



Centro de Competências das Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

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

Milene Maria Ornelas Oliveira

Funchal, março de 2010

II RELATÓRIO DE ESTÁGIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Centro de Competências das Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

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

Orientadora: Guida Reis Rodrigues Mendes

Milene Maria Ornelas Oliveira

Funchal, março de 2010

RELATÓRIO DE ESTÁGIO III

À Ema

Com esforço, determinação e carinho.

Por ti e para ti, “a melhor mana do mundo”.

IV RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Agradecimentos

Uma palavra de agradecimento:

- à Educadora de Infância e Professora cooperantes e respetivos grupos de crianças onde desenvolvi o meu estágio;
- à Orientadora Científica do Estágio e do Relatório, Mestre Guida Mendes pela orientação do estágio na componente do Pré-Escolar e disponibilidade prestada na elaboração deste relatório;
- ao Orientador Científico do Estágio, Professor Doutor Paulo Brazão pela sua orientação na componente do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- aos meus pais e irmãos por todo o apoio, incentivo, dedicação e compreensão , e sobretudo, pelo facto de me apadrinharem na conquista dos objetivos a nível pessoal;
- à professora Glória Pereira por todo o apoio dado;
- aos amigos por todos os momentos passados juntos, pelos risos e palavras de entusiasmo;
- e por fim relevo o contributo de toda a equipa pedagógica , da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão e em particular à equipa pedagógica da Escola Básica do 1.º Ciclo, com Pré-Escolar da Fonte da Rocha.

Resumo

O presente relatório surge da minha intervenção pedagógica durante o estágio realizado no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do relatório serão referidos os contextos de cada uma das instituições de educação e ensino, as metodologias e intervenções realizadas junto das crianças, da comunidade e famílias¹, bem como uma reflexão final para cada uma das componentes do estágio.

No decorrer do relatório são apresentadas as planificações, avaliações e reflexões realizadas durante o estágio sobre a minha intervenção pedagógica junto dos grupos de crianças de ambos os estágios.

O grupo de crianças da componente do estágio na educação Pré-Escolar é constituído por 25 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade enquanto o segundo grupo, da componente do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico é constituído por 21 alunos, com idades compreendidas entre os oito e os onze anos.

Os trabalhos realizados na componente do Pré-Escolar incidiram, sobretudo, nas diferenças de género, nos quais verificamos a alteração de alguns comportamentos de algumas crianças. Na componente do 1.º Ciclo do Ensino Básico os trabalhos incidiram sobre a cooperação na sala de aula, na qual os alunos aumentaram a cooperação entre si na execução das atividades.

Palavras-chave: Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; planificações, avaliações e reflexões.

¹ De acordo com Ramiro Marques o termo família deve ser impregnada “quando nos referimos ao conjunto de adultos que se relacionam de uma forma duradoura e constante com os alunos no espaço casa” (Silva, 2003, p. 82)

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Abstract

This report comes as result from my pedagogical intervention on pre-school and 1st cycle basic education.

In this report will be referred the contexts of each education institute, the training, methodologies and interventions with children, families² and community, as well as a final reflection for each stage.

Throughout the report, evaluations and discussions of the stage of my educational intervention with both groups of children and lessons plans will be prested.

The 1st stage children group (pre-school component) is compose by 25 children, aged between 4 and 5 years old while the 2nd group (basic education – 1st education cycle)is compose by children aged between 8 and11 years old.

In the end is presented a final reflection for each stage pointing some limitations and suggestions for each one.

The work done on Preschool component, mostly focused on gender differences, in which we found some behaviors change in a few children.

On the elementary component the work has focused on cooperation in the classroom, where students have increased their cooperation in carrying out activities.

Keywords: pre-school; 1st cycle; basic education, lesson plans, evaluations and reflections, pedagogical intervention.

² According to the definition “family” of Ramiro Marques should be impregnated "when referringto all adults who are related in a lasting and constant in space with the students home" (Silva, 2003, p 82).

Índice

| | |
|--|------|
| Agradecimentos | IV |
| Resumo | V |
| Abstract | VI |
| Índice de Figuras..... | VII |
| Índice de Quadros..... | VIII |
| Introdução | 1 |
| Perfil dos Docentes e Reflexibilidade..... | 3 |
| Parte I – Estágio na Componente de Educação de Infância..... | 9 |
| O Contexto | 10 |
| A Família..... | 11 |
| As Crianças | 12 |
| Figura 1. Área central da sala de atividades | 16 |
| Avaliação do Grupo | 19 |
| Avaliação individual | 28 |
| Intervenção Pedagógica..... | 34 |
| reflexão n.º 1. | 39 |
| reflexão n.º 2. | 52 |
| reflexão n.º 3. | 58 |
| reflexão n.º 4. | 64 |
| reflexão n.º 5. | 74 |
| Intervenção com a Comunidade Educativa..... | 77 |
| Outras Atividades..... | 85 |
| reunião de docentes da pré..... | 85 |
| reunião de docentes do conselho escolar..... | 87 |

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

| | |
|--|-----|
| Limites e Potencialidades..... | 87 |
| Reflexão Crítica Final | 88 |
| Parte II – Estágio na Componente do 1º Ciclo Ensino Básico..... | 90 |
| O Contexto | 91 |
| As Famílias..... | 92 |
| A Turma | 93 |
| Intervenção Pedagógica..... | 96 |
| <i>planificações</i> | 99 |
| reflexão n.º 6. | 103 |
| reflexão n.º 7. | 108 |
| reflexão n.º 8. | 118 |
| reflexão n.º 9. | 121 |
| reflexão n.º 10. | 128 |
| reflexão n.º 11. | 132 |
| reflexão n.º 12. | 137 |
| reflexão n.º 13. | 140 |
| Outras Atividades..... | 142 |
| <i>projeto “Ler, contar e recriar”</i> | 142 |
| Figura 15: Livros oferecidos pela: Bertrand Livreiros, Livraria Esperança e Continente | |
| modelo..... | 145 |
| Limites, Potencialidades e Sugestões | 146 |
| Reflexão Crítica Final | 148 |
| Conclusão..... | 150 |
| Referências..... | 154 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Área central da sala de atividades | 16 |
| Figura 2. Avaliação dos níveis de bem-estar | 22 |
| Figura 3. Avaliação dos níveis de implicação | 23 |
| Figura 4. Segunda avaliação dos níveis de implicação | 26 |
| Figura 5. Contagem dos números por ordem decrescente | 59 |
| Figura 6. Cozinheiro convidado a apresentar os instrumentos que utiliza diariamente..... | 64 |
| Figura 7. Registo da entrevista realizada ao cozinheiro | 65 |
| Figura 8. Exploração das semelhanças e diferenças entre o género masculino e feminino..... | 66 |
| Figura 9. Identificação dos sons das profissões masculinas e femininas..... | 68 |
| Figura 10. Preparação da sopa pelo cozinheiro convidado..... | 74 |
| Figura 11. Registo da atividade da sopa | 75 |
| Figura 12. Registo do tempo do mês de outubro | 76 |
| Figura 13. Trabalho realizado com alunas com NEE que beneficiam do EE..... | 112 |
| Figura 14. Atividade da tabuada do 9 | 129 |
| Figura 15. Livros oferecidos pela: Bertrand Livreiros, Livraria Esperança e Continente modelo..... | 145 |

X RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice de Quadros

| | |
|--|-----|
| Quadro 1. Avaliação geral do grupo: níveis de bem-estar e implicação | 21 |
| Quadro 2. Segunda Avaliação geral do grupo: níveis de bem-estar e implicação | 24 |
| Quadro 3. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto | 26 |
| Quadro 4. Avaliação individualizada | 28 |
| Quadro 5. Análise e reflexão individualizada da criança | 32 |
| Quadro 6. Definição de objetivos e iniciativas individualizadas | 34 |
| Quadro 7. Planificação Pedagógica n.º 1 | 37 |
| Quadro 8. Planificação Pedagógica n.º 2 | 44 |
| Quadro 9. Planificação do Projeto “Quem faz o quê...” efetuada em conjunto com as crianças | 47 |
| Quadro 10. Planificação das atividades a realizar para a execução do Projeto “Quem faz o quê...” | 48 |
| Quadro 11. Planificação Geral das atividades a desenvolver nas diferentes áreas de conteúdo do Projeto “Quem faz o quê...” | 49 |
| Quadro 12. Avaliação das atividades realizadas na semana de 10 a 14 de outubro | 51 |
| Quadro 13. Horário das atividades da sala da Pré II no turno da tarde | 53 |
| Quadro 14. Planificação Pedagógica n.º 3 | 56 |
| Quadro 15. Avaliação das atividades realizadas na semana de 17 a 21 de outubro | 60 |
| Quadro 16. Planificação Pedagógica n.º 4 | 61 |
| Quadro 17. Avaliação das atividades realizadas na semana de 24 a 28 de outubro | 69 |
| Quadro 18. Planificação Pedagógica n.º 5 | 71 |
| Quadro 19. Planificação Pedagógica n.º 6 | 101 |
| Quadro 20. Planificação Pedagógica n.º 7 | 114 |
| Quadro 21. Planificação Pedagógica n.º 8 | 124 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 22. Planificação Pedagógica n.º 9 | 135 |
| Quadro 23. Objetivos gerais e específicos do Projeto “Ler, contar e recriar” | 143 |

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Índice de Abreviaturas

APA – Apoio Pedagógico Acrescido

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEB/PE – Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar

EE – Ensino Especial

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

EI – Educador de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEB – Professor do Ensino Básico

PEE – Projeto Educativo de Escola

PNL – Plano Nacional de Leitura

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

A elaboração do presente relatório de estágio na Unidade Curricular de Estágio e Relatório, sob a orientação da professora Mestre Guida Mendes, tem como finalidade dar a conhecer a minha intervenção pedagógica para obter o grau de Mestre exigido para a docência nas valências da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), que decorreram durante os estágios realizados na Escola Básica do 1.º CEB com Pré-Escolar (EB1/PE) da Fonte da Rocha e EB1/PE do Galeão, respetivamente.

Este relatório está dividido em três partes. Numa primeira parte começo por fazer uma breve alusão ao perfil do Educador de Infância (EI) e do professor do 1.º CEB, ao currículo que ambos desenvolvem e à importância da reflexão da prática educativa.

Nas restantes duas partes são abordados vários itens sobre o estágio realizado numa sala do Pré-Escolar. Seguidamente faz-se uma breve caracterização deste contexto educativo, seguindo-se a intervenção pedagógica realizada com as crianças, que engloba a avaliação do grupo e de uma criança em particular, a intervenção com a comunidade educativa e com a família e por fim uma reflexão final.

Para realizar a avaliação utilizei as grelhas da autoria de Portugal e Leavers (2010), as quais permitem ao educador “obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral; identificar as crianças que necessitam de apoio adicional em geral; e perceber aspetos que requerem intervenções específicas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 74).

Posteriormente são apresentadas algumas reflexões decorrentes das reuniões assistidas durante o respetivo estágio. Serão, ainda, apresentadas as limitações e potencialidades encontradas durante a realização do mesmo, assim como algumas sugestões e indicações que deverão ser tidas em linha de conta nas minhas práticas pedagógicas futuras.

A segunda parte deste relatório segue a estrutura descrita anteriormente, mas incide sobre a valência do 1.º CEB, na qual serão abordados os mesmos itens para a valência do 1.º

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

CEB. Acresce, ainda, uma reflexão final sobre toda a prática desenvolvida durante o estágio, onde serão contempladas as duas componentes.

Importa referir que todos os nomes próprios das crianças são fictícios de modo a salvaguardar a identidade das mesmas e que o presente relatório segue as orientações para trabalhos académicos definidas pela *American Psychological Association* (2010). Tal como é referido neste documento, as imagens podem ser apresentadas a cores quando incluem informações relevantes, o que acontece no presente relatório. As notas de rodapé serão apresentadas no fim das páginas onde surgem para facilitar o entendimento das mesmas.

Perfil dos Docentes e Reflexibilidade

Tal como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), refere que a Educação Pré-Escolar faz parte do sistema educativo, sendo que esta “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar à ação educativa da família” (Ministério da Educação, 1997, p. 15) e à qual se deverá manter uma estreita relação de modo a favorecer o desenvolvimento e inserção da criança na sociedade como um ser detentor de autonomia, solidariedade e livre, uma vez que estes são “dois contexto sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

O perfil específico de desempenho específico do EI e do Professor do Ensino Básico (PEB) determinadas pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o qual refere que este está definido “com as especificações constantes no presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil” (Decreto - Lei n.º 240/2001).

Por seu lado, de modo a apoiar o EI no processo de tomada de decisão sobre a sua intervenção educativa, as OCEPE apresentam um conjunto de princípios que “constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-escolar e destinam-se à organização da componente educativa” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). É ainda nas OCEPE que os EI podem encontrar os princípios gerais sobre a organização do grupo, do espaço, do tempo e da prática pedagógica que apoiam a sua intervenção nas aprendizagens das crianças.

Importa frisar que as OCEPE são isso mesmo, orientações e não um programa que tem de ser cumprido, permitindo que o educador utilize as opções pedagógicas que considera adequadas para a construção do currículo.

4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Falamos de currículo é falamos, de acordo com Zabalza (2003, p. 12), do “conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar”. Formosinho (2007, p. 9) por seu lado, também diz que este é um campo de “saber próprio, convocador de um campo alargado de áreas de conhecimentos, sustentador nuclear do conhecimento profissional inerente à prática de ensino, e articulador essencial da *praxis* e da teorização reflexiva”.

Em Portugal, a flexibilidade das OCEPE permite que o EI conceba um currículo adequado às necessidades, conhecimentos e características do seu grupo de crianças. Assim, estas são “um instrumento de referência à investigação, reflexão e desenvolvimento das práticas pedagógicas” (França & Mendes, 2010, p. 81) a partir do qual o educador de infância desenvolve o seu currículo.

França e Mendes (2010) referem ainda que é através da organização do ambiente educativo que o educador dá a conhecer a sua intencionalidade educativa. Porém, a construção do currículo na EPE deverá ser feita, tal como refere Teresa Vasconcelos na nota de abertura das OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 7), em conjunto com “a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos”. Este currículo deverá ter como alicerce a observação, planificação, organização e avaliação do ambiente educativo e dos projetos desenvolvidos, os quais criam condições para que as aprendizagens das crianças ocorram e é onde se mobiliza “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto – Lei n.º 241/2001).

Assim, partir das etapas acima referidas, todas interligadas, o EI planeia a sua intervenção educativa e reflete sobre a mesma, de modo a adequá-la às necessidades e características do grupo de crianças pelo qual é responsável. O mesmo Decreto – Lei refere,

também, sobre esta matéria, que o professor do 1.º CEB mobiliza e integra “os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”.

Nesta linha de ideias, construir um currículo, como refere Roldão (2007), não se restringe a que a instituição e educação e os docentes³ efetuem o seu trabalho apenas no cumprimento do programa. Segundo esta mesma autora, na sua construção, o currículo deverá ser adequado à realidade de um determinado contexto e nele deverão ser cumpridos os seus conceitos chave de “intencionalidade, finalização, regulação, articulação e coerência” (Roldão, 2007, p. 10).

No currículo do 1.º CEB estão contempladas duas áreas: as curriculares disciplinares obrigatórias (Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Expressões Artísticas e Musical) e as áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado), com uma carga horária de 25 horas semanais (Ministério da Educação, 2004).

Sublinho que as áreas curriculares de carácter não disciplinar devem articular-se com as de carácter disciplinar, de modo a incluir “uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma” (Ministério da Educação, 2004, p. 19). Dada a variedade de características de cada um dos alunos numa mesma instituição de ensino, não existe um currículo uniforme que responda a cada uma das questões dos seus intervenientes. Deste modo, concordo com Formosinho (2007, p. 26) quando menciona que “só um currículo planeado em parte na escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada”.

³ Sempre que utilizar a designação docente, referimo-nos aos dois profissionais: Educador de Infância e professor do 1.º CEB.

6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Assim sendo, o EI e o PEB, ao construírem os respectivos currículos, sabem o como e o porquê da sua intervenção pedagógica, bem como quais são os seus contributos nas aprendizagens das crianças. Tal como na educação de infância, durante a frequência no ensino básico, os alunos deverão ter uma formação que garanta o desenvolvimento dos seus interesses pessoais e sociais.

De modo a que os docentes, dos níveis de educação e ensino que temos vindo a falar, tenham uma prática mais adequada, surge a importância de refletir em conjunto e constantemente sobre a sua intervenção educativa com o grupo do qual são responsáveis. Com efeito, as OCEPE (1997, p. 42) referem que “o trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concentrada que responda às necessidades das crianças e dos pais”.

Neste mesmo documento orientador, refere-se que a intencionalidade do educador exige que este “reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (Ministério da Educação, 1997, p. 93). Diz ainda que este processo reflexivo é anterior à acção, pressupõe um planeamento, acompanha a acção e realiza-se após a acção de modo a haver uma consciencialização, logo uma avaliação da intervenção realizada e dos seus efeitos no processo de aprendizagem nas crianças.

Ser um docente reflexivo implica, sempre que possível⁴, assumir um distanciamento das metas e objetivos que são definidos sem prévio envolvimento das crianças. Também ao se questionarem sobre o que fazem e porque o fazem, os docentes assumem uma intencionalidade, que de acordo com Sá e Varela (2007, p. 21), “implica reflexividade”. Esta faz com que cada prática seja adequada e contextualizada para o grupo do qual o docente é

⁴ O Educador de Infância desenvolve as suas funções com crianças de idade inferior aos 3 anos, logo o envolvimento das mesmas é menos gradual.

responsável. Estes autores referem, também, que o docente reflexivo tem mais liberdade de comunicação e cooperação, fatores favoráveis à criatividade.

Deste modo, refletir sobre a sua ação exige ao docente “uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (Schön, 1997, p. 82).

Um dos instrumentos utilizados na reflexão é a documentação pedagógica, definida por Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 192) como a “tentativa de enxergar e entender o que está acontecendo no trabalho pedagógico e o que a criança é capaz de fazer sem qualquer estrutura predeterminada de expectativas e normas”.

Deste modo, considero que “após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Reflectir sobre a reflexão-da-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (Schön, 1997, p. 83), logo a necessidade de trabalhar com diários de bordo, instrumento de trabalho utilizado por mim ao longo dos estágios, que se revelaram muito úteis para a minha intervenção pedagógica como se poderá ver, mais à frente nas partes I e II deste relatório.

Trabalhar com os diários de bordo semanais permitiu-me reconstruir a minha ação de forma reflexiva, tendo sempre em linha de conta os registos efetuados na semana anterior e, deste modo, realizar as devidas alterações e adequações para cada grupo de estágio, para além de compilar, ao longo dos estágios, as informações dadas pelas crianças acerca dos seus conhecimentos provindos do meio familiar ou social, e a partir dos quais desmistifiquei alguns conhecimentos que tinham, transformando-os em novas aprendizagens.

“Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo dar valor à confusão dos alunos” (Schön, 1997, p. 85) para que as aprendizagens posteriores lhes façam sentido, para tal, ouvir as crianças e aprender a fazer da instituição um local onde os mesmos

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

se podem exprimir, promove a eficácia da reflexão do docente pois “uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional” (Schön, 1997, p. 87).

Neste sentido, ser um docente reflexivo pressupõe, também, que haja uma reflexão entre os docentes de uma equipa pedagógica com o propósito de promover “uma discussão vivida e crítica sobre a prática pedagógica e sobre as condições de que ela necessita” (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003, p. 190). Neste sentido, ao longo do tempo de estágio procurei refletir e em conjunto com as docentes cooperantes, com a colega de estágio e sempre que possível com os grupos de estágio, o que me permitiu adequar as minhas intervenções e dar respostas cada vez mais adequadas a cada um dos grupos de crianças.

Parte I – Estágio na Componente de Educação de Infância

10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O Contexto

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). Deste modo, o educador deve ter conhecimento do mesmo, dado que “a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 31) e que a instituição é influenciada pelo meio onde esta está inserida. Nesta linha de ideias, é através do conhecimento do meio e da instituição que o educador adequa a sua prática ao contexto onde a instituição está inserida.

O conhecimento do meio envolvente permite que se estabeleçam parcerias entre as instituições educativas e outras, promovendo novas aprendizagens e saberes para as crianças. Neste âmbito, surge a necessidade de caracterizar o contexto onde decorreu o meu estágio na componente do Pré-Escolar.

Situada no centro do Concelho de Câmara de Lobos desde a sua inauguração em setembro de 2001, a Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Fonte da Rocha é constituída por um corpo docente de 24 professores do 1.º CEB e seis EI.

Esta instituição de educação é constituída por três pisos, sendo que no piso térreo situam-se o *hall* de entrada, a sala destinada às funcionárias, a sala de atendimento aos encarregados de educação e as instalações sanitárias dos visitantes. No primeiro piso encontram-se as duas salas de atividades do Pré-Escolar, respetivas instalações sanitárias e arrecadação, as instalações sanitárias dos professores e dos alunos do 1.º CEB, a biblioteca, a sala dos professores, o gabinete para o apoio do Ensino Especial (EE), o refeitório, a cozinha e uma área para arrumação do material de limpeza. No segundo piso funcionam as quatro salas para as áreas curriculares do 1.º CEB e quatro salas para as atividades de enriquecimento curricular (Expressão Plástica, Expressão Musical e Dramática, Língua Inglesa, Tecnologias de Comunicação e Informática); duas áreas para a arrumação de

material escolar e de limpeza, respetivamente; gabinete da administração e o gabinete da direção. Nos espaços exteriores estão contemplados o campo desportivo, o ginásio, a arrecadação para o material de desporto e um pátio coberto.

Nas imediações da escola encontram-se os serviços de Finanças, o Registo Civil, dois bairros sociais, um supermercado, uma loja de fotografia, a Biblioteca Municipal, a Igreja, o Centro de Saúde, os Correios, o Centro de Dia para Idosos, cafés, restaurantes, pequenas superfícies comerciais e a bomba de gasolina. Outras instituições de educação e ensino que se encontram próximo são a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo da Torre e a Escola Básica do 1.º CEB/PE da Lourencinha.

Importa, ainda, conhecer o meio de origem destas crianças e suas famílias para que a intervenção educativa seja adequada e assim tenha uma maior qualidade. Passo assim, no ponto seguinte, a caracterizar as famílias.

A Família

A Pré-escola onde realizei o estágio encontra-se localizada entre dois bairros sociais, como referido anteriormente, de onde provêm a maioria das crianças. Regra geral, as crianças residem com ambos os pais, havendo apenas três crianças que vivem unicamente com a mãe. Estes bairros têm “ características socioculturais muito específicas, constituídos por famílias de baixos recursos económicos com grandes problemas de formação básica e com imensos casos de desemprego” (Projeto Educativo de Grupo, 2012 p. 10).

No que concerne ao grupo de crianças da sala onde decorreu o meu estágio, a condição perante o trabalho, predominante dos pais são empregados na pesca (5), seguindo-se os sem profissão (4). A profissão dos restantes pais é variável (construção civil, estucador, manobrador de máquinas, jardineiro, serralheiro, cozinheiro, empregado de limpeza, etc).

12 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Relativamente às atividades realizadas pelas mães destacam-se os serviços domésticos, seguindo-se os serviços de limpeza.

No referente aos afetos estabelecidos entre criança-família deste grupo de crianças, a equipa pedagógica da instituição é de opinião que:

verifica-se um ambiente afectivo positivo, ou seja, possuem dos seus pais atenção, carinho, afecto e cuidados fundamentais para o seu desenvolvimento. Estes Encarregados de Educação, salvo alguns casos pontuais, revelam uma participação integral na vida dos filhos e demonstram ainda interesse pelas actividades que a escola proporciona (Projeto Educativo de Grupo, 2010, p. 7).

As Crianças

O grupo de crianças desta sala de atividades é composto por 25 crianças, 12 meninas e 13 meninos, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. A maioria destas crianças (16) já frequentava este estabelecimento de ensino no ano letivo transato e apenas um pequeno grupo de crianças (8) frequentava este estabelecimento pela primeira vez.

Destas 25 crianças, existiam três com Necessidades Educativas Especiais (NEE), duas com quatro anos e uma com cinco anos, sendo que todas estas crianças já haviam sido identificadas no ano letivo anterior docente da EE. As duas primeiras crianças foram sinalizadas pela docente da EE no ano letivo anterior no entanto, a última aguardava o acompanhamento, pelo facto da técnica do EE se encontrar de licença de maternidade no período em que decorreu o estágio nesta componente.

Para melhor caracterizar este grupo de crianças recorreremos a alguns teóricos, nomeadamente, Piaget e Vigotsky.

Sprinthall e Sprinthall (1993) referem que após observar as crianças em contextos naturais, durante longos períodos de tempo, Piaget defendeu que o desenvolvimento

cognitivo processa-se através de estádios de desenvolvimento, “o que significa que tanto a natureza como a forma da inteligência mudam profundamente ao longo do tempo” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 100). Os mesmos autores referem que não podemos ver a mente da criança como uma folha em branco, a qual precisa ser preenchida. Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 102) reforçam esta ideia ao referirem que “a criança não é um organismo vazio, nem a aprendizagem consiste em encher passivamente um recipiente vazio”. Neste sentido, o meio tem um papel importante pois é através da interação estabelecida entre a criança e o meio que se processa o desenvolvimento cognitivo.

Para explicar o processamento do desenvolvimento cognitivo, Piaget apresenta quatro estádios de desenvolvimento cognitivo: o estágio sensório-motor, dos 0 aos 2 anos; o estágio pré-operatório, dos 2 aos 7 anos; o estágio das operações concretas, dos 7 aos 11 anos e o estágio das operações formais, dos 11 aos 16 anos. Ao analisar cada uma das crianças deste grupo, embora estando no mesmo estágio de desenvolvimento, importa ter em atenção algumas considerações. Os estádios de desenvolvimento diferem entre si, deste modo, as transformações que ocorrem a nível mental, são também diferentes em cada um dos estádios, uma vez que cada criança deverá atravessar uma sequência regular, sendo impossível saltar os estádios de desenvolvimento (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Cada criança precisa, então, de experiências suficientemente estimulantes em cada um dos estádios de desenvolvimento para que possa progredir para o seguinte. Contudo, importa referir que “embora uma forma fundamental de actividade cognitiva defina cada estágio, coexistem elementos de outros estádios” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 103) e por este motivo, as idades referidas em cada estágio de desenvolvimento podem variar de criança para criança, uma vez que cada criança tem o seu próprio tempo de maturação. A diversidade dos níveis de maturação foi visível durante o decorrer do estágio e como tal, houve a necessidade de ter em atenção essa diferença e adequar as atividades a cada uma das crianças.

14 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Sprinthall e Sprinthall (1993) referem, ainda, que o estágio pré-operatório como o estágio onde há uma evolução significativa no vocabulário e na capacidade de compreensão. A linguagem sofre grandes evoluções pois as crianças começam a falar e os adultos utilizam a linguagem para estabelecer a comunicação com as mesmas. Durante este período, o meio verbal da criança influencia as suas aprendizagens e, deste modo, quanto mais rico e estimulante for esse meio (casa, escola ou outro), provavelmente, maior será o seu desenvolvimento linguístico. Por este motivo, sempre que me foi possível, tentei proporcionar atividades que promovessem a comunicação oral deste grupo de crianças, nomeadamente através da exploração de canções, rimas e lengalengas.

Estes mesmos autores referem que neste estágio de desenvolvimento cognitivo as crianças “podem fingir que os bonecos são reais, que têm amigos imaginários, ou mesmo contar histórias mirabolantes sobre a sua ascendência e ter conversas inteiras consigo próprias ou com objectos inanimados”. Por seu lado, a privação destas atividades podem provocar, nas crianças, o atraso do seu desenvolvimento. Os padrões de linguagem são egocêntricos e como tal, o reconto de uma história poderá ter finais tão diversos quanto o número de crianças, o que verifiquei durante o reconto de uma história contada num dos dias de estágio.

Outra característica deste estágio é o pensamento indutivo, isto é, as crianças fazem as suas escolhas baseando-se na indução que fazem sobre os objetos. Por exemplo, ao lhes ser dada a possibilidade de escolher entre quatro moedas de cinco cêntimos e de uma moeda de vinte cêntimos, as crianças escolhem as quatro moedas. Quando questionadas sobre o porquê da sua escolha, frequentemente referem que ficam com mais moedas (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Por ter enfatizado o desenvolvimento cognitivo e ainda o desenvolvimento social das crianças, importa referir o interesse dado por Vygotsky acerca do mesmo. Cubero e Luque (2004, p. 94) referem que Vygotsky propôs-se a “desenvolver uma teoria revolucionária na

qual a natureza humana é o resultado da interiorização, socialmente guiada, da experiência cultural transmitida de geração em geração”. Para este, o desenvolvimento cultural humano ocorre quando o sujeito é um agente participador de um grupo, no qual ocorre interação com outras pessoas mais experientes que podem ajudá-la a adquirir novas aprendizagens. Assim sendo, o desenvolvimento cultural assume um papel fulcral na aprendizagem cognitiva das crianças, na qual a aprendizagem processa-se em dois níveis culturais distintos: um primeiro nível interpsicológico, que ocorre através do apoio com outros agentes sociais (professores, familiares ou mesmo com outras crianças), e posteriormente, a nível intrapsicológico, que resulta do desenvolvimento da criança, no qual esta já é capaz de agir autonomamente. Para explicar a passagem do desenvolvimento cognitivo do nível social para o nível individual, Vygotsky utiliza dois conceitos distintos: a zona de desenvolvimento atual, ou seja, aquilo que a criança já consegue fazer sozinha e a zona de desenvolvimento potencial, isto é, aquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas é capaz de aprender com o apoio e orientação de alguém.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) assenta na diferença existente entre o nível de atividades que as crianças são capazes de executar com o auxílio dos outros e o nível de tarefas que fazem autonomamente, ou seja, corresponde à zona de maturação de conhecimento.

De acordo com Cubero e Luque (2004, p. 100), “são as atividades educacionais – no caso da escola, podemos dizer os processos ensino e aprendizagem – que criam as zonas de desenvolvimento proximal”. Deste modo, os docentes medeiam as aprendizagens das crianças, ajustando as competências destas às diferentes etapas de uma atividade permitindo, que gradualmente, seja a criança a ter mais responsabilidade na atividade e deste modo que avance no seu desenvolvimento. Para que ocorra um processo de aprendizagem, a linguagem

16 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

torna-se, então, a ferramenta fundamental, a qual permite a resolução de um determinado problema em conjunto com o mediador da aprendizagem.

A partir da observação realizada durante os primeiros dias de estágio, foi-me possível perceber que o grupo apresentava algumas dificuldades a nível comportamental, sobretudo no cumprimento de regras e no respeito pelo outro, destacando-se, neste âmbito, uma das crianças que está a frequentar pela primeira vez a instituição (Pedro).

Quanto à exploração da sala de atividades e dos materiais nela existentes, o grupo explorava e utilizava os mesmos em atividades orientadas e/ou livres, sendo estas em grande/pequeno grupo ou individualmente.

A sala possuía várias áreas de atividades, a saber: jogos de mesa, oficina de construções, plasticina, “faz-de-conta”, de cultura e educação alimentar, biblioteca/centro de documentação, oficina de escrita/reprodução e matemática e, ainda, uma área central, na qual se realizam os diálogos e trabalhos em grande grupo.

Figura 1. Área central da sala de atividades



As áreas da sala estavam denominadas de acordo com o Movimento da Escola Moderna (MEM) e, tal como este modelo pedagógico defende, os materiais nelas existentes

reproduzem os ambientes semelhantes aos ambientes e organizações utilizados pelos adultos (Niza, 1988). É de referir, que embora utilizassem alguns instrumentos do MEM, esta metodologia não é utilizada na íntegra nesta sala de atividades.

Importa referir as características do grupo em cada uma das áreas de desenvolvimento. Deste modo, na área das expressões, o grupo apresentava-se recetivo e solicitavam muito esta área para a realização de atividades. No entanto, as crianças que frequentavam pela primeira vez esta instituição mostraram ter um desempenho aquém do esperado, tendo em conta a respetiva faixa etária, sobretudo ao nível da expressão plástica (desenho, pintura) e ainda da linguagem.

Na comunicação verbal, o grande grupo revelava dificuldades ao nível da expressão oral, manifestando dificuldades de dicção e articulação de alguns sons, enunciação correta dos tempos verbais e fraca fluência vocabular. Sabendo-se que, o desenvolvimento da linguagem verbal abrange áreas tão diversas como o desenvolvimento físico, cognitivo, sensorial, emocional e precetivo (Andrade, 2008), importava saber quais destas áreas apresentam possíveis lacunas. Relativamente à linguagem escrita, grande parte das crianças reproduzia, de forma perceptível, o seu nome próprio nos respetivos trabalhos individuais com ou sem a ajuda de um cartão com o seu nome. De acordo com Papalia, Olds e Felman (1999, p. 322), “as crianças do período pré-escolar fazem rápidos avanços no vocabulário, na gramática e na sintaxe, mas também demonstram sinais de imaturidade linguística”, o que foi verificado ao longo do estágio. O grupo apresentava grandes dificuldades na dicção de palavras simples, na articulação entre os pronomes e os nomes na formação do género das palavras (o meu pai e a minha mãe – “mi pai” e “mi mãe”; “minha mãe” e “minha pai”) e ainda na utilização dos verbos no presente, passado e futuro. Saliento ainda o facto de uma das crianças com cinco anos falar “à bebé” e ter um vocabulário imperceptível além de se suspeitar de um possível atraso no seu desenvolvimento cognitivo. Esta criança aguardava o

18 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

acompanhamento de especialistas (terapeuta da fala e educação especial) de modo a que fossem detetadas as limitações que tardavam as suas aprendizagens linguísticas.

No referente à área da matemática, um pequeno grupo de crianças revelava dificuldades em distinguir a noção espaço-temporal, antes/depois e em estabelecer corretamente a relação entre o número e respetiva quantidade. De entre este pequeno grupo evidenciavam-se ainda outras crianças que ainda não tinham adquirido a noção de número. De entre o grande grupo destacavam-se duas crianças (o Carlos e o António) que apresentam um raciocínio mais complexo que o restante grupo, apresentando as respostas quase que imediatas após a apresentação de questões. A motivação destas duas crianças para a matemática era evidente e mostravam-se contentes quando são abordados situações relacionados com esta área.

Algumas crianças já tinham adquirido a compreensão de conceitos numéricos básicos como a contagem de 1 a 1, embora apenas duas crianças tivessem adquirido o princípio da cardinalidade (o Carlos e o António). Outras crianças ainda mostram dificuldades na contagem de 1 a 1 até ao número 10 e outras até ao número 20. De modo a adquirir esta competência, todos os registos das atividades realizadas eram contados em grande grupo e, posteriormente, uma das crianças que já tinha adquirido a noção de número e respetiva quantidade e escrevia o respetivo número na folha de registos. Em relação às noções de quantidade, apenas um restrito grupo de crianças aplicava corretamente os termos de maior e menor.

A nível da motricidade global, eram poucas as crianças que manifestavam dificuldades nesta área. No que se refere à motricidade fina o grupo apresentava mais dificuldades. Apenas um grupo restrito de crianças conseguia fazer recortes e pegar corretamente nos lápis, marcadores e canetas de feltro.

As crianças já haviam adquirido a função simbólica, não necessitando de visualizar objetos para enunciá-los.

Avaliação do Grupo

De modo a ter uma intervenção cada vez mais adequada, o educador deverá avaliar todo o seu trabalho bem com as aprendizagens do grupo. As OCEPE (1997, p. 93) referem que a avaliação é o “processo que permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender”. Para efetuar a avaliação do grupo de crianças e a uma criança em particular da sala da Pré II, utilizei as grelhas de avaliação de Portugal e Laevers (2010) uma vez que permitem que se avalie o grupo e as crianças individualmente de modo mais fidedigno e respeitando as suas aprendizagens e desenvolvimento.

O processo de avaliação, tal como é referido por Portugal e Laevers (2010, p. 10) “não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” mas deverá ser um processo no qual o educador realiza uma avaliação fidedigna e contextualizada. Observar o grupo e avaliar os níveis de bem-estar e implicação durante as atividades possibilita ao educador ter uma intervenção mais adequada, “permitindo a monitorização dos processos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente” (Portugal & Laevers, 2010, p. 11). Ao apresentarem níveis baixos de implicação ou bem-estar, o educador intervêm desde logo, não esperando para a finalização da atividade ou do período para alterar a sua intervenção junto das crianças.

Perante esta avaliação, os “níveis elevados de implicação e bem-estar nas crianças configuram-se, assim, como finalidade do trabalho em educação de infância, enquanto via

20 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

para aceder ao máximo Desenvolvimento Pessoal e Social” (Portugal & Laevers, 2010, p. 14).

Enquanto elemento integrante e regulador da prática pedagógica, a avaliação permitiu-me recolher a informação que, após analisada e interpretada, suportou as minhas decisões, as quais interpretei como sendo as mais adequadas e as quais promoviam a qualidade das aprendizagens do grupo.

O quadro 1 foi preenchido em conjunto com as educadoras da sala da Pré II, numa reunião de conselho de ano. É importante realçar o facto de que dado o curto período de estágio, não podemos concluir que os níveis de implicação apresentados de seguida são efetivamente os mais corretos. O conhecimento do grupo, das crianças e das suas relações afetivas no meio familiar também condicionam os seus níveis de implicação e o tempo de estágio não me possibilitou ter o conhecimento mais correto sobre esses laços. Outras condicionantes que alteram a implicação das crianças nas suas atividades e que importa ter em atenção são: as relações que se estabelecem entre as mesmas, e as relações estabelecidas entre as crianças e adultos, pelo que os níveis de implicação também podem variar ao longo do dia e da semana.

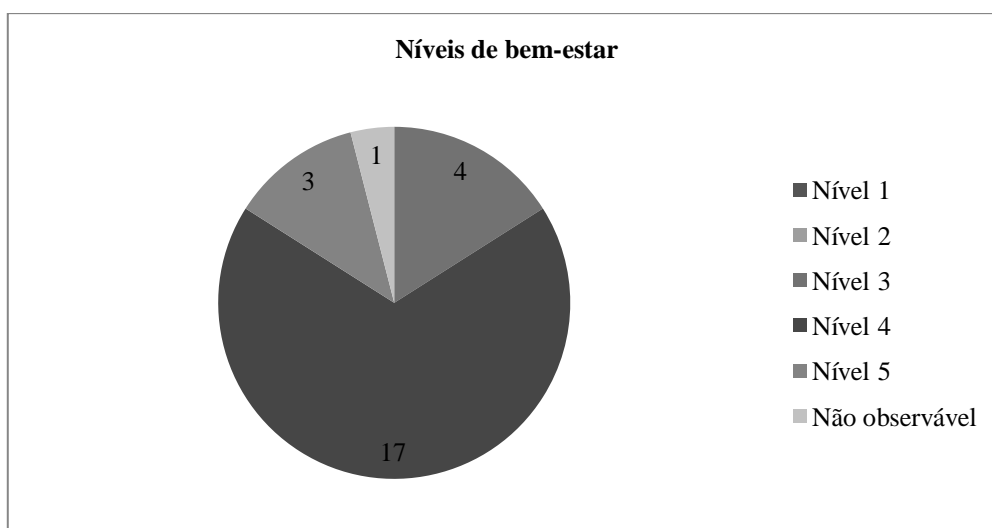
Quadro 1. Avaliação geral do grupo: níveis de bem-estar e de implicação

| Crianças | Nível geral de bem-estar | | | | | | Nível geral de Implicação | | | | | | Comentários |
|--------------|--------------------------|---|---|---|---|---|---------------------------|---|---|---|---|---|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ? | |
| Nomes * | | | | | | | | | | | | | |
| 1.Cristina | | | | | | × | | | | × | | | Muito reservada e tímida |
| 2. Joana | | | | × | | | | × | | | | | |
| 3.Daniel | | | | × | | | | × | | | | | |
| 4.Elisa | | | × | | | | | × | | | | | |
| 5.Fabiana | | | | × | | | | | × | | | | Não consigo observar o prazer nas atividades que realiza |
| 6.Cláudia | | | × | | | | | × | | | | | |
| 7.José | | | | × | | | | | × | | | | |
| 8.Pedro | | | | × | | | | × | | | | | Muito ativo; pouca capacidade de concentração |
| 9.Tiago | | | | × | | | | × | | | | | |
| 10.Rodrigo | | | | × | | | | | × | | | | |
| 11.Francisco | | | | × | | | | | × | | | | |
| 12.Leonor | | | | × | | | | | × | | | | |
| 13. Manuela | | | | × | | | | | | × | | | |
| 14.Luís | | | | × | | | | × | | | | | |
| 15.João | | | × | | | | | × | | | | | NEE |
| 16.Diogo | | | | × | | | | | × | | | | Apresenta dificuldades na expressão oral |
| 17.Paula | | | | × | | | | | × | | | | |
| 18.Raquel | | | | × | | | | × | | | | | |
| 19.André | | | × | | | | × | | | | | | NEE |
| 20.Carlos | | | | | × | | | | | × | | | |
| 21.António | | | | | × | | | | × | | | | |
| 22.Susana | | | | × | | | | × | | | | | |
| 23.Rosa | | | | | × | | | | × | | | | |
| 24.Sérgio | | | | × | | | | | × | | | | |
| 25.Humberto | | | | × | | | | × | | | | | |

22 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Como podemos observar no gráfico 1, este grupo apresentava um nível de bem-estar alto (nível 4). Apenas quatro crianças apresentam-se no nível médio (nível 3) e três crianças apresentam-se no nível muito alto (nível 5). A avaliação do nível de bem-estar de uma criança foi difícil de fazer pois esta é uma criança muito tímida que não demonstrava qualquer alegria, vitalidade, autoconfiança durante as atividades que desenvolve, razões pelas quais não consegui fazer a sua avaliação.

Figura 2. Avaliação dos níveis de bem-estar



Relativamente à implicação, os resultados obtidos foram mais baixos. Das 25 crianças, 11 apresentaram-se num nível baixo (nível 2), 10 no nível médio (nível 3), três no nível alto (nível 4) e uma no nível muito baixo (nível 1). Atendendo às observações realizadas aquando da observação do grupo, verifiquei quem em geral, as crianças mostravam pouco interesse nas novas aprendizagens. Esta situação advém, provavelmente, do facto das famílias darem pouca importância à escola como instituição de educação ou pelo cansaço mostrado pelas crianças quando chegam à sala, alegando, algumas vezes, “tenho sono”, “estou cansado(a)” ou referindo algumas cenas de programas televisivos vistos a horas

tardias. Muitas vezes as crianças, mal chegavam à sala, questionavam se “não vamos brincar?”, “é agora que vamos brincar?”.

Perante estas situações e da avaliação feita aos níveis de bem-estar e implicação, fomos adequando a intervenção prestada de acordo com as necessidades deste grupo, de modo a que os níveis de implicação sofressem alterações positivas.

Figura 3. Avaliação dos níveis de implicação



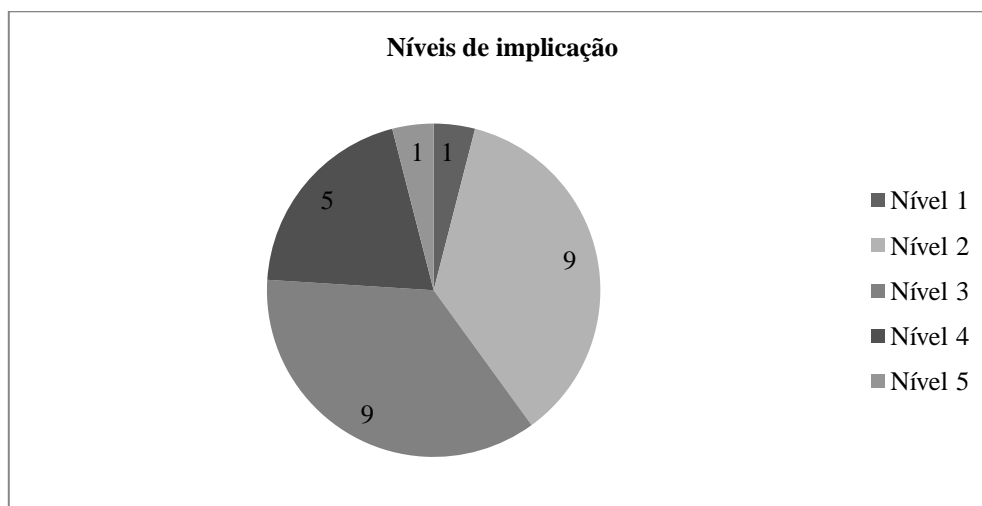
Com o decorrer do estágio, embora tenha decorrido num curto período de tempo, foi-nos possível observar algumas alterações nos níveis de implicação do grupo. Assim sendo, de seguida apresentamos a segunda avaliação relativa aos níveis de bem-estar e implicação.

24 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Quadro 2. Segunda avaliação geral do grupo: níveis de bem-estar e implicação

| Crianças | Nível geral de bem-estar | | | | | | Nível geral de Implicação | | | | | | Comentários |
|--------------|--------------------------|---|---|---|---|---|---------------------------|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | ? | |
| Nomes * | | | | | | | | | | | | | |
| 1.Cristina | | | | | | × | | | | × | | | criança muito reservada e tímida |
| 2. Joana | | | | × | | | | × | | | | | |
| 3.Daniel | | | | × | | | | | × | | | | Intervém em algumas situações |
| 4.Elisa | | | × | | | | | × | | | | | |
| 5.Fabiana | | | | × | | | | | | × | | | mostrou-se mais interessada nas atividades a partir do início do projeto |
| 6.Cláudia | | | × | | | | | × | | | | | |
| 7.José | | | | × | | | | | × | | | | |
| 8.Pedro | | | | × | | | | × | | | | | Muito ativo; pouca capacidade de concentração |
| 9.Tiago | | | | × | | | | × | | | | | |
| 10.Rodrigo | | | | × | | | | | × | | | | |
| 11.Francisco | | | | × | | | | | × | | | | |
| 12.Leonor | | | | × | | | | | × | | | | |
| 13.Manuela | | | | × | | | | | | × | | | |
| 14.Luís | | | | × | | | | × | | | | | |
| 15.João | | | × | | | | | × | | | | | NEE |
| 16.Diogo | | | | × | | | | | | × | | | mostra-se mais implicado nas atividades e nos diálogos em grupo, atenuou algumas das suas dificuldades a nível oral |
| 17.Paula | | | | × | | | | | × | | | | |
| 18.Raquel | | | | × | | | | × | | | | | |
| 19.André | | | × | | | | × | | | | | | NEE |
| 20.Carlos | | | | | × | | | | | | × | | |

Figura 4. Segunda avaliação dos níveis de implicação



Após esta avaliação do grupo, senti a necessidade de efetuar a análise e reflexão em torno do mesmo, e ainda do contexto pois só assim poderia dar respostas cada vez mais adequadas ao grupo e às expectativas das famílias acerca do desenvolvimento das crianças nas diferentes áreas de conteúdo.

Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

Quadro 3. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

| 1. Análise do grupo |
|---|
| <p>O que me agrada:</p> <p>A satisfação demonstrada pelas crianças e a exploração feita pelas mesmas em todas as áreas da sala de atividades, embora por curtos períodos de tempo dado os seus níveis baixos de implicação;</p> <p>As competências adquiridas pela maioria do grupo na atenuação das diferenças entre os géneros implícitas no meio envolvente;</p> <p>A aceitação do “não” por algumas crianças durante um curto período de tempo</p> |
| <p>O que me preocupa:</p> <p>Regra geral, o grupo mostrava níveis baixos de implicação durante as atividades orientadas, mesmo que sugeridas pelas próprias crianças;</p> <p>Os comportamentos de uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE);</p> <p>A agressão de uma das crianças com NEE para com as restantes crianças (com dentadas e/ou beliscões);</p> <p>Um grupo restrito de crianças tinha grandes dificuldades em tomar uma segunda decisão quando a primeira não é executável;</p> <p>A criança que escolhia sempre a mesma área da “educação e cultura alimentar” para as atividades livres;</p> |

| |
|---|
| As dificuldades de dicção por grande parte do grupo |
|---|

| |
|-------------------------------|
| 2. Análise do contexto |
|-------------------------------|

| |
|---|
| Atender a: aspetos da sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto. |
|---|

| |
|---------------------------|
| Aspetos positivos: |
|---------------------------|

| |
|--|
| A sala de atividades apresentava uma boa iluminação e arejamento, bem como espaços amplos e apelativos em cada uma das suas áreas; |
|--|

| |
|---|
| Os materiais estavam adequados ao tamanho e idade do grupo e podiam ser utilizados de forma independente na sala de atividades; |
|---|

| |
|---|
| As áreas mais sossegadas estavam devidamente separadas das áreas mais agitadas; |
|---|

| |
|--|
| Os espaços exteriores estavam bem organizados, o que permitia que fossem realizadas atividades nesses espaços; |
|--|

| |
|--|
| As relações que se estabeleciam entre as crianças e crianças - adultos são afetuosas e securizantes; |
|--|

| |
|---|
| Algumas vezes surgiam conflitos que eram resolvidos pelas próprias crianças, uma vez que já tinham adquirido tal autonomia; |
|---|

| |
|--|
| As atividades eram planeadas e realizadas tendo em conta a motivação das crianças e respetivo interesse. |
|--|

| |
|---|
| Era dada a oportunidade de entrar ou sair de um projeto aquando a sua realização; |
|---|

| |
|---|
| Os adultos encorajavam, respeitavam e consolavam as crianças em diferentes situações, apresentam-se sempre disponíveis para ouvi-las e ajuda-las; |
|---|

| |
|--|
| As decisões das crianças quanto à escolha das diferentes áreas e materiais eram respeitadas; |
|--|

| |
|---|
| A rotina da sala tinha em consideração as necessidades de todo o grupo; |
|---|

| |
|--|
| O adulto colocava-se no lugar da criança (empatia) de modo a ser dada toda a atenção possível ao grupo e a cada criança; |
|--|

| |
|---------------------------|
| Aspetos negativos: |
|---------------------------|

| |
|---|
| O horário estabelecido pela direção da escola para que as crianças do Pré-Escolar descessem às 17h; |
|---|

| |
|--|
| O número de crianças com NEE deste grupo |
|--|

| |
|---|
| Os níveis de linguagem e desenvolvimento de algumas crianças que estavam muito aquém das suas idades; |
|---|

| |
|--|
| 3. Opiniões das crianças sobre o jardim de infância |
|--|

| |
|---|
| Aspetos positivos: diziam gostar de tudo |
|---|

| |
|---|
| Aspetos negativos: não referiam nada |
|---|

| |
|--|
| Interesses ou desejos referidos: não referiram nada |
|--|

28 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

4. Das características/recursos da comunidade e famílias e do Projeto do Agrupamento/Instituição destaca-se:

As famílias das crianças apresentavam baixos recursos económicos, níveis baixos de formação académica e com vastos casos de desemprego, toxicodependência, mendicidade e prostituição;

Os agregados familiares eram numerosos e na sua maioria, as famílias eram desestruturadas;

Muitas famílias dependiam de rendimentos dispensados pelo Governo (Rendimento de Inserção Social);

O estabelecimento de ensino situa-se entre dois Bairros Sociais; Os seus espaços exteriores, nomeadamente o campo, eram utilizados pela comunidade envolvente, o que por vezes causava a destruição deste espaço; O projeto educativo “Crescer a Aprender” ia ao encontro das necessidades da comunidade envolvente levando a que os alunos aceitassem valores e normas de diferentes grupos sociais, com vista a combater atitudes de xenofobia, racismo e discriminação e promovendo, deste modo, comportamentos assertivos e promotores de respeito e tolerância.

5. Balanço geral (aspetos positivos e negativos)

O facto de as crianças apresentarem níveis baixos de implicação poderiam estar relacionados com o seu meio familiar contudo, deviam ser utilizadas diferentes estratégias para que os níveis de implicação aumentem. Assim sendo, foram ser utilizadas estratégias que promoviam um maior envolvimento das crianças, realizar atividades que levem as crianças a perceberem a importância de frequentarem o pré-escolar, uma vez que muitas crianças apenas querem brincar;

6. Ideias para o desenvolvimento do Projeto Curricular do Grupo/Turma

Respeito pela diferença (Bernardo referiu que não gosta da Eliana por ser de cor);

Projeto sobre os mamíferos uma vez que foi um livro que despertou o interesse de um pequeno grupo de meninos;

Após a observação e respetiva avaliação realizada ao grupo, e de acordo com o regulamento de estágio, efetuei a avaliação individual de uma criança.

Avaliação individual

Quadro 4. Avaliação individualizada

| | | |
|--|--|---|
| Data: 06 de novembro de 2011 | Idade da criança: 5 anos | |
| Nome da criança: António | Data de nascimento: 24 – 02 – 2006 | |
| Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar | | |
| Atitudes | Comportamento no grupo | Domínios essenciais |
| <ul style="list-style-type: none">• Autoestima• Auto-organização / iniciativa• Curiosidade e desejo de | <ul style="list-style-type: none">• Competência social | <ul style="list-style-type: none">• Motricidade Fina• Motricidade Grossa• Expressões Artísticas• Linguagem |

| | | |
|--|--|--|
| aprender <ul style="list-style-type: none"> • Criatividade • Ligação ao mundo | | <ul style="list-style-type: none"> • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social |
|--|--|--|

ATTITUDES

| |
|---|
| Autoestima / Nível 1 2 3 4 5 |
| Nível 4: Manifesta segurança e conforto; atua com espontaneidade perante as diversas situações: tem uma boa adaptação perante novas situações ou situações inesperadas; compreende e expressa os seus sentimentos nas diferentes situações; mostra-se disposto e receptivo a novas aprendizagens. |

| |
|--|
| Auto-organização / Iniciativa / Nível 1 2 3 4 5 |
| Nível 4: Quando motivado, inicia e finaliza a atividade sem desistência, encarando-a como um desafio; faz escolhas autonomamente e identifica a sua importância; é flexível e aceita com alguma naturalidade a opção de uma segunda escolha quando não pode executar a sua primeira escolha; desenvolve mecanismos de modo a continuar a atividade quando sente dificuldade, pedindo a ajuda do adulto apenas quando não consegue realizá-la; consegue identificar e descrever os passos dados na realização de uma atividade ou projeto; mostra-se satisfeito quando atinge um objetivo pessoal e de grupo. |

| |
|---|
| Curiosidade e desejo de aprender / Nível 1 2 3 4 5 |
| Nível 4: Manifesta curiosidade na presença de situações novas, bem como desejo em aprender; gosta de explorar os diferentes materiais, aumentando as suas aprendizagens individuais e em grupo. Sendo uma criança de fácil influência, muitas das vezes perde o seu interesse pela descoberta, quando é influenciado por outra criança. |

| |
|--|
| Criatividade/ Nível 1 2 3 4 5 |
| Nível 4: Expressa os seus sentimentos e/ou ideias e demonstra alguma facilidade em associá-las; perante um determinado problema é capaz de enunciar várias ideias originais para a sua resolução; olha para as diferentes situações através de alguns ângulos, o que lhe permite ser mais flexível quando comparado com outras crianças. |

| |
|--|
| Ligação ao mundo/ Nível 1 2 3 4 5 |
| Nível 5: Estabelece uma relação muito estável consigo, com o outro e com o mundo; mantém comportamentos adequados em relação aos colegas, construindo a sua identidade pessoal |

30 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

COMPORTAMENTO NO GRUPO

| Competência social / Nível 1 2 3 4 5 |
|--|
| Nível 4: Compreende e identifica os comportamentos das restantes crianças e adultos; mantém uma interação constante com todos os elementos da sala (adultos e crianças); faz inferências sobre os comportamentos dos outros elementos do grupo, nomeadamente do adulto; reconhece e expressa-se através dos diferentes sentimentos (alegria, tristeza, etc.); identifica os seus gostos e preferências e justifica-os quando necessário; evidência empatia; respeita as opções e atitudes das outras crianças; coopera com o grupo, manifestando dificuldade em aguardar a sua vez para falar; por vezes manifesta dificuldades em assumir as suas responsabilidades perante as ações que realiza. |

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

| Motricidade Fina / Nível 1 2 3 4 5 |
|---|
| Nível 3: Mostra dificuldades em desabotoar a sua bata contudo, consegue desabotoar a dos colegas; efetua recortes e consegue desenhar e colorir e/ou pintar a parte interior de um contornos. |

| Motricidade Grossa / Nível 1 2 3 4 5 |
|--|
| Nível 3: Mostra dificuldades em algumas atividades que exigem corrida em linha reta, saltar com um só pé e descer as escadas com alternância de pés. |

| Expressões artísticas / Nível 1 2 3 4 5 |
|---|
| Nível 4: Mostra prazer em atividades que envolve a mímica; em atividades na área do “Faz de conta”, “Educação e Cultura Alimentar” e nas “Construções”; expressa-se livremente através do desenho e da pintura manifestando o seu estado de alegria ou tristeza; aprende novas canções com alguma facilidade; identifica os diferentes sons e expressa-se utilizando os vários sons produzidos pelo próprio corpo; utiliza a mímica, com frequência, na representação de profissões, animais e pessoas. |

| Linguagem / Nível 1 2 3 4 5 |
|--|
| Nível 4: Mostra interesse em histórias e conversas realizadas em pequeno e grande grupo; identifica sons das vogais, rimas, semelhanças e diferenças entre duas ou mais palavras; implica-se em atividades de desenvolvimento da linguagem oral; fala de forma audível; apresenta alguma dificuldade na utilização correta dos tempos verbais, plural e singular; identifica e escreve o seu nome sem ajuda; faz a distinção correta entre letras e números e de letras e outros símbolos. |

| Pensamento lógico, conceptual e matemático / Nível 1 2 3 4 5 |
|--|
| Nível 5: Faz previsões e estimativas utilizando conceitos temporais; identifica objetos e agrupa-os de acordo com as suas propriedades; já adquiriu a noção de número e relação entre o número e respetiva quantidade e utiliza-a corretamente nas mais diversas situações; identifica a posição dos objetos sem qualquer dificuldade; |

utiliza corretamente a noção de tempo antes e depois em diferentes contextos e atividades; identifica os dias da semana; conta sequencialmente até 40;
 efetua registos em tabelas de dupla entrada; faz a leitura de gráficos de barras;
 constrói puzzles com diferentes graus de complexidade.

Compreensão do mundo social / Nível 1 2 3 4 5

Nível 4: Identifica as diferentes profissões exercidas no seu quotidiano e infere sobre a sua importância;
 Reconhece e respeita as diferenças (sexuais, de género e outras) existentes no seu meio;
 Tem conhecimento sobre as regras que permitem a vida em grupo e respeita-as;
 Refere-se à família com orgulho manifestando um sentido de pertença muito forte;
 Tem o conhecimento da existência de direitos e responsabilidades sociais;
 Manifesta uma atitude positiva em relação às escolhas e opções dos restantes elementos do grupo.

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

Nível 4: Explora ativamente os materiais e objetos de modo a compreender e identificar as suas propriedades;
 faz comparações, inferências, constrói argumentações;
 identifica e nomeia as diferentes partes do corpo bem como dos órgãos sexuais masculinos e femininos;
 identifica as funções dos instrumentos utilizados no seu quotidiano.

Perspetiva da criança (autoavaliação)

Coisas que já aprendi: “trabalhar com os amigos”, “órgão sexual masculino que é o pénis e a vulva que é o órgão sexual feminino”, “esperar a minha vez para falar”

Coisas em que sou bom/boa: quando questionado sobre as coisas em que é bom, a criança responde ser bom a “fazer experiências, brincar com os amigos, arrumar a sala”, nas brincadeiras nas diferentes áreas da sala de atividades. Referiu o “gosto de comer na escola, de ver filmes e CDs com vídeos e músicas”

Coisas que gostava de melhorar: “trabalhar com os outros meninos nos jogos”

Conversa com os pais

Não foi realizada nenhuma conversa formal com os pais, contudo, ao longo do estágio foram várias as vezes em que observei os pais desta criança e as questões que colocavam à cooperante. O seu interesse em saber que atividades tinham sido desenvolvidas pelo seu filho, o comportamento deste na instituição, os aspetos que já haviam melhorado e os que deveriam melhorar eram questões frequentes. O interesse destes pais em acompanhar o desenvolvimento do seu filho foi evidente durante todo o período de estágio. Ambos os pais mostraram disponibilidade, interesse e curiosidade na atividade de envolvimento parental realizada e apontaram a sua satisfação após alguns esclarecimentos. Importa salientar que durante todo o estágio realizado, estes foram os pais que se mostraram mais interessados em obter informações sobre o seu filho.

32 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Síntese

A criança apresenta níveis altos nas diferentes áreas de conteúdo contudo estes níveis poderiam ser mais elevados se esta não fosse altamente influenciada pelos colegas e manifestasse maior curiosidade. Estes dois pontos fazem com que, em determinadas situações, a sua motivação baixe. É uma criança que apresenta bem-estar físico e emocional e um elevado sentimento de pertença em relação à família.

Quadro 5. Análise e reflexão individualizada da criança

Data: 06 de novembro de 2011

Idade da criança: 5 anos

Nome da criança: António

Data de nascimento: 24-02-2006

1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5)

Bem-estar emocional: 5

Implicação: 4

2. Impressão geral acerca da criança

O António já frequenta a Pré pela segunda vez. É uma criança muito comunicativa, alegre e motivada. Contudo, quando vê que os seus amigos estão a brincar enquanto realiza uma atividade, perde logo o interesse em continuar o que estava a fazer e pede para brincar. Quando está a realizar atividades em pequeno/grande grupo ou nas brincadeiras livres é altamente influenciado pelos amigos e reproduz comportamentos menos adequados, mesmo tendo noção que está a errar.

A nível do seu desenvolvimento global está um pouco aquém do esperado, apresentando dificuldades nas atividades de corrida em linha reta, saltar com um só pé e descer as escadas.

3. Dados familiares

O agregado familiar é composto por três elementos (pai, mãe e filho).

Esta família aparenta ser estável. A criança faz muitas referências à família e manifesta a sua alegria ao falar da mesma. Faz referência às atividades realizadas em conjunto tais como “brincar, comer, passear para o mar e para a serra, descansar um bocadinho, ver o panda” [canal televisivo de desenhos animados].

4. Relações

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

A relação que o António estabeleceu comigo foi boa na qual, algumas vezes dirigia-se a mim para receber um simples abraço ou um carinho. É uma criança carinhosa e afetuosa que gosta de conversar com o adulto e com as outras crianças. Gosta de brincar com os amigos, mostrando grande sentimento de pertença ao grupo. Brinca com qualquer criança da sala, não mostrando ter preferência por uma criança em particular.

Nas atividades em grande grupo gosta de dar a sua opinião e de ouvir os amigos.

Gosta de brincar nas diferentes áreas da sala e de explorar os materiais contemplados em cada uma delas.

Algumas vezes mostra-se pouco recetivo à ementa da escola referindo não gostar, sobretudo, da sopa.

5. Implicação

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

A criança implica-se bem nas atividades livres, escolhendo as diferentes áreas para brincar. Na realização de jogos mostra a sua preferência pelos jogos de memória e pelos puzzles. Na área de comunicação e escrita gosta de reproduzir palavras e letras e ainda de identificar o som de algumas letras, sobretudo as vogais. Na área da matemática gosta de fazer contagens utilizando os diferentes materiais disponíveis na sala (mapa de presenças, mapa do tempo, ábaco). Durante as atividades em pequeno grupo mostra-se disponível para realizar pesquisas, partilhar informação, o que veio promovendo a sua implicação durante a realização do projeto em curso.

Os níveis de implicação baixam quando a atividade exige maior concentração ou em trabalhos de pequenos grupos, quando vê os seus colegas em atividades livres.

Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com boa implicação

As áreas onde observei uma maior implicação foram as atividades que envolviam a matemática, a escrita e ainda a música. Nas restantes áreas a implicação era ligeiramente menor.

A criança não se implica bem nas atividades que não partem do seu interesse sendo necessário arranjar estratégias que a motivem. Quando as atividades exigem mais concentração a sua implicação diminui e por vezes chega a não se implicar a partir de um determinado momento – momento em que dou por finalizada essa atividade para esta criança. Não foram observadas áreas desenvolvimentais nas quais a implicação fosse fraca.

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

O que eu gosto mais é de “fazer experiências, aprender, brincar com os amigos, ficar a pensar na cadeira quando porto mal, porque “aprendo muitas coisas”.

Formulação de desejos: “eu quero chegar até ao nono” (referindo-se ao grau de escolaridade pretendido), “eu gosto muito, muito da escola”, “na sala eu gosto de tudo igual”

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar

| Atitudes | Comportamento no grupo | Domínios essenciais |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Auto-organização / iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender • Criatividade • Ligação ao mundo | <ul style="list-style-type: none"> • Competência social | <ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Fina • Motricidade Grossa • Expressões Artísticas • Linguagem • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social |

34 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Quadro 6. Definição de objetivos e iniciativas individualizadas

| | |
|---|---|
| Data: 06 de novembro de 2011 | |
| Nome da criança: António | |
| 1. Preocupações: | |
| Desenvolvimento global; Fala com fluência mas com erros Facilidade em distrair-se | |
| 2. Balanço: | |
| Aspetos positivos | Aspetos negativos |
| A relação estabelecida entre o António e as crianças e adultos da sala; O interesse e motivação demonstrados na realização de diferentes atividades; O sentido de curiosidade em querer saber sempre mais, A cooperação, colaboração e partilha que estabelece com os restantes elementos da sala; | Nível de linguagem desadequado à faixa etária em que se encontra (erros no uso das formas verbais, dificuldade na pronuncia de palavras, |
| 3. Objetivos de ação | 4. Iniciativas possíveis |
| Proporcionar atividades que exijam níveis de concentração graduais; Desenvolver atividades que contribuam para um maior desenvolvimento da motricidade global Aumentar o vocabulário Contribuir para a minimização de dificuldade na evocação de palavras | Explorar histórias; Determinar a execução de algumas tarefas Jogos de memória; Jogos que envolvam a corrida, saltos, coxear; Lengalengas, rimas, canções Repetição de palavras com diferentes graus de complexidade (palavras difíceis de se pronunciarem) Conto e reconto de histórias, acontecimentos |
| 5. Conversa com os pais e/ou outros serviços: | |
| Perspetivas e/ou estratégias de apoio: nada a apontar | |

Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica realizada durante o estágio no contexto da Educação de Infância teve como alicerce a Metodologia de Projeto. Foram, ainda, utilizados alguns instrumentos de outros modelos pedagógicos designadamente do Movimento da Escola Moderna (quadros de presença, do tempo, folhas de registo das atividades).

A metodologia de Projeto tem como finalidade a apresentação de “uma intenção ou intenção mais ou menos vaga, corresponder a uma visão mais precisa da sua realização o que implica ter um plano de acção mais ou menos bem definido” (Silva , 1998, p. 91). Katz e Chard (1997, p. 3) definem o trabalho de projeto como um “estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” podendo ter duração de dias, semanas ou meses.

Trabalhar com a metodologia de Projeto foi um desafio, uma vez que até à data apenas tinha realizado pequenos projetos com as crianças, durante dois ou três dias, em práticas anteriores. A utilização desta metodologia durante a minha intervenção com este grupo de crianças permitiu desenvolver um projeto denominado “Quem faz o quê...”. Este projeto surgiu pelo facto de uma criança do género masculino não gostar da capa do seu caderno por ser cor de rosa. Após o diálogo e registo sobre o porquê desta criança não gostar do seu caderno e de algumas informações proferidas pelas crianças sobre este assunto deu-se início ao projeto, o qual não foi finalizado por mim dado o curto período de tempo do estágio.

planificações.

No que concerne às planificações, estas foram realizadas semanalmente e dispunham de abertura para que fossem iniciados projetos resultantes de conversas ou situações que não estavam contemplados para essa mesma semana. Deste modo, as planificações que se apresentam de seguida abordam não só o projeto desenvolvido com este grupo mas ainda outras questões que são transversais a todo o trabalho realizado.

Aquando a planificação, foram tidas em conta as sugestões feitas na planificação anterior bem como a avaliação feita às crianças relativamente à semana anterior, uma vez que considero que a planificação é um suporte para a prática do educador.

No que concerne à planificação do projeto “Quem faz o quê...”, este surgiu de uma vivência de uma das crianças do grupo e foi planificado em conjunto com o grupo inicial que se propôs trabalhar sobre este tema. Sendo um tema que trás consigo muitas influências do meio familiar e social, ao ser solicitada a sua resolução em grande o grupo, algumas crianças mostraram-se interessadas em desenvolver o projeto. Saliento ainda a abertura que foi dada às crianças para que entrassem no projeto, se assim o entendessem, durante a execução do mesmo bem como à sua saída aquando desmotivadas ou em situações de destabilização do restante grupo. O grupo era constituído por 14 crianças, das quais, posteriormente, quatro crianças quiseram aderir ao mesmo, perfazendo um total de 18 crianças.

Assim, o trabalho desenvolvido durante todo o estágio assentou, sobretudo, no projeto “Quem faz o quê...”, em regras de convivência e de comportamento. Outras atividades realizadas estavam relacionadas com a linguagem e com o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, como se pode verificar nas planificações a seguir apresentadas.

Quadro 7. Planificação Pedagógica n.º 1

| Planificação Pedagógica | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Sala de Atividades: Pré II | | | | |
| Semana: 3 a 7 de outubro | | | | |
| Áreas de Conteúdo | Competências | Atividades/Estratégias | Recursos | |
| | | | Materiais | Humanos |
| Formação Pessoal e Social | Saber aceitar o “não” em diferentes situações | Diálogo em grande grupo sobre o comportamento a adotar na sala e noutros espaços da escola | Diferentes áreas da sala de atividades Lengalengas -Trava-línguas Trabalhos das crianças Folhas A4 Lápis de cor Canetas de feltro, Leitor de CD`s e CD`s Legos, cores e outros materiais disponíveis na sala de atividades | Estagiária, Educadoras e Assistente Operacional |
| | Colaborar nas atividades de pequeno/grande grupo | Iniciar e finalizar as atividades que se propõe realizar Colaborar com as outras crianças, educadoras/assistente operacional. | | |
| Conhecimento do Mundo | Conhece e explora os diferentes materiais | Brincar nas diferentes áreas da sala de atividades | | |
| Linguagem Oral e abordagem à escrita | Desenvolver a Linguagem Oral Escrever o seu nome | Recontar de atividades realizadas no fim de semana ou outras Recitar lengalenga do “Gato maltês” e canções Assinar os seus trabalhos individuais | | |
| | <u>Expressão plástica:</u> Explora e utiliza diferentes meios expressivos (pintura, desenho, colagem, modelagem) <u>Expressão Dramática:</u> Vivência | Desenho e pintura livres Brincar na Área do “Faz de conta” utilizando representações | | |

38 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <p>Expressões</p> | <p>situações imaginárias e atribuir significado a diferentes objetos Desenvolve a imaginação.</p> <p><i>Expressão Motora:</i> Desenvolve a motricidade fina</p> <p><i>Expressão Musical:</i> Desenvolve a memória auditiva</p> | <p>espontâneas e/ou sugeridas</p> <p>Marcar a presença</p> <p>Desenho e/ou pintura livre</p> <p>Canta canções livres ou orientadas</p> | | |
| <p>Matemática</p> | <p>Faz contagens e realizar a respetiva relação entre o número e respetiva quantidade</p> <p>Conhece e distingue algumas noções espaço-temporais</p> | <p>Contar as presenças e faltas diárias</p> <p>Contar os dias da semana</p> <p>Conta o número de crianças com características sugeridas pelo adulto (cor/comprimento dos cabelos, cor da roupa/bata, etc)</p> <p>Recordar as atividades realizadas anteriormente</p> <p>Recordar o dia anterior e indicar o dia seguinte</p> | | |
| <p>Estratégias/sugestões: As crianças têm dificuldades na expressão oral pelo que a introdução de novas lengalengas, trava-línguas, rimas poderá ajudar a colmatar tais lacunas; algumas crianças têm dificuldades a nível da motricidade fina pelo que deverão ser realizadas atividades que as estimulem (ajudar o colega a tirar a bata, atividades de pintura, desenho, etc);</p> | | | | |

reflexão n.º 1.

Após a primeira semana de estágio e da observação realizada durante a mesma, detetei algumas das dificuldades no comportamento na sala e noutros espaços da escola (cantina, espaços ao ar livre). Perante esta situação, surgiu a necessidade de, por várias vezes, dialogar em grande e pequeno grupo e por vezes individualmente. O diálogo surgiu como elemento fundamental uma vez que o pedir desculpa por um determinado comportamento estava a tornar-se num hábito deste grupo. Assim sendo, tornava-se importante que as crianças percebessem que é necessário pedir desculpa pelo seu comportamento mas também a necessidade de mudar esse comportamento para que tal não voltasse a acontecer posteriormente.

Uma vez que as crianças apresentavam dificuldades de dicção e articulação de palavras, bem como em “enunciar corretamente os tempos verbais e fraca fluência vocabular” (avaliação da equipa pedagógica relativamente à planificação do mês de setembro), foi introduzida a lengalenga do “Gato maltês” em grande grupo. Inicialmente as crianças mostraram ter algumas dificuldades na pronúncia de algumas das palavras, sendo que esta dificuldade tendeu a diminuir com o decorrer dos dias. A partir desta lengalenga também foram exploradas algumas palavras que rimavam, nas quais foram utilizados o nome de algumas crianças.

Posteriormente, uma das crianças que se encontrava a ver uma história, na área da biblioteca, ao efetuar a leitura das imagens da mesma, associou que as palavras rato e gato rimavam, mas estas que já não rimavam com o cão. Outra criança juntou-se a esta e em conjunto continuaram a exploração da história e posteriormente de um dossier elaborado no ano anterior sobre as roupas utilizadas no inverno. Com o meu auxílio, estas crianças fizeram a leitura das imagens e, em conjunto, procuramos algumas palavras que rimavam com as imagens que eram apresentadas. Este momento de trabalho foi mais individualizado e

40 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

permitiu-me verificar que ambas as crianças tinham um nível de implicação alto durante a exploração destes livros.

No decorrer desta semana de estágio, houve uma criança que chegou à escola a chorar porque a mãe tinha comprado um caderno com a capa cor de rosa. Ao questionar a criança sobre o porquê de estar a chorar, respondeu “ não gosto do caderno porque é cor de rosa” (José, 5 anos). Em grande grupo, expus a situação e questionei de que forma poderíamos alterar o capa do seu caderno. Algumas crianças sugeriram que se fizesse um desenho para colar na capa do caderno, condição que foi aceite pela criança em questão e realizada no dia seguinte. Outras crianças também aderiram à mudança da capa do seu caderno e fizeram um desenho personalizado para a capa do mesmo. Embora no dia seguinte, a criança em questão trouxesse um outro caderno cuja capa tinha a imagem do homem aranha, quis fazer um desenho personalizado para colocar sobre a capa do seu caderno novo, uma vez que o caderno de capa cor de rosa foi devolvido à mãe.

A partir desta atividade, foi sugerida a realização do jogo “Qual o caderno que mais gostamos?”, de modo a termos a noção dos gostos das crianças. Coloquei 4 cadernos no quadro com capas de diferentes cores: preta, cor de rosa, com a imagem do Noddy e outro com a imagem do homem aranha. Por cima de cada caderno desenharam-se colunas para que cada criança colocasse um círculo no caderno que mais gostava. No fim realizaram-se as contagens e uma criança escreveu o número de círculos ao lado do respetivo caderno. Através desta atividade verifiquei que as escolhas feitas pelas crianças basearam-se nas suas preferências acerca dos heróis dos desenhos animados ou livros de que mais gostavam, tal como é referido por Santos (2003) e Neto et al. (2000). Alguns estudos referidos por Santos (2003) aludem que o tempo que as crianças passam em frente à televisão é superior ao tempo das suas atividades letivas. Deste modo, e de acordo com Santos (2003, p. 108), “ver televisão é uma actividade tão óbvia como comer, brincar ou rir para a escola”, pelo que se

torna habitual que os gostos e preferências das crianças tenham por base as séries televisivas que observam, como pudemos constatar durante as atividades acima explanadas.

Santos (2003) faz referência, ainda, a um estudo realizado por um período de dez anos, no qual é dito que o visionamento televisivo influencia não só as preferências mas também os comportamentos das crianças no que concerne à agressividade, ao desenvolvimento cognitivo, emocional, entre outros, que promovem a mistura de imagens reais e imaginárias, e que estas podem fornecer modelos que desviam os comportamentos das crianças. Neto et. al. (2000) acrescenta que a influência televisiva contribui para o aumento dos estereótipos de género, uma vez que as personagens apresentadas nos desenhos animados, sobretudo os heróis, têm comportamentos estereotipados, os quais “a criança decerto os assimilará e reproduzirá nas suas brincadeiras” (Neto et. al., 2000).

Num meio onde o consumo de televisão era excessivo, uma vez que as próprias crianças referiam que viam os episódios de telenovelas, entre outros, a horas tardias surge, a meu entender, a importância de se alterarem alguns desses hábitos. Por outro lado, a visualização excessiva de desenhos animados poderá ser a explicação para determinados comportamentos agressivos de algumas destas crianças, pois em algumas situações, embora esporádicas, na hora de atividades no exterior, reproduziam comportamentos apresentados em algumas séries de desenhos animados. Realço o facto de durante a realização de ambas as atividades sobre os cadernos, as crianças mostraram-se atentas às escolhas feitas pelos colegas e aceitaram-nas sem mostrar qualquer desagrado, o que nem sempre acontecia noutras situações.

Após a realização destas atividades, deveriam ser realizados os respetivos registos, contudo tal não aconteceu. Uma vez que não deu tempo para efetuar o registo da primeira atividade no dia em que foi realizada, deveria ter sido registada no dia seguinte. Em vez de efetuar o registo iniciei a segunda atividade, a qual também não foi possível registar devido à

rotina da sala, pois aproximava-se a hora do almoço. Embora as crianças tenham estado motivadas para a primeira atividade, tal não se verificou na segunda. Penso que isso deveu-se ao facto de terem realizado exercício físico anteriormente e estarem agitadas e ainda porque estavam a aguardar a sua vez para se dirigirem ao quadro e efetuar o seu registo. Uma estratégia possível seria a de ter dado a possibilidade das crianças, conforme fizessem o seu registo, dirigirem-se para as diferentes áreas da sala livremente. Após o término do registo voltariam, então, ao grande grupo onde os resultados obtidos seriam analisados e a partir destes, e com o meu apoio, seria elaborada uma conclusão pelas próprias crianças.

Assim, utilizei outra estratégia nas semanas de estágio seguintes, na qual as crianças passaram a sugerir as atividades e conversar, em grupo sobre a realização das mesmas. Deste modo, parece-me que as crianças envolveram-se mais nas atividades e o seu nível de implicação e bem-estar aumentou gradualmente.

Após a realização de ambas as atividades, surgiu um diálogo em grande grupo sobre os cadernos que cada criança escolheria, se tivesse de optar entre o caderno de capa cor de rosa e o caderno de capa preta e o porquê dessa escolha. As opiniões foram variadas e na sua maioria, as meninas preferiam o caderno cor de rosa. As opiniões dos meninos também foram consensuais entre eles, pois referiram que “gosto do caderno preto porque sou menino” (Sérgio). Outro menino referiu ainda que “o caderno (apontando para o caderno de capa cor de rosa) é de menina” (Tiago). Foi a partir destes comentários, que questionei as crianças, sobre o porquê de referirem que a cor cor-de-rosa ser de menina e a azul de menino, como haviam referido anteriormente. Foram colocadas outras questões como a de uma menina poder, ou não, utilizar roupa de cor azul, ou os meninos usarem vestuário cor-de-rosa.

Embora referissem que a cor azul era de menino e a cor de rosa era de menina, algumas crianças disseram que os pais (elemento masculino) usavam t-shirts cor-de-rosa

porque gostavam. Foi a partir destes comentários que se deu início ao projeto “Quem faz o quê...” na semana seguinte.

44 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Quadro 8. Planificação Pedagógica n.º 2

| <p align="center">Planificação Pedagógica Sala de Atividades: Pré II Semana: 10 a 14 de outubro</p> | | | | |
|--|---|---|---|--|
| Áreas de Conteúdo | Competências | Atividades/Estratégias | Recursos | |
| | | | Materiais | Humanos |
| Formação Pessoal e Social | Saber aceitar o “não” em diferentes situações Colaborar nas atividades de pequeno/grande grupo, no desenrolar da mesma e/ou na elaboração do produto final (trabalho individual/grupo) Reconhecer a razão e a necessidade das regras do grupo | Diálogo em grande grupo sobre o comportamento a adotar na sala de atividades e noutros espaços da escola Jogos de memória, dominó Iniciar e finalizar as atividades que se propõe realizar em todas as áreas da sala Colaborar com as outras crianças, educadoras/assistente operacional | Diferentes áreas da sala de atividades Fichas de registo Lápis de cor, Canetas de feltro Lengalengas -Trava-línguas | Estagiária, Educadoras e Assistente Operacional |
| Conhecimento do Mundo | Refletir sobre os estereótipos sociais relativamente às diferenças de género – vide planificação do projeto “Quem faz o quê” | Diálogo com as crianças em grande e pequeno grupo sobre as atividades desenvolvidas pela mãe e pelo pai em casa; Levantamento e registo, pelas crianças, das atividades realizadas pelas mulheres e homens no seio familiar das crianças; | Trabalhos das crianças Folhas A4 Papel, Cola, Tesoura Leitor de CD`s e CD`s Legos, cores e outros materiais disponíveis na | |
| Linguagem Oral e abordagem à escrita | Desenvolver a Linguagem Oral Escrever o nome próprio | Recontar atividades realizadas no fim de semana ou outras Recitar lengalengas, trava-línguas, rimas Assinar os seus trabalhos individuais | | |

| | | | | |
|--------------------------|--|--|---------------------------|--|
| <p>Expressões</p> | <p><u>Expressão plástica:</u> Explora e utiliza diferentes meios expressivos (pintura, desenho, colagem, modelagem)</p> <p><u>Expressão Dramática:</u> Vivencia situações imaginárias e atribuir significado a diferentes objetos</p> <p><u>Expressão Motora:</u> Desenvolve a motricidade fina</p> <p><u>Expressão Musical:</u> Desenvolve a memória auditiva</p> | <p>Desenho, pintura, recorte e colagem sobre as atividades desenvolvidas no projeto e/ou livres</p> <p>Brincar na Área do “Faz de conta”</p> <p>Marcar a presença</p> <p>Fazer desenho e/ou pintura livre</p> <p>Desabotoar a bata</p> <p>Cantar canções</p> | <p>sala de atividades</p> | |
| <p>Matemática</p> | <p>Fazer contagens e realizar a respetiva relação entre o número e respetiva quantidade</p> <p>Fazer a distinção entre o antes/depois</p> | <p>Contagem das presenças e faltas diárias</p> <p>Contagem de dos dias da semana</p> <p>Recordar as atividades realizadas anteriormente e planear as seguintes</p> <p>Recordar o dia anterior e indicar o dia seguinte</p> | | |

46 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Sugestões/estratégias: o grupo apresenta um conhecimento muito limitado em relação ao meio físico e social, pelo que é importante fomentar o espírito de curiosidade e de descoberta, no sentido das crianças abrirem os seus horizontes muito além do conhecimento trivial do seu quotidiano; na área da linguagem o grupo continua a ter algumas dificuldades na oralidade pelo que as estratégias de introduzir novas lengalengas, trava-línguas, canções, entre outras deverão ser utilizadas; os níveis bem-estar das crianças encontram-se num nível alto contudo, a sua implicação encontra-se em níveis mais baixos. Este facto deve-se, provavelmente, à reduzida capacidade de concentração das crianças pois apenas um pequeno grupo de crianças se encontra no nível médio. Deverão ser realizadas atividades com grupos ainda mais reduzidos de modo a estimular a concentração das crianças.

Quadro 9. Planificação do Projeto “Quem faz o quê...” efetuada em conjunto com as crianças

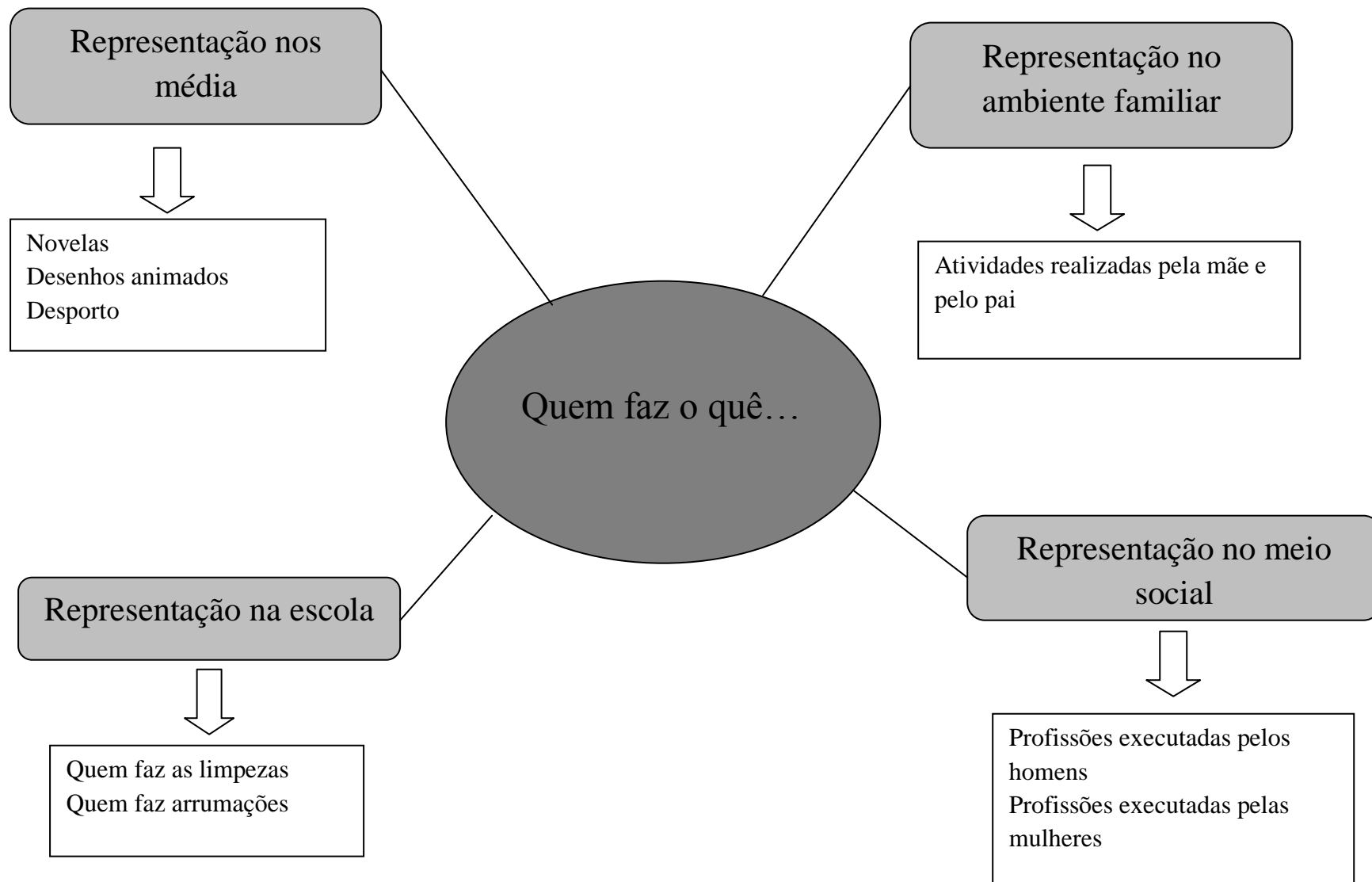
Projeto Quem faz o quê...

Data: 10 / 10 / 2011 a / /

| Situação Desencadeadora | Quem participa? | O que sabemos? | O que queremos saber? | Como vamos saber? | | O que ficámos a saber? |
|---|-----------------|---|--|---|---------------------------|------------------------|
| O João Tiago chegou à escola a chorar porque não queria o caderno com capa cor de rosa que a mãe lhe comprou. No dia seguinte o João Tiago trouxe um caderno do Homem-Aranha. | | <p>“Eu gosto do azul porque sou menino” (Humberto)</p> <p>“o caderno (cor de rosa) é de menina” (Daniel)</p> <p>“Gosto do caderno preto porque sou menino” (José)</p> | <p>O que os pais fazem em casa (Fabiana)</p> <p>O que fazem as pessoas na escola (Manuela)</p> <p>O que as pessoas fazem no seu trabalho (Humberto)</p> <p>O que os meninos e as meninas vêm na TV (Pedro)</p> | Vamos Investigar | | |
| | | | | <p>Onde?</p> <p>Na internet (Rosa)</p> <p>Jogos (António)</p> <p>Livros (Elisa)</p> <p>Filmes (António)</p> | <p>Quem?</p> <p>Todos</p> | |

Educadoras: Adelaide Ribeiro, Nádea Abreu e Milene Oliveira

Quadro 10. Planificação das atividades a realizar para a execução do Projeto “Quem faz o quê...”



Quadro 11. Planificação Geral das atividades e desenvolver nas diferentes áreas de conteúdo do Projeto “Quem faz o quê...”

Atividades de Linguagem Oral e abordagem à escrita

Planificação com as crianças
 Levantamento de atividades executadas pelos homens e pelas mulheres; meninos e meninas em diferentes situações (casa, escola, trabalho, etc)
 Diálogo sobre os diferentes papéis de acordo com o género
 Leitura e exploração da história “*Aparelho Reprodutor algumas diferenças e muitas semelhanças*”
 Construir uma história

Matemática

Estatística através do registo em gráficos das atividades desenvolvidas por ambos os géneros

Expressão Plástica

Reprodução gráfica através do desenho de situações, elementos ou sujeitos relacionados com o projeto
 Recorte de imagens
 Pintura
 Ilustração da história e do jogo
 Construção de Fantoches

Situação desencadeadora: O João Tiago chegou à escola a chorar porque não gostava da cor da capa do seu caderno por ser cor de rosa.

Expressão Físico-Motora

Brincadeiras livres: polícia e ladrões; corrida de estafetas;

Expressão Musical

Canção: O rapaz dos 7 ofícios;
 A velha que vivia numa ilha;
 ...
 Mimar canções

Expressão Dramática

Dramatização de atividades executadas por ambos os géneros
 Dramatização da história inventada

Atividades diárias:

Execução das rotinas diárias no contexto escolar e familiar;

50 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Competências Genéricas

- ✓ Expressar os novos conhecimentos através da linguagem, da matemática e das diferentes expressões
- ✓ Identificar as diferenças entre o sexo masculino e feminino

Competências Específicas

- ✓ Atenuar as diferenças de género implícitas no meio envolvente (família, sociedade, média)
- ✓ Identificar diferenças e semelhanças entre os sexos
- ✓ Reconhecer a sua identidade sexual e nomear os órgãos sexuais dos dois sexos
- ✓ Identificar profissões do seu meio e/ou outros, relacionando-as com o género que as executa
- ✓ Reconhecer que as pessoas têm hábitos e características próprias
- ✓ Manifestar atitudes de respeito perante as escolhas dos outros
- ✓ Desenvolver o espírito crítico

Materiais

- ✓ Livros
- ✓ Internet
- ✓ Jogos
- ✓ Leitor de CDs e DVDs
- ✓ Materiais de desperdício
- ✓ Gravuras

Recursos Humanos

- ✓ Pais
- ✓ Professores
- ✓ Funcionárias da escola
- ✓ Cozinheiro
- ✓ Regime de Guarnição n.º 3 do Funchal
- ✓ Motorista dos Horários do Funchal

Avaliação

- ✓ Observar e registar o desejo e curiosidade de aprender, explorar e questionar
- ✓ Observar e registar as diferentes formas de expressão utilizadas pela criança para se exprimir sobre o tema em estudo
- ✓ Observar as reações das crianças perante novas aprendizagens.

Quadro 12. Avaliação das atividades realizadas na semana de 10 a 14 de outubro

| AVALIAÇÃO PELA EQUIPA PEDAGÓGICA Semana de 10 a 14 de outubro |
|---|
| ÍTENS A AVALIAR: <ul style="list-style-type: none"> • Competências no âmbito do saber – estar: saber escutar, saber esperar pela sua vez, falar com calma e sem gritar, sentar corretamente na cadeira, utilizar corretamente os talheres, utilizar e preservar os diferentes recursos materiais dispostos pela sala. • Competências no âmbito do saber - ser: Respeitar as orientações e decisões dos adultos (docentes/auxiliares) e do grupo, respeitar os colegas, colaborar nas atividades propostas e apoiar os colegas. • Competências cognitivas: Aceitar e respeitar as diferenças entre o género masculino e feminino, bem como as decisões de cada criança/adulto. |
| <p>Relativamente à Formação Pessoal e Social a equipa pedagógica considera que se deve continuar a desenvolver estratégias para fomentar a aprendizagem colaborativa, uma vez que algumas crianças, como é o caso da Elisa e do André, continuam a ter dificuldade em aceitar o “não” nas mais diversas situações (partilha de materiais, p.e.). O trabalho de projeto que se tem vindo a desenvolver nesta sala de atividades, ao implicar todas as crianças no seu desenvolvimento (planificação, execução e avaliação) permite que estas desenvolvam atitudes e comportamentos democráticos, nas quais as opiniões e decisões de todos os intervenientes (crianças e adultos) são valorizadas e respeitadas.</p> <p>No referente ao Conhecimento do Mundo, o grupo apresenta um conhecimento muito limitado em relação ao meio físico e social. A equipa considera que é importante fomentar o espírito de curiosidade e de descoberta, no sentido das crianças abrirem os seus horizontes muito além do conhecimento trivial do seu quotidiano.</p> <p>Relativamente às expressões, no que concerne à expressão musical verifica-se um bom desempenho e o grupo está muito motivado para esta área. Na expressão motora destaca-se um pequeno grupo com motricidade fina adequada à sua faixa etária, enquanto o restante grupo demonstra grandes dificuldades a este nível.</p> <p>A nível da linguagem o grupo continua a ter algumas dificuldades na oralidade pelo que as estratégias de introduzir novas lengalengas, trava-línguas, canções, entre outras, deverá ser utilizada.</p> <p>Durante as atividades realizadas os níveis de implicação e bem-estar das crianças encontram-se num nível alto da escala de Portugal e Leavers (2010) mostrando sinais de satisfação durante as atividades desenvolvidas, o que revela que as crianças estão bem consigo próprias e com os outros. Já no que se refere à implicação os níveis são mais baixos. Este facto deve-se, provavelmente, à reduzida capacidade de concentração das crianças, sendo certo que, apenas um pequeno grupo de crianças se encontra no nível médio.</p> |

reflexão n.º 2.

Durante esta semana de estágio, decorrida no turno da tarde, apercebi-me de que as crianças apresentam uma maior agitação e cansaço, o que condicionou, em certa medida, o desenvolvimento de algumas atividades. Perante esta situação, as atividades do turno da tarde foram menos complexas, as quais exigiram uma menor concentração por parte das crianças.

Senti algumas dificuldades em realizar trabalhos com o grupo devido a algumas limitações tais como uma ação de sensibilização pela Proteção Civil para as crianças do Pré-Escolar sobre os incêndios que poderão, eventualmente vir a acontecer na escola durante toda a tarde, o que não permitiu desenvolver trabalho algum com o grupo. A rotina da sala durante o turno da tarde também constituiu outra limitação pois por ordem da direção da instituição as crianças das salas do Pré-Escolar devem dirigir-se para o hall da escola às 17 horas, para que os seus familiares as venham buscar. No meu entender, o tempo que decorre entre as 17 horas e as 17:30 é um momento no qual as crianças são prejudicadas no sentido de não se poder continuar a realizar atividades em grande/pequeno grupo ou mesmo individuais contudo, respeito e entendo o porquê desta ordem por parte da direção, a qual satisfiz. Por ser um período de 30 minutos de espera, as crianças rapidamente cansavam-se de estar sentadas, de cantar ou recitar lengalengas e começavam a ficar muito agitadas. Durante este período procurei dialogar com as crianças, sobretudo as que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem, quer individualmente quer em pequenos grupos.

Outra limitação encontrada para a minha intervenção foi o tempo de duração, de uma hora, de expressão musical todas as quintas-feiras durante este turno.

Quadro 13. Horário das atividades da sala da Pré II durante o turno da tarde

| Horas | Rotina |
|---------------|---|
| 12:30 - 14:30 | Descanso |
| 15:00 – 15:30 | Lanche |
| 15:30 – 17:00 | Tempo de atividades |
| 17:00 – 17:30 | Tempo de espera pelos Encarregados de Educação no piso inferior |
| 17:30 – 18:30 | Atividades individualizadas com algumas crianças (2 ou 3) |

Assim, dadas as limitações existentes durante esta semana, apenas foram realizados os registos das duas atividades efetuadas na semana passada.

Deste modo, realizaram-se os registos da primeira atividade da semana anterior (preenchimento do quadro de estatística da atividade – “Qual o caderno que mais gostamos”). Esta atividade não foi finalizada porque quatro crianças faltaram neste dia, sendo finalizada posteriormente.

Para além das limitações apontadas, outra é o tempo de estágio, pois considero que as 100 horas são muito poucas e deste modo, reduz a possibilidade de realizar as atividades com qualidade são muito poucas, o que torna difícil avaliar o desenvolvimento das crianças. O facto de a maioria das crianças sair da instituição entre as 17 horas e as 17 horas e 30 minutos, e entre elas as crianças que apresentam mais necessidades de estimulação, torna-se ainda mais difícil realizar um trabalho individualizado com as crianças que apresentam tais dificuldades. Este trabalho mais individualizado foi realizado com as crianças que permaneciam por mais tempo na sala de atividades, e que normalmente eram sempre as mesmas.

O número de crianças do grupo limitava, em determinadas situações, uma intervenção mais adequada, uma vez que era um grupo grande e no qual os conflitos eram constantes.

Apesar das limitações referidas foi possível, como já referi, realizar a intervenção pedagógica centrada num projeto a partir das vivências das crianças. O meio oriundo deste grupo de crianças tinha um conceito muito entranhado, a meu ver, sobre os comportamentos dos homens e mulheres. A partir de uma conversa sobre as diferenças de género, surgiu a ideia de se realizar um projeto, no qual estes estereótipos de género⁵ pudessem, eventualmente, ser minimizados. Uma vez formados, os estereótipos tendem a resistir à mudança pelo simples facto de este ser um processo “inconsciente e dificilmente reconhecido por parte dos indivíduos portadores” (Neto et al., 2000, p. 12). Vários estudos realizados (Amâncio, 1994; Neto et al., 2000) concluem que ao estereótipo masculino estão associadas as características de independência, dominância, poder de afirmação. Os mesmos estudos fazem referência contrária aos estereótipos femininos, os quais são caracterizados pela submissão, passividade e instabilidade emocional

A cada categoria social, masculino e feminino, são atribuídas diferentes características e comportamentos, as quais são visíveis pelas crianças desde cedo através dos modelos, podendo estes ser a família, os grupos de pares, os meios de comunicação ou mesmo a sociedade, que encorajam-na a reproduzir o comportamento que está associado ao seu género (Neto et al., 2000). Amâncio (2004) refere, ainda, que à figura paterna estão associadas, para além das referidas anteriormente, as funções de liderança e subsistência familiar mesmo quando a figura materna exerce a sua atividade profissional. Já o bem-estar familiar é assegurado pela figura materna.

⁵ Ao utilizar o termo género, referimo-nos, tal como Neto et al. (2000, p. 11) às “representações generalizadas e socialmente valorizadas acerca do que os homens e mulheres devem “ser” (traços de género) e “fazer” (papéis de género) ”.

Através dos diálogos com o grupo de crianças que se propôs a iniciar o projeto, foram referidos alguns dos comportamentos da figura paterna e materna.

Relativamente à primeira, foram mencionadas as profissões e ainda algumas tarefas que costumam realizar em casa tais como “o meu pai lava a loiça”, “o meu pai faz o jantar às vezes e arruma a cozinha” (António), “o meu pai vai às compras porque tem mais força que a minha mãe” (Tiago). No que se refere à figura materna, foram referidas as atividades domésticas e ainda algumas relacionadas com as respetivas profissões. Os relatos destas crianças foram ao encontro dos resultados dos estudos referidos anteriormente, o que me leva a inferir que os comportamentos são, desde cedo, influenciados pelo seu meio de origem, ou seja, as crianças comportam-se de acordo com os comportamentos que são esperados pelo seu género.

Tais comportamentos foram visíveis nas escolhas das áreas aquando o tempo de brincadeira livre, bem como nos diálogos realizados com o pequeno e grande grupo. A predominância da figura paterna nas atividades que exigem força física foi referida constantemente pelas crianças. Já à figura materna foram associadas as tarefas domésticas.

56 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Quadro 14. Planificação Pedagógica n.º 3

| Planificação Pedagógica Sala de Atividades: Pré II Semana: 17 a 21 de outubro | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Áreas de Conteúdo | Competências | Atividades/Estratégias | Recursos | |
| | | | Materiais | Humanos |
| Formação Pessoal e Social | Saber aceitar o “não” em diferentes situações. | Diálogo em grande grupo sobre o comportamento a adotar na sala de atividades e noutros espaços da escola; | Diferentes áreas da sala de atividades Fichas de registo Lápis de cor, Canetas de feltro Lengalengas -Trava-línguas | Estagiária, Educadoras e Assistente sócio-educativa |
| | Colaborar nas atividades de pequeno/grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final. | Jogos de grupo | | |
| | Reconhecer a razão e a necessidade das regras do grupo. | Iniciar, desenvolver e finalizar as atividades que se propõe realizar; Colaborar com as outras crianças, educadoras/assistente sócio-educativa | | |
| | | | | |
| Conhecimento do Mundo | Refletir sobre os estereótipos sociais relativamente às diferenças de género – vide planificação do projeto “Quem faz o quê” | Diálogo com as crianças em grande e pequeno grupo sobre as atividades desenvolvidas pelos homens e mulheres; Levantamento e registo, pelas crianças, das atividades realizadas pelas mulheres e homens no seio familiar das crianças; | Trabalhos das crianças Folhas A4 Papel, Cola, Tesoura | |
| | | | | |
| Linguagem Oral e abordagem à escrita | Desenvolver a Linguagem Oral | Recontar de atividades realizadas no fim de semana ou outras Recitar lengalengas, trava-línguas, rimas e canções | Bata Leitor de CD`s e CD`s Legos e outros materiais disponíveis na | |
| | Escrever o nome próprio | Assinar os seus trabalhos individuais e de grupo | | |
| | <i>Expressão plástica:</i> Explora e utiliza diferentes meios expressivos (pintura, | Desenho, pintura, recorte e colagem sobre as atividades desenvolvidas no projeto e/ou livres | | |

| | | | | |
|--|--|--|---------------------------|--|
| <p>Expressões</p> | <p>desenho, colagem, modelagem)</p> <p><u>Expressão Dramática:</u> Vivencia situações imaginárias e atribuir significado a diferentes objetos</p> <p><u>Expressão Motora:</u> Desenvolve a motricidade fina</p> <p><u>Expressão Musical:</u> Desenvolve a memória auditiva</p> | <p>Brincar a Área do “Faz de conta”</p> <p>Marcar a presença</p> <p>Desenho e/ ou Pintura Livre</p> <p>Desabotoar a bata</p> <p>Cantar canções “Cinco patinhos”</p> | <p>sala de atividades</p> | |
| <p>Matemática</p> | <p>Faz contagens e realiza a respetiva relação entre o número e respetiva quantidade</p> <p>Identifica e distingue o antes/depois</p> | <p>Contagem das presenças e faltas diárias</p> <p>Contagem de dos dias da semana</p> <p>Recordar as atividades realizadas anteriormente e planear as seguintes</p> <p>Recordar o dia anterior e indicar o dia seguinte</p> | | |
| <p>Sugestões/estratégias: as dificuldades na linguagem oral tem vindo a diminuir, contudo algumas crianças apresentam ainda muitas dificuldades na sua oralidade pelo que a introdução de novas lengalengas, rimas, deve continuar a ser utilizada pois para além de proporcionar um momento de brincadeira, é também um momento de aprendizagem e de aquisição de novas competências; as crianças apresentam dificuldade em realizar contagens por ordem decrescente pelo que devem ser utilizadas canções, jogos ou outras atividades que permitam que esta competência seja adquirida; os níveis de concentração das crianças continuam a ser reduzidos pelo que deverão ser utilizadas novas estratégias com a finalidade de minimizar esta lacuna.</p> | | | | |

reflexão n.º 3.

Dadas as dificuldades apresentadas pelo grupo em atividades que exigem uma maior concentração, durante esta semana de estágio foi adotada a estratégia de trabalhar com grupos ainda mais pequenos que na semana anterior. Deste modo, dei a possibilidade aos restantes grupos de explorar as diferentes áreas da sala enquanto trabalhava com um grupo restrito de crianças. A concentração destas crianças, pareceu-me, aumentar durante este curto período de tempo. Uma vez mais, as atividades realizadas durante esta semana para o projeto “Quem faz o quê...” partiram do interesse e curiosidade demonstrados pelas crianças e foram registadas pelas mesmas nas respetivas fichas de registo. A sua afixação numa das paredes da sala permitiu que se recordassem das atividades realizadas anteriormente, das atividades planeadas e que ainda faltavam realizar, o que contribuiu para a aquisição da noção de tempo (o que já foi feito – passado – e o que falta fazer – futuro).

Uma vez que na semana anterior a equipa pedagógica utilizou a ficha de avaliação geral de grupo de Portugal e Leavers (2010), e verificou que a maior parte das crianças se encontrava num baixo nível de implicação, onde raramente iniciam e terminam a atividade que se propunham fazer, interrompiam com frequência a sua atividade e a dos colegas e, ainda, as suas capacidades de concentração eram reduzidas, durante esta semana houve uma maior incidência nos diálogos com as crianças sobre a importância de desenvolver e concluir uma atividade, um trabalho ou o projeto que se tinha iniciado. Através desta estratégia, algumas crianças adquiriram, gradualmente, a competência de iniciar e finalizar as atividades que se propunham realizar, enquanto outras crianças mostraram um maior grau de dificuldade em adquiri-la. Inicialmente, esta competência não estava contemplada na planificação desta semana contudo, houve a necessidade de incluí-la por ser uma necessidade do grupo.

Relativamente às competências que foram definidas para esta semana de estágio, na sua maioria, foram adquiridas pelas crianças ao longo da mesma. Tal como tem vindo a acontecer nas semanas anteriores, as crianças vinham adquirindo as competências com o

decorrer das atividades e dos dias. Outra atividade que não estava contemplada na planificação desta semana foi a exploração da canção “Cinco Patinhos”. A pedido das crianças, esta canção foi explorada e aproveitei o facto de falar sobre a contagem decrescente para abordar, assim, alguns conceitos matemáticos. Apenas duas crianças conseguiram identificar os números por ordem decrescente quando cantámos esta canção substituindo o número cinco por dez. Perante a dificuldade sentida pelas crianças, a estratégia utilizada no momento foi o quadro de presenças, no qual as crianças indicaram o número total de crianças da sala e subtraíram o número de crianças que estavam a faltar. Seguidamente fui perguntando qual seria o número de crianças que estaria na sala se faltasse mais outra criança, e ao mesmo tempo tapava o número anterior no quadro de presenças e assim sucessivamente, como mostra a imagem seguinte:

Figura 5: Contagem dos números por ordem decrescente



Quadro 15. Avaliação das atividades realizadas na semana de 17 a 21 de outubro

| AVALIAÇÃO PELA EQUIPA PEDAGÓGICA Da semana de 17 a 21 de outubro |
|--|
| ÍTENS A AVALIAR: |
| <ul style="list-style-type: none">• Competências no âmbito do saber – estar: Saber escutar, saber esperar pela sua vez, falar com calma e sem gritar, sentar corretamente na cadeira, utilizar corretamente os talheres, utilizar e preservar os diferentes recursos materiais dispostos pela sala.• Competências no âmbito do saber - ser: Respeitar as orientações e decisões dos adultos (docentes/Auxiliares) e do grupo, respeitar os colegas, colaborar nas atividades propostas e apoiar os colegas.• Competências cognitiva: Aceitar e respeitar as diferenças entre sexo e género masculino e feminino, bem como as decisões de cada criança/adulto em diferentes contextos. |
| <p>No que se refere à linguagem oral, a estratégia utilizada tem vindo a se mostrar eficaz contudo, a equipa pedagógica considera que as lengalengas, rimas e trava-línguas devem continuar a ser utilizadas para o desenvolvimento de competências relacionadas com este domínio. Relativamente à linguagem escrita, algumas crianças reproduzem o seu nome e mostram interesse em reproduzir algumas palavras apresentadas nos registos das atividades realizadas na elaboração do projeto em estudo “Quem faz o quê...” ou de palavras que se encontram em pequenos ficheiros que se encontram na área da reprodução e escrita. Estes foram construídos pelas crianças a partir dos projetos por elas realizados, o que contribui para a sua motivação para a escrita e para o aperfeiçoamento do grafismo.</p> <p>Na área da matemática, um pequeno grupo de crianças (André, Cláudia, Elisa, Susana, Raquel, Leonor, Joana e João) continua a demonstrar dificuldades na noção de número, sobretudo na relação entre o número e respetiva quantidade. Uma das estratégias utilizadas foi a música “Cinco patinhos” e ainda a contagem das faltas diárias através do quadro de presenças. Saliento o facto de o Carlos demonstrar grande motivação para a matemática, o que faz com que se destaque do restante grupo nesta área.</p> <p>No referente às áreas das expressões, o grupo mostra alguma autonomia na escolha das áreas e nas atividades que desenvolve em cada uma delas. É notória a preferência de pelo menos uma criança (Fabiana) pela área da cultura alimentar. Perante esta situação, deverá ser negociada com esta criança a exploração das outras áreas, de modo a que desenvolva a sua criatividade, destreza e imaginação em todas as áreas expressivas durante a sua frequência no Pré-Escolar e não apenas na área da cultura alimentar.</p> <p>Com a realização do projeto “Quem faz o quê...” as crianças têm-se mostrado recetivas às escolhas e respostas dadas pelos colegas, respeitando-as. As atividades realizadas a partir da negociação feita com as crianças revelaram-se fundamentais para a execução deste projeto. Contudo, este grupo apresenta dificuldades de concentração, pelo que deverão ser desenvolvidas algumas estratégias que impliquem um aumento dos níveis de concentração das crianças.</p> |

Quadro 16. Planificação Pedagógica n.º 4

| Planificação Pedagógica | | | | |
|--------------------------------------|--|---|---|---|
| Sala de Atividades: Pré II | | | | |
| Semana: 24 a 28 de outubro | | | | |
| Áreas de Conteúdo | Competências | Atividades/Estratégias | Recursos | |
| | | | Materiais | Humanos |
| Formação Pessoal e Social | Saber aceitar o “não” em diferentes situações. | Diálogo em grande grupo sobre o comportamento a adotar na sala e noutros espaços da escola | Diferentes áreas da sala de atividades; Fichas de registo; Lápis de cor, Canetas de feltro; Computador; História, em formato digital “Aparelho reproduzidor – algumas diferenças e muitas semelhanças”, Lengalengas -Trava-línguas Trabalhos das | Estagiária Educadoras e Assistente Operacional |
| | Colaborar nas atividades de pequeno/grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final. | Jogos de memória, associação em pequeno grupo Iniciar e finalizar as atividades que se propõe realizar; Colaborar com as outras crianças, educadoras/assistente operacional Respeitar as decisões dos colegas nas diversas situações | | |
| | Refletir sobre os estereótipos sociais relativamente às diferenças de género e de sexo – vide planificação do projeto “Quem faz o quê” | Diálogos com as crianças em grande e pequeno grupo Levantamento e registo das profissões desempenhadas pelas mulheres e homens no meio envolvente; Pesquisa de profissões desenvolvidas por homens e mulheres nos meios de comunicação | | |
| Linguagem Oral e abordagem à escrita | Aperfeiçoar a Linguagem Oral | Recontar de atividades realizadas no fim de semana; a história “O arco-íris da amizade”, ou outras Recitar lengalengas, trava-línguas, rimas e canções Recontar histórias Criar histórias | | |

62 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

| | | | | |
|-------------------|---|---|---|--|
| | Escrever o seu nome Reproduzir palavras | Assinar os seus trabalhos individuais Reescrever algumas palavras escritas nas fichas de registo | crianças Quadro, giz Folhas A4 Papel, Cola, Tesoura Bata Leitor de CD`s e CD`s Legos e outros materiais disponíveis na sala de atividades | |
| Expressões | <p><u>Expressão plástica:</u> Explorar e utilizar diferentes meios expressivos (pintura, desenho, colagem, modelagem)</p> <p><u>Expressão Dramática:</u> Vivencia situações imaginárias e atribuir significado a diferentes objetos Desenvolve a imaginação.</p> <p><u>Expressão Motora:</u> Desenvolve a motricidade fina</p> <p><u>Expressão Musical:</u> Desenvolve a memória auditiva</p> | <p>Desenho, pintura, recorte e colagem sobre as atividades desenvolvidas no projeto e/ou livres Construir jogos</p> <p>Explorar a Área do “Faz de conta” através de representações espontâneas e/ou sugeridas</p> <p>Marcar a presença Desenho e/ou pintura sobre o projeto a desenvolver ou livre Desabotoar a bata</p> <p>Explorar diferentes canções</p> | | |
| Matemática | Efetua contagens e realiza a respetiva relação entre o número e respetiva quantidade | <p>Contar as presenças e faltas diárias Contar os dias da semana Fazer a contagem dos registos das atividades realizadas para o projeto</p> <p>Recordar as atividades realizadas anteriormente e planear (em</p> | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | Conhece e distingue o antes/depois; primeiro e último | grande e pequeno grupo) as seguintes Recordar o dia anterior e indicar o dia seguinte Identificar, em diferentes atividades, os números ordinais | | |
| <p>Sugestões/estratégias: Dadas as dificuldades apresentadas pelas crianças, durante a apresentação da história deveria ter explorado mais as imagens e questionar as crianças sobre as mesmas. Deste modo proporcionaria a todo o grupo, e principalmente às crianças que têm dificuldades na linguagem, a partilha de informação e contribuía para o aumento do seu vocabulário.</p> | | | | |

reflexão n.º 4.

Durante esta semana de estágio foram realizadas atividades no âmbito do projeto em curso, bem como a intervenção com a comunidade. Uma vez que foram abordadas as profissões que as crianças conheciam no seu meio envolvente, e partindo da informação dada por uma das crianças sobre a profissão de cozinheiro, surgiu o interesse do grupo em saber mais sobre esta profissão. Como tal, a equipa pedagógica acordou em convidar um cozinheiro para que falasse da sua profissão e esclarecesse algumas das dúvidas das crianças acerca da mesma, dado que as crianças associam, maioritariamente, esta profissão ao género feminino.

Esta atividade motivou o grande grupo e permitiu que percebessem que existem diferenças físicas entre os homens e as mulheres mas que esta profissão, tal como tantas outras, pouco têm a ver com as diferenças de género, podendo ser executadas por ambos os géneros. O facto de o convidado ter referido que “na sua maioria, os melhores chefes de cozinha são homens” (João Joel Oliveira), levou a que muitos dos meninos referissem, posteriormente, que quando forem crescidos querem ser cozinheiros.

Figura 6: Cozinheiro convidado a apresentar os instrumentos que utiliza diariamente



Referiram ainda que para ser cozinheiro é preciso estudar muito o que contribuiu, de certa forma, para que alguns dessas crianças adotassem uma atitude diferente em relação à escola, nomeadamente alterar os seus discursos em relação à mesma. Após a entrevista realizada, algumas crianças começaram a referir que a frequência na escola era importante pois “aprendemos muitas coisas” (Francisco)

Durante a visita do cozinheiro à escola, foi feita uma entrevista, que posteriormente foi registada a partir das informações dadas pelas crianças e a partir de alguns registos feitos pela equipa pedagógica durante a mesma, que complementavam as informações dadas pelo grupo.

Figura 7: Registo da entrevista realizada ao cozinheiro



Outra atividade realizada durante esta semana foi a de contar a história “Aparelho reprodutor – algumas diferenças e muitas semelhanças”, onde foram abordados os órgãos sexuais femininos – vulva – e masculinos – pénis e testículos.

Inicialmente comecei por perguntar às crianças quais eram as semelhanças físicas entre os meninos e as meninas, ao que referiram os braços, pernas, ouvidos, olhos, umbigo, pés, mãos e boca. A exploração desta história foi feita, maioritariamente, através de questões

colocadas às crianças e, ainda, da exploração das imagens apresentadas através do PowerPoint. Através das questões que foram surgindo, as crianças iam respondendo e após cada resposta eram questionadas por outras crianças ou pelo adulto. No meu entender, esta atividade foi fundamental para a partilha de informação e para o aumento do vocabulário das crianças, nomeadamente daquelas que apresentam atrasos no desenvolvimento da linguagem.

A leitura partilhada das imagens foi utilizada como estratégia durante a exploração desta história, tendo como objetivo aumentar o vocabulário de todas as crianças. Segundo Papalia et al. (1999, p. 326), a estratégia utilizada é “uma situação em geral agradável tanto para as crianças como para os adultos; oferece uma forma de promover a ligação emocional, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento cognitivo”.

Figura 8: Exploração das semelhanças e diferenças entre o género masculino e feminino



Após o diálogo realizado em grande grupo, coloquei a questão de qual seria a diferença entre os meninos e meninas. Na sua maioria, as crianças mostraram-se envergonhadas em referir os nomes pelos quais conhecem e identificam os órgãos sexuais. Considero que colocar esta questão suscitou a curiosidade do grupo, uma vez que permitiu um maior envolvimento das crianças no decorrer da atividade e, sobretudo, porque a

planificação das atividades seguintes foi realizada em conjunto com as crianças tendo como ponto de partida as informações dadas inicialmente pelas mesmas. As terminologias referidas pelas crianças sobre os órgãos sexuais foram as utilizadas no meio familiar e como tal houve a necessidade de lhes explicar que essa terminologia não era a correta. Só após este levantamento, foram abordados os nomes corretos (pénis e vulva) e foi realizado o seu registo.

Posteriormente, aquando questionadas, individualmente ou em grande grupo, as crianças, na sua maioria, já identificavam os órgãos sexuais utilizando a terminologia correta, embora algumas se mostrassem envergonhadas e não as referissem.

Outra história explorada durante esta semana foi “O arco-íris da amizade” e surgiu pelo facto de as crianças estarem, com alguma frequência, a fazer acusações dos amigos. Durante o reconto desta história, na sua maioria, o grupo referia pequenos excertos da história e mostrou algumas dificuldades em referi-la com a sequência temporal correta. Apenas uma criança conseguiu fazer o reconto desta história com a sequência temporal certa e enunciar os diálogos existentes na mesma. Sendo este um grupo onde a desmotivação está patente, valorizou-se a importância desta criança estar atenta durante a leitura e exploração da história mencionada e, como tal, a sua recompensa foi a de ocupar o primeiro lugar no comboio durante a tarde. Este incentivo levou a que um número considerável de crianças comesse mais rápido durante o lanche para ocupar o primeiro lugar no comboio. Tal não lhes foi permitido nesse dia e foi-lhes explicado que no dia seguinte seria escolhida outra criança que se mostrasse interessada em aprender. A partir deste dia as crianças começaram a ter uma atitude mais assertiva em relação à escola e mostraram-se mais entusiasmados para aprenderem “coisas novas” (Francisco) referindo que “vamos para a escola para aprender” (Pedro). No meu entender a estratégia utilizada foi eficaz neste meio onde predomina uma motivação muito baixa em relação às aprendizagens. Assim, as crianças começaram a

esforçar-se para atingirem o lugar que queriam ocupar no comboio e relacionavam o seu esforço com o que deveriam aprender.

Outro tema abordado e que surgiu a partir da entrevista realizada ao cozinheiro foi a exploração de outras profissões. As profissões conhecidas pelas crianças foram registadas no quadro e foi feita a distinção entre a terminologia utilizada para o género masculino e para o género feminino. Deste modo foram realizadas atividades de sensibilização para a escrita e de identificação de sons da última vogal de cada palavra.

Figura 9: Identificação dos sons das profissões masculinas e femininas



De seguida, todas as profissões foram registadas numa folha de tamanho A3, onde constavam os respetivos desenhos, feitos pelas crianças.

Quadro 17. Avaliação das atividades realizadas na semana de 24 a 28 de outubro

AVALIAÇÃO PELA EQUIPA PEDAGÓGICA

Da semana de 24 a 28 de outubro

ÍTENS A AVALIAR:

- **Competências no âmbito do saber – estar:** Saber escutar, saber esperar pela sua vez, falar com calma e sem gritar, sentar corretamente na cadeira, utilizar corretamente os talheres, utilizar e preservar os diferentes recursos materiais dispostos pela sala.
- **Competências no âmbito do saber - ser:** Respeitar as orientações e decisões dos adultos (docentes/Auxiliares) e do grupo, respeitar os colegas, colaborar nas atividades propostas e apoiar os colegas.
- **Competências cognitivas:** Aceitar e respeitar as diferenças entre sexo e género masculino e feminino, bem como as decisões de cada criança/adulto em diferentes contextos.

No que se refere às competências definidas na área de Formação Pessoal e Social, estas estão a ser adquiridas, gradualmente, pelas crianças. Na sua maioria, o grupo colabora e respeita as decisões das outras crianças.

As estratégias desenvolvidas na área da linguagem e abordagem à escrita foram eficazes, uma vez que a oralidade do grupo tem vindo a melhorar. O trava-língua “A mafagafa” foi uma fonte motivadora para o grupo em geral. Deste modo, a equipa considera que este deverá ser explorado durante a próxima semana. No reconto da história “O arco-íris da amizade”, apenas uma criança (Manuela) fê-lo corretamente. Algumas crianças (Francisco, Carlos, Daniel, Rosa, Paula e Pedro) conseguiam recontar apenas algumas partes da história.

No referente às expressões, o grupo continua a ter uma autonomia cada vez maior na sua exploração. Durante esta semana, e em conversa com a Fabiana, foi sugerida a possibilidade de que experimentasse outra área de expressão para além da área da cultura alimentar, o que foi conseguido.

Na área da matemática, o Carlos continua a destacar-se do restante grupo. Tal como referido na avaliação anterior, um pequeno grupo (André, Cláudia, Elisa, Susana, Raquel, Leonor, Joana e João) continua com dificuldades na noção de número. Embora sejam realizadas as contagens das presenças, das faltas e de registos em grande grupo, este grupo de crianças continua a demonstrar dificuldades na relação entre o número e respetiva quantidade.

Na área do conhecimento do mundo foram abordados os órgãos sexuais masculinos e femininos e aos quais apenas um pequeno grupo de crianças (Elisa, Cristina, Susana, Cláudia) não soube responder aquando questionadas individualmente. Uma outra criança (Fabiana), embora sabendo a denominação dos respetivos órgãos não respondeu por sentir vergonha. Este tema suscitou alguma vergonha por parte das crianças (Fabiana, José, Cristina) aquando a exploração da história “Aparelho Reprodutor, algumas diferenças e muitas semelhanças” contudo, com o decorrer dos dias, grande parte do grupo acabou por enunciar os respetivos órgãos com naturalidade.

O diálogo e registo das profissões conhecidas pelas crianças foi um exercício que suscitou o interesse da

70 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

maioria das crianças, sobretudo pelo facto de verificarem se essas profissões eram escritas de igual forma ou de forma diferente.

Na sua maioria, as crianças já referem que as diferentes profissões podem ser executadas por ambos os sexos, não tendo surgido até ao momento uma profissão que seja, por norma, executada só por homens ou mulheres. Deste modo, as competências delineadas, relativamente a esta área de conteúdo, foram alcançadas pela maioria do grupo.

Salientamos o facto de uma das crianças (Tiago) manifestar a sua motivação na realização do projeto em curso. Esta criança tem participado nos diálogos em grande e pequeno grupo, o que até ao momento não era verificado.

Regra geral, o grupo continua a ter dificuldades de concentração e não mostra motivação intrínseca, o que dificulta, por vezes, a execução das atividades delineadas.

Quadro 18. Planificação Pedagógica n.º 5

| Planificação Pedagógica | | | | |
|---|--|---|--|--|
| Sala de Atividades: Pré II | | | | |
| Semana: 31 de outubro e 2 de novembro | | | | |
| Áreas de Conteúdo | Competências | Atividades/Estratégias | Recursos | |
| | | | Materiais | Humanos |
| Formação Pessoal e Social | <ul style="list-style-type: none"> - Saber aceitar o “não” em diferentes situações. - Colaborar nas atividades de pequeno/grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e/ou na elaboração do produto final. | <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo em grande grupo sobre o comportamento a adotar na sala e noutros espaços da escola - Jogos de grupo - Iniciar e finalizar as atividades que se propõe realizar; - Colaborar com as outras crianças, educadoras/assistente operacional -Respeitar as decisões dos colegas nas diversas situações | <ul style="list-style-type: none"> Diferentes áreas da sala de atividades Fichas de registo; Lápis de cor, Canetas de feltro; Computador; | |
| Conhecimento do Mundo | <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os estereótipos sociais relativamente às diferenças de género e de sexo – vide planificação do projeto “Quem faz o quê” | <ul style="list-style-type: none"> - Diálogos com as crianças em grande e pequeno grupo - Levantamento e registo das profissões desempenhadas pelas mulheres e homens no meio envolvente; -Pesquisa de profissões desenvolvidas por homens e mulheres nos meios de comunicação | <ul style="list-style-type: none"> Lengalengas -Trava-línguas Trabalhos das crianças Quadro, | <ul style="list-style-type: none"> Estagiária, Educadoras e Assistente Operacional |
| Linguagem Oral e abordagem à escrita | <ul style="list-style-type: none"> Aperfeiçoar a Linguagem Oral Escrever o seu nome Reproduzir palavras | <ul style="list-style-type: none"> -Recontar de atividades realizadas no fim de semana ou outras -Recitar lengalengas, trava-línguas, rimas e canções -Recontar histórias -Assinar os seus trabalhos individuais Reescrever algumas palavras escritas nas fichas de registo | <ul style="list-style-type: none"> giz Folhas A4 Papel, Cola, Tesoura, Bata Leitor de CD`s e CD`s | |

72 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

| | | | | |
|--------------------------|---|---|--|--|
| <p>Expressões</p> | <p><u>Expressão plástica:</u> Explorar e utilizar diferentes meios expressivos (pintura, desenho, colagem, modelagem)</p> <p><u>Expressão Dramática:</u> Vivenciar situações imaginárias e atribuir significado a diferentes objetos Desenvolver a imaginação.</p> <p><u>Expressão Motora:</u> Desenvolver a motricidade fina</p> <p><u>Expressão Musical:</u> Desenvolver a memória auditiva</p> | <p>-Desenho, pintura, recorte e colagem sobre as atividades desenvolvidas no projeto e/ou livres</p> <p>-Construir jogos</p> <p>-Explorar a Área do “Faz de conta” através de representações espontâneas e/ou sugeridas</p> <p>Marcar a presença</p> <p>Desenho e/ou pintura sobre o projeto a desenvolver ou livre</p> <p>Desabotoar a bata</p> <p>Explorar a canção da “Tia Anica” – cantar e mimar</p> | <p>Legos, cores e outros materiais disponíveis na sala de atividades</p> | |
| <p>Matemática</p> | <p>Contar e realizar a respetiva relação entre o número e respetiva quantidade</p> <p>Conhecer e distinguir o antes/depois; primeiro e último</p> | <p>Contar as presenças e faltas diárias</p> <p>Contar os dias da semana</p> <p>Fazer a contagem dos registos das atividades realizadas para o projeto</p> <p>Recordar as atividades realizadas anteriormente e planear (em grande e pequeno grupo) as seguintes</p> <p>Recordar o dia anterior e indicar o dia seguinte</p> <p>Identificar, em diferentes atividades, os números ordinais</p> | | |

Sugestões/estratégias: As crianças mostraram-se interessadas e implicadas na realização da sopa e no registo da mesma; durante a preparação da sopa, e enquanto aguardávamos a sua cozedura, algumas crianças sugeriram que se cantassem algumas canções e recitaram algumas lengalengas; o registo da sopa foi realizado em grande grupo, o que permitiu a participação de todas as crianças. Este registo poderia ser realizado apenas com as crianças que estavam a desenvolver o projeto contudo, achamos importante verificar se as crianças que não o estavam a desenvolver, também estavam a adquirir as competências transversais ao projeto. Foi notória a participação da maioria das crianças em ambos os dias de estágio. Apenas três crianças (duas delas com NEE) não souberam identificar os instrumentos utilizados na preparação da sopa. A criança sem NEE continua a manifestar grandes dificuldades de concentração e de motivação sobre qualquer tema que se relacione com a escola; está constantemente distraída e perturba a colega do lado, perguntando, frequentemente, se “não vamos brincar?” (Susana). As estratégias utilizadas durante as quatro semanas anteriores foram eficazes para motivar as restantes crianças à exceção desta. Penso que a próxima estratégia a utilizar nesta situação seria a de dialogar com a criança, de modo a saber o que realmente a motiva, se haverá algum problema exterior à escola que promova este comportamento e se necessário falar com o Encarregado de Educação, de modo a perceber os seus comportamentos e os fatores que os causam. Posteriormente iria ter em atenção as atividades a desenvolver e as estratégias a utilizar de modo a que esta criança se envolvesse nas mesmas com mais frequência. Uma vez terminado o estágio não o poderei fazer, contudo deixo a reflexão sobre este caso. Esta mesma criança, em atividades lúdicas mostra-se interessada manifestando o seu desinteresse nas atividades que exigem concentração. Das atividades delineadas para estes dois dias de estágio, só não consegui acabar o registo da sopa pelo facto de ter realizado o registo do tempo do mês anterior e com este registo identificar as crianças que ainda não tinham adquirido a noção de número e respetiva relação entre o número e respetiva quantidade. Como tal, foi feito um trabalho mais individualizado durante este registo para avaliar as respetivas crianças. Algumas crianças ainda não adquiriram esta competência pelo que deverão ser definidas novas estratégias para este pequeno grupo.

reflexão n.º 5.

Durante esta semana de estágio, de apenas dois dias, foi realizada uma atividade sugerida no dia em que o convidado (cozinheiro) foi à sala. As crianças mostraram-se implicadas durante a preparação da sopa e quiseram ajudar.

Figura 10: Preparação da sopa pelo cozinheiro convidado



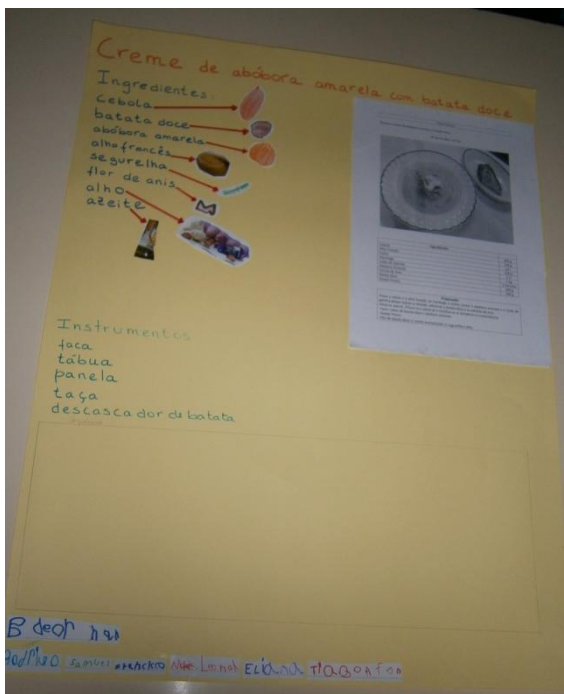
Quando questionadas sobre os ingredientes utilizados, identificaram-nos corretamente, com exceção da abóbora amarela e do anis estrelado. Durante a sua execução, todo o grupo mostrou-se atento às informações dadas pelo cozinheiro. Depois de preparada a sopa, o cozinheiro serviu as crianças tal como o faz no hotel. Este foi um momento em que as crianças mostraram-se felizes por estarem a ser servidas como se estivessem no local de trabalho do convidado, uma vez que nenhuma delas tinha ido a um hotel.

O registo realizado no dia seguinte serviu para avaliar as competências adquiridas no dia anterior. Inicialmente foi feita a distinção entre alimentos e instrumentos. Contudo, e como havia ocorrido na semana anterior, um pequeno grupo continuava a confundir os alimentos com os instrumentos utilizados, pelo que houve a necessidade de se fazer a distinção entre ambos. Alguns dos ingredientes foram desenhados pelas crianças que os

identificaram. Cada uma das crianças escreveu o seu nome, que foi colado no canto inferior da cartolina, identificando a sua participação neste registo. A receita da sopa, que nos foi facultada pelo cozinheiro, também foi colada na cartolina. Este registo ficou por terminar, sendo que a educadora cooperante iria finalizá-lo posteriormente.

Durante o registo desta atividade, foi notória a participação de uma criança que faltou no dia anterior (Manuela) que a partir do diálogo estabelecido na sexta-feira, respondia corretamente às questões colocadas sobre a atividade realizada. Sendo os dois últimos dias de estágio, e havendo a necessidade de fazer o registo do tempo do mês de outubro, achei que seria mais importante, para mim como futura docente, fazer o respetivo registo antes de iniciar o registo da sopa.

Figura 11: Registo da atividade da sopa



Embora durante todo o estágio fossem realizados registos em grelhas sobre as atividades, esta tomada de decisão prendeu-se com o facto de querer explorar as relações de maior e menor e ainda de antes e depois, uma vez que havia algumas crianças em que eu não

76 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

tinha a certeza se já tinham adquirido esta competência ou não, sendo este um momento oportuno para avaliar.

Durante o registo do tempo do mês de outubro foram trabalhadas as noções de número e respetiva relação entre o número e respetiva quantidade, as relações de maior e menor, antes e depois. Estas noções são fundamentais para a consciencialização da noção de tempo, as quais o grupo mostrou algumas dificuldades em adquirir.

Figura 12: Registo do tempo do mês de outubro



Intervenção com a Comunidade Educativa

Falar de comunidade é falar das relações que se estabelecem com a escola, com os profissionais que nela trabalham, com a família e com o meio envolvente.

Ao longo do estágio realizado na componente do Pré-Escolar foram realizadas intervenções com todas as comunidades acima referidas.

O envolvimento com a família foi realizado através da apresentação das atividades executadas no âmbito do projeto em curso. Sendo esta a primeira reunião que orientei, tive como principais preocupações utilizar uma linguagem acessível e clara para os pais, definir, com precisão os objetivos da reunião de modo a que não suscitassem quaisquer dúvidas pelo público-alvo e expressar claramente a finalidade da convocação dos pais para esta reunião. Outro aspeto que tive em conta foi a duração da reunião de modo a que os pais não perdessem o interesse durante a mesma.

Silva (2009) refere que as desigualdades sociais, em algumas situações, influenciam a participação dos pais nas escolas pois estas tendem a valorizar as classes médias e culturas letradas em detrimento das classes baixas, discriminando algumas famílias. Marques (1999) contradiz, em certa medida, a esta ideia ao referir que estudos realizados fazem referência a que as crianças de classe «baixa» são as que poderão retirar mais benefícios deste envolvimento.

Enquanto futura docente, partilho a opinião deste último autor e realço que embora a classe das famílias deste grupo fosse considerada «baixa», no meu entender, houve um acentuado envolvimento e na sua maioria, os pais participaram através de comentários sobre algumas atividades realizadas na sala, uma vez que as crianças referiram-nas em casa.

O facto de se terem utilizado novos conceitos, quer para as crianças, quer para alguns dos pais, tal como vulva e pénis, suscitou algum interesse por parte destas famílias em participar nesta intervenção. Este interesse foi referido pelos mesmos que mencionaram

sentir-se satisfeitos pelas novas aprendizagens dos seus filhos. Os mesmos referiram que em conversas com as crianças, ao se referirem aos órgãos sexuais masculino e feminino foram, constantemente, corrigidos pelos seus filhos, os quais referiam que a terminologia que estava a ser utilizada não era a correta. Esta intervenção foi fundamental para dar continuidade ao trabalho que se vinha a desenvolver, pois sendo um meio onde, na atualidade “há um maior número de mulheres a trabalhar, ainda que em sistemas de meio tempo (Projeto Educativo, 2009, p. 10), predomina a ideia, entre adultos e crianças, de que o homem é ou deverá ser a principal fonte de rendimento da sua família e por este facto ser considerado o elemento familiar mais importante.

Outro aspeto positivo desta intervenção, no meu entender, foi o de dar a conhecer os trabalhos que se desenvolvem na sala de atividades, contrariando a ideia de que as famílias só se dirigem à instituição de ensino para ter o conhecimento de “situações menos positivas” (Silva, 2003, p. 90)

Durante as diversas atividades desenvolvidas, foram várias as crianças que referiram que “o pai tem mais força” (Manuela), “o pai é que trabalha” (Daniel) contudo, no momento em que estas mesmas crianças faziam os seus registos assinalavam a opção em que ambos os progenitores deveriam partilhar as tarefas (ir às compras, arrumar a casa, fazer as limpezas). Durante a reunião realizada com os pais, alguns referiram que em casa, perante determinadas situações, as crianças sugeriam que o pai ajudasse a mãe.

As OCEPE referem que a

educação pré-escolar cria condições para o sucesso das aprendizagens de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos”(Ministério da Educação, 1997, p. 18).

Assim sendo, a utilização de conceitos corretos favorece as aprendizagens e são de extrema importância. Tal como refere Sá e Varela (2004, p. 36)

a linguagem oral é um veículo fundamental de acesso às ideias intuitivas dos alunos, por parte do professor, podendo este, então, adequar a sua linguagem e estratégias de ensino de os ajudar a rever e reformular as suas ideias iniciais.

Cabe, assim, ao educador proporcionar momentos que permitam a progressão de todas as crianças do grupo, atendendo à linguagem utilizada no seu quotidiano e introduzir “termos científicos para exprimir significados novos até então não verbalizáveis na linguagem informal” (Sá & Varela, 2004, p. 36).

A organização da reunião levou a que as famílias se envolvessem num diálogo, onde se promoveu a discussão sobre algumas atividades, a partilha de informação entre as famílias, as educadoras e estagiária, gerando um clima de conforto para a abordagem dos temas acima enunciados, havendo sempre uma abertura para acolher as informações/sugestões das famílias.

A relação que se estabeleceu entre família-escola através desta reunião, para além de ser um dos pontos da intencionalidade do processo educativo referidos nas OCEPE, possibilitou uma maior envolvência das famílias no projeto em curso sem ferir quaisquer suscetibilidades no referente às famílias ou culturas das mesmas.

O envolvimento realizado com a comunidade estava inserido no âmbito do projeto realizado na sala de atividades “Quem faz o quê...”. Esta envolvência

constitui o suporte do desenvolvimento curricular. Só este processo articulado permite atingir um outro objectivo que deverá atravessar toda a educação pré-escolar “*despertar a curiosidade e o espírito crítico* (Ministério da Educação, 1997, p. 22)

Uma vez abordadas atividades desenvolvidas pelos pais em casa, uma das crianças referiu que o seu pai cozinhava e que a sua profissão era cozinheiro. Perante esta afirmação, o restante grupo fez silêncio e ouviu atentamente a respetiva criança. Foi a partir desta afirmação que foram abordadas as profissões executadas por ambos os géneros e da qual, surgiu a ideia de se fazer uma entrevista ao pai desta criança. O cozinheiro falou sobre a sua profissão e os instrumentos que utiliza. Posteriormente, foi convidado a cozinhar uma sopa para as crianças, durante a qual deu algumas explicações e respondeu a algumas questões colocadas pelas mesmas.

Relativamente à intervenção com a Comunidade Educativa, esta realizou-se através de uma formação intitulada “Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento de Crianças – SAC” na qual foram abordadas as avaliações do bem-estar emocional e da implicação. Esta formação realizou-se em parceria com as colegas que estagiaram noutra instituição de educação, “O Carrocel”.

As OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 42) referem que “o trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e concentrada que responda às necessidades das crianças e dos pais”. Enquanto futura docente, defendo que o trabalho em equipa realizado numa instituição é deveras importante não só para os profissionais que nela trabalham, bem como para todas as crianças e respetivas famílias. A cooperação que se estabelece entre os docentes promove o apoio e a resolução de determinadas situações problemáticas de um ou mais grupos de crianças e permite que sejam adquiridos benefícios mútuos para os docentes que cooperam entre si. Nóbrega (2011) refere que o trabalho em equipa é promotor de confiança, de aprendizagem contínua e da resolução de problemas, o que permite a cada docente a reconstrução da sua intervenção.

A preparação deste envolvimento com a comunidade educativa permitiu-me refletir, juntamente com as colegas, quais seriam as melhores opções sobre a respetiva apresentação, quais os conteúdos que deveriam ser abordados e qual o seu grau de enfoque durante a apresentação da mesma, debater diferentes pontos de vista e em conjunto chegar a um consenso de qual o melhor a apresentar. Todas estas reflexões desenvolveram, em nós, futuras docentes, competências relacionadas com reflexão, pertinência e partilha de saberes e conhecimentos, bem como a adequação dos modos de interação com o público-alvo durante a intervenção.

Durante esta formação não foram abordadas as avaliações sobre as diferentes áreas de conteúdo, também apresentadas por Portugal e Leavers (2010), uma vez que as educadoras já possuíam esse conhecimento, sendo que os principais objetivos foram os de adquirir algumas noções sobre o SAC; utilizar instrumentos de avaliação da implicação e do bem-estar emocional; avaliar os níveis de implicação e de bem-estar emocional das crianças na sala de atividades e refletir sobre a avaliação realizada.

Realizar uma intervenção de qualidade junto das crianças requer que o educador dê respostas adequadas ao contexto educativo, tenha conhecimento das áreas de conteúdo e utilize diferentes estratégias que fundamentem o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, bem como do currículo. Assim sendo, surge a necessidade, por parte do educador, em utilizar instrumentos de registo sobre as suas observações acerca do grupo para posterior avaliação. Enquanto futuras profissionais da área da educação, acreditamos que ao realizar a avaliação através do SAC permite-nos: identificar quais são as áreas que necessitam de mais atenção; acompanhar os progressos do grupo e de cada uma das crianças; adequar a nossa intervenção a partir do momento em que detetamos que algo não está correto, “ não se esperando pelo fim da actividade, da sessão, do período ou do programa para avaliar a adequabilidade da prática pedagógica” (Portugal & Laevers, 2010, p. 14).

Subjacente a esta perspetiva, está implícita uma atitude experiencial, que se baseia nas experiências internas das crianças; nas sensações emoções e ideias que ganham sentido; na perspetiva do educador e na base da intervenção educativa. Através da empatia, o educador tem uma melhor compreensão acerca de cada criança e percebe se os materiais à sua volta são suficientemente estimulantes para que as mesmas se sintam interessadas e atinjam elevados níveis de implicação durante a sua exploração.

Para que as crianças atinjam elevados níveis de implicação e de bem-estar têm de se erguer três arquitraves: estabelecer o diálogo experiencial, que permite à criança ser genuína nos seus sentimentos, adquirir autoconfiança, conhecer os seus limites e descobrir-se a si própria; a autonomia, que “engloba um conjunto de regras, limites e acordos” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16) que possibilitam o fácil desenvolvimento das atividades e a máxima liberdade a cada criança, e por fim a estimulação prestada a todas e cada uma das crianças. Nesta última arquitrave o educador tem o papel essencial de disponibilizar materiais que promovam o interesse e adequados às necessidades das crianças de modo a que se envolvam nas atividades e tenham níveis altos de implicação e bem-estar.

Ao criar um contexto onde cada criança encontra estimulação que promove a sua progressão, o educador está a promover a inclusão de cada criança, “não perdendo nenhuma criança e respondendo bem a todas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 17).

Segundo estes autores, uma das formas de avaliar a qualidade na EPE é avaliar o bem-estar emocional e a implicação das crianças no decorrer das atividades.

Para que haja bem-estar emocional, Portugal e Leavers (2010) referem que é necessário que se assegure a satisfação das necessidades básicas tais como as necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e ainda as necessidades de significados e valores. Aquando a satisfação destas necessidades, as crianças evidenciam os seus níveis de bem-estar emocional. Estes níveis de bem-estar

emocional são indicados pela abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio (Portugal & Laevers, 2010).

Os indicadores atrás descritos não necessitam de estar todos presentes ao mesmo tempo e não podem ser interpretados de uma forma rígida, uma vez que são diversas as formas de uma criança manifestar o seu bem-estar. Os níveis de bem-estar emocional são avaliados através de uma escala com cinco níveis, iniciando-se pelo nível muito baixo (1), baixo (2), médio (3), alto (4) e muito alto (5).

O nível muito baixo caracteriza-se por um estado de tristeza, sinais evidentes de desconforto, tensão corporal, isolamento, autoflagelo; o nível baixo representa-se por frequentes sinais de desconforto, autoflagelo, embora menos acentuado que no nível anterior; no nível médio exprime-se por casos pontuais de desconforto, uma postura neutra, aparentemente relaxadas, com vitalidade e autoconfiança casual; o nível alto define-se pelos sinais que evidenciam satisfação, momentos de conforto, satisfação das suas necessidades; por fim, o nível muito alto assinala conforto, alegria, tranquilidade, autoestima e autoconfiança, espontaneidade e a capacidade de superar dificuldades sem que tenha a ajuda do adulto.

Outro indicador da qualidade é a implicação das crianças durante a execução das atividades. Esta é avaliada, tal como o bem-estar emocional, através de uma escala de cinco níveis cuja denominação é igual.

No nível muito baixo (1) não há atividade por parte da criança; no nível baixo (2) a atividade desenvolve-se com frequentes interrupções, no nível médio (3) a atividade desenvolve-se sem grande energia; no nível alto (4) a atividade tem momentos intensos e no nível muito alto (5) a atividade desenvolve-se sem interrupções e com intensidade (Portugal & Laevers, 2010). Saliento que esta escala deve “estar confinada à apreciação do contexto

educacional” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25), para que seja o mais real possível e não traduza juízos que rotulem as crianças como preguiçosas ou incapazes de algo.

Ao avaliar a implicação, são avaliadas as interações entre a criança, o contexto educativo e o educador. Assim sendo, avaliar e analisar os níveis de implicação é analisar a qualidade das intervenções pedagógicas com as crianças e apontar algumas direções a seguir para uma melhor intervenção com as mesmas. Importa ter em atenção que a implicação não depende, única e exclusivamente, da intervenção do educador, mas também do contexto escolar, da própria criança e do seu ambiente familiar.

Em suma, a implicação “trata-se de um indicador de qualidade que ajuda o educador a tomar consciência sobre as possíveis limitações da organização e dinâmica educativa, ainda que procure trabalhar da melhor forma possível, em prol do bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 26) não assumindo os seus indicadores (concentração, energia, persistência, criatividade, postura e expressões faciais e verbais, satisfação, precisão ou tempo de reação) como a soma de diferentes sinais de implicação. Observar o bem-estar e a implicação pode ser feito em qualquer momento da rotina diária. Para tal é necessário que o educador observe as crianças ao longo do tempo e em diferentes situações. Foi sobre tudo isto que se centrou a formação dirigida à Comunidade Educativa.

Através das reflexões feitas pelas educadoras de ambas as instituições, o legado das mesmas é que esta formação foi pertinente pois veio alargar os seus conhecimentos e introduzir algo de novo nas suas práticas: a observação de ambos os conceitos (bem-estar emocional e implicação) defendidos pelo SAC. Algumas das educadoras referiram que iriam utilizar esta avaliação, nomeadamente as educadoras da sala onde realizei o estágio, uma vez que também lhes permite avaliar a sua prática enquanto educadoras responsáveis por um grupo de crianças que está em constante aprendizagem.

Outras Atividades

Durante o período em que decorreu o estágio, assisti a algumas reuniões neste estabelecimento de educação e ensino tais como a reunião dos docentes da pré-escola; reunião de conselho de ano e a reunião do conselho escolar. Dada a sua pertinência, apresento, de seguida, as reflexões elaboradas sobre as mesmas.

reunião de docentes da pré.

No ponto 2 do Artigo 6.º da LBSE, é referido que “ingressam no ensino básico as crianças que completem os 6 anos de idade até 15 de Setembro”. No ponto 3 do mesmo artigo é feita a referência que o ingresso de crianças que completem os 6 anos de idade entre os dias 16 de setembro e 31 de dezembro poderá ser realizado mediante o requerimento, por parte do encarregado de educação, através de um regulamento. Contudo, na referida Lei não é mencionada a inclusão de crianças que tenham adquirido as capacidades cognitivas para a frequência do 1.º Ciclo e que tenham idade inferior aos 6 anos. Durante uma das reuniões realizadas neste estabelecimento de ensino, tomei conhecimento de que uma das crianças que frequentava a sala da Pré II no ano transato, a qual havia adquirido todas as competências cognitivas para a sua frequência no 1º ano do 1.º Ciclo do ensino Básico, ficou retida por mais um ano na EPE por não ter completado os seis anos na data de matrícula para o 1.º Ciclo.

As consequências desta situação resumem-se ao não querer voltar à escola e à sua inadaptação aos novos elementos do grupo. Outra consequência deve-se à faixa etária do novo grupo (crianças de 2 e 3 anos), no qual criança em questão sente-se desintegrada. Uma das alternativas utilizadas para a resolução desta situação foi mudar esta criança da sala da Pré I para a sala da Pré II, cujo grupo é constituído por crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

Após tomar conhecimento desta situação surgiram-me algumas questões tais como: todas as crianças que ingressaram no 1º ano de escolaridade neste ano letivo adquiriram as competências que esta criança adquiriu?; terá sido benéfico para esta criança a sua permanência num grupo de crianças cuja faixa etária é inferior à sua só para que permanecesse com as mesmas educadoras?

Outra questão que me suscitou algumas dúvidas foi a constituição de ambas as salas da Pré. Na sala da Pré I existem alguns casos de crianças com NEE já identificadas no ano letivo anterior e que continuam com as mesmas educadoras. Tendo esta informação sobre estas crianças, foram inseridas neste grupo mais algumas crianças portadoras de NEE, já identificadas, e outras crianças, as quais as educadoras verificaram que precisam de acompanhamento de um profissional da área da EE. Na sala da Pré II permanecem 3 crianças com NEE, já sinalizadas no ano transato, e dois novos casos que precisam de acompanhamento. A partir de ambas as situações surgiram-me algumas dúvidas: quais são os critérios utilizados para a formação de turmas do pré-escolar; e o porquê da constituição de dois grupos com 25 crianças, se em uma das salas foram admitidas crianças com 2 anos.

Foram ainda abordados outros temas ao longo desta reunião, nomeadamente a realização de um pedido de livros (baú da leitura) aos pais para aumentar os livros da área da biblioteca em cada uma destas salas de atividades, com a finalidade de despertar o interesse das crianças para esta área bem como para despertar o seu interesse e curiosidade para a leitura de imagens e palavras. Acrescento que os pais aderiram a este pedido e alguns disponibilizaram mais de um livro. Ao entregarem os livros, as crianças mostravam a sua alegria por contribuir para o aumento dos mesmos no baú de leitura da sua sala. Algumas das histórias, por serem conhecidas, eram recontadas pelas crianças ao início da manhã, enquanto aguardávamos pela chegada de mais algumas crianças.

reunião de docentes do conselho escolar.

Durante a reunião do conselho foram abordados temas que suscitavam algumas preocupações por parte do diretor desta instituição e respetivos docentes. No meu entender, o diretor manteve uma atitude muito recetiva às opiniões e pontos de vista dos diferentes docentes e tentou, sempre que possível, arranjar a solução mais eficaz para os docentes, privilegiando sempre a melhor opção para os alunos e para a instituição.

No meu entender, e por esta ser a primeira vez em que assisti a uma reunião de conselho escolar, suscitou-me a curiosidade se em todos os estabelecimentos de ensino se chegavam a acordos, como aconteceu no final desta reunião, onde as opiniões acerca das melhores opções para o bom funcionamento da instituição se sobrepusessem às opiniões individuais de cada um dos docentes e onde cada um destes profissionais exprime-se de forma clara, manifestando a sua opinião sobre o assunto a debater e, sobretudo, é ouvido e respeitado pela restante equipa.

Limites e Potencialidades

Como foi referido ao longo desta parte do relatório, na componente da EPE surgiram alguns limites durante o período em que decorreu o meu estágio. O curto período de tempo foi, na minha perspetiva, a principal dificuldade encontrada, seguindo-se o número de crianças com NEE do grupo e as rotinas da sala de atividades durante as semanas em que o estágio decorreu no turno da tarde. Considero que se o tempo de estágio fosse superior, teria beneficiado de mais tempo para desenvolver o projeto que se iniciou durante o estágio, bem como teria realizado um acompanhamento mais adequado com o grupo de crianças e, consecutivamente, as avaliações realizadas seriam mais completas.

O facto de utilizar várias estratégias quase que em simultâneo de modo a não deixar nenhuma criança de parte, sobretudo as crianças que têm NEE foi uma tarefa difícil.

Considero que embora não fosse a solução, ter alguma formação específica sobre as crianças com NEE ao longo do curso teria sido benéfico pois, como se pode verificar através da caracterização das crianças da sala da Pré II, o número de crianças portadoras de NEE é considerável, além de ser um grupo grande, no qual estão patentes atrasos de linguagem, bem como algumas situações menos agradáveis de comportamento. Para finalizar, saliento o facto de as crianças portadoras de NEE não beneficiarem deste acompanhamento durante o tempo em que o docente de EE se encontrava de licença de maternidade, o que provavelmente possibilitou o retrocesso de algumas crianças.

As sugestões a referir resumem-se a um número superior de visitas do orientador à instituição de estágio, uma vez que é necessário que este também tenha o conhecimento do meio, das crianças e da instituição.

Reflexão Crítica Final

Após a realização de um estágio com a duração de 100 horas na valência da Educação de Infância concluo que este contribuiu para alargar a minha visão sobre a minha intervenção pedagógica. Considero que durante este estágio foram adquiridas algumas competências que contribuíram para uma maior reflexão sobre as atividades delineadas e sobre a sua pertinência. Os momentos de reflexão foram essenciais para rever as competências que deveriam ser alcançadas pelas crianças nas diferentes atividades, e sobretudo, para adequar a minha intervenção junto das mesmas.

O facto de ter-me sido dada a liberdade na realização das atividades, durante todo o estágio, no modo como estas eram desenvolvidas e nas estratégias utilizadas, permitiu-me consciencializar que a planificação realizada em conjunto com as crianças é fundamental para a execução de qualquer atividade, seja esta de curta ou longa duração. A partir desta

planificação, as crianças desenvolvem as atividades com níveis de implicação superiores às atividades sugeridas pelo adulto.

O facto de o grupo apresentar, maioritariamente, níveis de implicação baixos suscitou-me alguma preocupação pelo que tentei acertar estratégias que os motivassem, o que nem sempre foi conseguido. A observação realizada permitiu-me detetar algumas dificuldades sentidas pelas crianças nomeadamente a nível oral. Considero que a estratégia de recitar lengalengas durante alguns momentos da rotina diária foi benéfica para todo o grupo, pois permitiu a utilização de novas palavras no vocabulário destas crianças mas, sobretudo, permitia-nos identificar quais as dificuldades sentidas por cada uma e a partir destas dificuldades desenvolver novas estratégias que as colmatassem.

Durante o consegui verificar alguma evolução por parte de grupo. A realização do projeto “Quem faz o quê...” permitiu-me tomar conhecimento sobre os estereótipos que existiam no meio e sobretudo no grupo com quem trabalhei. No meu entender, e através das competências adquiridas pelo grupo, a realização deste projeto veio contribuir para a atenuação desses estereótipos e levar a que, na sua maioria, o grupo aceitasse as atitudes, opções e escolhas das restantes crianças e adultos, respeitando-as. Esta competência foi atingida pela maioria do grupo, enquanto uma minoria continuava com dificuldades em adquiri-la. Uma vez que a aprendizagem é um processo contínuo e que o projeto ainda não terminou, penso que esta competência será alcançada por esta minoria até ao final da realização do projeto.

Parte II – Estágio na Componente do 1º Ciclo Ensino Básico

O Contexto

A Escola Básica do 1.º CEB/PE do Galeão situa-se na Freguesia de S. Roque, Concelho do Funchal, e abrange alunos de diferentes sítios: Galeão, Lombo Jamboeiro, Cova, Água de Mel, Santana, Olival e Quinta (Projeto Educativo de Escola, 2008).

Inaugurada no dia 10 de outubro de 2002, a Escola Básica do 1.º CEB/PE do Galeão é constituída por um corpo docente de 30 professores, dos quais um número significativo pertence ao quadro de escola, o que tem facilitado as tomadas as soluções mais adequadas para o bom funcionamento da mesma.

Este estabelecimento de ensino é constituído por quatro pisos: no piso -1 encontramos uma área ajardinada, a zona de recreio com cobertura e o campo de jogos e atividades físicas com as respetivas instalações de arrumação e balneárias; no piso 0, encontramos as salas de Educação Musical e de Expressões, o gabinete de atendimento aos pais, as instalações sanitárias das funcionárias e dos alunos, uma sala de pequenos grupos e uma arrecadação; no piso 1 estão as três salas do Pré-Escolar, o refeitório, as instalações sanitárias do público, o recreio do Pré-Escolar e o gabinete da diretora, por fim, no piso 2 encontramos seis salas de aula, a biblioteca, a sala dos professores, a sala de informática, uma sala para pequenos grupos e as instalações sanitárias dos professores (Projeto Educativo de Escola, 20008).

Dos 280 alunos matriculados neste estabelecimento de ensino, cerca de 200 frequentam o 1.º CEB, distribuídos pelas dez turmas dos quatro níveis de ensino, e os restantes alunos estão distribuídos pelos três grupos da EPE.

Nas suas imediações podemos encontrar o centro de saúde, os correios, a biblioteca, o hiper/supermercado, o banco, a padaria e a pastelaria, alguns cafés, algumas lojas comerciais, a empresa de transportes públicos, o centro de dia para idosos e algumas zonas turísticas.

Encontramos ainda outras instituições de ensino nas áreas circundantes nomeadamente a Escola Básica do 1.º CEB/PE da Achada, Escola Básica do 1.º CEB/PE do Lombo Segundo, a Escola do 2º e 3º Ciclo e Secundária do Galeão.

As Famílias

No Projeto Educativo de Escola (2008) é referido que dadas as diferenças socioeconómicas desta freguesia, e sendo estas retratadas pelos próprios alunos, a equipa pedagógica julga não poder falar de casos de pobreza extrema e caracteriza o seu público-alvo como sendo da classe média-baixa. O Projeto Educativo de Escola (PEE) (2008, p. 12) refere, ainda, que na sua maioria, a população do “sexo feminino dedica-se a serviços do setor terciário e à vida doméstica; grande parte do sexo masculino envereda por serviços do sector terciário”. Tal foi visível aquando a consulta dos processos individuais dos alunos da turma onde decorreu o estágio através do levantamento das profissões dos pais.

As profissões dos pais (elemento masculino) variam entre chefe de secção (1), barman (1), serralheiro (1), bate-chapas (1), pedreiro (1), cozinheiro (1), carpinteiro (1), motorista (1), monitor (1), pintor (1), pintor auto (1), vendedor (1), manobrador (1), empresário (1). No referente às profissões das mães, estas variam entre empregada doméstica (3), escriturárias (2), auxiliares de enfermagem (1), operadora de caixa (1), chefe de balcão (1), assistente dentária (1), empregada de quartos (1), ajudante de bar (1), comerciante (1), educadora de infância (1), assistente administrativa (1), ajudante de cozinha (1) e assistente operacional (1). Realço o facto de algumas mães colocarem a situação de desempregadas na profissão, sem indicarem qual a profissão. Das cinco famílias monoparentais, quatro não indicaram qualquer informação sobre o pai dos alunos nas suas fichas individuais e os dados sobre a quarta família são relativos ao padrasto. Acrescento, ainda, que uma das crianças encontra-se numa família de acolhimento, não sendo mencionado nada acerca da mesma e de um outro aluno não ter qualquer referência sobre o pai.

A Turma

Este grupo é constituído por 21 crianças, 11 meninas e 10 meninos, cuja faixa etária varia entre os oito e os onze anos.

De acordo com Piaget, esta faixa etária através do estágio das operações concretas, que compreende as idades dos sete aos 11 anos, no qual as crianças têm um pensamento lógico e reversível. Durante este período, as crianças desenvolvem os conceitos e são capazes de realizar operações mentais na presença dos objetos e situações. A sua capacidade de reversibilidade, ou seja, a capacidade de voltar ao ponto de partida, é adquirida durante este estágio, bem como a noção de conservação da matéria sólida e líquida e posteriormente as noções de peso e volume. Todas as competências relacionadas com os conceitos de tempo, número e espaço, classificação e seriação que estimulam o seu desenvolvimento cognitivo são adquiridas durante este estágio de desenvolvimento.

As crianças tomam conhecimento sobre a importância de regras e que estas “são leis acabadas e que não podem ser modificadas” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 109) e ainda que estas têm a sua funcionalidade dentro e fora da sala, pelo que a sua existência torna-se importante. Durante o tempo de estágio verificamos que as regras assumem grande importância por parte dos alunos. Foram várias as vezes que eram os próprios alunos e referiram as regras que deveriam ser adotadas na sala de aula ou no recreio na presença de situações onde era necessário falar sobre as mesmas.

Este grupo de crianças que apresenta algumas dificuldades de aprendizagem devido à sua falta de atenção e alguma desmotivação. Dos 21 alunos, quatro já ficaram retidos em anos letivos anteriores. Saliento que um destes alunos já tem um atraso de três anos em relação a uma escolaridade dita normal, ou seja, com a frequência de quatro anos no 1.º CEB.

Dadas as dificuldades apresentadas pelas crianças, surge a necessidade de acompanhamento por outros professores, quer de Apoio Pedagógico Acrescido (APA), quer

de EE. Assim sendo, são seis as crianças que beneficiam do APA e quatro são apoiados pelo EE.

Para além das dificuldades de aprendizagem e dos atrasos de desenvolvimentos apresentados, algumas crianças têm comportamentos que perturbam o bom funcionamento das atividades na sala de aula. Os comportamentos mais evidenciados são as conversas paralelas e descontextualizadas dos temas que são abordados na sala, birras e discussões entre colegas.

Durante o período de estágio, estes momentos de chamada de atenção levaram a que outros alunos deixassem de realizar as tarefas em curso para prestar atenção à criança que se encontrava distraída. Após termo-nos apercebido quais eram as crianças que se distraíam com mais facilidade, começamos a prestar mais atenção às mesmas e durante a execução de tarefas em grupo ou individuais, tínhamos o cuidado de passar constantemente pela sua mesa e verificar o seu trabalho. Muitas das vezes estas crianças só pegavam no lápis quando se apercebiam que nos aproximávamos das mesmas. Algumas vezes não se apercebiam da nossa aproximação estando a brincar com o lápis ou simplesmente a riscar a mesa ou o caderno. Por outro lado, um pequeno grupo de crianças mostrava-se atento e implicado nas suas aprendizagens e em determinadas situações fazia algumas chamadas de atenção aos restantes alunos.

Do ponto de vista académico, este grupo apresenta alguns pontos fortes na área da Língua Portuguesa evidenciando-se a boa capacidade leitura, isto é, apresentam um desenvolvimento adequado à faixa etária, em que alguns já fazem uma leitura expressiva muito bem formulada; uma escrita razoável do ponto de vista ortográfico; boa capacidade de compreensão das tarefas que lhes são solicitadas; na curiosidade e interesse pelo mundo que os rodeia, manifestado nos debates orais sobre os temas em estudo e na adesão à pesquisa de informação com determinada autonomia, o que contribui para a aquisição de novos saberes

relacionados com o que se debate na aula; e por fim, na capacidade de questionar e sugerir a resolução de pequenos problemas suscitados pelo quotidiano escolar.

Na área da Matemática, estão interiorizadas algumas técnicas facilitadoras da efetuação de cálculos e conhecem estratégias alternativas que permitem a sua realização. Aderem, facilmente, às propostas de trabalho sugeridas pelos colegas ou pelo professor, embora por vezes não mantenham o seu entusiasmo por muito tempo.

Por outro lado, também são evidentes algumas das suas áreas fracas, tais como uma capacidade básica de escrita, na dificuldade na organização das ideias por escrito, de forma a obter uma sequência lógica de ideias ou acontecimentos, na dificuldade apresentada na utilização dos sinais de pontuação nos seus textos, embora já os conheçam e enumerem corretamente as suas funções.

Importa acrescentar que um grande grupo de crianças apresenta um nível vocabular pobre e dificuldades em verbalizar o seu raciocínio. Algumas crianças são imaturas e dependentes das orientações dos adultos para a realização de atividades e outras limitam-se a copiar o que é escrito no quadro para os seus cadernos.

Tendo em conta o diagnóstico feito à turma, salientamos que durante o estágio foram tidas em consideração as dificuldades sentidas pelos alunos tal como as suas potencialidades. Foi a partir destas duas linhas que foram elaboradas as planificações semanais. Relevamos o facto de os temas abordados terem-nos sido facultados pela professora cooperante, pelo que não tivemos qualquer liberdade para a escolha dos conteúdos a lecionar no período em que decorreu o estágio. Contudo, foi-nos dada a liberdade de abordarmos esses mesmos conteúdos do modo como pensávamos ser mais adequado, tendo sempre a disponibilidade e cooperação da cooperante bem como as suas sugestões e orientações.

Tendo como referência algumas informações dadas pela cooperante acerca do grupo, apresentadas anteriormente, ao logo das semanas de estágio, foi nosso propósito, promover

atividades que contribuíssem para uma melhorar construção frásica, utilização dos sinais de pontuação bem como alargar o nível de vocabulário e respetiva aplicabilidade e verbalizar os raciocínios utilizados na resolução de atividades.

Outro pressuposto foi o de melhorar o ambiente da sala de aula. Assim sendo, tivemos como objetivos que houvesse uma maior participação oral na aula, a qual envolvesse todas as crianças, uma maior capacidade para escutar os colegas e o professor. Deste modo, valorizamos a capacidade de saber ouvir o outro e saber aguardar a sua vez para falar. Foram valorizadas, ainda, outras situações que permitem uma boa vida em grupo, sobretudo a partilha.

Intervenção Pedagógica

A predileção por uma metodologia que assenta na cooperação entre os alunos promove a partilha de responsabilidades, o estabelecimento de relações positivas entre os elementos do grupo, a aquisição de competências sociais e interpessoais além de minimizar a competição e o individualismo entre os mesmos. Esta aprendizagem vai muito além da ajuda que se estabelece entre os alunos, contemplando metas e objetivos sociais fundamentais.

A aprendizagem cooperativa apresenta algumas características como:

os alunos trabalham em equipa para dominar os materiais escolares; as equipas são construídas por alunos bons, médios e fracos; as equipas são construídas por grupos mistos de alunos no tocante ao sexo e à raça; os sistemas de recompensa são orientados para o grupo e não individualmente (Arends, 1995, pp. 369-372).

Além de competências de cooperação, os alunos adquirem competências relativas à colaboração. Estas competências têm uma importância fulcral na sociedade dada a variedade de trabalhos realizados pelo adulto em organizações vastas e interdependentes. Deste modo,

ao utilizar esta metodologia, estou a preparar os alunos para a sua fácil inclusão na sociedade, promovendo o desempenho do aluno nas suas tarefas escolares. Esta metodologia aumenta o valor que é dado à aprendizagem escolar e beneficia os alunos que trabalham em conjunto.

Outra vantagem que advém da utilização de práticas cooperativas refere-se ao respeito e aceitação de pessoas de outras raças ou portadoras de deficiências. Esta não foi visível durante o estágio, devido às características deste grupo, contudo, considero que no futuro, estes alunos terão uma maior abertura para tais inclusões, pois como é referido por Arends (1995, p. 372), “a aprendizagem cooperativa cria oportunidades aos alunos com heranças culturais e condições diferentes para trabalharem de forma interdependente em tarefas comuns e, através da utilização de estruturas de recompensa cooperativa, aprenderem a apreciar-se uns aos outros”.

O ambiente de aprendizagem desta metodologia caracteriza-se pelo uso de processos democráticos, pelo papel ativo dos alunos e pela sua responsabilidade na própria aprendizagem. A ideia de que os objetivos só se alcançam se todos os elementos do grupo os alcançarem faz com que a ajuda entre todos os elementos seja cada vez mais acentuada. A aprendizagem cooperativa implica, ao aluno, a “possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar a sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo” (Lopes & Silva, 2009, pp. 4-5). Assim sendo, concordo com Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 311) quando referem que a aprendizagem cooperativa é um “procedimento que encoraja a participação dos alunos e tem como resultado um melhor desempenho académico”.

Concordo com Lopes e Silva (2009, p. 17), quando relatam que os alunos “precisam de compreender a identidade social dos colegas e respeitá-los como colaboradores e amigos” o professor possibilita a coesão por parte do grupo e por cada um dos seus membros na construção das suas aprendizagens individuais e em grupo. Consideramos que quando existe

respeito pelas diferenças de um aluno, sejam estas referentes à sua aprendizagem ou não, a inclusão deste no grupo, tal como os seus níveis de implicação aumentam, traduzindo-se num aumento do rendimento escolar do mesmo.

Um dos objetivos pelo qual defendo a aprendizagem cooperativa na sala de aula prende-se com o desenvolvimento de competências intergrupais que são imprescindíveis para a realização de trabalhos em grupo. Tal “exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas, interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa)” (Lopes & Silva, 2009, p. 18). Esperar pela sua vez para falar, elogiar o trabalho realizado pelos outros grupos, comunicar de forma clara e perceptível, ouvir os outros, resolver conflitos sem ajuda do professor, aceitar e respeitar as diferenças de aprendizagem e de opinião além de ajudar os outros, foram algumas das competências que, em parceria com a colega de estágio, promovemos à turma.

A disposição da sala e dos alunos, em pequenos grupos de quatro elementos cada, promoveu a aquisição de saberes, técnicas, pensamentos, opiniões que fomentaram o desenvolvimento do grupo para além de esta disposição tornar-se “útil para a discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos” (Arends, 1995, p. 94).

Os grupos formados eram heterogéneos, e por integrarem alunos com diferentes níveis de aproveitamento escolar, possibilitaram “uma maior probabilidade de diversificação no que respeita a experiência de vida, desenvolvimento de linguagem, hábitos de trabalho, perseverança” (Pato, 1997, p. 27).

É através dos trabalhos e das atividades realizadas em grupo na sala de aula, que o professor promove o sucesso escolar dos seus alunos, pois são estes os agentes ativos da sua aprendizagem. Embora tenha um papel mais recatado, pois os alunos são os principais agentes da sua aprendizagem, o professor tem a possibilidade de observar os diferentes

grupos, identificar os saberes e competências de cada aluno, a sua autonomia e comunicação com os restantes elementos do grupo. Deste modo, e como refere Pato (1997, p. 11) a intervenção do professor é “personalizada e oportuna”, uma vez que este apoia, sempre que solicitado, o grupo ou intervém quando verifica que os alunos não compreenderam os propósitos da atividade.

Para uma melhor intervenção do professor é crucial que haja momentos de reflexão individual ou coletivos. Durante o estágio, as reflexões feitas após cada aula com a colega de estágio e com a professora cooperante permitiram-me modificar algumas estratégias e posturas nas práticas seguintes, melhorando-as gradualmente.

Realço que durante as atividades realizadas em grupo, o murmúrio dos alunos foi notório, o qual consideramos normal, devido à disposição da sala. Após a realização dos vários trabalhos, estes foram registados, apresentados e expostos num placard para partilha de informação entre os diferentes grupos.

planificações.

Ao contrário do que sucedeu no estágio da componente do Pré-Escolar, o estágio no 1.º CEB realizou-se a pares, sendo o total de semanas de estágio dividido por ambas as estagiárias. Como tal, nesta II parte. Serão apresentadas apenas algumas das planificações deste estágio. Estas planificações dizem respeito à minha intervenção educativa enquanto estagiária. As planificações das semanas de estágio da colega não serão apresentadas. No seu lugar, serão apresentadas reflexões sobre alguns temas aos quais senti dificuldade ou interesse em refletir durante essas mesmas semanas.

Tal como foi referido na Parte I, as reflexões tomam grande importância para uma melhor adequação da nossa intervenção educativa junto dos alunos. No que concerne às planificações, estas foram realizadas tendo em conta as sugestões dos alunos com relativa

100 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

abertura para que se pudessem realizar atividades que surgissem durante o decorrer da aula, sempre que se considera necessários ou pertinentes.

Importa referir que nas semanas em que não fui a responsável por lecionar, fui confiada a apoiar duas alunas que apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo ambas apoiadas pelo EE. Durante os momentos em que estas alunas foram acompanhadas pela professora do EE, acompanhei outros alunos com dificuldades de aprendizagem, alguns dos quais beneficiavam do APA, entre outros, os quais foram indicados pela professora cooperante em cada um dos dias de estágio.

O facto de sermos responsáveis pelo acompanhamento das alunas que beneficiavam do EE implicava uma preparação superior, uma vez que para além desta preparação também tínhamos de nos preparar para apoiar os restantes alunos, incluindo os que beneficiavam do APA. Considero que ao me preparar para apoiar os alunos com diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, além de apresentarem dificuldades distintas, contribuiu para uma melhor preparação daquela que é a realidade do ensino nos dias atuais quando há apenas um professor na sala de aula sem o apoio de outros docentes especializados.

Quadro 19. Planificação Pedagógica n.º 6

| Planificação Pedagógica – 3.º Ano | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| Escola: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão | | | Data: 7 a 9 de novembro | | |
| Tema: Classificação de palavras pela acentuação; Função excretora; Subtração | | | Número de alunos: 21 | | |
| Áreas curriculares | Momentos de trabalho | Estratégias/Atividades | | Recursos | Reflexão |
| | Plano diário: conteúdo / tarefas | Papel do professor | Papel do aluno | | |
| Matemática | <p><u>Língua Portuguesa</u> – Identificação da sílaba tónica;</p> <p>Classificação de palavras através da acentuação</p> | <p>Acolher o grupo e dar-lhes a conhecer as atividades a desenvolver.</p> <p><u>Língua Portuguesa (1º dia)</u></p> <p>Lê o texto “A importância da água no nosso corpo”</p> <p>Coloca algumas questões sobre o mesmo</p> <p>Indica as palavras que devem ser classificadas pela sua acentuação</p> <p>Solicita o uso do dicionário para consulta de palavras desconhecidas</p> | <p>Distribuir os cadernos.</p> <p><u>Língua Portuguesa (1º dia)</u></p> <p>Acompanham a leitura da professora;</p> <p>Fazem leitura silenciosa e posteriormente, alguns alunos são solicitados e ler em voz alta;</p> <p>Debatem, em grande grupo, ideias para o título do texto;</p> <p>Interpretam o texto e respondem às questões colocadas pela professora;</p> <p>Classificam uma lista de palavras através da sua acentuação;</p> <p>Registam as palavras que desconhecem o seu significado;</p> <p>Procuram, no dicionário, o significado das palavras desconhecidas;</p> | <p>Texto “A importância da água”</p> <p>Dicionário</p> <p>Molde do corpo humano</p> <p>Imagens dos órgãos da Função Excretora</p> <p>Cola</p> <p>Quadro</p> <p>Giz</p> | <p>Os alunos mostraram-se recetivos às atividades propostas;</p> <p>A pesquisa de palavras no dicionário deverá ter uma maior preparação numa próxima vez;</p> <p>Alguns alunos mostraram ter dúvidas na classificação das palavras através da sua acentuação;</p> <p>A subtração através de exercícios com lacunas também suscitou algumas dúvidas.</p> |
| Estudo do Meio | <p><u>Matemática</u> – Resolução de situações-problema e de exercícios utilizando a subtração</p> | <p>Apresenta situações-problema</p> <p>Apoia os alunos na resolução das mesmas</p> | <p>Registam as palavras que desconhecem o seu significado;</p> <p>Procuram, no dicionário, o significado das palavras desconhecidas;</p> | | |
| Língua Portuguesa | <p><u>Estudo do Meio</u> – Revisão da função excretora</p> | <p><u>Estudo do Meio (1º dia)</u></p> | | | |

102 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>Apresenta imagens dos diferentes órgãos que fazem parte da função excretora;</p> <p>Questiona os alunos sobre a sua denominação; função e localização no seu corpo;</p> <p>Solicita que um aluno, à vez, cole os diferentes órgãos no molde;</p> | <p><u>Matemática coletiva (1º dia)</u></p> <p>Resolvem, a pares ou em grupo, as situações-problema apresentadas;</p> <p>Corrigem-nas no quadro, à vez, e explicam o seu raciocínio na resolução das mesmas;</p> <p>Identificam os algarismos em falta nas subtrações com lacunas apresentadas.</p> <p><u>Estudo do Meio (1º dia)</u></p> <p>Identificam as imagens dos órgãos da função excretora;</p> <p>Referem a sua função no corpo;</p> <p>Identificam a sua localização no seu corpo;</p> <p>Colam os respetivos órgãos no molde</p> | | |
| <p>Professora cooperante: Professora Idalina Aguiar</p> | | <p>Estagiária: Milene Oliveira</p> | | |

reflexão n.º 6.

Após um dia de observação, senti algumas dificuldades em iniciar o estágio na componente do 1.º CEB. No dia de observação, coincidente com o dia em que nos apresentamos à turma e à cooperante, não consegui identificar quais os casos a ter particular atenção na nossa prática nos dias seguintes. Também não me foi possível identificar algumas das crianças que apresentavam mais dificuldades na compreensão e no raciocínio e aquelas que precisavam de apoio individual. Deste modo, no primeiro dia de intervenção com a turma, apercebi-me de que o tempo de observação foi insuficiente e considero que este tempo é fulcral para preparar as aulas e ter uma prática adequada.

Uma vez que durante esta semana estagiei durante dois dias, em acordo com a colega de estágio, cada uma ficou responsável por um dia de estágio. Nas semanas seguintes, optamos por dividir as semanas de estágio e cada uma estagiou à vez. Esta opção, no meu entender foi benéfica para ambas, uma vez que nos permitiu dar continuidade às atividades durante os três dias e ainda pelo facto de durante a semana em que não era responsável pelo estágio, embora estivesse a acompanhar duas crianças que precisavam de apoio na realização das suas tarefas, conseguia completar algumas observações do restante grupo de alunos, o que também contribuiu para a adequação das nossas práticas nas semanas seguintes.

Durante o primeiro dia de apoio prestado às alunas que apresentam mais dificuldades na sala de aula, senti algumas dificuldades em acompanhá-las pelo facto de terem níveis de desenvolvimento diferentes, bem como os seus níveis de motivação.

Se por um lado uma das alunas (Graziela) mostrava interesse e queria aprender, e esforçava-se para tal, por outro lado, a outra aluna (Vânia) não mostrava qualquer interesse em aprender. Muitas vezes fazia birra quando contrariada e mostrava comportamentos desadequados à sua faixa etária como choramingar, referir que “a professora só fala para ela [referindo-se à colega] e não fala comigo”. Outras vezes referia não querer aprender ou não

querer terminar uma tarefa após tê-la iniciado simplesmente porque não queria continuar. Estes comportamentos, em certa medida, influenciavam não só as suas aprendizagens mas também as aprendizagens da sua colega, que mostrava-se ofendida perante alguns comentários feitos.

Assim, tornava-se imprescindíveis efetuar a diferenciação pedagógica entre ambas as alunas. A estratégia que utilizei foi a de dialogar com elas e planificar no início da manhã o que iríamos trabalhar durante o dia. A partir das indicações dadas pela professora cooperante e dos diálogos com ambas as alunas, eram trabalhadas as diferentes áreas contudo, enfatizando mais as áreas que estas apresentavam mais dificuldades.

As alunas apresentavam um défice acentuado na sua capacidade de leitura e escrita, sendo acompanhadas pela docente do EE, pelo que esta foi uma das áreas que trabalhamos durante as semanas em que lhes prestamos apoio.

Foi a partir do trabalho desenvolvido com estas alunas que me apercebi da importância do apoio dado a ambas, e ainda das dificuldades sentidas pelos professores em acompanhar um grupo de crianças onde existem diferentes níveis de aprendizagem e de ter de responder a todo o grupo sem prejudicar as aprendizagens de qualquer aluno.

Fazer diferenciação pedagógica na sala de aula, implica que o professor esteja atento e saiba identificar as necessidades do grupo mas, sobretudo, as necessidades de cada criança para que possa realizar uma diferenciação adequada. Assim sendo, concordo com Cadima (1997, p. 14) quando refere que “diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais”. Não importa, no meu entender, realizar atividades diferenciadas se não são tidas em conta as necessidades dos alunos. Importa, pelo contrário, utilizar as suas potencialidades perante a

restante turma e promover situações em que essas potencialidades sejam colocadas em prática.

No que concerne à minha prática durante esta semana, devo acrescentar que ocorreu como esperava. Após a minha leitura do texto, pedi que os alunos fizessem leitura silenciosa do mesmo para posterior leitura em voz alta. Através da leitura silenciosa, os alunos familiarizam-se com o texto, praticam a sua leitura oral para que esta fosse perceptível e expressiva, aquando solicitados a fazer a leitura em voz alta. Como refere Belo e Sá (2005) é importante que os alunos conheçam os sinais de pontuação e o seu valor para uma boa leitura em voz alta dado que exige o domínio da respiração e entoação para uma melhor percepção dos ouvintes. As mesmas autoras referem que “a leitura em voz alta tem subjacente a compreensão do texto, de forma a tornar-se expressiva e entendida pelos ouvintes” (Belo & Sá, 2005, p. 17). Deste modo, para que a leitura em voz alta seja bem sucedida, deverá ser posterior a uma leitura silenciosa.

Aquando a interpretação do texto, os alunos mostraram interesse em responder às questões colocadas e participaram nos pequenos debates realizados. Estes manifestaram algumas dúvidas quanto à classificação das palavras pela sua acentuação. A estratégia que utilizei foi a mesma utilizada pela cooperante no dia anterior, em que os alunos teriam de fazer a divisão silábica da palavra, identificar a sílaba tónica e posteriormente escrever as letras iniciais das palavras: esdrúxula, grave e aguda (EGA), a partir da última sílaba de cada palavra. Uma vez identificada a sílaba tónica só necessitavam de classificar a palavra de acordo com a mesma. Na sua maioria, os alunos conseguiram identificar as palavras apresentadas de acordo com a sua acentuação.

O momento em que senti mais dificuldade foi durante a utilização do dicionário, para procurar algumas palavras que os alunos não conheciam o significado. O facto de os dicionários não serem todos iguais e conseqüentemente não apresentar a definição totalmente

igual de determinadas palavras, provocou alguns momentos de desordem na sala. Uma vez que pedi a algumas crianças que lessem o significado da palavra encontrada, e este não era o mesmo para todas, algumas crianças ficaram confusas. Sendo esta a primeira vez em que utilizei o dicionário numa sala de aula em conjunto com os alunos, apercebi-me das dificuldades que os alunos têm em manuseá-lo, tal como em escolher a definição mais adequada tendo em conta o contexto do texto. Também senti que deveria ter havido uma maior preparação da minha parte em relação à utilização do dicionário. Embora tivesse feito uma preparação anterior, algumas das palavras proferidas pelos alunos não constavam na lista feita previamente. Considero que este momento foi um momento de aprendizagem não só para os alunos, mas também para mim.

Na área da Matemática, o tema abordado foi a subtração. Foram apresentadas algumas situações-problema aos alunos. Para a correção das mesmas, solicitei que alguns alunos se dirigissem ao quadro e explicassem ao colega a interpretação feita ao problema e qual a operação utilizada. Enquanto algumas crianças explicaram com alguma facilidade a interpretação e explicação do seu raciocínio, outros alunos mostraram estar pouco à vontade para falar para a turma, tal como em explicar o procedimento na resolução do problema apresentado.

Outro exercício apresentado foi a subtração com lacunas. O objetivo desta atividade era o de os alunos identificarem os algarismos em falta no aditivo, no subtrativo e na diferença. Este objetivo foi conseguido, com alguma facilidade por alguns alunos e com alguma dificuldade por outros. A professora cooperante referiu não estar à espera deste tipo de exercício, frisando que teve toda a pertinência. Na resolução deste exercício também foram sentidas algumas dúvidas por parte dos alunos que apresentavam mais dificuldades de compreensão e dos alunos que não identificavam a subtração como a operação inversa da adição.

No que concerne ao Estudo do Meio, foi feita a revisão do aparelho urinário. Esta foi realizada através da apresentação das imagens dos respectivos órgãos, os quais teriam de ser identificados pelos alunos e posteriormente colados num molde do contorno do corpo. Os alunos solicitados a identificar os órgãos apresentados não mostraram dificuldades na denominação nem na colagem do respetivo órgão no molde. Os mesmos alunos evidenciaram saber a sua colocação no molde e respetiva localização no seu corpo.

Após o primeiro dia de estágio, tive em consideração alguns pontos a melhorar na minha intervenção seguinte, nomeadamente a gestão do tempo.

Tal com refere Arends (1995), a gestão do tempo é um dos recursos mais importantes a controlar na sala de aula. O professor deverá ter em atenção “não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p. 79). A minha maior dificuldade foi a de gerir o tempo que os alunos demoravam a resolver as diferentes atividades. Embora não fossem morosas, algumas vezes a sua resolução prolongou-se para além do tempo previsto para outras atividades. Um dos fatores que justifica esta situação foi o de cada aluno ter o seu tempo próprio para a aprendizagem. Ao concordar com Arends (1995) quando refere que quanto mais tempos os professores atribuem a um conteúdo, e quanto mais tempo os alunos estiverem ocupados com esse tópico, maior é a sua aprendizagem sobre o mesmo, não posso deixar de frisar que mesmo querendo dedicar mais tempo a alguns dos conteúdos abordados, tal não me foi totalmente possível. Em determinados momentos, os quais a resolução das atividades estavam a ser mais demoradas que o previsto, a cooperante aludia à falta de tempo para outras áreas. Compreendemos a sua preocupação em se cumprir com o programa contudo, no meu entender, há que proporcionar as mesmas aprendizagens a todos os alunos e ter em consideração que cada aluno é diferente do outro relativamente aos seus ritmos de aprendizagem.

reflexão n.º 7.

Após a observação do grupo e tidas em linha de conta algumas observações efetuadas anteriormente, surgiu a necessidade de refletir sobre a diferenciação pedagógica na sala de aula. Esta necessidade surgiu por haver alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e beneficiarem do acompanhamento da EE ou do APA. Como foi referido anteriormente, são seis as crianças acompanhadas pela professora do APA e quatro pela docente do EE, o que perfaz dez crianças, ou seja, quase metade do grupo.

Durante a semana de estágio anterior, senti dificuldade em dar resposta a todas as crianças que pediam a minha cooperação na resolução de exercícios, pois era um grupo considerável. Perante esta situação e pelos diferentes graus de dificuldade dos alunos, verifiquei que alguns alunos precisavam de apoio mais individualizado.

“A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo ensino-aprendizagem” (Grave-Resende & Soares, 2002), como tal, fazer a diferenciação pedagógica na sala de aula é identificar e responder a uma variedade de capacidades, de modo a que os alunos “numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 28).

Durante o estágio, o trabalho de diferenciação pedagógica permitiu-me acompanhar as duas alunas que beneficiam do EE. Durante o tempo de trabalho com ambas as alunas, foram realizadas atividades com diferentes níveis de complexidade, tendo sempre em atenção as suas dificuldades e potencialidades. Algumas das atividades realizadas foram sobre alguns dos temas que estavam a ser abordados com o restante grupo de alunos, uma vez que ambas as alunas mostraram interesse na sua realização. Contudo, ao longo do estágio, foram elaboradas atividades distintas para ambas as alunas, uma vez que as suas dificuldades relacionavam-se com a escrita, sobretudo na escrita de frases e textos simples, com o cálculo simples com dois algarismos. Como estratégia, sugeri que a construção frásica e textual fosse

do interesse de cada uma das alunas, dos seus gostos ou preferências, de modo a que lhes fossem mais significativas e para que cada uma escrevesse sobre o que lhe despertava interesse. No meu entender, o facto de ambas as alunas estarem a construir um texto ao mesmo tempo não invalidava que o tema de cada um dos textos fosse diferente. Pelo contrário, a diferença dos trabalhos realizados pelas alunas foi benéfico para a nossa intervenção enquanto futura docente pois permitiu-me trabalhar com alunas que embora tenham dificuldades similares, têm perspetivas e interesses diferentes. O facto de ter trabalhado a diferenciação de modo distinto com o restante grupo de alunos não confirmou nossa visão sobre a importância de se fazer a diferenciação pedagógica na sala de aula.

Para que todos os alunos beneficiem desta diferenciação, é necessário que o professor os faça progredir no currículo, utilizando estratégias e métodos de ensino que lhes sejam úteis (Grave-Resende & Soares, 2002). Os momentos de diferenciação ocorrem com a colaboração dos alunos “no estudo de estratégias de aprendizagem cooperativas” (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 28) ou em momentos específicos, com o professor. Cabe, assim, ao professor, utilizar os recursos de que dispõe e mobilizá-los para que haja diferenciação. Durante o tempo de diferenciação pedagógica, quando feito na sala de aula, dada a necessidade de atenção, por parte do professor, a um aluno ou a um pequeno grupo de alunos em particular, faz com que os restantes alunos interiorizem “a necessidade de respeitar o trabalho de cada um e o trabalho de acompanhamento do professor, não o interrompendo” (Assunção, 2011, p. 23)

Uma vez que já havíamos alterado a disposição da sala para que fossem realizados trabalhos em pequenos grupos, os alunos podiam comunicar entre si durante a resolução de exercícios de modo a debaterem as diferentes formas de resolverem um mesmo exercício. Deste modo, a estratégia que utilizei foi a de delegar tarefas aos elementos do grupo que

apresentam um maior grau de desenvolvimento para que auxiliassem os alunos de nível intermédio. Assim, podia apoiar os alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

Em situações anteriores tive a oportunidade de visualizar a resolução de atividades numa sala do MEM e verifiquei que ao comunicar entre si, os alunos estão a desenvolver a sua capacidade crítica, o seu raciocínio e explicam o seu raciocínio aos colegas, o que promove autonomia dos mesmos na resolução de diferentes atividades. Ao permitir que se estabelecessem trocas de informação entre os alunos estava a contribuir para que outras competências fossem adquiridas pelos mesmos para além das previstas na resolução dos exercícios. Deste modo, enquanto os alunos desenvolvem as atividades em pequenos grupos, eu, enquanto estagiária podia fazer diferenciação pedagógica com os alunos que mostraram mais dificuldades.

Ao utilizar uma metodologia cooperativa, promoveu-se a cooperação ente os alunos, o que me permitiu identificar os seus graus de dificuldade, sendo este um ponto de referência para executar a diferenciação pedagógica durante o horário das aulas. Como referido anteriormente, os alunos têm ritmos de aprendizagens diferentes, que devem ser tidos em conta pelo professor. No entanto, senti algumas dificuldades em realizar a diferenciação pedagógica no decorrer do estágio pois os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem beneficiavam de APA, o qual era realizado durante o tempo da atividade letiva por outra docente fora da sala de aula. Este facto limitou, em certa medida, a diferenciação pedagógica durante a minha intervenção pois uma vez fora da sala, a diferenciação efetuada não era a desejada. Uma vez que os alunos saem da sala, aos pares, foi-me possível dar apoio individualizado ao restante grupo de alunos que necessita de acompanhamento. Perante esta situação, foi-me possível também apresentar estratégias mais simples para que estes alunos atingissem as mesmas metas que o restante grupo, embora necessitassem de tempos de assimilação diferentes.

Para os alunos que conseguíamos diferenciar as suas aprendizagens, eram dadas tarefas que apresentavam níveis graduais de dificuldades. Deste modo, ao invés de realizarem uma atividade como os restantes alunos, de uma só vez, esta era apresentada através de várias questões, resolvidas por etapas, de acordo com as capacidades de cada aluno. Para realizar esta diferenciação pedagógica na sala houve a necessidade de se efetuar observação de cada um dos alunos, reconhecer as suas capacidades, potencialidades, dificuldades e a partir destas planificar as aulas tendo em conta as suas características, pois só assim foi possível respeitar a individualidade dos alunos. Assim sendo, concordo com Grave-Resende e Soares (2002, p. 20) ao referirem que “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes”.

Dada a diversidade de características que cada aluno comporta, torna-se fundamental não olhar os alunos como sendo todos iguais de modo a não promover a distinção, a retenção ou o insucesso dos mesmos durante a sua permanência no 1.º CEB. Deste modo, e pactuando com Niza (2000, p. 43), a utilização de um método que permita a visualização das “diferenças individuais como um facto conatural à educação escolar, ajustando o modo de ensinar às maneiras de aprender dos alunos, tornando compatível o objetivo da qualidade do ensino com os da igualdade de oportunidade dos alunos” substitui o papel instrutivo do professor pelo de “organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar” (Niza, 2000, p. 43).

A título de exemplo, foi através das observações realizadas e respondendo às necessidades dos alunos que numa das aulas, na qual estava a apoiar as alunas que beneficiam do EE, uma das alunas mostrou interesse em aprender as horas por ter um relógio novo.

Figura 13. Trabalho realizado com alunas com NEE que beneficiam do EE



Como o interesse foi demonstrado por duas alunas, houve a necessidade de alterar a planificação feita previamente. Inicialmente, explorei o relógio de pulso da aluna, ver quantos ponteiros tinha, as semelhanças e diferenças entre os ponteiros e o que representavam os números apresentados no mostrador do relógio. Posteriormente, e apercebendo-se da alteração efetuada, a cooperante disponibilizou um livro sobre as horas, no qual visualizaram diferentes tipos de relógios e a sua evolução ao longo dos tempos.

Através das imagens e das informações lidas, as quais eram apresentadas no livro, as alunas começaram por identificar os ponteiros do relógio, não só do relógio de pulso de uma das alunas, mas também do relógio que se encontrava na sala de aula.

Posteriormente, sugeri que se desenhassem alguns relógios nos cadernos para que cada aluna identificasse as respetivas horas. Após conseguirem identificar as horas, prosseguimos para o estudo dos minutos. Este foi um processo mais moroso, no qual ambas as alunas mostraram mais dificuldades. Inicialmente confundiam o número 1 do mostrador do relógio com a passagem de 1 minuto. Por esta razão, foram várias as vezes que as alunas contaram os traços que estavam entre o número doze e o número um do mostrador do relógio para identificarem a passagem de cinco minutos. Após algum tempo, uma das alunas

conseguiu identificar algumas horas e minutos apresentados no relógio de manipulação. Neste momento diferenciei as atividades para cada uma delas, pois os seus níveis de aprendizagem já não eram os mesmos. Uma vez que o interesse das alunas prolongou-se por três dias, durante estes dias foram realizados diferentes atividades com cada uma delas sobre o tema das horas.

Outros dias houve em que senti a necessidade de alterar a planificação delineada anteriormente, pelo facto destas alunas apresentarem predisposição para realizar outro tipo de atividades, sobre temas similares, ou mesmo distintos. Sob as orientações da cooperante, houve, desde sempre, a preocupação de lhes promover aprendizagens que fossem significativas e, dados os atrasos apresentados por ambas as alunas, que estas fossem o mais reais possíveis de modo a prepará-las para a sua superação quando apresentadas no seu quotidiano. Não desvalorizando todos os outros momentos em que houve a necessidade de realizar trabalho diferenciado com estas alunas, este foi um momento de extrema importância, pois contribuiu para o meu conhecimento prático enquanto futura docente mas sobretudo no modo como me alertou para a extrema importância de olhar para cada um dos alunos como ser único que transporta consigo uma série de características que quando não valorizadas levam à exclusão destes alunos do universo turma.

114 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Quadro 20. Planificação Pedagógica n.º 7

| Planificação Pedagógica – 3.º Ano | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|
| Escola: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão | | | Data: 14 a 16 de novembro | | |
| Tema: Família de palavras; Saúde do seu Corpo; multiplicação (tabuada do 6) | | | Número de alunos: 21 | | |
| Áreas curriculares | Momentos de trabalho | Estratégias/Atividades | | Recursos | Reflexão |
| | Plano diário: conteúdo / tarefas | Papel do professor | Papel do aluno | | |
| Matemática | <u>Língua Portuguesa</u> – Família de palavras Resolução de exercícios | Acolher o grupo e dar-lhes a conhecer as atividades a desenvolver. <u>Língua Portuguesa (1.º dia)</u> Ler o texto “Droga não, Rui” Colocar questões para a interpretação do texto; | Distribuir os cadernos. <u>Língua Portuguesa (1.º dia)</u> Ler o texto individualmente Algumas crianças são convidadas a fazerem uma leitura em voz alta; Responder às questões colocadas pela professora Procurar, no texto, outras palavras para realizar a sua família de palavras. Registrar a definição de família de palavras no caderno | Texto “Droga não, Rui”; Ficha com situações-problema; Textos informativos sobre o álcool, as drogas e o tabaco; Fichas de consolidação; Texto “Perigos para a saúde”; Jogo do Loto; Jogo “Quem quer ser | Os debates realizados durante esta semana de estágio permitiram a troca de informações dentro do grupo e entre os diferentes grupos; As informações referidas sobre as semelhanças entre as tabuadas do 3 e do 6 permitiram que os alunos fizessem uma melhor memorização da tabuada bem como arranjassem diferentes estratégias para a resolução das atividades propostas. As realização das famílias de palavras em pequenos grupos contribuiu para o aumento da |
| Estudo do Meio | <u>Matemática</u> - tabuada do 6 Resolução de exercícios que envolvem as | Questionar sobre o tempo que fazia no texto e que outros nomes são dados ao mesmo tempo (chuvistar, chuvoso) e escrever no quadro as palavras ditas pelas crianças; Perguntar qual é a palavra primitiva; Ajudar as crianças a elaborar a definição de família de palavras; | | | |
| Língua Portuguesa | operações da multiplicação, adição e subtração <u>Estudo do Meio</u> – A Saúde do seu Corpo Sensibilização da Saúde | | | | |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| <p>Oral</p> <p>Elaboração de um cartaz de sensibilização</p> | <p><u>Matemática coletiva 1.º dia</u></p> <p>Apresentar uma situação problema envolvendo a tabuada do 3 e do 6; Realçar a operação da multiplicação; Apresentar alguns problemas</p> <p><u>Estudo do Meio (1.º dia)</u></p> <p>Questionar os alunos sobre o que sabem sobre a droga e o álcool; Registrar, no quadro, as ideias principais; Sugerir um pequeno trabalho, em grupo, sobre o álcool, tabaco e drogas; Distribuir diferentes textos informativos sobre estes temas; Sugerir que se registem as frases no quadro para que cada aluno faça o respetivo registo no seu caderno.</p> <p><u>Língua Portuguesa (2.º dia)</u></p> <p>Distribuir uma ficha de consolidação de conhecimentos sobre a família de palavras. Apoiar os alunos na resolução da</p> | <p>Resolver os problemas, apresentando e justificando os resultados obtidos; Corrigir as situações problema no quadro.</p> <p><u>Estudo do Meio (1.º dia)</u></p> <p>Sensibilização da saúde oral realizada por um técnico de Saúde Oral</p> <p><u>Língua portuguesa (2.º dia)</u></p> <p>Resolver uma ficha formativa sobre a família de palavras; Preencher, em grupo, a família de palavras a partir da palavra primitiva</p> <p><u>Matemática coletiva (2.º dia)</u></p> <p>Resolver, individualmente, uma ficha de exercícios; Formar 4 equipas para jogar o Jogo do Loto</p> | <p>milionário no 3.º 1?"; Cartazes; Folhas; Cores; Cola;</p> | <p>área vocabular dos alunos, bem como para a aquisição de algumas competências sociais (saber ouvir e saber aguardar a sua vez)</p> |
|--|---|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>mesma.</p> <p><u>Matemática coletiva (2.º dia)</u></p> <p>Distribuir uma ficha para consolidação de conhecimentos;</p> <p>Sugerir o Jogo do Loto, utilizando a tabuada dos 6.</p> <p>Apoiar os alunos na resolução de exercícios.</p> <p><u>Estudo Meio (2.º dia)</u></p> <p>Colocar algumas questões sobre o consumo de álcool, tabaco e drogas;</p> <p>Sugerir a formação de grupos para a realização de trabalhos sobre o consumo de álcool, tabaco e drogas;</p> <p>Distribuir alguns textos informativos sobre as mesmas substâncias;</p> <p>Apoiar os grupos na elaboração dos seus trabalhos</p> <p><u>Língua Portuguesa (3.º dia)</u></p> <p>Ler o texto “Perigos para a saúde”</p> | <p><u>Estudo do Meio (2.º dia)</u></p> <p>Responder às questões colocadas pela professora;</p> <p>Formar grupos de cinco elementos;</p> <p>Ler os textos sobre cada tema;</p> <p>Elaborar um pequeno texto com as ideias principais de cada tema</p> <p>Fazer a leitura do texto para os colegas;</p> <p>Iniciar a planificação de um cartaz sobre o consumo de drogas, tabaco e álcool.</p> <p><u>Língua Portuguesa (3.º dia)</u></p> <p>Ler o texto individualmente;</p> <p>Ler o texto em voz alta e à vez;</p> <p>Responder às questões colocadas pela professora</p> <p><u>Matemática coletiva (3.º dia)</u></p> <p>Formar as equipas do dia anterior para dar continuação ao Jogo do</p> | | |
|--|---|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>Colocar algumas questões para a interpretação do texto</p> <p><u>Matemática coletiva (3.º dia)</u></p> <p>Sugerir a continuação do jogo do loto; Iniciar as revisões através do jogo “quem quer ser milionário no 3.º 1?” Apoiar os alunos na resolução das operações apresentadas em ambos os jogos;</p> <p><u>Estudo do Meio (3.º dia)</u></p> <p>Apoiar os grupos na compilação das informações recolhidas nos respetivos cartazes; Solicitar a apresentação dos mesmos</p> | <p>Loto; Explicar, aos restantes alunos, a(s) estratégia(s) utilizadas para responder às questões colocadas; Jogo do “Quem quer ser milionário no 3.º 1?”</p> <p><u>Estudo do Meio (3.º dia)</u></p> <p>Compilar os cartazes com as informações sobre tabaco, álcool e droga; Debater a informação apresentada nos cartazes Afixar os cartazes na sala</p> | | |
| <p>Professora cooperante: Professora Idalina Aguiar</p> | | <p>Estagiária: Milene Oliveira</p> | | |

reflexão n.º 8.

Tendo em atenção algumas das observações efetuadas na semana de estágio anterior e os temas a abordar durante esta semana, utilizei estratégias diferentes. Na Língua Portuguesa, foram abordadas as famílias de palavras. As estratégias utilizadas foram variadas e com diferentes graus de complexidade. De modo a promover a interdisciplinaridade, na Língua Portuguesa explorei textos relacionados com o consumo de substâncias perigosas para a saúde: drogas, o álcool e o tabaco, tema trabalhados na área de Estudo do Meio.

A partir do texto apresentado na segunda-feira, foram exploradas algumas palavras sobre o estado do tempo. A partir das palavras referidas pelos alunos, e após terem sido questionadas sobre o que havia em comum entre todas as palavras escritas no quadro, um dos alunos referiu serem “palavras da mesma família” (Rodrigo). Após este comentário questionei os restantes alunos sobre o que seriam, então, as palavras da mesma família. Neste momento, e apercebendo-me de que o aluno em questão sabia a definição de família de palavras, sugeri que fosse outro aluno a responder à questão colocada, pois sendo um aluno muito participativo nem sempre espera pela sua vez de falar e antecipa-se a responder em relação ao restante grupo. Este foi o modo que achei ser o mais adequado de modo a que não fosse sempre o mesmo aluno a responder às questões colocadas e para dar oportunidade a outros alunos de responderem às mesmas. Após o debate e chegada a uma definição consensual, por parte dos alunos, procedeu-se ao registo da mesma no caderno e de seguida procedemos à resolução de alguns exercícios.

Durante os momentos em que foram realizadas questões ou pedidas sugestões, tive o cuidado para que todos os alunos participassem nos debates. O facto de indicar o nome dos alunos que deveriam responder ou dar a sua sugestão obrigava-os, em certa medida, a que prestassem mais atenção à aula. Contudo isto nem sempre aconteceu pois este grupo é muito conversador.

Outra atividade apresentada aos alunos foi a elaboração da família de palavras a partir da apresentação de uma imagem e posterior compilação de um pequeno livro. Para tal, em diálogo com os alunos ficou acordado que posteriormente seriam os próprios a escolher as imagens ou palavras para fazerem a família de palavras da mesma. Acrescente-se que no final do estágio eram várias as palavras que se encontravam na capa deste pequeno livro.

No referente à área de Estudo Meio, foi efetuada uma sensibilização sobre a saúde do corpo. Esta sensibilização decorreu durante dois dias de estágio, pois num dos dias foi feita a sensibilização da higiene oral, executada por um técnico da saúde oral. Nos restantes dois dias os alunos compilaram, em pequeno grupo, a informação sobre as diferentes substâncias tóxicas e foram elaborados cartazes para expor na sala de aula. Por se comemorar o dia do não fumador durante esta semana, a professora cooperante sugeriu que se fizesse um cartaz para expor no corredor da escola, sugestão que foi aceite e realizada.

A construção dos cartazes foi efetuada após a leitura e redação de um breve resumo sobre cada uma das drogas acima referidas. Saliento que uma das alunas (Beatriz) fez algumas pesquisas em casa e trouxe os registos para apresentar aos colegas. Estas informações foram expostas na sala, ao lado dos cartazes realizados em grupo e consultadas pelos colegas posteriormente.

Durante a execução dos cartazes, alguns alunos referiram os abusos do álcool por familiares ou conhecidos quer em situações pontuais ou não. Neste momento senti algumas dificuldades em controlar o grau de participação destas crianças, pois verifiquei que algumas tinham a necessidade de se exprimir contudo, apercebi-me de que ao exporem as suas situações familiares perante toda a turma haveria situações de reprovação por parte de dos colegas, pelo que optei por falar com estes alunos individualmente.

Para abordar a tabuada dos seis na Matemática, optei por apresentar uma situação problema que envolvia a tabuada dos três e posteriormente pedi que se fizesse o dobro dos

resultados obtidos. Deste modo, parti do conhecimento dos alunos sobre a tabuada dos três para chegar à tabuada dos seis. Seguidamente, questionei os alunos sobre as semelhanças entre os resultados obtidos na situação-problema anterior e os restantes produtos de ambas as tabuadas. Após ter registado no quadro os produtos das duas tabuadas, referidos pelos alunos, e de se efetuarem comparações, um dos alunos (Rodrigo) referiu que “os produtos da tabuada dos seis são o dobro dos produtos da tabuada dos três”.

Como alguns alunos ainda não se tinham apercebido que este processo se repetia com todos os produtos destas tabuadas, decidi registar mais alguns produtos e questionar os alunos que não haviam chegado à mesma conclusão. Uma vez que na sua maioria os alunos concluíram que os produtos da tabuada dos seis são o dobro dos produtos da tabuada dos três, questionei qual a relação existente entre os produtos da tabuada dos três em relação à tabuada dos seis. Perante esta questão, o número considerável de alunos levantou o dedo para responder, referindo que seria a metade.

Uma vez referidas, ambas as conclusões foram registadas no caderno. Por solicitação da cooperante, todos os alunos registaram as tabuadas no caderno, registando a tabuada dos seis por duas ou três vezes. De modo a memorizar a tabuada dos seis, no dia seguinte sugeri que se realizasse o jogo do loto. Neste foram apresentados alguns múltiplos da tabuada dos seis e de acordo com a multiplicação que eu tirava do saco, em pequenos grupos de quatro elementos, os alunos tinham de resolver a multiplicação no seu caderno e uma vez obtido o resultado, confirmavam se o tinham na sua folha de jogo. Esta atividade contribuiu para que os alunos se apercebessem que, embora se tivesse feito o registo das tabuadas até ao múltiplo de dez, estas não terminam com este múltiplo. Sendo uma atividade que implicava o registo e a resolução de sucessivas operações da multiplicação, prolongou-se pelo dia seguinte. Durante a mesma, foram vários os alunos que mostraram as suas dificuldades em resolver sucessivas operações pelo que houve um apoio mais individualizado com estes alunos.

Foram, ainda, utilizadas algumas estratégias por alguns alunos, que foram apresentadas aos restantes colegas. A título de exemplo, ao sair a operação 6×12 , os alunos poderiam pensar no $6 \times 10 = 60$ e no $6 \times 2 = 12$. Ao somar ambos os produtos obteriam o número 72, o mesmo resultado da operação $6 \times 12 = 72$, ou simplesmente efetuar a operação de multiplicação de 6×12 .

Na mesma linha de pensamento, outras estratégias semelhantes à apresentada anteriormente foram utilizadas com os múltiplos até cinco, por já saberem as tabuadas até este múltiplo. As estratégias utilizadas facilitaram a resolução das operações de multiplicação apresentadas bem como a memorização desta tabuada.

reflexão n.º 9.

Cada vez mais aumenta a procura, por parte dos professores, de estratégias para motivar os seus alunos para as aprendizagens, sobretudo nas aprendizagens matemáticas. São múltiplas as vezes em que ouvimos discursos menos encantadores sobre esta área do saber e os professores, sobretudo os do 1.º CEB, debatem-se com a árdua tarefa de levar os seus alunos a assimilarem que a matemática, afinal, não é aquele assombro de que tanto se fala. A utilização de jogos na matemática tem contribuído para uma melhor capacidade de comunicação e para um aumento da predisposição dos alunos para esta área do saber.

Num estudo feito por Sá (1995), é referido que ao contactarem com os jogos, os alunos discutem entre si sobre as diversas interpretações feitas sobre o jogo. Este torna-se, deste modo, uma ferramenta fundamental num grupo onde os alunos apresentam dificuldades em expor, perante toda a turma, os passos dados e as estratégias utilizadas na resolução das diferentes situações que lhes são apresentadas. Deste modo, e concordando com Sá (1995, p. 10), nas aulas em que o jogo foi utilizado, permiti que cada aluno exprimisse “melhor as suas ideias, conseguisse definir uma sequência” dos passos utilizados.

Através do jogo, podem ser adquiridas outras competências que não estão apenas relacionadas com a matemática. Moreira e Oliveira (2004, p. 63) referem que os

jogos desempenham um papel primordial nos processos de socialização dos mais novos e no desenvolvimento da cognição, de atitudes, emoções e mesmo na manipulação dos objectos, sendo fundamentais para a iniciação das crianças no saber cultural do grupo e na sua forma de entender o mundo.

Estou convicta de que os momentos em que são proporcionadas atividades lúdicas são fundamentais para identificar algumas das dificuldades dos alunos. Durante algumas aulas, nas quais foram utilizados jogos, verifiquei que os alunos explicavam o seu raciocínio aos colegas sem qualquer dificuldade. Contudo, quando solicitados para explicar aos restantes alunos o modo como haviam resolvido a atividade, muitas vezes não o conseguiam fazer. Verifiquei ainda, que outros alunos sugeriam estratégias ou questionavam o porquê de se resolver uma atividade de determinado modo e não de outro. Estes diálogos estabelecidos entre os pequenos grupos ou a pares foram fundamentais para a aquisição de novas aprendizagens para os alunos, além de serem momentos de socialização e cooperação.

Através das regras de cada jogo, os alunos aprenderam a tirar partido das regras e técnicas, de modo a arranjam novas estratégias para a sucessão do jogo. Tal como é referido por Moreira e Oliveira (2004, p. 65), “jogar e brincar são actividades cruciais para o crescimento matemático”, sendo estas fundamentais para dar a conhecer aos alunos que a matemática não se resume aos conhecimentos que são trabalhados na sala de aula. Esta está em toda a parte e nas mais variadas formas, cabendo ao professor escolher quais as técnicas, noções ou regras que motivam os seus alunos para que as atividades lhes façam sentido e para que se apropriem desses jogos, relacionando-os com situações do seu quotidiano, e deste modo, as aprendizagens tornam-se mais significativas.

As aprendizagens matemáticas informais, feitas através dos jogos, quando transferidas para a sala de aula, e trabalhadas de forma explícita podem resultar numa estratégia eficaz para as aprendizagens escolares (Moreira & Oliveira, 2004), aproximando os alunos da matemática e tirando partido dos seus conhecimentos perante determinada atividade. Lopes, et al. (1990) menciona o lugar de destaque que os jogos ocupam no desenvolvimento das crianças referindo que:

Os jogos podem permitir uma abordagem informal e indutiva de conceitos e ideais matemáticos considerados, em determinado momento, demasiado abstractos;

Os jogos permitem que o ritmo de cada aluno seja respeitado mais naturalmente;

Os jogos podem contribuir para que o aluno encare o erro de uma forma mais positiva e natural;

Os jogos permitem que os alunos sintam que podem ter sucesso;

Os jogos favorecem naturalmente a interacção entre os alunos

(Lopes, et al., 1990, p. 23).

O Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais, alude aos jogos como favorecedores do trabalho cooperativo. Estes contribuem para o “desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social” (Ministério da Educação, 1990, p. 68). No meu entender, a utilização dos jogos na área da matemática, ou em outras áreas, proporcionou momentos de prazer, onde as aprendizagens foram significativas para todos os alunos e nas quais a cooperação foi o elo de ligação do grupo ou dos pares.

124 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Quadro 21. Planificação Pedagógica n.º 8

| Planificação Pedagógica – 3.º Ano | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|
| Escola: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão | | | Data: 28, 29 e 30 de novembro | | |
| Tema: A segurança do seu corpo. Tabuada do 9. Revisões | | | Número de alunos: 21 | | |
| Áreas curriculares | Momentos de trabalho | Estratégias/Atividades | | Recursos | Reflexão |
| | Plano diário: conteúdo / tarefas | Papel do professor | Papel do aluno | | |
| Matemática Estudo do Meio Língua Portuguesa | <p><u>Matemática coletiva</u></p> <p>Tabuada do 9;</p> <p>Resolver situações problemáticas que envolvam a multiplicação, adição e subtração</p> <p><u>Língua Portuguesa</u></p> <p>Exercícios de revisão de: -sinónimos/ antónimos; -acentuação das palavras quanto à posição da sílaba tónica;</p> | <p>Acolher o grupo e dar-lhes a conhecer as atividades a desenvolver.</p> <p>Apoiar os alunos na apresentação de trabalhos.</p> <p><u>Matemática coletiva (1º dia)</u></p> <p>Distribuir uma ficha de atividades</p> <p>Apoiar o grupo na resolução dos exercícios.</p> <p>Distribuir uma ficha à Viviana e à Gabriela com exercícios adequados ao seu grau de dificuldades</p> <p><u>Língua Portuguesa (1º dia)</u></p> <p>Distribuir uma ficha de atividades</p> <p>Apoiar o grupo na resolução dos</p> | <p>Distribuir cadernos;</p> <p>Apresentação dos trabalhos “Ler, contar e recriar...”</p> <p><u>Matemática Coletiva (1º dia)</u></p> <p>Resolver as situações problemáticas apresentadas na ficha;</p> <p>Apresentar e explicar os resultados obtidos.</p> <p><u>Língua Portuguesa (1º dia)</u></p> <p>Resolver os exercícios propostos;</p> <p>Apresentar e justificar, quando necessário, as respostas dadas</p> <p><u>Estudo do Meio (1º dia)</u></p> | <p>Computador;</p> <p>Projetor;</p> <p>Tela;</p> <p>Fichas de trabalho;</p> <p>Puzzle para a construção da tabuada do 9;</p> | <p>Os momentos de escuta e partilha de informação nas diferentes áreas foram fundamentais para troca de opiniões e para melhorar as exposições feitas pelos alunos. A produção de texto foi a atividade que suscitou mais dúvidas pois os alunos referiam não saber o que escrever mais no texto. A correção do texto de um dos alunos, feita em grande grupo, permitiu melhorar a estrutura frásica e rever a colocação correta dos verbos na mesma. A elaboração do</p> |

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| <p>-casos de leitura</p> <p><u>Estudo do Meio</u></p> <p>Leitura e interpretação de informação sobre a segurança do seu corpo;</p> <p>Apresentação da informação lida aos restantes grupos</p> | <p>exercícios.</p> <p><u>Estudo do Meio (1º dia)</u></p> <p>Apoiar os grupos durante a realização dos resumos;</p> <p>Ajudar na interpretação das diferentes informações.</p> <p><u>Matemática coletiva (2º dia)</u></p> <p>Solicitar a construção de um puzzle, respetiva colagem e posterior preenchimento dos produtos da tabuada do 9;</p> <p>Apresentar algumas situações problemas</p> <p>Distribuir uma ficha de atividades e apoiar os alunos na resolução da mesma</p> <p><u>Língua Portuguesa (2º dia)</u></p> <p>Distribuir o texto</p> <p>Ler o texto para a turma</p> <p>Solicitar a leitura do texto pelos alunos</p> <p>Apoiar os alunos na interpretação escrita</p> | <p>Ler, em grupo, de informações sobre a segurança do seu corpo;</p> <p>Resumir a informação lida;</p> <p>Apresentar essa informação aos restantes grupos.</p> <p><u>Matemática coletiva (2º dia)</u></p> <p>Montar uma imagem e respetiva colagem;</p> <p>Preencher os espaços em branco utilizando a tabuada do 9;</p> <p>Resolver situações problemáticas aplicando a tabuada do 9.</p> <p><u>Língua Portuguesa (2º dia)</u></p> <p>Ler do texto;</p> <p>Dialogar sobre o que deve ser feito após uma ferida;</p> <p>Interpretar o texto e fazer o registo por escrito;</p> <p><u>Estudo do Meio (2º dia)</u></p> <p>Visualizar a mala dos primeiros</p> | | <p>resumo foi fundamental, pois através do resumo de cada grupo foi elaborado um texto, o qual surgiu da colaboração de todos os grupos, destacando-se, assim, a importância do trabalho cooperativo no grupo mas também na turma.</p> |
|---|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>do texto.</p> <p><u>Estudo do Meio (2º dia)</u></p> <p>Apresentar uma mala de primeiros socorros com diferentes materiais</p> <p>Apoiar os alunos no diálogo sobre os diferentes materiais e respectivas funções;</p> <p>Entregar uma ficha de correspondência e de Verdadeiro e Falso.</p> <p><u>Matemática coletiva (3º dia)</u></p> <p>Distribuir uma ficha;</p> <p>Apoiar os alunos na resolução da mesma.</p> <p><u>Língua Portuguesa (3º dia)</u></p> <p>Distribuir uma ficha;</p> <p>Apoiar os alunos na resolução da mesma</p> <p><u>Produção de texto</u></p> <p>Pedir que alguns alunos digam algumas palavras sobre os primeiros socorros e</p> | <p>socorros e materiais utilizados</p> <p>Dialogar sobre os materiais referidos no texto e apresentar situações onde já foram aplicados;</p> <p>Fazer a correspondência entre imagens e respetiva informação;</p> <p>Preencher um exercício de Verdadeiro e Falso.</p> <p><u>Matemática coletiva (3º dia)</u></p> <p>Resolver exercícios que contemplam a matéria abordada (soma, subtração, multiplicação);</p> <p>Apresentar e explicar os resultados obtidos.</p> <p><u>Língua portuguesa (3º dia)</u></p> <p>Referir algumas palavras, em grande grupo, sobre os primeiros socorros e a partir delas descrever uma situação vivenciada ou produzir um pequeno texto com essas palavras.</p> | | |
|--|---|---|--|--|

| | | | | | |
|---|--|--|-------------------------------------|--|--|
| | | registá-las no quadro. Sugerir a construção de um texto com as palavras referidas | | | |
| Professora cooperante: Professora Idalina Aguiar | | | Estagiárias: Milene Oliveira | | |

reflexão n.º 10.

Esta foi a primeira vez, durante o estágio, em que houve a apresentação de produções. Esta atividade foi realizada logo após o acolhimento do grupo. Durante a apresentação, os alunos que realizaram este trabalho referiram o título dos livros, fizeram um breve resumo oral do mesmo e apresentaram a(s) atividade(s) que executaram. Ao invés de classificar quantitativamente, cada um dos trabalhos apresentados, optei por sugerir que os alunos fizessem uma apreciação crítica após cada uma das apresentações, indicando os aspetos a melhorar. Enquanto mediadoras das aprendizagens tivemos o papel fundamental de destacar em cada um dos trabalhos apresentados algo de especial e de diferente para mostrar aos restantes alunos. Através destas apresentações proporcionei momentos de escuta e partilha de opinião, onde os alunos tomavam consciência das opiniões dos colegas e da importância do saber ouvir os outros e aguardar a sua vez para opinar.

Na área da Matemática foram feitas revisões sobre a multiplicação das tabuadas até aos nove. Assim sendo, foi distribuída uma ficha com diferentes situações-problemáticas para resolução individual. Na sua maioria, os alunos não mostraram dúvidas na resolução das mesmas e resolveram-nas com relativa facilidade. Os alunos que apresentaram mais dúvidas beneficiaram de um acompanhamento mais individualizado. Enquanto apoiava os alunos que mostravam mais dificuldades ou solicitavam a minha ajuda, os alunos mais avançados iam ao quadro, à vez, apresentavam a resolução do exercício e explicavam a interpretação feita do mesmo. Após a apresentação da resolução de um problema, questionava a restante turma sobre outras interpretações feitas sobre a mesma situação-problema. Assim, concordo com Lopes et al. (1990, p. 10) quando refere que “é útil confrontar o aluno com a resolução de problemas. Resolver problemas é uma forma de aprender a resolvê-los, pois é resolvendo problemas que ele irá adquirindo as capacidades básicas necessárias à sua resolução”.

Uma vez terminada esta atividade, questionei os alunos sobre os produtos desta tabuada. Após algum tempo, os alunos começaram a referir as suas observações. Os alunos referiram que “se somarmos os algarismos das dezenas e das unidades de cada um dos produtos da tabuada dos nove, todos dão nove”; “os algarismos trocam a sua posição a partir do 9×5 ”; “o algarismo das unidades vai diminuindo e o das dezenas vai aumentando”. Após tais verificações, a professora cooperante referiu que havia outra particularidade nesta tabuada. À medida que realizamos a multiplicação, o algarismo das dezenas nunca é superior ao multiplicando. Através desta particularidade, os alunos sabiam, à partida, qual seria o algarismo das dezenas em qualquer multiplicação, o que ajudou os alunos na resolução posterior de situações-problema.

Posteriormente, foram apresentadas algumas situações-problema aos alunos para que resolvessem, tendo como auxílio a construção do puzzle anterior e as diferentes particularidades encontradas nesta tabuada. Esta atividade não suscitou grandes dúvidas pois os alunos utilizaram algumas das estratégias apresentadas anteriormente bem como na reflexão anterior.

No que se refere às duas alunas, que durante esta semana foram acompanhadas pela colega de estágio. Estas resolveram exercícios mais simples e cujo tema foi o da adição e subtração.

Na Língua Portuguesa foram feitas revisões da matéria dada até à data: sinónimos e antónimos; acentuação das palavras quanto à posição da sílaba tónica e casos de leitura. Deste modo, as revisões foram realizadas através da resolução de exercícios gramaticais e de interpretação de texto e ainda através da produção de texto individual.

As dificuldades apresentadas pelos alunos surgiram na produção de texto, cujo título, “O meu gato caiu da janela”, foi referido por uma aluna, após o registo de algumas palavras sobre os primeiros socorros no quadro. Uma vez que todos os alunos concordaram com o

título, iniciou-se a produção de texto. Esta foi realizada individualmente, sendo que durante a mesma, alguns alunos escreveram uma ou duas frases e referiram não ter mais ideias para completar o texto. Assim sendo, questionava os alunos sobre: “o que aconteceu ao gato?”; “quem o ajudou?”; “levaram-no ao veterinário?”; “o que disse o veterinário?”; “quanto tempo demorou a sua recuperação?”, entre outras. Realço o facto de as questões feitas aos alunos não serem apenas as apresentadas anteriormente, pois foram feitas de acordo com o texto de cada aluno.

Enquanto os alunos redigiam os seus textos, circulei pela sala de modo a acompanhar os alunos e ajudá-los na correção dos textos. Contudo, houve um texto que não auxiliei na sua correção pelo facto de haver erros gramaticais cometidos por todos os alunos nomeadamente a conjugação verbal, a construção de frases longas e sem sentido e erros ortográficos.

O texto selecionado foi passado no quadro, corrigido em grande grupo e posteriormente redigido no caderno. Outra estratégia que poderia ser tomada nesta situação seria a de redigir o texto no computador e entregar uma cópia a cada um dos alunos no dia seguinte. Seriam, então, os alunos a detetar os erros ortográficos e a colocarem algumas questões ou exporem algumas dúvidas ao autor do texto, seguindo-se a reescrita do texto no quadro, dando resposta a eventuais dúvidas dos restantes alunos. Esta reescrita permitia a tomada de consciência sobre o Funcionamento da Língua além de novas aprendizagens, sendo através desta que verificariam, ainda, que o texto não é um produto acabado, pois a escrita é um processo que está em constante construção e, como tal, exige que se façam algumas alterações.

Seguindo esta linha de pensamento, antes da escrita final do texto poderiam ser tratados alguns dos conteúdos gramaticais apresentados no mesmo, sem que fosse necessário separar o ensino da gramática dos restantes conteúdos da Língua Portuguesa.

O tema trabalhado durante esta semana de estágio foi a segurança do seu corpo. Para abordar este tema, foram lidas as informações sobre este tema que constavam no livro de Estudo do Meio. Posteriormente, foi distribuído um pequeno excerto dessa informação a cada grupo, o qual ficou responsável por construir um pequeno resumo para posterior apresentação à restante turma. Com os resumos apresentados pelos diferentes grupos, foi elaborado um texto que posteriormente foi registado no caderno.

Durante a elaboração dos resumos em grupo, verifiquei que alguns alunos não realizavam esta atividade por iniciativa própria ou porque as suas ideias não eram tidas em conta pelos restantes elementos do grupo. Perante estas situações, dialoguei com todos os elementos do grupo e referi a importância do trabalho realizado em grupo e da cooperação entre todos os membros do grupo.

Posteriormente, questionei os alunos acerca dos elementos principais de um resumo, ao que referiram que este deveria conter “as ideias que são mais importantes” do texto. Após este comentário, realcei a importância de se fazer uma leitura atenta do texto para que na redação do resumo fossem abarcadas as ideias fundamentais do texto.

reflexão n.º 11.

Por considerar que o tempo de estágio não foi o suficiente para realizarmos uma avaliação aprofundada e apresentar resultados fidedignos, ao longo desta reflexão serão relatados alguns dos comportamentos dos alunos aquando a apresentação das atividades durante as semanas de estágio pelas quais fui responsável pelo grupo. Assim sendo, ao longo do estágio na componente do 1.º CEB, a avaliação foi realizada através da participação e do interesse mostrado pelos alunos em cada uma das atividades, o que nos permitiu verificar qual o seu envolvimento bem como adequar as nossas intervenções junto do grupo e de cada um dos alunos.

Ao concordar com Munício (1978) quando refere que a avaliação permite selecionar as respostas que devemos dar aos alunos de modo a melhorar as suas aprendizagens, defini como objetivo primordial da avaliação a envolvência da turma, de modo a identificar se os alunos conseguiam, ou não, utilizar um conjunto de técnicas, estratégias e conhecimentos que lhes permitiam resolver as diferentes atividades, os quais possibilitavam transformar os seus conhecimentos em novas aprendizagens. Outros objetivos foram os de avaliar os materiais que utilizamos ao longo do estágio. Considero que a utilização de diferentes materiais despertou o interesse dos alunos, o que contribuiu para um maior envolvimento e participação dos mesmos.

Regra geral, os alunos mostraram-se interessados em todas as atividades apresentadas contudo, o facto de proporcionarmos momentos de debate entre os alunos e de lhes termos dado a oportunidade de mostrarem os seus interesses permitiu-me identificar algumas das atividades que mostram ter mais agrado em realizar. Como já foi referido anteriormente, as atividades lúdicas são importantes na aquisição de novos conhecimentos, sendo estas as que os alunos mostraram ter mais receptividade, pelo que foram as atividades que tentamos proporcionar ao longo de todo o estágio. Pensamos que tal deveu-se ao facto de ser este o tipo de atividades a que estavam mais habituados a realizar.

Salientamos o facto de os debates realizados durante as atividades permitirem a troca de informação entre os diferentes grupos, o que possibilitou a apresentação de novas estratégias para a resolução das atividades e permitiu que se aumentasse o espírito crítico dos alunos, para além da sua curiosidade em querer utilizar novas estratégias na resolução de uma mesma atividade.

Ao longo das semanas pelas quais fui responsável pela turma verifiquei que os alunos tiveram um maior envolvimento nas atividades lúdicas. Nas atividades realizadas, aquando a solicitação de uma atividade individual, rapidamente os alunos solicitavam o apoio do colega,

acabando por se realizar a atividades a pares ou em pequeno grupo. Perante esta situação, e uma vez que os alunos debatiam entre si quais as estratégias que utilizavam para a resolução da atividade, deixei-os realizar as atividades com os colegas pois ao mesmo tempo estavam a adquirir competências sociais. Verifiquei, ainda, quando solicitada a esclarecer alguma dúvida a um aluno ou ao grupo, havia um debate prévio entre os alunos pois referiam diferentes modos de se executar a atividade, tendo dificuldade em perceber qual das sugestões era a mais correta.

Através do *feed-back* dos alunos, foi-me possível adequar a minha prática junto do grupo. Deste modo, saliento a importância de avaliar todo o trabalho dos alunos no decorrer das aulas, a sua participação e envolvimento.

O facto de privilegiar uma metodologia que assentou na cooperação entre os alunos, possibilitou que em todos os trabalhos realizados os alunos fossem os agentes ativos das suas próprias aprendizagens. Deste modo, ao longo das semanas de estágio verifiquei que o envolvimento e participação dos alunos aumentaram progressivamente.

Importa, ainda, referir que nas atividades realizadas em pequeno grupo, embora houvesse mais murmúrio, o que era normal, os alunos não se distraíam com tanta facilidade como nas atividades individuais. Tal deveu-se, provavelmente, ao facto de se estabelecer o diálogo entre todos os elementos do grupo para a realização da atividade e de todos os elementos serem responsáveis pelo seu próprio sucesso bem como pelo sucesso das aprendizagens do grupo.

Quadro 22. Planificação Pedagógica n.º 9

| Planificação | | | | | |
|--|--|--|---|---|--|
| Instituição: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão | | | Data: 12, 13 e 14 de dezembro de 2011 | | |
| Turma: 3.º 1 | | | Número de alunos: 21 | | |
| Temas: Revisões de Língua Portuguesa e de Matemática; Natal; | | | | | |
| Áreas curriculares | Plano diário: conteúdos | Atividades / Estratégias | | Recursos | Reflexão |
| | | O professor | O aluno | | |
| Matemática | <u>Trabalho de texto</u> Interpretação de texto Resumo | Acolher o grupo e dar a conhecer à turma o tema da aula. Apoiar os alunos na apresentação de trabalhos. | Dialogar sobre o fim de semana, assim como sobre as sugestões de trabalho apresentadas. Apresentação dos trabalhos do Projeto “Ler, contar e recriar...” | Materiais: Fichas de trabalho Computador Projetor | Durante o momento de apresentação das produções do projeto “Ler, contar e recriar...”, os alunos melhoraram a sua comunicação oral e os comentários feitos |
| Estudo do Meio | Revisões do género, número e grau dos nomes; palavras sinónimas e antónimas; família das palavras; | <u>Língua Portuguesa (1º dia)</u> Ler o poema. Poema “Branca e fria” Apoiar os alunos na colocação de pontuação no texto. | <u>Língua Portuguesa (1º dia)</u> Ouvir a leitura do poema. Colocar a pontuação no poema. | Tela Autocarro Lanche | mostraram uma atitude mais crítica quando comparados com os feitos na semana anterior. |
| Língua Portuguesa | classificação das palavras pela acentuação; pontuação. Construção de texto | Registrar, no quadro, e após o diálogo com os alunos, a função dos sinais de pontuação presentes no texto. Distribuir um jogo com palavras cruzadas. Apoiar na resolução do mesmo. | Ler em voz alta e indicar a pontuação que utilizada. Fazer um registo sobre a utilização dos sinais de pontuação. Realizar as palavras cruzadas. | Físicos: Sala de atividades Casa Museu | A escolha do texto para pontuar não foi a mais correta, uma vez que este não é o tipo de texto que os alunos estão |

136 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

| | | | | |
|---|--|---|-----------------------------|--|
| <p><u>Natal</u></p> <p>Trabalho em projeto</p> <p>Trabalho em pares</p> <p>Apresentação</p> <p>Visita a um Museu</p> <p><u>Matemática coletiva</u></p> <p>Revisões de multiplicação e subtração com empréstimo</p> | <p>Apoiar na redação do convite.</p> <p><u>Estudo do Meio (1.º dia)</u></p> <p>Apoiar os grupos na finalização da sua parte do projeto de Natal.</p> <p><u>Revisões de Matemática coletiva, Língua Portuguesa e Estudo do Meio (1.º dia)</u></p> <p>Projetar o jogo multimédia.</p> <p>Apoiar na resolução dos exercícios.</p> | <p>Redigir um convite, para a apresentação do Projeto de Natal, à Diretora da instituição, à funcionária Rosário e à turma 3.º 2.</p> <p><u>Estudo do Meio (1.º dia)</u></p> <p>Em pares, rever e concluir a sua parte do projeto.</p> <p><u>Revisões de Matemática coletiva, Língua Portuguesa e Estudo do Meio (1.º dia)</u></p> <p>Em grupo, resolver as situações apresentadas e responder às questões.</p> | <p>Frederico de Freitas</p> | <p>habituaados a utilizar nas aulas, pelo que as dúvidas sentidas foram superiores. Na resolução das atividades apresentadas na área da Matemática, apenas duas alunas mostraram dificuldades na interpretação das situações-problema, pelo que usufruíram de apoio individualizado na resolução dos mesmos.</p> |
| <p>Professora cooperante: Idalina Aguiar</p> | | <p>Estagiárias: Milene Oliveira</p> | | |

reflexão n.º 12.

Por ser a última semana de estágio, e uma vez agendada a visita de estudo à Casa Museu Frederico de Freitas, tal como foi feito na primeira semana, em diálogo com a colega de estágio, acordámos que em os restantes dois dias fossem feitos por ambas. Deste modo, na segunda-feira o estágio foi da minha inteira responsabilidade.

Após o acolhimento dos alunos e posterior distribuição dos cadernos, iniciou-se a apresentação dos trabalhos correspondentes ao projeto “Ler, contar e recriar”. É de realçar o facto dos alunos mostraram uma atitude mais crítica em relação às apresentações anteriores contudo, permaneceram comentário como “o trabalho estava excelente mais”, “excelente muito bom”. Os momentos de apresentação de trabalhos foram cruciais para melhorar a comunicação oral, partilha de informação e conhecimento, estratégias de aprendizagem dos alunos e “interagir os conhecimentos que os alunos já possuem com novos conhecimentos que o grupo introduz, ou para os quais os desafia, provocando-os assim para novas aprendizagens (*cooperação e aprendizagens em interação*)” (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 72).

Tal como foi referido na caracterização diagnóstico, este grupo apresenta dificuldades na pontuação de frases e textos. Assim sendo, foi distribuída uma poesia para que individualmente, cada aluno preenchesse os espaços correspondentes à pontuação. Inicialmente fiz uma leitura inicial com as devidas pausas e entoações. Posteriormente, numa segunda leitura, os alunos acompanharam a minha leitura e foram pontuando o texto de acordo com a minha entoação. Por se tratar de uma poesia, fazer a sua pontuação suscitou dúvidas aos alunos pois no seu entender, no final das frases deveriam ser colocados pontos finais e não reticências como era apresentado no texto.

A dificuldade sentida pelos alunos foi um dos pontos que refleti, após o estágio pois a escolha de uma poesia não foi a mais correta. Dadas as dificuldades apresentadas pelos

alunos, o texto a pontuar deveria ser uma narrativa por ser o modelo de texto que os alunos estão mais habituados a ler e interpretar. Como refere Lamas (1993, p.196), “a escolha dos textos a utilizar na sala de aula envolve, por conseguinte, uma grande responsabilidade”, pois este deverá ser do conhecimento dos alunos.

Para uma melhor compreensão por parte dos alunos, a correção dos sinais de pontuação foi realizada no quadro para que estes pudessem corrigir os sinais que haviam colocado mal e ao mesmo tempo fossem assimilando o porquê de ser colocado aquele sinal e não outro. Posteriormente, questionei os alunos sobre a função de cada um dos sinais de pontuação utilizados e qual a importância dos mesmos na construção frásica. Embora apresentassem dúvidas na colocação dos sinais de pontuação nos textos e frases que constroem, o grande grupo conhece os sinais de pontuação e respetiva função nas frases.

A atividade posterior não causou dúvidas aos alunos e realizaram-na com alguma facilidade pois tinham de preencher as palavras cruzadas utilizando os sinónimos das palavras apresentadas. Por fim, a última atividade foi a redação do convite para a apresentação do Projeto de Natal. Este foi dirigido à Diretora da escola, à funcionária da secretaria e à turma do 3.º 2. Os alunos referiram que gostariam de apresentar o seu projeto a toda a escola contudo, dada a falta de espaço tal não foi possível.

Após o diálogo em grande grupo sobre as informações que deveriam constar no convite, este foi redigido no quadro, com a participação de todos os alunos. Conforme acabavam de passar o convite nos seus cadernos, foram escolhidos os três alunos para redigir o convite aos convidados acima referidos.

Na área da Matemática, e uma vez que também foram feitas revisões para as fichas de avaliação, foi apresentado um jogo, através do PowerPoint, no qual em cada slide eram apresentada uma situação-problema e quatro respostas. Este jogo foi feito em equipas de quatro elementos cada, de acordo com a disposição da sala de aula. Cada grupo tinha de

interpretar e resolver a situação-problema no respetivo caderno. Quando solicitados, cada porta-voz do grupo levantava o cartão com a letra correspondente à opção correta. A cada questão, correspondia determinados pontos, que no fim foram somados para identificar a pontuação de cada uma das equipas.

Durante a realização desta atividade, apenas duas alunas (Ana e Júlia) apresentaram dificuldades na interpretação de alguns problemas, pois referiram não saber qual das operações utilizar pelo que tiveram apoio na resolução dos mesmos. Por outro lado, quando apresentadas algumas situações-problema, alguns alunos referiam de imediato a resposta correta ou selecionavam duas das respostas, referindo que “só pode ser uma destas respostas porque as outras estão erradas” (Rodrigo e Tiago).

Tal como aconteceu em momentos anteriores, o facto de a atividade ter sido realizada através de um jogo, aumentou a motivação dos alunos.

Tal como é referido por Belchior et. al. (1993, p. 14)

em alguns momentos, o uso de uma peça de software adequada permite que os professores se concentrem no seu papel de assessores das crianças mais do que no de instrutores, estando por trás das actividades do computador e permitindo que as crianças tenham uma maior autonomia no desenvolvimento destas actividades podendo, assim, o professor observar as reacções e atitudes das crianças.

Foi notório o envolvimento de todos os alunos na resolução dos problemas apresentados para que no fim o seu grupo obtivesse a pontuação máxima. Algumas vezes surgiram conflitos entre alguns elementos do grupo por serem feitas diferentes interpretações sobre o mesmo e como tal as soluções à questão-problema serem distintas. Quando tal acontecia, os alunos conversavam e poucas foram as vezes em que houve a necessidade da minha intervenção para a resolução do conflito.

No referente ao Estudo do Meio, os alunos terminaram as suas pesquisas sobre os temas do Projeto de Natal, iniciadas na semana anterior com a colega de estágio. Como foi um trabalho realizado a pares, tive o cuidado de ler as informações retiradas pelos alunos, dialogar com os mesmos sobre a redação da mesma e em conjunto, corrigir alguns erros. Este foi um trabalho que exigiu muito esforço, não só da parte dos alunos como também da minha parte pois tinha de apoiar cada par de trabalho individualmente e ao mesmo tempo prestar atenção ao restante grupo pois alguns alunos aproveitavam estes momentos para a brincadeira.

reflexão n.º 13.

“A visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos dado o seu carácter motivador que constitui a saída do espaço escolas” (Monteiro, 1995, p. 188).

Um dos objetivos destas saídas é o de promover a interligação entre a prática e a teoria, e entre o saber escolar e a realidade, tornando as aprendizagens dos alunos mais significativas.

De modo a promover o carácter interdisciplinar da visita de estudo, esta poderia ter sido realizada em conjunto com os professores responsáveis pelas áreas curriculares não disciplinares, os quais colaborariam na planificação e organização da mesma. Assim sendo, e concordando com Monteiro (1995, pp. 188-189) “uma mesma realidade é suscetível de ser abordada em diferentes perspetivas, tornando-se mais fácil para os alunos compreender, no concreto, que os conhecimentos não são compartimentados”, ao mesmo tempo que favorecemos a sua compreensão sobre a realidade.

O facto de a visita ter como objetivo principal a visualização dos diferentes presépios da coleção do Dr. Frederico de Freitas, e estar inserida no âmbito do projeto “O Natal”, não foi planificada em conjunto com os restantes professores deste grupo. Uma vez que o tema do

Natal foi trabalhado por todas as turmas deste estabelecimento de ensino, considero que teria sido mais pertinente ter comunicado os resultados desta visita a toda a comunidade educativa, incluindo os alunos. Assim, a apresentação do projeto poderia ter sido apresentada na festa de Natal da escola. Este seria, então, um momento onde os pais iriam tomar conhecimento do que foi feito durante e após a visita. Seria, ainda, um momento onde seria proporcionada uma aproximação entre a escola e a família. Para além de ter um público-alvo maior, os conhecimentos assimilados pelos alunos seriam partilhados com os restantes alunos e ainda com os pais.

Uma vez mais, parafraseando Monteiro (1995, p. 189) “mais importante que os conhecimentos que se adquirem, são as descobertas mútuas que se proporcionam”. Para a preparação da visita, o primeiro passo dado foi a definição dos objetivos. Esta tinha como função a recolha de informação para o esclarecimento de algumas dúvidas que decorreram nas aulas de pesquisa para o projeto. As competências definidas inicialmente foram adquiridas pelos alunos uma vez que desenvolveram as suas capacidades de observação e elaboraram relatos sintéticos sobre a visita de estudo aquando o seu registo.

Para além de desenvolver um trabalho em equipa, esta visita proporcionou momentos de comunicabilidade entre os alunos, entre os alunos e a guia e ainda entre os alunos e as professoras estagiárias e cooperante, que no meu entender foram momentos essenciais para o desenvolvimento das capacidades linguísticas deste grupo de alunos.

Embora a visita guiada valorize “sobretudo, a transmissão de conhecimentos” (Monteiro, 1995, p. 192), e muitas vezes os alunos mostrem estar pouco interessados ou motivados, tal não aconteceu. Realço o facto de um dos alunos referir que a visita a um museu não é aborrecida como pensava. A guia teve o cuidado de colocar algumas questões, as quais suscitaram o interesse dos alunos. No momento anterior à visita, foram referidos os comportamentos a adotar no museu.

A condição de sucesso para a visita de estudo é a participação dos alunos na mesma. Uma vez mais, concordamos com Monteiro (1995) ao referir que o envolvimento dos alunos na planificação e na definição de objetivos são as condições que permitem o sucesso da visita.

Outras Atividades

projeto “Ler, contar e recriar”

Pais e professores são agentes educativos que se preocupam pelo bem-estar e educação das mesmas crianças (Silva, 2002), pelo que julgo urgente a cooperação entre estes agentes educativos. Num estudo feito por Diogo (2002) é referido que o envolvimento dos pais não é o esperado pelas escolas. Embora possa haver vontade, por parte dos pais, em cooperar com os professores, continua a persistir a ideia de que quando informados sobre a existência de reuniões, estas são para falar sobre as dificuldades dos alunos, dos seus comportamentos disciplinares, do aproveitamento escolar ou de algum problema. Por outro lado, verificamos que os pais nem sempre se mostram disponíveis em cooperar com os professores. Aquando informados sobre a reunião, apenas um restrito grupo de pais assinalou que iria presenciar a mesma. Outros foram os pais que assinalaram a opção que não iriam estar presentes ou, em alguns casos, nem se pronunciaram sobre a situação. No dia em que decorreu a reunião, e por sugestão da cooperante coincidiu no dia do levantamento da avaliação, de modo a que estivesse presente um maior número de pais.

Uma vez que acreditamos, tal como Arends (1995, p. 468), que “trabalhar com e para os pais é uma função organizacional do ensino muito importante e, quando desempenhada adequadamente, pode criar um forte sistema de apoio para os novos professores e para os seus alunos”, a intervenção realizada junto dos pais desenvolveu-se através de uma reunião na qual demos a conhecer o projeto “Ler, contar e recriar”. Esta iniciou-se na sala, a partir das

informações dadas pelos alunos no primeiro dia de estágio. Para uma melhor percepção, abordados os objetivos gerais e específicos deste projeto, os quais apresentamos de seguida.

Quadro 23. Objetivos gerais e específicos do Projeto “Ler, contar e recriar”

| | |
|-----------------------|--|
| Objetivos gerais | Utilização da leitura com finalidades diversas: prazer; divertimento; fonte de informação; fonte de aprendizagem; meio de enriquecimento da língua; fonte de inspiração de criatividade e de imaginação. |
| Objetivos específicos | <p>Valorizar o interesse dos alunos em relação à leitura;</p> <p>Promover a escrita;</p> <p>Fomentar a imaginação e criatividade;</p> <p>Desenvolver a autoestima;</p> <p>Promover a comunicação oral através de circuitos de comunicação;</p> <p>Fomentar o sentido de responsabilidade e de compromisso;</p> <p>Sensibilizar para a valorização do trabalho dos outros;</p> <p>Criar uma parceria com as famílias, no desenvolvimento da escrita dos alunos, para além do currículo obrigatório.</p> |

Foram ainda referidas quais as atividades que os alunos poderiam realizar, individualmente ou com o apoio de um familiar ou outro, após a leitura do livro, nomeadamente o resumo, poemas, palavra puxa palavra, situações-problema, adivinhas, desenhos, alterar o fim da história, introduzir uma personagem, entre outros.

Dado o contributo da leitura e da escrita realizadas em conjunto com a família, foram aludidas as vantagens da colaboração dos pais na realização de atividades para a concretização deste projeto. Além das vantagens de se efetuar a leitura entre os alunos e os

encarregados de educação, o Plano Nacional de Leitura (PNL) apresenta sete razões para ler com as crianças. São elas: “ouvir ler em voz alta, ler em conjunto, conversar sobre livros, desenvolve a inteligência e a imaginação, os livros enriquecem o vocabulário e a linguagem; as imagens, informações e ideias dos livros alargam o conhecimento do mundo, quem tem o hábito de ler conhece-se melhor a si próprio e compreende melhor os outros; ler em conjunto é divertido, reforça o prazer do convívio; os laços afetivos entre as crianças e os adultos que lhes leem tornam-se mais fortes; a leitura torna as crianças mais calmas, ajuda-as a ganhar autoconfiança e poder de decisão” (Plano Nacional de Leitura, s/d).

Para a realização do projeto “Ler, contar e recriar” foram solicitados pedidos de livros à Livraria Esperança, à livraria Bertrand e ao Continente modelo (supermercado). Todas as entidades acima referidas mostraram a sua disponibilidade e colaboraram connosco para a realização do mesmo. De modo a não serem sempre os mesmos alunos a requisitar os livros, organizamos uma capa com vários ficheiros de requisição com o nome do aluno, título do livro, data de entrega e apresentação do ser trabalho. Num outro separador eram compilados os trabalhos já realizados. Foram colocadas algumas regras feitas em conjunto com os alunos tais como: um aluno só poderá requisitar o segundo livro após todos os alunos já o terem feito; o trabalho terá de ser apresentado na segunda-feira seguinte, ao início da manhã; teriam de realizar um trabalho ou atividade baseado no livro que requisitaram; os restantes alunos fazem uma apreciação crítica sobre o trabalho executado pelo colega após cada apresentação.

Figura 15: Livros oferecidos pela: Bertrand Livrários, Livraria Esperança e Continente modelo



No final desta reunião foi apresentado um vídeo com algumas fotografias tiradas às crianças durante o estágio, o qual apresentava várias atividades das diferentes áreas curriculares realizadas na sala. Os pais mostraram o seu agrado em ver os trabalhos realizados pelos filhos e fizeram alguns comentários sobre os mesmos.

Outra atividade que abarcou a participação da comunidade envolvente foi a visita de estudo realizada à Casa Museu Frederico de Freitas. Esta visita ocorreu na última semana de estágio, no âmbito do projeto que se estava a realizar na sala sobre o Natal.

A realização desta visita teve como objetivo dar a conhecer aos alunos as diferentes figuras de barro da coleção do Dr. Frederico de Freitas, nomeadamente a sua coleção de figuras em miniatura. Inicialmente foi feita uma alusão à biografia do Dr. Frederico de Freitas e às suas coleções. Posteriormente foi feita uma visita guiada pela casa de raiz para a observação de algumas peças de coleção, mas sobretudo para a visualização das coleções dos presépios e da lapinha.

Após a visita de estudo, foi realizada uma atividade que consistia na construção de figuras de barro para a realização de um presépio pelas crianças. Esta atividade foi realizada no atelier, no qual foi distribuído um pouco de barro para cada aluno e foi retirado um papel

dentro de um saco. Nos papéis estavam escritos os nomes de algumas figuras de barro que fazem parte do presépio tais como a estrela, o menino Jesus, José, Maria, a vaca, o burro, os pastores, entre outros. Através desta atividade, foi possível montar, no mesmo dia, o presépio na sala de aula, que havia sido referido por um dos alunos (Gonçalo) aquando a planificação do projeto com a colega de estágio.

Por fim, outra atividade desenvolvida com a comunidade educativa foi a minha presença numa reunião de Conselho Escolar. A presença em apenas uma reunião, ao contrário do que sucedeu no estágio anterior, prende-se com assuntos burocráticos que dizem respeito à instituição.

Limites, Potencialidades e Sugestões

De seguida, apresento algumas sugestões a ter em conta em cada uma das áreas trabalhadas durante o estágio. No que concerne à área da Língua Portuguesa, gostaria de referir que a produção de textos seria efetuada de um modo diferente. Este poderia ser realizado individualmente na sala de aula, durante um período destinado para esta atividade. Outra hipótese seria a dos alunos escreverem os seus textos a pares, uma vez que partilho a mesma opinião de Almeida (1996, p. 21), ao referir que “juntando os alunos com dificuldades na escrita com outros que possuam já um bom ou razoável domínio da palavra escrita” estamos a promover a cooperação entre ambos os alunos e obtermos resultados muito mais proveitosos através da partilha do vocabulário. No momento de correção do texto as apreciações feitas pelos alunos poderiam ser registadas em folhas reservadas para este propósito, bem como poderiam ser acrescentadas possíveis dúvidas relativas ao seu conteúdo.

No que se refere às produções de texto realizados na sala ou fora desta, estes poderiam ser redigidos a computador, tal como fora escrito pelo aluno. Posteriormente seria melhorado atendendo às sugestões de todo o grupo, se o autor assim o entendesse, e às dúvidas

suscitadas, caso fossem mencionadas. Durante este momento, e como narra Almeida (1996, p. 22) “é imprescindível tornar bem claro que o trabalho de aperfeiçoamento dos textos deve ser mais empreendido ao nível de uma maior precisão e rigor na escolha das palavras e não apenas à simples correção das estruturas frásicas ou da pontuação”.

A produção de texto poderia ter sido livre e executada fora da sala de aula. Deste modo, e como refere Almeida (1996, p. 19) as produções realizadas fora da sala “sem tema definido, constituem um desafio à criatividade e à livre expressão de sentimentos, dúvidas, reflexões pessoais ou simples esboços de sonhos ou vontades para o futuro”. A mesma autora refere que estas produções que permitem que se iniciem tarefas motoras de responsabilização e de autonomia por parte dos alunos.

Estas apreciações foram elaboradas a partir das reflexões feitas em conjunto, após cada dia de estágio, que foram fundamentais pois contribuíram para que houvesse uma prática cada vez mais adequada em cada dia de estágio junto da turma, fomentando uma maior satisfação a nível pessoal a cerca da nossa prática.

O facto de o APA ser realizado durante a componente letiva não nos permitiu o acompanhamento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem do modo como esperávamos. Dada a saída dos alunos para um espaço exterior à sala de aula, não conseguimos ter a real noção do que é trabalhar com um grupo no qual há a necessidade, quase que constante, de se efetuar a diferenciação pedagógica na própria sala. Contudo, compreendemos o modo como este é feito e o porquê de ser realizado deste modo.

Os momentos em que realizávamos a diferenciação pedagógica na sala contribuíram para o desenvolvimento do raciocínio, comunicação e entreajuda, aprendizagens que foram notórias ao longo do estágio e referidas pela professora cooperante, o que me faz acreditar, cada vez mais, que estes são momentos imprescindíveis numa sala de aula, independentemente da metodologia utilizada na mesma.

Reflexão Crítica Final

Tal como aconteceu no estágio da componente do Pré-Escolar, durante todo o estágio realizado no 1.º CEB foi-me dada a liberdade de lecionar os conteúdos apresentados pela cooperante durante todas as semanas de estágio. Esta liberdade possibilitou-me a escolha das estratégias que pensava ser as mais adequadas, e como tal, as utilizadas na abordagem desses mesmos conteúdos.

As reflexões feitas com a cooperante e com a colega de estágio foram imprescindíveis para a adequação da prática pois foram estas que me permitiram adequar a minha prática. Estas reflexões também contribuíram para a troca de informação, sobretudo sobre os alunos que tinham o APA e NEE e dos modos como trabalhamos com estes alunos.

O facto de ter de planificar as aulas para as alunas com NEE foi um desafio pois os seus níveis de desenvolvimento estavam aquém dos esperados e as dificuldades de ambas as alunas eram distintas. Contudo, as estratégias que utilizei, no meu entender, foram eficazes no sentido que enquanto uma das alunas estava a realizar uma atividade, pude dar atenção às dificuldades e necessidades da outra aluna. Deste modo, as alunas beneficiaram do nosso apoio, o qual teve sempre em atenção as dificuldades de cada uma. Nos momentos em que estas alunas tinham o apoio da técnica da EE, ficava a apoiar outras crianças com dificuldades. Este tipo de apoio também foi importante, uma vez que verificamos que a utilização de diferentes estratégias por vezes não é suficiente para que os alunos adquiram determinadas competências.

Durante estes momentos foram trabalhadas as bases para um melhor desenvolvimento do raciocínio, sobretudo na área da Matemática. Na área da Língua Portuguesa a dificuldade que estes alunos manifestavam decorria, sobretudo, na produção de textos individuais ou a pares. Como foi referido anteriormente, os alunos alegavam ter dificuldades na realização

destas atividades pelo que surgia a necessidade de colocarmos algumas questões sobre o tema do texto de modo a que essas informações completassem o texto a elaborar.

A minha intervenção com os pequenos grupos de trabalho também foi importante, sobretudo na área do Estudo do Meio, onde se realizaram os trabalhos de grupo. Durante a execução dos mesmos houve a necessidade, em determinados momentos, da minha intervenção pois alguns alunos não cooperavam com o seu grupo ou as suas intervenções não eram tidas em conta pelos restantes elementos do grupo, como foi referido anteriormente.

A partir das informações recolhidas junto dos alunos foi-nos possível desenvolver as atividades com as famílias e com o meio mencionadas anteriormente. O facto de partirem dos interesses e necessidades dos alunos, tornaram-se ainda mais significativas e contextualizadas.

Conclusão

Com a elaboração deste relatório, no qual foram relatados os estágios realizados na componente da EPE e na componente do 1.º CEB posso concluir que o processo de estágio contribuiu para a aquisição de diversas competências fundamentais para as próximas intervenções pedagógicas.

No que se refere ao projeto executado no estágio da componente da EPE permitiu que as crianças adquirissem algumas competências relacionadas com as diferenças de género, as quais foram assinaladas em cada uma das avaliações efetuadas após cada semana de estágio. Embora não me fosse possível concluir o projeto, consegui verificar a mudança de comportamento de algumas crianças acerca deste tema, o que me leva a inferir que com a conclusão do mesmo possa haver um maior número de crianças a mudar os seus comportamentos sobre o tema e, deste modo, a esbater os estereótipos existentes sobre as diferenças de género. As competências sobre o saber ouvir o não em determinadas situações também foram adquiridas por grande parte das crianças da componente da EPE.

O facto de realizar a avaliação semanal em conjunto com ambas as cooperantes da sala da Pré II foi muito profícuo pois permitiu-me beneficiar da cooperação de ambas para uma melhor intervenção e adequação das minhas práticas junto deste grupo. Por este facto, considero que teria sido ainda mais positivo, enquanto futura docente, ter sido orientada por ambas as educadoras, uma vez que nesta sala o trabalho em equipa foi evidente desde o primeiro dia em que entrei na sala de atividades.

No que concerne ao estágio realizado no 1.º CEB, após os trabalhos realizados com estes alunos, considero que estes mostraram-se mais autónomos e com maior espírito crítico. Penso que tal deveu-se, em parte, à metodologia adotada durante o estágio, bem como à possibilidade que lhes foi dada para opinarem sobre os trabalhos feitos quer em grupo, quer individualmente. Um dos trabalhos que, no meu entender, promoveu tal autonomia e espírito

crítico foi a elaboração do projeto “Ler, contar e recriar”, a partir do qual os alunos foram convidados a dar a sua opinião sobre o trabalho realizado pelos seus colegas. Durante os momentos em que opinavam, os alunos começaram a ter mais cuidado com a sua expressão oral perante a turma, o que melhorou a sua comunicação oral.

Outro trabalho que contribuiu para promover a autonomia foi a elaboração do Projeto de Natal, no qual toda a turma trabalhou e partilhou as suas pesquisas com os colegas bem como com os convidados a assistir a apresentação do mesmo. Deste modo, considero que todos os momentos em que houve partilha de informação e diálogo foram fundamentais para a uma melhoria significativa da comunicação e expressão oral desta turma. No que se refere à apresentação do Projeto de Natal a outra turma, os comentários feitos por esta no final da apresentação foram muito positivos o que aumentou, em certa medida, a motivação dos alunos para posteriores trabalhos desta natureza.

O facto de ter realizado atividades com as famílias e com a comunidade em ambas as componentes do estágio permitiu-me verificar a importância da envolvência destas em ambas instituições. A participação das famílias nas reuniões, o seu contributo e o interesse demonstrado permitiu-me verificar que quando as atividades são realizadas a partir dos interesses e necessidades das crianças e alunos, o número de presenças é maior bem como a sua envolvência.

Embora houvesse um maior número de famílias na reunião efetuada na componente da EPE, e conseqüentemente uma maior participação das mesmas durante a reunião, as famílias que participaram na reunião do 1.º CEB também mostraram o seu interesse e satisfação pelo trabalho que se desenvolveu. Durante a reunião realizada no 1.º CEB constatei que as famílias que chegaram em horário posterior à reunião, com o pressuposto de levantar a avaliação dos seus educandos mostravam-se pouco à vontade quando a professora referia os comportamentos do aluno. Após esta observação concordo com Silva (2003), quando refere

que os pais associam as reuniões à abordagem dos comportamentos dos seus educandos e como tal não participam nas mesmas. Por este facto, considero que a envolvência das famílias na escola, em qualquer uma das componentes, não deve ser realizada única e exclusivamente através de reuniões, uma vez que existem diversas situações onde se podem estabelecer relações com as famílias e beneficiar do seu apoio.

No que se refere à envolvência da comunidade educativa da EPE, apesar de ter sido uma iniciativa que estava relacionada com o projeto em curso, suscitou o interesse dos restantes docentes, pelo que consideramos que estas atividades deveriam ser proporcionadas a grupos maiores, ou mesmo a toda a instituição.

No referente à atividade desenvolvida junto das educadoras, esta permitiu-me desenvolver novos conhecimentos sobre as avaliações realizadas às crianças, para além de ter sido um momento de partilha de informação. Os exemplos dados pelos docentes que nela participaram permitiram-me acentuar, ainda mais, a importância que dava à avaliação, por considerar que está é uma forma de avaliar as crianças mas, sobretudo, de avaliar o trabalho desenvolvido pelos docentes com os respetivos grupos. Importa salientar o facto de se dar importância ao modo como as crianças e alunos se comportam durante cada atividade, as emoções que sentem, o estado de alegria com que as realizam, pois só assim podemos indicar os níveis de implicação e bem-estar de cada uma delas. Acresce, ainda, a importância desses momentos de observação do docente para se aperceber das situações que devem ser alteradas para uma melhor implicação do grupo. O facto de ter realizado a avaliação de uma criança em particular e do grupo foi uma mais-valia para mim enquanto futura docente. Através desta avaliação apercebi-me da importância da avaliação para uma melhor adequação da minha intervenção pedagógica junto destas crianças. Na componente do 1.º CEB esta envolvência realizou-se através do pedido de livros para a realização do projeto “Ler, contar e recriar”

Através da avaliação feita ao grupo, tive a possibilidade de proporcionar oportunidades a todas as crianças, independentemente de terem, ou não, NEE. Embora o número de crianças com NEE durante o estágio nesta componente fosse significativo, o apoio constante da educadora cooperante foi fulcral. A partilha de saberes estabelecidos com a cooperante permitiu-me sentir mais segura nas atividades desenvolvidas com estas crianças, uma vez que foi o primeiro contacto que tive com crianças com NEE.

Acrescento, ainda, que a realização das reflexões semanais em ambas as componentes de estágio foram fulcrais para uma melhor adequação e intervenção no decorrer do estágio. Acrescento, ainda, que o contributo de ambas as cooperantes foi fundamental no decorrer de ambos os estágios e como tal, considero que a partilha de saberes que se estabeleceu entre cooperante-estagiária foi fundamental para as práticas que desenvolvi com ambos os grupos.

Enquanto futura docente, pretendo continuar a realizar reflexões para uma melhor adequação das minhas intervenções pedagógicas aos grupos pelos quais serei responsável e trabalhar em cooperação com os alunos e restantes docentes da instituição, uma vez que os resultados obtidos através do trabalho cooperativo são superiores aos trabalhos realizados individualmente.

Referências

- Almeida, C. (1996). *Percursos para o prazer da escrita: a feitiçaria das palavras*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional - Ministério da Educação.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino. A construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Andrade, F. (2008). *Perturbações da linguagem na criança: análise e caracterização*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Comissão Editorial Campus Universitário de Santiago.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Assunção, C. (2011). O tempo de estudo autónomo e a diferenciação pedagógica. *Revista Movimento da Escola Moderna*. 5.^a Série, n.º 40. pp. 13-24.
- Belchior, M., Tafoi, B., Paulino, C., Correia, H., Silva, M., Camilo, M., et al. (1993). *As novas tecnologias da informação no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento - Ministério da Educação.
- Belo, M., & Sá, C. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro Edições.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. Horta, *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários* (pp. 13-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cubero, R., & Luque, A. (2004). Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palácios, *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação escolar*. V. 2 (pp. 94-106). Porto Alegre: Artmed.

- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ARTMED EDITORA.
- Diogo, A. (2002). Envolvimento parental no 1.º ciclo: representações e práticas. In J. (Org.) Lima, *Pais e professores um desafio à cooperação* (pp. 261-281). Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação. (1990). *Currículo nacional do ensino básico - competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico - 1.º ciclo*. Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA.
- França, A., & Mendes, G. (2010). O educador construtor do currículo. In A. (Org.) Bento, & A. Mendonça, *Educação em tempo de mudança* (pp. 81-88). CIE-UMa Funchal: Grafimadeira.
- Grave-Resende, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lamas, E. (1993). *O texto poético como objecto pedagógico: contributos para a didáctica da língua e da literatura maternas (Tese de Doutoramento)*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Lopes, A., Bernardes, A., Loureiro, C., Varandas, J., Oliveira, M., Delgado, M., et al. (1990).

Actividades matemáticas na sala de aula. Lisboa: Texto Editora.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia*

prático para o professor. Lisboa: LIDEL.

Lei de Bases do Sistema Educativo. (2005). Obtido de FENPROF:

<http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>

Marques, R. (1999). *A escola e os pais: como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e visitas de estudo. In A. Carvalho, *Novas metodologias em educação* (pp. 171-196). Porto: Porto Editora.

Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Munício, P. (1978). *Como realizar a avaliação contínua*. Coimbra: Livraria Almedina.

Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Peças, A., Chaleta, E., & Folque, A. (2000). *Estereótipos de género*. Lisboa: Comissão Para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Neves, M. (2006). Práticas curriculares e construção de conceitos matemáticos. *Revista Movimento da Escola Moderna*. 5.º Série, n.º 27, pp. 15 - 22.

Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho e da aprendizagem. *Movimento da Escola Moderna*, 5ª série, n.º 9, de pp. 39-46.

Niza, S. (1988). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.

Nóbrega, M. (2011). *A cooperação na gestão escolar - implicações no processo ensino/aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Funchal: Universidade da Madeira.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1999). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill.

- Pato, M. (1997). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Plano Nacional de Leitura. (s.d.). *Ler em família*. Obtido de Plano Nacional de Leitura: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/lermaismfamilia/>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistem de acompanhamento de crianças*. Porto: Porto Editora.
- Projeto Educativo de Escola (2008). *Projeto educativo de escola 2008/2012*. Funchal (Policopiado)
- Projeto Educativo de Escola (2009). *Crescer a aprender 2009/2012*. Fonte da Rocha (Policopiado)
- Roldão, M. (2007). O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único: sinais de um texto no pensamento curricular em portugal. Do contexto ao texto... In J. Formosinho, *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* (pp. 9-16). Mangualde: Efições Pedagogo, LDA.
- Sá, A. (1995, Jul/Set de). A aprendizagem da matemática e o jogo. *Noesis*, 35, pp. 10-13.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das ciências experimentais à literacia: uma proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. (2003). *A educação para os média no contexto educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Schön, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Org. Nóvoa, *Os professoreas e a sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote, LDA.
- Silva, M. (1998). Projetos em educação pré-escolar e projeto educativo de estabelecimento. In L. Katz, J. Bairrão, M. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e projetos na*

educação pré-escolar (pp. 91-121). Lisboa: Misnistério da Educação, Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T. (Org.) Sarmiento, *Infância, família e comunidade: as crianças como actores sociais* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora.

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relação de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. In J. (Org.) Lima, *Pais e professores um desafio à cooperação* (pp. 97-132). Porto: Edições ASA.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: McGRAW-HILL.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.