Enquadramento teórico

Capítulo I - Enquadramento teórico

No presente capítulo, pretende-se deixar expressos alguns conceitos sobre a edificação da identidade profissional docente. Em primeiro lugar será definido o conceito de identidade docente, tendo por base o que é declarado na literatura. Posteriormente, aborda-se, em traços gerais, a identidade da profissão docente e algumas características que descrevem o profissional de educação enquanto construtor da sua identidade profissional.

Será elucidada, em breves linhas, o perfil do profissional docente, seguindo-se com a importância do docente enquanto profissional reflexivo. Falar-se-á também do papel do educador/professor como investigador e os benefícios que esse mesmo papel de investigador traz para o aperfeiçoamento da sua prática profissional. Conclui-se este capítulo realçando a importância da formação contínua do docente.

Posteriormente, serão dadas a conhecer as opções metodológicas no desempenho da prática no processo de estágio, incidindo sobre as metodologias em alguns modelos e, seguidamente, serão abordados os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para a concretização da investigação-ação realizada.

1.1 Edificação da identidade profissional docente

1.1.1 Identidade docente.

O desenvolvimento profissional do professor processa-se em duas extensões, restritamente relacionadas. Por um lado, envolve o crescimento do conhecimento e competência profissionais e, por outro lado, alude-se à formação e afirmação da identidade profissional que constitui uma parte especialmente essencial da identidade social do professor (Ponte & Oliveira, 2002).

O desenvolvimento da identidade profissional docente contorna a capacidade de adotar os papéis, as normas e os valores fundamentais da profissão. Em conformidade com Pimenta (1996), “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (p.76).

A identidade profissional é entendida por Marcelo (2009) como “a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (p.11). O mesmo autor considera a identidade docente como um processo que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. Esta identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida, que ocorre no terreno do intersubjetivo e que se caracteriza-se como sendo um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (Marcelo, 2009).

Nos dizeres de Ponte e Oliveira (2002) a identidade profissional é um aspeto da identidade social. Nesta linha de ideias, Gomes (2008) refere que a identidade social “é construída pelos sujeitos sociais de uma perspectiva interacionista, na qual as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação” (p. 4). Neste sentido, é fundamental que haja interação e partilha entre os sujeitos durante o processo de construção, garantindo assim um compromisso do/com o grupo, elucidando os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo. Deste modo, a identidade docente possui simultaneamente uma dimensão individual, isto é, as nossas ideias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos e uma dimensão coletiva, ou seja, os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo do qual pertencemos (Gomes, 2008).

Segundo Ferreira e Santos (1994), “existe hoje um corpo de conhecimentos, uma linguagem que se reconhece como sendo matriz própria do professor e que está a contribuir para a auto e heteroconstrução de uma identidade profissional” (p.102).

Podemos assim considerar, a identidade profissional como uma forma de se definir e de ser definido como detentor de particularidades que a distingue das restantes, construída num espaço partilhado entre o indivíduo, o seu meio profissional e social e a instituição onde trabalha.

1.1.2 Perfil do profissional docente.

É pela análise das suas práticas reais, que o professor faz uma imagem exata da sua ação didática e toma consciência da diferenciação entre o discurso pedagógico, os projetos, as intenções e as práticas postas em ação. Sendo por esta via construtivista da formação de

professores, centrada no seu desenvolvimento pessoal, que se pode falar no perfil do professor (Sardinha, 1998).

Compreende-se, a partir daqui, que o perfil do docente é composto por elementos específicos que definem a ação e a atitude de um indivíduo quando exerce essa atividade, cargo ou função.

Ao profissional docente é-lhe exigido que seja detentor de um perfil que o caracterize enquanto agente com serviço educativo. Neste sentido, a definição de perfis para o desempenho da profissão docente visa na sua grandeza constituir um referencial para a preparação da formação dos educadores e professores. Portanto, para o desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico foi delineado um perfil geral ao abrigo do Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e n.º 241/2001, de 30 de agosto. Nestes, encontramos referenciais à ação dos profissionais de educação, comuns aos dois níveis de ensino, a partir dos quais se reconhecem a habilitação profissional docente. As suas orientações organizam-se em torno da dimensão profissional, social e ética, da dimensão de desenvolvimento de ensino e da aprendizagem, da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, todavia, da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Um verdadeiro profissional de educação, segundo Sardinha (1998), é aquele que “estabelece a correspondência, no plano complexo da realidade, entre “o saber” (ter conhecimentos científicos) e “o saber fazer” (ter gosto em comunicar os conhecimentos, utilizando-os no quotidiano), entre a “formação cultural” e a “formação profissional”” (p. 14).

Nesta linha de ideias, Formosinho (2009) refere que um profissional docente deverá possuir as competências básicas para o seu desempenho como docente, nomeadamente, a capacidade de resolução das problemáticas emergentes da ação docente nos respetivos contextos, de reflexão sobre a atividade docente e a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros atores sociais e educativos.

O perfil de professor tem sido alvo de alterações ao longo da história da formação profissional docente, que, anteriormente a transmissão de conhecimentos e a avaliação do rendimento escolar do aluno eram uma finalidade, hoje passam a ser apenas um meio. Na verdade, o professor é agora visto como “um agente de desenvolvimento humano, num tipo de relacionamento partilhado; transforma as pessoas, eleva-as, enriquece-as, desenvolvendo as suas potencialidades” (Sardinha, 1998, p. 14).

De facto, todas estas alterações exigem a formação de indivíduos capazes de acompanhar a mudança e de dar resposta às novas ocorrências. Sendo assim importante referir que “a definição de um perfil de professor não pode impedir que este deixe de ser flexível e saiba variar e diversificar as suas práticas” (Sardinha, 1998, p. 14).

1.1.3 O docente reflexivo.

Como temos visto até agora, a profissão docente reveste-se de uma grande complexidade, este que “mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência” (Perrenoud, 1993, p. 186).

Neste sentido, é importante, tal como nos diz Zeichner (1993), que os professores assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Segundo o mesmo autor, os professores que são práticos reflexivos “desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência” (Zeichner, 1993, p.9).

Também Perrenoud (1993) acredita que o desenvolvimento profissional de um professor se tornará mais consistente ao experimentar a reflexão sobre a prática ao longo da sua formação inicial, analisando a experiência e o seu próprio funcionamento pessoal e profissional. Toda esta reflexão sobre a própria prática do professor é, em si mesma, um motor essencial de inovação das práticas educativas, visando a compreensão e a melhoria do seu ensino.

Canário (1994) refere que “o professor, encarado como actor e autor dos processos de mudança, configura-se como um prático reflexivo, cujo saber experiencial e criatividade são factores fundamentais para agir em contextos singulares, complexos e marcados pela imprevisibilidade” (p.19). Assim, através deste processo reflexivo do professor, “os saberes profissionais são pois, em boa medida, emergentes do contexto e construídos na acção” (p.19).

E acrescento, a partir das palavras de Zeichner (1993), no que diz respeito à prática reflexiva do professor, que este desenvolvendo sobre as mesmas uma análise crítica e discussão, para com os seus colegas, possui mais hipóteses de se aperceber das suas falhas, bem como o grupo de professores tem a possibilidade de “aprender uns com os outros e de

terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão” (p. 22). Neste sentido, como nos diz este autor, a prática reflexiva é uma tendência democrática e emancipatória, onde existe a tentativa de construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros.

Segundo o mesmo autor supracitado, a reflexão “é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*”. (p. 20) Posto isto, os professores que refletem em acção e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino.

1.1.4 Docente e investigador.

Para sermos bons docentes devemos adotar um papel reflexivo e ao mesmo tempo investigativo. Neste sentido, precisamos investigar para conhecer, descobrir, presumir e obter soluções e estratégias com o propósito de aperfeiçoarmos a nossa prática, e consequentemente as aprendizagens das crianças/alunos. Para tal,

o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação. Para ter pleno acesso aos resultados da investigação, o professor terá de dominar a terminologia e os processos que a investigação utiliza (Estrela, 1994, p.26).

Neste sentido, segundo o mesmo autor, o professor como investigador “deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p.27).

Graue e Walsh (2003) aludem que, os professores enquanto investigadores, “não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar” (p.286). Neste contexto, todos os professores que utilizam uma abordagem de investigação da sua própria prática “aspiram a conhecer e a compreender melhor as acções e o pensamento das crianças, assim como, numa perspectiva mais ampla, tudo o que se associe com a vida das crianças na sala de aula” (Máximo-Esteves, 2008, p.70). Desta forma, o uso desta abordagem é útil, visto que concede aos professores “a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais

autoconscientes acerca dos seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudantes, directores e outras pessoas” (Graue e Walsh, 2003, p. 287).

Em suma, o professor que investiga reflete a qualidade do seu ensino, pois a procura da qualidade não se faz sem investigação. Neste sentido, tal como nos diz Máximo-Esteves (2008), os professores que recorrem à investigação-ação, desenvolvem sentimentos positivos face ao ensino e ao ser-se professor, bem como face as suas capacidades intelectuais com o intuito de melhorar o seu desempenho profissional e o reforço das relações afetivas entre colegas.

1.1.5 Formação contínua do docente.

Considerando os professores como promotores educativos principais para uma melhoria da qualidade das escolas, não podemos de igual modo menosprezar a importância dos mecanismos estruturais e dos processos de apoio ao seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, tal como nos alerta Formosinho (2009), a profissão docente “é uma actividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas” (p. 147).

Ao profissional docente é-lhe exigido que seja detentor de um conjunto de competências técnicas para a melhoria do seu desempenho individual e aumento da produtividade, tornando-se assim a formação contínua uma condição obrigatória e um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores. Por meio desta formação contínua, os professores adquirem maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar, transformando-se, assim num corpo docente mais competente e mais conhecedor e, certamente, mais capaz de melhorar os resultados dos alunos. Nesta perspectiva, os professores são considerados, portanto, sujeitos e não somente objetos ou destinatários da formação. (Formosinho, 2009).

Em 1992, o Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro, veio viabilizar a concretização do reconhecimento da formação contínua como um direito e um dever de todos os profissionais da educação e como condição necessária à progressão na carreira. Neste, é reconhecida a formação contínua de professores como um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas, no aprofundamento e

atualização dos conhecimentos e competências profissionais e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

A formação contínua dos professores constitui um fator determinante na concretização das políticas que visam a melhoria da qualidade do ensino e, simultaneamente contribui para o desenvolvimento pessoal do professor, para o desenvolvimento e afirmação da profissão e para o desenvolvimento organizacional da escola (Teodoro, 1994).

Nesta linha de pensamento, a formação contínua de professores “não deve apenas ser encarada como uma forma de colmatar as supostas “carências” dos professores, através de acções de “reciclagem”, mas também como uma forma de combater as “resistências” dos professores às mudanças preconizadas e decretadas pelas reformas educativas” (Formosinho, 2009,p. 330).

Deste modo, os profissionais docentes devem realizar periodicamente formação com o intuito de atualizar as suas práticas educativas, ou seja, uma formação contínua com carácter supletivo e/ou adaptativo (Canário, 1994). Segundo o autor, “a possibilidade de articular ou fazer coincidir um espaço-trabalho com um espaço-formação é que permite perspectivar processos ecológicos de mudança, em que escolas e professores mudam em simultâneo” (p.20).

Em suma, atualmente com o grande avanço das tecnologias e com às inconstantes mudanças organizacionais e sociais, existe uma persistente necessidade dos profissionais de educação atualizarem-se e diversificarem os seus conhecimentos iniciais com o objetivo de se adaptarem e melhorem a qualidade do ensino.

1.2 Opções Metodológicas

Quando ponderamos em realizar uma investigação precisamos ter em atenção alguns procedimentos para a realização da mesma. De acordo com Bogdan e Blikem (1994), os investigadores formulam o objetivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou de questões a investigar e não só se espera que conduzam a investigação, mas também que a façam segundo os critérios estabelecidos pela tradição da investigação. Assim sendo, antes de partir para qualquer tipo de intervenção devemos, conhecer o contexto e observar as suas características e singularidades para que possamos preparar uma ação com objetivos pré-estabelecidos. Neste sentido, em primeiro lugar existiu a preocupação de conhecer ambos os contextos onde iria decorrer a ação, observar o grupo de crianças e também o cuidado de examinar os

registos biográficos das crianças com o intuito de recolher dados particulares e significativos sobre as mesmas.

O estágio desenvolvido nas duas valências requereu, naturalmente, a escolha e a adaptação de opções metodológicas, tendo em vista os pressupostos da ação. Para uma intervenção ligada à prática desenvolvida e as suas dificuldades, optou-se por uma metodologia que, simultaneamente, permitisse a reflexão e contribuísse para a resolução da problemática em análise.

Neste sentido, esta parte do trabalho engloba, primeiramente, o conjunto de instrumentos e procedimentos metodológicos que facilitaram a análise da intervenção educativa, em ambos os contextos, ao longo do seu processo de realização. Seguidamente, serão apresentadas as metodologias que suportam o desenvolvimento do estágio pedagógico, tendo em conta os dados resultantes dos instrumentos.

1.2.1 Investigação-ação.

A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões. Essas respostas tanto podem ser abstratas e gerais como altamente concretas e específicas (Tuckman, 2000, p. 5).

Uma investigação “deve iniciar-se com uma pergunta sobre o que já é conhecido empírica e teoricamente acerca do que desejamos estudar [...], habitualmente respondemos à pergunta sobre o que já é conhecido procedendo a uma revisão da bibliografia existente sobre o assunto” (Graue & Walsh, 2003, p. 49).

A investigação apresentada neste relatório corresponde a uma investigação-ação, que nos dizeres de Elliott (1994), relaciona-se com os problemas práticos quotidianos experimentados pelos professores, em vez de com os “problemas teóricos” definidos pelos investigadores puros em volta de uma disciplina do saber.

Por sua vez, Bogdan e Blikem (1994), definem a investigação-ação como uma “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292). Sendo que, consideram-na como um “tipo de investigação aplicada na qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p.293). Estes autores sugerem a investigação-ação como uma forma de mudança social, onde a questão dos valores de uma sociedade ou comunidade são analisados e colocados em causa.

A investigação-ação possui assim o propósito de aprofundar a compreensão do problema e permite mediante a procura de explicações e causas de modo a melhorar a qualidade da ação numa determinada situação (Elliott, 1994).

1.2.2 Instrumentos e Procedimentos Metodológicos.

Uma vez que esta investigação-ação tem por base uma intervenção pedagógica na sala de aula, houve a necessidade de utilizar instrumentos específicos de modo a permitir atingir os objetivos definidos neste estudo, tendo em conta o tipo de indivíduos envolvidos. Em conformidade com Graue & Walsh (2003), “os investigadores interpretativos usam, e devem usar, instrumentos no campo de investigação. Um instrumento é uma ferramenta de investigação utilizada para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de certo tipo de dados” (p.148).

1.2.1.1 Observação participante.

A observação constitui-se como uma estratégia fundamental para o exercício da prática do profissional de educação, por meio desta é possível atentar os comportamentos fluentes do processo de ensino-aprendizagem. A observação, segundo Estrela (1994), “permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p.128).

Nesta linha, Máximo-Esteves (2008), refere que por meio da observação torna-se possível o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto, bem como ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações.

O estudo realizado, neste projeto de investigação, teve por base a observação participante. De acordo com Estrela (1994), “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 31).

O recurso a este tipo de observação ao longo de todo o estágio quer no contexto de Educação Pré-Escolar, quer no contexto de 1. Ciclo do Ensino Básico permitiu um olhar mais interpretativo e gradual da realidade, da rotina dos grupos, da dinâmica da sala e do trabalho que a equipa pedagógica desenvolve com as crianças que, em situações posteriores, ajudou na estipulação de estratégias de intervenção favoráveis às suas necessidades e aos seus interesses

e capacidades de aprendizagem. Sendo assim, como defende Estrela (1994), “a observação participada se orienta para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado” (p.32).

As inferências resultantes da observação foram alvo de registo e transformadas em notas de campo. Para Bogdan e Biklen (1994), o sucesso de um estudo de observação participante “ baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação de observação participante todos os dados são considerados notas de campo” (p.150).

Importa todavia referir que, no decorrer deste processo de estágio, os constantes diálogos informais e formais com a educadora e com a professora cooperante também se revelaram de extrema importância, visto que possibilitaram o conhecimento de informações não perceptíveis através da realidade observável.

1.2.1.2 Artefactos.

No decorrer do estágio e resultantes das atividades, surgem artefactos que não podem ser descurados. De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 152) “os artefactos podem ser mais do que bocados de papel, como por exemplo, os trabalhos as crianças na sala de aula [...]”. Posto isto, neste item foram considerados para além dos dados suscitados pelos alunos/crianças, tais como os trabalhos pictográficos e escritos dos alunos, os registos fotográficos que ilustram as atividades efetuadas durante a minha intervenção pedagógica em ambos os contextos.

Segundo Máximo-Esteves (2008), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p.92). Neste conjunto reúnem-se os desenhos, os trabalhos manuais e os textos construídos pelas/pelos crianças/alunos.

Por sua vez, as fotografias são também provas vivas dos acontecimentos, ou seja, estas “dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.183).

1.2.1.3 Análise Documental.

A fonte documental, no domínio da educação, também suporta especial atenção dado que patenteia uma série de aspetos que poderão ir dos biográficos aos regulamentais.

Ao longo de todo o estágio em ambos os contextos, diversos foram os documentos que influenciaram as opções metodológicas e a definição de linhas orientadoras de algumas atividades desenvolvidas com as crianças, com as suas famílias, com a comunidade escolar e com a comunidade envolvente. Estes documentos consistiram nos registos biográficos das crianças, os documentos orientadores da escola, nomeadamente, o Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto Curricular de Escola (PCE), Projeto Curricular de Grupo (PCG), no caso da EPE e Projeto Curricular de Turma (PCT), no 1.º CEB e os documentos oficiais do Ministério da Educação, particularmente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Organização Curricular e o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O acesso aos registos biográficos das crianças possibilitou obter informações acerca do historial familiar de cada uma delas. Estes são indispensáveis para o professor/educador, uma vez que existem dados passíveis que podem justificar determinadas atitudes e/ou comportamentos das crianças. Igualmente, o acesso aos processos individuais de alunos permitiu adquirir informações substanciais acerca do percurso académico de cada um dos alunos.

A análise dos Projetos Educativos de Escola, dos Projetos Curricular de Escola, de ambas as instituições de estágio, foram importantes pois forneceram detalhadamente informações acerca da orgânica, do funcionamento e dos objetivos das instituições, oferecendo a possibilidade de enquadrar a prática tendo em vista também esses pressupostos.

Em relação aos projetos específicos de sala, no caso do PCT, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, não foi possível a sua consulta, uma vez que este se encontrava em construção. De salientar que os dados existentes no Capítulo II deste trabalho, no que concerne à contextualização do ambiente educativo nessa valência, foram facultados pela professora cooperante, observação e também do PEE. No contexto de Educação Pré-Escolar, os dados do PCG ajudaram principalmente na caracterização do grupo e na identificação das necessidades e interesses do mesmo.

As OCEPE e a OCP também funcionaram como instrumentos de análise, visto que ao serem documentos oficializados pelo Ministério da Educação, expõem linhas orientadoras credíveis nas planificações das atividades ou dos momentos de trabalho, por terem em consideração as especificidades e os objetivos de aprendizagem adequados às faixas etárias dos contextos de intervenção.

1.2.2 As metodologias que suportam o desenvolvimento do Estágio Pedagógico.

A minha prática deriva da convergência de vários fatores e orientou-se pela adoção de algumas linhas orientadoras de intervenção, com completo respeito pelo modo como elas tomaram corpo na interação com as crianças, induzindo, sobretudo que elas se sentissem parte integrante do processo de ensino/aprendizagem.

Em conformidade com as diretrizes de que dispúnhamos da equipa de orientadores de estágio da universidade, a nossa ação seria no seguimento da linha da sala, em constante diálogo com os orientadores cooperantes. Era presumido harmonizarmos a nossa conduta, sermos capazes de ajustar e dialogar, mas também de não termos receio de arriscar.

Seguidamente apresento algumas das estratégias de intervenção que se enquadram nas atividades desenvolvidas na minha prática pedagógica.

Em ambos os contextos, as/os crianças/alunos desenvolveram trabalho cooperativo e teve-se em atenção a diferenciação pedagógica, tentando respeitar as particularidades dos grupos.

1.2.2.1 Aprendizagem cooperativa.

Aprendizagem cooperativa consiste num processo onde os membros do grupo ajudam-se e confiam uns nos outros para atingir um objetivo acordado.

Nos dizeres de Sanches (1994), “a aprendizagem cooperativa diferencia-se de outros modelos não só pela sua filosofia própria, mas também, porque posiciona os alunos no centro das actividades lectivas a ser realizadas por pequenos grupos” (p.31).

É reconhecido nas OCEPE que, alargar as oportunidades educativas, favorecendo uma aprendizagem cooperativa entre as crianças, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas (Ministério da Educação, 1997). Assim, é necessário dar ênfase ao trabalho entre pares e em pequenos grupos, pois nestes momentos as crianças “têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocada por uma tarefa comum” (ME, 1997, p. 35). Neste sentido, as crianças adquirem uma aprendizagem da vida democrática, usufruindo de situações diversificadas de conhecimento, bem como atenção e respeito pelo outro (ME, 1997).

A aprendizagem cooperativa tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, processo o qual os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares)

para atingirem um objetivo comum. Este processo adquire maior eficácia quanto mais conscientes forem os membros cooperantes desta regra estrutural que os une (Niza, 1998).

Nesta linha, o mesmo autor refere que é no trabalho cooperativo onde se procura assegurar que cada aluno “atinja a mais elevada consciência de que cada qual só pode alcançar os seus objectivos de aprendizagem para o seu desenvolvimento cultural e social na escola se, e só se, todos os outros conseguirem alcançar os seus” (Niza, 2005, p.55).

Todavia, dentro deste mesmo conceito de aprendizagem cooperativa, Doolittle (1995) apresenta-nos cinco elementos básicos fundamentais para a experiência desta aprendizagem. O primeiro elemento consiste na interdependência positiva. Este quando alcançado, cada membro do grupo compreende e valoriza a necessidade de cooperação na realização das suas próprias metas pessoais, das metas dos outros membros e das metas de todo o grupo. A interação face-a-face consta no segundo elemento da aprendizagem cooperativa. Este mesmo autor refere que a interação face-a-face permite um maior envolvimento de todos os membros do grupo de trabalho na realização e complementação das tarefas, bem como incentivam-se mutuamente para alcançar os objetivos preestabelecidos e atingir o sucesso do grupo. O terceiro elemento consiste na responsabilidade individual de cada aluno, na conclusão de uma tarefa dentro do grupo, e apoiar o trabalho dos outros membros do grupo. As habilidades sociais interpessoais e de pequeno grupo constituem no quarto elemento básico da aprendizagem cooperativa. Estas são necessárias para um desempenho competente do aluno durante estes momentos de trabalho. Por último, o quinto elemento básico da aprendizagem cooperativa envolve a autoavaliação do grupo, sendo o objetivo deste clarificar e melhorar a produtividade de todos os membros do grupo, reforçando a cooperação entres os membros para atingir os objetivos do grupo (Doolittle, 1995).

Em suma, apoiando-me nas palavras de Lopes e Silva (2009), o uso de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação formal é essencial não só para a aquisição de ganhos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, mas igualmente na preparação dos indivíduos para situações futuras de trabalho, onde cada vez mais atividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo.

Tanto na minha prática individual como na coletiva foram desenvolvidas atividades tendo por base a cooperação em pequenos grupos e a pares.

1.2.2.2 Diferenciação pedagógica.

A diferenciação pedagógica tem arrogado, cada vez mais, um papel crucial no contexto educacional e tem sido principalmente defendida pelas pedagogias ativas nas quais se baseiam os fundamentos deste trabalho. Neste sentido, torna-se pertinente a sua referência, enquadrando-a nos apoios teóricos.

Segundo Tomlinson (2008), os alunos aprendem de várias maneiras, nomeadamente, uns aprendem ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo mais acelerado e outros à custa de alguma reflexão. Este mesmo autor, todavia, refere, que os alunos interessam-se ou deixam-se inspirar por diferentes tópicos ou temas, sendo que “a curiosidade e a inspiração catalisadores poderosos do processo de aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p. 7).

Nesta linha, é fundamental o professor respeitar a individualidade de cada um e ensinar de acordo com as suas diferenças (Grave-Resendes & Soares, 2002). Assim, a diferenciação tem como finalidade obter o sucesso educativo de cada aluno, pois estes aprendem melhor quando é tomada em consideração “as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14).

As OCEPE também estabelecem como princípio geral a diferenciação pedagógica. De acordo com este documento, respeitar e valorizar as características particulares de cada criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. Neste sentido,

a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros (ME, 1997, p. 19).

Desta forma, considera-se fundamental “a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (ME, 1997, p. 19).

Em conformidade com Roldão (1999), diferenciar é essencialmente definida como “definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (p. 52). Esta mesma autora refere, ainda que, a diferenciação no processo educativo não equivale a hierarquizar metas para os alunos de grupos diferentes, mas sim tentar por todos os meios, os

mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social (Roldão,1999).

Grave-Resendes e Soares (2002) corroboram da definição apresentada por Roldão ao afirmarem que a diferenciação pedagógica é “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p. 22).

O ensino diferenciado “proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13).

Este é um método que se centra nos diferentes perfis de aprendizagem de cada aluno e vai ao encontro do ponto em que se encontram e a ajudá-los a avançar a partir daí. Neste sentido torna-se fundamental, atuar de forma consistente para que cada aluno progrida na sua aprendizagem e melhore as suas capacidades como também reforçar um sentimento de comunidade no grupo (Tomlinson, 2008).

Na OCP do 1.º ciclo também está presente, ainda que de forma subentendida, o conceito de diferenciação pedagógica. É apresentada como um princípio orientador que o professor deverá ter em consideração na escolha dos materiais, das técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo de forma a diversificar as modalidades do trabalho escolar, as formas de comunicação e os conhecimentos adquiridos. Neste sentido, o professor deverá ter em consideração “um conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias [...], o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno” (ME, 2004, p. 24)

Atualmente, existe a preocupação de criar e garantir condições que facilitem a educação das crianças com necessidades educativas especiais (NEE), pois, estas crianças possuem ritmos e estilos de aprendizagem diferentes das consideradas “normais”. Deste modo, são consideradas necessárias adaptações curriculares, cujo grau de modificação curricular é variável em função da problemática em questão (Correia, 1997). As NEE podem ser divididas em dois grandes grupos, as NEE permanentes e NEE temporárias. As NEE permanente, segundo Correia (1997), “são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objecto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar” (p.49). No entanto, as NEE temporárias “são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar” (p.52).

Assim, para dar resposta à complexidade e diversidade das necessidades específicas destas crianças devem ser realizadas adaptações e uso dos serviços que se revelem necessários às necessidades educativas específicas dos alunos (Correia, 1997).

Numa perspetiva curricular, as dificuldades educativas destas crianças com NEE podem ser vistas como um modo de melhorar a escolarização para todos, pois torna os professores mais aptos a interpretar acontecimentos e circunstâncias e a usar recursos como fonte de apoio. Coloca assim a tónica na melhoria das condições de aprendizagem como resultado do reconhecimento das dificuldades destas crianças. Desta forma, as crianças com NEE podem ser vistas de modo mais positivo “como fonte de recolha de informação sobre as condições da sala de aula existentes, fornecendo pistas sobre a forma como essas condições podem ser melhoradas” (Ainscow, 1998, p. 31)

Assim, durante a prática pedagógica em ambos os contextos houve sempre uma preocupação em empregar uma diferenciação pedagógica como forma de responder às necessidades de todos os alunos. Desta forma, foi considerado que todos os alunos não são iguais, procurando diferenciar os métodos, contribuindo assim para o sucesso dos alunos, tendo em conta às suas necessidades e capacidades individuais, no sentido de uma pedagogia diferenciada adaptada aos distintos ritmos de aprendizagem de cada um.

1.2.2.3 Aprendizagem ativa.

A prática pedagógica desenvolvida em ambas as valências estiveram subjacentes aos princípios da aprendizagem ativa.

De acordo com Brickman e Taylor (1996), o papel do adulto não é de dirigir ou controlar a ação de aprendizagem, mas sim o de apoiar as crianças. Referem, ainda, que as experiências de aprendizado para as crianças devem ser ativas, ou seja, “tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando directamente com pessoas, materiais e ideias” (p. 4).

As OCEPE estabelecem, como princípio geral, a criança como sujeito do processo educativo. De acordo com este documento, olhar para a criança como sujeito e não como objeto do processo educativo, possibilita a mesma desempenhar um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (ME, 1997).

Na OCP do 1.º ciclo também está presente, como princípio geral, a noção de aprendizagem ativa. De acordo com este documento propor aos alunos a realização de

experiências de aprendizagem ativa, garante, efetivamente, o sucesso escolar de cada aluno.

Desta forma, a aprendizagem ativa pressupõe 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. Tal desafio aponta para concepções alternativas que mobilizem a inteligência para projectos decorrentes do quotidiano dos alunos e das actividades exploratórias que lhes deverão ser proporcionadas sistematicamente (ME, 2004, p.23)

Nas metodologias ativas, que cuidam os aspetos personalizados e processuais do aprender, são potencializadoras de uma formação pessoal e social. Nestas, a criança é vista como um ser total, um ser social em crescimento, com potencialidades, desejos e intenções. (Ferreira & Santos, 1994).

Brickman e Taylor apresentam-nos uma pluralidade de estratégias de como devemos proceder para trabalhar com as crianças de forma que as mesmas possuam um papel ativo na construção do seu aprendizado e conhecimento, sendo estas: “planificar cuidadosamente o ambiente; partilhar com a criança o controlo da experiência de aprendizagem; partir dos pontos fortes da criança; apoiar o prazer que a criança retira do contacto com pessoas e materiais; reconhecer e promover actividades e processos de desenvolvimento apropriados” (p. 4).

Segundo os mesmos autores, as crianças ao escolherem o que vão fazer, terem acesso a diversos materiais estimulantes e utilizá-los de variadas maneiras, os manusearem de acordo com os seus interesses, de trabalharem e comunicarem com os seus companheiros durante a ação desenvolvida e as suas soluções e criatividade serem reconhecidas e encorajadas pelos adultos e pelas outras crianças, estão a praticar aprendizagem ativa. Estes consistem nos elementos imprescindíveis à aprendizagem ativa: a escolha, os materiais, o manuseamento, a linguagem e o apoio (Brickman e Taylor, 1996).

Neste modo de fazer pedagogia, a ideia central é a participação ativa da criança na construção do seu conhecimento e nos seus processos de aprendizagem. Em conformidade com Brickman e Taylor (1996), quando é dada oportunidade às crianças de escolherem a ação a desenvolver, garante o seu interesse durante a mesma e, simultaneamente, aprendem algo de novo. Da mesma forma que, as crianças ganham autoconfiança, na medida que, descobrem que podem fazer planos e executá-los até ao fim, bem como desenvolvem a sua independência tomando decisões e resolvendo problemas (Brickman e Taylor, 1996).

Nesta linha, é fundamental que o professor/educador consiga proporcionar experiências de aprendizagem ativa, nas quais as crianças são encorajadas a explorar, a interagirem, a serem criativas e a seguirem os seus próprios interesses.

Nos dizeres de Brickman e Taylor (1996), “os professores podem aprender mais sobre cada uma das crianças em situações de aprendizagem activa; em actividades totalmente dirigidas pelos professores, tudo o que os adultos podem descobrir é a competência das crianças para seguirem instruções” (p. 12).

Assim, intercedida por todo o conjunto de fatores supramencionados e que influenciaram as minhas preferências educativas, considera-se que no decorrer do estágio foram harmonizadas condições ao desenvolvimento, sendo que estas vivenciaram uma pedagogia ativa no seu contexto educativo.

1.2.2.4 Trabalho em projeto.

No contexto de educação básica é fundamental o papel ativo da criança na sua aprendizagem. Neste sentido, o trabalho em projeto como forma de aprendizagem “dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos” (Katz & Chard, 1997, p. 5).

O termo projeto é utilizado para designar um estudo em profundidade de um determinado tópico e poderá ser realizado quer individualmente, quer em grupo, quer por toda a classe e poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, consoante as idades das crianças e da natureza do tópico (Katz & Chard, 1997).

O trabalho em projeto estimula a inovação e a criatividade nas práticas educativas, demonstrando as capacidades e as competências da criança. Este facilita o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, “incentiva-as a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam” (Katz & Chard, 1997, p. 6).

Nesta linha, os autores Ferreira e Santos (1994) refletem, também, que os alunos envolvidos em projetos,

desenvolvem comportamentos e atitudes como: aprender a observar, a reflectir, a debater, a questionar-se a si e à realidade exterior, a procurar fontes de informação e a seleccionar dados, a autonomizar-se, a resolver conflitos cognitivos e relacionais, a ser criativos, a intervir socialmente, a arriscar, a empreender, a manter e a terminar tarefas (p. 50).

Portanto, no trabalho em projeto, as crianças tornam-se especialistas da sua aprendizagem, onde “são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de

capacidades, a controlar a sua actividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam orientar” (Katz & Chard, 1997, p. 27).

Um dos principais objetivos do trabalho em projeto é ajudar as crianças a adquirir conhecimentos novos. Enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem informações e conceitos novos e, ainda, aprendem alguns elementos novos de conhecimentos que lhes são familiares com as outras crianças (Katz & Chard, 1997).

Os projetos incentivam a aprendizagem cooperativa, dão voz às crianças que se envolvem e constroem o seu conhecimento, fazendo escolhas, tomadas de decisões, assumindo e partilhando responsabilidades com os outros e com elas próprias. Estas escolhas realizadas pelas crianças têm implicações na aprendizagem em áreas cognitivas, estéticas, sociais, emocionais e morais (Katz & Chard, 1997).

Também de acordo com Katz e Chard (1997), “a abordagem de projecto oferece às crianças um ambiente de aprendizagem que desenvolve o sentido da sua própria competência e valor” (p.167). Trata-se, no fundo, de um trabalho no qual as crianças possuem possibilidades de experimentarem a sua capacidade de formular juízos, bem como de aprenderem com os seus erros, assumindo-os e compreendendo o porquê desses mesmos.

O trabalho em projeto, levado a cabo do próprio interesse da criança, tem o poder de investir nesta a vontade intrínseca de aprender. Neste sentido, as crianças quando motivadas intrinsecamente, “respondem de formas que incentivam a sua disposição para trabalhar independentemente do professor, por exemplo, ajudando-se umas às outras” (Katz & Chard, 1997, p. 23).

Como referem Ferreira e Santos (1994), os pressupostos inerentes a esta pedagogia aludem que “o saber se constrói através de uma pesquisa no contexto social, o que dá significado ao tema em estudo, e que a verdadeira motivação é intrínseca ao envolvimento e ao interesse que suscita o aprender” (p. 50).

A concretização de um projeto engloba três fases, nomeadamente, o planeamento, o desenvolvimento e a reflexão e conclusão. No que concerne ao planeamento, os alunos partilham com o professor informações, ideias e experiências que já têm acerca do tópico e, posteriormente desenvolvem planos para conduzir as investigações, proceder a preparativos e a desenvolver as questões iniciais às quais as investigações irão dar resposta. Numa segunda fase, o desenvolvimento, os alunos exploram novas fontes de informação, assimilam novos conhecimentos através da interação com os seus colegas e com o professor, bem como o mesmo dá sugestões e conselhos sobre as formas adequadas de representação das suas descobertas e ideias. Por fim, a última fase, reflexão e conclusão, os alunos refletem acerca

do trabalho realizado e sobre os novos níveis de compreensão e de conhecimento adquiridos (Katz & Chard, 1997). Assim, foi com base nestas fases que se desenvolveu o projeto com as/os crianças/alunos. A comunicação do projeto foi realizada aos colegas.

Durante o projeto, desempenhei o papel de apoiar as crianças, de atender às suas necessidades, de fomentar um ambiente de descoberta, porque “o professor deve fazer todos os esforços para ajudar qualquer criança que tenha dificuldades na aquisição de capacidades académicas” (Katz & Chard, 1997, p. 30).

Capítulo II

O Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º Ciclo

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

Este capítulo será dedicado ao meu estágio pedagógico numa sala de 3.º ano do 1º Ciclo do Ensino básico, que decorreu durante 100 horas e foi realizado a pares. Cada uma das estagiárias assumiu de dois em dois a responsabilidade pela dinamização das atividades. Foram utilizadas planificações diárias, elaboradas em conjunto e com orientação da professora cooperante. Importa referir que, apesar das planificações terem sido realizadas e discutidas em conjunto, neste trabalho serão apenas apresentadas as atividades realizadas no decorrer dos dias nos quais fui a principal orientadora das atividades.

Juntamente com a professora cooperante ficou definido que os dias em que se processaria o estágio seria às segundas, terças e quartas-feiras, no período da tarde, entre as 13h15 e as 18h15. Porém estes dias estabelecidos sofreram uma alteração devido a um curto período em que a professora cooperante teve que se ausentar da escola. Simultaneamente apresentou-nos os manuais em uso na turma, a fim de os utilizarmos nas abordagens dos conteúdos programáticos definidos.

Antes de iniciarmos o nosso estágio pedagógico, a primeira semana foi destinada à observação participante, servindo para conhecermos a interação e dinâmica que se gera entre os três mediadores educativos, nomeadamente, a turma, a professora e o ambiente educativo. Este período de observação serviu-nos também para conhecer o funcionamento e dinâmica da sala.

Neste capítulo é contextualizado, o ambiente educativo onde foi efetuado o estágio pedagógico e a investigação-ação, nomeadamente, o meio envolvente, a instituição, a sala e a turma. Para tal contextualização, foi realizado um levantamento de dados através de recolha documental, a partir do PEE, dos processos individuais de alunos, da observação, e de conversas informais com a professora cooperante.

Num segundo ponto, é definida a problemática e os objetivos da investigação-ação realizada neste contexto, analisando-se peculiarmente a importância da aprendizagem cooperativa, da diferenciação pedagógica e do trabalho em projeto no processo do ensino/aprendizagem. Para tal, foram realizadas questões de investigação, as quais serão apresentadas posteriormente.

O terceiro ponto apresenta o desenvolvimento da prática profissional numa sala de 3.º ano, que segue um método de ensino diretivo. Nesta desenvolvemos um conjunto de atividades integradas e interligadas com o programa curricular e com as indicações da professora cooperante. Foi ainda realizada uma avaliação semanal das competências que o

conjunto de atividades promovia, tendo por base o Currículo Nacional do Ensino Básico, o novo *Programa de Matemática do Ensino Básico* (2007), a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico* (2004) e o *Novo Programa de Português* (2009). É, também, exposta a intervenção realizada com a comunidade educativa e com os encarregados de educação, que incidiu numa ação de sensibilização.

No fim do capítulo, apresento uma reflexão sobre esta experiência vivenciada, em que medida ela foi importante para a minha aprendizagem, quais os constrangimentos que encontrei, as dificuldades que senti, mas também os aspetos positivos que contribuíram para o desenvolvimento da minha práxis educativa.

2.1 Contextualização do Ambiente Educativo

2.1.1 O meio envolvente.

A Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão está localizada na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal. A freguesia de São Roque possui uma área de 752 hectares e uma população de 9274 habitantes. Esta freguesia faz parte das zonas altas da cidade e faz fronteira com as freguesias de Santo António a Oeste, Monte e Imaculado Coração de Maria a leste e São Pedro a Sul, apresentando uma zona mais urbanizada a Sul e uma zona mais montanhosa a Norte. É considerada um meio semiurbano, tendo em conta a sua concentração demográfica, infraestruturas, serviços e comércio. A maior parte da população desenvolve a sua atividade profissional, essencialmente, no setor terciário.

A Freguesia de São Roque está contemplada com diversos estabelecimentos comerciais e industriais que, proporciona à sua população várias facilidades e bons acessos, tais como: hiper/supermercados, banco, stands de automóveis, oficinas de automóveis, lojas de ferragens, loja de mobiliário, serralharias, padarias, pastelarias, bomba de gasolina, mercado, lojas de pronto a vestir, cabeleireiro, talho, peixaria, florista, estação de correios, centro de dia, biblioteca, escola de condução, bares, cafés, restaurantes, carpintaria, transitário, armazém distribuidor de farinhas e o centro de saúde de São Roque. Além destes serviços, a freguesia congrega também instituições sócias-culturais, tais como: o Grupo de Escuteiros n.º 238, do Corpo Nacional de Escuteiros (CNE) e o Recreio Musical União da Mocidade. Bem como dois clubes desportivos, o Clube Desportivo de São Roque (CDCR) e o Grupo Desportivo Azinhaga (GDA).

Para além da Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão existem outras quatro instituições de educação, nomeadamente, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo, a Escola dos 2.º e 3.º Ciclo e Secundária de São Roque e um Centro Socioeducativo de Deficientes.

Esta área está promovida de bons acessos rodoviários, uma boa rede de transportes públicos e encontramos vários tipos de habitações, nomeadamente vivendas, casas geminadas e blocos de apartamentos.

2.1.2 A instituição.

A Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão é uma instituição pública, que abrange duas valências, a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta instituição de educação situa-se na Rua Escola Secundária do Galeão, freguesia de São Roque, concelho do funchal e o seu horário de funcionamento diário é desde as oito até às dezoito horas e trinta minutos.

A instituição referida acolhe, neste momento, cerca de 200 alunos, distribuídos por nove turmas, nomeadamente sete do 1º ciclo do ensino básico e duas do Ensino Pré-escolar. Esta mesma é gerida por uma diretora apoiada por um subdiretor que, são eleitos por períodos de quatro anos. O corpo docente é composto por cerca de vinte e três professores com um número bastante significativo de professores pertencentes ao quadro da escola.

Esta instituição está inserida num edifício de raiz, inaugurada a 10 de Outubro de 2002, é um edifício moderno composto por quatro pisos e áreas adjacentes. No entanto, não possui rampas nem elevadores, afetando a inserção de crianças portadoras de deficiência. No piso -1, podemos encontrar um campo de jogos e respetivas instalações de apoio, uma zona de recreio coberta e uma ampla zona ajardinada. No piso 0, está localizado um átrio coberto, duas salas (uma de música e uma de trabalhos), um gabinete de atendimentos aos pais, instalações sanitárias, uma sala de pequenos grupos e uma arrecadação. O piso 1 contempla três salas de pré-escolar, dois gabinetes, instalações sanitárias, a cozinha, o refeitório, a despensa, um átrio coberto e o recreio da pré-escolar. Por fim, no piso 2, estão localizadas seis salas de aula do 1.º ciclo, a biblioteca, uma videoteca, a sala de informática, uma sala de convívio de professores, uma sala de pequenos grupos, uma arrecadação e instalações sanitárias.

Embora esta instituição seja de construção recente, verificam-se já infiltrações no teto e paredes de algumas salas, fendas nas paredes e nos muros de sustentação.

2.1.3 A sala.

A sala de aula do 3.º 1 é bem iluminada, com janelas ao longo de toda uma só parede que permitem a entrada de luz natural e um bom arejamento da mesma. As restantes paredes contam com dois quadros de ardósia de grandes dimensões, quadros de cortiça e espaço, onde, por norma, são afixados os trabalhos realizados pelos alunos e diversos materiais didáticos.

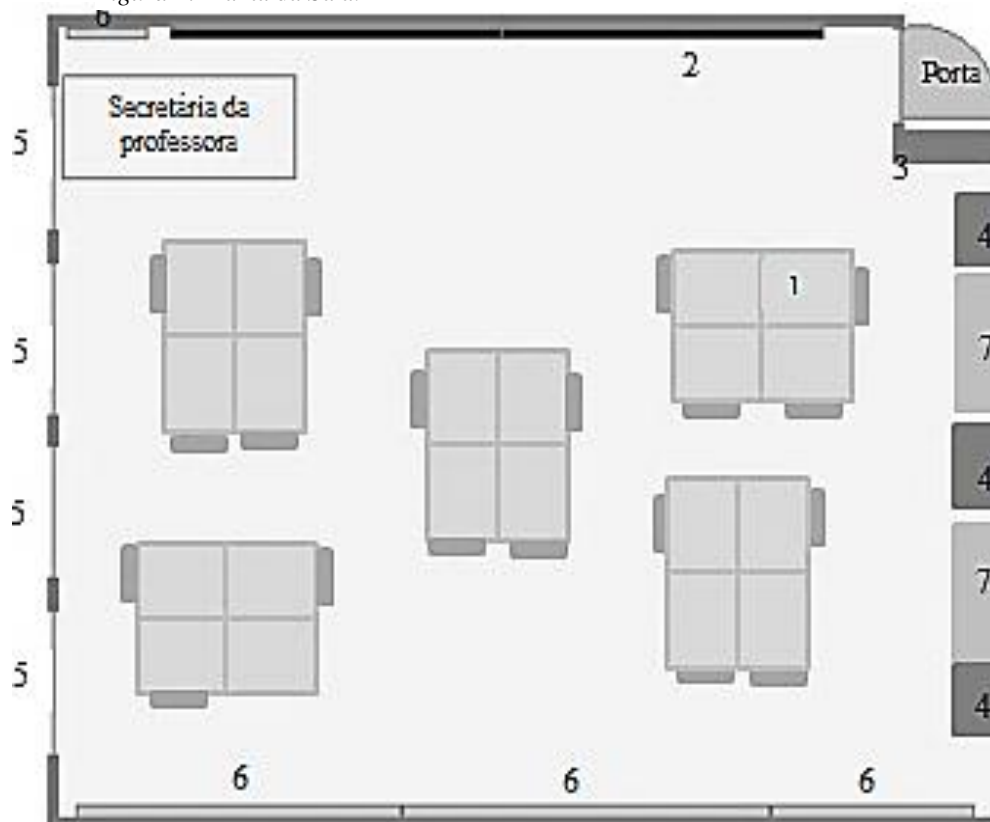
Figura 1. Sala 3.º1.



As mesas estão organizadas em grupos de quatro. Com esta disposição, os alunos conseguem estabelecer algumas interações entre si e facilita a realização de trabalhos cooperativos. Conquanto, essa organização não é aleatória, pois de acordo com a professora cooperante, no primeiro dia de cada mês ocorre uma nova organização dos lugares, com o intuito de todos os alunos estabelecerem interações com todos os colegas da sala, potenciando

uma aprendizagem de interajuda e cooperação entre aqueles que se encontram lado a lado (Figura 2).

Figura 2. Planta da Sala.



<p>Legenda:</p> <p>1- Mesas</p> <p>2- Quadros de ardósia</p> <p>3- Cabide de suporte</p>	<p>4- Armários de arrumação</p> <p>5- Janelas</p> <p>6- Quadros de cortiça</p> <p>7- Mesas de arrumação</p>
--	---

Para além das mesas utilizadas pelos alunos e a secretária da professora, subsistem outras encostadas numa das paredes, utilizadas para arrumar materiais e capas. Ainda encontramos, neste espaço, dois armários de arrumação com os livros que os alunos deixam na escola, entre outros materiais variados de apoio ao processo educativo e um cabide de suporte.

As atividades curriculares na sala decorrem na parte da tarde, organizadas segundo o horário da turma respeitando a carga horária das atividades curriculares proposta pelo Ministério da Educação no que diz respeito ao Português, à Matemática e ao Estudo do Meio. Em relação às atividades de Estudo Acompanhado, de Formação Cívica e de Área de Projeto, estas são exploradas em conciliação com os conteúdos das três disciplinas já referidas. Na parte da manhã decorrem as atividades de enriquecimento curricular (ver Quadro 1).

Quadro 1.

Horário semanal da turma do 3.º 1

		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividades de enriquecimento curricular	8h15-8h45	Biblioteca	OTL	OTL	OTL	OTL
	8h45-9h45		Estudo	Expressão Musical	Estudo	TIC
	9h45-10h15	Lanche				
	10h15-11h15h	Inglês	Educação Física	Estudo	Expressão Musical	Expressão Plástica
	11h15-11h45	Clube de Inglês	Clube de Expressão Plástica	Inglês	Educação Física	Clube de Expressão Plástica
	11h45-12h15	Almoço				
Atividades curriculares	13h15-14h15	TIC/Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Língua Portuguesa/Área de	Matemática
	14h15-14h45	Estudo do Meio	Expressão Musical	Educação Física	Projeto/Educação Cívica/Expressão Plástica/Expressão Dramática	Língua Portuguesa
	14h45-15h45		Matemática			
	15h45-16h15	Lanche				
	16h15-17h15	Matemática	Língua Portuguesa/Estudo Acompanhado	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio

2.1.4 A turma.

A turma do 3.º 1 é constituída por dezanove alunos, sendo nove do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os onze anos. Quanto à localidade atual dos alunos, a maioria reside no concelho do Funchal, nomeadamente, catorze vive em São Roque, dois em Santo António, um em São Martinho, um aluno reside no Caniçal e um outro no Caniço. No geral, os alunos são naturais do concelho do Funchal, sendo que treze provêm da freguesia de São Pedro, três da freguesia de São Roque e um da freguesia do Imaculado Coração de Maria. Um dos alunos pertence ao concelho de Machico e um outro é natural de Londres. No grupo, quatro alunos têm Necessidades Educativas Especiais e estão assim inscritos na Educação Especial, sendo acompanhados por uma docente especializada na área e beneficiam de um apoio pedagógico personalizado uma vez

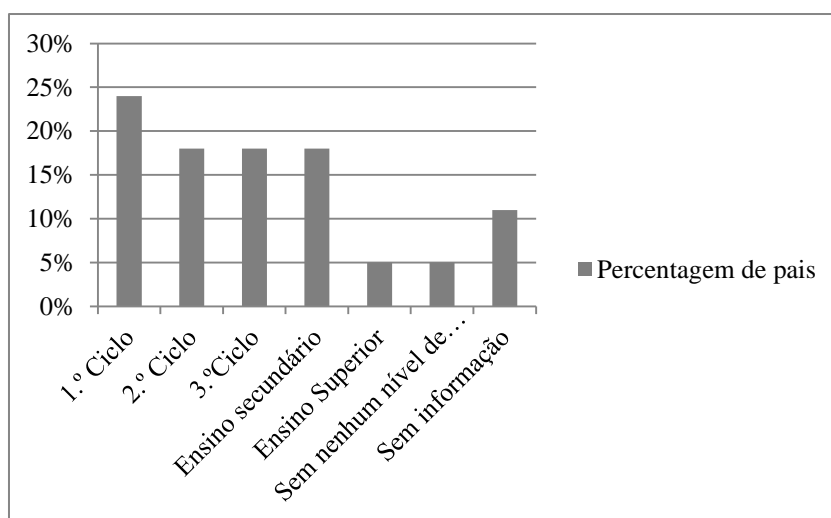
por semana. De assinalar que outros seis alunos desta turma estão incluídos no apoio pedagógico acrescido.

Estes alunos, ao nível do português apresentam dificuldades na leitura, na escrita, na estruturação dos textos e no conhecimento explícito da língua. Ao nível da matemática, ostentam dificuldades no raciocínio lógico matemático e no cálculo. Contudo, os outros alunos que não recebem qualquer tipo de apoio revelam dificuldades ao nível da concentração, assumindo comportamentos que comprometem os resultados das tarefas que realizam.

De um modo geral, a turma revela alguns problemas comportamentais, com exceção de alguns casos pontuais. Reconhecem as regras da sala, mas não as respeitam e há uma constante necessidade de corrigir atitudes menos apropriadas. Neste sentido, é necessário uma preocupação e atenção especial, principalmente nas dificuldades de concentração do grupo em geral, na participação desorganizada na sala de aula e nas atitudes desestabilizadoras, que interferem no rendimento das atividades, consequentemente no desenvolvimento e aquisição de aprendizagens.

A partir da consulta das fichas das crianças, concedidas pela professora cooperante, verificou-se que 7 % dos encarregados de educação deste grupo estão desempregados. Em relação às habilitações académicas (Figura 3), verifica-se que 24% dos pais têm concluído o 1.º Ciclo do Ensino básico, 18 % o 2.º Ciclo do Ensino Básico, 18% o 3.º Ciclo do Ensino Básico, 18% o Ensino Secundário, 5% realizou formação no Ensino Superior, outros 5% não possui nenhum nível de ensino concluído e, por fim 12% dos encarregados de educação não apresentação quaisquer informações sobre as suas habilitações académicas.

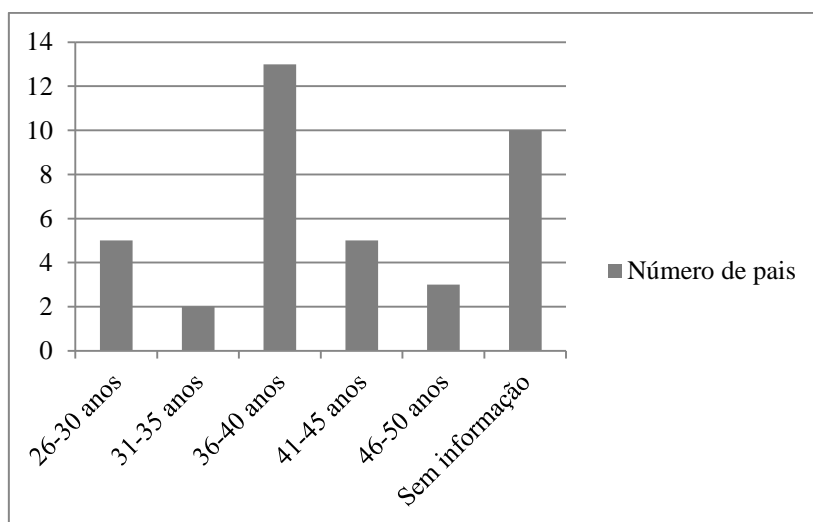
Figura 3. Gráfico com percentagem de pais por nível de escolaridade.



Assim, torna-se possível aferir que a maior parte dos encarregados de educação são detentores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A idade com maior predominância dos encarregados de educação situa-se entre os 36 e 40 anos (Figura 4).

Figura 4. Gráfico com o número de pais por idade.



2.1.4.1 Áreas fortes e áreas fracas dos alunos.

Através das notas de campo recolhidas durante a observação realizada na sala de aula, de informações consultadas nos processos individuais das crianças e informações concedidas pela professora cooperante foi realizada uma caracterização específica das áreas fortes e áreas fracas de cada criança (Apêndice 1).

O Rodrigo, o Rui, o Guilherme e o Eric são os alunos da turma que mostram maior capacidade de aprendizagem. São participativos, curiosos, interessados, empenhados e cumpridores das suas tarefas. A Anísia, Erica e Ana Filipa são alunas que aprendem facilmente, no entanto ostentam todavia problemas na área da língua portuguesa, nomeadamente na ortografia e em utilizar estratégias de cálculo mental. O Afonso, a Gabriela, a Fátima e a Cláudia são alunos que necessitam de muita ajuda nas várias áreas curriculares, possuindo dificuldades mais evidentes o Afonso, em particular. Os restantes alunos possuem algumas dificuldades na matemática e na língua portuguesa, no que concerne ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, na expressão oral e escrita.

2.2 Problemática e objetivos da investigação-ação

2.2.1 Definição do problema e Questões Orientadoras da Investigação-ação.

Tendo em conta os princípios e valores orientados do currículo e as competências gerais que importa desenvolver nos alunos, apresentou-se nas ações desenvolvidas pela professora e na organização das atividades desenvolvidas algumas inquietações e que se tornaram urgentes trabalhar para que o ensino/aprendizagem dos alunos fosse mais eficaz. Neste sentido, a minha investigação-ação surgiu pelas dificuldades observadas, nomeadamente, na compreensão do conteúdo manifestadas pelos alunos e em particular o aluno com necessidades educativas especiais; na ausência de metodologias de trabalho e pelos obstáculos visíveis na aquisição e compreensão do conhecimento no ensino diretivo. Posto isto, o tema da minha investigação-ação da qual pretendo responder com clareza e precisão, é a importância da diferenciação pedagógica, da aprendizagem cooperativa e do trabalho em projeto no processo do ensino/aprendizagem dos alunos. Esta investigação-ação desenvolver-se-á numa turma do 1.º ciclo do ensino básico, nomeadamente no terceiro ano de escolaridade.

Tendo em conta a problemática a presente investigação-ação terá como objetivos os que passo a delinear:

- Perceber qual o contributo da aprendizagem cooperativa no processo de ensino e aprendizagem.
- Compreender de que modo o trabalho em projeto contribui para a construção do conhecimento.
- Verificar até que ponto a diferenciação pedagógica pode ajudar o aluno com NEE no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a problemática acima descrita e os objetivos anteriormente referidos, surgem então as questões orientadoras da presente investigação:

- Em que medida o trabalho cooperativo entre os alunos contribui para um maior envolvimento dos mesmos e os faz adquirir aprendizagens significativas?
- Como é que o trabalho em projeto contribui para a construção do conhecimento nos alunos?
- De que maneira a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica contribui para o sucesso da aprendizagem do aluno com NEE?

Segundo os objetivos anteriormente postulados, foram propostas estratégias de intervenção que visassem desenvolver competências no sentido de colmatar as dificuldades diagnosticadas. No entanto, em simultâneo ainda foram implementadas estratégias com intuito de desenvolver-lhes competências sociais permitindo a formação de alunos mais ativos, participativos e críticos, de maneira a que a sua aprendizagem seja uma mais-valia para o seu enriquecimento como aluno autónomo e responsável.

2.3 Prática Profissional numa sala de 3.º ano

2.3.1 Atividades orientadas.

A nossa prática profissional no 1.º ciclo desenrolou-se, nomeadamente, em torno do desenvolvimento de atividades orientadas no âmbito de quatro domínios: Leitura e escrita, Conhecimento e raciocínio lógico-matemático, Conhecimento de si mesmo e Formação pessoal e social. Descreverei essas atividades e a relação entre elas, complementando-as com algumas referências e alusões teóricas, quando se justifique.

Foi ainda introduzido, pelas estagiárias, um incentivo para a leitura e escrita, titulado “O Hipopótamo Comilão” e um registo de um Plano diário, que se utilizava de forma rotineira como meio de conhecimento dos conteúdos que seriam abordados.

2.3.1.1 *Conhecimento de si mesmo.*

As atividades desenvolvidas no conhecimento de si mesmo foram coerentes com as diretrizes da *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, com as sugestões da professora cooperante e esteve bem presente a transversalidade com as outras áreas do conhecimento em especial com o Português, a Matemática, a Expressão Plástica e as TIC.

2.3.1.1.1 *Trabalhar em projeto- Descobrir a freguesia de São Roque.*

Momentos de aprendizagem como o trabalho em projeto constituem experiências ricas na reestruturação dos conhecimentos, na regulação das aprendizagens e no

desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia dos alunos (Gomes, 2011). Assim, trabalhar em projeto estimula a participação ativa do aluno no seu próprio conhecimento e, ao mesmo tempo, este sente-se responsável pela sua aprendizagem e a dos seus colegas, revelando-se, assim, um processo de aprendizagem cooperativa.

Niza (1998) refere que “a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências” (p.4).

O projeto desenvolvido pelos alunos do 3º1, no período de estágio, permitiu-lhes momentos de grandes aprendizagens, tanto ao nível do conhecimento como ao nível do desenvolvimento de competências sociais imprescindíveis à sua formação de identidade.

O trabalho em projeto foi utilizado para abordar o conteúdo de estudo do meio, relacionado com um grande tema, *a naturalidade e nacionalidade*, um dos conteúdos propostos pelo programa nacional do 1.º CEB. Posto isto, e tendo em conta que a maior parte da turma reside atualmente na freguesia de São Roque, os alunos foram conduzidos a construir o projeto “Descobrir a freguesia de São Roque”, com o intuito de conhecerem melhor o seu local de residência e também a freguesia na qual a sua escola está localizada.

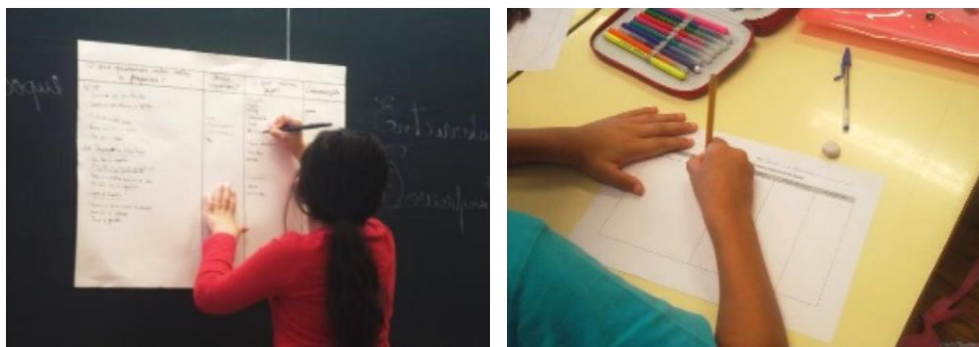
Para realizar a abordagem deste conteúdo com a turma houve, primeiramente, a apresentação do tema que, apesar de partir de um programa a cumprir, foi possível aos alunos tomarem iniciativas nas opções das ações a desenvolverem, assim como na escolha dos grupos e na planificação do que fazer. A apresentação do tema deu-se com a exploração do *Software Google Earth* escolhido em particular por possibilitar a visualização do mundo e em particular Portugal e a ilha da Madeira. Assim, utilizando este instrumento de pesquisa, os alunos puderam identificar o seu país, denominando a sua nacionalidade e, ainda, referir qual a sua naturalidade. Efetuou-se um momento de exploração e diálogo, com o objetivo dos alunos reconhecerem a localização da sua Escola, identificando a respetiva freguesia e concelho.

A partir deste momento de exploração e comunicação oral, foi proposto à turma a realização de uma visita de estudo, com o intuito das crianças obterem uma experiência direta, conhecendo assim a freguesia de São Roque. A realização desta visita de estudo surgiu de uma sugestão dada pela professora cooperante e considerámos pertinente realizá-la com os alunos de ambas as turmas do 3.º ano.

Assim, em grande grupo, na nossa sala foi decidido quais os lugares que gostariam de visitar na freguesia de São Roque. Desta forma, foi proposto a realização de um itinerário dos locais a visitar, com o recurso do *Software Google Maps*. A turma foi dividida em grupos e a

cada grupo foi entregue um mapa alusivo a freguesia de São roque. Depois de todos os grupos traçarem e legendarem o percurso a realizar, procedemos ao preenchimento da grelha de planeamento do projeto (Figura 5). O trabalho em projetos requer um tempo próprio para organização, desenvolvimento e comunicação aos pares, bem como, é apoiado, rotativamente, pelo professor desde o momento do plano até à organização da comunicação à turma (Niza, 1998).

Figura 5. Planeamento do projeto.



Neste sentido, os alunos começaram por preencher o plano do projeto. Pretendíamos que os alunos se focassem nas seguintes questões: o queremos saber sobre a freguesia, onde vamos e o que vamos fazer.

Neste momento de planeamento, os alunos puderam registar as suas ideias acerca do que queriam saber sobre a freguesia, os locais a visitar, o que iriam fazer para o projeto e como o iriam apresentar. Posto isto, constituíram-se 4 grupos de trabalhos de acordo com a sua escolha relativamente ao subtemas a desenvolver. Após a organização dos grupos e dos temas a trabalhar, começaram a preparar-se para a visita de estudo. Desta forma, as tarefas foram sendo desenvolvidas nos grupos, em que foram delineadas as responsabilidades e compromissos de cada elemento do grupo para o bom funcionamento do trabalho, nomeadamente, na organização das entrevistas e na escolha do porta-voz do grupo para efetuar as questões previamente estruturadas aos responsáveis dos locais a visitar.

Este momento de trabalho do grupo depende do contributo individual de cada um, e é por meio desta interação e troca sistemática de saberes que se constroem as aprendizagens (Gomes, 2011).

Finamente chegou o dia da visita. Importa referir que as regras a serem cumpridas no dia a visita para o bem-estar de todos foram discutidas e definidas, em grande grupo na sala, antes de sairmos da escola. Este momento de diálogo foi extremamente construtivo e interessante, na medida que, os alunos apresentaram várias ideias sobre segurança,

comportamentos a adotar durante a visita de estudo. Posto isto, e com todos os alunos devidamente preparados com o material necessário para a visita (lanche, água, folhas pautadas A4, entrevista e lápis), saímos com destino a Igreja de São Roque.

À chegada, como combinado, à nossa espera estava o Senhor Padre Luís. A visita iniciou-se com uma breve explicação acerca da lenda de São Roque e reconhecimento dos diferentes espaços da igreja. Os alunos reagiram com normalidade e demonstraram-se atentas à explicação do Senhor Padre, bem como, revelaram grande interesse e curiosidade no discurso do mesmo, realizando as questões previamente preparadas como outras que suscitaram na hora. Terminada a visita a Igreja de São Roque, fomos até ao Miradouro de São Roque, onde os alunos puderam lanchar e explorar o espaço livremente. De seguida, partimos em direção ao Clube de São Roque, onde estaria a nossa espera o Senhor Presidente Marcelo Nuno Gonçalves de Gouveia. A visita ao interior deste edifício revelou-se construtiva e gratificante, porquanto, os alunos mostraram interesse em realizar questões ao Senhor Presidente acerca das diversas modalidades desenvolvidas, a função do Senhor Presidente neste estabelecimento e data que o mesmo foi construído. Para finalizar a visita, deslocamo-nos até a Junta de Freguesia de São Roque, onde se procedeu também a realização de uma entrevista com o intuito de conhecer as instalações e um pouco da história desta junta de freguesia. O senhor Presidente Rui Nunes não pôde comparecer a esta visita, mas o Dr. Marcelo Gouveia que acarreta também funções na junta de freguesia, demonstrou-se disponível e receptivo a responder a todas as questões colocadas pelos alunos.

Os alunos vivenciaram um momento de conhecimento dos espaços e funções de cada instituição visitada, sendo que as questões colocadas pelos mesmos foram nitidamente respondidas com clareza e não foi necessário apoio ou orientação durante a exposição das mesmas. Os alunos demonstraram-se capazes de ouvir o outro, respeitando as explicações dadas pelos responsáveis pelos locais em questão.

Figura 6. Visita de estudo.



Durante todo o percurso, os alunos retiveram a sua atenção nas ruas por onde passaram. Deste modo, aproveitávamos e questionávamos os alunos sobre o nome das ruas, com o intuito de memorizarem-nas e adquirirem conhecimento das mesmas ao longo de todo o percurso.

De regresso à escola, foi realizada a exploração da visita de estudo. Neste momento, os alunos refletiram e conversaram sobre a visita e as experiências vivenciadas. Após este diálogo, foi proposto aos alunos a elaboração de um registo da visita de estudo. Desta forma cada aluno desenhou o local que mais gostou de visitar e, posteriormente, elaborou uma composição alusiva a visita de estudo.

Alguns alunos fizeram referência a aspetos particulares, a título de exemplo, o ano em que a igreja foi construída e relatar o essencial da lenda de São Roque ouvida, bem como, identificar informação essencial e acessória sobre o Clube Desportivo de São Roque. Efetivamente foi possível aferir que os principais objetivos da visita tinham sido cumpridos, sem descuidar a importância de outras múltiplas experiências que, pela sua peculiaridade, ficarão na memória do grupo.

Figura 7. Ilustrações das crianças dos locais visitados.



Uma vez realizada a visita e o registo da mesma, procedeu-se ao planeamento dos materiais necessários para dar continuidade ao projeto. Neste sentido, cada grupo discutiu e delimitaram quais os materiais necessários para a elaboração do seu trabalho, anteriormente escolhido e planificado. Rotativamente foram observados e apoiados cada um dos grupos no preenchimento do plano.

Seguidamente procederam à seleção das fotos alusivas ao subtema a apresentar. Para tal, no momento da aula de TIC foram visualizadas as fotografias da visita de estudo, retiradas por nós estagiárias e pelas crianças, lembrando os conhecimentos adquiridos. Por sua vez, os grupos responsáveis pela construção do livro, do cartaz e do PowerPoint, escolheram as fotografias referentes ao seu tema, respetivamente o Clube Desportivo de São Roque, a Igreja de São Roque e a Junta de Freguesia de São Roque. O grupo responsável pela

construção da maqueta, não necessitou de fotografias, contudo procedeu à seleção da informação mais pertinente sobre as ruas e locais observados, durante o percurso realizado na visita de estudo. Seguidamente foi facultado aos restantes grupos informações previamente pesquisadas por nós estagiárias, isto porque estes alunos não têm acesso aos computadores para poderem recolher e pesquisar informação. Contudo, disponibilizamos a informação aos alunos, bem como, um livro sobre a Igreja de São Roque.

Esta fase da pesquisa e seleção da informação mais pertinente é muito importante, pois pressupõe a capacidade dos alunos em direcionar a sua atenção para o que realmente é necessário destacar e expor sobre determinado assunto.

Alguns elementos dos grupos revelaram dificuldades na seleção da informação, tendo sido necessário o apoio do adulto para que percebessem o sentido da informação. Após a escolha e análise desta, os grupos iniciaram a construção dos vários trabalhos, delineando tarefas e responsabilidades de cada elemento do grupo.

Segundo Niza (1998), este trabalho centrado numa “estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também” (p.4), sendo que todos trabalham juntos para atingirem um objetivo comum e adquirirem competências sociais (Niza, 1998).

O grupo responsável pela apresentação digital em PowerPoint fez o registo no computador, de forma alternada entre os elementos, consoante interesses e dificuldades. Ao passarem no computador os dados recolhidos, alguns alunos demonstraram dificuldades no manuseamento das ferramentas do PowerPoint, o que nos levou a verificar os poucos contatos destes alunos com este recurso tecnológico.

Apesar das lacunas nesta fase de preparação do projeto não se prenderam de facto com a sua capacidade em desenvolverem este trabalho, mas sim com aspetos referentes à compreensão e interpretação do texto e ao domínio das ferramentas tecnológicas.

De salientar que, o grupo responsável pela construção da maquete revelou algumas dificuldades durante a construção da mesma, isto porque até ao momento não tinham desenvolvido este modelo de apresentação. No entanto, os grupos puderam contar com a orientação e apoio de um adulto durante as diferentes etapas decisivas para o sucesso dos trabalhos desenvolvidos.

Figura 8. Construção dos trabalhos.



Posteriormente, os grupos preencheram uma ficha de registo nomeando a ordem pela qual cada elemento do grupo iria falar e o que iria explicar e mostrar aos colegas. À medida que os grupos finalizavam o preenchimento da ficha, iniciavam as sessões de ensaio e preparação das comunicações. Posto isto, deu-se início ao momento de comunicação das produções referentes ao projeto realizado.

A apresentação do projeto correu dentro do previsto, os grupos de trabalho apresentaram à turma as suas produções, a qual reconheceu e valorizou o trabalho realizado pelos colegas. Dado verificado através dos comentários positivos que realizaram, assim como pelo bom comportamento assumido. Esta apresentação foi efetuada por todos os elementos dos grupos, à vez, conforme a parte que correspondia a cada um. Iniciaram por apresentar o tema e a informação, elucidando os conteúdos e respetivas imagens.

Estes momentos de partilha e aprendizagem foram de extrema importância, na medida que, fomentaram a estimulação das capacidades de saber ouvir, respeitar e valorizar o trabalho do outro. Segundo Niza (1998) “as trocas sistemáticas de produções e de saberes concretizam a dimensão social das aprendizagens [...] daquilo que os alunos aprendem, ensinando-se, isto é, cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustenta a motivação intrínseca do trabalho” (p. 4).

Figura 9. Apresentações do projeto.



Foi notório durante a apresentação a entreatajuda entre os alunos, principalmente com o aluno que revela maior dificuldade na leitura, os colegas ajudavam-no lendo com ele. Verificou-se que, para estes alunos, o momento da apresentação é realmente importante e que acarreta uma responsabilidade acrescida, porquanto é nesta fase que dão a conhecer o seu trabalho partilhando-o com todos. O trabalho em cooperação é aqui ainda mais evidente, sendo que para além de trabalharem em colaboração para o desenvolvimento do projeto, cooperam também ajudando o colega com dificuldades para que este as ultrapasse. Segundo Fernandes (1997), “trabalhando cooperativamente os alunos lidam com problemas que podem estar para além das possibilidades de cada um dos alunos trabalhando individualmente” (p. 564).

Conforme Gomes (2011) as aprendizagens sociais adquiridas pelos alunos partem da “realização de projetos cooperativos a partir da negociação e gestão cooperada do currículo” (p. 53). Isto verificou-se ao longo de todo o trabalho, pois foi visível o entusiasmo e responsabilidade com que os alunos se dedicaram, bem como uma organização e um trabalho em cooperação que facilitou os resultados satisfatórios sentidos na sua execução.

Ainda na sequência do conteúdo abordado, *a naturalidade e nacionalidade*, propus à turma a realização de uma atividade, mais especificamente, um puzzle focando a identificação e conhecimento das freguesias do concelho do funchal e os concelhos do arquipélago da ilha da madeira (Apêndice 6). Os alunos observavam atentamente o mapa do concelho do funchal colocado no quadro, demonstrando interesse em participar. Após uma breve explicação do procedimento da atividade, solicitei a participação dos alunos para escolherem uma peça referente as freguesias do concelho do funchal e, posteriormente, que a identificasse e colocasse no respetivo local, legendando-as com a etiqueta referente. Apenas os alunos mais participativos quiseram partilhar a sua ideia e participar com prazer na atividade pretendida.

Figura 10. Reorganização das peças do puzzle por um aluno.



A cada aluno foi entregue um exemplar do mapa do concelho do Funchal, com o intuito de assinalar e pintar as freguesias do concelho do Funchal e os concelhos do Arquipélago de Madeira, de modo que pudessem realizar um registo individual dos conhecimentos aprendidos.

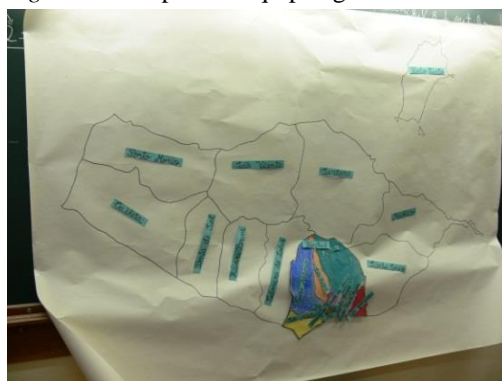
Figura 11. Registo individual dos conhecimentos aprendidos.



Depois do preenchimento total do concelho do funchal e identificação das freguesias correspondentes, prosseguimos para a segunda parte do puzzle. Neste sentido foi colocado, no quadro, um mapa da ilha da madeira em grande dimensão, com o intuito de, posteriormente colocar o concelho do funchal no mesmo e proceder com a identificação e nomeação dos restantes concelhos pertencentes do arquipélago da ilha da madeira. Neste momento, também, foram entregues a cada aluno o mapa do Arquipélago da Madeira para

que registassem os concelhos explorados. Depois de todos os concelhos identificados, realizou-se a uma revisão dos conteúdos aprendidos.

Figura 12. Mapa do Arquipélago da Madeira.



Neste momento de revisão, constatei que a maior parte dos alunos tinham adquirido bem os conteúdos explorados, uma vez que, para além de ser uma situação de ensino-aprendizagem, consistiu num momento lúdico-pedagógico. De um modo geral, os alunos conseguiram cumprir o objetivo da atividade, distinguindo corretamente os distintos concelhos e também as freguesias do concelho do funchal. A turma revelou-se empenhada e participativa em toda a ação desenvolvida.

Creio que esta atividade foi conduzida de forma satisfatória, mesmo sabendo que prolonguei um pouco o tempo previsto para a atividade. Considero importante referir que no final da atividade quando questionei os alunos sobre os conteúdos abordados, os alunos responderam acertadamente, evidenciando assim a compreensão do propósito da atividade.

2.3.1.1.2 *O seu corpo.*

Este conteúdo constitui também uma outras das intervenções propostas pelo programa nacional do 1.º CEB. Deste modo, foram desenvolvidas atividades visando os temas propostos pela professora cooperante, com o intuito de culminar um melhor conhecimento dos alunos sobre o funcionamento do seu corpo, no que diz respeito ao sistema digestivo e o sistema circulatório.

Deste modo, apresento seguidamente as atividades desenvolvidas visando essas abordagens.

Para realizar a abordagem deste tema com a turma, decidimos partir da música “Cabeça, ombros, joelhos e pés”, mais especificamente focando o facto de os alunos poderem explorar as várias partes do seu corpo (Apêndice 12). De seguida, deu-se início a um diálogo

acerca da constituição do corpo humano, com o objetivo de perceber quais os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir daí, explorar os novos temas.

A partir deste momento de comunicação oral, os alunos mais participativos demonstraram conhecer as várias partes que estão relacionadas e se completam, formando o corpo humano. Desta forma, questionei-os acerca do que é a digestão e o porquê de nos alimentarmos (Apêndice 13). Assim, utilizando os conhecimentos prévios dos alunos, fomentou-se um diálogo, pelo qual, os alunos expuseram várias ideias e conhecimentos acerca de como funciona a digestão, explicitando com algumas dificuldades as funções vitais da digestão. Neste sentido, utilizando um cartaz ilustrativo do sistema digestivo e uma maquete humana, procedi à exploração dos órgãos constituintes deste sistema, pedindo-lhes que identificassem e localizassem os respetivos órgãos.

Figura 13. Exploração e reconhecimento dos órgãos do aparelho digestivo.



Neste momento da exploração, constatei que a maior parte dos alunos conhecia os órgãos do aparelho digestivo e localizara esses órgãos na representação do corpo humano. Por sua vez, na identificação e designação das fases da digestão, verifiquei que os alunos possuíam algumas dificuldades. Para colmatar esta dificuldade, decidi realizar uma experiência. Esta experiência consistiu em colocar um pedaço de pão na boca e constatar o que acontecia ao mesmo enquanto mastigado e depois engolido.

Os alunos gostaram desta breve situação de experimentação, reconheceram que o pão foi mastigado e triturado pelos dentes e com ajuda da língua e da saliva, formou-se uma massa pastosa designada o bolo alimentar. Quando engoliram, sentiram o bolo alimentar passar pela faringe e pelo esófago, a medida que, os alunos exploravam estes

Figura 14. Duas crianças a mastigar o pão.



acontecimentos, foi visível que o reconhecimento e identificação das partes do sistema explorado, bem como, o uso correto dos termos específicos das fases da digestão. Segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico* é de extrema importância a realização de atividades experimentais, através das quais os alunos têm, “oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas [...] que partam do experiencialmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado [...] para compreender, explicar e actuar sobre o Meio de modo consciente e criativo” (Ministério da Educação, 2001, p. 76)

De seguida e, como forma de consolidação, cada aluno realizou uma ficha de trabalho na qual deveriam legendar uma figura com os nomes dos distintos órgãos do sistema digestivo e num segundo ponto, imaginar que eram uma maçã e descrever o caminho que percorreria dentro do corpo. Com o manual foi explorado, novamente, as figuras, os conceitos e os órgãos constituintes, passando-se à realização das fichas de trabalho propostas pelo mesmo. Para finalizar esta parte do conhecimento do aparelho digestivo, a colega estagiária Melissa e eu considerámos pertinente a construção do sistema digestivo em grande dimensão em 3D, mas devido ao curto tempo disponibilizado não foi concretizado.

Por sua vez, para introduzir o sistema circulatório, a turma foi desafiada a pensar no que consistiria o sangue. Assim sendo, questionei os alunos sobre a importância do mesmo no nosso organismo. Estes demonstraram alguma dificuldade em fundamentar a função vital do sangue no corpo humano. Posto isto, foi ostentada uma apresentação digital em PowerPoint, a constituição do sistema circulatório com vista à exploração dos órgãos do aparelho circulatório e a visualização desses numa representação do corpo humano, utilizando para esse fim um cartaz representativo desse sistema (Apêndice 14). Todos os alunos demonstraram conhecer os órgãos do aparelho circulatório, bem como a sua localização na representação do corpo humano, havendo um número pequeno de elementos que os confundiam. De modo a que os alunos ficassem com um registo do que foi aprendido, foi esquematizado no quadro a constituição do sistema circulatório, solicitando-lhes que o copiassem para o caderno.

A partir deste momento, foi proposto à turma medir a pulsação em repouso e após um pouco de exercício, a fim de regista-la numa tabela, desafiando os alunos a estabelecerem comparações.

No 1.º CEB “pretende-se que todos se vão tornando observadores activos com capacidade para

Figura 15. Alunos a medir a pulsação.



descobrir, investigar, experimentar e aprender” (ME, 2004, p.102). Desta forma, questioneei os alunos sobre os resultados registados na tabela e retirassem conclusões. Com a minha orientação, a turma conseguiu fazer conclusões satisfatórias, diretamente relacionadas com o esforço físico realizado. Assim sendo, inferiram que se fizessem exercício físico ou um grande esforço físico, o coração batia mais depressa.

Posteriormente apresentei uma imagem alusiva a circulação sanguínea e apelei à atenção da turma, perguntando se alguém sabia o que estava ali representado. A resposta mais sonante foi “são os órgãos do sistema”. Na verdade, os alunos que deram essa resposta evidenciaram já possuir alguma conceção da constituição do aparelho circulatório. Expliquei então que a imagem apresentava a pequena e a grande circulação, explicitando-as. Constatei que os alunos possuíam dificuldades na compreensão e identificação das duas circulações. Para retificar esta dificuldade recorri ao manual para que os alunos lessem o referente tema desenvolvido, de modo a terem outro meio de aprendizagem e resolvessem os exercícios propostos pelo mesmo.

2.3.1.2 Leitura e Escrita.

No trabalho desenvolvido na área curricular do português, as estratégias utilizadas, tiveram como objetivo primordial promover o gosto pela leitura e escrita e ao mesmo tempo trabalhar aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, através das quais foi valorizado o carácter lúdico e cooperativo das aprendizagens. Não obstante, será feita referência a outro projeto inserido nesta abordagem ao Português e que teve sempre em conta os objetivos delineados inicialmente, reforçando as suas intencionalidades educativas.

2.3.1.2.1 Vogais, consoantes e ditongos.

Seguindo a abordagem utilizada pela professora cooperante, iniciei o momento do português com um jogo de leitura. Neste os alunos, à vez, leem uma pequena parte de um texto e, posteriormente realizam uma autoavaliação e depois uma heteroavaliação, sendo registada no mapa “como vamos de leitura”. Na verdade, acho que este procedimento faz com que o aluno se sinta nervoso e tenso, tornando-se conseqüentemente num momento um tanto exaustivo para os alunos e, por vezes, cometiam lacunas durante a leitura que são compreensíveis devido a elevada pressão sentida e a observação persistente dos colegas e professora sobre o seu desempenho. De acordo com a OCP (2004), para ler bem é importante

o aluno “ ler sem receio de censura, com certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento [...], permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler” (ME, 2004, p. 146).

Assim, utilizando dois textos escolhidos por nós estagiárias, foi realizado o jogo de leitura, do texto “Os sons simples” e do texto “ Nevoeiro” (Apêndice 5). Sabendo que este momento acarreta uma grande responsabilidade e preparação dos alunos procedeu-se, primeiramente, à leitura dos textos silenciosamente e, posteriormente, em voz alta para o grande grupo. De maneira a que leitura destes textos não fosse tão exaustiva, sugeri aos alunos que metade da turma iria ler o primeiro texto e, seguidamente, os restantes alunos o outro texto supracitado.

De salientar que, o aluno com necessidades educativas especiais foi apoiado pela colega estagiária, pois assim o achávamos pertinente devido a sua dificuldade em se concentrar e estar atento ao que estava a ser realizado. Como refere Grave-Resendes & Soares (2002), os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um.

Posteriormente foi realizada a exploração e compreensão oral dos textos. Os alunos conseguiram identificar e detetar o tema principal e informação relevante do texto lido.

Partindo-se dos textos, questionei os alunos sobre os dois grandes tipos de sons que a língua é formada. De acordo com a OCP do 1.º ciclo, o aluno deve “identificar diferentes sons da língua (vogais e consoantes)” (Ministério da Educação, 2004, p. 158).

Posto isto, iniciou-se um momento de diálogo através do qual a turma lembrou as vogais, consoantes e os ditongos. No que diz respeito aos ditongos alguns alunos demonstraram alguma confusão na distinção dos ditongos orais dos nasais.

De forma a consolidar os conteúdos lembrados, cada aluno realizou uma ficha de trabalho na qual tinham que identificar as vogais orais e as nasais e ainda assinalar e diferenciar os ditongos orais dos nasais. Constatei que os alunos conseguiram, na sua maioria, realizar uma leitura satisfatória do texto. Aquando da realização do resto da ficha de português, os alunos conseguiram concluí-la sem grandes dificuldades.

2.3.1.2.2 *O texto narrativo.*

Outra abordagem realizada visou o ensino da compreensão e exploração de textos narrativos tendo como ponto de partida o texto “Quando o Outono não apareceu” (Apêndice 9 e Apêndice 10).

Aquando da planificação conjunta, considerámos que, em vez de apresentarmos o texto apenas com a leitura do mesmo, decidimos utilizar uma imagem ilustrativa do texto que reencaminhasse a turma para a sua exploração. Posto isto, iniciei um diálogo com os alunos de forma a compreender quais os conhecimentos prévios dos mesmos sobre o tema do texto que iriam ler em seguida, analisando a imagem exibida. Contudo, não pude explorar esta imagem com grande precisão pois, alguns alunos já tinham conhecimento sobre o tema do texto em questão, o qual já tinham realizado uma pré-leitura ou mesmo uma cópia no apoio pedagógico que possuem fora das aulas.

Seguidamente, realizei a leitura modelo do texto “Quando o Outono não apareceu”, utilizando variações expressivas, de forma que os alunos reconhecessem a presença de várias personagens. Por sua vez, na realização do jogo de leitura, considerámos que, em vez de cada aluno, à vez, ler uma pequena parte do texto, decidimos escolher um aluno para ser o narrador, um para ser a Abelha Mensageira e formar com os restantes alunos cinco grupos para interpretar os animais, as árvores, as andorinhas, os esquilos e as rãs e os lagartos respetivamente. Porém, por sugestão dos alunos a leitura dialogada foi realizada não em grupos mas sim pelos alunos, à vez. Neste sentido, foram escolhidos os alunos para representarem as várias personagens. Na verdade, esta sugestão foi pertinente pois, desta forma todos os alunos experimentavam variações expressivas da Língua Oral durante as intervenções das suas personagens no encadeamento do texto. Desta forma, os alunos evoluem a sua comunicação oral e escrita, quando considerada a valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses dos mesmos (ME, 2004). Importa referir que o aluno com necessidades educativas especiais foi apoiado pela colega estagiária durante a leitura.

Após realizada a leitura dialogada e, também, em respostas às solicitações de alguns alunos realizou-se a dramatização do texto. Assim, os alunos escolhiam qual personagem que queriam representar e procediam com a dramatização.

Figura 16 e 17. Dois momentos de dramatização do texto.



Considerarei pertinente a dramatização do texto porque, para além de partir dos interesses dos alunos e facilmente os restantes ficaram entusiasmados, era uma excelente forma dos alunos desenvolverem as possibilidades expressivas do corpo.

De acordo com as OCP do 1º ciclo, os alunos nestes jogos dramáticos “irão desenvolvendo pequenas improvisações explorando, globalmente, as suas possibilidades expressivas e utilizando-as para comunicar” (ME, 2004, p. 84).

Posteriormente foi realizada a exploração do texto através do qual os alunos identificaram os momentos essenciais da ação, tendo em conta o seu encadeamento, as personagens, os espaços e a linha temporal. Na verdade, foi a partir deste reconto que emergiram as principais características do tipo de texto narrativo. Com base nesta exploração propus à turma a realização de uma representação esquemática com as principais características do texto. Posto isto, questionei os alunos acerca da ação

Figura 18. Aluno a estruturar as características do texto narrativo.

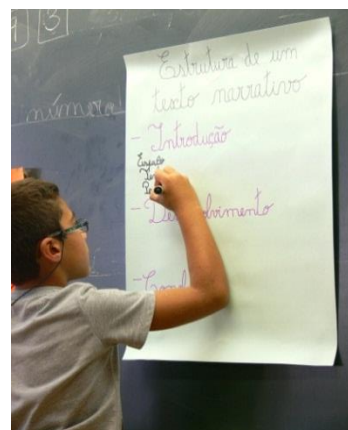


localizada no espaço e no tempo, das personagens e do acontecimento narrado no texto. Conforme se encontra patente na OCP do 1.º ciclo, cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação com o aluno (ME, 2004).

Em todas as questões realizadas solicitei a um aluno, à vez, para escolher a etiqueta e imagem correspondente da característica abordada e colocar no cartaz “Texto Narrativo” afixado no quadro. Posto isto, sugeri que efetuassem o registo do esquema nos seus cadernos de português, uma vez que sentissem dificuldades na estruturação de um texto recorriam a este para se guiarem nas suas produções.

De seguida, sugeri a construção de um cartaz intitulado “Estrutura de um texto narrativo”, com o intuito de proporcionar o ensino explícito da estruturação de um texto narrativo, nomeadamente, a organização das três partes específicas do mesmo: introdução, desenvolvimento e a conclusão. Para melhor acompanhamento dos alunos na assimilação dos aspetos, os alunos foram convidados a registar no cartaz, colocado no quadro, as ideias sugeridas acerca das componentes narrativas pertencentes a estrutura

Figura 19. Aluno a efetuar o registo no cartaz.



de um texto narrativo. Posteriormente, os alunos também fizeram esse registo nos seus

cadernos. Constatei que a turma esteve atenta e mostrou-se interessada em participar nestas atividades. Interagiram, responderam, identificaram e nomearam corretamente a estrutura de um texto narrativo.

Partindo desta exploração e de forma a verificar se a turma teria adquirido as competências específicas de compreensão e estruturação de textos narrativos, sugeri que criassem um texto narrativo, em pares, com base num conjunto de gravuras em sequência do manual. De acordo com as OCP do 1º ciclo, os alunos necessitam “experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita” (ME, 2004, p. 151).

Durante a realização desta tarefa os alunos interagiram e conversaram com os seus pares, revelando resultados positivos.

Figura 20. Momento de criação de um texto narrativo em pares.



Saíram criações muito próprias, significativas e coerentes com as imagens indicadas, bem como contemplavam as principais componentes de uma narrativa. Esta tarefa revelou-se prazerosa e estimulante para a turma. Todos os pares apresentaram à turma os seus textos produzidos de forma satisfatória e alguns alunos utilizaram diversas modificações expressivas, identificando as personagens presentes no seu texto produzido.

De ressaltar a importância da realização deste género de atividades, através das quais “se mobilizem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões; se fomente a curiosidade de aprender; se descubra e desenvolva [...], o gosto de falar, de ler e de escrever” (ME, 2004, p. 136).

2.3.1.2.3 Os acentos gráficos.

Para trabalhar os acentos gráficos, um dos conteúdos também propostos pela professora cooperante, procedi primeiro a leitura e compreensão do texto “A menina e o pássaro encantado” inserido no manual desta área curricular, onde explanava um conjunto de

palavras com os diferentes tipos de acentos (Apêndice 15). Novamente, os alunos realizaram as mesmas etapas de compreensão oral do texto, o reconto oral e por fim o jogo de leitura pois, para além de ser um método contínuo de avaliação da leitura utilizada pela professora cooperante, é também utilizado para conceder oportunidade de toda a turma ler e ser ouvida. Importa referir que no final do estágio, foi possível aferir uma evolução positiva e geral na turma ao nível da leitura, visto que cometiam menos lacunas e mostravam mais segurança durante o momento de expressão oral. Isto porque “para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (ME, 2004, p. 146).

Após a exploração do texto, foi estabelecido um diálogo em grupo sobre os acentos gráficos, com o intuito de compreender quais os conhecimentos prévios que os mesmos têm sobre o referido assunto e, foram, ainda dados exemplos recorrendo a palavras existentes no texto. Neste sentido, para melhor exploração e assimilação do tema, foi solicitado que lessem a informação redigida no manual sobre o mesmo. Desta forma, os alunos conseguiram compreender as regras de acentuação gráfica.

Decorrente da leitura feita, foi disponibilizado aos alunos um conjunto de palavras sem acentos, as quais teriam de colocar no quadro e colocar a sua acentuação correta. Esta atividade tinha como objetivo que os alunos exercitassem o uso de sinais gráficos de acentuação de uma forma lúdica.

Figura 21. Alunos a participarem na atividade lúdica acerca dos acentos gráficos.



Para melhor acompanhamento dos alunos na assimilação do tema, foi solicitado que fizessem o registo das palavras nos cadernos. Constatei que a turma em geral demonstrou domínio do conteúdo tratado, no entanto, um número pequeno de alunos, revelaram algumas dificuldades, nomeadamente, na distinção do acento agudo do acento grave.

2.3.1.2.4 *O Hipopótamo Comilão.*

Segundo as OCP do 1º ciclo, torna-se necessário o professor proporcionar aos alunos “múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos” (ME, 2004, p. 146).

Partindo destes pressupostos teóricos, decidimos inserir na sala o projeto: “O Hipopótamo comilão”. Este teve como principal objetivo fomentar nos alunos o interesse pela escrita e, simultaneamente promover o interesse pela leitura não só na escola mas também em casa.

A fim de dar a conhecê-lo aos alunos, apresentamos um hipopótamo construído por nós em papelão e devidamente decorado. Na sua parte frontal, existia uma abertura através da qual os alunos poderiam colocar diariamente as suas produções.

A turma quando questionada sobre a pertinência do projeto e interesse em efetiva-lo mostrou-se muito interessada em participar e foram assim estabelecidas algumas regras. Ficou decidido que todos os dias seriam lidas as produções concretizadas e cada um ficaria responsável por criar uma história, um desenho, um poema ou um texto sobre algo que mais lhe despertasse interesse. Uma vez apresentados os trabalhos dariam oportunidade aos colegas para realizarem comentários, apreciando e dando sugestões para melhorar ou continuar os trabalhos efetuados.

No geral, nas vezes que orientei este momento de exposição dos trabalhos, creio que foram muito úteis e gratificantes e os alunos que tiveram a oportunidade de apresentar os seus trabalhos tinham produzido textos baseados em histórias que tinham lido em casa.

Em suma, considero que a inserção deste momento foi um benefício para a turma porquanto proporciona o desenvolvimento do gosto pela escrita e pela leitura através de temas que lhes desperta interesse e visa o desenvolvimento das competências de escrita e da leitura.

2.3.1.3 *Conhecimento e Raciocínio lógico-matemático.*

Conforme orientação da professora cooperante, de acordo com a sua organização pedagógica dos conteúdos do Programa de Matemática do Ensino Básico e do manual que utiliza, *Alfa-Matemática 3*, a minha intervenção nesta área curricular foi especialmente

dedicada à revisão de conceitos sobre o milhar e a dezena de milhar introduzidas pela colega de estágio e à introdução da centena de milhar.

Nas atividades desenvolvidas para a aquisição destes conteúdos programáticos foram utilizados materiais manipuláveis, a fim de auxiliar a assimilação dos conceitos e das ideias matemáticas exploradas. Não descurando, o registo e a reflexão de todo o trabalho feito facultando uma melhor apreensão e desenvolvimento dos conceitos tratados nas situações de aprendizagem.

2.3.1.3.1 *Revisão de conceitos.*

A minha primeira intervenção nesta área curricular foi basicamente dedicada à revisão de conceitos, uma vez que a professora cooperante já tinha introduzido o milhar.

A revisão foi essencialmente feita com a resolução de um conjunto de exercícios de aplicação (Apêndice 5) e, posteriormente, com a apresentação de situações problemáticas, utilizando o manual (Apêndice 13), tal como proposto pela professora cooperante.

Assim, os alunos resolveram individualmente o conjunto de exercícios propostos, solucionando-os no quadro, enquanto os colegas verificavam e corrigiam os seus exercícios. Estes exercícios consistiam essencialmente em estabelecer relações de ordem entre os números, utilizando as terminologias ($<$, $>$ e $=$), a leitura e representação dos números utilizando como recurso o multibásico. De destacar a importância do uso de materiais manipuláveis pois “contribuem para a integração dos processos na rede conceptual, isto é, para uma compreensão consistente. “Facilitam a comunicação, ao permitir que os alunos falem de objectos concretos quando explicam os seus raciocínios” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.47).

Como forma de sistematização e organização, registaram no caderno os exercícios executados no quadro. Na maior parte das situações observadas, verifiquei o sucesso dos alunos na escrita por extenso dos números, na representação dos números no multibásico e na descoberta de relações de ordem entre os números.

Seguidamente houve ainda a oportunidade dos alunos resolverem, aos pares, três situações problemáticas distintas, que envolveram o uso de estratégias de cálculo mental e escrito para as quatro operações usando as suas propriedades. Os alunos mostraram-se interessados em participar, resolveram os problemas que lhe foram sugeridos com os seus pares, solicitando sempre que necessário a minha atenção e intervenção, a fim de verificar as

estratégias utilizadas e esclarecer dúvidas. Estas atividades realizadas cooperativamente, permitem a partilha de ideias matemáticas e, ao mesmo tempo, são modificadas, consolidadas e aprofundadas com as ideias dos outros (Ponte & Serrazina, 2000).

Depois, foi efetuada a apresentação de estratégias de resolução à turma, para as quais muitos alunos se disponibilizaram para ir ao quadro fazer. Estas situações enaltecem de extrema importância a vários níveis, porque é privilegiado o interesse em expor o seu trabalho, o próprio trabalho e consequentemente, é promovida a autoestima do aluno.

Aquando do trabalho a pares os alunos foram sensibilizados para qual seria a sua essência, sobretudo apoiar o colega, discutir ideias de modo a alcançar um consentimento e trabalhar para o mesmo fim. Isto porque, foi visível, nesta turma, que muitos alunos esperavam que os colegas fizessem as tarefas propostas para as poderem copiar.

O trabalho em pares permite aos alunos sentirem-se à vontade para exprimir ideias ainda pouco trabalhadas e para comentar as ideias propostas pelos outros, bem como, ajudar-se mutuamente para perceber os conceitos mais básicos, trabalhando cooperativamente (Ponte & Serrazina, 2000; Fernandes, 1997).

Nas situações de diferenciação pedagógica importa “desenvolver situações educativas que captem a atenção dos alunos e proporcionem compreensão dos conteúdos” (p.35). Neste sentido, foi proposto ao aluno com necessidades educativas especiais, a realização de uma situação problemática “em resposta ao nível de preparação, interesses ou perfil de aprendizagem do aluno” (Tomlinson, 2008, p. 117). Todavia, para que o mesmo conseguisse acompanhar a turma na realização das restantes situações problemáticas a colega estagiária Melissa orientou e auxiliou-o durante a resolução e correção das mesmas.

Na resolução de situações problemáticas a pares, foi notório o uso de estratégias e constatações pertinentes. A turma mostrou-se muito interessada e motivada. Contudo, alguns alunos evidenciaram pequenas lacunas na sua expressão oral principalmente no emprego correto dos termos matemáticos.

Para além da revisão efetuada sobre o milhar, foi todavia realizada uma revisão diretamente relacionada com a dezena de milhar, uma vez que a colega de estágio já a tinha introduzido (Apêndice 9).

Figura 22. Aluno a apresentar a sua resolução da situação problemática.



De forma a consolidar a introdução à dezena de milhar, decidi relembrar em conjunto com a turma, utilizando o quadro das classes, quantas unidades, dezenas, centenas e milhares existem numa dezena de milhar. À medida que os alunos realizaram constatações estas foram confirmadas e registadas no quadro por mim. Depois, todos registaram no caderno. Posteriormente foi proposto a realização de um conjunto de exercícios de aplicação que contemplaram essencialmente a leitura dos números por classes e por ordens, a representação de números e, por fim, a comparação e ordenação de números em sequências crescentes.

Assim, os alunos resolveram individualmente o conjunto de exercícios propostos, solucionando-os nos seus cadernos de matemática. Disponibilizei aos alunos ábacos, previamente construídos por mim e pela colega de estágio, os quais já tinham sido utilizados na aula de introdução à dezena de milhar pela mesma. Estes foram proporcionados com intuito de auxiliar os alunos com mais dificuldades nas representações dos números. Importa referir que a utilização de “materiais manipuláveis e modelos de representação contribuem para a integração dos processos na rede conceptual, isto é, para uma compreensão consistente” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.47). É, ainda, de relevar que proporcionei o uso do quadro das classes à turma, este também construído, por nós estagiárias. Este é um auxílio importante para os alunos porquanto facilita-lhes a leitura dos números organizados em classes e ordens de número. Foi notório que os alunos com mais dificuldades utilizaram e recorreram mais vezes ao quadro das classes na realização dos exercícios, visto que este orientava-os e tornara mais fácil a leitura e representação do número.

Figura 23. Aluno a utilizar o ábaco.

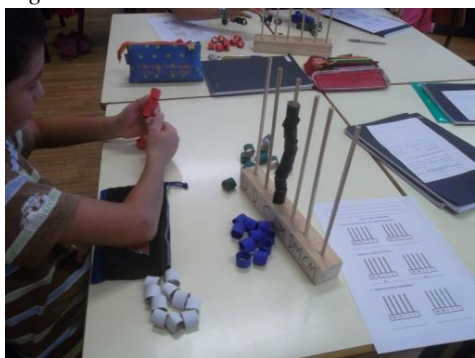


Figura 24. Quadro das classes.



De referir que os alunos podem representar as suas ideias matemáticas de diversas formas, pois tal como assinalam Ponte e Serrazina (2000), “através do uso de todas estas representações, desenvolvem as suas imagens mentais das ideias matemáticas” (p.42).

De seguida, os alunos, à vez, registaram as suas resoluções, no quadro, enquanto os colegas verificaram e corrigiram os seus exercícios. A maior parte da turma evidenciou compreender os exercícios realizados, conseguindo-os resolver sem grandes dificuldades.

De salientar que, o aluno com necessidades educativas especiais realizou exercícios adequado as suas capacidades, ou seja, em vez de os realizar utilizando números iguais ou maiores à dezena de milhar, utilizou números inferiores à centena. Esta decisão foi tomada por nós estagiárias, tendo sempre o apoio da professora de Educação Especial. Por sua vez, para que o mesmo conseguisse acompanhar o ritmo da turma durante a realização dos exercícios, a colega estagiária Melissa auxiliava-o durante todo este processo. Tal como defende Grave-Resendes & Soares (2002) “os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (p. 14).

2.3.1.3.2 *Introdução à centena de milhar.*

Esta introdução foi, na verdade, uma sistematização de experiências visto que os alunos detêm *a priori* a noção que os números naturais são infinitos pois sabem que, por muito grande que seja um número, podemos sempre escrever outro que seja maior do que ele (Apêndice 15).

De forma a iniciar esta abordagem, solicitei a um aluno para mostrar aos colegas o que aconteceria se juntássemos uma unidade ao número 99 999. Esta estratégia foi muito bem aceite pela turma e revelou resultados positivos. A explicação foi realizada com o recurso do ábaco, contendo nove argolas em cada uma das ordens, nomeadamente, nas dezenas de milhar, unidades de milhar, centenas, dezenas e unidades. Para que as ideias ficassem registadas, escrevi no quadro o raciocínio efetuado. Posteriormente, todos registaram no caderno.

Posto isto, iniciei um diálogo com o intuito de explorar em grande grupo a centena de milhar no quadro das classes. Como forma de sistematização e organização registei no quadro a exploração realizada, valorizando a comunicação oral das diversas formas de representação. Por sua vez, sugeri que os alunos registassem no caderno o raciocínio lógico efetuado.

De salientar que durante a exploração e diálogo existiu questionamento das situações das conclusões. Desta maneira, os alunos argumentaram as suas opções e confirmaram os seus raciocínios matemáticos. Assinalo a pertinência da construção do conhecimento através

do diálogo, pois assim a aprendizagem assume maior relevância para os alunos. De destacar que o questionamento revelou-se uma boa estratégia visto que, por meio deste o professor fica “com uma imagem mais clara do que os alunos compreendem e do estado de desenvolvimento das suas ideias matemáticas” (Ponte & Serrazina, 2000, p.44).

Seguidamente foi distribuído a cada aluno uma ficha de registo, na qual os alunos teriam de identificar os números apresentados nas representações dos ábacos, ou vice-versa. Assim, foi distribuído um ábaco por cada grupo e o seu principal intuito era auxiliar os alunos na representação dos números, permitindo uma melhor visualização e perceção dos números exibidos. O preenchimento da ficha foi realizada em grupo, onde os alunos demonstraram muito interesse e implicação na realização das atividades com o ábaco, bem como o souberam partilhar e cooperar com os colegas a fim de resolver os exercícios propostos.

Tenho a salientar, ainda relativamente ao trabalho cooperativo, que este facilita “a aprendizagem de diferentes estratégias para a resolução de alguns problemas, [...] os alunos aprendem falando, ouvindo, expondo e pensando com os outros” (Fernandes, 1997, p. 564).

Todavia, decidi que a correção da ficha seria feita em grande grupo e solicitei a um elemento de cada grupo para explicar à turma o pensamento lógico utilizado na resolução da mesma.

Outra atividade diretamente relacionada com a introdução da centena de milhar foi a realização de uma ficha de consolidação na sala, utilizando o Livro Fichas de matemática, que visou a revisão dos conteúdos abordados durante esta aula.

Importa referir que, o aluno com necessidades educativas especiais realizou as mesmas atividades mas relacionadas com a centena, utilizou o ábaco e usufruiu do apoio e orientação da colega estagiária Melissa durante a realização dos exercícios.

2.3.1.4 Formação pessoal e social

Com vista à aquisição de competências que consideramos fundamentais no crescimento do ser humano e no desenvolvimento da educação para a cidadania, foram desenvolvidas, atividades paralelas, que acreditamos que contribuirão para uma melhor consciência de si e do outro enquanto em interação.

Estas atividades eram da responsabilidade dos alunos, tendo como finalidade promover a sua autonomia, o cumprimento de regras e manter um bom funcionamento da sala.

Não pretendo aqui abordar sistematicamente estes momentos que orientamos, mas apresentar, de um modo geral, como procediam os alunos em cada um destes momentos e como esta forma de gestão da turma contribui para a formação da identidade dos alunos.

À segunda-feira, no início da aula é realizada a divisão de tarefas que os alunos desempenharam durante a semana. Aqui, doze alunos retiram um cartão identificado com o nome e foto de um dos colegas e, seguidamente coloca o cartão selecionado no quadro das tarefas, conforme a ordem que os cartões foram retirados, assim sucessivamente. Esta divisão de tarefas era realizada todas as semanas, tendo o cuidado para que os alunos não repetissem a mesma tarefa, sem que todos a tivessem desempenhado primeiro, concedendo assim a oportunidade a cada um de desenvolver toda as tarefas.

Os alunos efetivamente cumpriam sempre as suas tarefas, revelando sentido de responsabilidade. Estas consistiam na abertura da lição, a qual constava da escrita da data diária no quadro, no preenchimento do quadro do tempo e registo do boletim meteorológico no quadro, nas arrumações da sala, na distribuição de materiais e na escolha do chefe de turma. Algumas das tarefas eram realizadas por duas crianças, o que apoia o trabalho colaborativo entre os colegas.

Assim, como alude Niza (1998), “as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola” (p. 7).

Também era realizado, no fim da aula, uma balanço do dia e uma avaliação do comportamento diário. Na realização do balanço do dia, os alunos preenchiam uma ficha de reflexão, na qual realizavam uma autorreflexão do seu desempenho ao longo do dia, assinalando os aspetos quais necessitava melhorar. O principal objetivo desta consistia em constatar a capacidade dos alunos refletir sobre o seu trabalho desenvolvido ao longo do dia e identificarem os seus pontos fracos a fim de os aperfeiçoar. A avaliação do comportamento diário era realizada individualmente e posteriormente em coletivo, de forma aos colegas poderem opinar e concordar com a avaliação mencionada e, seguidamente registada numa grelha exposta num placard ao fundo da sala de aula. Nesta avaliação, os alunos normalmente reconheciam a sua prestação ao longo do dia e avaliavam-na corretamente.

2.3.3 Avaliação.

2.3.3.1 Avaliação global da turma

Na vertente de estágio do 1.º Ciclo a avaliação será apenas para a turma em geral, de acordo com as orientações do estágio. Neste sentido, no âmbito das atividades desenvolvidas, as quais potenciaram a aquisição de um conjunto de competências detetáveis neste processo (Apêndice 17 e 18) será realizado um comentário global, de carácter avaliativo, ao desempenho da turma ao longo das atividades desenvolvidas ao nível do Português, do Estudo do Meio, da Matemática e, por fim, da Formação Pessoal e Social.

Abordando os resultados, verificou-se no final do estágio ao nível da unidade curricular o Português, que alguns alunos, embora em pequeno número, ainda tinham dificuldades no conhecimento das técnicas básicas de organização textual e no uso correto do Português na comunicação e estruturação do pensamento próprio. Porém, foi evidente uma evolução na leitura, no que concerne, o ler com clareza um texto e/ou os trabalhos apresentados. Outra competência na qual as crianças se evidenciaram foi na memorização e no reconto dos textos. Esta competência foi visível através dos textos que trabalhámos na sala.

Quanto à Matemática, nesta sala, um pequeno grupo de alunos distingue-se pela atenção e concentração que dedica no decorrer da aula, pela motivação que revela perante a aprendizagem, o que se traduz num bom raciocínio mental ao nível matemático, nomeadamente na realização de algoritmos para as quatro operações e na resolução de problemas. Foi também evidente a evolução no ler, representar e decompor os números, desde a ordem dos milhares até a centena de milhar. Porém, alguns alunos, embora em pequeno número, todavia possuíam lacunas na resolução de problemas e, ao nível da justificação do raciocínio utilizado. Nesta última competência, estes alunos apresentam um vocabulário pobre, no que concerne ao uso dos termos científicos matemáticos corretos durante a sua exposição oral.

Na disciplina de Estudo do Meio, verificou-se que a maior parte da turma apresenta algumas dificuldades comuns. Estas dificuldades centram-se na distinção de freguesia/concelho/distrito e país, na identificação de concelhos do arquipélago da Madeira e das freguesias do concelho do Funchal. Contudo, nos restantes conteúdos abordados a maior parte dos alunos evidenciaram conhecimento e compreensão dos mesmos, através de uma

participação cada vez mais frequente e consistente e de um empenho visível na resolução das diferentes situações de aprendizagem apresentadas.

No que diz respeito à Formação Social e Pessoal, verificou-se no final do estágio, que os alunos se esforçaram mais na realização das atividades, participaram mais nas atividades diversificadas e de grupo. Aferiu-se também que os alunos com mais dificuldades na aprendizagem solicitaram o apoio do adulto, exprimindo as suas dúvidas e dificuldades, com o objetivo de concluir as tarefas propostas e as poderem divulgar. Com tudo isto, deu-se um aumento na participação ativa destes alunos na turma. Desta forma, diminuíram as situações em que os alunos aguardavam a resolução das atividades no quadro com o intuito de copiar. Observou-se ainda uma evolução ao nível do comportamento e na capacidade de concentração durante a aula, diminuindo a necessidade de chamar à atenção. Isto porque, as crianças distraíam-se muito na conversa com os colegas e não sabiam esperar pela sua vez de falar. Foi também evidente que, com o trabalho de pares e de grupo, verificou-se uma maior responsabilização pela organização e planeamento das tarefas, mais cooperação e entreajuda.

Em suma, os alunos demonstraram a aquisição de competências básicas pretendidas, sendo certo que revelaram um conjunto de conhecimentos prévios que foram considerados nas abordagens.

2.4 Intervenção com a Comunidade Educativa

Durante a intervenção pedagógica realizada no 1.º ciclo, decorreu uma situação de interação com a comunidade educativa, a ação de sensibilização contra o *bloom*. Nesta participaram vários intervenientes, nomeadamente os encarregados de educação e a comunidade pedagógica da Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão.

2.4.1 A ação de sensibilização contra o *bloom*.

A escolha da temática não foi ocasional. A atividade realizada surgiu como uma necessidade decorrente de alertar as famílias sobre o que é o *bloom*, de modo a que estas tenham conhecimento sobre os efeitos e causas do uso do mesmo, bem como salientar a importância da comunicação entre pais e filhos adequada como forma de prevenir os seus educandos para o perigo que o mesmo acarreta.

Fizemos um convite a duas representantes do Serviço de Prevenção da Toxicod dependência da RAM sobre as quais tínhamos boas referências, a Dr.^a Filipa Mendonça e a Dr.^a Nazaré Freitas, que aceitaram de imediato a dinamização de uma ação de sensibilização sobre o tema proposto, relacionados com as suas áreas de formação.

Esta ação de sensibilização realizou-se nas instalações da escola e foram convidados os encarregados de educação, familiares e os professores das turmas de 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano.

Os encarregados de educação foram informados atempadamente da ação de sensibilização através de um convite (Apêndice 20) e os professores através de cartazes afixados na escola (Apêndice 19).

No dia da ação de sensibilização (ver Figura 25), apesar do número de participantes ter sido inferior ao espectável, a clareza e simpatia das oradoras fez com que o ambiente se tornasse recetivo e proporcionar diálogo entre os diversos participantes, havendo espaço para a colocação de questões.

Em suma, apesar da fraca participação das famílias nesta iniciativa e de tudo ter sido organizado de forma a ir ao encontro da sua disponibilidade, especialmente em horário pós-laboral, considerámos o resultado deste encontro positivo na medida em que os presentes, apesar de serem em pequeno número, estiveram atentos e se mostraram interessados.

Figura 25. Parte da ação de sensibilização dinamizada pelas oradoras Dr.^a Filipa Mendonça e Dr.^a Nazaré Freitas.



2.5 Resposta às questões de investigação-ação no contexto de 1.º CEB.

Atendendo às questões orientadoras da presente investigação-ação realizada no contexto de 1.º CEB, procurou-se, seguidamente, responder às mesmas com clareza e precisão. No entanto, torna-se importante referir que estas respostas constituem-se, ainda, numa breve síntese dos assuntos explanados durante a intervenção realizada neste contexto.

Portanto, relativamente a questão: *Em que medida o trabalho cooperativo entre os alunos contribui para um maior envolvimento dos mesmos e os faz adquirir aprendizagens significativas?*, foi exequível atender que o recurso ao trabalho cooperativo entre os alunos no cumprimento de tarefas durante as atividades desenvolvidas, consistiu num método determinante para a aquisição de aprendizagens significativas pelos alunos. Sendo que, por meio desta forma social de trabalho os alunos demonstraram um sentimento de bem-estar e, simultaneamente, esta possibilitou um aumento substancial do envolvimento dos mesmos nas atividades desenvolvidas.

Apesar dos constrangimentos existentes no ensino básico, onde permanece uma lógica curricular e organizacional rígida, que vai da obrigatoriedade de cumprimento do currículo prescrito, até à rigidez de funcionamento da própria escola, procurou-se ultrapassar esses condicionalismos e utilizar estratégias de diferenciação pedagógica que ajudasse todos os alunos, em particular o aluno com NEE. Assim, respondendo à segunda questão reformulada: *Como é que o trabalho em projeto contribui para a construção do conhecimento nos alunos?*, foi possível constatar na realização do projeto “Descobrir a Freguesia de São Roque”, que os alunos colocaram de parte o papel passivo que o ensino diretivo tanto impõe ao aluno e interagiram com maior influência em todas as etapas de execução do mesmo. Posto isto, notou-se uma participação mais ativa dos alunos na construção do seu conhecimento, na medida que, questionaram, sugeriam, idealizaram e refletiram sobre todo o trabalho realizado.

Quanto à terceira e última questão: *De que maneira a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica contribui para o sucesso da aprendizagem do aluno com NEE?*, salientou-se que a adequação de estratégias e de atividades para o aluno com NEE contribuiu para uma melhor compreensão e aquisição dos conteúdos abordados. À medida que eram propostas atividades diversificadas, este aluno demonstrava-se cada vez mais interessado e empenhado em aprender. Foi, ainda, possível perceber que, na maior parte das situações observadas, as atividades organizadas de diferentes formas: aos pares, em pequenos ou por grupos de trabalho promoveu a ajuda entre os alunos e a realização de tutoria interpares. Deste modo, verifica-se que a organização de trabalhos de grupo é igualmente percebida como facilitadora do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

2.6 Reflexão final

O estágio pedagógico realizado na sala do 3º ano foi uma experiência útil e enriquecedora, sendo que apresento nesta reflexão alguns aspectos inerentes às competências profissionais que fui adquirindo, ao longo deste processo.

No que concerne ao trabalho que realizei com os alunos, penso que consegui levá-los a compreender os conteúdos programáticos a partir das suas próprias intervenções, fator importante para uma aprendizagem ativa, no entanto, ainda tenho muito que aprender, pois existem situações que escapam ao meu controlo e para as quais ainda não desenvolvi plenamente as habilidades essenciais que só a prática ajudará a conquistar.

Durante toda a prática, procuramos agir de acordo com metodologias ativas onde o trabalho em cooperação e a diferenciação esteve sempre presente. As atividades, materiais e estratégias permitiram aos alunos trabalharem num processo cultural de interação e partilha de conhecimentos.

Nesta linha, torna-se pertinente destacar que os alunos não são todos iguais e possuem diferentes capacidades e ritmos na forma como adquirem e desenvolvem a sua aprendizagem e conhecimento. Como foi possível aferir durante todo o estágio realizado, o aluno com necessidade educativas especiais careceu de uma elevada atenção individualizada, adaptação dos conteúdos às suas características e capacidades que o distingue. Uma outra forma de o ajudar consistiu no trabalho cooperativo, o qual permitiu a este aluno e ainda aos alunos com algumas dificuldades serem ajudados e apoiados pelos colegas com menos dificuldades. Com tudo isto, foi conseguido o sucesso na aquisição e desenvolvimento do conhecimento e aprendizagem deste aluno. Destaca-se assim, tal como nos refere Tomlinson (2008), “uma sala de aulas com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (p.13).

A realização do trabalho em projeto foi extremamente gratificante, pois possibilitou tornar os alunos responsáveis pela construção da sua própria aprendizagem, mudando a ação educativa para o processo de aprender, em vez de ensinar. Esta situação contrariou-se a minha experiência vivenciada como aluna no 1.º ciclo, em que a aula partia do professor, o diálogo era permanentemente dele, no qual eu e os meus colegas tomávamos o lugar de meros ouvintes e só falávamos para responder ao que era questionado. Posto isto, considero que ao planearmos as atividades temos de ressaltar que a ação educativa ocorra de um estilo de trabalho centralizado nos alunos, tornando-os atores dos seus próprios conhecimentos.

Importa referir a importância concedida ao trabalho cooperativo em termos de planificação. A reflexão conjunta com a colega de estágio fomentou uma prática assente nas mesmas opções pedagógicas que salvaguardou uma continuidade no decorrer dos diferentes dias de intervenção. A excelente relação mantida com a colega de estágio simplificou o processo de trabalho em equipa. O respeito e confiança em cada uma de nós foram cruciais na relação que se desenvolveu entre as duas e que se concretizou na tomada de decisões conjuntas e na interação cooperativa ao longo de todo o tempo de estágio, desenvolvendo estratégias que oferecessem experiências significativas e estimulantes para os alunos. Neste sentido, torna-se pertinente salientar tal como nos diz Zeichner (1993), “a chave da eficácia da aprendizagem cooperativa reside, porém, no domínio desse modelo de participação, da consciência das suas regras e do nível de empenhamento nos objectivos partilhados” (p. 348).

Pude verificar que a prática e o confronto com a realidade nem sempre se processam conforme esperado, e que por vezes contrariam o nosso plano. Algumas das aulas desenvolvidas surgiram do imprevisto e da forma como a professora cooperante ou os alunos intervinham, o que demonstra claramente como o professor terá de ser capaz de adequar a sua ação e ser flexível ao inesperado, mantendo sempre a dinâmica da aula.

Torna-se fundamental fazer referência ao trabalho desenvolvido com a comunidade e com a família, fruto do empenho do núcleo de estágio com vista à concretização de objetivos comuns. Pondero que contribuiu positivamente para a aproximação dos distintos agentes educacionais, ao mesmo tempo que nos proporcionou como futuras profissionais um maior convivência com diferentes naturezas de intervenção que podem emergir no contexto escolar desde que haja persistência e dedicação.

Capítulo III

O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-escolar

Capítulo III – O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-escolar

O meu estágio pedagógico na valência de Educação Pré-Escolar decorreu num total de 100 horas diretas com as crianças e foi realizado individualmente, sendo a ação pedagógica supervisionada pela educadora cooperante. O contato inicial com a educadora cooperante foi fundamental para definir os dias em que se processaria o meu estágio, ficando decidido que o mesmo decorreria quatro dias por semana, com um horário rotativo semanalmente, permitindo presenciar e participar em todos os momentos que se compõem a rotina da Sala Arco-Íris.

Após o primeiro contacto naquele contexto educativo, seguiu-se um curto período de observação participante que permitiu conhecer as rotinas e assimilar a dinâmica da sala. Em paralelo, era também relevante conhecer o grupo de crianças, de que forma estas interagiam com a sala, com a equipa pedagógica e com os colegas, assim como observar a interação da equipa pedagógica com o grupo, o trabalho que esta desenvolve com as crianças e assim, compreender as suas opções pedagógicas.

Neste capítulo é contextualizado, o ambiente educativo onde foi realizado o estágio pedagógico. O levantamento de dados para este fim, foi realizado através de recolha documental, a partir do PEE, da observação e de conversas informais com a educadora cooperante.

Seguidamente é elucidada a problemática e os objetivos da investigação-ação realizada neste contexto, analisando-se peculiarmente a importância da participação ativa da criança na construção das suas aprendizagens. Para tal, foram realizadas questões de investigação, as quais serão apresentadas posteriormente.

Todavia, é apresentado o desenvolvimento da prática profissional na sala Arco-Íris, onde presenciei e participei em diversas atividades de rotina das crianças, atividades livres e atividades orientadas, bem como ainda foram desenvolvidas atividades visando a comunidade educativa e as famílias.

Durante o estágio foi efetuada uma avaliação geral do grupo e de uma criança em particular, de acordo com o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), Portugal & Laevers, (2010), tendo em conta as observações e notas de campo realizadas ao longo do processo pedagógico. Na avaliação geral do grupo, foi executada todavia uma avaliação das competências que o conjunto de atividades promovia, recorrendo e tendo por base as competências delineadas pelas metas de aprendizagem e orientações curriculares para a

educação pré-escolar e, ainda, a escala de Implicação e Bem-estar de Portugal e Laevers (2010).

Termino o capítulo com uma reflexão desta prática em valência de pré-escolar, onde exponho algumas considerações acerca desta etapa, de que forma ela foi importante para o meu aprendizado, quais as dificuldades que senti, mas também a evolução que decorreu na minha prática e na minha forma de pensar sobre a educação.

3.1 Contextualização do Ambiente Educativo

3.1.1 O meio envolvente.

A Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz situa-se na Avenida 2 de agosto de 1996, junto ao curso da ribeira. Esta localiza-se na freguesia, cidade e concelho de Santa Cruz, com 81,52 km² de área e 29 721 habitantes. Santa Cruz é limitada a norte pelas cidades de Santana e Machico, a oeste pelo Funchal e a sueste tem litoral no oceano Atlântico. O aeroporto internacional da Madeira localiza-se também aqui. A população desenvolve a sua atividade profissional, essencialmente, no setor terciário.

Santa Cruz apresenta toda uma série de instituições e serviços como a câmara municipal, o centro de saúde, cartório notarial, conservatória de registo comercial, predial e automóvel, tribunal, repartição de finanças, estabelecimentos dos diversos graus de ensino, bombeiros e polícia. Além destes serviços públicos, a cidade congrega também instituições particulares, nas quais se desenvolvem ações de âmbito desportivo, recreativo e cultural, nomeadamente, a casa do povo e seus grupos coral, de folclore e de dança, o sporting clube santa-cruzense que desenvolve atividades nas modalidades de futebol, andebol e patinagem, o iate clube de Santa Cruz que se dedica às modalidades náuticas e, por fim, o clube desportivo da escola básica e secundária de Santa Cruz que pratica o ténis de mesa.

Para além da Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz existem outras duas instituições de educação, nomeadamente, a creche *O Castelinho* e o infantário *A Palmeira*.

Nesta área existem bons acessos rodoviários, uma boa rede de transportes públicos e encontramos vários tipos de habitações, nomeadamente vivendas, casas geminadas e blocos de apartamentos.

3.1.2 A instituição educativa.

A Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz é um estabelecimento público, baseado em princípios de equidade e de qualidade, numa perspetiva de Educação para todos, constituindo assim num lugar de aprendizagens significativas, de construção de valores e de integração social.

Funciona, desde as oito até às dezoito horas e trinta minutos e apresenta duas valências, a creche e o 1º ciclo. O estabelecimento referido acolhe, neste momento, 261 alunos do 1º ciclo e 132 crianças do pré-escolar. Destes 393, 8% apresentam algumas dificuldades e são assim abrangidos pelo ensino especial.

Os recursos humanos do estabelecimento dividem-se em pessoal docente e pessoal não docente (Figura 26).

Figura 26. Esquema com os recursos humanos da Escola Básica de 1º Ciclo com Pré-Escolar de Santa Cruz.



Esta instituição de educação é composta por um edifício com três pisos, nomeadamente o rés-do-chão, com uma área de 1335m², o primeiro andar com 721,60m² e por fim o segundo andar com 721,60m².

Relativamente às instalações, particularmente às condições interiores, o edifício apresenta boa luminosidade, é arejado, tem eletricidade, água potável quente e fria, boas condições de higiene, mobiliário e material adequado às crianças. Em relação às condições exteriores, o estabelecimento possui em redor um pequeno jardim e um parque infantil equipado com um baloiço, um escorrega, um cavalinho e pavimento adequado “Tartan”.

A instituição apresenta um bom ambiente de trabalho entre as pessoas e o trabalho em equipa funciona de forma eficaz, sendo notória a genuína preocupação com o bem-estar e aprendizagem das crianças nas reuniões quinzenais de Conselho Pedagógico.

3.1.2 A sala.

A organização do espaço é o reflexo das intenções educativas do educador e dos interesses e necessidades das crianças que o adequa aos contextos, de forma a fomentar aprendizagens significativas e o desenvolvimento global das crianças.

O papel do educador centraliza-se, de facto, em proporcionar um espaço organizado que responda às necessidades e interesses das crianças, sendo o seu principal objetivo, o desenvolvimento de uma praxis de qualidade e significativa no seu contexto educativo. Nesta linha, torna-se fundamental compreender que:

As crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar e edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 51).

A organização da sala *Arco-Íris* teve em conta a faixa etária do grupo de modo a facultar uma fácil circulação das crianças pela sala. Esta possui um tamanho razoável, tendo em conta o número de crianças que acolhe, equipada com um conjunto de sete janelas amplas, que permitem uma boa iluminação e arejamento.

Em relação ao espaço vertical desta sala, este caracteriza-se por ser dinâmico e ativo, é um espaço de trabalho em constante modificação, que serve para expor os trabalhos individuais e coletivos realizados pelas crianças e onde estão afixados alguns instrumentos de pilotagem das rotinas tais como: o quadro das presenças, do tempo e dos aniversários. E ainda, um espaço para informações pertinentes destinadas aos encarregados de educação, designadamente as planificações mensais, o horário das atividades de enriquecimento curricular e atendimento aos pais.

Na sala existem também armários utilizados para guardar material didático e de desgaste. Já os materiais lúdicos e pedagógicos do uso das crianças encontram-se ao seu alcance para que os possam utilizar de forma autónoma, todo este adequado ao tamanho das crianças.

Figura 27. Organização das paredes da sala.



No centro da sala existem três mesas redondas e 12 cadeiras que, para além de servirem de apoio aos jogos de mesa e expressão plástica, são utilizadas na realização de várias atividades.

Figura 28. Planta da sala de atividades.



Legenda:

1-Estante com materiais lúdicos e pedagógicos
2-Armário com televisão e rádio

3- Armário material desgaste
4- Mesa com computador
5- Janelas

A sala tem o seu espaço horizontal dividido por áreas que proporcionam às crianças uma diversidade de experiências no seu contexto educativo, nomeadamente, a área dos jogos e do tapete, área dos jogos de mesa, área da casinha, área da cozinha, área da expressão plástica, área da garagem e área da biblioteca. Cada área está identificada com a respetiva foto e indica o número de crianças que pode permanecer nesse espaço, nos quais as crianças utilizam um colar correspondente. Todas estas áreas possuem uma quantidade suficiente e diversificada de materiais de modo a apoiarem uma vasta variedade de experiências lúdicas que nelas se desenvolvam.

3.1.4 Rotina diária do grupo.

A rotina diária do grupo está distribuída de forma flexível, de acordo com as necessidades das crianças e com a dinâmica da escola (Quadro 2).

Quadro 2.

Rotina diária da sala Arco-Íris.

Horário	Rotinas
8h30m – 9h10m	<ul style="list-style-type: none"> - Receção das crianças - Atividades livres - Arrumação da sala - Higiene
9h15m – 10h15m	<ul style="list-style-type: none"> - Lanche da manhã - Higiene - Recreio
10h15m – 11h40m	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento no tapete - Diálogo em grupo - Atividades orientadas em grupo - Atividades orientadas em pequenos grupos ou individualmente - Higiene
11h45m – 13h00m	<ul style="list-style-type: none"> - Almoço - Higiene
13h00m – 15h00m	<ul style="list-style-type: none"> - Repouso
15h00m – 15h25m	<ul style="list-style-type: none"> - Levantar - Higiene
15h30m – 16h30m	<ul style="list-style-type: none"> - Lanche da tarde - Higiene - Recreio
16h30m – 18h30m	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades orientadas e livres - Saída das crianças

Esta rotina é, semanalmente, interrompida por atividades de enriquecimento curricular orientadas por outros professores como se pode visualizar no Quadro 3.

Quadro 3.

Horário das atividades de enriquecimento curricular.

Dia	Horário	Atividades de Enriquecimento curricular
Segunda-feira	16h15m – 16h45m	Inglês
Terça-feira	10h45m – 11h15m	Expressão Físico-motora
Quarta-feira	9h15m – 10h15m	Expressão Musical e Dramática

3.1.5 Caraterização do grupo de crianças.

A caraterização do grupo de crianças foi o primeiro aspeto a ter em conta ao iniciar o estágio, pois é este que guia a intervenção pedagógica. Assim, destaco que o grupo da sala Arco-Íris é constituído por vinte e seis crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos. Apresenta-se como um grupo heterogéneo, composto por quinze crianças do género feminino e onze do género masculino. A maioria das crianças nasceu em 2009, com a exceção de uma criança que nasceu em 2008. Neste grupo apenas dezasseis crianças frequentou a creche, sendo que as restantes frequentavam pela primeira vez uma instituição de educação.

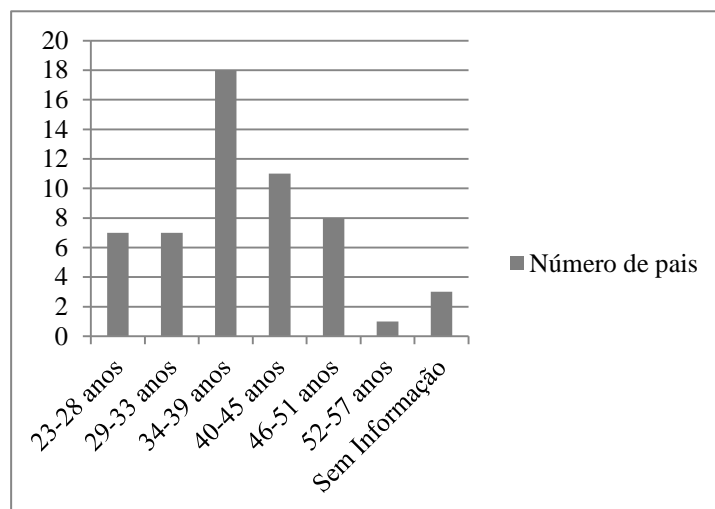
Este grupo apresenta algumas diferenças a vários níveis, nomeadamente nos interesses e necessidades, para além do que umas crianças revelam um maior desenvolvimento e autonomia do que outros. São crianças que manifestam dificuldades em cumprir regras estabelecidas na sala, esperar pela sua vez e alguns solicita a ajuda do adulto nas refeições, como também de algum apoio com o vestuário e calçado. No entanto as crianças mais velhas apresentavam autonomia na sua higiene pessoal, vestuário e calçado, mas, em alguns momentos, revelam preguiça em utilizar corretamente os talheres, sendo necessário um reforço nesse sentido.

De forma geral, o grupo carateriza-se por ser afetuoso, dinâmico e sociável. As crianças demonstravam-se com uma atitude de abertura e gostam de desafiar o adulto para explorar e experienciar novas atividades.

A partir da consulta das fichas das crianças, facultadas pela educadora cooperante, verificou-se que 15 % dos encarregados de educação deste grupo estão desempregados. No

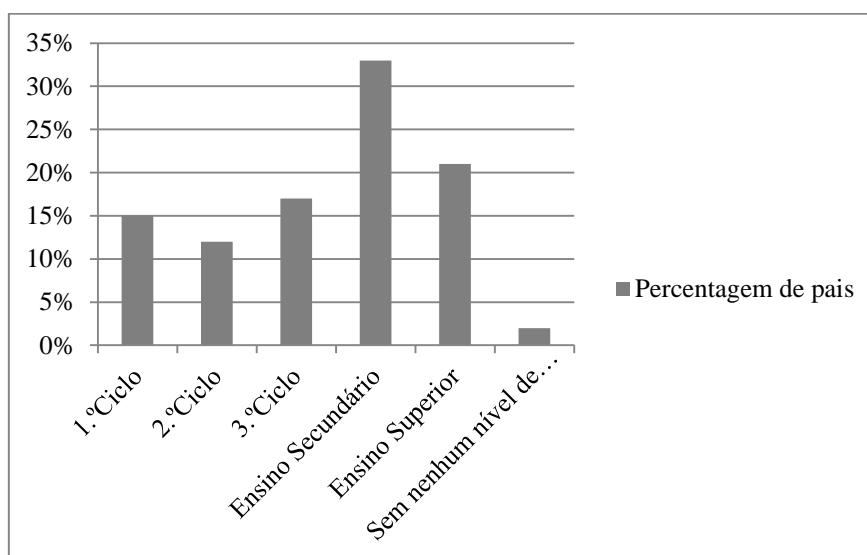
que diz respeito a idade com maior predominância dos encarregados de educação situa-se entre os 34 e 39 anos (Figura 29).

Figura 29. Gráfico com o número de pais por idade.



Em relação às habilitações académicas, verifica-se que 15% dos pais têm concluído o 1.º Ciclo do Ensino básico, 12 % o 2.º Ciclo do Ensino Básico, 17% o 3.º Ciclo do Ensino Básico, 33% o Ensino Secundário, 21% realizou formação no Ensino Superior e, por fim, 2% não possui nenhum nível de ensino concluído. Assim, torna-se possível aferir que a maior parte dos encarregados de educação são detentores do Ensino Secundário (Figura 30).

Figura 30. Gráfico com percentagem de pais por nível de escolaridade.



Ainda sobre o contexto familiar e segundo o projeto educativo da escola, esta instituição integra crianças provenientes de vários estratos sociais, onde se verifica a existência de muitos problemas a nível social e familiar.

3.2 Problemática e objetivos da investigação-ação

3.2.1 Definição do problema e Questões Orientadoras da Investigação-ação.

Durante o período de observação pude constatar que algumas crianças não revelaram grande envolvimento e interesse em participar nas brincadeiras e atividades concretizadas. Posto isto, tornou-se urgente trabalhar nestes temas para que ocorresse um maior envolvimento das crianças nas ações desenvolvidas. Neste sentido, decidi que a minha investigação-ação incidiria em verificar a importância da realização de ações que aludissem a participação ativa da criança, bem como, aferir que através dessas, as crianças desenvolvem competências sociais, tornando-se autónomas, criativas, responsáveis, participativas e cooperantes. Assim, o tema da minha investigação-ação da qual pretendo responder com nitidez e exatidão, é a importância da participação ativa da criança na construção do seu próprio conhecimento, numa sala do Pré-Escolar com crianças de idades compreendidas entre os 2 e 4 anos.

Tendo em conta a problemática, a presente investigação terá como objetivos os que passo a delinear:

- Constatar a importância da participação ativa da criança na construção do seu próprio conhecimento.
- Compreender de que modo a participação ativa da criança contribui para a aquisição de competências sociais.

De acordo com a problemática acima descrita e os objetivos precedentemente referidos, surgem então as questões orientadoras da presente investigação:

- Qual o contributo da participação ativa da criança no desenvolvimento de competências sociais?
- De que forma a participação ativa da criança nas atividades contribui para a construção do seu próprio conhecimento?

Com base nos objetivos postulados, foram propostas estratégias de intervenção que visassem desenvolver competências no sentido de objetar as questões ponderadas e colmatar as preocupações diagnosticadas. No entanto, em simultâneo ainda foram implementadas estratégias com intuito de desenvolver-lhes competências sociais permitindo a formação de

crianças mais ativas, participativas e críticas, de maneira a que a sua aprendizagem seja uma mais-valia para o seu enriquecimento como aluno autónomo e responsável.

3.3 A Prática Pedagógica na Sala Arco-Íris

3.3.1 Atividades livres.

Um espaço pedagógico diferenciado, de fácil acesso, organizado com todo um conjunto de materiais variados e estimulantes, possibilita a aquisição de diferentes aprendizagens significativas, bem como desta forma, assiste-se uma vivência única da realidade, onde as crianças são os principais edificadores da sua aprendizagem. A escolha individual da criança de atividades livres, de acordo com os seus interesses e no que lhe dá mais prazer e, em que lhe é proporcionado o espaço e os materiais para brincarem livremente, permiti-lhes desenvolver a sua de independência em relação ao adulto, de responsabilidade pelos objetos e materiais que utiliza, bem como desenvolver a sua autoconfiança. Todavia, por meio das atividades livres as crianças desenvolvem a sua autonomia, no que concerne a escolha de experiências em que se sintam efetivamente felizes e com as quais se relacionem, intimamente.

As atividades livres nas áreas são momentos de grande enriquecimento, porquanto as crianças iniciam atividades que partem dos seus interesses pessoais e das suas intenções, o que reforça a sua aprendizagem pela ação, sendo reconhecível o seu envolvimento na aprendizagem, pelo nível de concentração que evidenciam nas suas ações e nos seus pensamentos. Por meio das interações com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos, que envolvam escolhas e tomada de decisões, onde surgem diálogos sobre o que estão a fazer, tornam as crianças, pequenos aprendizes ativos (Hohmann & Weikart, 2003).

Assim sendo, uma das tarefas fundamentais do educador será, de acordo com Zabalza (1998), organizar um ambiente estimulante com uma grande variedade de materiais, possibilitando às crianças inúmeras possibilidades de ação, ampliando, assim, as suas vivências e desenvolvimento de aprendizagens. O educador, todavia, detém o papel fundamental de motivar e apoiar as crianças em ação, propiciando-lhes segurança e confiança.

Na sala de atividades Arco-Íris, como anteriormente relatado, o espaço está organizado em distintas áreas de atividades, nas quais as crianças no geral gostavam de estar.

Durante todo o meu período de estágio, foi possível observar momentos de cumplicidade e interação com os outros nessas áreas de aprendizagem. Momentos, em que para além das crianças se dedicarem a desenvolver atividades com os materiais desses espaços, de acordo com os seus interesses e forma de ver o mundo, ainda encetavam pequenos diálogos sobre as tarefas que desenvolviam ou até mesmo outros assuntos nos quais se envolviam e faziam parte do seu dia-a-dia. A título de exemplo, tive a oportunidade de observar um pequeno grupo de meninas de 3 anos, que imitavam o momento em grande grupo no tapete, onde era apresentada uma história. Uma menina sentou-se de frente para as restantes, folheava um livro contando a história, realizando expressões faciais e gestuais e mostrava as ilustrações do livro as colegas. São estas múltiplas vivências, de envolvimento, de exploração e de desenvolvimento que as atividades nas áreas permitem.

Deste modo é pertinente que o educador esteja atento às brincadeiras das crianças nas diferentes áreas de atividades e como se processam as suas interações nos vários espaços da sala, pois são nesses momentos que se revelam os interesses e as necessidades de cada criança, sendo estes essenciais para a reflexão do educador e às suas intenções educativas. Neste sentido, quando não estava a orientar alguma atividade com o grupo de crianças, tentava gerir o meu tempo de forma a acompanhar o que podia destes momentos, com ou sem interferência na ação a se desenvolver. Por vezes, havia alguma criança que solicitava ajuda na execução de um jogo ou eu própria inferia essa necessidade. Nas restantes áreas, as crianças eram autónomas e facilmente desenvolviam atividades sozinhas ou em colaboração com outras crianças.

O espaço pedagógico, além de estar organizado para a aprendizagem, deve ser também visto como lugar de bem-estar, alegria e prazer, não descurando assim, que o mesmo seja utilizado pelas crianças para a atividade lúdica. As brincadeiras livres das crianças são de igual modo importantes para o seu desenvolvimento como indivíduos.

O espaço exterior é igualmente considerado um espaço educativo, onde as crianças podem escolher brincadeiras livres, pois oferece uma diversificação de oportunidades educativas, com outras características e oportunidades, bem como é um lugar privilegiado de recreio, onde as crianças possuem a possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais nele disponíveis (ME, 1997).

Neste momento de brincadeira livre externa à sala, o educador poderá observar as crianças ou interagir com as mesmas nas suas brincadeiras, tornando-o num período profícuo e enriquecedor para a sua ação educativa, na medida que, desta forma proporciona um maior entendimento sobre os interesses e habilidades das crianças.

De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1995):

Os adultos deverão desempenhar, no tempo de recreio ao ar livre, o mesmo papel que no tempo do trabalho. Deverão ter uma envolvimento activa nos jogos e actividades das crianças; quando brincam com as crianças, deverão falar com elas sobre o que estão a fazer, ajudá-las a resolver problemas a encontrar alternativas e apoio, encorajar e alargar as suas actividades (p.130).

Este tempo exterior permite que as crianças se sintam à vontade para se movimentar, falar e explorar, bem como para brincar com as outras crianças, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais (Hohmann & Weikart, 2003, p. 231)

Durante o meu período de estágio era frequente participar nestes momentos, juntava-me ao grupo no recreio e interagia com o mesmo. Por vezes, ficava a observá-lo, durante as suas brincadeiras e, de que forma as escolhiam, que muitas vezes faziam-nas em grupo, outras individualmente, dependendo do tipo de brincadeira que realizavam.

Era comum o pedido de intervenção do adulto na gestão do uso do baloiço, onde era frequente a existência de conflitos, sendo necessário estabelecer regras e estimular o poder da partilha e da amizade entre as crianças. Notava-se que havia um grande interesse das crianças pelo baloiço e pelo escorrega, observando-se a maior parte das crianças junto destes, restando pequenos grupos dispersos, nomeadamente no cavalinho e junto ao muro do jardim, no qual debruçavam-se para observar as plantas e animais aí existentes.

De modo geral, estes momentos de brincadeiras livres, tanto as de interior como as de exterior possibilitam o desenvolvimento de competências fundamentais como a formação pessoal e social da criança.

3.3.2 Atividades de rotina.

As rotinas diárias desempenham, de uma forma semelhante aos espaços, um papel primordial no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. Desta forma, as rotinas agem como as organizadoras estruturais das experiências do quotidiano, possibilitando o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro, por algo previsível, proporcionando segurança e autonomia às crianças (Zabalza,1998).

Na educação de infância, o tempo pedagógico possibilita estruturar “o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e organizada tendo em conta o

bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009, p. 9).

As atividades de rotina orientam as crianças, permitindo-lhes conhecer o que podem fazer nos vários momentos do dia e prever a sua sucessão, sem viverem na dúvida do que se segue e de solicitar constantemente o apoio do adulto para a sua ação. As crianças desenvolvem assim um sentimento de segurança e conforto.

O tempo educativo contempla vários ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações, nomeadamente, atividades individuais, em pequeno ou grande grupo, possibilitando assim oportunidade de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo (ME, 1997).

No tempo de estágio estive presente nos vários momentos da rotina, que exigiram a minha participação de variadas formas e que originaram uma dupla aprendizagem, a minha e as das crianças.

A rotina da sala *Arco-Íris* inicia-se pela receção das crianças, momento deveras importante, onde costumávamos recebê-las carinhosamente, com um breve diálogo, da mesma forma que conversávamos um pouco com os pais, tentando dissipar quaisquer dúvidas ou preocupações. Seguidamente, o momento atividades livres, onde as crianças escolhem onde querem “brincar”. Por volta das nove horas, as crianças e adultos, arrumam a sala e reúnem-se na área do tapete. Este é um tempo e espaço de partilha, de comunicação e de reflexão. As crianças começavam por contar o que tinham feito no fim de semana ou no dia anterior, suscitando assim um pequeno diálogo. Enquanto decorria a organização no tapete e se cantavam os bons dias, as crianças iniciavam a marcação das presenças e do tempo, com o apoio do adulto. Após o lanche da manhã e o recreio, as crianças organizam-se no tapete para a realização de diálogos e atividades orientadas em grande e pequeno grupo. Este momento exige do adulto a capacidade de gerir bem o tempo de modo que o grupo não perca a concentração, atendendo à sua faixa etária e, conseqüentemente, aos seus diversos níveis de concentração e atenção. Por vezes, senti alguma dificuldade em avançar com a atividade a se desenrolar, enquanto esperava que todas as crianças se mantivessem sossegadas e atentas. Por norma, podia contar com um pequeno grupo de crianças para participar, mas algumas crianças facilmente se distraíam e contagiavam os restantes colegas. Neste sentido, é importante refletir que o tempo de diálogo não deverá ser extenso, visto que poderá originar desconcentração e pouca motivação das crianças durante a realização das atividades, tornando-se estas entediantes e pouco produtivas.

Outras atividades de rotina traduzem-se ainda, por exemplo, na higiene pessoal, antes e após as refeições, no repouso, o lanche da tarde e o almoço, entre outras essenciais ao processo de interiorização e execução por parte das crianças neste âmbito.

De salientar, que esta rotina concede às crianças “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender. Também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e motivadoras” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 224).

3.3.3 Atividades orientadas.

As atividades orientadas são da responsabilidade do educador que, tendo em vista os interesses e necessidades da criança, planifica atividades desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança, acautelando situações de excessiva exigência que possam resultar na diminuição da motivação e de autoestima. Neste sentido, o educador deve prever situações e experiências de aprendizagem, organizando os recursos humanos e materiais necessários à realização dessas atividades orientadas pelo mesmo (ME, 1997).

Assim, para além da participação em atividades de rotina e atividades livres, foram executadas atividades orientadas, que se desenvolveram em torno das seguintes dimensões: As cores, O Esquema Corporal, a Identidade de género, A Exploração Sensorial, O Natal e o Calendário do advento (valores e sentimentos). Estas atividades realizadas tentaram ir ao encontro da planificação mensal, prevista pelas educadoras da sala.

Deste modo, dar-se-á seguidamente lugar à descrição dessas atividades e à relação entre elas, fazendo, sempre que pertinente, alusão a referências e fundamentos teóricos.

3.3.3.1 O esquema corporal e as cores.

As atividades aqui expressas emergiram das necessidades e interesses das crianças verificados durante a realização de algumas atividades de desenho e pintura, no período de observação, nomeadamente a temática das cores. Das suas necessidades, porque aferiu-se que algumas crianças não identificam nem nomeiam corretamente as cores e, algumas crianças não tinham noção do esquema corporal, nem identificavam corretamente as várias partes do corpo. Dos seus interesses porque demonstravam muito gosto em atividades lúdicas e de desenho. No entanto, isto pôde ser ainda perceptível mediante reflexão com a educadora cooperante sobre as características do grupo e sobre o trabalho desenvolvido até ao momento.

Deste modo, foram desenvolvidas um conjunto de ações, em cooperação com a equipa da sala, que decorreram entre o dia 7 e 8 de novembro, que visaram, por um lado, a aprendizagem das cores e do esquema corporal, por outro lado, um alargamento dos seus conhecimentos nestas dimensões (Apêndice 21).

Neste seguimento, as atividades orientadas encetaram-se com uma canção intitulada “eu mexo um dedo”, acompanhada de uma coreografia que indicava as partes do corpo em sintonia com a letra.

Para Hohmann e Weikart (2003), as crianças através da música, não aprendem somente sobre si e sobre o mundo, mas também desenvolvem competências de coordenação motora e ganham um sentimento de prazer e de autoconfiança nas suas capacidades. Neste sentido, as crianças constroem a sua perceção sobre os movimentos específicos do seu corpo por meio das ações diretas e das experiências que experienciam com o seu corpo e os seus sentidos.

A atividade anteriormente referida foi iniciada no tapete, com as crianças dispostas pelo mesmo, onde dançaram, cantaram e movimentaram-se pelo espaço, realizando os gestos corporais indicados, desfrutando assim da atividade. Contudo, algumas crianças mostravam-se um pouco inibidas, preferindo não realizar os gestos e apenas cantar ou então limitavam-se a observar os colegas a praticar essas ações.

Na sequência desta atividade, foi promovido um diálogo sobre as partes do corpo que exploraram através do qual, juntamente com a estagiária, o grupo refletiu sobre o seu esquema corporal individual e dos seus pares. As crianças conseguiram acompanhar a ação desenvolvida, relembrando as partes do corpo exploradas e souberam nomeá-las corretamente.

Partindo desta situação, passou-se ao segundo momento desta atividade, onde foram apresentadas ao grupo, uma representação de um menino e de uma menina, com alguns membros do corpo em falta. Estas representações despertaram interesse no grupo e suscitaram questões por parte das crianças. Foi iniciada uma conversa em grande grupo de modo a incentivar as crianças a referir aspetos comuns e distintos entre as duas figuras e, principalmente, que mencionassem quais os membros do corpo em falta em ambas as representações. Desta forma, propus ao grupo a realização do preenchimento dessas representações, individualmente, a fim de verificar a perceção que elas possuíam dos membros superiores e inferiores do corpo humano. Possibilitando uma atenção individualizada a cada criança, surge um “momento de linguagem pessoal, de reconstruir com

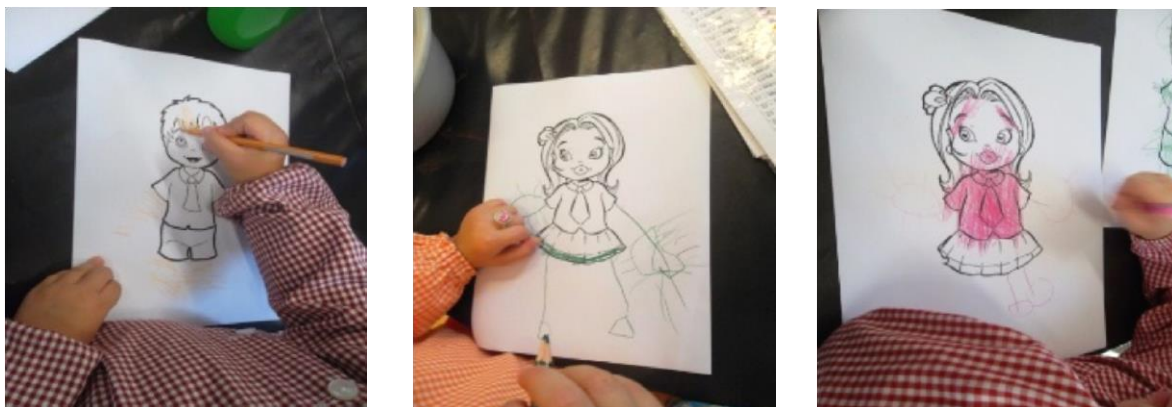
ela os procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhe pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas” (Zabalza, 1998, p. 53)

Sendo este grupo de crianças muito grande, foi necessário desenvolver esta atividade em pequenos grupos. As restantes crianças, enquanto não participavam na realização desta tarefa estiveram envolvidas noutras atividades como plasticina e exploração das áreas da sala.

Apenas ressalvo que, foram notórias grandes diversidades na representação gráfica das crianças, no entanto, há que salvaguardar que as idades das mesmas variam entre os 3 e 4 anos. Também, não era pretendida uma representação perceptível com as partes do corpo humano, mas sim uma representação de acordo com as competências e ideias de cada criança, onde estas revelaram ter a consciência de que algo estaria a faltar (Figura 31,32 e 33).

Importa salientar que no decorrer da atividade incentivei as crianças a falarem sobre a sua representação de forma a exteriorizarem verbalmente os seus conhecimentos. Bem como, deu-me oportunidade de aferir não só o conhecimento sobre as partes do corpo humano, mas também se utilizavam de forma adequada os materiais e observar a sua capacidade de concentração na atividade a se desenvolver.

Figuras 31,32 e 33. Representações dos membros do corpo em falta de três crianças.



Abordando outra atividade realizada – o jogo de associação de cores. Este jogo foi realizado em grande grupo e consistiu em solicitar às crianças que retirassem uma bola colorida do saco, a fim de serem capazes de identificar corretamente a sua cor e posteriormente associá-la ao espaço da caixa com a cor similar. Todas as crianças participaram no jogo e verifiquei que o mesmo despertou a sua curiosidade e o seu interesse. Contudo, algumas crianças não conseguiram atingir o objetivo desta atividade, pois não reconheceram acertadamente a cor da bola selecionada e, conseqüentemente não conseguiram associá-la ao espaço colorido correspondente. Neste sentido, foi necessário orientá-las e,

assim, conseguiram estabelecer corretamente a associação entre a cor da bola e a cor do espaço da caixa.

Importa referir a importância do jogo na educação infantil, tal como Kishimoto (1994) refere “o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas” (p.21). Atendendo que, no jogo a criança também “mostra não só a sua inteligência, mas também a sua vontade, o seu carácter dominante, numa palavra, a sua personalidade” (Chateau, 1975, p. 142).

Neste sentido, é por meio do jogo que a criança coloca “em ação as possibilidades que dimanam da sua estrutura peculiar, realiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e desenvolve-as, une-as e complica-as, coordena o seu ser e dá-lhe vigor” (Chateau, 1975, p.17).

Neste seguimento, foi sugerido ao grupo o manuseamento livre de massa de cor. O grupo explorou espontaneamente a massa de cor, não existindo o pressuposto de que fosse realizada uma representação fidedigna de algum objeto ou animal, mas sim a exploração e manuseamento livre desse material. Foi notório um forte envolvimento das crianças nesta atividade, sendo traduzido pelo seu prazer e desejo de explorar o material.

Figura 34. Momento de exploração livre da massa de cor.



Quando as crianças exploram materiais que permitem reprodução, nomeadamente a massa de cor “estão activamente a segurar, virar, bater e transportar, rolar, estender, pôr de pé, empilhar e alinhar; e a estabelecer ligações, impor fronteiras, e modelar”, ou simplesmente, “usam os materiais apenas pelo prazer e interesse na sua exploração” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 507).

Efetivamente, as crianças adoraram explorar os materiais, partilhando-os e sem disputa. Finalizada a atividade foi interessante observar as crianças a apanhar os bocadinhos de massa dispersos pela mesa e a arrumar os materiais no seu devido lugar. Todo este processo torna-se necessário para que haja harmonia e bem-estar dentro da sala, sendo desta

forma visível uma aprendizagem e um envolvimento ativo das crianças na execução da atividade.

3.3.3.2 Esquema corporal e a identidade de género.

No âmbito desta dimensão de ação foi dada continuidade a um conjunto de atividades, entre o dia 12 e 15 de novembro, que decorreram da necessidade das crianças conhecerem as diferenças e semelhantes entre os dois géneros (Apêndice 22). Durante esta semana o estágio decorreu no turno da tarde, entre as 13h30 e as 18h30. Tendo em conta que as crianças acordavam por volta das 15h, seguidamente lanchavam e depois tinham o recreio, o tempo para a realização da atividade tornava-se limitado. Algumas crianças iam para casa logo após ao lanche, restante um pequeno grupo de crianças para executar alguma atividade. Tendo em conta estes aspetos, as atividades desenvolvidas ao longo desta semana foram simples e de curta duração, com o intuito das crianças conseguirem estar atentas, implicadas e concentradas.

No decorrer da observação participante que realizei e segundo informações facultadas pela educadora cooperante, verifiquei que as crianças daquela sala tinham carência de puzzles.

Assim optei por apresentar ao grupo um puzzle, previamente construído por mim com as várias partes do esquema corporal, indo assim ao encontro da temática em análise. Decidi construir um puzzle do corpo feminino e outro do corpo masculino nus. Cada um dos puzzles possuía sete peças, nomeadamente, as pernas, braços, tronco e a cabeça dividida na vertical. Em grande grupo e numa primeira fase, relembramos as partes do corpo anteriormente exploradas. Seguidamente pedi as crianças que organizassem as peças dos puzzles.

Figura 35. Exploração das peças dos puzzles.



A exploração e organização das peças do puzzle para além do que indicam visualmente é um exercício de extrema importância, visto que as crianças “através de tentativa e erro, persistência e repetição, as crianças ganham experiências em primeira mão nas actividades de encaixar, desencaixar, torcer e virar objectos” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 745).

Na organização das peças dos puzzles (Figura 36), em geral, a dificuldade do grupo incidiu na diferenciação do pé esquerdo para o direito, dado que a noção de lateralidade ainda está em processo de maturação neste grupo de criança.

Após organizadas as peças dos puzzles, foi iniciado um diálogo, de modo a incentivar as crianças a explorar as imagens, referindo semelhanças e diferenças entre as duas figuras. Em relação às diferenças que distinguem as representações de género, algumas crianças conseguiram identificar acertadamente, reconhecendo que o menino é o que tem pénis e a menina a vagina. As restantes crianças diferenciaram-nas, não pelo órgão sexual, mas sim pelo tamanho do cabelo que a menina e o menino apresentavam.

Figura 36. Duas crianças a organizar as peças dos puzzles.



Numa segunda fase, foi sugerido ao grupo a realização de um jogo. Este consistiu em dividirmos as crianças em dois grupos: o grupo das meninas e o grupo dos meninos e contarmos quantos elementos existia em cada grupo e compararmos os dois grupos descobrindo qual era o grupo maior e o grupo menor. Todos se interessaram em participar no jogo e deslocaram-se até ao seu grupo correspondente.

No entanto, como algumas crianças revelaram dificuldade na contagem de quantos elementos existia em cada grupo, optei por utilizar outra estratégia, formar um comboio de pares. Desse modo, as crianças facilmente conseguiram constatar, qual dos grupos possuía mais elementos. As crianças referiram que, “as meninas são mais” e “os meninos são menos”, por sua vez a Maria afirmou: “ficaram quatro meninas sozinhas”. Sobre o tema explorado, importa ressaltar que “comparar os números das coisas que as rodeiam é uma das formas

através das quais as crianças pequenas começam a construir e a compreender a quantidade” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 721).

Figura 37. Comboio de pares formado pelas crianças.



De modo a tornar mais consistente o conhecimento que as crianças iam desenvolvendo sobre o esquema corporal e a sua identidade sexual, achei pertinente solicitar às crianças a composição de um puzzle individual, a fim de averiguar a compreensão que elas tinham sobre essas dimensões, encarando o resultado como a aprendizagem adquirida ou não das mesmas. Um dos outros grandes objetivos desta atividade era observar o controlo da motricidade fina a medida que exploram diversos materiais e instrumentos de expressão plástica.

Constatee que na colagem das peças do puzzle, algumas crianças demonstraram dificuldades, pelo facto de não possuírem um bom controlo da motricidade fina, no que concerne, o segurar e aplicar a cola ao mesmo tempo no papel e, na diferenciação do pé esquerdo do pé direito. Por sua vez, as crianças conseguiram identificar e nomear acertadamente as distintas partes do corpo humano, bem como, o órgão sexual.

Figura 38. Colagem das peças do puzzle realizado por um criança género masculino e outra feminino.



Importa salientar que no decorrer da atividade incentivei as crianças a falar sobre a sua representação, de forma a exteriorizarem verbalmente os seus conhecimentos adquiridos.

No dia seguinte, e em consideração à atividade realizada anteriormente, foi apresentado ao grupo um conjunto diferenciado de peças de vestuário, construídas em cartão, para “vestir” as representações exploradas do gênero feminino e do gênero masculino. Sucedeu-se um diálogo em grande grupo, de forma a incitar as crianças a referir analogias e diferenças entre os dois gêneros e o seu vestuário. Neste sentido, sugeri que vestissem as representações, identificando as peças que colocavam na imagem respetiva.

Posto isto, principalmente as crianças do gênero feminino expressaram a sua opinião sobre as peças de vestuário feminino, refletindo que “as meninas usam saia e os meninos não”. Verifiquei que algumas crianças tinham dificuldades em identificar corretamente a cor das peças de vestuário, porém conseguiam estabelecer correspondência entre a peça de vestuário e a representação de gênero correspondente.

Figura 39. Criança a colocar a peça de vestuário na representação do menino.



Outra atividade desenvolvida nessa semana, consistiu em apresentar ao grupo o livro *O meu primeiro livro do corpo*. A sugestão deste livro ao grupo surgiu, porque exibe um conjunto de ilustrações sobre as várias partes do corpo, as quais são perceptíveis às crianças. Em grande grupo solicitei o reconhecimento das imagens que, a maior parte das crianças identificaram corretamente e, incentivei a exploração e identificação das partes do corpo, em si próprios apontando com o dedo.

Em geral, as crianças demonstraram interesse na atividade a se desenrolar, apenas uma das crianças se recusou a participar, mostrando-se um pouco inibida e retraída em frente aos restantes colegas. Tive de respeitar a vontade dessa criança, após algumas tentativas improdutivas, pois não fazia sentido algum pressioná-la, uma vez que essa timidez carece de tempo para se dissipar. Porém, observava atentamente os seus colegas.

Com o intuito de continuar a promover a aquisição do esquema corporal e tornar mais sólida a sua aprendizagem recorri a uma lengalenga, *Salto, Salto com os pés*, que permitiu às

crianças explorarem o seu corpo, através de gestos e movimentos corporais e, todavia, vivenciarem momentos de grandes interações entre o grupo.

Atenda-se que, através desta exploração de diferentes formas de movimento, a criança começa a “tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal” (p. 58) e permite “identificar e designar as diferentes partes do corpo, bem como a sua nomeação” (p. 59), ligando deste modo a expressão motora à linguagem (ME, 1997).

3.3.3.3 Introdução a temática, O Natal.

A presente temática decorreu entre 19 e 23 de novembro e emergiu pelo facto da instituição comemorar a época festiva, o Natal. Posto isto, foi desenvolvido um conjunto de atividades com o intuito de executar uma pré-introdução a temática o Natal, que teve continuidade nas semanas subsequentes. Simultaneamente e dando continuidade à exploração das dimensões anteriormente abordadas, foi desenvolvido um conjunto de atividades articuladas, porquanto são temas que fazem parte da construção pessoal de cada criança e que se realiza a longo prazo (Apêndice 23).

À semelhança do que tem vindo a decorrer o tema foi iniciado com um diálogo no tapete, em que foi questionado a todo o grupo qual a época festiva que se aproximava. Estes momentos em grande grupo “em que todos se encontram envolvidos numa actividade comum, como um jogo ou canção (...), as crianças têm a oportunidade de comunicar as suas ideias ao grupo, bem como imitar e aprender com base naquilo que vêem os seus colegas dizer e fazer” (Hohmann & Weikart, 2003, p.370). Deste modo, foi aberto espaço para as ideias e opiniões das crianças e, a partir daí, chegou-se a conclusão que o Natal estava a chegar.

Partindo deste momento, sugeri a exploração de uma canção, intitulada *O Pai Natal de barbas branquinhas*, com o objetivo de, seguidamente, construir um Pai Natal articulado. O ensino desta canção harmonizou-se com a utilização de gestos, com o objetivo de promover a fácil memorização e captar a atenção da criança. O grupo demonstrou interesse em participar na atividade, sendo esta já conhecida por algumas crianças, tornou a atividade mais dinâmica. O grupo em geral conseguiu acompanhar e memorizar a canção sem grandes dificuldades. No seguimento desta atividade, foi apresentado ao grupo as peças do Pai Natal articulado, de modo a incentivar as crianças a descrever a figura do Pai Natal,

nomeadamente, as cores do fato e as diferentes partes do corpo do mesmo. As crianças descreviam acertadamente o esquema corporal do Pai Natal, bem como as cores do fato do mesmo.

Após o diálogo, foi sugerido a elaboração do Pai Natal articulado e de pequenos presentes em 3D (móbil para a sala de atividades). Em geral, as crianças manifestaram o desejo de participar e optei por registar e equilibrar a participação de todas as crianças nas ações a se desenvolver. De forma a existir uma participação de todo o grupo nas mesmas, sugeri que a formação de pequenos grupos. Enquanto um grupo estava responsável pela confeção do Pai Natal articulado, um outro realizava os presentes em 3D e as restantes realizavam atividades livres nas diversas áreas da sala.

Algumas crianças necessitaram de algum apoio da equipa pedagógica, pois estavam com dificuldades em manusear os materiais e instrumentos de expressão plástica de forma satisfatória.

Figura 40. Criança a cortar um pedaço de papel metalizado.



Figura 41. Crianças a pintar caixas para os presentes em 3D.



Porém, umas crianças detêm esta competência, como podemos ver na Figura 40, esta criança detêm já alguma precisão na realização do corte com a tesoura e na Figura 41, as crianças utilizam os materiais de pintura de forma correta.

Foi interessante verificar a representação produzida por uma criança, enquanto explorava livremente a plasticina (Figura 42). Esta criança representou a imagem mental que possui do Pai Natal através da atividade de modelagem, nomeadamente, a plasticina. Desta forma importa considerar que, a criança desenvolve a capacidade de criar e compreender representações tendo por base um conjunto de experiências sólidas com objetos, pessoas e acontecimentos reais (Hohmann & Weikart, 2003).

Contudo, no geral, ambas as atividades foram bem-sucedidas e a interação entre as crianças foi visível. O grupo mostrou-se interessado e motivado ao longo da atividade e foi notória a satisfação do mesmo.

Figura 42. Móbil do Pai Natal articulado e os presentes em 3D.



Figura 43. Representação em plasticina do Pai Natal, elaborada por uma criança do género



Outra atividade desenvolvida esta semana, consistiu na construção de uma Árvore dos Desejos de Natal. Assim sendo, para contextualizar a atividade, foi apresentada ao grupo uma história intitulada *O Pedro e o Pinheirinho de Natal*. A sugestão desta história ao grupo surgiu como fonte motivadora para o tema.

Importa referir que o recurso a esta história também esteve relacionado com o valor pedagógico que ela carrega enquanto ferramenta cultural. Atendendo-se que, “através da leitura de histórias às crianças (...), cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 547).

As histórias são ainda um meio para estimular a imaginação e linguagem das crianças e, proporciona a abordagem à leitura e à escrita, familiarizando as crianças para o gosto e interesse pelos livros.

Voltando à história proposta ao grupo, o conto da história ocorreu em grande grupo. Ao longo do conto, as crianças mostraram-se interessadas, ouviram e realizaram comentários e observações das imagens que iam surgindo. Neste sentido, questionei o grupo sobre o que iria acontecer a seguir, as cores, os nomes e as atividades das personagens. Finalizado o conto, as crianças foram levadas a recontar a história, a identificar as personagens, o tempo e a pensar sobre os acontecimentos da mesma. A maior parte do grupo soube identificar as personagens e os momentos-chave da ação sem apresentar incoerências, embora de forma muito sucinta, pelo eu foi necessário analisar as ações através de questões mais direcionadas a umas crianças do que a outras, devido a essas não estarem inteiradas no diálogo. De seguida, sugeri a exploração de uma canção, intitulada *Pinheirinho de verdes raminhos*. O ensino desta canção proporcionou-se pelo facto das crianças poderem imaginar, pois a música descrevia um pinheirinho enfeitado. Esta canção era também conhecida por algumas crianças

do grupo, tornando a atividade mais dinâmica, as restantes crianças conseguiram memorizá-la sem grandes dificuldades. O grupo demonstrou-se cativado e interessado pela mesma.

Partindo deste momento, foi sugerido ao grupo a construção da *Árvore dos desejos de Natal*. Foi iniciado um diálogo em grande grupo, de modo a suscitar o interesse das crianças para a realização da árvore de natal, dialogando sobre as suas cores e os materiais recicláveis que poderiam ser utilizados. Em conjunto, foi definido o modo como seria realizada esta atividade, de forma a promover uma diferenciação na realização das tarefas e garantir a participação de todo o grupo de crianças na ação a desenvolver.

Importa ressaltar que estes momentos de diálogo em grande grupo, constituem em de comunicação e interação, que possibilitam debater em comum regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas e planejar oralmente o que se pretende fazer (ME, 1997).

Deste modo, as crianças foram escolhidas para as mesas de trabalho em pequenos grupos de trabalho, enquanto as restantes brincavam livremente pelas áreas da sala. De considerar que, nestes momentos de trabalho em pequeno grupo “as crianças recebem os seus próprios materiais, tomam decisões sobre como os usar e conversam umas com as outras e com o adulto sobre o que estão a fazer” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 374).

Esta decisão foi assim tomada pelo facto de ser mais fácil trabalhar em pequenos grupos de modo a conseguir conceder a máxima atenção a cada criança. Numa das mesas de trabalho, a tarefa a desenvolver consistia na pintura das caixas de ovos para a elaboração da árvore de natal e, na outra mesa as tarefas consistiram na pintura e decoração das bolas de natal, nas quais posteriormente seriam colocados os desejo de natal das crianças e penduradas na *Árvore do desejos de Natal*. As restantes crianças enquanto esperavam pela sua vez para participar, exploraram livremente as áreas da sala.

Figura 44. Crianças a pintar as caixas de ovos.



Figura 45. Crianças a pintar as bolas de Natal.



À medida que as crianças finalizavam as suas tarefas, dirigiam-se para a outra mesa de trabalho, funcionando assim um processo de rotatividade nas tarefas.

Para a realização desta atividade foram utilizados materiais recicláveis como as caixas de ovos, caixas de cereais, entre outros que permitiram a construção da *Árvore de Natal* e das bolas de Natal. Para que cada criança tivesse a oportunidade de realizar escolhas foi disponibilizada a aplicação de outras técnicas de pintura à sua escolha como a técnica do carimbo esponjoso, a do carimbo em cortiça e a colagem, como também várias cores possibilitando várias combinações de cores (Figura 46). As crianças ao escolherem, de acordo com os seus interesses, estão a aumentar o seu envolvimento ativo na aprendizagem e na construção da sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2003).

Figura 46. Criança a decorar a bola de Natal utilizando a técnica do carimbo.



Durante o desenvolvimento desta atividade, o grupo apresentou indícios de alegria e satisfação por experimentar uma diferente técnica de pintura, a do carimbo.

Uma vez que esta atividade consistiu em construir uma *Árvore dos desejos de Natal*, sugeri ao grupo um jogo de exploração sensorial, tendo como objetivo primordial proporcionar ao grupo uma experiência direta com um objeto, de forma a explorar ativamente o mesmo com o tato, bem como, motivar e incentivar o grupo para partilhar e expor os seus desejos de natal. Num primeiro momento, mostrei ao grupo uma cabeça de Pai Natal, construída em feltro, preenchida com material esponjoso e com lantejoulas, previamente confeccionada por mim. Quando apresentada a cabeça do Pai Natal, as crianças quiseram de imediato tocar e explorar a mesma. Desta forma, permite a exploração do objeto, explicando que o fossem passando de mão em mão, à medida que o exploravam utilizando o tato e a visão, diferenciando as cores e o aspeto do mesmo, referindo se o mesmo era macio ou áspero.

Figura 47. Exemplo de situação em que a criança explorava a cabeça do Pai Natal.



Após a exploração do objeto e dando continuidade a atividade, procedi a realização de um jogo de roda, com recurso a uma poesia de Natal de minha autoria (Apêndice 26).

Segundo o ME (1997), o uso da poesia na EPE de forma lúdica, constitui num meio de descoberta da linguagem, onde é possível trabalhar ritmos, desenvolver a articulação correta e clara das palavras e pode ainda ser um meio de competência metalinguística.

Este jogo consistiu em passar a cara do Pai Natal para o colega do lado, conforme iam dizendo a poesia de Natal, quando a mesma acabasse, a criança que continha o objeto na mão dizia qual o seu desejo de Natal. Registou-se o desejo de Natal de cada criança com a ajuda da equipa pedagógica. Todo o grupo revelou interesse em participar na atividade, porém algumas crianças não estavam completamente integradas no diálogo e, desta forma, tive de várias vezes questioná-las de forma a compreender se as informações debatidas estavam a ser compreendidas e revelaram comportamentos inoportunos durante o desenvolvimento de toda a atividade.

No dia seguinte a atividade desenvolvida, consistiu em apresentar ao grupo o livro *Maroto, o duende*. Este narra a história de um duende que estava sempre a fazer asneiras e a pregar partidas aos seus colegas duendes, e o Pai Natal já estava cansado desse mau comportamento e acabou por se chatear com o duende Maroto. No fim, o Maroto ficou envergonhado com o seu comportamento e decidiu mudar, fazendo lindos brinquedos, o Pai Natal admirou-o e ele prometeu nunca mais se portar mal. Optei por apresentar esta história ao grupo, de forma a conquistar a sua atenção acerca do bom e mau comportamento, sensibilizando-o sobre o seu comportamento ao longo da semana.

A proposta desta história ao grupo surgiu também porque “a apresentação de problemas a resolver, ou áreas a investigar, com objectivos que são reais e significativos para as crianças, parece otimizar a sua aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 88).

O conto da história ocorreu em grande grupo, as crianças mostraram-se interessadas e estiveram atentas. Após contar a história, as crianças fizeram a sua exploração, tendo em conta as personagens, os principais lugares e os momentos-chave da ação. A maior parte do grupo soube identificar corretamente a temática do conto que se enredava à volta de um duende e do seu mau comportamento. Depois, possibilitei a exploração da capa do livro, como é possível constatar na Figura 48, a ilustração do livro é elucidativa.

Figura 48. Capa do livro: *Maroto, o duende*



Após este momento de exploração e dando continuidade as atividades do dia anterior, procedeu-se à finalização da construção da Árvore dos desejos de Natal como podemos ver na Figura 49.

Foi interessante observar o prazer e entusiasmo que as crianças revelaram em mostrar aos pais o seu trabalho realizado, à medida que os mesmos chegavam ou partiam. Os pais demonstraram-se interessados e curiosos em saber o desejo de Natal do seu filho, realizando comentários e apreciações do mesmo e de todo o trabalho conseguido.

Figura 49. Árvore dos desejos de Natal.



3.3.3.4 O Natal e a construção do Calendário do Advento.

A presente dimensão decorreu entre 26 e 29 de novembro e deu seguimento à temática pré-introduzida na semana anterior, o Natal (Apêndice 24). Posto isto, foi desenvolvido um conjunto de atividades alusivas ao tema referido, bem como atividades complementares dando continuidade à exploração das dimensões anteriormente já abordadas.

Durante esta quarta semana o estágio decorreu no turno da tarde e, tendo em conta, os fatores anteriormente referidos na semana de 12 e 15 de novembro, nomeadamente o tempo disponível para a execução das atividades, o número de crianças que restavam na sala após o lanche e o nível de concentração, as atividades desenvolvidas foram simples e de curta duração, com o intuito das crianças conseguirem estar inteiramente envolvidas e concentradas nas mesmas.

A primeira atividade desenvolvida nesta semana consistiu na construção de um calendário, intitulado *O Calendário do Advento*. Inicialmente, o tema originou-se de uma situação emergente quando uma criança questionou quantos dias faltavam para o Natal. A partir dessa situação foi sugerido ao grupo a construção do *Calendário do Advento*. Neste seguimento foi iniciado um diálogo em grande grupo, a partir do qual foi planeado oralmente o que era necessário fazer para o elaborar, bem como, explicar no que o mesmo consistia. Com isto, avançou-se, então, com a ideia pré planificada em que indiquei a utilização de moldes de motivos de Natal, as crianças foram responsáveis por pintar o motivo a sua escolha. Foi disponibilizado a aplicação de uma nova técnica de pintura, misturar duas cores

com um objeto de superfície plana, realizando movimentos circulares e, como um conjunto de distintas cores possibilitando várias combinações das mesmas (Figura 50).

Figura 50. Elaboração do motivo de Natal.



Constatei que as crianças demonstraram interesse em participar no desenvolvimento da ação, revelando um grande empenhamento e prazer na execução da mesma. Neste sentido, importa assim ressaltar que “é este empenhamento activo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Formosinho, 1998, p. 73).

Mas este trabalho não seria só feito pelas crianças. Elas foram responsáveis pela pintura do motivo mas o produto final seria feito em casa, pelos pais. Assim sendo, cada Encarregado de Educação levou o motivo de Natal para casa e redigiu na parte de trás do mesmo uma mensagem, refletindo sobre os valores e sentimentos que esta época natalícia transmite.

De destacar a importância da participação dos EE neste tipo de trabalho, pois enriquece não só o trabalho educativo que é desenvolvido na escola como também os próprios pais e mães e a própria ação educativa que os mesmos desenvolvem posteriormente em casa com os seus filhos (Zabalza, 1998).

Posteriormente, com a ajuda da equipa pedagógica, foram construídas duas nuvens em esferovite, das quais os motivos de Natal numerados com os dias do advento, caíam suspensos por um fio como se fossem gotas de chuva.

Após finalizada a organização do *Calendário do Advento*, foi realizada em grande grupo a sua introdução e partiu de um diálogo, em que mencionei o local onde o mesmo iria permanecer na sala, referindo que cada um dos motivos com a mensagem escrita pelos pais, corresponde

Figura 51. O Calendário do Advento.



a um dia do mês de dezembro até o dia de Natal e, explicitarei de que modo como se procederia a leitura deste calendário do advento.

A partir disto, algumas crianças comentaram e questionaram quando seria lida a primeira mensagem. Com isto, constatei que algumas crianças tinham dificuldades em precisar o primeiro dia do *Calendário do Advento*, sendo preciso, desta forma explicar que o primeiro dia deste calendário correspondia ao primeiro dia do mês de dezembro e, que, só a partir desse é que se contava os dias até ao dia de Natal. Depois esclareci que só se poderia ler as mensagens dos EE, nos respetivos dias do mês de dezembro.

De salientar que o educador nestes momentos de diálogo, onde surgem dúvidas, confronto de ideias e questões, deve possuir a capacidade de “escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre as crianças” (ME, 1997, p.66-67).

Abordando outra atividade realizada- o puzzle, *Vestir o Pai e a Mãe Natal*. Tendo em conta as representações anteriormente utilizadas na exploração do vestuário do género feminino e género masculino, foi apresentado ao grupo um conjunto distinto de peças de vestuário alusivas ao fato do Pai e da Mãe Natal. Sucedeu-se um diálogo em grande

grupo, de forma a fomentar um momento de partilha de sugestões, opiniões e ideias das crianças, de como poderiam vestir as representações. O grupo demonstrou-se interessado e curioso em observar e manipular as peças de perto. Neste sentido, sugeri que vestissem as representações, identificando as peças que colocavam na imagem respetiva. À medida que cada criança selecionava a peça, identificava o tipo de peça de vestuário que era e a sua cor, e antes de colocar na representação mostrava ao restante grupo para confirmar. Identificaram corretamente as peças de vestuário do Pai e da Mãe Natal, como também as suas cores. A dificuldade do grupo acentua-se todavia na diferenciação do pé esquerdo do pé direito.

Neste mesmo dia, iniciou-se a elaboração das *Prendas de Natal*, nomeadamente, um postal e um veleiro. A primeira tarefa a ser desenvolvida pelas crianças, relacionada com a construção do postal de Natal, baseou-se na pintura das mãos e dos pés de cada uma, a fim de formar as assas e o corpo do anjo (Figura 53).

Figura 52. Uma criança a identificar a peça de vestuário.



Posteriormente, essas impressões recortadas com ajuda da equipa pedagógica, e coladas juntamente com um pequeno círculo, formaram o corpo do anjo. As crianças decoraram o rosto do anjo ao seu gosto, colocando pequenas impressões dos seus dedos no círculo formando as bochechas do anjo.

Figura 53. Impressão das mãos e dos pés de uma criança género feminino e outra do género masculino.



Na segunda tarefa, foi disponibilizado um conjunto diversificado de materiais e instrumentos às crianças que permitiram a construção dos veleiros. Para tal, as crianças utilizaram frascos de vidro de iogurte, CD para a base do mesmo, tintas acrílicas, brilhantes e também massa de moldar.

Para trabalhar esta atividade, foi sugerido a formação de pequenos grupos, com o orientação e supervisão da equipa pedagógica, visto que o uso de tintas acrílicas, frascos de vidro e CD requerem um olhar mais atento e um cuidado extra, devido a razões de segurança. As restantes crianças exploravam livremente as áreas da sala.

Ao longo desta atividade, algumas crianças mostraram dificuldades na sua execução, pois requeriam controlo da motricidade fina no manuseamento de materiais e instrumentos específicos de expressão plástica. Contudo, nesta atividade de expressão plástica, foi visível interesse e envolvimento da criança, traduzindo-se pelo prazer e desejo de explorar todos os materiais que tinham a sua disposição, como também manifestavam curiosidade em saber o resultado final de todo o trabalho que se estava a desenvolver. Neste sentido, é importante relembrar que se há um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar numa atividade há uma situação educativa (ME, 1997).

No dia seguinte e dando continuidade à exploração sensorial iniciada na semana anterior sugeri a realização de um jogo- *O Saquinho das surpresas*. Este jogo tinha como objetivo primordial o reconhecimento de objetos através do tato. Para tal, foi apresentado ao grupo *O Saquinho das surpresas*, questionando-o sobre o que estaria no seu interior. Foi interessante verificar o entusiasmo e a curiosidade que o saquinho das surpresas despertou

nas crianças. Com este efeito surpresa, surgiram constatações como: “são presentes” (Leo); “são brinquedos” (Bernardo) e “surpresas” (Juliana).

Neste seguimento, expliquei o procedimento do jogo e em conjunto combinamos uma regra fundamental para a continuidade do mesmo, que seria, fazer silêncio no momento da exploração individual do objeto.

Como refere Pimentel (2007), “na brincadeira são empreendidas ações coordenadas e organizadas, dirigidas a um fim e, por isso, antecipatórias, favorecendo um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato” (p.227).

Figura 54. Apresentação do Saquinho das surpresas ao grupo



Durante esses momentos de exploração individual do objeto, as crianças de olhos fechados selecionaram aleatoriamente um objeto e, através do tato tentaram adivinhar o objeto em questão. De acordo com Hohmann e Weikart (2003), é de extrema importância dar a oportunidade à criança de reconhecer objetos a partir dos seus índices ou sinais sensoriais, pois para além de ser uma importante experiência, estimula-a a formar e compreender símbolos.

De assinalar que algumas crianças mostraram dificuldades em fechar os olhos, sendo necessário a ajuda da educadora para tapar os olhos. Foi observável, alguma ansiedade e curiosidade em saber qual era o objeto em que tocavam, refletindo-se na rápida tendência de retirar o objeto do saquinho.

Em geral, as crianças conseguiram descrever o objeto de acordo com as suas características. Estas mostraram-se interessadas e motivadas, tanto antes como durante a ação e ao longo da mesma foi notório o bem-estar das crianças.

A última atividade abordada nesta semana, consistiu numa canção de roda, *Para a Frente*, em que era necessário as crianças darem um passo para a frente ou para trás, inclinar-se para a esquerda ou para a direita e, ainda, rodar meia volta ou uma volta inteira no mesmo lugar, conforme a música.

De acordo com as OCEPE, este tipo de atividades possibilitam a exploração de diversas formas de movimentação e a tomada de consciência dos diferentes segmentos do corpo, bem como, tomar consciência do corpo em relação ao exterior (ME, 1997). Segundo o mesmo documento, “é situando o seu próprio corpo que a criança apreende as relações no espaço relacionadas com a matemática” (ME, 1997, 58).

O grupo revelou prazer e entusiasmo pela aprendizagem da nova canção e em acompanhá-la realizando os movimentos corporais. As dificuldades centraram-se na noção de direita/esquerda, a meia volta e volta inteira, mas tentavam sempre acompanhar os movimentos, direcionando a sua atenção para mim que estava a executar os movimentos para as mesmas os imitarem. Conquanto, no geral, as crianças desenvolveram competências de coordenação-motora através de movimentos corporais específicos no espaço e, ainda, experienciaram um momento de grande interação entre todo o grupo.

3.3.3.5 O Natal e a construção de um Presépio de Natal

No âmbito desta dimensão de ação já tinham sido iniciadas algumas atividades, às quais foi dada continuidade, entre 3 a 7 de dezembro, procedendo-se assim com a concretização de atividades alusivas ao Natal (Apêndice 25). Nesta última semana o estádio decorreu no turno da tarde, entre as 13h30 e as 18h30 e, como já referido precedentemente, quando o estágio decorria neste turno, o tempo disponível para a realização de atividades era visivelmente reduzido e não estavam todas as crianças.

Uma vez que na última semana foi introduzido o *Calendário do Advento* e o mês de dezembro já se iniciou, a primeira atividade constou em recordar ao grupo o porquê daquele calendário construído. Neste sentido, iniciou-se um momento de diálogo em grande grupo, no tapete, de modo a que as crianças pudessem partilhar as suas ideias, sugestões e coloca questões se assim fosse pertinente.

O diálogo em grande grupo foi o ponto de partida para a leitura do *Calendário do Advento*, tornou-se imprescindível relembrar às crianças a forma como se procederia a exploração do mesmo. Assim sendo e tendo em conta que o primeiro e o segundo dia do mês de dezembro sucederam-se durante o fim de semana, neste dia 3 de dezembro, segunda-feira, leu-se as mensagens correspondentes desses dias passados. Desta forma, as crianças realizaram a contagem dos dias, com a minha ajuda, efetuando-se uma comparação entre os dias que já tinham sido explorados e os que ainda faltava explorar.

Averiguou-se que as crianças demonstraram alguma dificuldade em compreender quantos dias faltavam para o Natal, porém conseguiram estabelecer relações de quantidade, por exemplo, conseguiram distinguir a quantidade de “muitos” e “poucos” dias que, todavia, falta para o dia de Natal. Com isto, esta atividade permitiu uma aproximação às noções matemáticas como a comparação do número de dias, determinando “mais” ou “menos” dias e a contagem. Neste sentido, “comparar os números das coisas que as rodeiam é uma das formas através as quais as crianças pequenas começam a construir e a compreender a quantidade (...)”, bem como “(...) utilizam a contagem para fazer comparações entre números diminutivos de coisas” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 721).

Voltando a exploração do *Calendário do Advento*, para além dos propósitos já referenciados, esta atividade também permitiu a exploração dos valores e sentimentos, por meio das mensagens significativas de Natal que os EE redigiram. Importa referir que, aquando a exploração destas mensagens, as crianças demonstraram-se ansiosas e curiosas em saber de quem seria o pai ou a mãe que a escrevera. As crianças revelaram felicidade, prazer e vitalidade quando lida a mensagem do seu EE. Assim sendo, verifiquei que esta atividade proporcionou bem-estar nas crianças, visto que estavam constantemente a perguntar quando era o número e motivo de Natal que correspondia a mensagem de Natal do seu EE.

Por fim, importa referir que estes valores e sentimentos explorados, de forma a sensibilizar as crianças para a partilha, a amizade, o carinho, o perdão, a esperança e a paz, constituem numa educação para os valores. Desta forma, segundo as OCEPE, “ao possibilitar a interacção com diferentes valores e perspectivas, a educação pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (ME, 1997, p. 52).

Dando continuidade à temática o Natal, sugeri ao grupo a construção de um Presépio de Natal. Assim sendo, para contextualizar a atividade, decidi contar uma história intitulada, *O Nascimento de Jesus*, na qual inicialmente as crianças estavam um pouco agitadas, mas a partir do momento que teve início a história depositaram a sua concentração e atenção.

Para além deste efeito estimulante que produz, importa destacar que ao ouvir histórias as crianças desenvolvem sua a imaginação, as emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. De ressaltar, que é através das histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, que as crianças apreendem o desejo de aprender a ler (ME, 1997).

Pretendi com este conto dar a conhecer ao grupo a história do nascimento de Jesus e, em paralelo, as cores, o vestuário das personagens e explicitar o porquê do dia de Natal, sendo estes aspetos a considerar para a construção do Presépio de Natal da sala Arco-Íris.

Durante a narração dei ênfase as imagens correspondentes às personagens que surgem ao longo da mesma, para que as crianças obtivessem uma referência visual das mesmas. Após contar a história, as crianças foram levadas a recontar a história, a identificar as personagens, o tempo e a pensar sobre os acontecimentos da mesma. Neste ambiente, foi promovido um diálogo sobre o nascimento de Jesus e o dia de Natal através do qual, juntamente comigo, o grupo refletiu sobre o porquê de se festejar o Natal no dia 25 de dezembro. A maior parte do grupo conseguiu perceber a ligação entre esta época natalícia e o nascimento de Jesus. Aproveitei o momento para interrogar as crianças sobre o Presépio de Natal, se já tinham tido oportunidade de o fazer nas suas casas ou nas casas dos seus familiares. A resposta que mais obtive foi negativa, possivelmente, porquanto ainda faltava um determinado tempo para o dia em questão.

Figura 55. Exploração da história O Nascimento de Jesus.



Posto isto, sugeri ao grupo a construção de um Presépio de Natal e exibi materiais para o mesmo. Todos ficaram entusiasmados e eufóricos e foi necessário impor alguma ordem com chamadas de atenção. Esclareci que, à semelhança do que sucedera nas outras atividades, esta também seria rotativa pois não poderia ser executada por todos ao mesmo tempo. À medida que iam finalizando as suas tarefas, eram orientadas para outras atividades. Exibi os materiais para a construção do mesmo e proporcionei a escolha livre por cada criança de qual a figura do presépio que queria criar. Para a criação das figuras do presépio foram dispostos vários moldes da figura humana, bem como tecidos de várias cores e texturas, lãs e rafia para que as crianças pudessem escolher. Efetivamente, as crianças adoraram explorar esta diversidade de materiais, sendo imprescindível estas explorações ao longo do seu desenvolvimento.

Figura 56. Crianças a criar as figuras para o Presépio de Natal da Sala Arco-Íris.



Importa, assim assinalar o facto de que “a utilização de materiais de diferentes texturas, vários tipos de papel e pano, lãs, linhas, cordel, (...), são meio de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (ME, 1997, p. 63).

No dia seguinte e porque se tinha falado do nascimento de Jesus, aquando da construção do Presépio de Natal, sugeri às crianças o conto de uma história infantil em PowerPoint sobre os Reis Magos, com o objetivo de, posteriormente, três crianças voluntárias construírem os três Reis Magos, e acrescentar ao Presépio de Natal da sala. Em traços gerais, descrevia a caracterização de cada um dos reis, o longo caminho que os mesmos percorreram e as suas oferendas ao menino Jesus. Com recurso a um computador portátil, as crianças visualizaram a história. De acordo com as OCEPE, “os registos audiovisuais são meios de expressão individual e colectiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (ME, 1997, p. 72).

Algumas crianças necessitaram de um maior apoio da minha parte no recorte e colagem de alguns materiais, contudo, no geral a atividade foi bem-sucedida. As atividades de expressão plástica foram sempre uma mais-valia durante o estágio porquanto fomentaram muitas aprendizagens, não deixando de salientar que são as prediletas deste grupo. Tal como definido pelo ME (1997), a expressão plástica deve possuir uma vasta variedade de materiais que proporcionem à criança o manuseamento e a criação, bem como desenvolver a sua imaginação.

Figura 57. Presépio de Natal da Sala Arco-Íris.



Uma vez que se tinha vindo a falar do Natal, aquando da construção de um Pai Natal articulado, de uma *Árvore dos desejos de Natal*, de um *Calendário do Advento* na semana anterior, também por ter-se construído um presépio, solicitei às crianças a pintura de uma rena de Natal.

Para contextualizar esta atividade, sugeri ao grupo o conto de uma história, intitulada, *Rodolfo adormeceu*. O conto foi lido pausadamente, com a interpretação de distintas vozes e entoações, mediante a mudança de personagens e seguido da apresentação das imagens às crianças. Seguidamente, foi realizada a exploração da história em grande grupo que possibilitou lembrar as cores e características físicas das personagens representadas, destacando a cor, forma e textura que o nariz da rena Rodolfo (Figura 58).

As crianças manifestaram interesse em explorar a capa da história, desta forma possibilitei que cada uma sentisse, tocasse e explorasse a capa.

De seguida, quando apresentado o desenho da rena, as crianças demonstraram interesse e quiseram de imediato começar a pintura do mesmo. Para trabalhar esta atividade de expressão plástica, foi sugerido a formação de pequenos grupos em que as crianças voluntariavam-se e dirigiam-se até a mesa à trabalhar, enquanto as restantes brincavam livremente pelas áreas da sala. Todavia foi sugerido ao grupo que empregassem uma técnica de pintura diferente, pintar a rena com o dedo. Atendendo-se que nestes tempos de pequenos grupos “os adultos definem e apresentam a actividade, mas deixam as crianças trabalhar com os materiais à sua própria maneira e ao seu próprio ritmo” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 374).

Foi pretendido que as crianças se sentissem bem nas atividades, porque assim o envolvimento destas se traduziria em bem-estar. As crianças estiveram calmas e concentradas durante a pintura, podendo assim aferir que estavam envolvidas na ação desenvolvida.

Outra atividade desenvolvida esta semana, consistiu em apresentar ao grupo um pictograma, designado *Tocam os sinos no céu*. Num momento de diálogo com o grupo, foi-lhe ensinado este pictograma (Apêndice 27). Inicialmente foi realizado um reconhecimento das imagens exibidas e a sua descodificação, explicando às crianças que essas imagens possuem a função de substituir palavras. De seguida, de forma que todas as crianças pudessem acompanhar, explorei o pictograma por partes, pausadamente. Foi notória que após

Figura 58. História Rodolfo adormeceu!

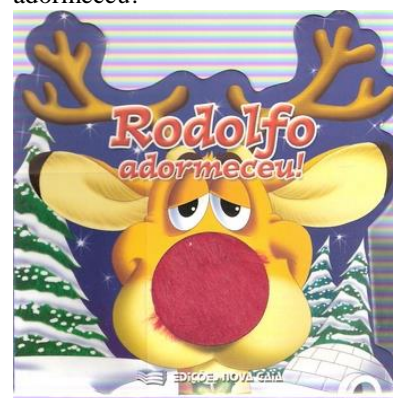


Figura 59. Realização da pintura da rena com o dedo.



algumas vezes lido o pictograma em conjunto, as crianças conseguiram acompanhar, identificando corretamente as imagens.

Importa referir que, a descodificação de diferentes códigos simbólicos pode ser trabalhada na EPE, quer através do reconhecimento de símbolos convencionais, quer através da criação de símbolos próprios, convencionados, para identificação e substituição das palavras (ME, 1997).

Por fim, e não menos importante, a última atividade da semana consistiu na realização de um jogo- *Sombras para brincar*. Quando apresentado o tabuleiro do jogo com várias sombras e uma pequena caixa fechada, as crianças pretenderam logo saber o procedimento e jogar. As imagens alusivas ao Natal estavam guardadas dentro da caixa, para que cada criança escolhesse uma aleatoriamente e depois realizasse a correspondência da imagem com a sombra correspondente.

De acordo com Pimentel (2007), o jogo consiste numa atividade de aprendizagem pois “instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades [...], criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento” (p. 226)

À medida que cada criança selecionava a imagem, mostrava ao restante grupo e indicava a sua correspondência. Com isto, a criança depois de realizar a sua correspondência, solicitava ao grupo para confirmar a escolha efetuada. Todo o grupo esteve interessado e participou no jogo, inclusive desejaram participar mais do que uma vez.

Figura 60. Realização do jogo-*Sombras para brincar*.



Foi muito satisfatório verificar o interesse do grupo em jogar, tal como constatar que sabiam associar corretamente a imagem alusiva ao Natal à sombra correspondente sem grandes dificuldades.

Durante esta semana, atendendo a aproximação ao dia da festa de natal na escola, foi iniciado os ensaios da coreografia e ensino da canção às crianças. Tive assim a oportunidade de colaborar na preparação e nos ensaios, juntamente com a equipa pedagógica, disponibilizando o meu tempo e sempre que necessário alguns minutos do tempo estipulado para a realização das minhas atividades delineadas. Algumas crianças revelaram dificuldades em acompanhar a coreografia e aprender a letra, contudo, revelaram-se felizes e cantaram a música mesmo com algumas lacunas.

3.3.4 Avaliação.

A avaliação realizada do grupo e de uma criança em particular, nesta vertente de Pré-Escolar, foi feita com base e orientação do *Sistema de Acompanhamento de Crianças* (SAC), de Portugal e Laevers (2010), inspirado na abordagem experiencial em educação. A abordagem experiencial que “pretende ter em consideração as necessidades e interesses das crianças, a focalização do educador na sua própria corrente de experiências e na da criança” (Portugal & Laevers, 2010, p. 14).

O SAC consiste num instrumento que possibilita ao educador observar as crianças, mas igualmente observar a si próprio e refletir sobre o seu carácter e a práxis que desenvolve. Este mesmo oferece aos educadores “uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção” (Portugal & Laevers, 2010, p. 74).

Permite ainda ao educador “a identificação das crianças que necessitam de atenção diferenciada” e que usufrua de “uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar, e sobre aspectos que requerem intervenções específicas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 142).

É relevante mencionar que o SAC está previsto para ser aplicado ao longo de um ano letivo, porém atendendo ao curto espaço de tempo de estágio (100 horas), as fichas facultadas pelo manual foram adaptadas, tendo por base o que foi possível avaliar num mês.

Para Portugal e Laevers (2010) o bem-estar emocional e implicação são dimensões fundamentais para todo o desenvolvimento da criança. O bem-estar emocional é definido como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer” (p. 20). E no que diz respeito à implicação, estes definem-na “como uma qualidade da atividade 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” (p. 25). Neste sentido, para executar a avaliação do grupo, foram utilizados estes primeiros pontos de acordo com a sequência indicada pelo SAC, a qual é exposta no próximo ponto.

3.2.4.1 Avaliação do grupo.

Para executar uma avaliação do grupo, foi efetuada uma avaliação inicial, da qual foi possível realizar um diagnóstico geral da situação do grupo, uma avaliação das competências desenvolvidas e adquiridas semanalmente e, por fim, uma avaliação final do grupo, que permitiu identificar o desenvolvimento do mesmo ao longo das cinco semanas de estágio.

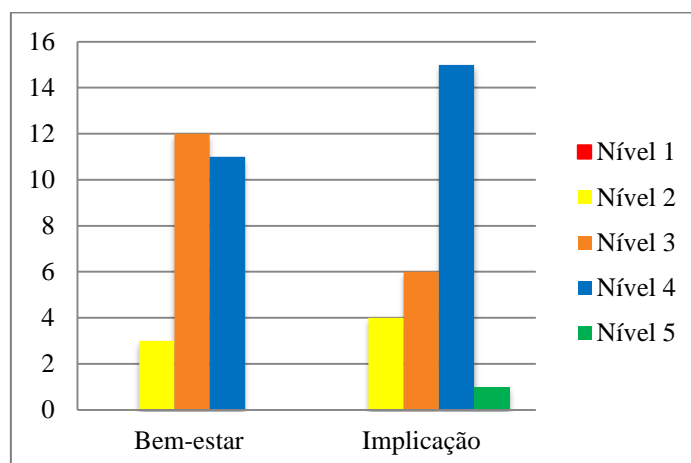
Como ponto de partida para a avaliação do grupo e seguindo a organização do SAC, de Portugal e Laevers (2010), foi preenchida a ficha 1g a qual confere uma abordagem dirigida ao grupo em geral. Nesta foi atribuído um nível de bem-estar e implicação a cada criança, numa escala de 1 a 5 valores, em que 1 é o nível mais baixo e o 5 o nível mais alto. Relativamente a atribuição de um nível para cada uma das categorias assinaladas, é necessário ter em conta os indicadores de bem-estar emocional e de implicação facultados por Portugal e Laevers (2010) no manual do SAC. Ainda na mesma ficha foi realizado um comentário individual para cada criança, que assinala particularidades, problemas ou dificuldades específicas de cada uma delas.

Neste sentido, a avaliação diagnóstica do grupo, envolveu o preenchimento da ficha 1g (Apêndice 28).

De acordo com os indicadores e níveis de bem-estar emocional e implicação, o grupo de crianças encontra-se, essencialmente, no nível 3 em relação ao bem-estar e no nível 4 de implicação (ver Figura 61).

Existe apenas 1 criança que se encontra no nível 5 de implicação. A avaliação desta criança centrou-se na sua concentração e atenção, empenho e dedicação nas atividades que desenvolveram no contexto educativo. No nível 4 de implicação existem 15 crianças, porém, quatro destas crianças estão no nível 3 de bem-estar. Enquanto as crianças de nível 4 evidenciavam sinais de satisfação e felicidade, sendo capazes manifestar por vezes algum desconforto, as de nível 3 nem sempre demonstravam este tipo de comportamentos e atitudes. Algumas aparentam estar bem apresentando casualmente sinais de desconforto.

Figura 61. Gráfico ilustrativo dos níveis iniciais de bem-estar e de implicação do grupo.



Seis das crianças da sala encontram-se no nível 3, tanto em bem-estar emocional como em implicação, pelo facto de facilmente se desinteressarem das atividades. Nestes casos, não se observam grandes manifestações de alegria mas também não evidenciam desconforto ou mal-estar.

Apenas três crianças encontram-se no nível 2, tanto em bem-estar emocional como em implicação, já que não se envolvem nas atividades e apresentam muitas dificuldades de concentração como também apresentam, com frequência, sinais de desconforto emocional. Estes casos menos positivos consistem um pedido de atenção para o educador, no sentido deste refletir sobre a sua prática e responder às dificuldades sentidas por estas crianças no contexto educativo e às necessidades que evidenciam.

No que concerne à avaliação das competências e, tendo em conta o sistema de avaliação adotado, as crianças foram avaliadas semanalmente. Foram utilizadas tabelas onde constam todas as competências relacionadas com todo o trabalho desenvolvido e que foram avaliadas atendendo o contexto e idade das crianças (Apêndice 29). Estas competências foram delineadas tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (1997).

Todo este processo avaliativo decorreu da observação e interação com as crianças e da reflexão que, no seu conjunto permitiram averiguar o desenvolvimento das suas capacidades. Assim sendo, na área de Formação Pessoal e Social, as crianças revelaram algumas evoluções na aquisição de competências que visaram o trabalho em grande e pequeno grupo e na cooperação do mesmo. Aprenderam a escutar os outros e esperar pela vez de falar, a intervir dando sugestões, a escolher uma tarefa ou atividade e os materiais que necessitariam para a executar e, revelaram-se mais autónomos ao nível da higiene, alimentação e calçado.

Contudo, foi no domínio da autonomia que houve uma evolução mais nítida no grupo. As atividades que proporcionaram essa autonomia na sua maioria cumpriram o objetivo, sendo que mesmo quando as crianças eram solicitadas a realizar algo, por exemplo, lavar as mãos após os momentos de expressão plástica, essa autonomia surgia espontaneamente.

No que diz respeito à área das Expressões, através das atividades desenvolvidas nas temáticas da construção da identidade e dos sentidos, foram essencialmente observadas competências resultantes da Expressão Plástica, Expressão Musical e Expressão Motora. Em termos de Expressão Plástica, a maior parte do grupo desenvolveu capacidades plásticas através da sua criatividade, das suas produções de desenho e construções de figuras. No entanto, algumas crianças revelaram dificuldade em manusear e utilizar corretamente os utensílios básicos nas atividades plásticas, nomeadamente no recorte com a tesoura e na colagem de materiais com várias texturas e volumes. Todavia, algumas crianças revelaram dificuldades em representar a figura humana completa através do desenho, porém, revelaram competências plásticas nos restantes trabalhos. Por sua vez, a abordagem a Expressão Musical, as crianças cantaram e conseguiram acompanhar musicalmente o canto, imitando gestos corporais e, em paralelo, foram adquirindo capacidades de memorização. No que concerne a Expressão Motora, foi possível verificar que a maior parte do grupo necessita de desenvolver a motricidade fina, sendo esta competência explorada também na Expressão Plástica, a qual as crianças possuem alguma aquisição desta competência, porém, apresentam dificuldades em manipular objetos de forma precisa.

Na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças desenvolveram aspetos relacionados com a sua capacidade expressiva, com a sua oralidade, alargaram o seu campo lexical utilizando o novo vocabulário adquirido e revelaram evolução na participação e perceção de um discurso oral. Em alguns casos houve uma melhoria na articulação de palavras das crianças que inicialmente demonstravam dificuldades neste sentido, bem como, uma maior participação nos diálogos em grande grupo, onde algumas crianças apresentavam-se inibidas e retraídas.

No que diz respeito à área da Matemática, as crianças demonstraram facilidade em realizar contagens simples, na classificação dos objetos de acordo com as suas propriedades, e adquiriram noções de quantidade, formando conjuntos e agrupando elementos. Essa situação também foi averiguada aquando das atividades que envolveram contagem e agrupamento de elementos nas quais as crianças mostraram a existência de competências, cuja sua exteriorização era mais notória quando recorriam a comparação entre os conjuntos.

Por fim, na área do Conhecimento do Mundo, as crianças demonstraram ser capazes de identificar o seu corpo e relacioná-lo com o que as rodeia. Foram capazes de identificar e nomear todas as partes do corpo, de reconhecer o seu género e conseguiram identificar semelhanças e diferenças entre o género feminino e o género masculino. Conseguiram identificar corretamente as cores, havendo, no entanto algumas crianças que, ainda revelavam algumas dificuldades em discriminar as cores.

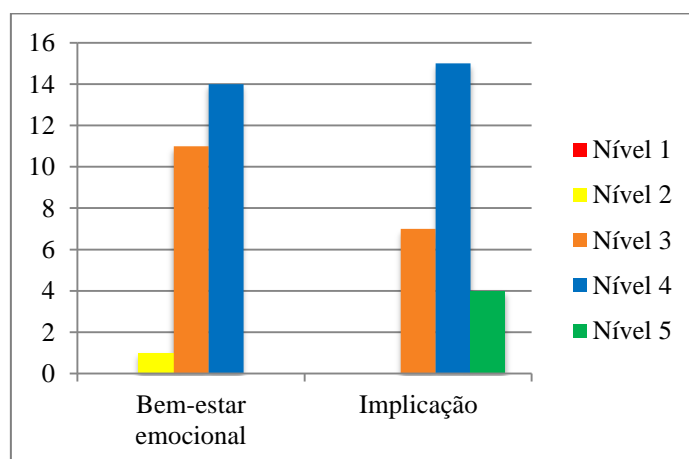
No geral, o grupo revelou um progresso positivo na aquisição das competências nas diferentes áreas, visível desde o início do estágio até ao fim deste.

Importa ainda mencionar que os níveis de implicação e de bem-estar emocional, também avaliados, foram crescentes ao longo de todo este processo educativo. Sendo que, no fim do estágio foi repetido o preenchimento da ficha 1g (Apêndice 30), com o intuito de fazer uma nova avaliação geral do grupo, seguindo a orientação do SAC. Neste sentido, foi possível efetuar um paralelismo com a avaliação inicial do mesmo.

Destaco que, segundo as fases do SAC está previsto para a abordagem dirigida ao grupo, o preenchimento das fichas 2g e 3g. As quais não foram efetuadas, isto devido ao curto tempo de estágio e foi assim necessário fazer escolhas dentro do que é possível cumprir

Observando o gráfico seguinte, constatamos que o grupo aumentou os níveis de bem-estar emocional e implicação. Permanecendo ainda uma criança com um nível de bem-estar emocional baixo. De referir que a maioria das crianças encontra-se num nível de implicação e bem-estar alto (Figura 62).

Figura 62. Gráfico ilustrativo dos níveis finais de bem-estar e de implicação do grupo.



É possível assim concluir que as crianças atingiram um desenvolvimento positivo, pois, verifiquei que aumentaram os níveis de bem-estar emocional e implicação. Estas demonstraram maior entusiasmo, implicação e satisfação no desenvolvimento das atividades

apresentadas, reduzindo os conflitos, a falta de autoconfiança e de recetividade como também flexibilidade perante novas oportunidades. É de ressaltar, que para este mesmo resultado contribuiu o facto de as crianças terem tido oportunidade de experienciar distintas situações de exploração, assim como escolher as atividades que lhes interessavam participar.

3.2.4.2 Avaliação de uma criança.

No âmbito do estágio foi, também, realizada uma avaliação individual a uma criança que se encontra na faixa etária dos três anos. Neste sentido, a avaliação dessa criança, envolveu a realização da ficha 1i (Apêndice 31), 2i (Apêndice 32) e da 3i (Apêndice 33) do SAC. No fim do estágio teve lugar novamente a realização da ficha 1i (Apêndice 34) de modo a criar uma analogia com a ficha realizada inicialmente e apurar os resultados alcançados pela criança.

Ao iniciar o meu estágio fiquei muito preocupada com a situação desta criança, apresentava um conjunto de indicadores que me inquietava. A título de exemplo, o grande isolamento que a mesma demonstrava, em relação aos seus pares, aos adultos e ao espaço, o comportamento egocêntrico, a ausência de motivação e entusiasmo em participar nas atividades apresentadas (em grande e em pequeno grupo) e, por fim, a sua expressão oral era muito escassa.

Relativamente às apreciações globais atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo e numa primeira análise, tendo por base o SAC, aferi que o Tomás encontra-se, sobretudo, no nível mais baixo de implicação e bem-estar (nível 1).

Numa fase inicial, o Tomás demonstrava-se extremamente retraído, isolado, sem qualquer empatia ou relação com seus pares e adultos e sem entusiasmo ou motivação para participar nas atividades propostas. Após um mês, este ainda não se encontrava no mais alto nível de bem-estar e implicação, contudo teve algum progresso positivo.

Durante o estágio, tentou-se que a criança interviesse nas atividades respeitando o seu ritmo, gostos e interesses. Insistiu-se para que participasse em todo o trabalho realizado na sala e, embora não sugerisse, nem questionasse, escolhia o que fazer durante as atividades dando, assim, oportunidade de se integrar e intervir participando na tomada de decisões. Porém, é uma criança que necessita de uma orientação e apoio individualizado, pois possui dificuldades de concentração e de linguagem, sendo a sua expressão oral escassa.

Para finalizar, destaco a importância do papel do educador, nestes casos específicos. É fundamental que o mesmo tenha noção que as crianças não são todas iguais, sendo necessário por parte do educador uma observação mais individualizada, assim como uma sensibilidade acrescida que lhe possibilite refletir em estratégias que, aos poucos, estimulem nestas crianças a vontade de quererem participar em todo o funcionamento da sala.

3.3 Intervenção com a comunidade educativa e com a família

À semelhança do que ocorreu no contexto de 1.º ciclo, durante a intervenção educativa no EPE, houve a preocupação de estabelecer ligações com a comunidade e com as famílias, de forma a consciencializá-las do seu papel ativo no contexto escolar, sempre em prol do desenvolvimento e bem-estar dos seus educandos.

Na verdade, em relação aos pais, a sua participação foi assegurada fundamentalmente aquando da construção do *Calendário do Advento*, com a elaboração de mensagens significativas e alusivas ao Natal.

Sendo que, a sua intervenção também esteve presente noutra forma de abordagem, não aludidas nas planificações, mas crucial para o melhor conhecimento de cada uma das crianças. Esse momento experienciado principalmente nos breves diálogos com os pais, instituídos no momento de acolhimento e de saída das crianças, através dos quais informações pertinentes foram transmitidas de ambas as partes tais como a deteção de comportamentos excecionais nas crianças em casa ou na sala.

Por sua vez, a atividade realizada com a comunidade educativa consistiu na participação e organização do projeto relacionado com a *Festa de Natal* nesta instituição, juntamente com as docentes responsáveis pelo mesmo, auxiliando-as na sua execução. Visto que na reunião pedagógica foram distribuídas tarefas por todas as educadoras, de forma há ocorrer uma cooperação entre toda a equipa educativa, as educadoras da sala Arco-Íris, receberam a orientação para construir um conjunto de vinte e uma bolas em 3D e uma chaminé em papelão para a decoração do corredor das salas do pré. Atendendo que era intenção do projeto envolver as crianças na conceção das tarefas estabelecidas, estas pintaram e decoraram a chaminé.

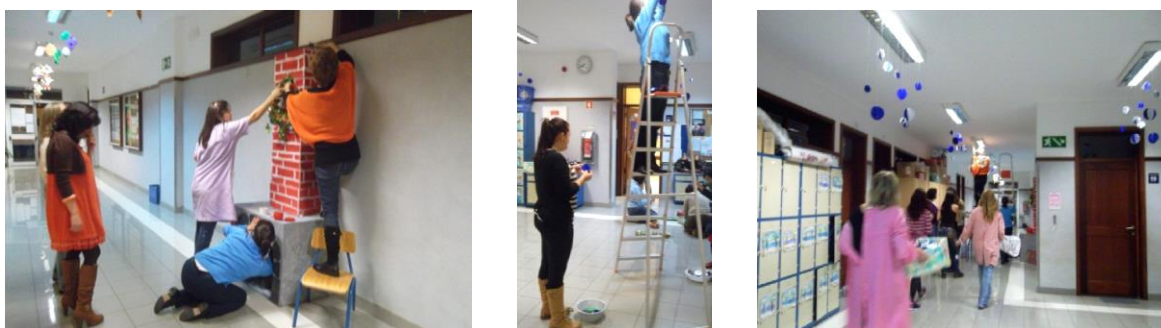
Como tinha sido estabelecido também na reunião pedagógica, que cada sala ficaria responsável por informar e pedir aos pais, um respetivo montante de dinheiro, o qual seria utilizado para comprar uma pequena lembrança significativa às crianças, com o objetivo de,

posteriormente, no dia da *Festa de Natal*, um *Pai Natal* oferecer às crianças, foi assim elaborado um texto informativo com essa finalidade.

No decorrer da preparação do acontecimento, pude todavia, participar e colaborar nos ensaios com o grupo e na preparação dos materiais necessários às atuações das crianças. Os ensaios, para preparar a música para ser apresentada na festa, decorreram na sala e no corredor das salas do pré, sendo organizada uma coreografia para toda a canção.

Aquando da decoração e organização do corredor das salas do pré, as educadoras revelaram muito interesse e um grande espírito de cooperação e colaboração como é possível ver na Figura 63.

Figura 63. Momento de decoração e organização do corredor das salas do pré.



Esta foi, realmente, uma situação muito interessante e positiva porque me proporcionou a partilha de experiências. Existiu, um grande envolvimento e colaboração de toda a equipa pedagógica responsável, sendo que, à medida que iam construindo a sua parte, evidenciavam anseio para ver o resultado do trabalho elaborado em parceria. Foi um momento descontraído, que não assumiu grande formalidade, pelo à vontade e interação entre as pessoas desta instituição assim como para comigo.

A festa decorreu com a participação das crianças do pré-escolar, atuando primeiro as crianças mais pequenas, seguindo-se das crianças mais velhas. Estiveram a assistir às atuações toda comunidade educativa e familiares, verificando-se uma grande aderência da sua parte.

As crianças da sala Arco-Íris participaram na *Festa de Natal* com a apresentação de uma canção de Natal coreografa *O Pai Natal no meu jardim* (ver Figura 64).

A apresentação correu bem, as crianças conseguiram fazer a coreografia e cantar

Figura 64. As crianças na *Festa de Natal*.



encantando toda a plateia. Foi efetivamente emocionante ver as crianças da sala Arco-Íris receberem aplausos e elogios pela sua atuação.

3.4 Outras atividades

3.4.1 Participação nas Reuniões Pedagógicas.

Segundo orientações do estágio, participei nas reuniões pedagógicas com o corpo docente, a qual se realiza uma vez por mês com o intuito de trocar informações e ideias e de trabalhar em projetos escolares de forma a promover a interdisciplinaridade, bem como refletir sobre a avaliação das crianças. Participei nestas sem o pressuposto de opinar sobre os conteúdos tratados, mas sim com o intento de me inteirar da dinâmica das mesmas. De destacar a pertinência destas situações, no sentido que farão parte do nosso futuro profissional como docentes. Sendo assim, importa conhecer a dinâmica das mesmas, apesar de ter noção que estas variam de um contexto para outro e de conformidade com as pessoas que nelas participam.

Visto estar a aproximar-se a *Festa de Natal*, as educadoras responsáveis por este, aproveitaram esta ocasião para comunicar às colegas o que já tinha sido considerado para a realização do mesmo. Assim como, delinear as estratégias e os materiais necessários para a comemoração da *Festa de Natal*, distribuindo tarefas de modo a que todas as educadoras pudessem colaborar na concretização deste projeto.

Segundo a diretora da instituição, as diferentes festividades assinaladas no plano anual de atividades desta instituição requerem a realização de diversas atividades, as quais são distribuídas por todos os docentes no início do ano letivo.

3.4.2 Participação no hastear da bandeira verde.

Nesta instituição realizou-se a Cerimónia breve e simples, mas significativa, do hastear da Bandeira Verde Eco Escolas, que mobilizou toda a comunidade escolar. Esta iniciou-se com um breve discurso da Diretora da Instituição, seguindo-se pelo hastear da bandeira e por fim, com a atuação de um conjunto de alunos com uma canção alusiva à importância deste projeto na escola, terminando com uma imensa salva de palmas de todos os participantes. Tive assim a oportunidade de participar neste evento, o qual pude apreciar,

especialmente por ver toda a comunidade educativa ali presente, proporcionando e tornando este momento significativo tanto para o reconhecimento da instituição, como para a educação pessoal e social das crianças.

Figura 65. Hastear da Bandeira Verde.



Importa considerar que a participação das escolas neste projeto incentiva e estimula as crianças a refletirem sobre a importância do meio ambiente e da natureza na vida das populações, bem como, ponderarem sobre a importância da poupança de energia e de recursos na preservação do ambiente e o desenvolvimento sustentável.

3.5 Resposta às questões de investigação no contexto de EPE

Considerando as questões orientadoras da presente investigação-ação realizada no contexto de EPE, procurou-se, seguidamente, responder as mesmas de forma clara e sucinta. No entanto, torna-se necessário referir que estas respostas constituem-se, ainda, numa breve síntese dos assuntos elucidados durante a intervenção pedagógica realizada neste contexto.

Assim, quanto a questão: *Qual o contributo da participação ativa da criança no desenvolvimento de competências sociais?*, foi possível observar nas atividades desenvolvidas com estas crianças, que estas realizaram uma comunicação empática através de gestos, linguagem corporal e verbal, enquanto interagiam com as outras crianças e adultos, socializando e cooperando assim com os mesmos. Todavia, importa referir que, quando dada a possibilidade à criança de desempenhar um papel mais ativo na realização de pequenas tarefas partilhadas com os outros, promoveu-se a autonomia, responsabilização e socialização das mesmas. Respondendo, seguidamente, a outra questão: *De que forma a participação ativa da criança nas atividades contribui para a construção do seu próprio conhecimento?*, destaca-se o facto de que as crianças, a medida que, aumentavam o seu papel ativo na

realização das atividades propostas, desenvolveram não só competências sociais, mas também desenvolveram a sua concentração para aquisição do aprendizado e aprendem a explorar o seu corpo em ação/movimento. Posto isto, a criança aprende mais e melhor, quando lhe é dada a oportunidade de desempenhar um papel ativo na construção do seu conhecimento, ou seja, permitir-lhe interagir, questionar, manipular e dialogar durante todo o processo da ação, proporcionando-lhe uma aprendizagem significativa e construtiva.

3.6 Reflexão final

O estágio pedagógico realizado em contexto pré-escolar foi uma experiência útil e enriquecedora. Possibilitou-me colocar em prática os conhecimentos, crenças e valores, bem como, adquirir competências profissionais, complementando, deste modo, o percurso académico até então percorrido. Embora tenha podido contactar com a realidade educativa durante anos anteriores, como na licenciatura e o mestrado, a verdade é que o estágio tem um impacto determinante na nossa formação. Este visa uma maior aproximação à nossa futura profissão enquanto docentes. Foi compensador ter tido a oportunidade de partilhar esta construção num processo cooperado que envolveu encarregados de educação e a equipa pedagógica. Tive a oportunidade de desenvolver competências na gestão da rotina da sala, optando por atividades livres ou orientadas, em pequeno e grande grupo, selecionando os momentos que decorriam dependendo do período de concentração, dos interesses e necessidades das crianças.

No que diz respeito aos conteúdos abordados, creio que a sua orientação foi efetuada de forma positiva, procurando sempre estabelecer uma contextualização e uma transversalidade entre as diferentes temáticas abordadas.

O uso de uma panóplia de atividades diversificadas e adequadas, atribuídas sempre com um carácter lúdico, permitiu às crianças a experiência de diferentes situações e materiais em paralelo com a aquisição de diferentes competências. Pois, esta foi, desde o início até o fim do estágio, a minha grande preocupação pois tinha receio que as competências não fossem adquiridas. Com o uso desta estratégia foram verificados resultados gratificantes nomeadamente, a nível da identidade pessoal e da formação social que segundo Zabalza (1998) o jogo viabiliza à criança de forma natural “construir seus próprios modelos de conhecimento, de comportamento sócio-afetivo e de seleção de valores” (p.82).

Nesta linha, o desenvolvimento da prática a ação encontrou-se centrada na construção do conhecimento das crianças através da sua participação ativa no desenvolvimento da sua aprendizagem. Aqui a criança tem um empenhamento ativo na construção da sua aprendizagem, tornando-a significativa, uma vez que é tida em conta as suas vivências e concretiza-se em concordância com as suas experiências. Como referem Brickman e Taylor (1996), as experiências de aprendizagem “devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando directamente com pessoas, materiais e ideias” (p.3-4). Sendo assim, o educador contém um papel crucial de apoiar e orientar a criança em todo este processo de aprendizagem. Neste sentido, a minha intervenção pedagógica, durante o estágio, proporcionou, a meu entender, uma participação ativa da criança em todo processo da ação, que fomentou todo o desenvolvimento do trabalho e conseqüente empenho, motivação e bem-estar emocional das crianças que, de outra forma, não teria sido igualmente satisfatória. Não descurando que esta questão de garantir a participação ativa da criança na construção do seu próprio pensamento, definiu-se como a questão problema da investigação realizada e foi assim possível responder a mesma ao longo de toda a intervenção. Sendo assim, pude aferir ao longo e no final do estágio o quanto é crucial para a criança participar em todo o processo desenvolvido nas atividades realizadas, onde foi claramente nítido as aprendizagens significativas e conhecimentos adquiridos.

Outro aspeto que evidencio, porque foi algo que me apreendeu e que decerto consiste num grande desafio para qualquer educador de infância, sobretudo com um grupo grande, é a atenção individualizada a cada criança. De facto, pensar que é possível prever um tempo de atenção individualizada para cada criança, separadamente, em todas as ações desenvolvidas, não é real, porém existem momentos que sugerem e exigem esse tipo de atenção focada nas necessidades da criança. De realçar que é importante potenciar cada um destes momentos, porquanto “é justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração” (Zabalza, 1998, p. 53). Verifiquei que através do apoio individualizado as crianças aprendem a controlar as suas relações com os outros e o ambiente onde estão inseridas.

Uma outra situação que foco é a gestão do tempo, no que diz respeito à alternância de atividades que solicitam uma atenção mais orientada e atividades mais dinâmicas, requerendo do educador uma sensibilidade mais alargada. Constatei que o tempo prolongado de algumas atividades conduziu a alguns défices de concentração e atenção das crianças e, conseqüentemente, a comportamentos mais desestabilizadores. Concluo que, em qualquer grupo de crianças, o tempo pedagógico precisa ser criticamente refletido a partir das

aprendizagens experienciadas das crianças e das educadoras para que inclua uma polifonia de ritmos e tenha em conta o bem-estar das mesmas na execução das atividades (Oliveira-Formosinho, 2009).

Porém, perante as dificuldades, surgiram as inseguranças e dúvidas, mas também revelou-se o apoio de uma equipa pedagógica profissional que colabora em parceria, que se desenvolve com as dificuldades de uns e os sucessos de outros, resultando no aprendizado de todos e momentos de qualidade no seu contexto educativo.

Reconheço, aqui, como a reflexão e a flexibilidade de um educador são indispensáveis durante o seu trabalho, que deve assumir “uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam” (Zeichner, 1993, p. 9).

De fato, todo o processo reflexivo durante a minha prática fez-me prosseguir adotando uma atitude de mudança, de adaptação e renovação de estratégias que tinham sempre em vista o melhoramento do contexto educativo. Entende-se que “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14)

Em suma, o estágio pedagógico na sala Arco-Íris foi deveras enriquecedor para o meu percurso profissional e tive o privilégio de conhecer a educadora Luísa e contar com uma equipa pedagógica disponível e interessada, onde o respeito, afetividade e confiança de todos esteve presente. Por tudo o que pude presenciar e vivenciar, esta prática trouxe-me novos conhecimentos, contribuindo assim para a minha construção pessoal e profissional.

Considerações Finais

Nesta fase final do relatório é retomada a perspectiva de edificação da identidade docente, promovida na realização do estágio pedagógico em ambos os contextos. Ao longo deste estágio profissional foram muitas as aprendizagens realizadas e os conhecimentos adquiridos. Foram-se também construindo competências pessoais, sociais, éticas, investigativas e reflexivas que contribuíram assim para a edificação da minha identidade profissional como futura docente.

Em ambos os estágios pedagógicos deparei-me com limites e potencialidades, que me permitiram vivenciar um combinado de experiências excepcionais de grande valor para a minha formação enquanto futura profissional docente. Com este tipo de experiências vamos construindo condutas educativas com o intuito de, futuramente exercer uma práxis com qualidade.

Através do estágio realizado, pude averiguar que aprender a gerir uma sala, tendo em conta as dificuldades e particularidades de cada criança/aluno, constitui-se efetivamente como um grande desafio para todos os docentes. Simultaneamente tomei consciência do papel primordial da educação na construção da identidade de cada criança/aluno. Através da qual o docente possui o dever de educar e orientar as suas crianças/alunos, na construção de indivíduos ativos, reflexivos, críticos e conhecedores do mundo o qual vivem.

Manifesto também a minha satisfação em ter cumprido os meus objetivos estipulados: assegurar sempre que possível o desenvolvimento de aprendizagens ativas, cooperativas e diferenciadas entre as crianças, tendo em conta a faixa etária e peculiaridades de ambos os grupos de crianças. Foi a partir destes temas que a estruturação do relatório se assentou e se desenvolveu a investigação-ação, através da delineação de instrumentos e procedimentos de ação comum a ambas as valências.

Em relação às metodologias, procurou-se adotar métodos que evidenciassem a realização de experiências ativas pelas crianças, sendo estas as principais construtoras do seu próprio conhecimento. Em termos práticos, penso que o balanço é positivo visto que o *feedback* dado pelas crianças nas duas valências, tendo em conta os objetivos delimitados *a priori*, foram bastante satisfatórios. Esta situação foi possível analisar aquando das avaliações que solicitaram sempre o levantamento de inferências da ação das crianças sobre as atividades desenvolvidas.

Para além disso, a boa relação mantida com a comunidade educativa das duas instituições e, especificamente com as crianças, permitiram estabelecer um clima agradável

de comunicação, assente no respeito mútuo. Importa destacar, ainda, o papel relevante que a professora e a educadora cooperante assumiram ao longo de todo o estágio, tomando uma atitude de partilha de ideias, sugestões e de propostas com vista ao melhoramento da minha intervenção.

No que concerne aos limites, destaco o curto tempo de estágio, que limitou o desenvolvimento de projetos que poderiam fomentar mais e melhores resultados nas crianças/alunos e também o impacto negativo que este provoca nas mesmas, pois quando estas começaram a se habituar à minha presença e à minha forma de orientar as atividades, o tempo de estágio estava prestes a terminar. Assim, considero importante que tivéssemos mais tempo de estágio para cada uma das valências.

Em termos de potencialidades, penso que as atividades realizadas visando as famílias e a comunidade educativa, constituíram uma aprendizagem rica pois fomentou a cooperação entre as colegas de estágios e as cooperantes, reforçando a utilidade do trabalho em equipa para a concretização de objetivos comuns e para uma educação mais dinâmica e empreendedora. A realização de uma ação reflexiva e estruturada de forma a ser coerente não só em termos de objetivos mas também na sua própria execução, constitui-se também numa potencialidade.

Em suma, esta formação inicial que durou formalmente quase cinco anos, foi efetivamente uma experiência gratificante e compensadora e que continuará por toda a vida, por meio da formação contínua. Pois um profissional de educação deve estar em constante aprendizagem e descoberta, deve tomar uma postura de investigação e ao mesmo tempo de reflexão. No entanto, espero que esta etapa que agora se encerra seja o início de uma outra, ou seja, o princípio de uma vida profissional com novos objetivos, metas e expectativas para alcançar. Conquanto, também ciente das dificuldades e limitações desta futura profissão como docente, mas que com motivação, persistência e confiança conseguiremos ultrapassar e chegar onde quisermos, necessitando somente de confiar e acreditar que conseguimos mais e melhor.

Referências

- Abrantes, P., Serrazina, L. e Oliveira, I. (1999) *A Matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação básica.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula- Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Edições UNESCO.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (1994). Formação contínua e profissão docente. *Educação e Matemática*, 31, 18-20.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. 2ª Edição. Coimbra: Atlântida Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto. Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. Define o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em: <http://www.dre.pt/pdfgratis/2001/08/201A00.pdf>
- Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro. Reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores e professores. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1992/11/259a01/00030010.PDF>

- Doolittle, P. E. (1995). Understanding cooperative learning through Vygotsky's zone of proximal development. Disponível em http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED384575&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED384575.
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes-Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4, 563-572.
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (1998) (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores- Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, A. A. (2008). A Construção da Identidade profissional do Professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In *VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - FCSH. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>
- Gomes, I. (2011). Trabalho de Aprendizagem Curricular por projetos cooperativos. *Escola Moderna*, 39 (5), 41-54.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças, teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. ; Banet B. & Weikart D. (1995). *A criança em acção*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz,L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula- um guia prático para o professor*. Lisboa: Edições Técnicas.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*,8, 7-22.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da educação (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino básico- competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11,77-98.

- Niza, S. (2005). Uma Democracia Participada na Escola: a Gestão Cooperada do Currículo. *Escola Moderna*, 24 (5), 52-56.
- Oliveira- Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação*. In Oliveira- Formosinho, J. & Kishimoto, T. & Pinazza, Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro (pp.13- 36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Gambôa, R. (2009). *Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Pimenta, S. (1996). Formação de Professores - Saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, 2, 72-89.
- Pimentel, A. (2007). *Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil*. In Oliveira- Formosinho, J. & Kishimoto, T. & Pinazza, Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro (pp.219- 248). Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. & Oliveira, H. (2002). Remar Contra a Maré: A Construção do Conhecimento e da Identidade Profissional na Formação Inicial. *Revista de Educação*, 11, 2, 145-163. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>
- Portugal, P. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Sanches, M. F. (1994). Aprendizagem Cooperativa: resolução de problemas em contexto de auto-regulação. *Revista Educação*, 1/2, 31-42.
- Sardinha, A. L. C. (1998). O Perfil de Professor- contributo para a sua clarificação. *O Professor*, 62 (3), 12-16.
- Teodoro, A. (1994). *A Carreira docente - Formação, Avaliação, Progressão*. Lisboa: Texto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*, Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores- Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa-Professores.

Apêndices - Conteúdo do CD-ROM

Pasta - Documentos Gerais

Relatório de Estágio (versão eletrônica)

Pasta - Estágio pedagógico em contexto de 1.º Ciclo: Apêndices 1 a 20

Subpastas:

- Avaliação

Apêndice 1. Avaliação das áreas fortes e áreas fracas das crianças.

Apêndice 17. Avaliação das competências desenvolvidas semanalmente 1.º CEB.

Apêndice 18. Avaliação das competências desenvolvidas semanalmente 1.º CEB (Afonso).

- Roteiros de estágio

Apêndice 2. Primeiro roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 3. Segundo roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 4. Terceiro roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 5. Quarto roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 6. Quinto roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 7. Sexto roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 8. Sétimo roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 9. Oitavo roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 10. Nono roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 11. Décimo roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 12. Décimo primeiro roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 13. Décimo segundo roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 14. Décimo terceiro roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 15. Décimo quarto roteiro diário (1.º CEB).

Apêndice 16. Décimo quinto roteiro diário (1.º CEB).

- Outros

Apêndice 19. Cartaz de divulgação da ação de sensibilização.

Apêndice 20. Convite

Pasta - Estágio pedagógico em contexto Pré-Escolar: Apêndices 21 a 34**Subpastas:****- Avaliação**

Apêndice 28. Abordagem dirigida ao grupo (diagnóstico).

Apêndice 29. Avaliação das competências desenvolvidas semanalmente EPE.

Apêndice 30. Abordagem dirigida ao grupo (final).

Apêndice 31. Ficha de Avaliação individualizada (inicial).

Apêndice 32. Análise e reflexão individualizadas de uma criança.

Apêndice 33. Definição de objetivos e iniciativas individualizadas.

Apêndice 34. Ficha de Avaliação individualizada (final).

- Roteiros de estágio

Apêndice 21. Roteiro de estágio 1º semana (EPE).

Apêndice 22. Roteiro de estágio 2º semana (EPE).

Apêndice 23. Roteiro de estágio 3º semana (EPE).

Apêndice 24. Roteiro de estágio 4º semana (EPE).

Apêndice 25. Roteiro de estágio 5º semana (EPE).

- Outros

Apêndice 26. Poesia de Natal.

Apêndice 27. Pictograma de Natal.