



Centro de Competência de Ciências Sociais

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

Ano Letivo 2012/2013

**Liliana Maria Lopes Gomes Fernandes**

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

**Orientador: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia**

Funchal, Março de 2013



## **Agradecimentos**

Deixo aqui expresso os meus agradecimentos a várias pessoas que de alguma forma apoiaram, colaboraram e acompanharam o desenvolver da minha formação académica até este momento que marca simbolicamente o aglomerar de vários anos de estudo.

Ao orientador científico Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia pelas indicações metodológicas, pelo rigor pedagógico e pela constante partilha de saberes.

À orientadora da prática de estágio no contexto de pré-escolar, Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa, pelo acompanhamento, pela partilha de experiências e pelo aconselhamento pedagógico.

À professora Mestre Guida Mendes pela partilha de conhecimentos ao longo do 1.º e 2.º Ciclos de estudos, pela forma encorajada, rigorosa e reflexiva com que acompanha o percurso dos seus alunos.

Aos professores que lecionam no 1.º Ciclo em Educação Básica e/ou no 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira, e que tenham, de alguma forma, contribuído para a minha construção pessoal e profissional.

À equipa pedagógica e, em especial, à educadora cooperante da sala de transição do Infantário “O Girassol”, onde realizei o estágio no contexto de Educação Pré-Escolar, pelo apoio, força, dinamismo e boa disposição.

À professora titular da turma do 2.º B e, também, professora cooperante, da Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré, onde realizei o estágio no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela disponibilidade, compreensão e aceitação de novas opções metodológicas.

A todas as crianças da Sala de Transição por deixarem saudade, pelo carinho e pela ternura com que aceitaram um novo adulto na sua sala. E à turma do 2.º B pelo acolhimento e valorização do papel das estagiárias como dinamizadoras de momentos de aprendizagem diversificados e pela construção de uma relação mútua pedagógica e saudável durante o ensino-aprendizagem.



Às colegas Filipa Cardoso, Andreína Vieira e Fabiana Ornelas pelo companheirismo, pelo trabalho em equipa e pelo apoio desde o início da formação académica. Agradeço também a paciência, a compreensão, o incentivo, a disponibilidade e as palavras de ânimo.

Aos amigos que estiveram presentes e acompanharam de alguma forma todo este processo de formação com dedicação, amizade e orgulho, compreendendo as minhas atitudes nos momentos mais críticos.

Aos meus pais por estarem sempre presentes e apoiarem este percurso de formação profissional e pela compreensão dos momentos de ausência. À minha irmã pela paciência, pelas palavras de incentivo, pela consideração ao meu trabalho e pela preciosa ajuda. Ao meu cunhado agradeço o apoio, a preocupação e a boa disposição sempre existentes.

O meu obrigada a todos.



## Resumo

O presente relatório de estágio pretende dar a conhecer todo o trabalho realizado no âmbito da obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho incide sobre a investigação-ação praticada ao longo do estágio pedagógico realizado em dois contextos educativos, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-escolar. O primeiro foi concretizado na Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré, na turma B do 2.º ano e o segundo no Infantário “O Girassol”, na Sala de Transição I.

Com a investigação-ação pretendeu-se, no 1.º Ciclo, demonstrar quais as alternativas que os professores tipicamente tradicionais têm para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais ativo, participativo e diversificado. No pré-escolar, ambicionou-se demonstrar como é que o educador pode promover o desenvolvimento da identidade pessoal das crianças, com momentos de aprendizagem inerentes a todas as áreas de conteúdo. Os estágios contaram com o reconhecimento das características de cada contexto e com a reflexão sobre os momentos de aprendizagem planificados pela estagiária. Estes últimos incluem não só as atividades desenvolvidas dentro da sala, mas também, os projetos desenvolvidos com a comunidade educativa e a família, bem como as ações que foram desenvolvidas com os membros da instituição.

Todo o processo de investigação surgiu de forma contínua, à semelhança de um ciclo, no desenrolar de quatro fases principais: planificar, agir, observar e refletir, revelando-se numa metodologia dinâmica e reflexiva, que promoveu a sucessiva adequação e melhoria de estratégias. Neste documento, apresentam-se as opções pedagógicas adotadas na prática, as ações desenvolvidas na instituição educativa, as notas de campo e os registos efetuados como suporte da observação participada bem como as avaliações realizadas com o objetivo de verificar os efeitos das estratégias na aprendizagem. O relatório termina com algumas considerações finais acerca dos resultados da investigação-ação, bem como com uma referenciação dos aspetos valorizados na construção da profissão docente, adquiridos com o estágio pedagógico.

**Palavras-chave:** investigação-ação, reflexão, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico, aprendizagem ativa.



## Abstract

This internship report seeks to present all the work done within the degree of Master of Preschool Education and Teaching 1.º Cycle Primary School. This paper focuses on the research-action practiced throughout the pedagogical internship conducted in two educational contexts, 1st Cycle of Primary School and Pre-School Education. The first was implemented in a Basic School with Preschool (“*Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré*”) in class B, 2<sup>nd</sup> grade, and the second featured the Nursery “*O Girassol*” in class “*Sala de Transição I*” (Transition Room I).

The goal with the research-action, with the 1<sup>st</sup> Cycle, was to demonstrate the alternatives which teachers typically had to make in the traditional teaching-learning process to make it more active, participatory and diverse. In preschool it was aspired to demonstrate how the educator can promote the development of personal identity of children with learning moments inherent in all content areas. The stages relied on the recognition of the characteristics of each context and with the reflection on the learning moments planned by the intern. The latter not only include activities in the classroom but also the projects developed with the educational community and family, as well as the actions that were developed with members of the institution.

The whole process of research grown continuously, identical to a cycle, in sequence of four main phases: planning, acting, observing and reflecting thus revealing a dynamic and reflexive methodology, which promoted the successive adaptation and strategies improvement. This report describes what options were adopted in pedagogical practice, the actions developed in the educational institution, the field notes and records made in support of participatory observation and the assessments made to elucidate the effects of learning strategies. This report ends with a final reflection on the results of the investigation-action as well with a referral of valued aspects in the construction of the teaching as a profession, acquired with the pedagogical internship.

**Keywords:** action research, reflection, preschool education, 1<sup>st</sup> Cycle of basic education, active learning.



## Índice

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	VII
Abstract .....	IX
Índice de Figuras .....	XIV
Índice de Gráficos .....	XVII
Índice de Quadros .....	XVII
Índice de Apêndices .....	XVIII
Lista de Siglas .....	XIX
Contextualização .....	1
I. Introdução .....	2
II. Enquadramento Teórico	
1. Breve Reflexão Acerca da Evolução da Identidade Docente .....	4
2. A Importância da Reflexão na Profissão .....	5
3. A Investigação-Ação como Prática do Docente .....	6
III. Estágio em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	
1. Sumário da Investigação-Ação .....	10
2. Caracterização do Meio .....	11
2.1. Demografia e Habitação.....	12
3. Caracterização da Instituição.....	13
3.1. Síntese do Projeto Educativo de Escola.....	15
3.1.1. Processo de Valorização.....	15
3.1.2. Projeto Eco-Escolas.....	17
4. Caracterização da Sala.....	18
4.1. Organização Física.....	18
4.2. Síntese do Projeto Curricular de Turma.....	19
4.3. Modelo Pedagógico Predominante .....	20
4.4. Envolvimento das Famílias.....	22
5. Caracterização da Turma .....	25
5.1. Casos-Problema .....	26
5.1.1. O Comportamento.....	27

5.1.2. Entraves da Aprendizagem.....	28
6. Fundamentação Metodológica da Intervenção .....	30
6.1. Estratégias de Ensino .....	31
6.1.1. Método Interrogativo .....	31
6.1.2. Método Expositivo .....	32
6.1.3. Diferenciação Pedagógica .....	33
6.1.3.1. Apoio Individualizado .....	35
6.1.4. Abordagem ao Método Experimental .....	36
6.1.5. Trabalho de Projeto .....	37
6.1.6. Aprendizagem Cooperativa.....	38
7. Intervenção Educativa com a Turma .....	39
7.1. Formação Pessoal e Social: a Árvore do Comportamento.....	42
7.1.1. Avaliação do Plano.....	47
7.2. Comunicação Oral, Comunicação Escrita e Funcionamento da Língua.....	48
7.2.1. Avaliação de Língua Portuguesa.....	56
7.3. Situações de Exploração e Descoberta da Matemática .....	59
7.3.1. Avaliação de Matemática .....	64
7.4. Situações de Pesquisa por meio de Experiências .....	68
8. À Descoberta das Inter-Relações: Uma Parceria com a Comunidade e a Família .....	74
9. Ação de Sensibilização para Docentes: Gestão de Comportamentos .....	85
IV. Estágio em Contexto de Educação Pré-Escolar	
1. Sumário da Investigação-Ação .....	88
2. Caracterização da Instituição .....	89
2.1. Recursos Humanos.....	89
2.2. Recursos Físicos.....	90
2.3. Síntese do Projeto Educativo de Escola.....	91
3. Caracterização da Sala Pedagógica .....	92
3.1. Síntese do Projeto Curricular de Grupo .....	94
3.2. Equipa Pedagógica.....	95
3.3. Rotina Diária.....	96
3.4. Caracterização das Famílias.....	101
3.4.1. Importância da Vinculação Afetiva.....	104
4. Caracterização do Grupo de Crianças.....	105

4.1. Interesses e Necessidades das Crianças .....	109
5. Fundamentação das Opções Metodológicas .....	111
5.1. O Brincar como Instrumento Pedagógico .....	113
5.2. A Influência do Modelo Pedagógico High/Scope.....	114
5.2.1. “Campos de Ação” .....	115
5.2.2. Adaptação das Experiências-Chave .....	116
5.3. Diferenciação Pedagógica.....	117
5.4. A Influência do MEM .....	118
5.5. Abordagem da Arte em Reggio Emilia.....	120
5.6. Atitude Experiencial .....	120
6. Intervenção Educativa com as Crianças .....	122
6.1. Atividades-Chave para a Construção da Identidade .....	123
6.1.1. O Conhecimento do Próprio Corpo.....	124
6.1.2. As Sensações e Percepções do Corpo .....	135
6.1.3. Necessidades Básicas do Corpo .....	143
6.2. Jogos de Descontração .....	147
7. Avaliação .....	149
7.1. Avaliação Geral do Grupo .....	150
7.2. Avaliação Individual da Criança.....	157
8. <i>Workshop</i> de Expressão Plástica: Uma Parceria com a Comunidade e Família .....	168
9. A Construção Partilhada do <i>Fantocheiro</i> e a Dramatização .....	170
10. Colaboração na Organização da Dramatização “Não há crise: é Natal!” .....	173
11. Sessão de Relaxamento: Yoga do Riso .....	175
12. Colaboração na Festa de Natal com Gravação de Voz-Off .....	176
V. Considerações Finais .....	178
VI. Referências .....	185

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Espiral de ciclos da investigação-ação .....	7
<i>Figura 2.</i> Mapa panorâmico das instituições de educação .....	12
<i>Figura 3.</i> Esquema dos recursos físicos da instituição .....	14
<i>Figura 4.</i> Esquematisação do processo de valorização .....	16
<i>Figura 5.</i> Logótipo do projeto “Eco-Escola” .....	17
<i>Figura 6.</i> Planta tridimensional da sala de aula .....	19
<i>Figura 7.</i> Fotografia da aluna a solicitar para responder .....	32
<i>Figura 8.</i> Exemplos de fichas usadas na diferenciação pedagógica .....	34
<i>Figura 9.</i> Fotografia do aluno a utilizar materiais pedagógicos .....	34
<i>Figura 10.</i> Imagem do quadro de comportamento tradicional .....	42
<i>Figura 11.</i> Árvore de registo do comportamento (frente) .....	44
<i>Figura 12.</i> Registo da autorreflexão do aluno no verso da “Árvore do Comportamento” .....	45
<i>Figura 13.</i> Imagem do livro “O Nabo Gigante” .....	50
<i>Figura 14.</i> Imagem do livro “A Fada dos Dentes” .....	50
<i>Figura 15.</i> Fotografia dos alunos descontraindo a ouvir o conto infantil .....	51
<i>Figura 16.</i> Fotografia dos fantoches que acompanharam a história “A Fada dos Dentes” .....	51
<i>Figura 17.</i> Fotografia do aluno a explorar o livro “A Sopa Verde” .....	52
<i>Figura 18.</i> Ilustração de um slide da história “O Panda e o Tesouro dos Cinco Sentidos” .....	53
<i>Figura 19.</i> Fotografia do quadro de pregas .....	54
<i>Figura 20.</i> Fotografia do aluno registar as ideias do quadro de pregas .....	55
<i>Figura 21.</i> Ficha de Leitura (exterior) .....	57
<i>Figura 22.</i> Ficha de Leitura (interior) .....	58
<i>Figura 23.</i> Compilação de fotografias dos alunos a construção das barras de feijões .....	60
<i>Figura 24.</i> Fotografia do grupo de alunos a jogar ao “jogo do banqueiro” com feijões .....	61
<i>Figura 25.</i> Fotografia do Ábaco .....	61
<i>Figura 26.</i> Imagem de algumas fichas coloridas da avaliação de Matemática .....	65
<i>Figura 27.</i> Cartão de registo das ideias prévias dos alunos .....	69
<i>Figura 28.</i> Compilação de fotografias dos alunos na experiência com as cores .....	70
<i>Figura 29.</i> Fotografia dos alunos a explorarem o sentido do tato .....	70
<i>Figura 30.</i> Fotografia dos alunos a explorarem o sentido do olfato .....	71
<i>Figura 31.</i> Fotografia dos alunos a explorarem o sentido da visão .....	71
<i>Figura 32.</i> Fotografia dos materiais para a construção das maracas .....	72

<i>Figura 33.</i> Fotografia dos alunos a explorarem o sentido do paladar .....	72
<i>Figura 34.</i> Fotografia do momento de ação de sensibilização orientada pela enfermeira .....	73
<i>Figura 35.</i> Fotografia do grupo de alunos na visita aos arredores da escola.....	75
<i>Figura 36.</i> Esquema das três fases do Projeto .....	77
<i>Figura 37.</i> Grelha de registo do trabalho de projeto .....	78
<i>Figura 38.</i> Grelha de registo das sessões de trabalho .....	79
<i>Figura 39.</i> Produção de texto referente à visita .....	80
<i>Figura 40.</i> Imagens dos itinerários realizados pelos alunos .....	81
<i>Figura 41.</i> Compilação de fotografias da montagem final da maqueta .....	83
<i>Figura 42.</i> Fotografia dos alunos e pais/familiares no dia da comunicação do trabalho da maqueta.....	85
<i>Figura 43.</i> Fotografia do momento de ação de sensibilização .....	86
<i>Figura 44.</i> Esquema dos recursos humanos do infantário .....	89
<i>Figura 45.</i> Esquema dos espaços do infantário .....	90
<i>Figura 46.</i> Planta tridimensional da sala de transição .....	93
<i>Figura 47.</i> Compilação de fotografias das crianças autónomas nas refeições .....	107
<i>Figura 48.</i> Fotografia das crianças no momento de higiene .....	109
<i>Figura 49.</i> Fotografia das crianças no momento do sono.....	109
<i>Figura 50.</i> Fotografia da criança no período de adaptação .....	109
<i>Figura 51.</i> Fotografia das crianças no recreio .....	109
<i>Figura 52.</i> Compilação de fotografias das crianças em diferentes situações lúdicas .....	113
<i>Figura 53.</i> Fotografias de momentos de atividades-chave .....	117
<i>Figura 54.</i> Fotografias de momentos de diferenciação pedagógica .....	117
<i>Figura 55.</i> Fotografia da parede como expositor de trabalhos .....	118
<i>Figura 56.</i> Fotografia do expositor de trabalhos com molas .....	118
<i>Figura 57.</i> Fotografia do mapa de registo das presenças .....	119
<i>Figura 58.</i> Fotografia do mapa de registo do tempo .....	119
<i>Figura 59.</i> Esquema do edifício da emancipação de Laevers .....	121
<i>Figura 60.</i> Compilação de fotografias das crianças com atividades em torno do espelho ...	124
<i>Figura 61.</i> Fotografia das crianças no momento da rasgagem de papel .....	125
<i>Figura 62.</i> Fotografia das crianças a realizar movimentos com um lenço .....	126
<i>Figura 63.</i> Fotografia das crianças a realizar movimentos com um balão .....	126
<i>Figura 64.</i> Fotografias das crianças no momento de relaxamento com bolas .....	128
<i>Figura 65.</i> Imagem da técnica com bola de terapia .....	128

<i>Figura 66.</i> Fotografias das crianças dispostas no espaço no relaxamento .....	129
<i>Figura 67.</i> Fotografia das crianças numa sessão de brincar ao yoga .....	130
<i>Figura 68.</i> Fotografias da sequência de atividades sobre o contorno do corpo .....	130
<i>Figura 69.</i> Fotografias das crianças na colagem de papéis coloridos.....	131
<i>Figura 70.</i> Fotografia da girafa com as medições das alturas das crianças .....	132
<i>Figura 71.</i> Fotografia da criança a construir a moldura para a foto .....	133
<i>Figura 72.</i> Fotografia do painel natalício da sala de transição .....	134
<i>Figura 73.</i> Fotografia com o puzzle do Pai Natal .....	135
<i>Figura 74.</i> Fotografias das crianças com a massa de modelar .....	136
<i>Figura 75.</i> Fotografias das crianças a modelar a plasticina .....	137
<i>Figura 76.</i> Fotografias sequenciais da criança a utilizar os moldes no barro húmido .....	138
<i>Figura 77.</i> Fotografias das crianças a explorar a espuma com as mãos .....	139
<i>Figura 78.</i> Imagem do pormenor das diferentes texturas .....	139
<i>Figura 79.</i> Fotografia da criança a deslocar-se sobre diferentes texturas.....	140
<i>Figura 80.</i> Compilação de fotografias das crianças a construir o material .....	140
<i>Figura 81.</i> Fotografia das crianças a realizar enfiamentos .....	141
<i>Figura 82.</i> Compilação de fotografias das crianças a pintar com a técnica do balão .....	142
<i>Figura 83.</i> Fotografia da criança a lavar as mãos autonomamente .....	143
<i>Figura 84.</i> Imagem do cartaz representativo do processo de higiene .....	144
<i>Figura 85.</i> Fotografias sequenciais das crianças a dramatizar o momento da higiene .....	144
<i>Figura 86.</i> Fotografias das crianças a brincar livremente com os fantoches .....	147
<i>Figura 87.</i> Compilação de fotografias do <i>workshop</i> da construção do boneco de neve .....	170
<i>Figura 88.</i> Compilação de fotografias da construção progressiva do fantocheiro .....	171
<i>Figura 89.</i> Compilação de fotografias da dramatização “O Trenó do Pai Natal” .....	172
<i>Figura 90.</i> Compilação de fotografias da dramatização “Não há crise: é Natal!” .....	174
<i>Figura 91.</i> Compilação de fotografias da sessão de yoga do riso .....	175

## Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1.</i> Habilitações académicas dos pais .....	23
<i>Gráfico 2.</i> Grau de parentesco dos encarregados de educação .....	24
<i>Gráfico 3.</i> Comportamento dos alunos .....	27
<i>Gráfico 4.</i> Evolução comportamental de um aluno .....	47
<i>Gráfico 5.</i> Gráfico circular da adesão dos pais ao projeto .....	82
<i>Gráfico 6.</i> Residência das famílias no concelho do Funchal .....	102
<i>Gráfico 7.</i> Residência das doze famílias na freguesia de São Martinho .....	102
<i>Gráfico 8.</i> Idade atual dos pais .....	103
<i>Gráfico 9.</i> Habilitações académicas dos pais da sala de transição .....	103
<i>Gráfico 10.</i> Primeira avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças – Data: 9/11/2012.....	153
<i>Gráfico 11.</i> Segunda avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças – Data: 23/11/2012.....	154
<i>Gráfico 12.</i> Terceira avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças – Data: 7/11/2012.....	154

## Índice de Quadros

<i>Quadro 1.</i> Casos-Problema .....	27
<i>Quadro 2.</i> Entraves que dificultam o processo de ensino .....	29
<i>Quadro 3.</i> Excerto da planificação diária .....	40
<i>Quadro 4.</i> Excerto do quadro de avaliação dos alunos .....	66
<i>Quadro 5.</i> Quadro descritivo da rotina da sala de transição .....	97
<i>Quadro 6.</i> Número de elementos do agregado familiar .....	102
<i>Quadro 7.</i> Excerto do quadro da Ficha 2g do SAC .....	110
<i>Quadro 8.</i> Excerto do quadro de jogos de descontração .....	148
<i>Quadro 9.</i> Excerto do quadro do preenchimento da ficha 1g do SAC. ....	152
<i>Quadro 10.</i> Indicadores de competências para a avaliação individualizada .....	158

## ➤ Conteúdo do CD-ROM

### Índice de Apêndices

- Apêndice 1.* Documentos de autorização para a divulgação das fotos das(os) crianças/alunos, para fins académicos
- Apêndice 2.* Calendarização do período de estágio no contexto de 1.º Ciclo do EB
- Apêndice 3.* Planificação do período de observação participada na turma do 2.º B
- Apêndice 4.* Fotografias da sala de aula
- Apêndice 5.* Horário da turma do 2.º B
- Apêndice 6.* Planificações diárias do contexto do 1.º Ciclo do EB
- Apêndice 7.* Contrato de comportamento da turma do 2.º B
- Apêndice 8.* Gráficos da evolução comportamental dos alunos
- Apêndice 9.* Grelha de avaliação de Matemática
- Apêndice 10.* PowerPoint com a apresentação dinamizada pela enfermeira
- Apêndice 11.* Documento de autorização para as visitas de estudo
- Apêndice 12.* Circular aos encarregados de educação sobre o projeto da maquete
- Apêndice 13.* Inquérito realizado aos docentes da escola
- Apêndice 14.* Cartazes informativos e fotografias alusivos à ação de sensibilização
- Apêndice 15.* Calendarização do período de estágio no contexto de Educação Pré-Escolar
- Apêndice 16.* Planificação do período de observação participada na sala de transição
- Apêndice 17.* Imagem tridimensional da disposição da sala no momento do sono
- Apêndice 18.* PowerPoint com apresentação do Projeto Curricular de Grupo
- Apêndice 19.* Tabela descritiva dos “Jogos de Descontração”
- Apêndice 20.* Planificações diárias do contexto de Educação Pré-Escolar
- Apêndice 21.* Grelha de registos das observações efetuadas durante a intervenção-ação
- Apêndice 22.* Fichas 1g do SAC – bem-estar emocional e implicação das crianças
- Apêndice 23.* Ficha 1i do SAC – avaliação individual de uma criança
- Apêndice 24.* Cartaz alusivo ao *workshop* para a construção de um fantoche e fotografias
- Apêndice 25.* Fotografias da construção do *fantocheiro*
- Apêndice 26.* Fotografias alusivas à dramatização “O Trenó do Pai Natal!”
- Apêndice 27.* Fotografias alusivas à dramatização “Não há crise: é Natal!”
- Apêndice 28.* Cartaz alusivo à sessão de terapia do riso e certificados dos formadores
- Apêndice 29.* Texto e gravação áudio da voz-off da festa de Natal

## **Lista de Siglas**

- ABAE** - Associação Bandeira Azul da Europa
- APA** - American Psychological Association
- DRE** – Direção Regional de Educação
- EB** – Ensino Básico
- IPP** – Iniciação à Prática Profissional
- INE** – Instituto Nacional de Estatística
- LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME** – Ministério da Educação
- MEM** – Movimento da Escola Moderna
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- OCDE** - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
- PCG** - Projeto Curricular de Grupo
- PCT** – Projeto Curricular de Turma
- PEE** – Projeto Educativo de Escola
- PIT** – Plano Individual de Trabalho
- RAM** – Região Autónoma da Madeira
- SAC** - Sistema de Acompanhamento das Crianças
- TEA** – Tempo de Estudo Autónomo
- TIC** - Tecnologias de Informação e Comunicação
- UC** – Unidade Curricular



*Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*

(Freire, 1991, p. 58)



## Contextualização

O presente trabalho surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pretende dar a conhecer o percurso que se realizou ao longo da Unidade Curricular (UC) de Estágio e Relatório inerente à Área Científica de Iniciação à Prática Profissional (IPP).

No que concerne às considerações gerais sobre a referida UC, afigura-se que as estudantes iniciam a entrada no mundo profissional a partir da realização do Estágio Pedagógico, realizado em instituições educativas de duas valências de ensino. Estas são valências de continuidade educativa em que a primeira se traduz na Educação Pré-Escolar e, a segunda, no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (EB).

Ao ingressar na área da educação, é esperado que todos os profissionais rejam a sua prática de acordo com os princípios enumerados pelo Ministério da Educação (ME), relativamente aos perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do EB, definidos no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Salienta-se ainda que o papel destes profissionais exige que as suas ações pessoais e profissionais se pautem pela responsabilidade, profissionalismo, competência e honestidade. Globalmente, é esperado que a sua conduta profissional e o seu compromisso ético favoreçam a aprendizagem dos indivíduos que integram o ambiente educativo, independentemente da sua etnia, religião, estrato social ou Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Foi ciente destes princípios e da importância do compromisso ético que se realizou o estágio a que o presente relatório diz respeito. O relatório está estruturado em capítulos e subcapítulos, onde primeiramente se realiza uma introdução, que integra a identificação dos contextos de estágio e a clarificação de aspetos inerentes ao mesmo. De seguida, realiza-se o enquadramento teórico, onde se defende o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e investigativa por parte do docente ao longo da sua carreira. Depois, apresentam-se duas partes práticas: uma referente ao contexto de Educação Pré-Escolar e outra alusiva ao 1.º Ciclo do EB onde, em ambas, se reflete sobre todo o trabalho desenvolvido *in loco*. Para finalizar, redige-se as considerações finais sobre a prática pedagógica e as referências que sustentam a viabilidade científica de todo o trabalho.

Refira-se que as fotografias e os dados das crianças que aparecem ao longo do relatório de estágio foram aprovados pelos pais/encarregados de educação, mediante uma autorização

## 2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

por escrito<sup>1</sup>. Realça-se também que o trabalho foi redigido de acordo com o Novo Acordo Ortográfico (com exceção das citações de autores, teóricos e especialistas reconhecidos pelo seu mérito profissional) e em consonância com as normas da *American Psychological Association* (APA), sendo que apenas as citações e as respetivas referências estão de acordo com a última versão.

### I. Introdução

As instituições de educação onde se realizou o estágio foram a Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré e o Infantário “O Girassol”, numa turma de 2.º ano de escolaridade (frequentada por crianças com sete e oito anos) e numa sala de transição (frequentada por crianças com idade compreendida entre um ano e meio e dois anos), respetivamente.

O estágio concretizado nas duas vertentes de ensino pretende promover a aprendizagem da profissão docente numa diversidade relacional, profissional, social e ética, integrando de forma significativa o ato reflexivo e investigativo do professor. A inserção num contexto real de educação, constitui uma oportunidade para as estagiárias colocarem em prática, durante toda a intervenção educativa, os saberes teóricos adquiridos ao longo da aprendizagem académica, experimentando o exercício da profissão docente.

A pertinência do estágio pedagógico fundamenta-se na necessidade de adquirir experiência profissional ao longo da intervenção-ação ganhando, progressivamente, competências no planeamento, desenvolvimento, avaliação e reflexão sobre a intervenção educativa. Almeja-se também, a participação e a colaboração com a comunidade educativa, a utilização de conteúdos teóricos científicos na prática e a mobilização de relações profissionais e interpessoais positivas. Com a prática pedagógica surge a convicção de que esta é uma componente fulcral do processo lento de formação de professores, iniciado com a “formação inicial” defendida por Alarcão e Tavares (1987). Os mesmos autores descrevem que “a prática pedagógica e o exercício da profissão devem ser encarados em si mesmos como factores de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio professor” (p.7).

Com a elaboração deste relatório de estágio ver-se-á registado grande parte do trabalho científico-pedagógico realizado, apoiado pela pesquisa e seleção de informação pertinente; pela reflexão e aplicação das orientações fornecidas pelo ME, como é o caso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e do manual de Programas do 1.º Ciclo do Ensino

---

<sup>1</sup> Ver *Apêndice 1*. Documentos de autorização para a divulgação das fotos das(os) crianças/alunos, para fins académicos.

Básico; pela seleção adequada de ferramentas de avaliação; pela implementação dos conteúdos dos projetos de escola, de sala e de turma, de forma a potenciar o trabalho colaborativo com a instituição; e, finalmente, pela avaliação dos processos e das conclusões investigativas.

A metodologia utilizada durante todo o estágio foi a investigação-ação, defendendo-se o professor não só como educador mas, também, como investigador. Sendo a educação uma área com grande influência social, considera-se que as salas de pré-escolar e as salas de aula constituem um importante objecto de estudo e fonte de informação para o professor-investigador desenvolver contributos que suscitem a concretização de futuras investigações. Como Sanches (2005) afirma “a investigação-acção, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino” (p.130).

O estágio no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu entre 24 de setembro e 31 de outubro de 2012, numa turma do 2.º ano de escolaridade e concretizou-se com a presença de duas estagiárias por sala. Seguiu-se o estágio no contexto de educação pré-escolar, com início a 5 de novembro e término a 12 de dezembro, realizado individualmente. Em ambos os contextos, o estágio realizou-se com um total de 100 horas.

### II. Enquadramento Teórico

#### 1. Breve Reflexão acerca da Evolução da Identidade Docente

A história do professor constrói-se com base na sua relação com a sociedade, que à medida que o tempo avança, origina movimentos sucessivos de transformação de culturas e mudanças de paradigmas, que acabam por influenciar a função da escola e o seu papel enquanto local de aprendizagem. Cada momento histórico exige que o professor assuma a sua identidade coletiva, através dos diferentes papéis sociais que desempenha na sociedade, assim como, a sua identidade individual através de valores, crenças, ideias, concepções e representações pessoais (Gomes, 2008).

Desta forma, a prática pedagógica tem sofrido alterações consoante as exigências da sociedade, sendo que a partir do século XVIII houve um grande avanço, marcado pela criação de melhores condições para a profissionalização que contribuíram, conseqüentemente, para a valorização da profissão docente (Nóvoa, 1997). O mesmo autor escreve, acerca deste período de mudança, que “os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (p.16). No século seguinte, os professores adquiriram maior prestígio social, puderam aceder a mais instituições de formação, desenvolver associações e, conseqüentemente, melhorar a sua condição socioeconómica. Com o referido progresso da profissão, os professores começaram a construir a chamada “identidade docente”, inicialmente muito limitada pela influência governamental do Estado e das políticas trabalhistas. Nesta época, nascia uma identidade em torno de um conjunto de problemas: “a necessidade de modernizar a administração educativa, de reestruturar o apoio à escolarização e de lidar com o problema do professor enquanto perigo social, envolvido na política trabalhista (Lawn, 2001, p.126). O autor relembra que a carreira docente e a “nova” identidade do professor, ao serviço do Estado, não agradavam as populações, pois os professores acabavam por ser conotados como detentores do poder de controlar as ideias das gerações seguintes de uma sociedade.

Com o Estado Novo emergiu uma nova política do ensino, em que todos tinham direito à escolarização. Com esta política, assistiu-se a uma franca explosão escolar que “trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações académicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves” (Nóvoa, 1997, p.21). Dada a emergência da necessidade de ensino, não havia professores para suportar a quantidade de

alunos e nem todos os professores tinham formação académica. Além disso, os grupos de alunos eram grandes e com características heterogéneas, que dificultavam ainda mais o ensino. Estes últimos aspetos, ainda hoje, provocam muitos debates. A comparação com a conjuntura atual do ensino permite rever a situação complexa do professor que procura responder com qualidade a todos os alunos, atendendo às suas especificidades, em turmas heterogéneas e com grande número de elementos.

A visão generalizada da evolução da carreira docente com progressos e retrocessos, perante a sociedade, demonstram que esta nem sempre foi uma profissão reconhecida. A construção da identidade profissional docente, que vem acontecendo em paralelo com a evolução da sociedade, é mutável e estritamente relacionada com o contexto histórico vivenciado em cada momento. É neste processo complexo de construção da identidade que importa compreender que esta "(...) não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão" (Nóvoa, 1995, p. 16). Atendendo a esta perspetiva, é hoje evidente a necessidade de um professor que construa a sua identidade docente através da reflexão acerca da profissionalização e dos aspetos que dela provêm.

## **2. A Importância da Reflexão na Profissão**

Nóvoa (1997) refere que a profissão docente e, conseqüentemente, o ensino são passíveis de mudança quando são os próprios professores a refletir sobre a sua profissão. Deste modo, o autor enfatiza a importância de evitar que sejam agentes exteriores à profissão a definir o papel do professor enquanto educador. É também neste sentido, que o professor reflexivo assume um papel fundamental para a qualidade na educação, tal como sugere Zeichner (1993) “os professores que são *práticos reflexivos* desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão *na e sobre* a sua própria experiência” (p.9).

Guiar-se por um ensino reflexivo é permitir que o professor se interrogue sobre as suas práticas, questione os seus efeitos na aprendizagem dos alunos e reveja sistematicamente esse ensino através da adequação das práticas. Este processo deve basear-se num pensamento educativo sério sobre as ações corridas e fundamentar-se numa reflexão rigorosa das atitudes, dos princípios e das estratégias adotadas pelo professor.

## 6 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Nóvoa (1997) defende um sistema onde se reflita sobre a análise coletiva das práticas, sobre os casos de insucesso e sobre a retenção, para atender as necessidades reais dos alunos, com o compromisso social e com a vontade de mudar que está nas mãos dos professores. Também Zeichner (1993) é claro quando reconhece que a emancipação do professor só se faz quando este encontra na reflexão sobre a aprendizagem e sobre a investigação do ensino, o prazer da sua profissão.

Com esta dinâmica de reflexão, o professor adequa continuamente a sua ação, num ciclo entre pesquisa-ação-reflexão, que propõe ao professor: o planeamento da sua praxis, a colocação da mesma em ação e, posteriormente, a reflexão sobre os acontecimentos. Neste sentido, na conceção de Alarcão (2001), o professor que é reflexivo tem de ser um investigador sobre a sua intervenção educativa. Deve, por isso, ser um agente à procura da mudança, almejando o melhor, através da recolha sucessiva de informações da prática, que promovem a reflexão investigativa e, por sua vez, permitem encontrar o processo de transformação da mesma.

### **3. A Investigação-Ação como Prática do Docente**

O docente investigador assume-se, assim, como um eterno aprendiz que procura, por um lado, desafiar o conhecimento que já existe, colocando em causa as suas práticas, para refutar ou enaltecer, respetivamente, o seu efeito negativo ou positivo e, por outro lado, construir o conhecimento através da sua pesquisa-ação-reflexão.

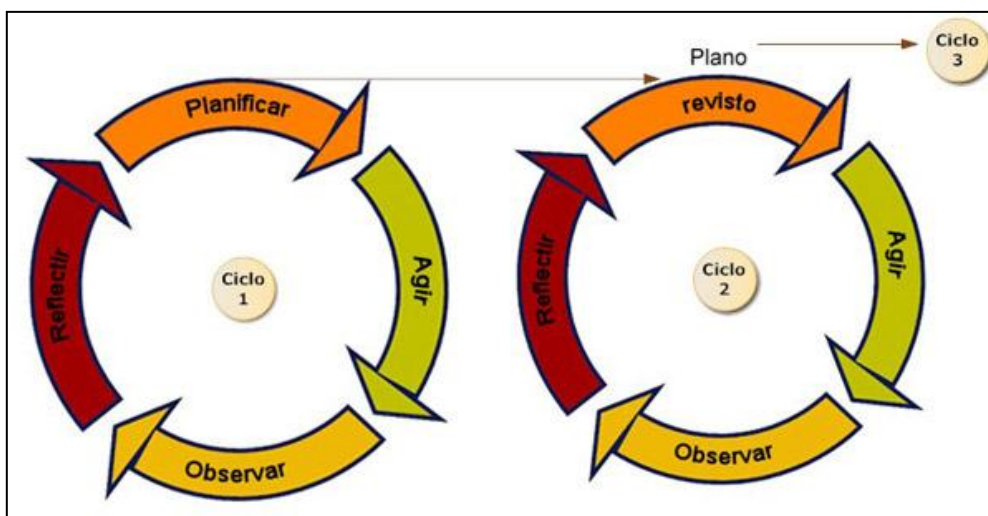
Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção –, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por

práticos, para melhorar a prática (McKerman, 1998 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20)

Tendo em conta esta perspetiva, a metodologia de investigação-ação é uma forma de orientar a atitude sistematicamente reflexiva e investigativa, que além disso, promove a reformulação e sucessiva melhoria das práticas. A investigação-ação centra-se numa metodologia de pesquisa prática que surge da necessidade de ver transformados determinados problemas reais (Coutinho *et al*, 2009). A vantagem da adoção desta metodologia centra-se em determinadas características que possui, como ser participativa e colaborativa, uma vez que todos os intervenientes do processo relacionam-se entre si. O professor é um investigador que está presente e inserido no meio, procurando solucionar os problemas reais. Outra característica é ser prática e interventiva, pois o professor procura experienciar para aplicar a mudança na realidade e não apenas na teoria, por isso, tem uma participação ativa na promoção da resolução dos problemas.

A investigação-ação assume-se numa vertente cíclica, onde se integra o processo pesquisa-ação-reflexão, anteriormente falado, como uma forma de aliar sempre a teoria e a prática (Cortesão, 1998). A adoção de um modelo do processo de investigação-ação revela-se crucial para orientar todo o desenvolvimento prático. Sendo assim, adotou-se o esquema cíclico defendido por vários autores, como Kolb (1984) e Carr e Kemmis (1988), citados por Coutinho *et al* (2009), que caracterizam o ciclo de investigação-ação numa espiral (Figura 1).

Figura 1. Espiral de ciclos da investigação-ação



## 8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O processo de investigação-ação é constituído por quatro fases principais que se desenvolvem de forma contínua: a planificação, a ação, a observação e a reflexão, que constituem um ciclo. Este desenvolve um outro ciclo com as mesmas quatro fases principais, com o propósito de atender a novas e diferentes questões e assim sucessivamente ao longo de todo o processo de investigação, originando uma espécie de espiral.

Coutinho *et al* (2009), apoiado nas teorias de Kemmis (1988), descreve o processo ilustrado na Figura 1, onde a “planificação” consiste na elaboração de um plano de ação que tem o intuito de realizar mudanças numa problemática detetada; a “ação” é a proposta colocada em prática; a “observação” consiste na verificação dos efeitos da ação, com o propósito de perceber como é que esta está a funcionar e, por fim, a “reflexão” é a interpretação dos resultados, que servem como motivo para iniciar um novo ciclo de investigação-ação. Com esta visão, pode-se analisar esta metodologia dinâmica que favorece a constante reflexão no sentido de transformar e melhorar a prática educativa:

O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão/acção/reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e a produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso (Sanches, 2005, p.130).

Quando o autor descreve este processo de análise investigativa, enfatiza a importância da compreensão real das situações, suportada sempre por informações teóricas científicas acerca das problemáticas-alvo, de modo a que a intervenção seja o mais correta possível e conduza à situação desejável. Para isto, a investigação-ação utiliza técnicas e instrumentos para a recolha de informação, nomeadamente, as técnicas de observação participada e de análise documental, defendidas por Latorre (2003). Este autor descreve a observação como o instrumento que o investigador utiliza para presenciar os acontecimentos e a análise de documentos a pesquisa científica de documentos que favoreçam os conhecimentos sobre a investigação-ação.

Mais especificamente, a observação participante é definida por Bogdan e Taylor (1975, citados por Fino, s/d), como “uma investigação que se caracteriza por um período de

interações sociais intensas entre investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (p.4). Para o professor, esta observação permite o reconhecimento das características do contexto educativo, promove a visão sobre os interesses e necessidades das crianças/alunos, assim como, permite a constatação de aspetos que se relacionam com a comunidade educativa, o meio local e a família.

Para auxiliar o processo de observação, o investigador pode acompanhar-se de grelhas ou tabelas que permitem o registo dos acontecimentos relevantes, uma forma de organizar as notas de campo, durante toda a investigação. Estes registos incluem não só os escritos, mas também os fotográficos e os pictográficos, além dos trabalhos realizados pelas crianças/alunos.

A análise documental é um aspeto evidenciado na investigação pelo facto de permitir um conhecimento mais correto acerca das situações observadas. No caso do professor, a recolha de informação através dos documentos oficiais das instituições educativas, assim como os registos históricos pessoais e familiares das(os) crianças/alunos favorecem a explicação das problemáticas.

Por fim, na conceção de Alarcão (2001), “formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p.26). O olhar crítico que o professor aprende a ter com a investigação promove a sua persistência na mudança e na luta contra eventuais restrições que se opõem à investigação, na certeza de que se todos tiverem o mesmo propósito de refletir e investigar para melhorar, promove-se uma educação de qualidade.

### III. ESTÁGIO NO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

#### 1. Sumário da Investigação-Ação

O presente capítulo tem a finalidade de dar a conhecer todo o processo de investigação-ação que foi realizado com o propósito de responder à seguinte questão-problema: *Que alternativas têm os professores tipicamente tradicionais para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais ativo, participativo e diversificado?* Dada a necessidade de tornar o ensino-aprendizagem mais dinâmico, pretendeu-se demonstrar diversas alternativas pedagógicas que podem ser adotadas pelos professores do 1.º Ciclo do EB, durante as suas aulas. As estratégias utilizadas durante o período de estágio adequaram-se aos interesses e às necessidades específicas dos alunos da sociedade atual e, conseqüentemente, são estratégias que favorecem a aprendizagem significativa.

Esta investigação realizou-se ao longo do estágio pedagógico praticado na componente de 1.º Ciclo do EB, que teve a duração de seis semanas, com início a 24 de setembro e término a 31 de outubro, com um total de 100 horas<sup>2</sup>. Este realizou-se na Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré e contou com a turma B do segundo ano, que frequenta as disciplinas curriculares no turno da manhã. Em cada sala/turma participaram duas estagiárias, sendo que o tempo de intervenção foi equitativamente distribuído por ambas. Diariamente, as estudantes tinham uma componente interventiva de cinco horas, realizadas à segunda, terça e quarta-feira, no turno da manhã.

A primeira semana de estágio consiste num período de observação participada<sup>3</sup>, em que as estagiárias planeiam a sua integração, assistindo às aulas orientadas pela professora titular da turma. Para as semanas seguintes está prevista a intervenção-ação das estagiárias nas atividades curriculares.

Ao longo das aulas foi possível realizar uma intervenção progressiva, em que se procurou conhecer os interesses, necessidades e motivações dos alunos e diagnosticar assim os níveis de conhecimentos e de aprendizagens individuais. As planificações de aula foram realizadas em conjunto pelo par pedagógico, no entanto, cada aluna ficou encarregue de orientar a turma, semanalmente e de forma alternada, nos vários momentos de aprendizagem ao longo das manhãs.

---

<sup>2</sup> Ver *Apêndice 2*. Calendarização do período de estágio no contexto de 1.º Ciclo do EB.

<sup>3</sup> Ver *Apêndice 3*. Planificação do período de observação participada na turma do 2.º B.

## 2. Caracterização do Meio

Quando se fala de uma instituição de educação é fundamental, antes de mais, contextualizar o meio onde esta se situa, uma vez que todo o contexto educativo vai ser influenciado por uma multiplicidade de aspetos a nível sociocultural, económico, político-social e tecnológico. A configuração destes aspetos influencia diretamente o processo educativo, começando pelo facto dos alunos reproduzirem os comportamentos sociais que habitualmente vivenciam no seu meio. Em termos socioculturais, as normas, valores, costumes, comportamentos, características culturais e referências históricas vigentes no meio influenciam o contexto educativo. Esta realidade permite-nos aferir acerca do nível educacional de um conjunto de pessoas e compreender, por exemplo, a existência de um baixo ou alto número de analfabetismo. O aspeto económico terá maior ou menor impacto no desenvolvimento da educação das crianças, de acordo com os bens e serviços educativos aos quais as crianças poderão aceder. Do mesmo modo, a estabilidade/instabilidade política, os programas governamentais e o enquadramento legal de diferentes tipos de legislação, ou seja, todo o contexto político e social do meio, pode restringir ou, por outro lado, direcionar a formação da futura sociedade que a escola vai formar. No que respeita ao desenvolvimento tecnológico, as características do progresso técnico predominantes, reflectem o quão desenvolvida é uma sociedade.

Efectivamente, dentro de um estabelecimento educativo pode-se encontrar uma *pequena comunidade* que, muitas vezes, espelha a comunidade local. Sobre este aspeto, Rego (1995) reaviva as palavras de Vygotsky quando este referiu que “(...) a escola não é uma instituição independente, está inserida na trama do tecido social. Desse modo, as interações estabelecidas na escola revelam múltiplas facetas do contexto mais amplo que o ensino se insere” (p.105).

É indubitável a influência do meio sobre a educação das crianças, pelo que não pode ser remetido para a escola e para a família esse papel exclusivo. Há verdadeiramente um conjunto de experiências que derivam tão somente dos contatos diários e sociais da criança. Assim, a convivência no seio familiar, o grupo de amigos, as próprias estruturas físicas e económicas do meio envolvente, a exposição aos meios de comunicação, o papel dos agentes culturais e sociais são aspetos a ter em conta na educação.

## 2.1. Demografia e Habitação

A Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré e o Infantário “O Girassol” pertencem ao concelho do Funchal, situam-se na freguesia de São Martinho, mais precisamente, no Bairro Social da Nazaré. Como podemos observar pelo mapa panorâmico (Figura 2) estas instituições encontram-se muito próximas.

Figura 2. Mapa panorâmico das instituições de educação



Legenda:

- - Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré
- - Infantário “O Girassol”

São Martinho encontra-se na periferia da cidade do Funchal e faz fronteira com outras freguesias, designadamente, a norte com Santo António, a sudeste com a Sé, a este com São Pedro e a oeste com Câmara de Lobos. A freguesia de São Martinho representa a segunda maior da Região Autónoma da Madeira (RAM). De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) (2011), divulgados através do Recenseamento Geral Provisório da População e Habitação, a freguesia apresenta uma área que abrange 782 hectares e tem cerca de 20.636 de população residente.

O Bairro Social da Nazaré é um local constituído maioritariamente por complexos habitacionais e algumas vivendas pertencentes a particulares. A população aqui residente e as próprias instituições de educação dispõem de um conjunto de infraestruturas, na freguesia de São Martinho, do qual podem usufruir ou com o qual podem desenvolver parcerias. Existem campos e Associações Desportivas e Recreativas, a Casa do Povo, uma biblioteca, várias instituições sediadas que prestam serviços à população, como o Regime de Guarnição n.º3, o Centro de Saúde, a farmácia, bancos; os Correios, Telégrafos e Telefones - CTT; a Polícia de Segurança Pública - PSP; o órgão autárquico: Junta de Freguesia de São Martinho; instituições religiosas, como a Igreja da Nossa Senhora da Nazaré. Existem ainda outros estabelecimentos de Educação de Infância como a Pré da Azinhaga, a Pré da Nazaré e a Pré de São Martinho, que são públicos; o Infantário Primavera, o Jardim-Escola João de Deus, o Infantário O Canto dos Reguilas, o Planeta das Crianças e a Toca dos Traquinas, instituições privadas.

### **3. Caracterização da Instituição**

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré ocupa as suas instalações principais na Avenida Colégio Militar, situado no Bairro Social da Nazaré, desde do ano de 1985. A escola conta ainda com um Anexo, onde atualmente existem salas de Educação Pré-Escolar, chamado de “Anexo da Azinhaga” e localizado na mesma freguesia.

A escola está integrada no regime de escolas a tempo inteiro, ou seja, as turmas de 1.º Ciclos que têm as *Atividades Curriculares* de manhã frequentam as *Atividades de Complemento Curricular* no turno da tarde, e vice-versa. As *Atividades Curriculares* caracterizam-se por serem as áreas de conteúdo: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, habitualmente lecionadas pela professora titular de turma, e outras como Educação Física, Expressão Plástica, Música e Expressão Dramática. A escola garante que os alunos mantêm-se pedagogicamente ocupados em grande parte do seu dia, frequentando atividades como Inglês, Informática e Clubes de Leitura e Escrita. O Estudo Acompanhado, a Área de Projeto e a Formação Cívica são *Áreas Curriculares Não Disciplinares* desenvolvidas na escola e têm como principal propósito desenvolver estratégias de estudo e método de trabalho, trabalhar sobre temas generalizados na escola como as festividades letivas e envolver os alunos na construção da sua própria identidade como cidadãos responsáveis.

## 14 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Na sua generalidade, a escola é frequentada por aproximadamente 480 alunos, sendo que 360 são crianças que contemplam 15 turmas, do 1.º ao 4.º ano e os restantes, são crianças que frequentam a Educação Pré-Escolar. Ao serviço desta escola encontram-se cerca de 85 funcionários distribuídos por Pessoal Docente, onde se incluem professores titulares de turma, o diretor pedagógico e os professores das áreas de enriquecimento curricular; e Pessoal Não-Docente como administrativos, funcionários de ação educativa e técnicos superiores de biblioteca. A escola integra uma psicóloga que colabora num projeto de apoio aos casos comportamentais mais problemáticos. Os serviços de educação especial da Direção Regional de Educação (DRE) prestam apoio à escola com quatro professores especializados que apoiam os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Relativamente às estruturas físicas existentes na instituição (Figura 3), o edifício principal é constituído por dois pisos interiores, apresenta um aspeto agradável e limpo, que tem vindo a ser modificado ao longo dos anos, evidenciando o melhoramento das condições da escola.

Figura 3. Esquema dos recursos físicos da instituição



O recinto exterior comporta um campo de futebol grande e espaços de recreio amplos, que ao longo do período de estágio, revelaram-se como os espaços prediletos dos alunos durante os intervalos das aulas. O Salão Polivalente também se revelou um espaço multifacetado, bem aproveitado, uma vez que serve de local de convívio em datas festivas,

como espaço de recreio quando as condições atmosféricas não permitem a saída dos alunos para a rua e de ginásio de Educação Física. É, também, o lugar onde muitas vezes os funcionários recebem os alunos na escola ou onde estes ficam a aguardar o início de uma aula.

### **3.1. Síntese do Projeto Educativo de Escola**

Devido à reforma da administração escolar em Portugal, a organização da escola passou a ter maior relevância, pelo que a partir do Decreto-Lei 172/91 (art.8.º e art.32.º), a escola passou a criar um documento próprio onde expressa os seus objetivos. A operacionalização da autonomia das escolas passa, assim, “(...) pelo exercício, em cada estabelecimento de ensino, de competências específicas nos domínios cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, tendo em conta a elaboração de um *projeto educativo próprio*” (Costa, 2003, p. 46).

O Projeto Educativo de Escola (PEE) da instituição onde se realizou o estágio exprime uma identidade e expressa as intenções educativas de todos os agentes educativos, foi construído em 2011 e prolonga-se até 2015, com o tema “Educar para os Valores”. Este tema deveu-se ao facto da comunidade educativa verificar que os jovens alunos, muitas vezes, estavam confusos acerca dos seus próprios valores, mostrando contradições na sua identidade e evidenciando dificuldades em identificar e seguir padrões de vida positivos. O PEE – *Educar para os Valores* (2011/2015) explicita que os professores, em consenso, acreditaram que estas eram as causas para, em grande parte das vezes, os alunos se tornarem indivíduos inconstantes, indiferentes, agressivos e até violentos. Deste modo, na tentativa de proporcionar maior segurança e confiança aos seus alunos, a escola desenvolveu um projeto para incutir os bons valores nos alunos e, assim, levá-los a fazer escolhas adequadas ao longo da sua vida.

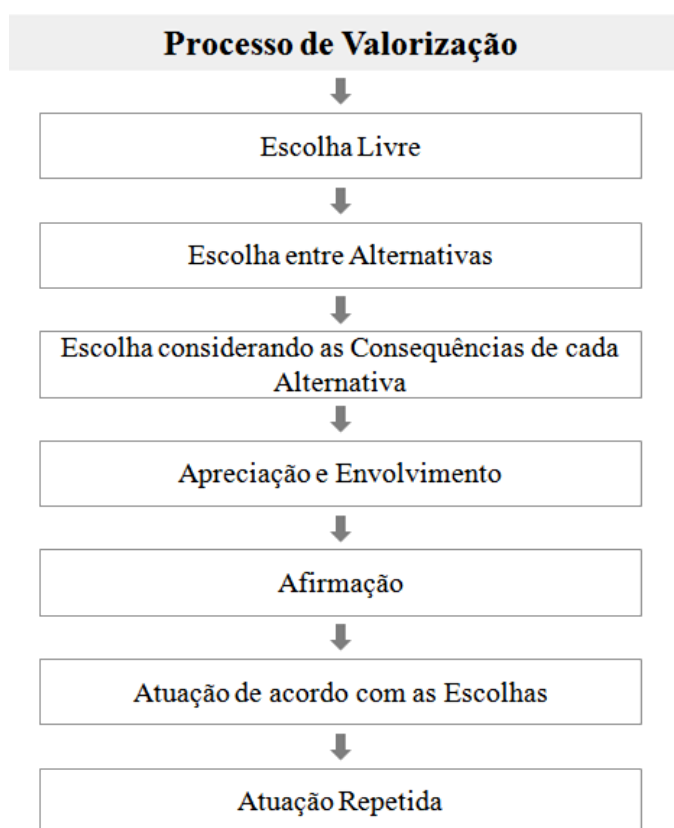
#### **3.1.1. Processo de Valorização**

A escola, inspirada na obra “Values and Teaching” da autoria de Raths (1966), alicerçou o seu PEE na teoria da clarificação dos valores defendida pelo autor e, como tal, enfatiza o processo de aquisição de valores. Este processo de valorização estabelece sete

critérios aos quais se deve submeter algo, para que seja considerado um valor, conforme esquema da Figura 4.

Como explicitado pelo Diretor Pedagógico da escola nos contactos que se estabeleceu com o mesmo para partilha de informação, o processo de valorização de Raths preconiza que, para que algo atinja o nível de um valor deve resultar de uma escolha livre e, após ponderação de várias alternativas e respetivas consequências, deve ser apreciado e passar a estar presente no comportamento daquele que tem esse valor.

Figura 4. Esquematização do processo de valorização



Deste modo, a escola enfatiza a importância de incentivar o aluno a escolher livremente, partindo da premissa de que quando a escolha parte de si, o indivíduo torna-se mais confiante. Neste sentido, a transmissão direta de valores preestabelecidos pelo professor é preterida em prol do encorajamento do aluno a clarificar aquilo que valoriza. A escola pretende que o professor ajude o aluno a descobrir alternativas e a analisar as consequências de cada uma e, paralelamente, a considerar o que apreciam e a afirmarem-no. Neste âmbito, também é esperado que o professor incentive o aluno a atuar de acordo com as suas escolhas

e a comportar-se de acordo com as mesmas, de forma sistemática e consistente (PEE – *Educar para os Valores*, 2011/2015).

É importante que o aluno que adota frequentemente uma conduta disruptiva ou menos assertiva, seja incentivado a analisar todas as alternativas de conduta possíveis perante as diferentes situações, a refletir acerca das consequências de cada uma dessas alternativas, a apreciar a sua escolha e a sentir-se orgulhoso pelas consequências boas que dela advêm, para que deseje mostra-la aos outros. A afirmação da sua escolha significa a aquisição do valor e levará o aluno a atuar com esse valor, em diversas situações. Os valores persistem e o aluno gostará de manifesta-los diariamente.

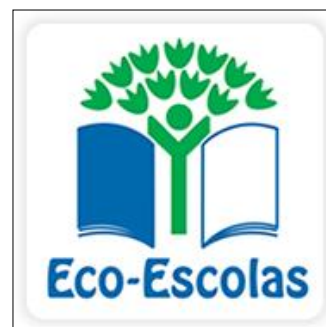
No que concerne à experiência de estágio, a tomada de conhecimento do processo de valorização em que a escola alicerçou o seu PEE revelou-se imprescindível, tendo determinado a atitude que se adotou em situações pontuais em que alguns alunos manifestaram problemas de comportamento, com evidente ausência de valores.

Neste PEE - *Educar para os Valores* considera-se ter encontrado um instrumento de trabalho que se centraliza numa vontade coletiva real, verdadeiramente direcionado para os alunos da escola. Costa (1994) refere que a autonomia da escola está objetivamente na capacidade de elaborar e realizar um projeto educativo que vá ao encontro das necessidades dos alunos, permitindo a participação de todos os intervenientes na educação das crianças.

### 3.1.2. Projeto Eco-Escolas

Integrado no PEE - *Educar para os Valores* (2011/2015), a escola está a desenvolver um projeto denominado *Eco-Escolas*, desenvolvido pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), um programa internacional da Fundação para a Educação Ambiental. Este é um projeto desenvolvido no âmbito da Educação Ambiental, que tem como principal objetivo incentivar diferentes comunidades educativas a atuar em benefício do ambiente. Assim, o Projeto *Eco-Escolas* (Figura 5) fornece estratégias de intervenção no contexto ambiental, através da oferta de “metodologia, formação, materiais pedagógicos, apoio e enquadramento ao trabalho desenvolvido pela escola” (ABAE, 2012, para.1).

Figura 5. Logótipo do projeto “Eco-Escola”



## 18 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A associação ABAE premeia as ações que visam melhorar o ambiente ao longo do ano letivo, desde a gestão do espaço propriamente dito às sensibilizações perante a comunidade, valorizando o esforço realizado para que todos os elementos da comunidade educativa adquiram hábitos ambientais saudáveis. Neste âmbito, no estágio, desenvolveu-se com a turma do 2.º B, um trabalho de projeto como forma de estudo de um conteúdo programático de Estudo do Meio, intitulado “A Maqueta”<sup>4</sup>. Este projeto foi concretizado com o recurso a um leque alargado de materiais reciclados em prol do ambiente, pelo que será um trabalho a ser divulgado pela escola à ABAE, no final do ano letivo.

De acordo com Carvalho e Diogo (1994), os projetos desenvolvidos pelo PEE só podem ter uma verdadeira intencionalidade educativa se todos os agentes que participam na escola se envolverem nas práticas diárias, com atitudes e ações subordinadas ao projeto. Considera-se que a nossa prática contribuiu para fortalecer a intencionalidade educativa dos projetos do PEE, por se ter atendido às diretrizes dos projetos da escola e adotado, na prática pedagógica, as atitudes e ações preconizadas, contribuindo para a melhoria de todo o processo educativo.

### **4. Caraterização da Sala**

#### **4.1. Organização Física**

A sala do 2.º B localiza-se no segundo andar do edifício principal, à qual os alunos acedem através de uma escadaria. A nível geral, apresenta as condições térmicas de conforto, adequadas ao processo de ensino, com a presença de luz natural aquando a abertura das persianas e com o arejamento da sala através da abertura das janelas<sup>5</sup>.

O espaço da sala de aula (Figura 6) está organizado por mesas individuais de trabalho, dispostas em filas horizontais e/ou verticais, e o quadro de giz diante das mesmas. O espaço disponibilizado pode considerar-se justo ao número de alunos, uma vez que cada um tem uma secretária onde a professora pretende que se desenvolva todo o processo de ensino-aprendizagem, através dos manuais adotados pela escola e cadernos diários individuais. O espaço destinado à realização de dinâmicas de grupo mais lúdicas é limitado.

As paredes que envolvem a sala de aula estão apetrechadas com placards onde se encontram afixados alguns cartazes temáticos, assim como existem espaços vazios para a

---

<sup>4</sup> A Maqueta foi um projeto desenvolvido em colaboração com a comunidade e família. O projeto encontra-se descrito no Ponto 8 do presente relatório.

<sup>5</sup> Ver *Apêndice 4*. Fotografias da sala de aula.

futura afixação de trabalhos dos alunos. Nas extremidades laterais da sala existem vários armários fechados com prateleiras para a arrumação de livros e outros materiais dos alunos, como por exemplo, *dossiers*, blocos de folhas, micas, cartolinas, colas, tesouras. A sala possui também uma secretária para a professora e algumas mesas de apoio ao ensino ao fundo da sala.

*Figura 6.* Planta tridimensional da sala de aula



#### **4.2. Síntese do Projeto Curricular de Turma**

O Projeto Curricular de Turma (PCT) é um documento do ME, inserido no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que:

estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (ME, 2001, p. 258).

## 20 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O PCT da turma B do 2.º ano enquadra-se no PEE – *Educar para os Valores* (2011/2015) e pretende estruturar a ação educativa que irá ser desenvolvida ao longo do ano letivo 2012/2013. Este documento tem especificado as características gerais e individuais da turma, pressupõe uma síntese das suas determinantes sociais, económicas, culturais e emocionais, contribuindo para a promoção do ensino-aprendizagem segundo os interesses, necessidades e motivações dos alunos.

Os objetivos do PCT são delineados de modo a ser alcançados ao longo do 1.º Ciclo, de forma progressiva e ajustada aos diferentes momentos de desenvolvimento dos alunos. Pelo exposto, no ano transato, o PCT centrou-se no subtema “Respeitar as regras”, já que para a generalidade dos alunos, era a primeira vez que frequentava uma sala de aula. Nessa altura, foi fulcral definir regras conjuntas, apostando precocemente na Formação Pessoal e Social das crianças.

Em sequência do projeto anterior, o subtema do presente ano letivo designa-se “Descobrir os Valores” e tem como intuito global inculcar o bom comportamento como consequência do respeito social trabalhado anteriormente. O mesmo projeto pretende responsabilizar pais, auxiliares e professores pela identificação das atitudes corretas dos seus educandos.

### **4.3. Modelo Pedagógico Predominante**

Um modelo pedagógico pode ser definido como “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas e administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (Spodeck & Brown, 2002, p.194). A turma na qual se realizou o estágio está a cargo de uma professora que adota, na sua prática educativa, as diretrizes do Modelo Pedagógico Tradicional, sendo de salientar que não adota atitudes tão rígidas como as que outrora se associavam a este modelo.

No modelo pedagógico tradicional, o professor assume o papel de transmissor de conteúdos curriculares, com horários a cumprir na sua lecionação. Geralmente, acarreta não só um conjunto de aulas expositivas, como a sua conjugação com exercícios de repetição. A didática da sala de aula baseia-se fortemente na utilização dos cadernos diários para o registo das matérias trabalhadas e, assim, é organizado o currículo dos alunos, por vezes, com menos oportunidades para o professor dar atenção aos seus diferentes ritmos de aprendizagem. Estas características permitem reconhecer que “o modelo pedagógico tradicional tem como núcleo

central o professor, possuidor de um conhecimento a ser transferido para os alunos, reduzidos a uma total passividade e a um processo mecânico de memorização e de reprodução desses conhecimentos” (Santos & Alves, 2006, p.184).

As características deste modelo pedagógico foram evidenciadas desde a primeira semana de estágio, em que se procedeu objetivamente à observação-participada. A partir da observação e respetivos registos, constatou-se a valorização da formação pessoal, social e ética dos alunos, sendo indiscutível que, na turma do 2.º B, a *seriedade*, a *ordem* e a *disciplina* durante o trabalho pedagógico influenciam positivamente a formação do aluno a todos os níveis. O professor é um avaliador, um instrutor, controlador e, por vezes, um vigilante, que está atento às deslocações, postura e conduta dos alunos.

A turma do 2.º B tem um material de ensino unificado, ou seja, todos os elementos utilizam o mesmo livro, tipo de cadernos, *dossiers* e materiais de estojo, como lápis, canetas, marcadores, que são utilizados quando é permitido o seu uso: há assim homogeneidade em todos os cadernos, representando o referido currículo do aluno.

O horário de trabalho escolar é dividido entre os principais conteúdos programáticos e é calculado de modo a evitar tempos mortos e momentos de ociosidade. O saber adquirido é controlado, sendo que toda a turma, em simultâneo, transita de um nível de “saber” para outro, após as fichas de avaliação. O conhecimento é feito por disciplinas, sob a premissa de que, deste modo, o aluno adquire um currículo mais rico. Santos & Alves (2006) exemplificam como se processa a exposição de um conteúdo através do ensino tradicional:

Ela [a exposição de um conteúdo programático] se inicia com a apresentação da informação, seguida de mecanismos de fixação. Somente depois de cumpridas essas duas fases, pode-se pensar em avaliação, para verificar se foram alcançados os objetivos instrucionais, que são apresentados em termos de resultados que o professor espera da sua atividade de ensino (p.184).

O ensino-aprendizagem decorre num local fechado com lugares fixos para cada aluno, chamado de “sala de aula”. Da observação realizada, percebeu-se a crença de que aquilo que é trabalhado dentro da sala é fundamental à educação, por vezes, em detrimento das disciplinas com atividades de complemento curricular. As aulas de Informática e Educação Física são assumidas como “recompensas” para os alunos que apresentem um bom

## 22 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

comportamento e bons resultados escolares. É utilizado um sistema de castigos, racionalizados para determinados alunos, que são castigados por não saberem a matéria, por não terem aprendido o que foi transmitido. No contexto tradicional, a responsabilidade do insucesso escolar do aluno não é atribuída ao professor, cujo papel é o de um dador exclusivo de conteúdos.

O aluno acaba por ser concebido como um armazenador de conteúdos, um ser passivo, quase anónimo e dependente. Este modelo pedagógico remete para segundo plano as dimensões afetiva e emocional dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades limitadas para expressar livremente a sua criatividade. Desta forma, os alunos participam menos ativamente nas atividades e beneficiam menos da experimentação, da manipulação de materiais, da criação e exploração de descobertas e do jogo para aprender.

Outrora, o ensino tradicional alicerçava-se numa formação cristã, em que o ideal era construir o homem tendo em conta a sua vertente religiosa. Atualmente, a turma B celebra com empenho e dedicação as datas religiosas, como o *Dia de Todos-os-Santos*, celebrado com a *Festa do Pão-por-Deus*, mas os alunos não são incentivados a desenvolver-se exaustivamente a este nível, o que demonstra a consideração pela diversidade de religiões que podem coexistir numa comunidade.

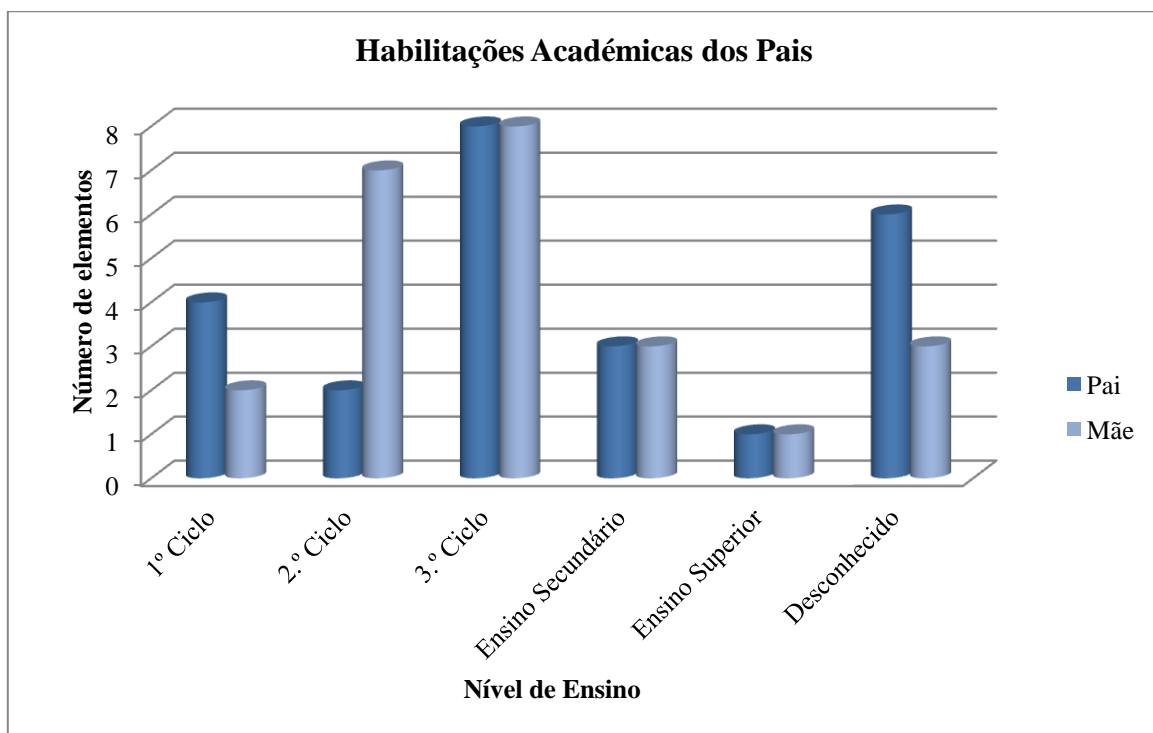
### **4.4. Envolvimento das Famílias**

A família está em contato com a criança muito antes do seu nascimento e assume uma importância cada vez maior ao longo do seu crescimento, nomeadamente, no desenvolvimento da sua vida social. Maxler e Mishler (1978) citados por Gimeno (2001) referem que a família é “um grupo primário, um grupo de convivência intergeracional com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga no tempo” (p.40). Com a interação que a criança tem no seio familiar esta aprende, desde logo, valores, costumes e comportamentos que influenciam a sua vida escolar. Pelo exposto, revelou-se fundamental atender às características e ao nível de envolvimento das famílias na escola, dos alunos da turma do 2.º B.

O agregado familiar da turma, em média, é composto por quatro a cinco pessoas, sendo que a maioria das crianças vive com ambos os pais, à exceção de três crianças cujos pais estão separados.

Na sua generalidade, as famílias têm um índice médio de escolaridade e uma consequente qualificação média profissional, de acordo com as informações disponíveis no PCT (2012/2013). O nível escolar dos pais constitui um aspeto fundamental pois a instrução capacita-os a prestar um maior apoio escolar aos filhos e a estimular de forma mais objetiva as suas aptidões cognitivas. Existem duas mães e quatro pais com o 1.º Ciclo, sete mães e dois pais com o 2.º Ciclo, oito mães e oito pais com o 3.º Ciclo, sete mães e dois pais com o Ensino Secundário e uma mãe e um pai (que constituem um casal) com Ensino Superior. Refira-se que nove elementos não mencionaram as suas habilitações literárias (Gráfico 1).

Gráfico 1. Habilitações académicas dos pais



O nível socioeconómico das famílias é médio/baixo, o que pode influenciar a possibilidade dos alunos terem acesso a bens culturais, nomeadamente, livros, jogos didáticos, materiais pedagógicos, visitas de estudo, ou o acesso a espaços de estudo propícios ao sucesso escolar. Apenas sete alunos não beneficiam de Ação Social, os restantes variam entre o primeiro e o quarto escalão.

Por vezes, pode haver no contexto escolar, tendência para rotular os alunos de acordo com os níveis de habilitações dos seus pais e estabelecer expectativas mais baixas em relação aos filhos dos pais com pouca escolaridade e mais elevadas em relação aos de pais com habilitações literárias superiores. Considera-se que esta é uma prática que deve ser evitada em

prol do desenvolvimento harmonioso da criança, da sua autoestima e do seu autoconceito académico, essenciais para a sua motivação escolar.

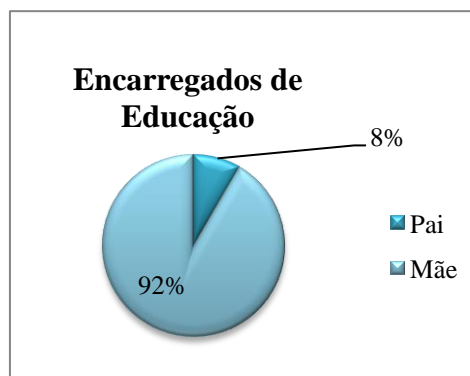
A maior parte das crianças é acompanhada por algum elemento da família à escola aquando o seu início e regressam a casa também com um adulto. Constatou-se que de entre os alunos da turma, vinte e dois (92%) possuem a mãe como Encarregado de Educação e dois (8%) o pai, como se pode verificar no gráfico (Gráfico 2). Não existem, portanto, outros familiares com este papel. No entanto, enfatiza-se o papel da família e dos pais

na vida escolar das crianças, tal como Marques (1989) refere, ao conceito de “família” está subjacente um conjunto de figuras com diferentes laços familiares que influenciam as crianças e os pais influenciam ao serem os progenitores biológicos.

É evidente que há um grupo de alunos que é acompanhado pelas famílias em todo o processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, existe outro que não tem um acompanhamento muito eficiente. Este segundo grupo é constituído por poucos pais que visitam a escola apenas quando é estritamente necessário. O PCT (2012/2013) avalia o grau de envolvimento das famílias como *satisfatório* (entre as opções *muito mau*, *mau*, *satisfatório*, *bom* e *excelente*), uma vez que existem mais pais interessados no percurso escolar dos alunos e no conseqüente sucesso escolar dos mesmos. No entanto, na visão da professora, nem sempre participam nas práticas escolares voluntariamente e o sucesso ou insucesso escolar varia de acordo com o maior ou menor envolvimento das famílias na escola. Nos estudos de Diogo (1998) “o envolvimento parental na vida escolar contribuiu para melhorar significativamente as performances sociais e académicas dos alunos” (p.21).

Ao longo do período de estágio, através da observação, do diálogo com as crianças e das conversas informais com a professora cooperante, constatou-se que os pais não gostam de participar em ações organizadas pela escola que sejam, à partida, muito centralizadas nos seus testemunhos. Estes não se sentem à vontade para expor a sua opinião, optar de entre alternativas e procurar soluções educativas quando estão perante os restantes pais. Não obstante, no início do ano letivo, dois pais disponibilizaram-se como *representante* e *subrepresentante* dos Encarregados de Educação da turma, exercendo funções pontualmente na escola.

Gráfico 2. Grau de parentesco dos encarregados de educação



Tendo em conta que para os educandos é uma mais valia a aproximação das famílias à escola, considera-se que o facto da professora da turma preferir comunicar com os pais apenas em situações formais, organizadas ocasionalmente, não os incentivará a envolver-se mais. Estas reuniões dão-se praticamente no final de cada período, onde são entregues as avaliações intermédias e finais. Os diálogos informais, no recinto escolar, são importantes, pois são muitas vezes onde os pais conseguem demonstrar o seu interesse pela vida escolar dos seus filhos, no entanto, estes momentos são escassos. Nesta perspetiva, é fulcral utilizar outros meios que mais do que pretendam a participação dos pais na escola, façam-nos *envolver-se* no ensino-aprendizagem dos seus filhos. A meu ver este envolvimento, com a turma do 2.º B, será mais eficaz se partir de casa, um relacionamento entre alunos e pais.

Por esta razão, durante o período de estágio, tentou-se desenvolver estratégias que mantivessem os pais atentos à vida escolar e se envolvessem individualmente da melhor maneira possível com a escola.

## 5. Caraterização da Turma

A turma B do 2.º ano é composta por 24 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Estes encontram-se na faixa etária correspondente ao previsto para o grau de escolaridade, ou seja, têm sete anos. Os alunos são de nacionalidade portuguesa, excetuando dois, que são venezuelanos. A sua maioria revela um desenvolvimento adequado, aptos para adquirir as competências do 2.º ano de escolaridade, com exceção dos que não adquiriram todas as competências pressupostas no ano transato. O facto dos conteúdos programáticos do 1.º ano não terem sido assimilados, faz com que esses alunos apresentem mais dificuldades na aprendizagem do ano corrente, algo que se comprovou em alguns casos ao longo do período de estágio. Todos os alunos da turma frequentaram a Educação Pré-Escolar, sendo que 21 alunos estão a frequentar pela primeira vez o 2.º ano e os restantes três são repetentes.

Relativamente ao horário<sup>6</sup>, as aulas iniciam no turno da manhã com as *Atividades Curriculares*, das 8:30h até às 13:30h e, têm geralmente, as *Atividades de Complemento Curricular* das 14:30h até às 18:00h, sendo que os alunos podem ficar na escola até ao seu encerramento pelas 19h. É de salientar que, por opção do Encarregado de Educação, duas alunas não vão às atividades no turno da tarde, quatro alunos terminam o dia escolar às 16:00h e os restantes ficam até ao fim.

---

<sup>6</sup> Ver *Apêndice 5*. Horário da turma do 2.º B.

Na sua generalidade, a turma demonstrou-se muito entusiasmada com a participação das estudantes estagiárias. Revelou ser uma turma participativa, ao mesmo tempo que disciplinada, uma vez que o grupo percebe a importância da participação no processo de ensino-aprendizagem e, noutros momentos, a necessidade de fazer silêncio dentro da sala. Desta forma, revelaram capacidade de atenção e concentração, excetuando alguns casos específicos que apenas necessitam de maior estímulo, incentivo e inovação nas atividades.

Ao longo do período de estágio, denotou-se que há um grupo de crianças que se voluntaria sempre para responder às questões da professora, levantando o braço energeticamente para participar. Também gostam muito de ir ao quadro representar as suas respostas e participar em atividades didáticas, demonstrando estar sempre disponíveis para um ensino-aprendizagem ativo, que conte com a ação participada dos alunos. Em todos os momentos, a turma demonstrou-se disponível para qualquer tarefa pedida pela professora, sendo que aguardavam com ansiedade as atividades propostas pelas estagiárias.

Em relação à cooperação entre os alunos, percebeu-se algumas lacunas, sendo escassas as situações em que os alunos se entrem ajudam no desenvolvimento das atividades.

Há a salientar ainda o caso de um aluno de etnia cigana, com registos sucessivos de falta de assiduidade e pontualidade, devido ao descuido da família em relação à escola, o que acaba por comprometer a sua aprendizagem escolar.

### **5.1. Casos-Problema**

De modo a adequar o processo de ensino-aprendizagem foi fundamental conhecer as particularidades cognitivas e comportamentais de cada aluno da turma para identificar os seus pontos fortes e necessidades, para atuar de modo a responder às necessidades educativas reais dos alunos. Ao conhecer as características individuais da turma, pode-se centrar a ação educativa na aprendizagem dos alunos, estabelecer melhor uma linha de atuação para auxiliar a superação de dificuldades, adequar estratégias de ensino e desenvolver atividades nas quais os alunos se empenhem com mais interesse. Os dados que permitem distinguir os pontos fortes e fracos da turma foram recolhidos através das observações e registos diários efetuados ao longo das semanas de estágio e sobre os quais se refletiu.

### 5.1.1. O Comportamento

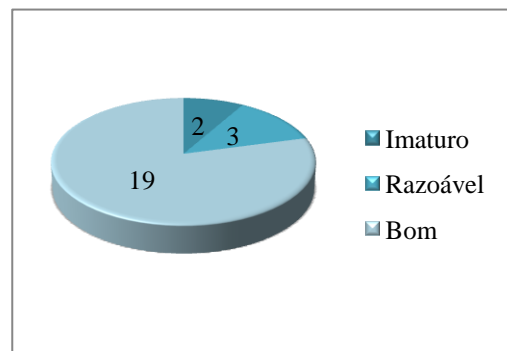
Constatou-se que na turma existem algumas situações merecedoras de atenção especial por parte do professor, por se tratar de alunos que necessitam de um acompanhamento mais individualizado ao longo dos momentos de aprendizagem. Estas situações são sinalizadas no Quadro 1 onde está explícita a existência de um aluno com NEE, seis alunos com dificuldades de aprendizagem e cinco alunos com problemas comportamentais.

*Quadro 1. Casos-Problema*

Alunos com NEE	Alunos com dificuldades de aprendizagem	Problemas Comportamentais
- Bernardo	- Angélica - Bruno - Guilherme - Pedro Miguel - Rúdi Iúri - Simon	- Bruno - Guilherme - Pedro Miguel - Rúdi Iúri - Simon

Os problemas comportamentais são os que geram mais discussão dentro da sala, uma vez que estes alunos são os que também apresentam dificuldades de aprendizagem. O comportamento destes cinco alunos subdivide-se entre alunos que têm um “comportamento imaturo” e outros que apresentam um “comportamento razoável” (Gráfico 3). O primeiro refere-se à imaturidade de dois alunos (Pedro Miguel e Guilherme) que realizam, na sala, muitas brincadeiras inoportunamente, como por exemplo, brincar com os materiais escolares. Desta forma, apresentam muita dificuldade em concentrar-se nas atividades da sala, revelando ter um período de atenção e concentração muito curto, onde “permanecer sentado” e “cumprir regras” são tarefas muito difíceis e nada entusiasmantes. Ainda relativamente ao Guilherme, a professora descreve o aluno como muito irrequieto, distraído e pouco motivado.

*Gráfico 3. Comportamento dos alunos*



O “comportamento razoável” de três alunos (Bruno, Iúri e Simon) deve-se ao facto de serem instáveis, ora aceitam as orientações e pedidos da professora, ora adotam atitudes de revolta perante as situações. Estes alunos apresentam dificuldade em terminar as tarefas que

iniciam, estão desmotivados com o ensino-aprendizagem e não conseguem estar tanto tempo a fazer a mesma atividade, distraíndo-se facilmente. Os restantes elementos da turma são apreciados com um bom comportamento. Neste grupo estão os alunos que cumprem as regras da sala, têm um bom relacionamento com os pares, evitam conflitos na resolução de problemas e participam na aula de forma pertinente, como refere a professora da turma.

Resumidamente são cinco os alunos que apresentam maior dificuldade em atingir o “bom comportamento”, caracterizado em cima, estando sistematicamente a ser chamados à atenção.

### **5.1.2. Entraves da Aprendizagem**

Aliado ao facto de alguns alunos apresentarem problemas de comportamento que advinham, principalmente, de factores sociais, emocionais e afetivos, recolheu-se algumas informações de acontecimentos ocorridos em sala de aula que, possivelmente, estavam também a estimular os maus comportamentos. Considerou-se como “entraves de aprendizagem” as situações que estavam de alguma forma a travar o ensino dinâmico, a desmotivar os alunos, a gerar indisciplina e desatenção, a criar poucas expectativas sobre a aprendizagem e a gerar conflitos na sala de aula. Estes aspetos mereciam ser alvo de mudança, porque estavam a dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Como tal, utilizou-se o Quadro 2 para descrever em “Visão” os aspetos que, do ponto de vista pessoal, geravam preocupações e, por isso, careciam de mudança. Estes foram selecionados tendo em conta a primeira semana de estágio onde se realizou a observação-participação, através dos diálogos com a professora cooperante e a colega de estágio. Os alunos foram os elementos fundamentais, uma vez que se atendeu aos seus interesses, necessidades e motivações para definir os entraves que dificultavam o processo de ensino. Em “Missão” apontou-se as alternativas e estratégias que podiam ser adotadas, ao longo do período de estágio, projetando a melhoria do ensino.

Quadro 2. Entraves que dificultam o processo de ensino

<b>Visão</b>	<b>Missão</b>
- Os alunos desconcentram-se quando a utilização do método expositivo é longa;	- Incluir momentos de participação ativa alternados com momentos expositivos; - Adotar outras estratégias de ensino;
- A turma não é homogênea. Há alunos que apresentam mais dificuldade e, outros, mais facilidade na aprendizagem;	- Respeitar o ritmo de cada aluno; - Apoiar individualmente; - Fazer diferenciação pedagógica;
- Os alunos com um ritmo de aprendizagem mais rápido desmotivam enquanto esperam que os restantes colegas terminem uma atividade;	- Reduzir os “tempos mortos”; - Planejar atividades alternativas para os alunos mais avançados na aprendizagem;
- Os alunos têm pouco contato com livros de contos infantis;	- Disponibilizar contos infantis na sala de aula; - Contar histórias infantis ao invés de utilizar sempre os textos do manual escolar;
- Pouca ou quase nula utilização de tecnologia na sala;	- Utilizar o computador como ferramenta para o ensino-aprendizagem;
- As experiências estão agendadas só para o final do ano letivo	- Incluir experiências/método experimental das ciências desde o início do ano letivo;
- Os alunos trabalham sempre individualmente na sua carteira;	- Fazer trabalhos de projeto; - Proporcionar dinâmicas de grupo; - Incentivar à cooperação entre alunos;
- O jogo não é visto como uma estratégia de aprendizagem;	- Utilizar jogos para desenvolver aprendizagens e adquirir conhecimentos;
- O pensamento e sentido crítico dos alunos são pouco apurados;	- Adotar o método interrogativo nos momentos de aula; - Incentivar à descoberta dos saberes; - Criar problemas para serem resolvidos pelos alunos;
- Não são utilizados materiais de apoio à aprendizagem;	- Construir materiais pedagógicos; - Disponibilizar materiais didáticos;
- Há pouca cor nos materiais e nas fichas de trabalho;	- Utilizar fichas com folhas coloridas; - Dar oportunidade para os alunos pintarem;
- O processo de ensino-aprendizagem faz-se sempre dentro da sala de aula;	- Fazer visitas de campo, sempre que possível, para estudar algum conteúdo programático;
- Pouco trabalho cooperativo; - Alusão à competitividade;	- Proporcionar momentos que contem com a participação de toda a turma; - Juntar alunos em pares (com diferentes ritmos de aprendizagem) - Ensinar a trabalhar em colaboração;

### 30 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<i>- A avaliação restringe-se à realização das fichas de avaliação e sua posterior correção pelo professor;</i>	<i>- Fazer uma avaliação individualizada; - Descodificar o peso negativo da palavra “avaliação”;</i>
<i>- Os alunos têm falta de métodos de estudo autônomo;</i>	<i>- Desenvolver momentos autonomia, onde os alunos possam desenvolver estratégias de estudo;</i>
<i>- O ensino é centrado nos livros;</i>	<i>- Utilizar outros materiais: contos infantis, histórias digitais, fantoches, jogos, objetos didáticos;</i>
<i>- Os alunos pedem para ir ao quadro; - Têm poucas oportunidades de reescrever as suas respostas no quadro; - Os alunos mais avançados na aprendizagem têm mais oportunidade para ir ao quadro;</i>	<i>- Permitir a ida dos alunos ao quadro; - Planear momentos de correção de trabalhos no quadro, pelos alunos; - Utilizar o quadro como uma forma de incentivo aos alunos desmotivados;</i>
<i>- A rotina da sala dedica pouco tempo ao diálogo;</i>	<i>- Estipular tempos de partilha de situações; exemplo: no início da aula;</i>
<i>- Conhecer o trabalho de profissionais exteriores à escola;</i>	<i>- Convidar alguém para auxiliar na leção de algum conteúdo programático;</i>
<i>- Há alunos que não têm responsabilidade pelos materiais da sala;</i>	<i>- Promover a responsabilidade dos alunos; - Implementação do “Chefe do Dia”;</i>
<i>- Pouca envolvimento das famílias na escola; - Os alunos gostam de mostrar os seus trabalhos aos pais; - A escola é pouco falada no seio familiar.</i>	<i>- Envolver mais as famílias; - Criar momentos onde a participação dos pais seja fulcral para o desenvolvimento de algumas atividades.</i>

### 6. Fundamentação Metodológica da Intervenção

O decorrer do processo de ensino-aprendizagem indica-nos que nenhum modelo pedagógico estabelece, por si só, o sucesso ou o insucesso dos alunos, pois são as individualidades de cada um que determinam a maior ou a menor facilidade em aprender. É fundamental que o professor adequue estratégias de ensino que vão ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos, adotando técnicas e instrumentos que favoreçam a aprendizagem. Desta forma, é quase desapropriado adotar apenas um modelo pedagógico na sua íntegra, uma vez que se correria o risco de considerar todos os alunos iguais e desvalorizar as especificidades de cada um.

Adotou-se diferentes estratégias de ensino que derivam de vários modelos pedagógicos e que, ao longo do estágio, foram reformuladas de acordo com as necessidades dos alunos.

Na sala de aula, o professor coloca em funcionamento um conjunto de técnicas e instrumentos pedagógicos, dando atenção não só à qualidade da sua ação, mas também à aprendizagem dos alunos para que não sejam apenas meros recetores de saberes (Pinheiro & Ramos, 1992). O aluno só constrói o conhecimento quando é um elemento ativo na sua aprendizagem e faz a aquisição progressiva de competências. Assim, preteriu-se alguns aspetos do modelo tradicional de ensino, predominante na sala de aula, através da adoção de uma pedagogia mais participativa, com o intuito de que “os alunos realizassem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (ME, 2004, p.23).

A implementação de metodologias ou abordagens pedagógicas mais participativas teve algumas condicionantes como, por exemplo, a organização do espaço da sala, a disponibilização de recursos da escola, as restrições inerentes ao cumprimento diário da lecionação de determinados conteúdos programáticos, entre outras. No entanto, foi possível adotar novas estratégias, que em vez de “de se imporem do exterior à criança, se desenvolvem a partir das suas necessidades, dos seus desejos e das suas capacidades de expressão” (Resweber, 1995, p.5). Assim, acreditou-se no melhoramento da qualidade da aprendizagem da turma, a partir de uma dinâmica positiva das relações entre os intervenientes, dos objetivos reais de aprendizagem no contexto pedagógico e da estruturação das finalidades educativas (Pinheiro & Ramos, 1992).

## **6.1. Estratégias de Ensino**

### **6.1.1. Método Interrogativo**

O método interrogativo foi utilizado em simultâneo com outros métodos, onde o professor colocava questões aos alunos, fazendo-os desenvolver a capacidade de reflexão. O clima de interação entre os alunos aumentava, uma vez que cada um acabava por ter uma asserção diferente, gerando um confronto de ideias positivo, que levava à construção de conceitos de forma significativa. “A verdadeira interacção pressupõe que cada individuo possa confrontar os seus saberes com os saberes dos outros e, deste modo, possam, em conjunto, construir um novo saber” (Pinheiro & Ramos, 1992, p.16).

Quando o aluno era confrontado com uma questão, ele tinha de refletir sobre a pergunta, centralizar a temática abordada, recordar os seus conhecimentos e transmitir as suas

noções, para posteriormente, confrontar as suas ideias (Figura 7). Este processo, inerente ao método interrogativo, torna a aprendizagem mais enriquecida, pois o aluno através das suas reflexões, passa por um processo de pensamento independente e ativo que lhe permite chegar a um resultado significativo (Pinheiro & Ramos, 1992). Digamos que os saberes não são transmitidos diretamente pelo professor, mas incutidos por ele, que direciona a aprendizagem. “O tipo de questões que o professor põe deve depender da natureza dos alunos com quem está a trabalhar e do tipo de objectivos educacionais que tentam alcançar” (Arends, 1995, p.418).

*Figura 7. Fotografia da aluna a solicitar para responder*



Este foi um método utilizado, principalmente, aquando da introdução de conteúdos programáticos, pois foi uma forma de partir das ideias dos alunos e atender aos seus saberes prévios sobre as temáticas em estudo. Na teoria de Ausubel (2003) a aprendizagem é significativa quando os novos saberes são interligados, progressivamente, aos conhecimentos prévios.

### **6.1.2. Método Expositivo**

O método expositivo baseia-se na transmissão de informação teórica do professor para os alunos. Segundo Mão-de-Ferro (1993), “as suas principais características traduzem-se numa transmissão do saber teórico, há uma autoridade que é o professor, as aulas são coletivas e a todos é dada a mesma informação” (p.16). As suas características passivas fazem com que nem todos os alunos aprendam. Uns alunos têm mais facilidade, outros mais dificuldade, sendo que os resultados deste método na aprendizagem são considerados insuficientes. A transmissão oral do saber, das informações e dos conteúdos, não garantem a aprendizagem pelo aluno, pois este não é visto, na maior parte das vezes, a experienciar e aplicar as componentes teóricas (Pinheiro & Ramos, 1992). Desta forma, o aluno não constrói a sua própria aprendizagem.

De acordo com os mesmos autores, este método traz algumas vantagens como, por exemplo, a fácil adaptação da técnica expositiva a grandes grupos, a não exigência da utilização de recursos/materiais didáticos, o facto de ser um meio rápido de transmissão de

informação e das conclusões poderem ser realizadas pelos professores. O professor desenvolve uma temática oralmente dando o conteúdo teórico necessário para a aprendizagem, sendo um excelente modo de apresentar definições de conceitos. Como tal, considera-se que é um método indispensável, quando alternado com outros métodos de ensino. A turma do 2.º B estava evidentemente habituada a vivenciar uma pedagogia expositiva, na qual o professor tinha a função de autoridade, que transmite o saber, enquanto os alunos assumiam o papel passivo. Na minha opinião, a utilização do método expositivo não deve ser banida da educação mas sim utilizada moderadamente, dando lugar a outros tipos de metodologias, mais ativas, que contemplem a participação real dos alunos.

Para uma utilização adequada deste método, o professor deve despertar o interesse dos alunos, adotando estratégias que cativem. Os assuntos devem ser abordados com clareza para que os alunos estejam interessados a interpretar a informação, além de serem conjugados com outros métodos ativos, como já foi referido. A utilização eficaz deste método também passa pela construção de um conhecimento progressivo, em que há a necessidade do professor atender às aprendizagens prévias dos alunos para construir novas. “A principal função do organizador prévio é servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber para que possa aprender significativamente a tarefa com que se depara” (Ausubel, 1978, p. 172).

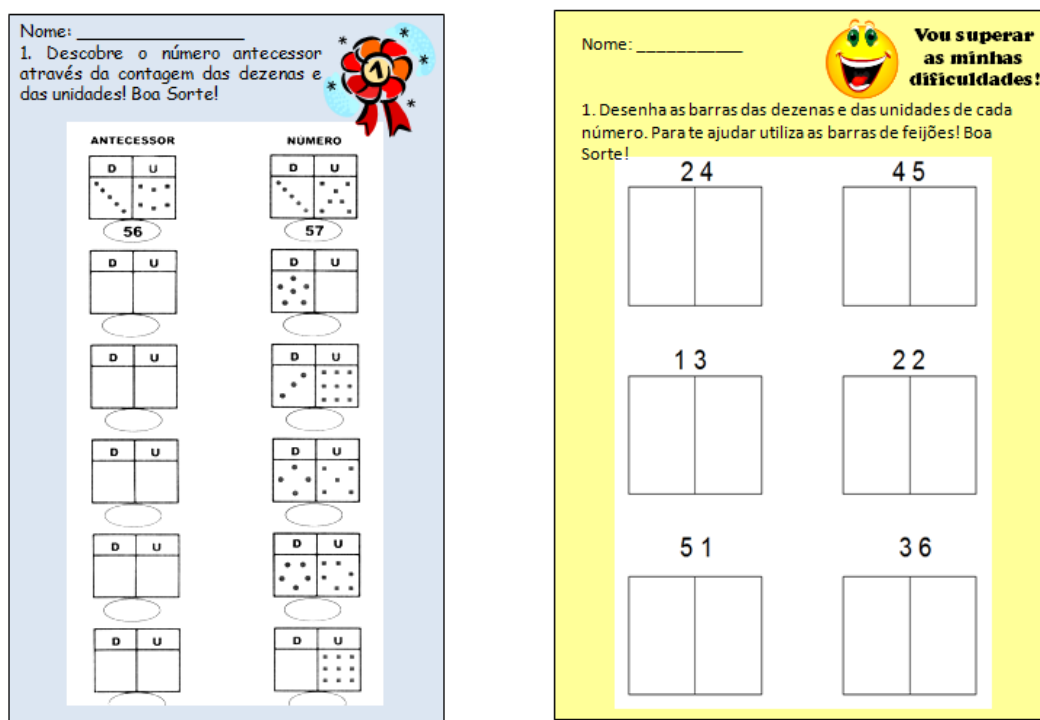
### **6.1.3. Diferenciação Pedagógica**

O trabalho diferenciado na sala de aula permite que os alunos sejam ajudados especificamente nas suas dificuldades, pois é desenvolvido um acompanhamento mais personalizado por parte do professor. Fazer diferenciação é “o processo pelo qual as constituintes dum conjunto adquirem uma autonomia própria” (Thinès & Lempereur, 1984, p.263). Quando falamos numa turma, é inevitável que o professor se depare com indivíduos únicos que, conseqüentemente, têm ritmos de aprendizagem, níveis de conhecimentos e experiências de aprendizagem anteriores, diferentes (Abreu, 2006). Neste sentido, a diferenciação pedagógica exige que o professor individualize o trabalho para cada aluno que necessita de um apoio específico. Para isso, este precisa conhecer os seus alunos, desenvolver várias estratégias de ensino e reformular sistematicamente as suas técnicas e instrumentos de trabalho. No fundo deve “adoptar ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de

expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades dos alunos” (Tomlinson, 2008, p. 10).

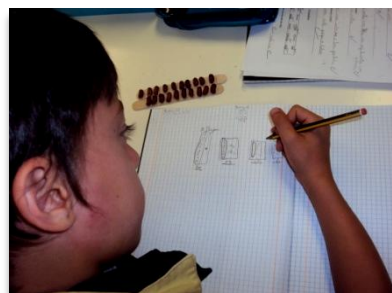
Ao longo do estágio, a diferenciação pedagógica centrou-se na realização de materiais diferentes para cada nível de aprendizagem. Todas as planificações asseguravam a diferenciação na sala de aula, através dos materiais adequados a cada nível, tanto para os alunos que apresentavam mais dificuldade na resolução de atividades, como para os alunos avançados na aprendizagem. Abaixo apresenta-se um exemplo de fichas de trabalho diferenciadas inerentes à área da matemática (Figura 8), onde se pretende que os alunos explorem o mesmo conteúdo programático, neste caso, “dezenas e unidades”.

Figura 8. Exemplos de fichas usadas na diferenciação pedagógica



Além das atividades adequadas a cada nível de ensino, ensinou-se os alunos com mais dificuldade a privilegiar a utilização de materiais manipuláveis (Figura 9) para a concretização de aprendizagens. Denotou-se que os alunos, ao apoiarem-se num material concreto, compreendem mais eficazmente o mecanismo de resolução das atividades e, quando o conteúdo está assimilado, o aluno coloca de parte o material, passando

Figura 9. Fotografia do aluno a utilizar materiais pedagógicos



a representar mentalmente. Este é um processo complexo e longo, mas que não pode ser desvalorizado, pois é com ele que as crianças realizam aprendizagens significativas.

Este é, sem dúvida, um processo que exige mais trabalho por parte do professor que procura “(...) organizar a sala, as actividades e todo o seu funcionamento da aula” (Assunção, 2011, p. 16) do que um professor que considera a turma como homogénea. No entanto, só assim é dada a oportunidade a todos os alunos de treinarem e aperfeiçoarem as áreas de conteúdo em que se sentem inseguros.

Com a turma do 2.º B foi criado um tempo de estudo adaptado do Tempo de Estudo Autónomo (TEA), um momento de aprendizagem concebido no Movimento da Escola Moderna (MEM)<sup>7</sup>, no qual os alunos têm a oportunidade de desenvolver o estudo individual sobre os conteúdos programáticos em que apresentam mais dificuldade. Estes momentos espelham e evidenciam o trabalho diferenciado na turma, onde os alunos têm a “(...) oportunidade de estar todos a trabalhar, ao mesmo tempo, mas não estão todos a trabalhar sobre o mesmo conteúdo ou a resolver a mesma actividade” (Maria Abreu, 2006, p.46). Sistemáticamente, o professor procura aperceber-se quais as dificuldades específicas da turma, para encontrar estratégias adequadas ao processo de aprendizagem. Por vezes, a utilização de materiais coloridos, a escolha de actividades divertidas, a utilização de tecnologia e o manuseamento de materiais didáticos, conduzem a uma aprendizagem significativa.

### **6.1.3.1. Apoio Individualizado**

O apoio individualizado surge em paralelo com a diferenciação pedagógica. Este processo surge mediante as necessidades reais na sala de aula, onde o professor despende de um tempo específico para auxiliar individualmente os seus alunos. Na sala de aula, enquanto os alunos mais autónomos desenvolvem o seu próprio percurso de aprendizagem, “(...) o professor apoia, sistematicamente e por rotação, os alunos que revelam dificuldades para

---

<sup>7</sup> O MEM é um modelo pedagógico que baseia-se no desenvolvimento pessoal e social do aluno, através da adoção de princípios da participação democrática, do trabalho cooperativo e da diferenciação pedagógica (González, 2002). Assim, implementam o TEA em que os alunos registam, geralmente, no início da semana, no Plano Individual de Trabalho (PIT) as actividades adaptadas às suas necessidades. “O PIT é uma espécie de mapa de planeamento das actividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo e treino de competências” (Niza, 1998, p.21). Assim, durante o TEA todos os alunos trabalham em simultâneo, mas é garantida a diferenciação pedagógica e o apoio individualizado.

avançar em determinadas áreas de aprendizagem” (Niza, 1998, p.17). Assim, é preconizado um ensino mais individualizado.

Durante o estágio, foi possível perceber que quando o professor apoia individualmente os seus alunos pode confrontá-los melhor com os saberes, analisar especificamente quais são as suas dúvidas e até compreender o motivo de retrocessos na aprendizagem curricular. Durante estes momentos, o trabalho pessoal do aluno pode ser mais valorizado, aumentando a sua autoestima e, conseqüentemente, há uma melhoria na qualidade da aprendizagem (Maria Abreu, 2006).

### **6.1.4. Abordagem ao Método Experimental**

O método experimental é um método científico que pressupõe a verificação de uma hipótese, que passa pela execução de determinados procedimentos, que permitem chegar a uma conclusão. Em qualquer atividade experimental “(...) deve haver lugar à formulação de hipóteses e previsão de resultados, observação e explicação” (ME, 2001, p.132). Este método é privilegiado no currículo dos alunos do 1.º Ciclo do EB, no âmbito do ensino-aprendizagem das ciências. Este favorece a atitude de experimentação, incluindo uma observação detalhada, a apreciação dos efeitos e a explicação dos resultados e das conclusões (ME, 2004).

Este método é uma excelente forma de construção do conhecimento dos alunos ao invés da mera explicação científica dada pelo professor. Assim, as experiências que se propõem para a sala de aula, não devem ser consideradas como um meio de consolidação das aprendizagens curriculares, mas sim uma forma de iniciar o estudo de uma temática. Como refere Lima, Júnior e Braga (1999) o ensino experimental deve ser usado como um recurso preliminar e não “auxiliar”.

Atendendo ao Despacho n.º 2143/2007, de 9 de fevereiro, emitido pelo ME, é evidenciada a necessidade de melhorar o ensino experimental das ciências no 1.º Ciclo do EB e a importância de utilizá-lo. Durante o estágio foi possível verificar que os temas de trabalho previstos na planificação mensal da professora cooperante, não contemplavam o ensino das ciências. Embora este não tenha sido um método predominante, foi utilizado algumas vezes, integrado sempre que possível em temáticas do Estudo do Meio. Denotou-se que quando os alunos estavam a experimentar verificavam por si próprios os resultados e com a orientação do professor puderam refletir sobre os dados que iam obtendo. Moraes (2006), defende que a experimentação é essencial para que haja um bom ensino das ciências e que, além disso, são

atividades que conciliam bem com o trabalho de grupo. A interação entre alunos permite a construção do conhecimento, através da comunicação entre eles e a cooperação (Sá, 2004).

### **6.1.5. Trabalho de Projeto**

O trabalho de projeto é uma metodologia de investigação que pressupõe o planeamento dos passos a concretizar, para obter a resolução de um problema. Geralmente, na sala de aula, este tipo de trabalho foi realizado em grupos, nos quais os elementos fizeram o estudo progressivo acerca de uma temática. Esta “é uma proposta pedagógica a realizar em equipa e que consiste fundamentalmente em atividades a desenvolver, durante as quais se procura tratar problemas que tenham real interesse para o grupo” (Pinheiro & Ramos, 1992, p.22). Desta forma, incentivou ao processo de investigação sobre os assuntos que geram curiosidade, permitindo a tomada de autonomia no ensino-aprendizagem e, também, a autogestão do grupo. Os alunos desenvolveram capacidades para procurar a resposta a uma questão pelos seus próprios meios, sem solicitar, à partida, a transmissão direta pelo professor. Constatou-se que o trabalho de projeto incentivou o desejo natural do saber.

Castro e Ricardo (2003) delineiam oito passos consecutivos para a realização de um trabalho de projeto. Resumidamente, o primeiro passo é a escolha do problema e a formulação dos problemas parcelares; segue-se a preparação e planeamento do trabalho, para posteriormente, partir-se para o trabalho de campo. Seguidamente realiza-se o ponto da situação tendo em conta os dados recolhidos e tratam-se as informações recebidas. O relatório e apresentação do trabalho são preparados, para o momento final da apresentação dos mesmos, seguindo-se o balanço realizado pelos elementos que estiveram envolvidos no projeto, avaliando os pontos positivos e os negativos, para uma possível melhoria.

Esta foi uma forma de trabalho benéfica quando o grupo se revelava coeso e todos partilhavam do mesmo objetivo. Ao desenvolver um projeto deste tipo pretende-se envolver todos os membros, atendendo aos pontos fortes de cada um, para realizar um trabalho planificado em conjunto e com o acordo de todos (Thinès & Lemperreur, 1984). O projeto traduz-se assim no “discurso inconsciente do grupo, o *para quê*, o *com que objetivo*?” (Resweber, 1995, p.116). Quando conseguem responder a estas questões estão a definir automaticamente o objetivo para o desenvolvimento do projeto.

Durante o período de estágio desenvolveu-se um trabalho de projeto que envolveu toda a turma, a comunicada educativa e as famílias. Denotou-se que estas dinâmicas de grupo, em

que todos trabalham para o mesmo fim, torna-se “(...) um espaço terapêutico, visto que é uma forma de libertação da afetividade, e um meio de análise, pois permite enfrentar, contornar ou ultrapassar as resistências, com vista a melhorar as relações humanas” (Resweber, 1995, p.74). Verificou-se o cumprimento de um objetivo social, em que todos estavam entusiasmados com o projeto, incentivados a participar da melhor forma que podiam, incluindo também, a maior parte das famílias.

### **6.1.6. Aprendizagem Cooperativa**

A aprendizagem cooperativa é considerada uma estratégia de ensino que se baseia na interação social, ao invés da aprendizagem individual e competitiva (Díaz-Aguado, 2000). Esta é, também, defendida pela teoria de Vygotski, uma referência para o desenvolvimento de ideias cooperativas, na qual é evidenciada a importância do meio social na aprendizagem em interação com factores sociais e pessoais. A sua teoria assenta numa teoria construtivista, onde a cooperação na escola assume um papel crucial. Pires (2001) elucida-nos que Vygotski “aponta para uma pedagogia fundamentada numa aprendizagem cooperativa, com grupos heterogêneos, em termos de classe social, de cultura, história de vida, vivências diferentes” (p.21). Neste sentido, as atividades cooperativas na escola foram valorizadas aquando a realização de pequenos grupos de trabalho onde o aluno com maiores dificuldades era auxiliado por um aluno que revelava mais à vontade com os conteúdos lecionados.

Supõe-se que todos os participantes desta aprendizagem trabalhem em conjunto, para o mesmo fim e que o processo de conhecimento constrói-se com a ajuda dos elementos. Pressupõe-se a *colaboração* de vários indivíduos, que além das aprendizagens curriculares, aprendem a relacionar-se com os outros, desenvolvem valores de solidariedade, respeito mútuo e cooperação, aspetos fundamentais ao trabalho de equipa (Lopes & Silva, 2009). A cooperação pressupõe a realização de ações conjuntas, que imediatamente enaltecem o nível social e afetivo entre os alunos.

Realizar trabalho cooperativo com a turma do 2.º B revelou-se um processo difícil a nível curricular e no sentido de intercooperação. O facto da turma estar sistematicamente num contexto de ensino tipicamente tradicional, faz com que os alunos sejam aliciados a competir, ambicionando alcançar os resultados que mais ninguém alcançou, sendo raros os momentos de cooperação. A aprendizagem cooperativa revelou-se mais proveitosa a nível social e afetivo, uma vez que os alunos aproveitavam para contactar com outros, algo que

habitualmente não fazia parte do seu grupo de pares. Tal como Niza (1998) refere, “o desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência, efectiva, dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa” (p.23). Para o autor, o desenvolvimento da afetividade é essencial para que o aluno possa realizar as aprendizagens curriculares. Neste sentido, é necessário que a turma aprenda mais em cooperação durante o ano letivo, para que progressivamente seja afastado o trabalho individualista e competitivo.

## **7. Intervenção Educativa com a Turma**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) determina uma formação geral e universal do EB, que o torna uma etapa de escolaridade obrigatória e gratuita (ME, 2004). Deste modo, na LBSE são delineados objetivos gerais e específicos que servem de orientação aos intervenientes que acompanham o processo de ensino-aprendizagem. Este conjunto de objetivos pretende desenvolver aspetos de formação universal em todos os indivíduos contribuindo para:

Aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (ME, 2004, p.11).

O desenvolvimento destas finalidades é pretendido ao longo dos anos de escolaridade básica, não existe uma definição específica de quais destas competências os alunos devem ter adquiridas em cada nível de ensino. No entanto, a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico é clara quando delinea planos de estudo para cada área disciplinar, inspirados nas etapas psicopedagógicas confrontadas com os estádios de desenvolvimento em cada faixa etária (ME, 2004).

A intervenção educativa pessoal foi planeada em conformidade com os objetivos e limitações para cada área curricular, definidas pelo ME. De acordo com a estrutura curricular desenhada para o 2.º ano de escolaridade do EB, integrou-se três principais domínios disciplinares: a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio. O processo de

formação pessoal e social dos alunos está subjacente às áreas curriculares não disciplinares, como a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica em articulação com os domínios acima referidos.

Para estruturar a intervenção educativa realizou-se planificações diárias de modo a organizar a promoção de momentos de aprendizagem significativos e diversificados. A planificação é um instrumento de ensino-aprendizagem que organiza uma previsão sequencial de ações ou como Zabalza (2000) afirma é “(...) converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (p.47). Sem dúvida que a planificação é um processo educativo essencial, para o aluno estagiário, que nunca pode ser descurado.

Clark e Yinger (1979), citados por Zabalza (2000), descrevem a importância que diferentes professores dão à planificação, à qual vem expressar as razões pela qual pessoalmente se considera o acto de planificar essencial para os estagiários. Ao planificar reduz-se a ansiedade e a incerteza no trabalho, por se dispor de um documento orientador; na planificação estão delineados os objetivos antecipadamente, o que favorece a preparação de materiais; as estratégias são definidas à priori tendo em conta a organização da turma.

No Quadro 3 apresenta-se um excerto exemplar de uma planificação realizada:

*Quadro 3. Excerto da planificação diária*

**Planificação Diária: 01-10-2012 (segunda-feira)**

**Contextualização:** Sendo esta a primeira semana de orientação e gestão das atividades curriculares dá-se continuidade à rotina da sala, com a introdução de um plano de comportamento para o mês de outubro. A temática desenvolvida nas áreas curriculares de Português e de Matemática centra-se na “dezena e unidade”; os momentos de trabalho asseguram a interligação entre as áreas e a diferenciação pedagógica.

ÁREAS / COMPETÊNCIAS	MOMENTOS DE APRENDIZAGEM (GERAL)	DESCRIÇÃO DE PAPÉIS		MATERIAIS
		PROFESSOR	ALUNOS	
<b><u>Formação</u></b> <b><u>Pessoal e Social</u></b>  - Relatar acontecimentos vividos - Recordar as regras que regulam o bom funcionamento das aulas - Adotar um bom	Diálogo sobre o fim-de-semana	- Dialogar com a turma	- Contar alguns aspetos ocorridos no fim-de-semana	
	Apresentação do Plano de Comportamento de Outubro: <i>A Árvore do Comportamento</i>	- Apresentar o plano de comportamento - Explicar o funcionamento do plano	- Ouvir o plano apresentado - Concordar ou discordar com o plano - Questionar o regulamento do plano	- Árvore do Comportamento em cartão (individual e intransmissível)

comportamento (a longo prazo)			- Opinar sobre o regulamento - Apresentar outras estratégias para implementação do plano	
-------------------------------	--	--	---	--

Como se verifica, a estrutura da planificação permite realizar uma previsão das atividades que se pretende desenvolver, onde se expressa as áreas, as competências, os conteúdos, as tarefas e os materiais que integram o momento de aprendizagem. O acto de planificar é:

um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que atuará como apoio concetual e de justificação do que se decide; um propósito, um fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades (...). (Zabalza, 2000, p. 48)

O mesmo autor também enaltece a importância de cada planificação ter um espaço para a reflexão/avaliação acerca de todo o procedimento desenvolvido. A partir dessa reflexão, o professor adequa as estratégias, do processo de ensino-aprendizagem, nos planos seguintes.

As planificações diárias foram construídas em equipa pelas duas estagiárias da sala, sendo que a professora cooperante era quem delineava as temáticas que deveriam ser, semanalmente, exploradas na sala de aula. Desta forma, as temáticas abordadas integraram-se na planificação mensal da professora titular de turma, que por sua vez, é definida nas reuniões de conselho dos professores dos 2.ºs anos da escola. As técnicas, instrumentos, estratégias e materiais foram escolhidos e desenvolvidos pelas estagiárias, almejando o efeito positivo dos mesmos na aprendizagem dos alunos.

Seguidamente, passa-se a refletir sobre a intervenção educativa realizada, onde se pretende dar a conhecer o trabalho pedagógico, mais específico, que foi concretizado durante o período de estágio. As atividades não estão descritas por ordem cronológica da sua realização, uma vez que se organizou o capítulo por subtemas, para facilitar a sua leitura e compreensão. Não obstante, poderá ser relevante para o leitor verificar a sequência de

atividades diárias, pelo que, poderá aceder a essa informação no *Apêndice 6*<sup>8</sup>, onde se apresenta todas as planificações elaboradas.

### 7.1. Formação Pessoal e Social: *A Árvore do Comportamento*

A educação para a cidadania esteve na base de toda a intervenção pedagógica, a partir do desenvolvimento de experiências que valorizavam a responsabilidade, o espírito crítico, a participação democrática e a consciencialização cívica dos alunos (ME, 2004). O comportamento pessoal socialmente aceite deve ser inculcado desde cedo, enaltecendo os efeitos positivos que o bom comportamento tem no quotidiano das pessoas. Os problemas de conduta que geram a indisciplina na escola e, mais especificamente, na sala de aula, foi um assunto muito apontado pela professora cooperante como um aspeto difícil para quem tenta fomentar um ensino-aprendizagem positivo. A turma do 2.º B utilizava um quadro de comportamento tradicionalmente conhecido, onde ao fim do dia de trabalho escolar, o professor aponta qual o comportamento que cada aluno manifestou, podendo variar entre “mau comportamento”, “comportamento razoável” e “bom comportamento”. Cada um destes níveis era registado com um pequeno círculo a vermelho, a amarelo e a verde, respetivamente.

O facto de ser o professor a registar o comportamento dos alunos faz com que não haja reflexão por parte do aluno acerca do comportamento evidenciado, verificando-se que assim “o quadro do comportamento” (Figura 10) não trazia benefícios, pois as ações dos alunos não eram alteradas para melhores. Por vezes, os professores têm tendência a rotular determinados alunos associando-os a famílias de classe baixa

*Figura 10.* Imagem do quadro de comportamento



e, conseqüentemente, deduzem a falta de educação familiar, não admitindo que esses alunos possam também ter um bom comportamento. Num estudo realizado por Gold (1985) concluiu-se que os professores que tinham mais dificuldade em relacionar-se e controlar os seus alunos tinham um nível de stress, exaustão, despersonalização e menor sentido de realização (Picado, 2009). Com isto, o professor tem tendência a utilizar os quadros de comportamento como uma forma de manifestar a sua frustração por não conseguir a disciplina na sala, em vez de utilizá-los para melhorar e incentivar os bons comportamentos

<sup>8</sup> *Apêndice 6.* Planificações diárias do contexto do 1.º Ciclo do EB.

dos alunos mais agitados. Saliento que se a utilização do registo do comportamento não é aberto o suficiente para aceitar que o “aluno rotulado” também tenha círculos verdes, então para o mesmo aluno talvez não faça sentido melhorar a sua conduta, porque já assimilou que durante todo o ano letivo o seu comportamento será vermelho, como referido por um aluno da sala, numa conversa informal com as estagiárias.

Estrela (1994) também concorda que um dos grandes problemas que gera indisciplina na sala de aula é a relação pedagógica que se estabelece entre os intervenientes do processo educativo. Outro factor que desvaloriza o registo do comportamento, nas circunstâncias supramencionadas, é a utilização de sanções para os alunos maus comportados, quando esses castigos são associados ao trabalho escolar, como a realização de cópias de textos ou quando o aluno é privado de frequentar outras áreas curriculares disciplinares, como a Educação Física. Desta forma, o aluno além do mau comportamento desenvolve uma repulsão em relação à escola, influenciando nocivamente o seu estudo.

Atendendo aos aspetos apontados, durante o mês de outubro iniciou-se uma nova forma de registar o comportamento dos alunos, ambicionando que estes fossem responsabilizados pelos seus actos e cumpridores dos seus compromissos. Para isso, em alternativa ao quadro tradicional de registo utilizou-se a denominada “Árvore do Comportamento” (Figura 11).

Figura 11. Árvore de registo do comportamento (frente)

**Árvore do Comportamento Semanal**

Verde – Bom comportamento  
 Amarelo – comportamento razoável  
 Vermelho – Mau comportamento

Nome: Nelson

Data	Nome	Nome	Nome
8-10-2012 (segunda)	Cláudia Pta	Nelson	Liliana
9-10-2012 (terça)	Cláudia Pta	Nelson	Liliana
10-10-2012 (quarta)	Cláudia Pta	Nelson	Liliana
11-10-2012 (quinta)	Cláudia Pta	Nelson	Liliana
12-10-2012 (sexta)	Nelson	Nelson	

Esta é uma espécie de contrato comportamental onde várias pessoas realizam um acordo, responsabilizando-se sobre as suas ações e pelo reforço das mesmas (Estrela, 1994). Este contrato foi realizado a partir de um plano formal de comportamento<sup>9</sup>, onde se descreveu quais os propósitos desta atividade a longo prazo, em que cada aluno assinou como garantia do cumprimento das suas responsabilidades. A “árvore do comportamento” foi não só um instrumento de registo mas, também, de autorreflexão do aluno sobre o seu comportamento durante o período escolar diário (Figura 12). Esta autorreflexão é escrita pelo próprio aluno que também deve colorir cada espaço da copa da árvore com a cor verde, amarela ou vermelha, associada ao comportamento adotado.

<sup>9</sup> Ver Apêndice 7. Contrato de Comportamento da turma do 2.º B.

Figura 12. Registo da autorreflexão do aluno

8-10-2012 (segunda-feira)	Eu tive _____ no comportamento, porque _____ _____
9-10-2012 (terça-feira)	Eu tive _____ no comportamento, porque _____ _____

A turma foi alertada que para a coloração de uma copa verde era necessário apresentar bons comportamentos. Esta folha de registo é mais aliciante devido ao aluno poder colorir, diariamente, a sua árvore e realizar uma explicação acerca das razões pela qual obteve um “bom comportamento”, um “comportamento razoável” ou um “mau comportamento”. É fundamental que o próprio aluno saiba porquê que lhe foi atribuído determinado registo, para que nos dias seguintes, abandone as ações que lhe conferiram comportamento desviante.

Diariamente, o registo foi não só assinado pelo aluno, como também foi lido e corrigido pelas estagiárias da sala, para posteriormente, ser mostrado aos encarregados de educação, que também tiveram a função de ler e assinar o registo do comportamento. O facto de os alunos apresentarem o registo do seu dia aos pais, fomenta os momentos de partilha e enriquece o interesse dos encarregados de educação em relação aos assuntos escolares. Segundo o Despacho n.º 522/97, de 4 de Agosto, o ME ressalta a importância da escola estabelecer relações de efetiva colaboração com as famílias, almejando completar a sua ação educativa. “Os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores” (ME, 1997, p.22). Deste modo, os alunos reconheceram a importância da adequação constante do comportamento e aceitaram o plano de ação conjunto, entre escola-família, em que todos ambicionavam o comportamento mais cuidado na sala de aula. Ressalta-se que antes, na maioria das vezes, os pais não sabiam efetivamente qual o comportamento adotado pelo seu filho.

A “árvore do comportamento” tinha o intuito de incentivar os bons comportamentos na escola, como tal, o objetivo não foi castigar os alunos maus comportados, mas sim recompensar e reforçar as boas ações. Para isso, negociou-se com a turma, uma lista semanal

de recompensas que poderiam ser oferecidas aos alunos que, no final da semana, obtivessem os cinco dias com cor verde. As recompensas<sup>10</sup> atribuídas funcionavam como um reforço social, entendido como uma resposta positiva às boas ações. Naturalmente que o reforço positivo atribuído através de um elogio, de um sorriso, de uma atenção mais detalhada, são estímulos mais educativos, por isso não foram descurados, pelo contrário, os alunos foram estimulados com aprovações dadas pelas estagiárias, sempre que o comportamento era positivo. No entanto, reconhece-se que para iniciar com sucesso o novo plano de comportamento foi essencial utilizar recompensas materiais, sendo de salientar quais as recompensas utilizadas: um autocolante, um lápis, uma fotografia de grupo, uma história infantil e um marcador. O autor Picado (2009) cita Clarizio (1985) destacando a importância que este dá à eficácia de um contrato onde se oferecem “recompensas atrativas e que não possam ser obtidas fora das condições do contrato” (p.8), como era o caso dos alunos que habitualmente adotavam condutas desviantes.

Para que este registo do comportamento desafie os bons alunos e altere os maus comportamentos de forma contínua, é necessário dar oportunidades para todos os alunos poderem melhorar. Isto só é possível se os alunos forem tratados como seres individuais e se se atender às especificidades de cada aluno: à sua personalidade, à frequência dos comportamentos desviantes, à convivência no contexto familiar, entre outros. Os indicadores de bom comportamento não podem ser delineados iguais para toda a turma, mas sim ajustados a cada aluno, pois o comportamento que se espera de um aluno imaturo não pode ser igual ao de um indivíduo que já atingiu maiores níveis de maturidade. Campos (1989) esclarece que para ser um aluno disciplinado ele tem de atingir determinadas características no seu desenvolvimento pessoal, social, cívico e moral. Um dos problemas que ocorria com o quadro do comportamento, anteriormente utilizado pela turma, era que os bons comportamentos estavam subjacentes a uma lista de muitos indicadores e a todos era exigido o mesmo. Os comportamentos têm de ser progressivamente trabalhados sem esquecer que com a autorreflexão pretende-se que os alunos não só controlem o comportamento indisciplinado, mas aprendam a substituí-lo pelo mais adequado.

---

<sup>10</sup> *Apêndice 7. Contrato de comportamento da turma do 2.º B.*

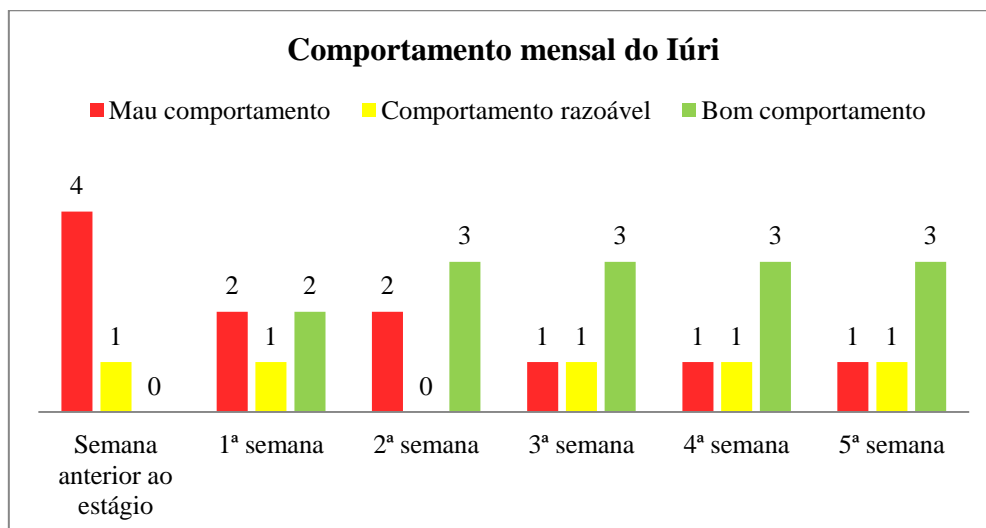
### 7.1.1. Avaliação do Plano

Todo este processo foi avaliado ao fim de um mês, com a finalidade de verificar os efeitos no comportamento dos alunos ao longo da intervenção educativa:

- Relativamente aos alunos que anteriormente já adotavam um comportamento desejável, denotou-se que esse comportamento foi continuado e valorizado, não só na escola como, também, no contexto familiar;
- Os alunos a quem já era habitual no antigo “quadro do comportamento” obter círculos verdes, não sabiam porquê que tinham um bom comportamento revelando, inicialmente, muita dificuldade em realizar a autorreflexão. Este trabalho foi desenvolvido em conjunto com as estagiárias até os alunos conseguirem realizar a sua reflexão autonomamente e completa;

Tendo em conta que era evidente a necessidade de adequar os comportamentos dos cinco alunos que habitualmente tinham problemas comportamentais, analisou-se mais aprofundadamente, a evolução desses cinco alunos<sup>11</sup>. A título de exemplo, abaixo apresenta-se o Gráfico 4 da evolução comportamental de um aluno da turma.

Gráfico 4. Evolução comportamental de um aluno



<sup>11</sup> Ver Apêndice 8. Gráficos da evolução comportamental dos alunos.

No tradicional quadro do comportamento, o aluno obteve na maior parte dos dias da semana na cor vermelha. Com o novo plano comportamental, o aluno iniciou uma evolução progressiva, na medida em que os “vermelhos” passaram a “amarelos” e os “amarelos” passaram a “verde” ao longo das cinco semanas de outubro. É notório que às segundas, terças e quartas-feiras os alunos mais problemáticos esforçam-se para adotar boas condutas. Esta situação vem evidenciar, tal como Estrela (1994) sugere, que as razões da indisciplina na sala de aula ligam-se, muitas vezes, com a relação pedagógica que existe entre professores e alunos. A postura autoritária e as punições talvez não promovam a disciplina, ao invés do diálogo e da reflexão. Às quintas e sextas-feiras, as estagiárias não tinham controlo sobre a autorreflexão dos alunos sobre o comportamento, pelo que estes registavam a cor que a professora lhes indicasse, voltando ao processo antigo do registo do comportamento.

Finalizando, os bons resultados e as mudanças de atitude advêm a médio e a longo prazo, pelo que é necessário investir em novas ferramentas que incentivem ao bom comportamento, ao invés de estar, de forma continuada, a utilizar instrumentos que conduzem sempre aos mesmos resultados negativos. Assim, este plano comportamental continuou a ser adotado com a turma, após o término do estágio.

### **7.2. Comunicação Oral, Comunicação Escrita e Funcionamento da Língua**

Para desenvolver com êxito o processo de leitura e escrita é necessário [antes de mais] atingir uma certa maturidade nos domínios linguístico, motor, psicomotor e perceptivo, bem como uma dada capacidade de concentração da atenção, de memorização auditiva e visual de coordenação visuomotora (Serra, 2005, p.3).

A aprendizagem da língua portuguesa assume um papel fundamental no desenvolvimento da identidade pessoal e cultural, possibilitando a aquisição de competências que favorecerem a relação do indivíduo com o mundo. Esta relação aqui abordada inclina-se para a influência recíproca entre os intervenientes sociais através da comunicação oral e escrita. É nos contextos familiar e escolar que as crianças se apropriam da língua falada e, mais tarde, da expressão escrita. O currículo dos programas de Português para o EB aponta para a necessidade de desenvolver, cada vez mais, competências para a utilização da língua materna, da qual destaco “a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como

actividade corrente e crítica, a escrita correcta” (ME, 2001, p.31). Os programas de Português apresentam um conjunto de orientações, que favorecerem o desenvolvimento das crianças na compreensão e na expressão, oral e escrita (ME, 2009). Neste sentido, os programas curriculares foram a principal corrente do labor pedagógico, durante a intervenção-ação enquanto estagiária. Os manuais escolares serviram apenas como um auxiliar educativo.

A partir do momento em que as crianças estão capazes na expressão oral é necessário possibilitar experiências onde estas possam desenvolver essa capacidade e iniciar a escrita. Durante os primeiros ciclos de escolaridade o processo de apreensão da língua materna é mais eficiente, pelo que deve se salientar a importância de aprendizagens significativas no âmbito da comunicação oral e escrita. O Português representa uma espécie de ferramenta interdisciplinar, “(...) que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (ME, 2009, p.21). As experiências significativas da aprendizagem da língua são aquelas que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar, pelo que esta aprendizagem deve valorizar a construção do conhecimento, a vivência de momentos criativos, motivadores e prazerosos, deve ainda, utilizar as tecnologias como suporte em alternativa às tradicionais ferramentas de ensino. Neste seguimento, importa descrever as alternativas ou as opções que foram utilizadas, ao longo do período de estágio, para sobrepor os manuais escolares estreitamente relacionados com o ensino tradicional. Os momentos de aprendizagem estruturados pretenderam favorecer o ensino e a aprendizagem dos aspetos relacionados com a língua portuguesa.

Os contos infantis foram uma alternativa à utilização dos textos dos manuais escolares, como ponto de partida para o estudo da língua, no que concerne à interpretação de um texto e aos aspetos relacionados com o funcionamento da língua. A literatura infantil revelou-se positiva na sua capacidade de comunicação ao mundo imaginário e fictício, pois utiliza um discurso literário que foi apreciado pelos alunos, por levá-los facilmente ao encantamento.

A literatura infantil tem uma finalidade primária e fundamental que é a de promover, na criança, o gosto pela beleza da palavra, o deleite perante a criação de mundos de ficção. Para além disto, tem, ainda, a função de arreigar as palavras no mundo mágico da criança, permitindo-lhe não só entendê-las e usá-las como também gozá-las e desfrutá-las no contexto da imaginação (Mesquita, 2002, p.43).

Quando utilizamos textos que são motivantes e do interesse dos alunos, torna-se mais fácil, a partir deles, desenvolver competências como “a aquisição de regras fonológicas, de regras sintáticas, morfológicas e semânticas e de regras pragmáticas da língua” (Sim-Sim,

Figura 13. Imagem do livro “O Nabo Gigante”



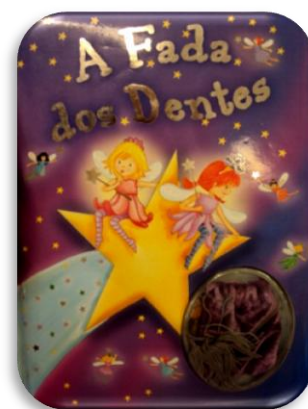
Silva & Nunes, 2008, p.13). Estas acabam por ser introduzidas no quotidiano dos alunos de forma indireta, pelo que destaco aqui dois dos contos infantis utilizados na intervenção pedagógica. “O Nabo Gigante”<sup>12</sup> foi uma história que cativou o público da turma pelo enredo que contém e, também, pelas suas ilustrações apelativas (Figura 13). É a história de uma velhinha e um velhinho que juntamente com os seus vinte e um animais da quinta fazem tudo para colher um nabo gigante... levando a um momento bem-humorado, divertido e motivador para os alunos. A existência de rimas e repetições linguísticas, envolvidas num jogo

de contínuo suspense faziam com que os alunos estivessem ansiosamente à espera da página seguinte. O facto de também incluir muitos números e sequências possibilitou a exploração na área de matemática durante a semana de aulas, permitindo a transdisciplinaridade a partir de um conto. “A Fada dos Dentes”<sup>13</sup> foi outro livro que encantou a turma, pelo mundo fantasiado que os contos de fadas induzem, pelas palavras fortes que fazem as crianças acreditarem realmente no seu enredo (Figura 14).

A função destes livros foi proporcionar prazer aos alunos que escutavam a história, vivenciando emoções e fantasia, revelando-se ser uma necessidade nas salas de aula. Constatou-se que a utilização de contos infantis, pelos alunos da turma, tinha sido colocada de parte a partir do momento que ingressaram no EB, o que causou alguma preocupação. O livro é um instrumento fundamental para que os alunos contactem com a escrita de forma não imposta, pois os livros têm critérios estéticos, literários e plásticos que são apreciados (ME, 1997).

As histórias supracitadas foram lidas para a turma de modo que todos vivenciassem um momento criativo de lazer e fossem estimulados a desenvolver o gosto pela leitura e pelos contos, acreditando-se que a sala de aula é um espaço

Figura 14. Imagem do livro “A Fada dos Dentes”



<sup>12</sup> Referência da história infantil: Tolstói, A. (2004). *O Nabo Gigante*. Lisboa: Livros Horizonte

<sup>13</sup> Referência da história infantil: s/a. (2012). *A Fada dos Dentes*. Col. Fadas e Bailarinas. Porto: Porto Editora

privilegiado para a leitura. A forma como o professor lê vai influenciar a atenção dada pelos alunos, deve ser uma leitura expressiva, com entusiasmo e emoção. Ainda assim, o professor pode utilizar pequenas estratégias que facilitam o envolvimento dos alunos, como permitir que os alunos saiam das suas carteiras e se coloquem descontraidamente (Figura 15). Além disso, professor pode também realizar dinâmicas que auxiliam a leitura, como por exemplo, a realizam de suportes físicos que acompanham a história, como os fantoches (Figura 16).

*Figura 15.* Fotografia dos alunos descontraídos a ouvir o conto infantil



*Figura 16.* Fotografia dos fantoches que acompanharam a história “A Fada dos Dentes”



Ao trabalhar a partir do conto infantil, abordou-se o texto narrativo e, seguidamente, realizou-se a exploração de texto oralmente, onde os alunos puderam recontar a história, falar sobre a parte que mais gostaram, identificar características temporais e espaciais, entre outros. Proporcionaram-se momentos de interação participativa entre os alunos, o professor e o livro infantil.

Denominamos interação participativa ao desdobramento da história, quando esta possibilita ao professor e aos alunos conhecerem as interações iniciais individuais do leitor com a obra, através da exploração da história e da comunicação com os personagens; instaura um processo de participação activa com a história e entre alunos (Oliveira, 2006, p.15).

Com o conto infantil os conhecimentos e as informações são igualmente transmitidas, mas de forma mais apelativa em comparação com o tradicional texto do manual escolar. A capacidade de assimilação dos alunos foi maior e, sem dúvida, foi uma aprendizagem mais estimulante e significativa.

Neste seguimento, as alternativas ao manual escolar não precisam de ser sempre materiais já estruturados, como os livros, pois seria dispendioso para o professor. Existem outras formas à qual se recorreu no período de estágio, como o empréstimo de material em bibliotecas, o recurso às tecnologias ou, também, a construção de material, como foi o caso do livro “A Sopa Verde” (Figura 17). A construção de materiais é uma estratégia pedagógica que alicia a criatividade do próprio professor do EB que não deve menosprezar a oferta educativa alegando que a escola não tem recursos. Como estagiária constatou-se que a elaboração de materiais promove uma possibilidade de escolhas que se adequem à atividade pretendida, pois muitas vezes não encontramos aquilo que pretendemos nos livros já estruturados. O livro construído aliou a leitura com pequenos jogos de descontração que incentivam à atenção dos alunos por mais tempo, como neste caso, a utilização de abas ou envelopes que escondiam um objeto. Com esta situação de atividade promoveu-se o jogo através da tentativa de adivinhar o objeto, à qual os alunos tinham de estar atentos à leitura. Esta leitura fez-se em poemas com rimas divertidas e dinâmicas quando acompanhadas com expressividade. O recurso à poesia favorece a relação afetiva e a sensibilidade dos alunos com os textos, pois as palavras rimadas apresentam-se num momento lúdico e prazeroso. As rimas entusiasmam os alunos motivando-os a despertar a curiosidade e a descoberta da língua, além de que, promovem a aquisição de um vocabulário que serve de base ao trabalho do texto poético. Também as lengalengas foram um recurso muito apreciado pelos alunos, pois são textos que possuem formas literárias tradicionais e são rimadas de forma fácil e simples com um caráter infantil. Como por exemplo:

*“Trinta dias tem novembro,  
abril, junho e setembro.  
De vinte e oito ou vinte e nove só há um.  
Todos os outros têm trinta e um.”*

Estas ajudaram os alunos a realizar uma aprendizagem pela memorização através da exploração lúdica, uma vez que ao basearem-se em repetição de palavras e sons, as crianças envolvem-se num jogo proporcionado pela língua. As lengalengas servem também para trabalhar o Português de forma pedagógica e mais dinâmica, tendo o objetivo de contribuir

Figura 17. Fotografia do aluno a explorar o livro “A Sopa Verde”



para o desenvolvimento da aprendizagem da comunicação oral, pois criam-se obstáculos linguísticos na sua leitura, através da repetição constante ou da aproximação de sons, que constituem interessantes modos de melhorar a dicção.

Prosseguindo na reflexão sobre as alternativas ao manual escolar, recorreu-se às ferramentas informáticas para promover um novo contexto de aprendizagem, utilizando o computador e o projetor multimídia (*data show*) como um instrumento de auxílio para projetar contos didáticos. “O Panda e o Tesouro dos Cinco Sentidos”<sup>14</sup> foi uma história digital apresentada à turma, por meio de registos audiovisuais, que favoreceram a transmissão dos conhecimentos de forma mais dinâmica e inovadora (Figura 18). A adoção de meios informáticos na sala de aula promoveu um espaço de aprendizagem participativa, pois enquanto a história era projetada os alunos podiam interagir a partir dos seus saberes prévios sobre os conteúdos abordados.

Figura 18. Ilustração de um slide da história “O Panda e o Tesouro dos Cinco Sentidos”



As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que são hoje um recurso bastante aliciente e contextualizado, que comprova o progresso sociedade. Se a tecnologia representa uma forma de inovação na educação, é crucial que os professores estejam atualizados nas formas de ensinar, nas novas estratégias, métodos e instrumentos de aprendizagens. Para Fino (s/d) “trata-se de colocar a tecnologia ao serviço da mudança de um paradigma *instrucionista*, velho de dois séculos, para um novo paradigma *construcionista*, como meio de responder às necessidades impostas à escola por uma sociedade em profunda e acelerada mudança” (p.2). Segundo o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, deve ser reconhecido e valorizado o papel da tecnologia nas escolas, pela diversidade de metodologias e atividades que este recurso permite na promoção de aprendizagens.

Constatou-se que para os alunos não serve apenas ter uma hora semanal de TIC como área curricular disciplinar, é necessário articular o uso da tecnologia nas várias componentes do currículo do aluno. É crucial que o professor consiga “reconhecer espaços, nas orientações curriculares, para a exploração das tecnologias de informação e comunicação na sala de aula” e, além disso, “entender essas orientações como pontos de partida e não como limite das aprendizagens” (Fino, s/d, p.4).

<sup>14</sup> Referência da história infantil: Nogueira, H., Zambujal, I. (2006). *Panda e o Tesouro dos Cinco Sentidos*. Col. Infantil Aveiro: Oficina do Livro.

Para a consolidação dos conteúdos abordados numa aula, sem dúvida que não podemos descurar a necessidade de registo escrito por parte dos alunos, quando este registo é acompanhado de momentos mais ativos, como o descrito anteriormente. Para tal, podem ser impressos excertos da história e utilizadas as fichas de interpretação, onde o aluno responde a algumas questões acerca do texto abordado. No entanto, a forma como essa folha de registo está organizada torna a atividade mais o menos apelativa, pelo que a utilização de imagens, de desenhos para colorir, espaços para desenhar ou as próprias questões serem impressas em papel colorido, motiva muito mais os alunos, ao invés da tradicional fotocópia a preto e branco.

No que concerne ao funcionamento da língua sabe-se que é necessário dedicar algum tempo, nas aulas de Português, ao estudo e reflexão sobre as estruturas gramaticais, mais precisamente, as regras individuais da língua materna. Como tal, ao longo do estágio pedagógico, os alunos foram incentivados a realizar exercícios individuais e autónomos<sup>15</sup> sobre a gramática, o que “permitiu operacionalizar a diferenciação do trabalho que defendemos, ou seja, a que permite a cada um trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no currículo” (Santana, 1999, p.21). Os momentos individuais surgiram sempre de um momento coletivo, realizado *a priori*, onde se abordava o assunto gramatical. Um dos momentos coletivos que passo a descrever, diz respeito à divisão silábica, uma vez que esta fez parte de todas as semanas, pelo facto da sua aprendizagem requerer algum treino e aperfeiçoamento. Recorreu-se à construção de um Quadro de Pregas que se revelou um recurso fácil de elaborar e muito útil ao processo de ensino-aprendizagem (Figura 19).

Este quadro serviu, sobretudo, para proporcionar a realização de “exercícios de construção e reconstrução da cadeia fónica: segmentar palavras em sílabas; sílabas em fonemas; reconstruir fonemas em sílabas; sílabas em palavras” (Reis, 2009, p.47). Para utilizá-lo os alunos tinham ao seu dispor um conjunto de palavras impressas em género de cartões ou fichas que podiam ser recortados e manipulados pelos alunos. Há um “trabalho de decomposição e de

Figura 19. Fotografia do quadro de pregas

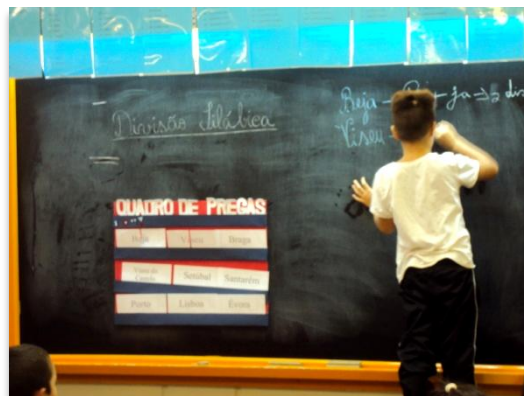


<sup>15</sup> Estas atividades individuais e autónomas seguiram os modelos exemplares abordados no Ponto 6.1.3. no presente relatório.

recomposição” de palavras, de frases ou textos (Belchior, 2000, p.23). Os alunos podem trabalhar de diversas formas com o recurso ao quadro de pregas, para dividir/juntar palavras, construir/desfazer frases, ordenar/desordenar sílabas, com o propósito de explorar a expressão oral e escrita. Quando os alunos recortavam as palavras por sílabas, a sua leitura era facilitada pelo processo de divisão fonética, sendo que estas sílabas “recortadas” podiam ainda ser conjugadas com outras e constituir novas palavras, por exemplo (Figura 20). Os alunos acabavam por praticar jogos com palavras, em que as letras podiam formar palavras, as sílabas deviam ser ordenadas e as palavras “pirata” descobertas. De forma idêntica Belchior (2000) partilha acerca das suas aulas “segue-se um jogo. Todos tapam os olhos e eu tiro uma palavra do quadro de pregas. – Depois de destaparem os olhos, quem souber qual é a palavra que falta, põe o dedo no ar” (p.23).

Ao iniciar um projeto com este material pedagógico teve-se a intenção de ser um trabalho continuado, em que o professor poderia construir ficheiros com cartões alusivos a cada temática abordada, para servir de estudo aos alunos, garantindo a transdisciplinaridade do Português. Com o trabalho continuado os próprios alunos poderiam ser os construtores de ficheiros para o seu estudo.

*Figura 20.* Fotografia do aluno registar as ideias do quadro de pregas



Depois fazemos então a recomposição do texto no quadro de pregas. É uma espécie de loto colectivo: recorto o texto em palavras no próprio momento e distribuo uma palavra por aluno. Vamos depois lendo em conjunto o texto e quem tem a palavra que vamos lendo, levanta-se, vem para a frente do quadro, mostra-a aos colegas e vai colocá-la no sítio certo do quadro de pregas (Belchior, 2000, p.23).

### **7.2.1. Avaliação de Língua Portuguesa**

No seguimento da intervenção-ação a tarefa de avaliar assume um papel fundamental como um elemento regulador da prática educativa, que através da recolha de informações acerca da evolução dos alunos, permite a adequação de estratégias que contribuam para o melhoramento das aprendizagens (ME, 2004). Todos os trabalhos dos alunos foram alvo de uma avaliação que contribuiu para o progressivo conhecimento das estagiárias sobre os alunos, a nível das suas particularidades de aprendizagem. Com esta avaliação foi possível constatar quais os alunos que apresentavam maiores dificuldades e que, conseqüentemente necessitavam de um maior apoio.

No sentido de garantir uma avaliação minuciosa é de facto fundamental realizar diagnósticos sucessivos com o objetivo de melhorar o ensino-aprendizagem. Como tal, destaca-se um momento de avaliação diagnóstica em particular, onde se pretendeu analisar se as competências pretendidas foram alcançadas. Pelo artigo 18.º do Despacho n.º 1/2005, publicado pelo ME, “a avaliação diagnóstica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar (...)” Esta deve ser realizada em qualquer momento do ano letivo, privilegiando-se a sua constante realização para que o professor possa adequar as suas estratégias de ensino às características e ritmos de aprendizagem da turma. Com estas avaliações teve-se o objetivo de “proceder a uma análise dos conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.342). Com isto, não queremos colocar as aprendizagens como unidades de currículo estanques que após a avaliação são ou não certificadas, como acontece no ensino tradicional. Ao invés disso, valorizou-se a necessidade do professor ter uma garantia do conhecimento dos alunos para poder progredir no ensino com uns e continuar a desenvolver as mesmas competências, com outros, adequando novas estratégias.

Neste sentido organizou-se um momento alternativo às tradicionais fichas de avaliação anexas ao manual escolar, que serviu para realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos. É de salientar que estes realizaram a atividade sem serem atordoados com a ideia de realizar uma avaliação, como habitualmente ocorre nas salas de ensino tradicional. Os alunos que são sistematicamente assombrados com a ideia de realizar uma avaliação, única e decisiva do seu percurso escolar, acabam por descurar o seu desempenho, sendo certo que essa não é a

finalidade da avaliação. Como tal, o momento planeado consistiu na disponibilização de pequenos contos infantis e na entrega de uma ficha de leitura para preencher (Figura 21 e 22). Os alunos tinham a oportunidade de escolher um conto que, à partida, tinha apelado ao seu interesse, faziam a leitura do enredo e preenchiam a sua ficha de leitura. Por sua vez, a ficha de leitura continha um conjunto de perguntas que orientava a exploração do texto, como habitualmente os alunos realizavam, de forma coletiva e individual, com os contos infantis estudados em aula.

*Figura 21.* Ficha de Leitura (exterior)

Neste espaço faz um desenho sobre a história que leste! Podes pintar o desenho com as cores de feltro!

Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_

**FICHA DE LEITURA**

Título do Livro: \_\_\_\_\_

Autores do Livro:  
(Quem escreveu o livro?) \_\_\_\_\_

Número de páginas do livro: \_\_\_\_\_

(4) (1)



esteve mais disponível para apoiar individualmente a avaliação dos alunos com mais dificuldade;

- A partir de uma ficha de leitura todos os alunos puderam revelar as suas aprendizagens, na medida em que, os alunos com mais facilidade escreviam pelas suas próprias palavras, enquanto que os que apresentavam mais dificuldade copiavam as frases do texto, ainda assim, demonstrando compreender os enunciados;
- A exploração e análise de redação foram mais trabalhadas com este método em comparação com as fichas de avaliação trazidas pelos manuais escolares.

Conclui-se que com a avaliação não se pretende a verificação de conhecimentos, mas sim que cada professor se interrogue sobre o processo ou caminho percorrido no ensino, para que possa refletir sobre eventuais lacunas ou falhas do processo de ensino-aprendizagem, levando-o a procurar novas estratégias para vencer as dificuldades dos alunos (Abrecht, 1994).

### **7.3. Situações de Exploração e Descoberta da Matemática**

Os princípios orientadores do ME (2004) evidenciam a necessidade dos professores adotarem métodos e estratégias que façam as crianças aprenderem e a gostarem de Matemática. Para incentivar este gosto acredita-se que seja fundamental que as crianças sejam expostas a ambientes educacionais favoráveis à aprendizagem dinâmica, ativa e aliciante, com a realização de atividades diversificadas onde possam ser construtoras do seu próprio conhecimento (ME, 2004).

Denotou-se que a utilização de fichas e exercícios para a aprendizagem da Matemática não é uma ferramenta muito apreciada pelos alunos, contribuindo para o desagrado dos mesmos por esta disciplina. O facto dos alunos não conseguirem envolver a sua capacidade de raciocínio, comunicação e resolução de problemas, provoca o desinteresse e a desmotivação perante a disciplina. Como tal, é necessário arranjar meios, instrumentos ou suportes de aprendizagem que favoreçam a estruturação do pensamento e a aquisição de competências. Para isso, optou-se pela construção de materiais pedagógicos como um suporte físico que facilitasse as aprendizagens. Estes fazem parte da categoria dos materiais curriculares designados por Zabala (1998) como “meios que ajudam a responder aos

problemas concretos das diferentes fases do processo de planeamento, execução e avaliação” da aprendizagem (p.168). Para o estudo dos conceitos de dezena e de unidade, cada aluno foi incentivado a utilizar feijões e espátulas de madeira para construir barras que simbolizassem as dezenas (Figura 23).

Figura 23. Compilação de fotografias dos alunos a construção as barras de feijões



As “barras da dezena”, como se denominou o material, foi adaptado do *multibásico*, um material que comporta um conjunto de blocos (cubos grandes, barras e cubos pequenos) utilizados como modelos do sistema de numeração decimal. Neste caso, cada feijão constituía uma unidade e cada barra de dez feijões simbolizava uma dezena. Este foi um recurso educativo adotado para promover a construção do conceito de forma progressiva e pela experimentação. “Um conceito não pode ser reduzido à sua definição quando se pretende que os alunos o construam. É através de muitas situações e de muitos problemas a resolver que um conceito pode fazer sentido para as crianças” (Vergnaud, 1996 citado por Soares, 1999, p.16). É nestas situações que a utilização de um material pode fazer a diferença entre um conceito compreendido/significativo e um conceito mal apreendido/decorado, em que o aluno não conseguirá utilizá-lo em outros problemas e resoluções. Este material passou a fazer parte da mesa de trabalho dos alunos como um auxiliar de aprendizagem, naturalmente que após alguns dias, determinados alunos já não solicitavam a utilização do material, no entanto, outros ainda sentiam essa necessidade.

À semelhança da aplicação dos feijões, utilizou-se também tampas coloridas para apoio às contagens de números e à realização de operações com a adição e a subtração. Saliento que à medida que os alunos vão adquirindo competências básicas a nível da representação e aplicação de números e operações, acabam por deixar o material e a optar pela representação mental. Com este momento, tornou-se possível constatar a importância de criar, produzir e aplicar novos materiais pedagógicos que são uma boa alternativa ao material já estruturado

que a escola possa não ter. A construção de materiais é menos dispendiosa e permite, igualmente, desenvolver atividades e conteúdos curriculares. O conjunto de “barras da dezena” construídos pela turma foram excelentes meios de realizar jogos de grupo (Figura 24), como foi o caso do “jogo do banqueiro” em que os alunos trocavam dez feijões por uma barra de dezena, compreendendo o conceito através da sua aplicação.

Segundo Ponte *et al* (2008) os materiais manipuláveis promovem situações de aprendizagem e o seu uso permite uma melhor compreensão dos conceitos matemáticos, no entanto, é também indispensável o registo dos pensamentos, das ideias ou cálculos efetuados sobre o conceito, pois desta forma o aluno quando olhar para o registo recordar-se-á, além de que permite a reflexão sobre as aprendizagens. Desta forma, a adaptação utilizada do jogo do banqueiro revelou-se uma excelente forma de aliar o material palpável ao registo escrito, de forma divertida e estimulante para os alunos.

Outro material construído como suporte de aprendizagem foi o Ábaco (Figura 25), que representa os números em unidades, dezenas, centenas, etc. à semelhança do antigo aparelho de cálculo. Mais uma vez recorreu-se a materiais de desperdício reciclados para construir o material, como podemos ver na imagem é um material de uso concreto, para o estudo dos números.

Este material auxiliou a leitura dos números e facilitou a realização das duas operações básicas que os alunos conheciam: a adição e a subtração. Como Vale (1999) refere os alunos precisam de um “material concreto, de uso comum ou educacional, que permita, durante uma situação de aprendizagem, apelar para os vários sentidos dos alunos devendo ser manipulados” (p.112). Cada espeto de madeira, colocado na vertical, simbolizou cada posição do número e nele introduziu-se tampas de plástico como elementos de contagem: as brancas simbolizavam as unidades, as verdes as dezenas, a lilás as centenas e a vermelho os milhares. Durante o período de estágio, apenas se estudou as dezenas e as unidades, no entanto, construiu-se um material que pudesse ser continuado ao longo do ano letivo. O sistema numérico e as operações aritméticas puderam ser facilitados com o Ábaco.

Figura 24. Fotografia do grupo de alunos a jogar ao “jogo do banqueiro” com feijões



Figura 25. Fotografia do Ábaco



O material *cuisenaire* constitui um conjunto feito em barras, mais precisamente, prismas quadrangulares por ordem crescente ou decrescente em que cada uma representa um número. É um material colorido, muito apelativo à atenção dos alunos, que veem-no como um jogo. Este é um material caro, mas ao termos conhecimento sobre o material original, é fácil adaptar materiais e confecioná-lo. Este conjunto de barras foi construído em papel *eva*, com efeito de esponja, para cada um dos alunos da sala, por se considerar que este material serve para utilizar durante todo o ano letivo em diversas atividades. Com ele podemos criar modelos visuais de construções, fazer construções no plano e superfícies, estudar as áreas e volumes, realizar gráficos, explorar conceitos de comprimento, entre outros.

Na sala de aula este foi utilizado sobretudo para compor e decompor números, realizar operações de adição e subtração, estudar a ordenação dos números colocando-os por ordem crescente e decrescente. O primeiro contato dos alunos com as barras de *cuisenaire* foi o de brincadeira, em que as estagiárias propuseram um momento onde os alunos pudessem fazer o reconhecimento do material e atribuir-lhe várias funções. A nível das cores é fundamental que os alunos reconheçam-nas como uma escala, como se verificou quando eram colocadas no espaço por ordem crescente ou decrescente imitando uma escadaria para os dedos indicador e médio, como demonstravam alguns alunos. Quando a turma já estava familiarizada com o material incentivou-se a medir e a comparar tamanhos, a associar cada barra a um número e a fazer conjugações de barras, direcionando-nos para a adição. A formação através das barras de *cuisenaire* facilitou o ensino da matemática, já que eram um elemento visual muito atrativo, despertando a curiosidade e o interesse, que consequentemente, melhora o gosto pela disciplina.

A utilização de materiais manipuláveis é fundamental para acompanhar a resolução de situações-problema, que fizeram parte das aulas de matemática, contribuindo para a mobilização de um repertório de conhecimentos dos alunos, fazendo-as selecionar os seus saberes e quais os saber-fazer necessários a cada problema matemático (Soares, 1999). Com a realização destes problemas pretendemos que os alunos construíssem conceitos e aprendessem a delinear procedimentos de resolução. Geralmente realizava-se um período de tempo dedicado a situações-problema em que as estagiárias levavam, para a sala, vários problemas enumerados, os alunos encontravam a solução de cada um redigindo no seu caderno e com o recurso aos materiais que necessitassem. Posteriormente, as situações-problema eram trocadas pelos alunos, tendo acesso a diferentes enunciados. Este modo, revelou-se vantajoso, uma vez que todos os alunos trabalhavam as mesmas situações, mas

individualmente, pois assim travávamos a tendência dos alunos copiarem as soluções do quadro em vez de resolvê-las por si, quando estas faziam-se em modo coletivo. A resolução individual permitiu que cada um tomasse as suas próprias decisões acerca dos procedimentos a adotar, interligasse a teoria à prática e vice-versa e se dispusesse do material mais adequado para auxiliar a aprendizagem.

Neste seguimento, o professor também pode planejar a estruturação de situações onde os alunos tenham de envolver objetos reais para desenvolver conceitos, como por exemplo, a nível dos sólidos geométricos. Soares (1999) partilha um momento de aprendizagem na sua sala de aula onde se “tratava de resolver um problema utilizando objectos reais numa situação real e não de qualquer artifício didáctico criado para que as crianças manipulassem materiais” (p.15). Na turma do 2.º B, para explorar a temática inerente aos sólidos geométricos, solicitou-se a colaboração dos pais para fornecerem alguns objetos do quotidiano dos seus filhos, com diversos formatos e tamanhos, que constituíssem formas geométricas. Como se sabe, é crucial incluir os pais na aprendizagem escolar dos seus filhos, verificando-se em muitos casos que o desenvolvimento da qualidade educacional desenrola-se em colaboração com os pais e pela parceria que é realizada com eles (Oliveira-Formosinho, 2009).

Com a colaboração dos pais, os alunos puderam manusear e explorar os objetos trazidos, onde se incluíam, por exemplo, latas, frascos, caixas, bolas, copos, etc. Os alunos exploraram as diferentes formas e tipos de superfícies, uma situação que lhes levou a seleccionar o material em conjuntos, designadamente, pela forma idêntica dos mesmos. “Estas actividades deverão decorrer de observações e manipulações concretas e de experiências de exploração e interacção e estar presentes com frequência” (ME, 2004, p.170). O facto de estes objetos serem reais e fazerem parte do quotidiano dos alunos são facilmente reconhecidos, na medida em que são materiais que os alunos já manipularam, já verificaram os movimentos que realizam, já denotaram como é a sua superfície, etc. Quando estes já estavam agrupados utilizou-se um sólido geométrico do conjunto de material didático para que realmente se verificasse o modelo repetido nos objetos de cada agrupamento.

Para que os alunos pudessem chegar à conclusão de quais as características que distinguem os sólidos, formamos grupos de trabalho para descreverem tudo o que pensavam sobre o sólido que tinham à sua frente. Surgiram ideias como a pirâmide do Egipto (pirâmide triangular), uma laranja redonda (esfera), os blocos de apartamentos (prisma quadrangular), entre outros. Com o trabalho de grupo proporcionou-se momentos de aprendizagem onde todos puderam analisar quais os seus conhecimentos basilares sobre o tema. Desta forma,

acredita-se ter apostado num envolvimento ativo e progressivo das noções, valorizando a relação entre os conhecimentos prévios e as novas experiências, onde se vão ajustando os novos conceitos. Posto isso, cada aluno pode construir os seus próprios sólidos através do recorte e dobragem de planificações de sólidos, continuando a aprendizagem construtiva sobre a temática. Os exemplares permitiram o manuseamento prático e o reconhecimento de arestas, faces e vértices de cada sólido.

### **7.3.1. Avaliação de Matemática**

Para a gestão curricular dos momentos de aprendizagem em aula, o professor deve servir-se da avaliação para recolher informações acerca das competências adquiridas ou não pelos alunos. Neste sentido o ME, através do Despacho Normativo n.º 1/2005, descrito no artigo 19.º, salienta o caráter contínuo e constante da avaliação como um regulador do ensino-aprendizagem, através do recurso a diversos instrumentos de recolha de informação conjugados com o tipo de contexto em que os conhecimentos foram ensinados/aprendidos. “Com este entendimento, a avaliação é um instrumento que faz o balanço entre o estado real das aprendizagens do aluno e aquilo que era esperado” (Ponte *et al*, 2008, p.12).

Para constatar se os objetivos específicos, a que as estagiárias se tinham proposto ensinar à turma do 2.ºB, tinham sido concretizadas, planeou-se um momento de avaliação alternativo às tradicionais fichas de avaliação. Este consistiu na formação de dois espaços destinados à avaliação dentro da sala de aula, em que cada um desses espaços era formado por um grupo de mesas, à qual poderiam aceder cerca de três a quatro alunos de cada vez. Estes dois espaços tinham o apoio de cada uma das estagiárias da sala e neles estavam disponibilizados um conjunto de tiras de papel colorido com atividades da disciplina de matemática. Cada aluno fazia uma atividade de cada cor, pois cada tira de papel estava associada a um objetivo específico que pretendia ser avaliado, como podemos ver nos exemplos (Figura 26). Naturalmente que, devido à avaliação contínua realizada durante toda a intervenção-ação, as estagiárias conseguiam avaliar mais concretamente cada elemento da turma.

Figura 26. Imagem de algumas fichas coloridas da avaliação de Matemática

Completa as sequências:

Escreve por extenso os seguintes números:

49 - \_\_\_\_\_

98 - \_\_\_\_\_

67 - \_\_\_\_\_

Utiliza os sinais  $<$ ,  $>$  ou  $=$

$3 + 2 =$	
$3 + 6 =$	
$5 + 3 =$	
$7 + 2 =$	
$4 + 3 + 2 =$	
$5 + 4 + 6 =$	
$6 + 2 + 4 =$	
$2 + 4 + 1 + 3 =$	

1- Agrupa as dezenas.

2- Escreve o valor da dezena e da unidade

	DEZENAS	UNIDADES
[Stars]		
[Smiley faces]		
[Dice]		
[Gears]		
[Hearts]		
[Shoes]		

No centro de cada mesa de avaliação estavam dispostos os materiais pedagógicos com que os alunos trabalharam ao longo das aulas, como as barras de feijões, o ábaco, as barras de *cuisenaire*, as tampas para contagem. Além disso, as estagiárias estavam presentes e auxiliavam os alunos que tinham mais dificuldade, denotando-se que um dos problemas destes alunos, não estava precisamente na área de matemática, mas na língua portuguesa, pois tinham dificuldades em interpretar o enunciado, não compreendendo o que se lhes pedia. Assim, o adulto auxiliava neste processo de leitura e acompanhava o processo do aluno, compreendendo quais eram as suas dificuldades específicas.

A avaliação realizada na área de Matemática permite uma apreciação mais rigorosa das competências dos alunos, na medida em que o procedimento de avaliar, nesta disciplina, revelou ser um processo mais concreto. Sendo a matemática uma ciência exata onde se fazem raciocínios rigorosos a partir da lógica e dedução, faz com que, nos artefactos, os alunos demonstrem mais precisamente as suas competências adquiridas, pois ou apresentam resultados válidos ou não-válidos, para cada atividade matemática. Neste sentido Ponte *et al* (2008) sugere que avaliação deve “fornecer informações relevantes e substantivas sobre o estado das aprendizagens dos alunos, no sentido de ajudar o professor a gerir o processo de

ensino-aprendizagem” (p.12). Como tal, foi possível realizar um quadro de avaliação<sup>16</sup> que demonstra as competências que literalmente foram assimiladas pelos alunos e as que ainda estão em assimilação e, por isso, necessitam de mais exploração e envolvimento. Como podemos observar no excerto do quadro de avaliação de matemática utilizada (Quadro 4), no espaço superior encontram-se os nomes dos alunos e, no lado direito, encontram-se discriminados os objetivos específicos pretendidos.

Quadro 4. Excerto do quadro de avaliação dos alunos

Objetivos específicos de Matemática	Nomes dos Alunos												
	Rodrigo	Joana	Bruno	Bernardo	Inês	Guilherme	Pedro M.	Iúri	Sandra	Lara	M. Margarida	Laura	Simon
Saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até vinte	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★
Contar até vinte objetos	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★
Associar o conjunto vazio ao número zero	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★
Reconhecer que um conjunto tem menor número de elementos que outro	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★
Efetuar contagens progressivas e regressivas envolvendo números até cem	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★	★

Os objetivos específicos aqui distinguidos estão de acordo com o pretendido pelo Programa de Matemática do EB, que apresenta qual o propósito primordial do ensino, os objetivos gerais de cada tema, fornecem indicações metodológicas e delineiam os objetivos específicos para o desenvolvimento de cada capacidade (Ponte, Serrazina, Guimarães *et al*, 2008). No que concerne aos objetivos específicos, o programa abrange uma certa flexibilidade de modo a que o professor adapte o currículo a cada turma.

Como refere Santana (1998), acerca da grelha de avaliação no MEM, “a avaliação trimestral do que tínhamos trabalhado e do que nos faltava trabalhar ia sendo registada nessas listagens através de um código de cores e permitia a gradual interiorização pelo grupo das exigências programáticas” (p. 14). Também na sala do 2.º B, era colocado um símbolo verde

<sup>16</sup> Ver Apêndice 9. Grelha de avaliação de Matemática.

nos alunos que efetivamente tinham atingido o objetivo e a azul os alunos que não tinham atingido ou que suscitavam algumas dúvidas e, por isso, era conveniente explorar mais a temática. A mesma autora continua “dessa análise decorria uma nova planificação, através da selecção do que deveríamos privilegiar no trimestre seguinte, de entre o que não tinha sido suficientemente trabalhado ou que faltava abordar” (p.14).

De modo geral, diagnosticou-se que os alunos eram capazes de compor e decompor números até ao 100, envolver-se em situações de classificação e contagem dos números, compreendiam o sistema de numeração decimal, realizar sequências de números de 2 em 2, 4 em 4, 5 em 5 e 10 em 10, ordenar números por ordem crescente e decrescente e realizar operações com a adição. No entanto, na sua generalidade os alunos não sabiam utilizar os termos “aditivo” e “subtrativo” e “diferença” e, conseqüentemente, não sabiam identificar que a diferença entre dois números é o número que se deve adicionar ao subtrativo para obter o aditivo. Esta constatação deve-se ao facto de durante as aulas, não termos focado o nome das parcelas, por se considerar que primeiramente os alunos deveriam explorar e compreender a sua relação, para então poderem ser atribuídos os nomes corretos. Existem casos pontuais de alunos que apresentam dificuldades especificamente em adquirir determinadas competências, como o caso do Iúri, o Simon e a Angélica, onde se denota que existem lacunas nas aprendizagens basilares, como por exemplo, associar um conjunto com três elementos ao algarismo 3, ler e representar qualquer número natural até ao vinte, saber qual a maior quantidade entre dois algarismos.

Ao ter perceção das dificuldades dos alunos, concluiu-se que existem bases na aprendizagem que têm de ser muito bem consolidadas para que os alunos possam progredir em outras, denotando-se de modo real como os conhecimentos prévios são a ponte de ligação para as novas aprendizagens. Adotando a avaliação como um instrumento orientador da prática, não se optou por utilizar escalas quantitativas nem atribuir cotação às respostas das crianças. Ao invés disso, delineou-se quais os parâmetros que cada criança devia explorar mais afincadamente e, durante as aulas seguintes de matemática, enquanto uma aluna estagiária coordenava o processo de aula e atendia aos alunos com um ritmos de aprendizagem mais avançado, a outra estava mais centrada em apoiar individualmente os alunos com mais dificuldade.

Conclui-se que o processo de avaliação não pode continuar a ter um objetivo meramente seletivo, nem a consistir num momento único onde se atribui um valor numérico representativo das competências do aluno (Leite & Fernandes, 2002). Mais importante será

analisar o esforço, o empenho e o interesse com que o aluno explora no sentido de desenvolver aprendizagens. O papel do professor deverá ser o de adequar estratégias e métodos de ensino aos alunos que tem na sua sala, almejando sempre a aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares.

#### **7.4. Situações de Pesquisa por meio de Experiências**

O contato com o meio propicia um conjunto de experiências concretas que transmitem saberes às crianças, pois estas são confrontadas com situações reais de exploração que provocam a aprendizagem de determinados conceitos inerentes ao ensino das ciências. Este ensino utiliza, habitualmente, métodos específicos para desenvolver conhecimentos teóricos e conceituais (Hodson, 1994). O mesmo autor defende a prática de ciências nas salas de aula, uma vez que promove competências técnicas, investigativas e a capacidade de resolução de problemas reais. Neste sentido, o ensino das ciências é um excelente meio para desenvolver uma aprendizagem exploratória e participativa que favorece a compreensão de aspetos quotidianos, ao invés da exposição oral por parte do professor para citar definições científicas. Lina *et al* (1999) expressa que cada vez mais os alunos apresentam dificuldades em relacionar os conteúdos da ciência e os aspetos do quotidiano e, também, têm dificuldade em utilizar os conteúdos da ciência que aprendem na escola para tirar conclusões sobre o meio ambiente ou o mundo.

Assim, para dar sentido ao ensino das ciências partiu-se da realidade para ensinar os conceitos, incentivando uma atitude investigativa nos alunos para observarem, questionarem e procurarem as soluções às suas questões. O Despacho n.º 2143/2007, publicado pelo ME, evidencia que a educação científica deve ser abordada desde cedo nas escolas para que os alunos aprendam a desenvolver, progressivamente, uma atitude crítica e a chamada literacia científica.

Na sala de aula, o ensino experimental foi um método de trabalho que envolveu os alunos em técnicas que promoveram a compreensão da ciência. Este método experimental não foi utilizado para consolidar a matéria dada, mas sim para iniciar o estudo, atendendo de uma forma mais eficaz aos conhecimentos prévios dos alunos e à procura de soluções pelos mesmos. Qualquer atividade experimental deve respeitar etapas de procedimento ou como o ME (2001) refere “em qualquer dos ciclos deve haver lugar à formulação de hipóteses e

previsão de resultados, observação e explicação” (p.132). Neste sentido, a turma foi confrontada com a seguinte situação-problema:

“O João e a Teresa estão a tentar pintar uma árvore, mas só têm 3 cores: amarelo, azul e magenta. Eles querem desenhar as folhas de cor verde e o tronco de cor castanha. Como podem fazê-lo?


João – *Eu acho que se misturarmos cores diferentes conseguimos fazer outras cores!*

Teresa – *Eu acho que não. Se juntarmos as 3 cores vamos ter uma mistura, mas com 3 cores separadas.”* (Martins *et al*, 2009. p.74)

A partir destas questões, os alunos solicitaram a realização da experiência como a solução para respondermos corretamente ao João e à Teresa. O ensino experimental foi utilizado como uma alternativa às definições teóricas que podiam ser dadas pelo professor. Os alunos foram colocados a experimentar, assegurando a transmissão do conhecimento científico, uma vez que o aluno verificou por si próprio os resultados e as conclusões das suas dúvidas (Lima, Júnior & Braga, 1999).

Primeiramente entregou-se um cartão a cada aluno (Figura 27) onde pudessem proceder ao registo dos seus conhecimentos prévios e ideias pessoais sobre a formação das cores, como uma forma de antever os resultados:

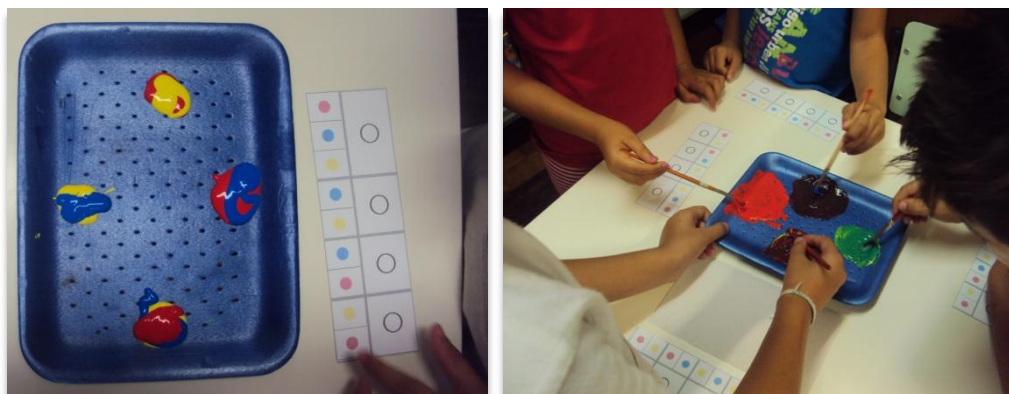
Figura 27. Cartão de registo das ideias prévias dos alunos

<b>O que penso:</b>	●	●	●	●	●	●	●	●
	○	○	○	○	○	○	○	○

Neste cartão, os alunos coloriam os espaços com a cor que pensavam que iria surgir da sua mistura. O professor deve ter sempre em consideração os conteúdos que os alunos já trabalharam e aqueles à qual o meio se encarrega de transmitir de forma subtil. Neste caso, é imprescindível saber se os alunos realmente reconhecem as cores que lá estão, pois é a partir delas que se formarão outras.

Posteriormente deu-se o momento de realizar a experiência propriamente dita para verificar e registrar os resultados obtidos. Para isto, os alunos foram organizados em grupos de trabalho com o material necessário para realizar a experiência (Figura 28).

*Figura 28.* Compilação de fotografias dos alunos na experiência com as cores



Com a experimentação os alunos puderam registrar os resultados obtidos e refletir sobre a solução apresentada, além disso, confrontaram as suas ideias prévias com os resultados obtidos após a mistura real das cores. A aprendizagem trata-se de uma procura constante do significado de alguma coisa, como tal se a aprendizagem partir dos conhecimentos dos alunos, estes vão construir a sua conceção acerca do mundo com as reflexões das próprias experiências vividas (Brooks & Brooks, 2001).

Neste seguimento, outra experiência realizada nos mesmos moldes pretendia colocar os alunos a vivenciar momentos onde exploravam os cinco sentidos: o tato, o olfato, a visão, a audição e o paladar. A sala de aula foi dividida em cinco espaços, correspondentes a cada sentido, e formaram-se cinco grupos de trabalhos, que iriam realizar todas as experiências de forma rotativa. Inicialmente, os alunos preenchiam pequenos quadros que verificavam as ideias prévias sobre cada sentido e, de seguida, realizavam a experiência, confrontando os resultados obtidos com as suas opiniões.

*Sentido do Tato:*

Na secção equivalente ao sentido do tato, os alunos foram aliciados a experienciarem um conjunto de texturas colocadas sobre um molde de uma mão (Figura 29).

*Figura 29.* Fotografia dos alunos a explorarem o sentido do tato



Os alunos aprenderam que é a pele o órgão que permite sentir a texturas, a temperaturas, a dor, a pressão e não apenas as mãos. Dialogou-se sobre os recetores que a nossa pele comporta e da percepção do mundo que esta nos fornece. Falou-se ainda no sentido do tato muito apurado dos cegos, pela falta da visão.

#### *Sentido do Olfato:*

Para descobrir o sentido do olfato colocou-se um conjunto de copos com produtos que deixavam um cheiro característico, como por exemplo, perfume, banana podre, terra, etc. (Figura 30). Pretendeu-se que os alunos distinguíssem cada cheiro como “agradável” ou “desagradável”. Esta capacidade de especificar os odores através do nariz revelou-se crucial na expressão de emoções, pois os alunos comentavam as expressões faciais que os outros realizavam com o cheiro. Em coletivo, falou-se nos constrangimentos que ocorrem quando há a perda ou diminuição do sentido do olfato.

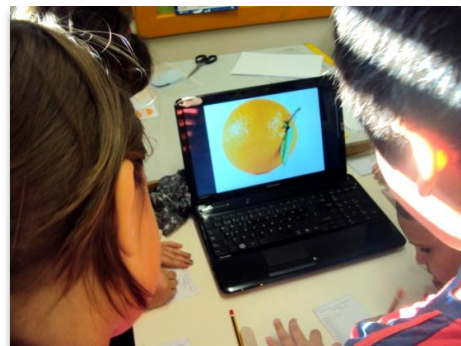
*Figura 30.* Fotografia dos alunos a explorarem o sentido do olfato



#### *Sentido da Visão:*

Nesta secção os alunos utilizavam um instrumento de tecnologia de informação e comunicação: o computador, que estava programado para fazer aparecer um conjunto sequencial de imagens (Figura 31). Era pretendido que os alunos apontassem todas as imagens que tinham observado e que, ainda, descrevessem uma das imagens, apontando as suas cores, formas e características que aliciavam a sua vista. Os alunos puderam ser sensibilizados acerca das percepções que a visão permite que tenhamos do mundo. Mais tarde, falou-se na diferença entre a “vista desarmada” e a vista com instrumentos óticos. Realizou-se também uma pequena sensibilização, onde colocávamos uma venda nos olhos dos alunos para puderem vivenciar situações no espaço sem o sentido da visão.

*Figura 31.* Fotografia dos alunos a explorarem o sentido da visão



*Sentido da Audição:*

Para explorar o sentido da audição, os alunos tinham à sua disposição copos de iogurte, cola e uma variedade de materiais diversificados, como por exemplo, massas, pedras, molas, feijões, clips (Figura 32). Cada grupo tinha de construir uma maraca para cada elemento, mas todas com sons diferentes, pelo que, tinham de optar por materiais diferentes. Verificou-se que só após algum tempo de exploração, os alunos aperceberam-se que os materiais diferentes provocavam sons também diferentes, do mesmo modo que o som se diversificava conforme a quantidade de material que colocavam.

Figura 32. Fotografia dos materiais para a construção das maracas



*Sentido do Paladar:*

Neste espaço da sala, os alunos podiam provar diversos alimentos, como por exemplo, limão, açúcar, grãos de café, chocolate e registrar qual o seu sabor de entre as opções: doce, salgado, amargo e ácido, que são quatro sabores bem distintos (Figura 33). Os alunos desenvolveram a capacidade de reconhecer os gostos, principalmente, através da língua e do palato. Mais tarde, falou-se dos recetores (papilas gustativas) que a língua possuía para reconhecer as substâncias que colocamos na nossa boca.

Figura 33. Fotografia dos alunos a explorarem o sentido do paladar



O ensino experimental das ciências encontra-se habitualmente mais localizado no final dos manuais escolares e, por isso, os professores tendem a realizar experiências apenas no final do ano letivo. Estas são recursos ricos para promover e iniciar aprendizagens, como tal deveria ser aplicada ao longo dos conteúdos programáticos. A flexibilidade existente no currículo do Estudo do Meio permite que os professores adaptem a sua planificação às necessidades reais da turma. Concluo que o ensino das ciências é um desafio para os professores, uma vez que é necessária a transformação do ensino para um mais direcionado aos alunos reais das salas de aula, ou seja, alunos capazes de pesquisar e investigar sozinhos com a orientação do professor.

Ainda inerente à área de Estudo do Meio, no âmbito de desenvolver o estudo acerca das modificações do corpo humano e da saúde oral organizou-se uma ação de sensibilização, destinada aos alunos, que decorreu na própria escola (Figura 34). Para realizar esta sessão convidou-se uma enfermeira, que desenvolve trabalho pediátrico no hospital do Funchal, de modo a explorar os conhecimentos na área da saúde com os alunos<sup>17</sup>. Madureira & Leite (2003) descrevem a importância de mobilizar recursos locais para o apoio às escolas, construindo equipas pluridisciplinares que integrem, por exemplo, técnicos de saúde, psicólogos, assistentes sociais, que auxiliem no processo de formação dos alunos.

Nesta linha de pensamento, um profissional da área da saúde foi o técnico mais apropriado para sensibilizar a turma com questões inerentes à saúde do corpo.

O programa desta ação de sensibilização iniciou com uma pequena interação realizada pelas estagiárias, que apresentaram a preletora aos alunos e focaram os objetivos da sessão.

Seguidamente, a enfermeira começou por conversar acerca das quatro fases principais da evolução do corpo: a infância, a adolescência, a idade adulta e a velhice, períodos da vida que eram reconhecidos pelos alunos pela associação que faziam a alguns membros da sua família, por exemplo, o período da velhice era facilmente associado aos avós. Neste seguimento, os alunos foram incentivados a dialogar e a partilhar situações

*Figura 34.* Fotografia do momento de ação de sensibilização orientada pela enfermeira



quotidianas que vivenciavam no contexto familiar com pessoas de diferentes idades. As partes e órgãos do corpo foram evidenciados como os aspetos que marcavam a evolução corporal, pelo que, na sessão, foram exploradas as características do corpo; as práticas quotidianas, como a alimentação e o exercício físico; os comportamentos de saúde, como as idas ao médico, a vacinação, a higiene bucal, a adoção de posições corretas ao se sentar, a realização de rastreios médicos; aspetos privilegiados por Silva (2002), para a construção da noção de saúde.

Os serviços de saúde estão cada vez mais a apostar na consciencialização das crianças para a necessidade de prevenirem as doenças, através de programas de educação para a saúde, que apresentam um conjunto de alternativas aos comportamentos inadequados, privilegiando

<sup>17</sup> Ver Apêndice 10. PowerPoint com a apresentação dinamizada pela enfermeira.

um estilo de vida saudável. Os estabelecimentos cumprem o seu papel de promotor da saúde quando privilegiam as visitas dos seus técnicos às escolas, que apresentam estratégias direcionadas à população infantil, de forma diversificada e adequada ao estilo de vida da comunidade educativa (Silva, 2002).

A presença de um profissional exterior à escola, desconhecido pelos alunos, é um parceiro educativo que promove situações de ensino-aprendizagem que fomentam o interesse por uma determinada área (ME, 2004). Neste sentido, os alunos sentiam necessidade de partilhar os seus saberes, demonstrando mais interesse pelo tema abordado. O facto de ser uma enfermeira a desenvolver a sessão trouxe uma maior veracidade dos conhecimentos, permitiu que os alunos extenuassem a conotação de “conteúdo curricular” que a temática pudesse ter e incutiu uma maior aproximação dos alunos às instituições de saúde.

## **8. À Descoberta das Inter-Relações: Uma Parceria com a Comunidade e a Família**

Desde que começam a andar, as crianças desenvolvem uma relação subjetiva com o espaço que lhes permite ter um conjunto de perceções e noções espaciais a partir das experiências vividas nas suas deslocações (ME, 2004). É importante que as crianças continuem a explorar o espaço, em localizações e distâncias, para favorecerem a sua orientação e referências espaciais. “É importante que os alunos representem os espaços que conhecem ou vão explorando, através de desenhos, plantas, maquetas, traçando itinerários... Progressivamente deverão tomar contato com diferentes tipos de plantas e mapas convencionais.” (ME, 2004, p.119).

No sentido de desenvolver o conhecimento acerca da temática intitulada “Os seus itinerários” referida nas Orientações Curriculares (2004) como um aspeto a ser trabalhado nas salas de 2.º ano de escolaridade, organizou-se uma saída de campo aos arredores da escola, na primeira semana de estágio pedagógico. Os principais objetivos desta saída fixavam-se na necessidade dos alunos adquirirem competências para descrever os seus itinerários diários, saberem localizar os pontos de partida e de chegada e perceberem o mecanismo existente na representação de plantas de um bairro ou de uma localidade. Com isto valorizou-se o ensino centrado na aprendizagem concreta do aluno através das interações físicas e sociais com o meio, atendendo ainda ao aproveitamento das possibilidades que o meio aos arredores da escola pode oferecer.

Para o professor, a realização de uma saída de campo acarreta um conjunto de procedimentos à qual deve dar a melhor atenção, neste sentido, enquanto estagiária foi fundamental vivenciar as etapas necessárias para uma saída. De modo geral, primeiramente é necessário informar o diretor pedagógico da escola e dar-lhe a conhecer qual a intencionalidade educativa da saída ao exterior, com o consentimento da professora cooperante. De seguida, os pais têm o papel decisivo de autorizar ou não as saídas da escola, mesmo que acompanhadas e asseguradas pela mesma. Desta forma, é necessário informar formalmente os pais, solicitando não só a disponibilidade de cada educando como, também, sensibilizando para os efeitos positivos da aprendizagem através das vivências reais. Elaborou-se um documento que pretendia solicitar a autorização para as saídas durante o período de estágio<sup>18</sup>. Após a aprovação de todos os encarregados de educação, as estagiárias puderam organizar a saída de campo propriamente dita (Figura 35). Para isso visitámos o local antecipadamente para prever quais os cuidados necessários ou possíveis situações inconvenientes, aproveitando para delinear o itinerário que será realizado. Antes da saída com a turma é conveniente apelar a diversas situações para que não haja perigos e a segurança de cada aluno não seja colocada em causa, como tal, recordou-se as regras básicas para o bom funcionamento da visita. A intencionalidade educativa da visita deve ser refletida com os alunos antes destes saírem, delineando-se quais os seus propósitos.

*Figura 35. Fotografia do grupo de alunos na visita aos arredores da escola*



*Os alunos ficaram entusiasmados com a saída de campo, evidenciando que apesar destes momentos motivarem os alunos não era muito habitual. Durante a visita toda a turma teve um comportamento exemplar e interessado e realizou o percurso delineado sem causar*

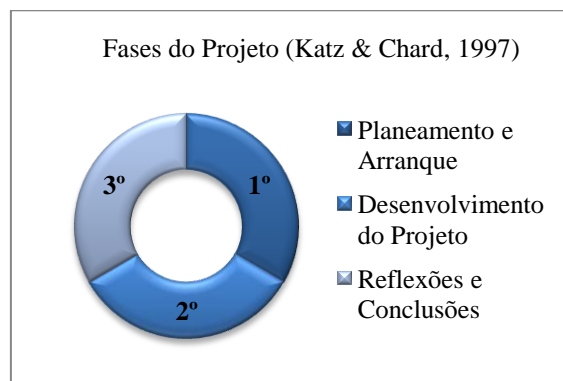
---

<sup>18</sup> Ver Apêndice 11. Documento de autorização para as visitas de estudo.

*qualquer situação problemática. Eu estive a guiar e orientar o grupo de alunos, de modo a garantir que os propósitos da visita fossem cumpridos. Realizámos várias paragens ao longo do percurso, para dialogarmos sobre as características de um itinerário. A escola foi o nosso ponto de partida e, mais tarde, foi também o ponto de chegada. Os alunos estiveram atentos ao trajeto percorrido e descreviam o que viam à sua volta, decoravam se tínhamos virado à esquerda ou à direita e contavam quantas passadeiras havíamos passado. Ao passarmos em frente ao edifícios parávamos e conversávamos sobre os serviços prestados por cada um, por exemplo, os ctt-correios, o banco, o posto de eletricidade, o quartel, a praça de táxis, a farmácia, o centro de saúde, a igreja, etc. Na farmácia, os alunos puderam dialogar com a senhora farmacêutica que saiu do seu posto e explicou as suas funções. Os alunos gostavam de partilhar os seus saberes acerca de cada serviço, pois como habitualmente frequentavam os mesmos, partilhavam situações ocorridas com os familiares. Depois, regressámos à escola com a certeza do quão produtivo tinha sido aquela saída.*

Após o regresso à sala de aula surgiram ideias dos alunos para a elaboração de uma maquete dos arredores da escola, onde não só se visualizasse o percurso (itinerário) realizado pela turma como, também, se pudesse ver os edifícios que existiam ao serviço da comunidade educativa. Assim, nasceu o trabalho de projeto orientado pelas estagiárias, ao longo do período de intervenção. Silva e Miranda (1990) referem que “o projeto surge a partir dos interesses dos alunos e implica a preocupação de lhes dar uma maior autonomia, de tal modo que o conhecimento seja adquirido de uma forma activa” (p.122). Nesta perspetiva, Ramos (2008) também assume que “a organização e a realização do trabalho em moldes de projeto são hoje indispensáveis em diversas esferas da actividade do aluno” (p.5). Como tal, o papel das estagiárias foi o de orientar o desenvolvimento do trabalho de projeto da turma assim que este se revelou como um forte potenciador de aprendizagens. Tal como Vasconcelos (1998) refere o professor deve ser visto como um companheiro mais experimentado e um guia que parte à descoberta com as crianças. Assim, facilitamos a organização das aprendizagens, ensinando a turma a utilizar os procedimentos apresentados na Figura 36 para que o desenvolvimento de um projeto tenha uma intencionalidade e seja geradora de aprendizagens significativas.

Figura 36. Esquema das três fases do Projeto



Katz e Chard (1997) referem que “a característica essencial de um projecto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formulam, sozinhas ou em cooperação” (p.3). O estudo aprofundado acerca dos itinerários desenvolveu-se a partir das três fases observadas na Figura 38, pois estas etapas interligadas vão construindo aprendizagens. Katz e Chard (1997) delineiam três fases para o desenvolvimento de um projeto: o planeamento, o desenvolvimento e as conclusões.

#### *Fase I – Planeamento e Arranque*

É com convicção que identificamos liberdade com o poder de conceber projetos, de os traduzir em actos. Esta liberdade é, por sua vez, idêntica ao autocontrolo, porque a conceção dos fins e a organização dos meios são um trabalho da inteligência (Dewey, 1968, p.15).

O trabalho de projeto coletivo é um método pedagógico que requer a participação de todos os elementos de um grupo de forma ativa no trabalho conjunto, pois é necessário decidir, planificar e organizar o trabalho, assim como definir objetivos comuns. Como Ramos (2008) esclarece, também a necessidade de discutir estratégias, realizar pequenos estudos, distinguir quem são os intervenientes, medir os recursos existentes e determinar as ações, são aspetos necessários para atingir um determinado fim. Para isto cada aluno teve direito à elaboração de uma grelha de registo do trabalho de projeto (Figura 37).

Figura 37. Grelha de registo do trabalho de projeto

Escola Básica da Nazaré  
EB1 / PE da Nazaré - 2º ano


**TRABALHO DE PROJETO**

Tema do trabalho: o Maqueta Grupo: \_\_\_\_\_

O que pensamos sobre o tema?	O que queremos saber?	Onde vamos procurar?
<p>É um tema interessante.</p> <p>É um tema bonito.</p>	<p>Conhecer os materiais da rede.</p>	<p>Nos livros.</p> <p>Na internet.</p>
		O que vamos fazer?
		Uma "Maqueta."
		Quando vamos comunicar?
		Vamos comunicar no dia 31 de outubro.

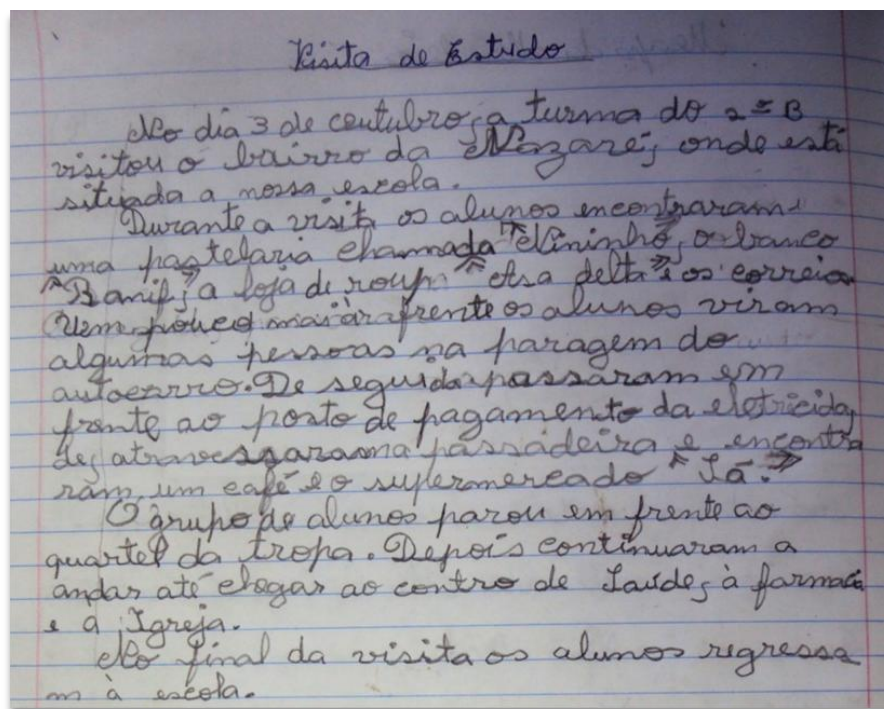
Este é um instrumento de pilotagem defendido pelo MEM e sustenta o planeamento do projeto “onde se regista: o que queremos saber, o que já sabemos ou o que pensamos saber, onde vamos saber, o que vamos fazer, os dados que recolhemos, como e quando vamos divulgar, e avaliação do projeto” (Guedes, 2011, p.5). Com esta grelha de registo pretendeu-se traçar um plano de ação com a participação dos alunos, pois quando o planeamento é mediado por todos, o grupo fica a beneficiar com a diversidade de capacidades individuais e competências de cada um (ME, 1997). Verificou-se que este é momento coletivo de partilha e principalmente de cooperação entre alunos, onde a intervenção de cada um é valorizada. “Ao longo destas fazes, deve sempre estar presente um forte espírito de equipa e uma firme liderança rumo aos objetivos. A equipa do projeto deverá reunir-se frequentemente, para monitorizar o progresso e coordenar as acções” (Ramos, 2008, p.8). Deste modo, a grelha de preenchimento das sessões de trabalho desenvolvidas (Figura 38), serviu para que houvesse uma reflexão constante acerca das ações que já tinham decorrido e as que faltavam. Cada vez que os alunos registavam as ocorrências nas sessões de trabalho, reflectiu-se, em conjunto, acerca das experiências anteriores, principalmente sobre a forma mais ou menos cooperativa como a turma tinha funcionado, devido ao ensino cooperativo ser uma necessidade naquela turma.

Figura 38. Grelha de registo das sessões de trabalho

SESSÕES DE TRABALHO 			
Data: 10/10/2012 O que fizemos: a casa de estudo 08-10-2012 o plano de trabalho	Data: 08/10/2012 O que fizemos: o plano de trabalho	Data: 15/10/2012 O que fizemos: Diálogo sobre o modo de construção - Pesquisa	Data: 17/10/2012 O que fizemos: Decisão da construção da casa "Maqueta"
Data: 22/10/2012 O que fizemos: Diálogo sobre as várias construções Entrega de algumas construções	Data: 24-10-2012 O que fizemos: Fizemos um convite para os nossos pais.	Data: 29/10/2012 O que fizemos: -> Início da montagem da "Maqueta"	Data: 30/10/2012 O que fizemos: Finalização da montagem da "Maqueta"
Data: 31/10/2012 O que fizemos: O convívio com os Encarregados de Educação	Data: O que fizemos:	Data: O que fizemos:	Data: O que fizemos:

Através da saída de campo, as crianças puderam vivenciar uma experiência real e participativa, que motivou a sua expressão oral, de forma confiante, autónoma e criativa (ME, 2007). O contexto vivenciado é uma forma significativa de apelar à comunicação oral por iniciativa própria, uma vez que os alunos sentem necessidade de partilhar com prazer os aspetos que se tornaram mais evidentes na sua experiência. Como tal, para o arranque do projeto os alunos tiveram um papel preponderante, uma vez que surgiu o diálogo na sala de aula, onde se aproveitou para registar, no quadro, as palavras-chave que os alunos sugeriam acerca da saída de campo. Verificou-se que quando os alunos vivenciam os momentos, de forma autêntica, conseguem transforma-los em discursos orais, que se revelam também “uma forma de comunicação imprescindível para promover a escrita dos alunos” (Moedas, 1999, p.9). Com o entusiasmo sobre o tema aproveitámos para incutir e incentivar a produção de texto (Figura 39), como uma atividade complementar e interdisciplinar, que se caracteriza por considerar um momento de revisão e de reescrita de textos coletivos, valorizados pelas experiências vivenciadas pelos alunos (Niza, 1998).

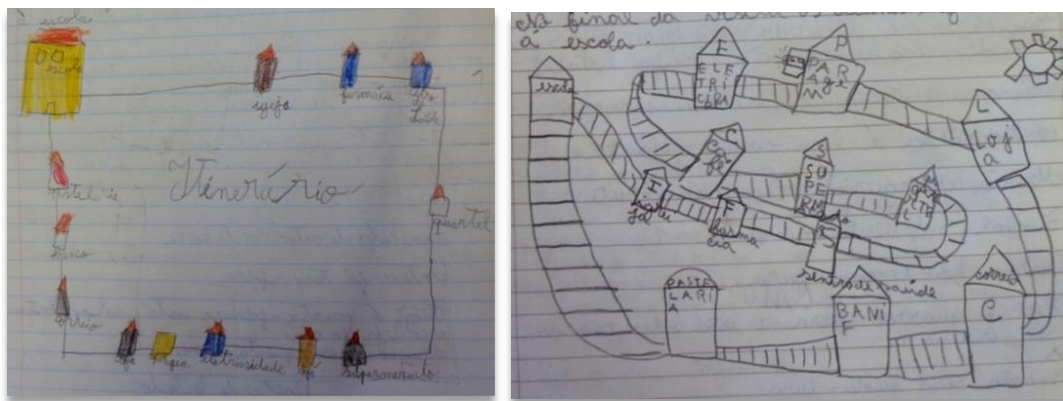
Figura 39. Produção de texto referente à visita



A elaboração de um texto coletivo “refere-se à produção de textos pelos alunos e ao seu aperfeiçoamento como processo de aprendizagem da língua, no qual não se separa a fala da escrita” (Soares, 2008, p.10). Quando todos os alunos são confrontados com um texto, encontram frases, conectores e palavras que juntas esclarecem a ideia que querem transmitir. O trabalho em torno do texto produzido pelas próprias crianças é mais desafiante, devido à interação positiva entre os leitores e o texto escrito; a compreensão da leitura também é facilitada. Esta expressão escrita envolve “processos cognitivos e linguísticos complexos” que estão envolvidos na revisão e na correção do texto inicial (ME, 2001, p.32). O professor assume um papel mediador da expressão escrita interrogando os alunos para que “através da observação, da análise, da comparação, do levantamento de hipóteses e da sua verificação para tomarem consciência de regularidades e irregularidades que a língua contém” (Soares, 2008, p.17), contribua para o desenvolvimento de competências linguísticas. Este processo é facilitado quando se parte de um texto que espelha experiências reais vividas pela turma.

Após o trabalho de texto, os alunos realizaram pesquisas em casa e em outras áreas curriculares da escola, com a finalidade de elaborar o plano de ação para a construção da maquete. Os alunos desenharam o itinerário (Figura 40) que realizaram durante a visita como o plano ou planta da maquete. Estes desenhos foram selecionados e confrontados pela turma de modo a que todos chegassem a um consenso.

Figura 40. Imagens dos itinerários realizados pelos alunos



### Fase II – Desenvolvimento do projeto

Para o desenvolvimento do projeto, propriamente dito, os alunos tiveram de refletir acerca da construção dos edifícios que formariam a maquete. Através da pesquisa na internet os alunos puderam constatar que havia algumas imagens de projetos construídos por outros alunos, nomeadamente, com edifícios construídos em madeiras, outros em cartão e, ainda, com materiais recicláveis. Assim, de forma coletiva analisaram que a última opção era a mais vantajosa: a utilização de diversos materiais recicláveis para a construção da maquete.

Cada vez mais se fala na necessidade de reutilizar os materiais de desperdício para construir outros, contribuindo para a redução de lixo e, assim, para a defesa e a conservação no meio ambiente. A educação ambiental deve ser desenvolvida no quotidiano escolar através de projetos que sensibilizem os alunos, tal como a escola o faz com a implementação do projeto “Eco-Escolas”<sup>19</sup>. A consciencialização ambiental realiza-se de forma progressiva, a reutilização de materiais e a transformação de materiais de desperdício em objetos de valor, são pequenas técnicas de ensino ambiental.

Os alunos sugeriram a ajuda e colaboração dos pais do projeto, uma vez que não seria possível despender todo o tempo necessário para a realização dos edifícios dos arredores da escola. Como tal, elaborou-se uma circular aos pais<sup>20</sup> a informar acerca do projeto e a solicitar a participação dos mesmos. O Gráfico 5 mostra a adesão dos pais a este projeto, sendo que 92% (22 encarregados de educação) pretenderam colaborar no trabalho de projeto, enquanto apenas 8% (dois) não iriam participar. É imprescindível corresponsabilizar os pais no processo educativo, porque essa atitude vai trazer resultados positivos na aprendizagem

<sup>19</sup> No Ponto 3.1.2. do presente relatório aborda-se o projeto “Eco-Escolas”.

<sup>20</sup> Ver *Apêndice 12*. Circular aos encarregados de educação sobre o projeto da maquete.

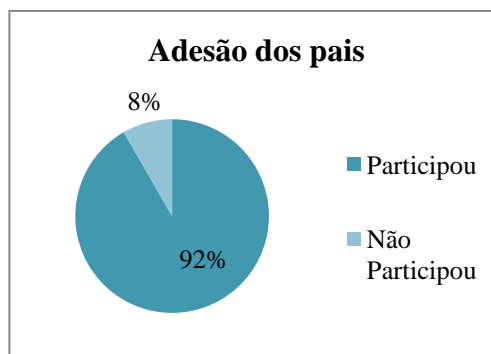
dos alunos (Silva, 2003). Além disso, para que os pais possam intervir educativamente em paralelo com a escola é necessário criar espaços e momentos onde se estabeleça essa relação. Os pais não procuram se integrar no contexto escolar do seu filho se a escola não estiver aberta a recebê-los.

A articulação entre a escola e a família deve ser mais do que as trocas informais e as reuniões de avaliação ocasionais, os pais podem participar em situações educativas planeadas para os alunos contribuindo com as suas potencialidades (ME, 1997). Neste sentido, considera-se que o trabalho em volta da maquete contribuiu para fortalecer esta relação escola-família; a dinâmica escolar que se

vive hoje em dia, não favorece este relacionamento. O facto de as crianças passarem cada vez mais tempo no contexto escolar faz com que, inevitavelmente, os pais tenham tendência para apontar que o papel de educar é da escola. Para haver uma mudança desta mentalidade talvez seja necessário incluir os pais no processo educativo e nas intervenções pedagógicas planeadas pelo professor. A verdade é que os pais, pelo menos na turma do 2.º B, assumem que não estão a par do que são os métodos de ensino ou estratégias pedagógicas, por isso preferem não interferir no contexto escolar dos filhos. Como tal, considero que a escola deve incentivar a participação das famílias com atividades que elas consigam responder, para as aproximar.

Ao longo do estágio verificou-se que é frequente a constante imagem negativa da família, em que os elementos da escola culpam sistematicamente as famílias pelas falhas dos alunos (Montandon, 1991). Sabemos que o contexto familiar é o primeiro educativo das crianças e que, em muitos casos, é lá que aprendem as condutas negativas. No entanto, talvez o papel dos professores seja o de promover momentos para banalizar os comportamentos desviantes, pois ao continuarmos a culpar as famílias, faz com que estas encarem a escola como uma instituição obrigatória ou mesmo como um depósito (Afonso, 1994), em que o afastamento da escola, a desvalorização dos trabalhos escolares, o desinteresse pelos manuais educativos, etc. será fomentado.

Gráfico 5. Gráfico circular da adesão dos pais ao projeto



*Fase III – Conclusão e Reflexão*

Cada encarregado de educação ficou responsável pela construção, com o seu educando, de um edifício de dimensões pequenas inspirado nos existentes nos arredores da escola. A maquete (Figura 41) foi montada no polivalente da escola onde poderia ser visualizado por toda a comunidade institucional.

*Figura 41.* Compilação de fotografias da montagem final da maquete



A avaliação deste trabalho de projeto faz-se de forma positiva. Inicialmente este começou por ser um projeto de estudo em que a turma foi confrontada com a necessidade de explorar o conceito de “itinerário” subjacente à área curricular de Estudo do Meio. Com a orientação das estagiárias da sala mobilizou-se conhecimentos e formulou-se estratégias ativas para a aquisição do conceito ser um processo concreto e significativo. Com isso, colocaram-se em prática novas ideias e este acabou por ser um projeto de intervenção social com efeitos positivos na construção de uma parceria entre a escola e a família. “Os projetos de intervenção social são projetos em que existe a preocupação de mudar o meio em que as crianças vivem (queremos mudar), intervindo de forma ativa, apelando para uma atitude de cidadania interventiva” (Guedes, 2001, p.7). O trabalho aliou a colaboração dos pais e

evidenciou a necessidade de trazê-los ao contexto escolar, para boas causas e não apenas nas reuniões de avaliação nos finais dos trimestres.

Este foi também um trabalho aberto à comunidade educativa. “Chegado o momento da divulgação, isto é, como vamos mostrar e comunicar o que aprendemos/fizemos, o projeto é sujeito à apreciação crítica dos pares.” (Guedes, 2001, p.8). Com a divulgação da maquete no polivalente da escola, os alunos comunicavam aos outros aquilo que tinham observado e registado, o trabalho estava a ser validado e reconhecido perante os colegas de outras turmas, professores, funcionários e eventualmente os pais de outros alunos que acediam à escola. Os elementos do contexto educativo puderam visualizar e avaliar informalmente o trabalho desenvolvido, relevando-se fulcral para os intervenientes do projeto.

A exploração da aprendizagem cooperativa dentro e fora da sala de aula e o desenvolvimento de uma valorização mútua acerca das potencialidades de cada aluno, propiciaram a adoção de atitudes inclusivas. O trabalho de projeto envolveu a prática de competências sociais significativas para a formação pessoal e social dos alunos, como o aprender a trabalhar em grupo, a gerir os conflitos de forma saudável, a tomar decisões refletidas e avaliar sempre os passos anteriores. A interdisciplinaridade é evidente no projeto, pois permitiu no seu desenvolvimento a longo prazo aliar a Língua Portuguesa, a Matemática e a Expressão Plástica.

Enquanto estagiária vivenciei o papel do professor neste tipo de projetos que é estendido em papéis diversificados, nomeadamente, é um companheiro, líder de grupo, coordenador, facilitador de contatos, um articulador entre escola-família, entre outros. Os alunos principalmente nos primeiros trabalhos de projeto que realizam necessitam de um mediador que os auxilie em todas as fases do projeto, valorizando a comunicação, ouvindo o aluno, e o espírito de equipa. “Toda a educação tem de ver essencialmente com o desenvolvimento de uma compreensão compartilhada de perspetivas mútuas.” (Edwards & Mercer, 1988 citado por Niza, 2009).

A divulgação do trabalho da maquete contou com a colaboração dos pais como um público-alvo, a quem a turma quis convidar para apresentar o projeto completo. Neste sentido, os alunos solicitaram a elaboração de um convite para os pais, verificando-se que quando surge a necessidade de produção de escrita a aprendizagem é mais significativa. Como tal, aproveitou-se para orientar e ensinar as características particulares que constituem o texto de um convite, permitindo-lhes a experimentação de diferentes tipos de escrita, regulada por modelos. Estas atividades “terão como objetivo proporcionar-lhes a aquisição

contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais” (ME, 2009, p.23). O convite surgiu da necessidade de comunicar, pelo que o professor deve aproveitar a situação para desenvolver a sua intencionalidade educativa.

Realizou-se um pequeno convívio com as famílias (Figura 42), por se considerar que para realizar parcerias entre escola e família, é necessária a existência de momentos agradáveis, onde os educandos possam mostrar a sua escola, a sua sala, os seus trabalhos.

*Figura 42. Fotografia dos alunos e pais/familiares no dia da comunicação do trabalho da maquete*



## **9. Ação de Sensibilização para Docentes: Gestão de Comportamentos**

Os problemas da indisciplina em sala de aula têm desde os tempos imemoriais importunado professores e administradores escolares, sendo que os professores referem-se a este problema como um dos aspetos mais difíceis e perturbadores para quem leciona (Picado, 2009, p.1).

Com o intuito de suprir a necessidade da classe docente da Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré em adquirir formação contínua a nível da gestão de comportamentos, inerente aos seus alunos dentro e fora da sala de aula, organizou-se um ação de sensibilização. Esta foi organizada a partir dos interesses dos professores, uma vez que realizou-se um inquérito<sup>21</sup> com o propósito de fazer o levantamento dos temas que geravam mais necessidade e entusiasmo à classe docente.

---

<sup>21</sup> Ver *Apêndice 13*. Inquérito realizado aos docentes da escola.

A temática acordada foi a “Gestão de Comportamentos”<sup>22</sup> que ia ao encontro das principais situações problemáticas da escola apontadas no PEE – Educar para os Valores (2011/2015), uma vez que o comportamento desviante e, muitas vezes, agressivo dos alunos predominava perante os colegas, os professores e os funcionários. Estes ansiavam que o mau comportamento pudesse ser substituído por um aceitável e positivo, mantendo-o ao longo do tempo e perante diversos acontecimentos (Picado, 2009).

A sensibilização foi inteiramente organizada pelo grupo de estagiárias que a escola acolheu durante o período de estágio, como tal, convidámos a preletora, Dra. Clara Sousa, licenciada em Psicologia Criminal e Mestre em Psicologia Forense e Criminal, que atualmente exerce as funções de psicóloga numa escola da RAM. Nesta ação de sensibilização (Figura 43) focou os aspetos que promoviam os “maus” comportamentos como por exemplo, as características do meio, das famílias onde os alunos estavam inseridos, a reprodução dos comportamentos e atitudes que vivenciam, os antecedentes, entre outros. Fez-se seguir a apresentação de estratégias que os professores pudessem aplicar na sala

*Figura 43. Fotografia do momento de ação de sensibilização*



de aula para lidar com os comportamentos desviantes e o papel que os professores deviam adotar perante as situações problemáticas. O reforço social foi apontado, tal como defende Picado (2009), “o reforço social consiste em dar ao sujeito uma resposta – consequência positiva – após um comportamento, o que faz aumentar a frequência deste” (p.5.) Destaca-se também a necessidade das escolas desenvolverem programas preventivos no âmbito do combate à indisciplina. A gestão de comportamentos não é só um problema da escola, mas sobretudo da sociedade, onde se inclui as famílias, o bairro, os grupos de pares, as instituições locais, que têm a função de trabalhar juntos para a prevenção e minimização progressiva dos comportamentos desviantes.

A organização em equipa desta formação contribuiu para experienciar situações onde o trabalho em colaboração favorece a atuação dos professores, em que é possível mobilizar objetivos comuns e desenvolver estratégias para a concretização de um projeto coletivo. Esta

---

<sup>22</sup> Ver *Apêndice 14*. Cartazes informativos e fotografias alusivos à ação de sensibilização.

aprendizagem, enquanto estagiária, promoveu o desenvolvimento pessoal e profissional, adquirindo competências para o desenvolvimento futuro de ações, que contribuam para a formação contínua de professores. Segundo o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, no artigo 15.º refere-se que “a formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade nos termos do presente Estatuto.” Neste sentido, a formação continuada revela-se uma forma privilegiada de desenvolver competências profissionais e conhecimentos científicos.

## IV. ESTÁGIO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

## 1. Sumário da Investigação-Ação

Neste capítulo apresenta-se o trabalho desenvolvido com a metodologia de investigação-ação, a propósito de responder à seguinte questão-problema: *Como é que o educador pode promover o desenvolvimento da Identidade Pessoal das crianças com momentos de aprendizagem, inerentes a todas as áreas de conteúdo?* Esta pesquisa incidiu na estruturação de momentos de aprendizagem participativa que contribuem para o desenvolvimento da identidade da criança, nomeadamente, a descoberta e a exploração da autonomia do seu corpo. As estratégias adotadas respondem às exigências pessoais das crianças e contribuem para o seu desenvolvimento específico.

O desenvolvimento da investigação decorreu ao longo do estágio pedagógico na componente de Educação Pré-Escolar, que teve a duração de seis semanas com início a cinco de novembro e término a doze de dezembro, do ano 2012, num total de 100 horas<sup>23</sup>. Neste período, inclui-se uma primeira semana de observação direta e participada na sala de Educação de Infância, com a finalidade de facilitar a integração da estudante estagiária no contexto *in loco*, como apresenta a Planificação Semanal<sup>24</sup>. Esta semana foi fundamental para conhecer a Instituição e tomar conhecimento de aspetos inerentes ao PEE. Durante a observação participada realizou-se o reconhecimento, familiarização e integração no grupo de crianças da sala de transição, processos concretizados durante a interação adulto-crianças. Ao longo do período de estágio acompanhou-se a equipa da sala, nomeadamente a educadora cooperante e as assistentes operacionais, no seu horário rotativo, alternando entre o turno da manhã (das 8:00h às 13:30h) e o da tarde (das 13:00h às 18:00h).

O estágio pedagógico contou com três caracterizações fundamentais, presentes neste relatório, que permitem o seu enquadramento: a descrição do meio, da instituição e do ambiente educativo. Relativamente ao desenvolvimento da aprendizagem, o rigor científico e ético esteve inerente a todo o planeamento do processo pedagógico com as crianças, explícito num capítulo deste relatório. A prática permitiu, também, o desenvolvimento de uma relação profissional com a equipa docente e não docente bem como com o contexto familiar que, por sua vez, permitiu a realização de intervenções específicas com a comunidade educativa.

---

<sup>23</sup> Ver *Apêndice 15*. Calendarização do período de estágio no contexto de Educação Pré-Escolar.

<sup>24</sup> Ver *Apêndice 16*. Planificação do período de observação participada na sala de transição.

## 2. Caraterização da Instituição

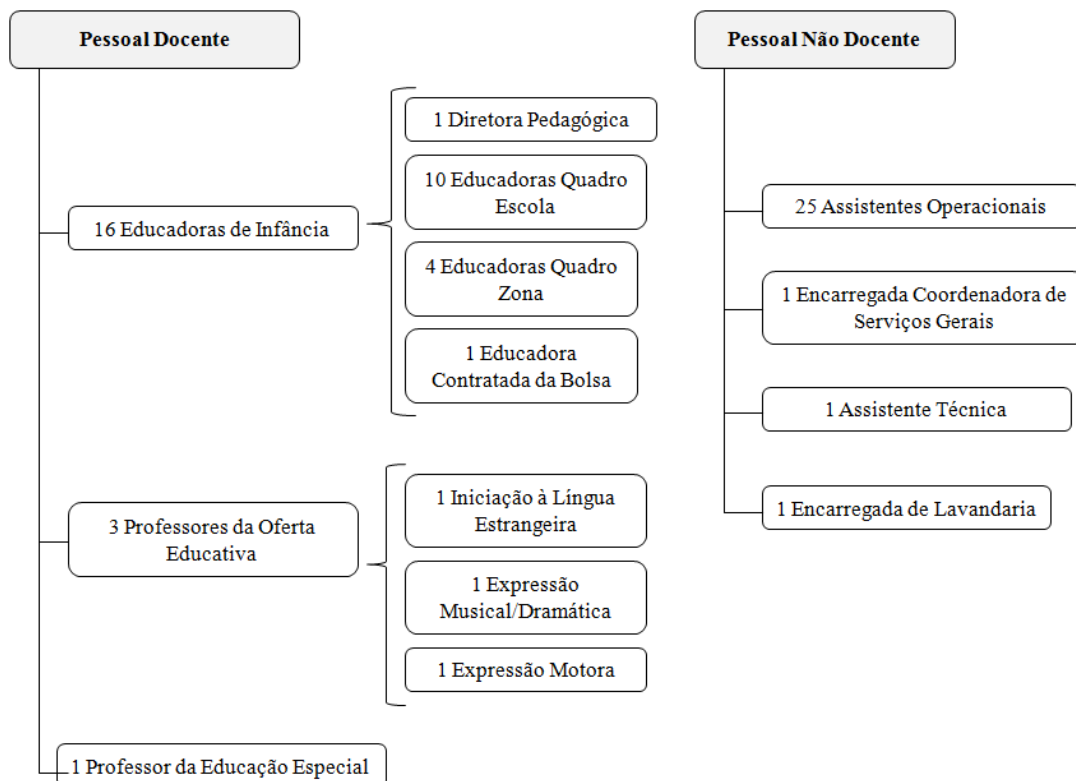
A intervenção pedagógica no âmbito da Educação de Infância foi realizada no Infantário “O Girassol”, uma instituição pública de educação, que existe há 27 anos e fica localizado na Rua da África do Sul, na Nazaré, concelho do Funchal. Este funciona, ininterruptamente, das 8:00 às 18:30 horas, sendo que as famílias podem optar por um tempo integral ou parcial de permanência das suas crianças no Infantário, durante onze meses do ano.

### 2.1. Recursos Humanos

O estabelecimento acolhe crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os quatro anos, sendo que são formados grupos de crianças com a mesma faixa etária que desenvolvem aprendizagens nas suas salas de atividades. Na sua totalidade, o infantário acolhe 109 crianças.

De acordo com o PEE – Educar para a Cidadania (2009/2013), o Infantário conta com 48 pessoas que prestam diferentes serviços, dividindo-se em pessoal docente e não docente (Figura 44).

Figura 44. Esquema dos recursos humanos do infantário



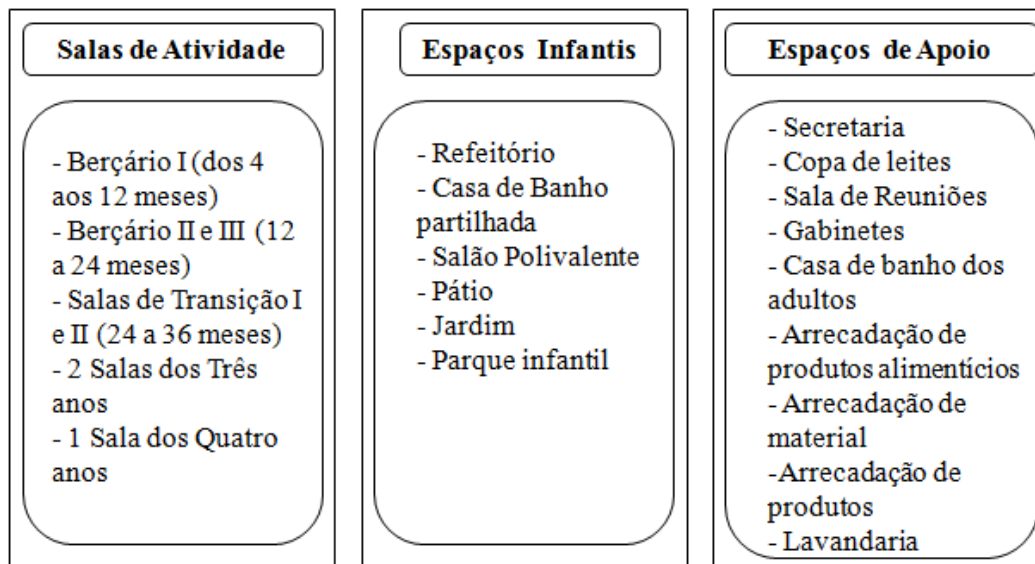
De acordo com as necessidades da instituição, a Direção Regional de Educação disponibiliza um Professor de Educação Especial que apoia os alunos com NEE do Infantário. Até à data, o PEE – Educar para a Cidadania (2009/2013) informa que existem três crianças com NEE, uma diagnosticada com autismo e duas em observação.

Relativamente ao ambiente social vivido, caracteriza-se por haver um contato afetivo e à vontade entre as pessoas, com características culturais idênticas, denotando-se que existem elos fortes entre educadoras, auxiliares e funcionários. Esta relação facilitou a integração como estudante estagiária na instituição.

## 2.2. Recursos Físicos

Em relação às instalações do Infantário, este é constituído por um único edifício, onde o seu interior está dividido por vários espaços identificados com a devida função. Na sua totalidade são oito Salas de Atividade distribuídas em duas valências, Creche e Jardim-de-Infância, além dos espaços comuns aos grupos de crianças (Figura 45).

Figura 45. Esquema dos espaços do infantário



Na entrada estão disponíveis placards onde geralmente se afixam informações ou pequenas exposições visíveis à comunidade educativa, assim como existem outros placards nas paredes interiores do infantário onde podem ser expostos trabalhos de cada sala. Esta é, principalmente, uma forma de estar em contato com as famílias, expondo algum do trabalho que é feito.

O ambiente físico do infantário demonstra ser uma área limpa e agradável, o espaço é constituído por corredores que dão acesso às salas, facilitando a circulação de todos. Por sua vez, as salas de Creche e Jardim-de- Infância têm um acesso direto ao espaço exterior, constituído por um grande jardim e um parque infantil, onde geralmente as crianças brincam livremente no recreio. Quando as condições atmosféricas não permitem a ida à rua, o recreio faz-se no Salão Polivalente, que é um sítio fechado e amplo, apetrechado com alguns materiais e equipamentos didáticos, como jogos, livros, audiovisuais, DVD, aparelhagem.

### **2.3. Síntese do Projeto Educativo de Escola**

Todas as instituições de educação, segundo o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, passaram a ter uma identidade própria e autónoma que lhes permite elaborar um projeto próprio com os princípios da comunidade educativa. O PEE é um documento pedagógico que orienta todo o contexto educativo e estabelece uma identidade à instituição, essencial para o exercício da autonomia, administração e gestão. Este projeto incorpora aspetos fundamentais para o funcionamento da instituição, como referem Carvalho e Diogo (1994) é “um documento de planificação estratégica de longo prazo” (p.46). De acordo com os mesmos autores, relativamente a períodos de tempo mais curtos, são elaborados: o Plano Anual de Escola, o Projeto Curricular de Escola, o Regulamento Interno e os Projetos Curriculares de Turma.

O tema geral do PEE do Infantário “O Girassol” intitula-se “Educar para a Cidadania” (2009/2013). Denota-se que a instituição tem como principal missão consciencializar para os deveres e direitos de cada um, em comunidade, não discernindo o papel da solidariedade e da partilha. Segundo o mesmo PEE, a equipa pedagógica expressou a necessidade de desenvolver metodologias para a aquisição de princípios e valores, para desenvolver cidadãos críticos e autónomos, em diferentes áreas. Durante este ano letivo (2012/2013) as atividades pedagógicas pretendem desenvolver a Educação para o Consumidor, com o desígnio de sensibilizar as crianças para discernir o que é supérfluo, fazer escolhas conscientes de produtos e encontrar em cada brinquedo uma sugestão de aprendizagem que desperte a curiosidade inata.

Cabe às instituições de primeira infância proporcionar momentos onde as crianças se envolvam em situações de solidariedade, partilha, verdade, respeito mútuo e respeito pela

diferença. É fundamental desenvolver momentos que contrariem o domínio do materialismo, do consumismo e das condutas individualistas.

### **3. Caracterização da Sala Pedagógica**

A sala de Educação de Infância é potenciadora de aprendizagens através da sua organização e da diversidade de materiais lúdico-pedagógicos que possui. A organização do seu espaço faz-se de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças, que evoluem ao longo do ano letivo. As opções de escolha da disposição do espaço têm em conta a dinâmica do grupo, as intenções educativas do educador e os objetivos da intervenção educativa.

O espaço influencia tudo o que a criança realiza, desde o grau de aprendizagem que desenvolve, passando pelas escolhas que faz e as suas ações, pela utilização de determinados materiais até à relação que estabelece com as outras pessoas. As crianças aprendem melhor num ambiente estimulante e organizado. Há um conjunto de características que despertam o desejo da criança se exprimir:

As salas claras, luminosas, de janelas baixas e floridas, com móveis pequenos, de todas as formas, como no mobiliário de uma casa moderna; as cadeiras e mesas pequenas, as cortinas bonitas, as cómodas baixas, ao alcance da mão da criança e onde ela dispõe os objetos e mexe em tudo o que lhe apetece, tudo isso constitui um melhoramento prático, importante na vida da criança (Montessori, 1936 citado por Recweber, 1995, p. 136).

A Sala de Transição I (Figura 46) é um espaço que possui muita luminosidade, arejamento, tem uma porta que dá acesso ao recreio do Jardim de Infância, o que facilita o rápido acesso às brincadeiras no exterior. A sala está a ser organizada por áreas, designadamente: jogos, casinha, tapete, artes, garagem e biblioteca. Como forma de proporcionar uma melhor perceção da organização do espaço, apresenta-se de seguida a planta tridimensional da sala.

Figura 46. Planta tridimensional da sala de transição



O armário dos jogos e a casinha estão apetrechados com materiais que favorecem a experimentação, a curiosidade, a livre iniciativa e a interação entre pares. A *Área dos Jogos* localiza-se essencialmente num armário com prateleiras onde se guardam os jogos e brinquedos, apesar de não estarem visíveis, estão ao alcance das crianças abrindo as portas. A *Área da Casinha* possui uma cozinha com um armário adequado à altura das crianças, recheado com diferentes objetos, como por exemplo, panelas, pratos, talheres e alimentos de plástico. A *Área do Tapete* tem dois tapetes almofadados e plastificados onde, geralmente, as crianças veem e ouvem histórias infantis, ouvem e cantam canções, reproduzem mímicas, brincam com legos, entre outras atividades. A *Área das Artes* é constituída por duas mesas com 16 cadeiras, essencialmente destinadas às atividades de Expressão Plástica, sendo que poderão ser utilizadas de apoio a outras atividades lúdico-pedagógicas, como os jogos de mesa. Relativamente à *Área da Garagem* e à *Área da Biblioteca* serão desenvolvidas mais aprofundadamente ao longo do ano letivo como indica a Educadora Cooperante, que procurará alternativas a nível da utilização da reciclagem para a elaboração de materiais. Segundo o ME (1997), é fundamental que o “educador defina prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico” (p.38). O aproveitamento de material de desperdício surge assim como uma possibilidade para a construção de materiais ao longo do ano letivo.

A organização do espaço da sala conta, também, com uma zona de apoio constituída por um armário para as mudas de fralda das crianças, onde também se guardam os pertences necessários para essa atividade. Possui uma área reservada para os momentos de higiene: a casa de banho da sala, com duas sanitas, dois lavatórios e um espelho vertical, adequados às dimensões das crianças. É também neste espaço que se encontra o armário dos Primeiros Socorros. Salienta-se que é na própria sala que se realiza o momento do sono, pois as camas das crianças são dispostas no espaço livre<sup>25</sup>.

### 3.1. Síntese do Projeto Curricular de Grupo

O Projeto Curricular de Grupo (PCG) é um instrumento de organização e gestão de aprendizagens, que envolve um conjunto de pessoas que influenciam a educação das crianças: equipa pedagógica, famílias e comunidade. Vygotsky (1978), citado pelo ME (1997), esclarece que “um projeto tem um sentido, uma finalidade, uma orientação e uma intencionalidade na vida da criança” (p. 154), pelo que o educador através da observação e da convivência com o grupo consegue identificar cada um destes parâmetros.

O processo de construção do projeto da sala de transição passou por diferentes etapas até à sua conclusão. Este foi sendo construído à medida que avançou o período de estágio, pelo que fez todo o sentido participar na sua construção. Saliento que a apresentação do projeto aos pais deu-se durante o período de estágio, pelo que participei nesta reunião com a realização de um PowerPoint<sup>26</sup> informativo e um pequeno vídeo onde se dá a conhecer, através de fotografias, o trabalho que foi feito com as crianças.

Pela Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, emitida pelo ME, o PCG é um “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, (...) visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma”. Como tal, a educadora cooperante foi o elo de estruturação, gestão e organização de todo o processo de construção, uma vez que esse documento pretende espelhar as suas intenções educativas.

O PCG (2012/2013) da sala de transição denomina-se “Educar para o Consumidor” como já foi referido anteriormente e está articulado com o PEE do infantário, que reúne a importância de três temas fulcrais para a educação da criança: a cidadania, o ambiente e a saúde. Este acentuava a importância de desenvolver momentos onde **as crianças pudessem valorizar as experiências quotidianas** que tinham, mais do que os objetos ou materiais

<sup>25</sup> Ver *Apêndice 17*. Imagem tridimensional da disposição da sala no momento do sono.

<sup>26</sup> Ver *Apêndice 18*. PowerPoint com apresentação do Projeto Curricular de Grupo.

comprados. Como tal, as práticas pedagógicas deveriam inserir-se numa dinâmica lúdica, onde a criança tivesse um papel ativo, através de muitas oportunidades de experimentação ativa, de promoção da curiosidade, imaginação e criatividade (Portugal, 2009). Assim, “experienciar” é a palavra-chave do PCG, que fará a criança vivenciar diversas sensações.

### **3.2. Equipa Pedagógica**

As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem confiança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida, como serão os familiares próximos bem como educadores e professores ao longo da infância (Portugal, 2009, p. 7).

A equipa pedagógica representa o grupo de pessoas que pertencem à sala de Educação de Infância, com quem as crianças contactam em grande parte do seu quotidiano pedagógico. A identidade da criança vai sendo construída, desde cedo, em paralelo com o desenvolvimento da sua relação com esta equipa pedagógica, desenvolvendo fortes vínculos afetivos, sustentados na cumplicidade e segurança.

As crianças da sala de transição interagem com uma equipa pedagógica constituída por quatro adultos: duas Educadoras de Infância e duas Assistentes Operacionais. Cada educadora cumpre cinco horas de componente letiva, com um horário rotativo alternando o turno da manhã e o turno da tarde; fazem diariamente a passagem de serviço entre educadoras da mesma sala. O grupo de crianças é acompanhado ora por uma educadora, ora por outra e as assistentes operacionais acompanham-no na maior parte do tempo.

A relação entre adultos é de cooperação e entajuda, demonstram harmonia e o gosto pela profissão, o que se reflete na qualidade da interação com as crianças. Esta relação deve ser bem vinculada e pedagógica, com um relacionamento harmonioso que resulte em aprendizagens proveitosas, nas brincadeiras orientadas e não orientadas. A educadora acompanha o grupo e planifica momentos de aprendizagem atendendo às necessidades específicas das crianças, de forma a promover o seu desenvolvimento. As assistentes operacionais zelam pelo bem-estar do grupo, auxiliando nas tarefas de alimentação e

cuidados de higiene. Este ambiente educativo vai ao encontro dos princípios de Hohmann e Weikart (2009), quando referem que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p.130).

A educadora durante a sua intervenção educativa tem como linha condutora as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) e privilegia, na sua prática, a utilização de determinadas características de alguns modelos pedagógicos, como o High/Scope e o trabalho de projeto, não implementando nenhum modelo pedagógico na sua íntegra (PCG – *Educar para o Consumidor*, 2012/2013).

### **3.3. Rotina Diária**

A organização do tempo em torno de acontecimentos diários regulares e rotinas de cuidados, ao longo do dia, constitui a “rotina diária”, uma referência temporal para a criança (Post & Hohmann, 2000). Não obstante ao facto de privilegiar-se a concretização regular da rotina, esta deve também permitir uma certa flexibilidade para que os momentos possam, por vezes, ser prolongados ou encurtados, conforme decorrer o sucesso ou o fracasso da experiência.

A rotina diária de um infantário deve contemplar de forma equilibrada, vários tipos de atividade, diferentes situações de aprendizagem, momentos individuais, de pequeno grupo ou de grande grupo, atendendo à necessidade de desenvolver diferentes áreas de conteúdo (ME, 1997). Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho (2011) acrescenta que “ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas” (p.72). Assim, o educador delinea a rotina diária do grupo de crianças, tendo em conta as suas características, ritmos, necessidades e interesses, representando momentos pedagógicos diversificados. É fundamental que o educador proporcione, também, oportunidades para que as próprias crianças possam participar no planeamento do seu dia.

Durante o período de estágio adotou-se uma rotina diária com o grupo de crianças tendo em conta os pressupostos acima referidos. É de salientar, também, que a intervenção pedagógica pessoal teve em consideração a rotina diária desenvolvida até então pela educadora cooperante. As caracterizações dos tempos pedagógicos descritos por Oliveira-Formosinho (2011) serviram de apoio à intervenção pedagógica, sendo que adotou alguns dos seus aspetos no estágio. Atribuiu-se especial atenção ao momento do acolhimento, ao ciclo de

pensamento-ação-reflexão, às brincadeiras no recreio, ao momento de trabalho em pequenos grupos, à reflexão-avaliação das aprendizagens e ao tempo de partida, adaptando-os às idades e competências das crianças da sala de transição.

Abaixo encontra-se um quadro descritivo de todos os momentos da rotina que foram adotados durante o período de estágio (Quadro 5). No mesmo, descreve-se os principais momentos, as Áreas de Conteúdo desenvolvidas, os principais objetivos de aprendizagem e a descrição dos momentos.

Quadro 5. Quadro descritivo da rotina da sala de transição

<b>Momentos</b>	<b>Áreas de Conteúdo</b>	<b>Principais Objetivos de Aprendizagem</b>	<b>Descrição dos Momentos</b>
<b>8h00 – 9h00</b> <b>Acolhimento</b>	- Área de Formação Pessoal e Social: Comportamento o - Área da Expressão e Comunicação	- Desenvolver o comportamento social (a longo prazo) - Estabelecer um contato pessoal entre escola-família - Valorizar a escola como um local de segurança	- Os Pais/Encarregados de Educação/Família trazem a sua criança para a sala, onde é recebida, individualmente, pela Educadora; - Quando o adulto entrega a criança à Educadora conversam sobre aspetos relacionados com a prática ou intervenção pedagógica desenvolvidas.
<b>9h00 – 9h20</b> <b>Atividades na Sala</b> – Orientadas e/ou livres		- Brincadeiras dentro da sala - Canção dos “bons dias” no <i>Tapete</i> - “Jogos de Descontração” <sup>27</sup> - Diálogo com o grupo: marcação de presenças - Observação do tempo: quadro do tempo diário - Materiais utilizados: recordação do dia anterior - Datas comemorativas: aniversariantes - Atividades de diferenciação pedagógica nas <i>Áreas</i> da sala	
<b>9h30 -</b> <b>Lanche da Manhã</b> Sumo/Fruta/ Bolacha/Pão/ Queijo	Área de Formação Pessoal e Social: Alimentação	- Adotar as regras sociais corretas de estar à mesa - Saber ficar sentada durante o período de alimentação	- É colocado o babete em cada criança - O grupo de crianças desloca-se da <i>sala</i> para o <i>refeitório</i> , onde cada um tem a sua cadeira e mesa identificadas - Sentam-se e tomam o lanche da

<sup>27</sup> Ver *Apêndice 19*. Tabela descritiva dos “Jogos de Descontração”.

		- Comer, sozinha, os alimentos líquidos e sólidos	manhã - Regressam a sala
<b>10h00 – 10h30</b> <b>Recreio</b> Brincadeiras livres no pátio/ polivalente	- Área da Expressão e Comunicação  - Área de Conhecimento do Mundo	- Desenvolver a Expressão Motora: motricidade global - Melhorar a exploração do corpo (correr, equilibrar-se, subir e descer, pontapear, baixar-se e levantar-se, saltar, trepar) - Proporcionar momentos de descobertas da natureza	- O grupo de crianças é encaminhado para um espaço livre e amplo - As crianças escolhem livremente as brincadeiras no recreio, assim como, optam por brincar sozinhas ou em grupo - Os adultos observam atentamente as brincadeiras garantindo o bem-estar das crianças
<b>Momentos Pedagógicos Orientados</b>	Momentos pedagógicos planejados pela educadora estagiária. <sup>28</sup>		
<b>11h30</b> <b>Higiene e Preparação para o Almoço</b>	Área de Formação Pessoal e Social: Higiene	- Cooperar nos atos de higiene pessoal - Colaborar no momento de higiene das mãos - Saber lavar as mãos com ajuda - Saber secar as mãos sozinha	- As crianças realizam a higiene (lavagem e secagem das mãos) no lavatório da sala e aguardam no <i>Tapete</i> - Enquanto se aguarda pela preparação de todas as crianças, a educadora estagiária orienta um “Jogo de Descontração” - Coloca-se o babete em cada criança - O grupo de crianças desloca-se da <i>sala</i> para o <i>refeitório</i>
<b>11h30 – 12h15</b> <b>Almoço</b>	Área de Formação Pessoal e Social: Alimentação	- Adotar as regras sociais corretas de estar à mesa - Saber ficar sentada durante o período de alimentação - Comer, sozinha,	- No <i>refeitório</i> , cada criança tem a sua cadeira e mesa identificadas onde se senta - Comem sozinhas utilizando a colher como talher do primeiro e segundo pratos - O adulto incentiva oralmente as crianças a comerem; auxilia as

<sup>28</sup> Ver *Apêndice 20*. Planificações diárias do contexto de Educação Pré-Escolar.

		os alimentos líquidos e sólidos - Melhorar a utilização da colher na alimentação	crianças com maior dificuldade na alimentação - Regresso à sala
<b>12h15 – 12h30 Higiene</b>	Área de Formação Pessoal e Social: Higiene	- Cooperar nos atos de higiene pessoal - Saber lavar e secar as mãos e a boca com auxílio do adulto - Conscientizar para a necessidade de evacuar e urinar - Desenvolver o controlo dos esfíncteres (a longo prazo)	- As crianças deslocam-se às sanitas para evacuar ou urinar - O adulto muda a fralda das crianças preparando-as para a hora do sono (controlo dos esfíncteres) - As crianças realizam a higiene (lavagem e secagem das mãos e da boca) no lavatório da sala
<b>12h30 – 15h00 Repouso</b>	Área de Formação Pessoal e Social: Sono	- Aceitar ir para a cama - Melhorar, progressivamente, o seu período de sono na escola - Conhecer a sua cama - Saber tirar os sapatos sozinho - Repousar	- O adulto coloca em prática estratégias para ajudar a adormecer (coloca uma música calma de relaxamento ou de embalo, canta uma canção de embalar, etc.) - A criança desloca-se para a sua cama, identificando-a pelo espaço onde está situada - Tira os seus sapatos e deita-se - O adulto distribui a determinadas crianças os seus pertences para adormecer, como a chucha - O adulto aproxima-se das crianças que ainda precisam da presença do adulto para adormecer

100 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

<p><b>15h00 – 15h30 Higiene</b></p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social: Higiene</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperar nos atos de higiene pessoal</li> <li>- Conscientizar para a necessidade de evacuar e urinar</li> <li>- Desenvolver o controlo dos esfíncteres (a longo prazo)</li> <li>- Saber lavar e secar as mãos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças deslocam-se às sanitas para evacuar ou urinar</li> <li>- O adulto muda a fralda das respetivas crianças</li> <li>- As crianças realizam a higiene (lavagem e secagem das mãos) no lavatório da sala e aguardam no <i>Tapete</i></li> <li>- Enquanto as crianças esperam pelos colegas, a educadora orienta o momento de espera, com um “Jogo de Descontração”</li> </ul>
<p><b>15h30 – 16h00 Lanche da Tarde</b> Sumo/Fruta/ Bolacha/Pão/ Queijo</p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social: Alimentação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adotar as regras sociais corretas de estar à mesa</li> <li>- Saber ficar sentada durante o período de alimentação</li> <li>- Comer, sozinha, alimentos líquidos e sólidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É colocado o babete em cada criança</li> <li>- O grupo de crianças desloca-se da <i>sala</i> para o <i>refeitório</i>, onde cada um tem a sua cadeira e mesa identificadas</li> <li>- Sentam-se e tomam o lanche da tarde</li> <li>- Regressam a sala</li> </ul>
<p><b>Atividades Orientadas e/ou livres</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Momentos, em grande grupo, orientados pela educadora</li> <li>- (ou) Brincadeiras livres nas <i>Áreas</i> da sala</li> <li>- (ou) “Jogos de Descontração”</li> </ul>		
<p><b>17h30 – 18h30 Brincadeiras no pátio ou polivalente</b></p>	<p>Área da Expressão e Comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a motricidade global</li> <li>- Visualizar pequenos vídeos de histórias infantis</li> <li>- Escutar canções infantis</li> <li>- Cantar e dançar ao som de músicas infantis</li> <li>- Proporcionar momentos para correr</li> <li>- Jogar com uma bola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo de crianças é orientado para o pátio (atividades livres) ou para o polivalente (atividades musicais ou motoras)</li> <li>- As crianças movimentam-se ao som de canções infantis, escutam e acompanham canções com palmas e gestos</li> <li>- Ou as crianças pontapeiam/jogam com bolas de lona</li> <li>- O adulto participa e observa o envolvimento das crianças no espaço, garantindo o seu bem-estar</li> </ul>
<p><b>17h30 Início da Saída</b></p>	<p>Área de Formação Pessoal e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Despedir-se dos colegas e adultos da sala</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os Pais/Encarregados de Educação/Família reencontram a sua criança</li> </ul>

	Social: Comportament o	- Desenvolver o comportamento social (a longo prazo) - Estabelecer um contato pessoal entre escola-família	- A Educadora entrega a criança ao adulto da família enquanto trocam informações sobre aspetos relacionados com as intervenções pedagógicas desenvolvidas.
<b>18h30 - Encerramento do Infantário</b>			

Todos os momentos da rotina são momentos pedagógicos, onde a criança faz aprendizagens significativas a vários níveis. Destaca-se o papel do desenvolvimento da formação pessoal e social da criança, ao longo de todos os tempos da rotina.

### 3.4. Caraterização das Famílias

Em paralelo com a rotina diária vivida pela criança no infantário, também a família tem um papel fulcral na formação pessoal e social da criança. A Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro, emitida pelo ME esclarece que, sendo a Educação Pré-Escolar a primeira etapa de Educação Básica, esta deve contemplar a ação educativa das famílias e desenvolver, com ela, uma relação estreita, com o objetivo de favorecer a formação e o desenvolvimento da criança a vários níveis. Deste modo, o educador não pode preterir o papel da família na educação de cada criança, que se desenvolve a par de um conjunto de valores e crenças particulares. Estes incluem-se numa “cultura familiar” que se diversifica em cada família pelo estilo de vida, pelas atividades que ocupam os tempos livres, pelos hábitos sociais, pela linguagem utilizada, pela promoção das qualidades individuais da família. Gonçalves (1996) refere que “é exactamente essa força influente do meio familiar que deve ser aproveitada e não negligenciada e é nessa perspectiva que entendemos a família como agente dinamizador da educação” (p.71).

Assim, considerou-se fundamental dar atenção ao local/meio onde as famílias das crianças vivem, uma vez que a partir dele, o educador consegue compreender melhor qual a ação educativa que deve desenvolver. Pela análise do Gráfico 6, verificamos que todas as famílias têm a sua residência num contexto urbano, no Concelho do Funchal; sendo que a maioria (12 famílias) residem na freguesia de São Martinho. Por sua vez, destaco pelo Gráfico 7, os sítios pertencentes à freguesia de São Martinho, onde o Bairro da Nazaré e o Bairro da Ajuda acolhem a maioria, respetivamente, seis e cinco famílias.

Gráfico 6. Residência das famílias no concelho do Funchal

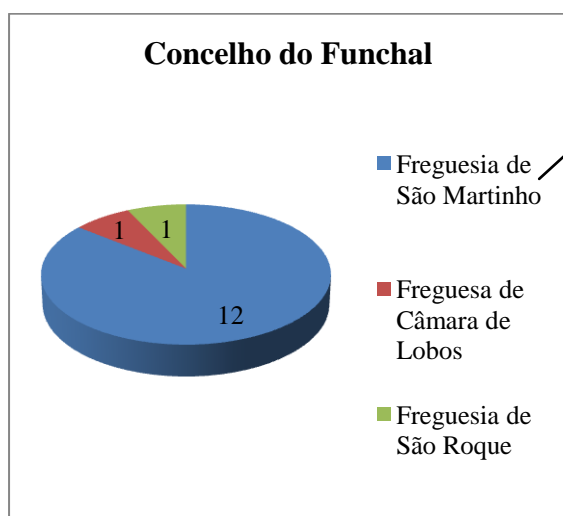
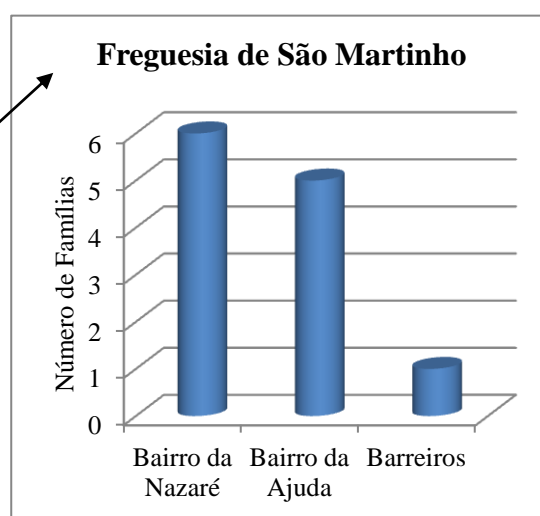


Gráfico 7. Residência das doze famílias na freguesia de São Martinho



Assim, constata-se que a maior parte das residências familiares são próximas ao infantário, denotando-se que cerca de metade vive nas redondezas do mesmo. Com estes factos, considera-se que as características sociais, culturais e económicas do meio, descritas “Caraterização do Meio” do presente relatório são, efetivamente, representativas destas famílias.

Em relação à caracterização sociológica da família, destaca-se o número de elementos do agregado familiar (Quadro 6), que varia entre 3 a 6 pessoas, observando-se que este fator influencia o envolvimento dos pais da sala de transição, na escola. A partir das conversas informais com os pais, percebeu-se que a maioria achava que não dava a atenção devida aos seus filhos, porque o seu tempo tinha de ser dividido entre outro(s) filho(s) e os afazeres domésticos.

Quadro 6. Número de elementos do agregado familiar

Agregado Familiar	Três pessoas	Quatro pessoas	Cinco pessoas	Seis pessoas
Famílias	7	4	2	1

No que concerne à idade atual dos pais (Gráfico 8), verifica-se que a maioria encontra-se entre os 30 e os 40 anos, seguindo-se o intervalo dos 20 aos 30. Destaco que alguns pais foram pais adolescentes, que conceberam os seus filhos, não planeados, ainda em idade escolar. Estes são os que motivam mais preocupação, uma vez que a par da pouca idade,

possuem fracas condições financeiras, muitas vezes insuficientes para suprir as necessidades de todos os elementos do agregado familiar, principalmente do seu educando. Consequentemente, a função de educar fica muitas vezes entregue aos avós.

Quanto à atividade profissional, a grande maioria está empregada, à exceção de cinco pais que estão em situação de desemprego e quatro são estudantes. De entre as profissões, encontrou-se diversos trabalhadores por ordem de outrem, como empregados na área da restauração, comerciantes e empregados de lojas, auxiliares e assistentes em serviços administrativos e de educação, professores, um militar, um pedreiro e um operador metalúrgico. As habilitações académicas dos pais (Gráfico 9) correspondem a um nível de formação média. Os pais situam-se, em termos médios, entre o 2.º Ciclo e o 3.º Ciclo, apenas dois frequentaram apenas o 1.º Ciclo e três têm uma licenciatura. Relativamente às mães, aparentam ter um nível académico mais alto, sublinho o facto de três apresentarem uma licenciatura e três terem realizado o Ensino Secundário.

Gráfico 8. Idade atual dos Pais

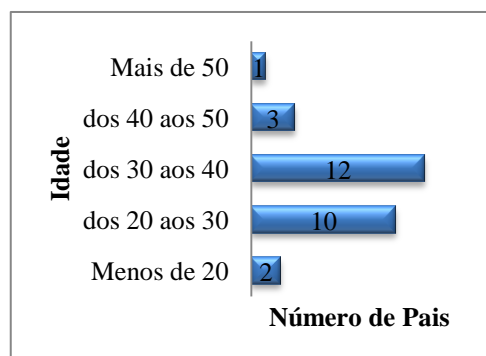
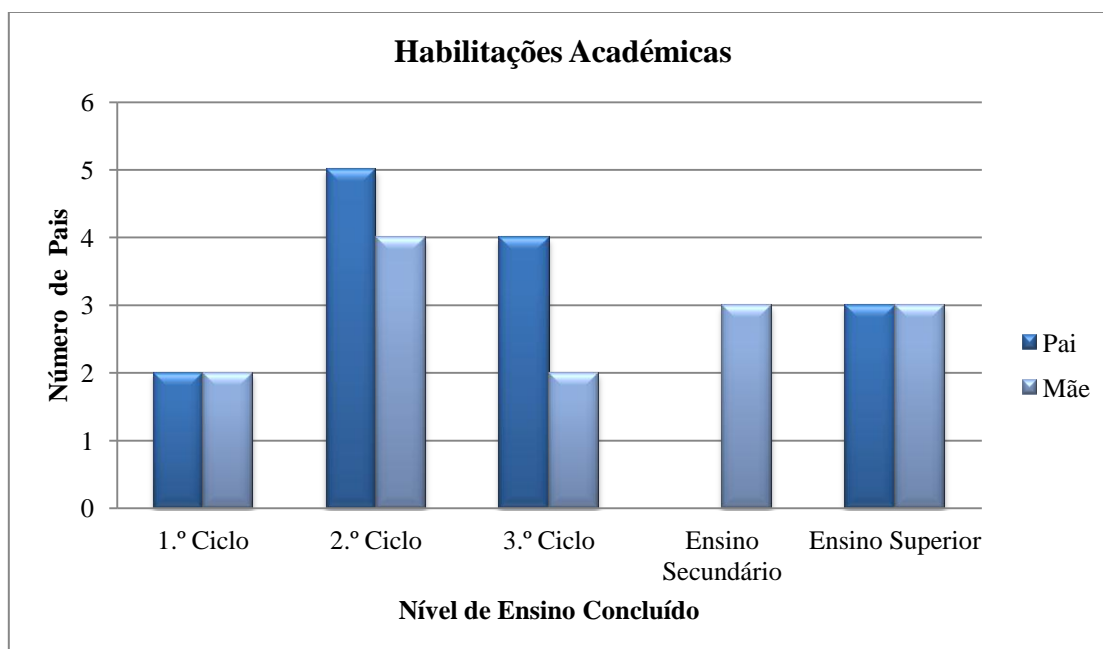


Gráfico 9. Habilitações académicas dos pais da sala de transição



A importância dada ao nível das habilitações académicas dos pais advém do facto de se verificar que quanto mais escolarização, mais os pais enaltecem o valor cultural da escola.

Verifica-se o esforço destes pais para participar mais ativamente na vida escolar dos filhos, por exemplo, através de pedidos de orientações e estratégias para conseguirem dar continuidade às aprendizagens em casa, reconhecendo o papel fulcral da ligação entre escola-família.

### 3.4.1. Importância da Vinculação Afetiva

O ambiente pré-natal é o corpo da mãe, esta é grandemente responsável pelas influências ambientais iniciais no seu futuro filho. Virtualmente tudo o que afecta o bem-estar da mãe, desde o seu regime alimentar até ao seu humor, pode alterar o ambiente do seu futuro filho e afectar o seu crescimento (Papalia, Olds & Feldman, 2006, p.105).

Antes mesmo do seu nascimento, as crianças desenvolvem uma proximidade com a família, em particular com a mãe, que ao longo do seu crescimento tem um papel fundamental no seu desenvolvimento pessoal, social e afetivo. A influência da família é um processo contínuo na vida da criança, que se inicia, mais afincadamente, aquando o seu nascimento, com o desenvolvimento do processo de vinculação.

A vinculação ou *attachment* traduz-se pela ligação da criança à mãe e caracteriza-se por ser um processo demorado, considerado a chave para o desenvolvimento afetivo e social da criança (Portugal, 1998). A mãe<sup>29</sup> é uma forte figura de vinculação para a criança, principalmente, nos primeiros anos de vida. Constatou-se que a Teoria da Vinculação, a partir dos estudos de Bowlby e Ainsworth, é “a ligação da mãe ao bebé, fundamenta o modelo das relações futuras do sujeito, promove expectativas e assunções acerca dele próprio e dos outros, susceptíveis de influenciar a competência social e o desenvolvimento emocional ao longo da vida” (Ferreira & Pinho, 2009, p.1).

O envolvimento afetivo das primeiras relações da criança determina a qualidade das futuras relações sociais que construirá, sustentadas pela confiança, segurança e intuição emocional. A creche é um local privilegiado para a construção dessas relações, onde a criança começa a contactar com outras pessoas, crianças e adultos, fora do seio familiar. Para algumas crianças da sala de transição, o processo de separação da mãe tinha iniciado há

---

<sup>29</sup> O termo “mãe” é aqui utilizado para designar a figura materna, progenitora da criança. No entanto, esclarece-se que, por vezes, esta não é a pessoa mais significativa para a criança, como tal, nesses casos, considere-se a figura mais próxima que lhe dispensa os cuidados maternos (Ainsworth, 1989), com quem a criança estabelece uma relação de vinculação.

pouco tempo, pelo que ainda choravam muito no momento do acolhimento. Para Lipp (2002) é a creche o primeiro ambiente social onde a criança é inserida sem a mãe e é acolhida por outra pessoa. Também para a mãe é um processo difícil, no entanto, quando a vinculação é um processo bem conseguido e o trabalho desenvolvido pela creche é de qualidade, não há a influência negativa sobre a relação da criança com a mãe (Portugal, 1998). Quando os pais constatarem que a creche é de qualidade, torna-se menos doloroso deixar o filho na creche e a adaptação do mesmo é facilitada.

#### **4. Caracterização do Grupo de Crianças**

O grupo de crianças da sala de transição é formado por catorze crianças, sendo que oito são do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre um ano e meio e dois anos. As crianças têm idades muito próximas, ainda assim, cada uma é um ser único e individual que se desenvolve, ao longo dos anos, com características próprias.

As características das crianças foram estudadas por determinados pedagogos que se dedicaram a conhecer o processo de crescimento infantil, através das relações que as crianças estabelecem com o meio. Henri Wallon e Jean Piaget distinguiram um padrão de desenvolvimento que relaciona a idade da criança com as competências que deverá adquirir a nível físico, intelectual e emocional. As teorias desenvolvidas por estes pedagogos não são irrefutáveis, pois podem sofrer alterações subjacentes aos avanços e retrocessos de determinadas áreas do conhecimento ao longo do tempo, no entanto, são fundamentais para sustentar e orientar a intervenção pedagógica com as crianças. Os pedagogos supramencionados têm como base uma teoria socio-interacionista, que se fundamenta no valor imprescindível que o meio tem na aprendizagem.

Wallon (1879-1962) considerou a origem de uma «inteligência prática» por volta dos 24 meses, que se estabelece até aos três anos de idade, contemplando portanto, a idade das crianças da sala de transição. A inteligência prática surge a partir da interação que a criança realiza com o ambiente (influências sociais) e com o próprio corpo (influências fisiológicas). Ao atingir os dois anos, supõe-se que através da relação do corpo com o ambiente, há uma melhor interiorização do conhecimento das coisas devido à representação que a criança começa a realizar, através da capacidade sensoriomotora (Merani, 1977). Wallon designa por estágio sensório-motor esta fase em que é desenvolvida a «inteligência»: “muitos consideram-na a arte de fugir aos factos, (...) referem-se ao que se denomina «inteligência

sensório-motriz», isto é, a capacidade de reacções adequadas aos estímulos” (Merani, 1969, p.76). Esta é potenciada nesta fase de desenvolvimento mas, também, pressupõe outras três dimensões: a motora, a afetiva e a cognitiva. A criança começa a andar, a comunicar pela fala e a interagir com os objetos à sua volta; com o desenvolvimento da marcha e da linguagem, a experiência exterior vai sendo representada mentalmente.

Para Piaget (1896-1980) este processo de assimilação sensoriomotora é designado por «assimilação recíproca» que se concretiza pela coordenação das ações (Henriques, 1996). Na sala de transição denotou-se a importância das brincadeiras livres das crianças, que por meio da interação com o envolvimento, procuravam adaptar-se às características existentes. Wadsworth (1984) refere a importância desta adaptação no período sensoriomotor, uma vez que esta requer atividade por parte do indivíduo, comprovando que é a ação que permite a adaptação da criança. O mesmo autor cita Furth (1970) que escreve “a adaptação sempre pressupõe uma interação do ambiente com o organismo” (p.180). É através desta relação sócio interacionista que as crianças desenvolvem a inteligência supracitada.

Piaget define o estágio da inteligência sensoriomotora que acontece até, aproximadamente, aos dois anos de idade, no decorrer do qual sucede o desenvolvimento a nível cognitivo. Desde um ano e meio até aos dois anos, a criança é capaz de começar a fazer representações mentais com imagens, símbolos e memórias sem precisar da componente física, pois a criança já consegue simbolicamente representá-las na sua mente: «inteligência representativa». Esta foi evidenciada pelas crianças quando demonstravam lembrar-se de algum acontecimento, nomeadamente, quando o adulto conversava ou aliciava à realização de determinadas ações já ocorridas. As crianças passaram dos esquemas de ação a esquemas representativos.

O grupo de crianças apresenta padrões de desenvolvimento normativos para a faixa etária em que se encontra. Não obstante, é fundamental salientar que o desenvolvimento infantil decorre de forma gradual, sendo que a criança experimenta avanços e retrocessos na construção da sua personalidade. Existem crianças que antecipam etapas e outras que divergem do padrão habitual e/ou têm um ritmo mais lento.

Neste grupo, dez crianças já tinham frequentado o Berçário no ano letivo anterior e quatro frequentam a instituição pela primeira vez. Entre estas últimas, inclui-se uma criança que provém de outra instituição de educação de infância e esteve em adaptação durante o período de estágio.

Na sua generalidade, o grupo de crianças demonstra ser curioso e interessado. No entanto, denota-se um subgrupo inibido, que ainda está em adaptação ao novo espaço e à nova educadora, uma vez que é a primeira vez que frequenta a sala e que é acompanhado pelo adulto em questão. As crianças não estavam fortemente ligadas àquela sala de atividades, pelo que sentia-se claramente a necessidade de torná-la mais pessoal, com uma identidade pertencente ao grupo. As crianças, no início do estágio, manifestavam dificuldades em expressar a sua vontade, interesses, opiniões e escolhas, mantendo uma postura neutra.

A nível emocional, as crianças revelaram-se alegres, simpáticas e carinhosas, demonstraram gostar de canções e ouvir de histórias. A educadora da sala concorda que há uma motivação do grupo para ver livros de histórias e pequenas dramatizações. As características egocêntricas do grupo evidenciam-se quando não gostam de partilhar os brinquedos e, conseqüentemente, quando entram em disputas pelos brinquedos e materiais da sala. Papalia *et al* (2001) referem que estas atitudes não podem ser confundidas com egoísmo, acontecem pelo facto das crianças serem egocêntricas, incapazes de ter empatia com o outro. Por vezes, acontecem as explosões emocionais, as chamadas “birras”, nas crianças que revelam ter pouca tolerância.

Relativamente à autonomia na alimentação, este grupo é homogêneo, a maior parte consegue comer a refeição sozinha, têm destreza para segurar na colher e bebem líquidos sem entornar, poucas precisam de ajuda (Figura 47). Não existem problemas de falta de hábitos alimentares, pois é notável que as crianças provam alimentos variados, sabem estar sentados corretamente à mesa e comem, geralmente, utilizando o talher, de acordo com o que é esperado para a faixa etária em questão.

*Figura 47.* Compilação de fotografias das crianças autónomas nas refeições



No período de higiene (Figura 48), são os adultos que auxiliam neste processo, sendo que estes proporcionam poucas oportunidades para que as crianças experimentem sozinhas. Durante o período de estágio, uma das preocupações foi explicitar qual a rotina de higiene que as crianças deveriam fazer, possibilitando-lhes espaço para experimentarem sozinhas, por exemplo, a lavagem das mãos. Existem quatro crianças que estão a fazer o controlo dos esfíncteres, de forma positiva, têm o apoio da família e os adultos da sala incentivam e auxiliam no processo. Outras quatro crianças já têm autonomia no processo de ir à casa de banho, utilizando a fralda apenas na hora do sono. As restantes crianças ainda utilizam a fralda.

No momento do sono, todas as crianças descansam e aceitam aquele momento positivamente (Figura 49 e 50). Algumas crianças requerem um objeto familiar para dormir, a chucha ou panos, e outras necessitam da presença do adulto. As crianças reconhecem a sua cama pelo local onde fica situada (no momento de dormir, é possível observar que cada criança dirige-se à sua cama).

O recreio é um momento propício ao desenvolvimento da motricidade grossa, onde se verificou que as crianças possuem capacidade de correr, combinando diferentes movimentos enquanto brincam no parque infantil (Figura 51). Por vezes, existem algumas disputas entre parceiros de brincadeiras, implicando uma maior intervenção do adulto. O período de estágio tentou completar esta necessidade, utilizando estratégias para que o grupo se conhecesse mais e fosse mais unido. Ao invés dos conflitos, fomentou-se o desenvolvimento das afinidades uns pelos outros. Este fato ajudará também a travar desde já a possibilidade de futuras situações de exclusão de determinadas crianças.

Na sala, não existem crianças com NEE. No entanto, existe uma criança que apresenta um atraso na linguagem evidente, pelo que a educadora referenciou esta criança aos serviços da Educação Especial. Pelo exposto, durante o período de estágio, a criança esteve a beneficiar da observação de uma professora de Educação Especial. Esta criança foi, também, alvo do estudo individualizado realizado por mim.

*Figura 48.* Fotografia das crianças no momento de higiene



*Figura 49.* Fotografia das crianças no momento do sono



*Figura 50.* Fotografia da criança no período de adaptação



*Figura 51.* Fotografia das crianças no recreio



#### **4.1. Interesses e Necessidades das Crianças**

A intervenção pedagógica planeada pelo educador de infância deve ter em consideração a escolha de opções ajustadas aos interesses e necessidades do grupo de crianças. A utilização das palavras “interesses” e “necessidades”, em simultâneo, não acontece por acaso, estas duas complementam-se na intervenção pedagógica. As escolhas das crianças formam os seus centros de interesse e cabe ao educador articulá-los com as necessidades, ou seja, deve aliar o indispensável ao imprescindível, para que haja um desenvolvimento adequado e significativo. Qualquer ação de aprendizagem é de qualidade quando é do interesse da criança.

O PCG (2012/2013) contém o levantamento dos interesses e das necessidades gerais das crianças da sala realizado pela educadora cooperante. Tendo em conta este registo, no período de estágio realizou-se um levantamento mais específico dos interesses e necessidades das crianças, com a finalidade de determinar a intervenção educativa. Os aspetos apontados

são suportados pelas observações das atitudes e dos comportamentos das crianças no infantário, pelas conversas informais com os familiares das crianças e pelas notas de campo individuais. O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) foi imprescindível nesta fase, uma vez que se adaptou a Ficha 2g do SAC – análise e reflexão em torno do grupo, utilizando-a como ponto de partida para a minha intervenção-ação. Esta ficha permitiu delinear e centralizar quais os aspetos referentes ao grupo de crianças, nomeadamente, as principais preocupações em torno das crianças, como se pode verificar neste excerto do Quadro 7.

Quadro 7. Excerto do quadro da Ficha 2g do SAC

Ficha 2g – Análise e Reflexão em torno do grupo	Data: 9/11/2012
<b>1- Análise do grupo</b>	
<p>O que me agrada:</p> <p><i>A sala tem catorze crianças e consegue-se subdividir o grupo em dois para a realização de trabalhos nas mesas. É possível trabalhar individualmente com cada criança enquanto as restantes desenvolvem uma atividade sobre a qual têm maior conhecimento e, por isso, estão mais independentes. As crianças são empenhadas e gostam de se envolver em atividades novas, explorar novos materiais e vivenciar novos momentos; são recetíveis e participam na maior parte das atividades propostas.</i></p> <p>O que me preocupa:</p> <p><i>Preocupa-me o facto de as crianças não terem mais tempo para explorarem as atividades que lhe são propostas. Não há espaço para que a criança use os materiais e, com eles, realize as suas próprias ações autonomamente. Parece-me que as crianças ficam acanhadas com o sistemático olhar do adulto, banalizando a exploração livre.</i></p>	

A teoria de desenvolvimento de Erik Erikson (1902-1994) teve impacto na planificação da minha intervenção, uma vez que o teórico denomina por “autonomia *versus* vergonha”, o estágio de desenvolvimento que inclui as crianças com uma faixa etária dos 18 meses até aos três anos. Acerca do mesmo assunto, Portugal (2012) refere que “a partir dos 18 meses de idade a questão da autonomia e identidade é dominante para as crianças, muito associada às dimensões de independência e controlo” (p.11).

O grupo da sala de transição encontra-se nesta fase, onde a autonomia e a vontade própria tendem a se afirmar na criança, mas entram numa contrariedade devido à dúvida e à vergonha de se exibirem perante os outros (Erikson, 1976).

Quando a criança começa a ter maior controlo sobre si mesma, por exemplo, a alimentar-se sozinha, a conseguir expressar os seus desejos, a deslocar-se sem a ajuda do adulto e a controlar os esfíncteres tem maior autonomia para explorar o meio à sua volta. Como foi referido em cima, a inteligência desenvolvida nesta idade, auxilia o acesso às regras sociais subjacentes à cultura, pelo que a criança ingressa numa controvérsia de sentimentos. Por um lado, tem a autonomia que o seu corpo começa a permitir e, por outro, a imposição cultural de regras sociais, inculcadas pelos adultos, que geram dúvida e vergonha. Esta situação gera o descontrolo da criança, que quando atinge autonomia vê as suas ações limitadas e restritas ao que está certo ou errado: controlo social.

A inserção de regras sociais deve ser cuidada e implementada de forma saudável e gradual na vida da criança, sem a estar sempre a julgá-la. As crianças precisam de se sentir seguras no ambiente pedagógico e experimentar situações de autonomização, pois “de um sentimento de autocontrolo sem perda de auto-estima resulta um sentimento constante de boa vontade e orgulho” (Erikson, 1976, p.234). Aos poucos, a criança vai conquistando uma força de vontade e o autocontrolo, que precisa de ser respeitado pelo adulto.

## **5. Fundamentação das Opções Metodológicas**

É certo que a educação de infância é um período muito importante na vida da criança, constituindo uma etapa de formação e desenvolvimento crucial (ME, 2000). Como tal, para o educador auxiliar neste processo de desenvolvimento, através da sua intervenção pedagógica, deve ter um referencial teórico que irá servir de orientação a todo o processo educativo: antes da ação, na ação e sobre a ação (Oliveira-Formosinho, 1998).

O referencial teórico referido poderá ser um modelo curricular. Oliveira-Formosinho (2007) refere, no que concerne aos modelos curriculares, a sua importância como um instrumento de mediação entre a teoria e a prática. O educador deve sustentar a sua prática educativa em metodologias que melhor concretizem a sua intencionalidade educativa, que tenham como fator central a criança, o seu bem-estar e o seu progressivo desenvolvimento.

As opções metodológicas que se tomaram tiveram em conta o contexto educativo, os diferentes métodos de aprendizagem existentes, a ideologia da educadora da sala, a

organização do espaço e do tempo, os objetivos pedagógicos, entre outros aspetos que se revelaram mais-valias ou, por outro lado, obstáculos, às escolhas pessoais. As referências teóricas juntamente com as crenças pedagógicas pessoais auxiliaram o processo de escolha das metodologias e a seleção dos instrumentos de trabalho, que guiaram a intervenção. Não foi utilizado um modelo pedagógico na sua íntegra, sendo que se optou por trazer para a sala de transição a influência de mais do que um modelo.

Ao longo da intervenção-ação privilegiou-se uma pedagogia de participação ao invés de uma pedagogia de transmissão. Esta última faria com que os saberes fossem unidirecionais e transmitidos diretamente às crianças, num tempo e espaço limitados, o que mais facilmente condenaria a prática pedagógica a uma rotina com escassez de momentos experienciais livres. Com a pedagogia transmissiva pretende-se que a cultura, expressa em saberes essenciais e imutáveis, seja passada do adulto para a criança, pretendendo daí a aquisição de capacidades (Oliveira-Formosinho, 2009). Assim, a autonomia da criança estaria a ser travada, os saberes seriam controlados e a capacidade criativa e imaginativa seria menosprezada. Tornar-se-ia desvantajoso considerar a criança como uma “folha em branco” e colocá-la a reproduzir conteúdos transmitidos pelo educador, isso seria esquecer que a criança é um ser ativo que interage com o mundo através da exploração inata. Efetivamente, “a maior parte dos educadores de infância concordaria com a ideia de que as crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem” (Brickman & Taylor, 1996, p.4).

Na pedagogia de participação, a aprendizagem acontece pela experiência direta, onde as crianças são os atores construtores do conhecimento, pois participam ativamente no processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2009). Através das atitudes experienciais das crianças são desenvolvidas competências significativas que dificilmente esquecerão. Na pedagogia participativa, as crianças não fazem a mera manipulação de brinquedos diversificados, elas lidam com pessoas, materiais e ideias, que transmitem de forma indireta as crenças, os saberes e os valores sociais. Numa perspetiva ativa, a criança explora de acordo com o seu interesse e necessidade, mantendo o entusiasmo pelas descobertas e pela construção de conhecimentos. O educador orienta todo o processo pedagógico encaminhando a criança para a conquista da sua autoconfiança até que esta perceba que não há certos e errados, há formas de construir aprendizagens a partir da compreensão daquilo que experiencia (Brickman & Taylor, 1996).

Assim, o estágio teve influência das pedagogias participativas denominadas por Oliveira-Formosinho (2009) como aquelas onde existem interações nas atividades que favorecem a construção da própria aprendizagem, através da criação de espaços e tempos significativos. Das pedagogias participativas fazem parte os modelos pedagógicos com uma perspectiva construtivista, como o modelo High/Scope, o modelo do MEM e o modelo Reggio Emilia.

### 5.1. O Brincar como Instrumento Pedagógico

Optou-se por utilizar a *brincadeira* como o instrumento pedagógico principal, na aprendizagem da criança, na creche. Esta revela-se uma ferramenta que pode ser adotada em paralelo com qualquer metodologia, pois permite construir conhecimentos numa vertente lúdica, trazendo benefícios para o desenvolvimento físico, social, intelectual e emocional da criança. A brincadeira assume-se como uma atividade livre e espontânea, central no quotidiano da criança, ou seja, é “uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer” (Kishimoto, 2002, p.146). O mesmo autor refere que as crianças quando brincam cooperam com os outros, aprendem a respeitar as regras de um jogo, a assumir as suas responsabilidades, a aceitar os direitos dos outros e a dar oportunidade para os outros também brincarem (Figura 52). Através da pedagogia participativa onde se insere o brincar, a criança aprende inúmeras condutas sociais, que por serem progressivamente construídas por si próprias têm mais significado.

Figura 52. Compilação de fotografias das crianças em diferentes situações lúdicas



As experiências lúdicas surgem quando existem oportunidades para explorar o espaço com os sentidos e interagir com os outros, através de relações de qualidade (Portugal, 2007). A exploração de materiais, cores e texturas permitem experienciar diferentes situações

através da capacidade sensoriomotora, que como vimos, está bem apurada na faixa etária dos 18 meses até aos três anos. A motivação para a brincadeira, os estímulos que são dados e as experiências que são proporcionadas, geram sensações diversificadas que contribuem para a construção do autoconhecimento.

O papel do educador é fulcral neste desempenho, pois deve ser ele o mediador de todo o processo de aprendizagem através da brincadeira. Baseei-me nos pressupostos de Gabriela Portugal para a creche, quando refere que a partir dos 18 meses:

Os adultos podem ajudar as crianças a encontrar formas de afirmação da sua individualidade mais adequadas, permitindo-lhes escolhas sempre que possível e introduzindo orientações ou regras sociais quando pertinente. Torna-se importante oferecer actividades às crianças que apoiem a autonomia e auto-estima, sem esquecer que na sua procura de independência e auto-confiança as crianças necessitam de oportunidades para fazerem escolhas significativas (Portugal, 2012, p.11).

O educador deve observar, apoiar e alargar as brincadeiras e fazer propostas que incentivem ao desenvolvimento espontâneo e natural da criança, proporcionando uma organização aliciante com criatividade suficiente para ser aceite pela criança. O brincar revela-se um conteúdo pedagógico que, ao ser bem explorado, revela resultados positivos na aquisição de competências, denotando-se que este é um vínculo primário que une a criança ao processo de aprendizagem ao longo do seu desenvolvimento.

## **5.2. A Influência do Modelo Pedagógico High/Scope**

O Modelo Pedagógico High/Scope fundamenta-se numa pedagogia construtivista defendida por Piaget, onde a exploração de diferentes atividades constitui um elemento fundamental para a construção progressiva do conhecimento. A criança é vista como a construtora do próprio saber que através da ação e da reflexão - da criança, do educador, do investigador, da família - constrói o currículo do modelo High/Scope (Oliveira-Formosinho, 2007).

Influenciarmo-nos nos pressupostos do High-Scope é considerar a aprendizagem ativa da criança em primeira instância, crendo que são as vivências experienciais as únicas que provocam aprendizagens realmente significativas. As crianças são aprendizes intencionais

que planeiam, efetuam e refletem sobre as experiências que vivenciam, realizando explorações com efeitos positivos no desenvolvimento intelectual, social e físico (Schweinhart, 2003).

Oliveira-Formosinho (2007) refere que “a aprendizagem faz-se através da acção da criança e não por repetição e memorização” (p.56). Na prática pessoal, procurou-se distanciar-se da “repetição” e da “memorização” referidas pela autora, baseando a prática em conceções que defendem a criação de situações educacionais onde a construção da autonomia é valorizada e não menosprezada devido à pouca idade da criança. É a partir dos 18 meses que a criança começa a ganhar autonomia do seu corpo, como tal, o educador tem a função de auxiliar e facilitar esse processo, essencial para a aquisição e desenvolvimento do seu autocontrolo e para a construção da sua identidade.

### **5.2.1. “Campos de Ação”**

A organização do ambiente educativo no High/Scope faz-se pela divisão do espaço da sala em “campos de ação” ou, mais vulgarmente denominadas, as “áreas” de trabalho. O espaço da sala, como já foi referido estava separado por áreas, pelo que o trabalho foi continuado, com a finalidade de proporcionar momentos autónomos à criança. Sousa e Costa (2010) esclarecem a importância de construir “um espaço atraente para as crianças com áreas de interesses específicos (área da casinha, área de blocos, área de artes, área de leitura dentre outras áreas) e bem definidas” (p.3). Como tal, o papel que se exerceu, neste aspeto, foi o de utilizar materiais interessantes que além de terem uma função pedagógica, tornassem a sala de atividades esteticamente agradável e estivessem ao nível das crianças permitindo uma boa visibilidade e utilização pelas mesmas. Considera-se que a sala é para as crianças e não para o adulto, como tal, deve estar adequada a uma estatura baixa.

Na sala é necessário deixar os espaços nítidos, perceptíveis e com acesso facilitado, para a criança começar a construir a sua autonomia independente do adulto (Oliveira-Formosinho, 2007). A mesma autora relembra que cada espaço da sala contém mensagens pedagógicas quotidianas, que a criança retém com a exploração.

### 5.2.2. Adaptação das Experiências-Chave

O modelo pedagógico High/Scope defende, no seu currículo, as aprendizagens através de experiências-chave, que se desenvolvem em torno de momentos de aprendizagem que comportam um conjunto de oportunidades específicas para aprender. Na intervenção pedagógica pessoal adotou-se alguns momentos adaptados destas experiências-chave, para a aprendizagem ativa da criança, no entanto, atribuiu-se-lhes a designação de atividades-chave. A adoção de outra designação prendeu-se ao facto de, no High/Scope, as experiências-chave já estarem delineadas e focalizarem determinadas áreas de conteúdo direcionadas para crianças a partir dos dois anos de idade. Optou-se por planear momentos de atividades-chave, que pretendiam colmatar uma necessidade ou uma dificuldade específica do grupo de crianças. Tal como é defendido por Oliveira-Formosinho (2007) o educador tem o papel de:

(...) gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de actividades para que a criança faça experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente (p.58).

Estas experiências organizam-se em torno da observação sistemática, do adulto em relação à criança, como um guia para delinear a aprendizagem. Basicamente é criar uma rotina onde os momentos de experiências sejam enriquecedores e provoquem interações positivas (Oliveira-Formosinho, 2007). As experiências-chave servem para orientar a rotina diária e os materiais que devem ser usados para suprimir dificuldades e apoiar as capacidades das crianças (Hohmann & Weikart, 1997). Os mesmos autores referem que a “aprendizagem pela acção depende das interacções positivas entre os adultos e as crianças” (p.6). É desta interação que surge as principais dicas sobre as dificuldades individuais. No contexto real foi imprescindível compreender, por exemplo, a necessidade de disponibilizar mais tempo e espaço para as crianças explorarem as atividades no seu próprio ritmo e interesse. As aprendizagens realizadas pelas crianças, nas atividades-chave, são mais autonomizadas e centradas no desenvolvimento individual.

### 5.3. Diferenciação Pedagógica

Em paralelo com as atividades-chave considerou-se a diferenciação pedagógica como um excelente meio para atender às especificidades de cada criança, atendendo aos seus interesses e necessidades individuais. Ao interagir com a criança durante o período de atividade-chave, foi possível identificar as dificuldades e construir meios para suprimi-las *a posteriori*. É a partir do conhecimento da criança que se identifica o que esta sabe e quais as suas potencialidades que devem ser desenvolvidas (ME, 1997).

Figura 53. Fotografias de momentos de atividades-chave



*Na prática, as atividades-chave (Figura 53) são do interesse e necessidade de todas as crianças e realizadas, em pequenos grupos, auxiliadas individualmente pelo adulto. As crianças interagem umas com as outras e com o adulto.*

Figura 54. Fotografias de momentos de diferenciação pedagógica



*A diferenciação pedagógica (Figura 54) consiste na adoção de estratégias específicas para uma só criança, devido a uma dificuldade que foi detetada. As crianças desenvolvem atividades num ambiente com menos estímulos exteriores, privilegiando-se apenas a interação com os materiais pedagógicos e com o adulto.*

A diferenciação pedagógica revela-se um processo que permite desenvolver as ações pedagógicas destinadas a um ser individual com necessidades únicas; é uma base que “foge à «fatalidade» de educar todos como se fossem um só, que consegue superar o modo simultâneo” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.33). Este é um processo complexo que só faz sentido quando o educador fundamenta-se nas experiências individuais das crianças e no seu processo de aprendizagem exclusivo. Esta diferenciação pedagógica permite enriquecer a

autonomia individual, uma vez que a intencionalidade educativa dá-se a partir das capacidades, interesses e dificuldades de cada criança.

#### 5.4. A Influência do MEM

O MEM inspirou a intervenção educativa pessoal a nível do ambiente geral da sala, no que concerne à utilização das paredes como expositores de trabalhos (Figura 55). Do ponto de vista pessoal, é fundamental e necessário tornar a sala de atividades uma referência identitária do grupo de crianças, como já se referiu anteriormente.

Como tal, os registos coletivos e os trabalhos individuais das crianças foram expostos na sala, de modo a poderem ser explorados pelas crianças e regularmente apresentados aos pais. “O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se revêem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.133). A

*Figura 55. Fotografia da parede como expositor de trabalhos*



exposição dos trabalhos ao nível da visão das crianças demonstrou-se aliciente, uma vez que estas observavam o seu trabalho e o dos colegas e apontavam para aqueles de que mais gostavam. Quando os pais chegavam a sala demonstravam a preito pela iniciativa, ainda mais porque as próprias crianças encaminhavam-nos aos sítios de exposição para dar-lhes a conhecer os seus artefactos. A este nível também foi introduzido um expositor de trabalhos (Figura 56) na sala de atividades, que permitia expor de forma mais organizada.

*Figura 56. Fotografia do expositor de trabalhos com molas*



O MEM defende, também, um conjunto de mapas de registo que auxiliam a participação de todos na atividade educativa. Durante o período de estágio, implementou-se o

*mapa de presenças* (Figura 57) e o *mapa de registo do tempo* (Figura 58), adequado à idade das crianças em questão, como dois instrumentos que, respetivamente, auxiliavam a identidade da criança e a tomada de atenção ao meio que a rodeia. Estes mapas servem para a criança iniciar a utilização de mapas de registo, que através de um sinal realizam uma marcação. Estas marcações alternadas com as suas ausências são significativas para as crianças, ajudando-as a construir a sua identidade e consciência do tempo (Oliveira-Formosinho, 2007).

Figura 57. Fotografia do mapa de registo das presenças



Figura 58. Fotografia do mapa de registo do tempo



O *mapa de presenças* apela ao interesse das crianças pela sua constituição colorida e animada em que, do lado esquerdo, encontramos a representação das casas de cada criança e, no lado direito, a escola. A marcação da presença passou a fazer parte da rotina diária do grupo de crianças, que rapidamente compreenderam a representação dos elementos que estavam na escola e as que estavam em casa. Este registo revelou-se fundamental para a consciência da identidade de cada criança como um ser único e individual, assim como, para o respeito pela vez dos outros.

Relativamente ao *mapa de registo do tempo* pretendeu-se a iniciação das noções básicas temporais, sendo certo que a construção destas noções são longas e complexas. Não obstante, as evidências quotidianas marcadas pelos acontecimentos diários são os pontos de referência para a construção temporal (Brito, Sousa, Ribeiro & Araújo, 1998). Assim, com este mapa, pretendi que houvesse um período onde as crianças fossem, sobretudo, incentivadas a observar o céu e a verificar as suas incidências. Com o acompanhamento do

educador, as crianças podem interpretar a natureza, alimentando a sua curiosidade e admiração pelos fenómenos naturais (Martins *et al*, 2009).

### **5.5. Abordagem da Arte em Reggio Emilia**

A abordagem pedagógica Reggio Emilia constituiu uma inspiração na medida em que é potenciado o desenvolvimento emocional, intelectual e social da criança através da arte. O principal enfoque foi encorajar as crianças “(...) a explorar o seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.21). Tentou-se proporcionar momentos onde as habilidades simbólicas e criativas da criança fossem valorizadas, partindo de uma aprendizagem multissensorial. Neste sentido, como exemplo prático, trabalhar a identidade pessoal da criança é favorecer o desenrolar de um conjunto de momentos que valorizam as relações experienciadas da criança com o corpo, ao invés da transmissão dos conhecimentos do adulto. As crianças são postas a descobrir, explorando, através das suas várias “linguagens”.

A arte através do movimento, da expressão plástica, da música, da dramatização, do desenho é um meio privilegiado para a expressão da criança. Malaguzzi (1993), citado por Hewett (2001) justifica as diferentes formas de expressão da criança como as *Cem Linguagens da criança*. Ainda mais quando se fala em trabalhar com o corpo, é fundamental procurar experienciar diferentes fenómenos multissensoriais, através da utilização de diversificados materiais e técnicas de arte. No fundo, é o desenvolvimento de um projeto que envolve uma variedade de experiências de exploração, com enfoque em “palavras, movimentos, canções, desenhos, construção com blocos, jogo de sombras e até mesmo fazer caretas na frente do espelho” (Edwards *et al*, p. 254).

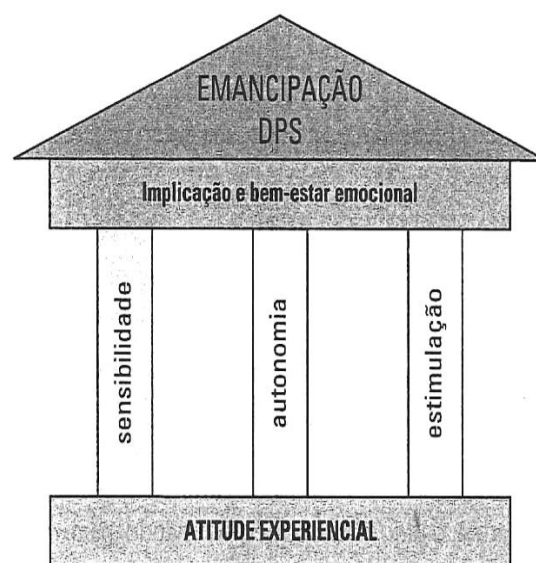
### **5.6. Atitude Experiencial**

A Atitude Experiencial é uma abordagem pedagógica da Educação de Infância que considera as necessidades e interesses das crianças, os seus potenciais, sentimentos e emoções em primeira instância. Esta pressupõe “uma atitude atenta ao vivido da criança e que está na base de um *edifício pedagógico*, organizado em torno de conceitos que se

constituem como pontos de referência na ação do educador” (Laevers & Van Sander, 1997 citados por Portugal & Laevers, 2010, p.14).

A intenção do processo educativo focaliza-se no desenvolvimento pessoal e social da criança que é conseguido quando esta atinge a “emancipação” na acessão de Laevers (Portugal & Laevers, 2010, p.14). Segundo estes mesmos autores, a Atitude Experiencial fundamenta-se, sobretudo, em três pilares: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação (Figura 59).

*Figura 59.* Esquema do edifício da emancipação de Laevers



Com esta opção metodológica, privilegia-se os momentos experienciais em que as crianças têm um envolvimento muito ativo na aprendizagem. Uma intervenção baseada nos três pilares acima mencionados favorece o desenvolvimento pessoal e social das crianças. O pilar da “sensibilidade” desencadeia-se numa relação de autenticidade do adulto com as crianças proporcionada através do diálogo experiencial, fundamentado na aceitação, na empatia e na compreensão. “A sensibilidade, presente no diálogo experiencial, pressupõe atenção e consideração das necessidades da criança” (Portugal & Laevers, 2010, p.16). O processo de “autonomia” na aprendizagem incentiva a livre iniciativa das crianças para participar ativamente na exploração pedagógica, sendo certo que esta livre espontaneidade acarreta um conjunto de regras, limites e acordos que fazem parte da sala de atividades. O pilar referente à “estimulação” diz respeito ao enriquecimento do meio, ou seja, à oferta de atividades e de materiais contextualizada e motivadora que incentivam ao envolvimento ativo no contexto educativo (Portugal & Laevers, 2010).

Por fim, esta abordagem pedagógica promove interações educativas de qualidade e ricas em aprendizagens, favorecendo a aquisição gradual de competências autónomas através de experiências lúdicas.

## **6. Intervenção Educativa com as Crianças**

Neste seguimento, a intervenção educativa realizada ao longo do período de estágio teve em consideração os objetivos educativos e a realização de práticas adequadas à aprendizagem do grupo de crianças e respetivo contexto. A intervenção passou por várias etapas significativas e de qualidade, defendidas pelo ME e apoiadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997).

A ação educativa teve o objetivo principal de proporcionar momentos de aprendizagem que pretendiam contribuir para a formação pessoal e social das crianças, através da satisfação dos interesses básicos de quem está principiar a autonomia do seu corpo. A área de formação pessoal e social da criança desenvolve-se de forma integradora e transversal às restantes áreas de desenvolvimento, como tal, todo o processo de aprendizagem deve contemplá-la. Os momentos da rotina diária da sala de transição foram planeados em atividades-chave para a construção da identidade. As características específicas do grupo permitiram concentrar a atenção em determinados aspetos, como o conhecimento do corpo, a necessidade de autocontrolo, o processo de adaptação, o controlo dos esfíncteres, o uso da chucha, o controlo do choro e das emoções e a exploração do mundo a partir do corpo.

A temática da identidade surgiu da necessidade de sensibilizar para o conhecimento de si mesmo, visando contribuir para o desenvolvimento das características pessoais e crescimento da autonomia da criança. O Ministério da Educação (1997) refere que “o reconhecimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um, quaisquer que sejam” (p.54). Estes aspetos podem ser desenvolvidos pelas crianças no âmbito de uma aprendizagem ativa, através das artes que se revelam em desafios, coletivos e individuais, para o corpo. A criança ganha uma maior autonomia e autocontrolo quando é exposta a oportunidades de experimentação.

## 6.1. Atividades-Chave para a Construção da Identidade

Neste capítulo apresenta-se a intervenção-ação propriamente dita, realizada com as crianças da sala de transição, no âmbito de promover momentos de aprendizagem ativa para a construção da identidade. Para descrever a prática pessoal, subdividiu-se a temática em três conteúdos principais, são eles: *o conhecimento do próprio corpo, as sensações e percepções do corpo e o cuidado com o corpo.*

Relativamente ao primeiro conteúdo, centraliza-se as atividades-chaves que foram realizadas com o objetivo de sensibilizar e alertar as crianças para a identificação das principais partes físicas do corpo, como a cabeça, os braços, as mãos, a barriga, as pernas e os pés. No segundo, descreve-se as experiências que evidenciaram a exploração da visão, do tato e do ouvido das crianças, que através da capacidade sensoriomotora puderam sentir diversas sensações. O terceiro conteúdo relata as atividades vivenciadas no que concerne às necessidades básicas da criança e a sua higiene pessoal.

As atividades que foram desenvolvidas estão de acordo com as competências esperadas para a faixa etária das crianças em cada área de conteúdo. Embora com as atividades se pretenda focalizar a aprendizagem numa determinada competência, é certo que a partir de uma só atividade desenrola-se um leque de experiências inerentes a várias áreas de desenvolvimento. Salienta-se que a descrição dos momentos de aprendizagem, que apresento de seguida, encontra-se organizada pelos três conteúdos mencionados em cima. Considera-se oportuno fazer assim a apresentação das atividades, para facilitar a leitura e posterior conclusão da intervenção-ação. As atividades propostas surgiram frequentemente a partir de uma história, de uma canção ou do diálogo com as crianças, que fomentou o interesse e necessidade de explorar as capacidades sensoriomotoras. No entanto, é fundamental recordar que, pela forma como se decidiu organizar a reflexão de todo o trabalho desenvolvido, as atividades não estarão descritas por ordem cronológica de realização na prática. Caso seja importante para o leitor verificar a sequência de atividades realizada, as planificações diárias encontram-se no *Apêndice 20*.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> *Apêndice 20*. Planificações diárias do contexto de Educação Pré-Escolar.

### 6.1.1. O Conhecimento do Próprio Corpo

Desde o nascimento que a criança se dedica a conhecer e a controlar progressivamente o seu corpo, contribuindo para o seu reconhecimento como pessoa (Cerezo, 1997a). A exploração do próprio corpo fomenta a construção da identidade pessoal da criança, pelo que um dos primeiros momentos trabalhados, na sala de transição, deu-se em torno de um espelho. A cada criança foi oferecido um espelho individual, como referencial para a identidade da criança, pois enquanto crianças, o ato de reflexão do seu rosto é um mistério que incentiva à sua descoberta. As crianças foram incentivadas a olhar para o seu rosto no espelho e a reconhecerem a própria imagem: os olhos, o nariz, a boca, as orelhas, o cabelo. O reconhecimento do próprio “eu” é fundamental para a construção da personalidade. O autor supramencionado foca a importância de dirigir uma aprendizagem onde a criança seja capaz de identificar as suas características físicas, uma vez que, mais tarde, estas serão modificadas. O momento de aprendizagem em torno do espelho também permitiu o desenvolvimento emocional, na medida em que as crianças foram incentivadas a modificar a sua expressão no espelho (Figura 60).

Figura 60. Compilação de fotografias das crianças com atividades em torno do espelho



A partir da exploração do espelho, cada criança pôde personalizar o seu espelho, utilizando a técnica de rasgagem e colagem de papéis na sua moldura. Através de um material onde se focalizava a formação pessoal da criança, articulou-se a atividade com o domínio da expressão plástica. Esta articulação é um processo flexível que surge conforme a intencionalidade e os objetivos da aprendizagem, devendo valorizar-se a exploração em diferentes áreas (ME, 1997). As atividades desenvolvidas não devem ser estanques e acabadas, devem interligar-se, fazendo a passagem dos momentos de aprendizagem com sentido para a criança.

Assim, a técnica de rasgagem foi desenvolvida pelas crianças, que estavam atentas ao som do papel amarrotado e curiosas pelas formas incoerentes que surgiam da rasgagem (Figura 61). Esta atividade é uma técnica de expressão plástica que implica o desenvolvimento da motricidade fina, sendo que a livre criatividade do ato de rasgar é o mediador desta forma de expressão (ME, 1997). De seguida, as crianças emolduraram os espelhos com os pedacinhos de papel. Para o desenvolvimento infantil, os movimentos que são adquiridos pelas crianças a partir do processo de rasgagem e colagem, são fulcrais para a melhoria da destreza nos movimentos. Além disso, estas atividades contribuem para a perceção do espaço, de formas e de cores. Cerezo (1997c) assegura que a coordenação viso-motora e o controle e destreza manual são habilidades desenvolvidas com estas técnicas.

Figura 61. Fotografia das crianças no momento da rasgagem de papel



A perceção do espaço é um aspeto que contribui para a criança relacionar o movimento e o corpo. O movimento desenvolve-se no espaço, quer seja a caminhar, a correr, a pular ou a dançar as crianças desenvolvem relações espaciais, pois “são actividades que permitem às crianças situar-se e orientar-se no espaço em relação ao seu próprio corpo, aos outros e em relação aos objetos” (Brito *et al*, 1998, p.71).

Com o intuito de desenvolver a relação com o próprio corpo, utilizou-se o espaço livre da sala de transição para expressar o movimento através de diferentes atividades com dança e música, realizadas em vários momentos do período de estágio. Estas atividades seguiam o mesmo encaminhamento constituído por três fases: a exploração livre do espaço, a manipulação de um material pedagógico e uma sessão de retorno à calma. A exploração do espaço através do movimento permite que a criança conheça o seu próprio esquema corporal, aprenda a situar-se e saiba quais as possibilidades e limitações do seu corpo (ME, 1997). Esta exploração livre funcionava como uma técnica de aquecimento para as atividades com movimento. As crianças precisam de ter desenvolvido as aquisições motoras básicas que facilitam a sua movimentação livre pelo espaço, sendo que para isso, podem ser acompanhadas pela música. É fundamental aliar o movimento à música e, inevitavelmente, à dança. Esta é uma das formas mais divertidas de relacionar-se com o espaço, em que as crianças dançam espontaneamente ao ouvir um estímulo musical.

O grupo de crianças da sala de transição reagiu quase instantaneamente à música: movimentaram-se energeticamente, procuraram um companheiro para dançar, criança ou adulto, e assumiram a postura de outros seres, imitando-os. A imitação de seres conhecidos, como animais ou personagens de histórias, ou de seres inventados, desenvolvem a imaginação e alertam para a necessidade do desempenho de papéis. Nestas idades, as crianças imitam aquilo que viram outrora nos seus contextos sociais.

As canções infantis são também excelentes meios para proporcionar o movimento, pois as temáticas cantadas reproduzem animais, onomatopeias, contêm ritmos e repetição de frases. As crianças mimavam as canções, improvisavam ritmos com as partes do corpo e reproduziam sons, evidenciando que a expressão verbal das músicas indicava os movimentos que podiam ser adotados. Assim, o movimento propicia o caráter expressivo não só a nível físico, mas também potencia o desenvolvimento de outras competências. O desenvolvimento da expressão verbal através das canções infantis foi um aspeto verificado na maioria das crianças, que tentavam pronunciar as palavras das canções e faziam-se acompanhar das mesmas balbuciando as palavras. Também as imitações de outros seres, as observações sobre o espaço e a sua dimensão, a observação da silhueta do corpo dos outros fomentam a descoberta do mundo (Brickman & Taylor, 1996).

Para enriquecer a expressão motora das crianças, recorri à realização de jogos de movimento com recurso a materiais simples que proporcionavam o movimento. A diversificação da exploração do espaço através de materiais proporciona momentos educativos que se revelam oportunidades de expressão do corpo. Como podemos observar na Figura 62 cada criança teve um lenço de seda colorido e, na Figura 63, um balão cheio de ar também colorido.

*Figura 62.* Fotografia das crianças a realizar movimentos com um lenço



*Figura 63.* Fotografia das crianças a realizar movimentos com um balão



A intencionalidade que advém da utilização de materiais, como o lenço e o balão, é a de proporcionar momentos onde as crianças se consciencializem do movimento do seu corpo que é acompanhado pelo material. O lenço e o balão possibilitam o desenvolvimento de diversificadas atividades pedagógicas, com desafios muito apelativos. As crianças gostam de testar e observar o material, quase como se fizesse interiormente a seguinte questão: *como é que ele se move se eu fizer este movimento?* e acabam por fazer movimentos mais soltos e libertos. Para as crianças mais introvertidas a existência de algo que as acompanha na dança facilita a sua libertação no espaço. A música continuou a ser uma forma de induzir os movimentos, ora numa atividade espontânea ora nas realizações concretas convocadas por mim. Estas atividades que acontecem num espaço livre incentivam à autonomia da criança que desenvolve a capacidade de colocar um limite no seu espaço para respeitar o espaço do outro, quando disso depende o bem-estar de ambos.

Os momentos de aprendizagem que aceleram o ritmo físico da criança necessitam posteriormente de uma sessão que lhe permita retornar à calma. O ME (1997) deixa claro que também faz parte do desenvolvimento da motricidade global a existência de momentos de silêncio, de quietude e relaxamento. Os educadores não devem provocar a inibição do movimento, isso seria quebrar com todo o trabalho de expressão que foi desenvolvido. Para tal, existem outras técnicas que adotei na sala de transição inspiradas em sessões de relaxamento, yoga e meditação destinadas a crianças. As sessões de relaxamento encontram-se destinadas a regular as tensões, o nervosismo e a inquietude das crianças, que surgem muitas vezes da aprendizagem coletiva (Guillaud, 2006). Como tal, estas sessões são fundamentais para as crianças regressarem à calma, controlando os seus impulsos e autorregulando-se. O autor supracitado refere que o relaxamento induz ao desenvolvimento das atividades motoras, devido à consciencialização do esquema corporal que se dá a partir da exploração de diferentes formas de mobilizar o corpo e, também, através do controlo progressivo dos gestos e das emoções.

Para o retorno à calma de que temos vindo a falar, incentiva-se as crianças a realizar movimentos dinâmicos mas de baixa intensidade, de forma a proporcionar um momento lúdico com um desenvolvimento motor harmonioso. Nestas sessões, privilegia-se a utilização de uma música calma que por si só incentiva à serenidade do corpo, promovendo o relaxamento dos membros e, também, da mente da criança. A música é considerada como um suporte para as dinâmicas de relaxamento.

Os momentos coletivos de relaxamento foram realizados semanalmente durante o período de estágio, em diferentes modalidades de relaxamento. O relaxamento com bolas realizou-se no espaço livre da sala, onde cada criança estava sentada e tendo acesso a uma bola, passavam-na pelas diferentes partes do seu próprio corpo (Figura 64).

*Figura 64.* Fotografias das crianças no momento de relaxamento com bolas



A atividade realizou-se com uma música ambiente calma, enquanto conversava com as crianças indicando as partes do corpo onde a bola deveria passar. É importante que o adulto também esteja a realizar a atividade, pois na faixa etária em questão, as ações serão realizadas por imitação. É igualmente importante que o adulto ensine as crianças a controlar a respiração que vai progressivamente diminuindo à medida que regressam à calma. Em conjugação com esta atividade, escureceu-se a sala e pediu-se a as crianças para se deitarem de barriga para baixo, enquanto os adultos da sala (equipa pedagógica) passaria uma bola de terapia sobre o tronco de cada criança, com a funcionalidade de relaxamento como referido em cima<sup>31</sup> (Figura 65).

*Figura 65.* Imagem da técnica com bola de terapia



Uma outra forma de relaxamento passa por um exercício de meditação para crianças. Esta sessão foi uma atividade prática no âmbito da meditação inicial, que pretendia apenas o relaxamento da criança. A especialista na área comportamental, Isabel Leal (2010), refere que para a aprendizagem da técnica da meditação é necessário ter em conta três pilares fundamentais: a postura, a respiração e o foco. Quando estamos a transpor esta técnica para

<sup>31</sup> Imagem com bola de terapia foi retirado de: Terapia Ocupacional Infantil - <http://johannaterapeutaocupacional.blogspot.pt/2012/09/exercicios-com-bola-de-terapia-para-as.html>

crianças pequenas é fundamental compreender que aquilo que se pretende é, sobretudo, o desenvolvimento da concentração, o autocontrolo emocional e a autorregulação da respiração, sem esquecer que o principal elemento de orientação é o adulto. Esta atividade surgiu após atividades de grande movimento, como uma forma de regressar à calma. Para que isto fosse possível, as crianças da sala de transição foram convidadas a deitar-se confortavelmente, enquanto a música ficava progressivamente mais lenta, retirando alguma tensão. É imprescindível que a criança esteja com o corpo confortável, mesmo que para isso cada um assuma uma posição diferente, o adulto não deve impor qualquer posição (Figura 66). O Rui, por exemplo, preferiu ficar sentado, ao invés dos colegas que estavam todos deitados.

*Figura 66. Fotografias das crianças dispostas no espaço no relaxamento*



O papel do adulto nesta sessão centrou-se no “foco”, este traduz-se pela direção da meditação que se pretende. A meditação guiada é aquela em que o educador está a contar uma história do universo infantil, naturalmente, com frases curtas e pronunciadas com um tom de voz baixo, calmo e ritmado (Leal, 2010). É necessário adequar o foco ao tempo de concentração do grupo de crianças, pois o objetivo é que ela atinja o descanso, fique calma e serena. A mesma autora explica que através da educação da mente, a criança torna-se mais segura e autoconfiante, contribuindo em muito para a construção da sua identidade e autonomia.

Ao brincar e aprender com o yoga para crianças (Figura 67) procurou-se orientar um retorno à calma paciente, motivante e apelativo, sempre no sentido de atuarem numa atividade lúdica e divertida. É fundamental que o educador seja o modelo orientador do yoga, pois deve estar à frente das crianças e reproduzir os movimentos necessários com elas. Em qualquer sessão, os movimentos dão-se por imitação, ainda mais, quando falamos na faixa

etária em questão. Tal como defendem Piaget e Inhelder (1993), “a imitação, em primeiro lugar, é uma prefiguração da representação, constituindo no decurso do período sensório-motor, uma espécie de representação em atos materiais e ainda não em pensamento” (p.49). Com a prática iniciativa do yoga as crianças foram incentivadas a transformar-se em algo que queiram, por exemplo, elevar-se como uma árvore, deslocar-se como um cão, miar como um gato, voar como uma borboleta, entre outras metáforas que surgem no contexto. Como vemos, os movimentos pedidos são simples e sem grande esforço muscular, é uma atividade lúdica que através do movimento de todo o corpo, contribui para o equilíbrio emocional, psicológico e comportamental das crianças (Signer, 2012). As habilidades do corpo são exploradas, assim como os sentimentos e as sensações.

Neste seguimento de experiências multissensoriais para o conhecimento do corpo realizou-se uma atividade inerente ao domínio da expressão plástica com o intuito de sensibilizar as crianças para a existência de diferentes partes do corpo. De forma geral, o contorno do corpo de uma das crianças foi desenhado numa folha de papel de cenário para, posteriormente, serem dinamizadas atividades com o mesmo (Figura 68). Enquanto o adulto desenhava o contorno do corpo, as restantes crianças observavam atentas, demonstrando curiosidade pelo resultado daquela ação.

*Figura 67.* Fotografia das crianças numa sessão de brincar ao yoga



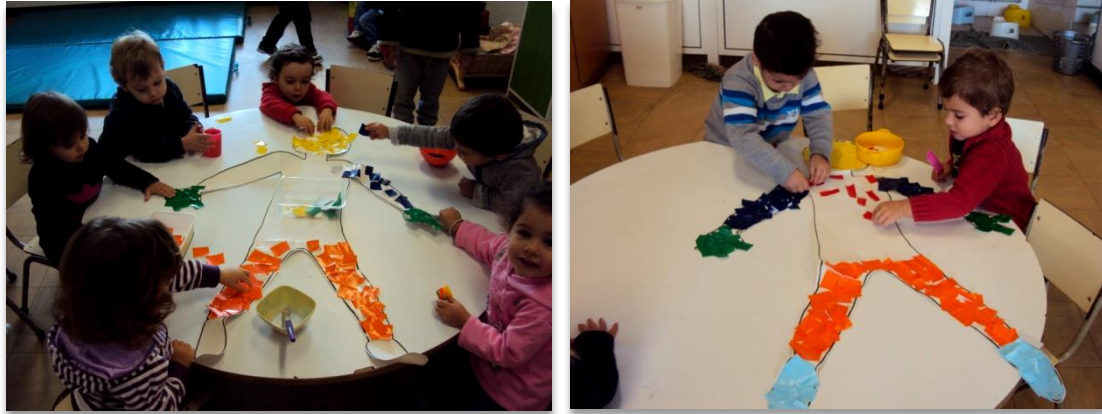
*Figura 68.* Fotografias da sequência de atividades sobre o contorno do corpo



A partir do recorte do contorno teve-se em consideração a exploração das seguintes partes do corpo: a cabeça, os braços, as mãos, a barriga, as pernas e os pés, através da colagem de papéis coloridos em cada espaço (Figura 69). Durante estes momentos de aprendizagem, as crianças eram acompanhadas pelo adulto que, através do diálogo, da

observação e intervenção apoiava individualmente e diferenciava a abordagem pedagógica auxiliando no processo de aprendizagem.

*Figura 69. Fotografias das crianças na colagem de papéis coloridos*



A utilização de diferentes cores teve a intencionalidade prática de facilitar a identificação das partes do corpo, revelando-se ser também um excelente meio para explorar a área de conhecimento do mundo, com a temática das cores. A área do corpo foi preenchida com cores distintas que facilitavam a “leitura” por parte das crianças, pois era evidente que o facto de cada espaço apresentar uma cor diferente prendia-se pela sua função. As cores devem estar presentes na vida das crianças devido às suas características positivas no desenvolvimento infantil. Farina (2006) defende que nos infantários se devem utilizar materiais coloridos, porque quando a criança os manipula está a desenvolver o sistema nervoso. Além disso, proporciona na criança “uma liberdade interior que, mais tarde, no decorrer da vida, vai capacitá-la em suas próprias escolhas e opções” (Farina, 2006, p. 93). Durante a atividade, pude constatar quais eram as crianças capazes de associar os papéis da mesma cor, colando-os no mesmo espaço, e aquelas que ainda não adquiriram essa competência. Também pude constatar as diferentes emoções expressas pelas crianças ao contactarem com as diferentes cores, tornando-as mais alegres e despertas, evidenciando que as cores influenciam a sua vida de forma positiva. O trabalho realizado pelas crianças enriqueceu a sala de atividades com mais cor, tornando-a mais interessante e dinâmica, estimulando as crianças para as aprendizagens. A maioria das crianças evidenciou o gosto pelo trabalho realizado, apontando espontaneamente para o mesmo, ao longo do período de exposição, demonstrando satisfação e conforto.

Ao trabalhar as características do corpo com as crianças não podemos esquecer que a estatura do corpo é uma referência que evidencia o seu crescimento. As crianças são sistematicamente confrontadas pelos adultos que apontam quotidianamente para o aumento da altura da criança. Perante esta situação, tornou-se necessário enaltecer o crescimento de cada criança através de uma atividade onde se mediu a sua altura. Para isso, utilizou-se uma girafa desenhada em esponja, onde se realizou a marcação da altura de cada criança através de uma mola identificada com a sua fotografia (Figura 70). Estes momentos de atividade são imprescindíveis para a aprendizagem de novos conceitos: “alto” e “baixo” foram explorados no domínio da matemática. “Falar de matemática não significa estudar números nem fazer contas complicadas. A matemática é uma área do saber que está ao serviço das crianças e dos adultos para os ajudar a resolver os problemas que surgem no dia-a-dia” (Brito *et al*, 1998, p.64). Os conceitos de alto e baixo e a comparação feita entre crianças constituem formas de iniciar a preparação para a matemática, comprovando, mais uma vez, que a formação pessoal e social da criança é uma área integradora de todo o processo educativo, aliando as diferentes áreas de desenvolvimento (ME, 1997). A exploração da estatura dos corpos, em torno da girafa, contribui para que a criança se identifique de forma evolutivamente mais pormenorizada, construindo a representação do seu corpo.

Figura 70. Fotografia da girafa com as medições das alturas das crianças



A fotografia é um excelente meio para trabalhar a identidade com as crianças, denotando-se o impacto que tem para cada uma ver a sua imagem representada. A partir de uma atividade coletiva onde o adulto mostrava uma fotografia individual de cada elemento do grupo, as crianças participavam no diálogo. Esta participação deu-se de diversas formas, as crianças reconheciam-se na foto, apontavam exaltadamente, gesticulavam conhecer aquela pessoa, diziam o nome próprio e associavam a imagem à criança do grupo. As crianças tiveram um papel ativo nos diálogos, por vezes, comunicavam com “comportamentos não verbais, por exemplo o olhar, o sorriso, os movimentos corporais, as vocalizações, etc.” (Sim-Sim *et al*, 2008, p. 32). Reconhecer-se como uma criança única entre tantas outras é um processo de autoconhecimento que tem um papel fundamental na construção da autonomia da criança. A identidade de cada criança foi explorada através da realização de um diálogo onde

as crianças respondiam às perguntas evocadas pelo adulto, partilhavam palavras a partir do discurso e conversavam dentro das suas capacidades sobre características que marcavam a diferença em cada criança. Vygotsky valoriza as interações comunicativas entre adulto e criança como promotoras do desenvolvimento da linguagem. O processo de comunicação é complexo e fascinante para a criança que adquire e desenvolve a linguagem a partir da interação com os outros, através de uma assimilação progressiva da língua materna (Sim-Sim *et al*, 2008). O papel do educador nesta interação com a criança é o de desempenhar “o papel de “andaime”, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que a criança produziu” (Sim-Sim *et al*, 2008, p. 11). Tem, portanto, um papel crucial no processo de aquisição de competências comunicativas. A comparação entre crianças é, também, uma possibilidade facilitadora da representação do seu corpo. Não é importante comparar os desempenhos de cada criança, pois cada um tem o seu ritmo individual, mas a nível físico, a experiência da comparação tornou-se fulcral. As crianças, elucidadas pelo adulto, observavam as diferenças entre os cabelos das crianças, a altura, a roupa, o rosto, entre outros que surgiam no contexto. No fundo, partindo de uma fotografia, as crianças são incentivadas a descobrir as suas particularidades através da interação das atividades coletivas. A parte disto, este momento revelou-se importante para o desenvolvimento de competências do domínio da linguagem oral.

A partir da fotografia partiu-se para uma atividade onde as crianças puderam personalizar uma moldura para a sua fotografia, desenvolvendo habilidades motoras, nomeadamente a motricidade fina, uma competência essencial para o domínio do corpo. Esta atividade implicou o forte envolvimento da criança nos aspetos relacionados com os movimentos do corpo, no entanto, sem a utilização de grande força muscular. A tarefa consistiu na colagem de massa crua, com diferentes dimensões, numa moldura (Figura 71). O material utilizado é comum e empregado de forma simples, mas a atividade manual e visual exigida promove o desenvolvimento de habilidades. Para o controlo da motricidade fina que se relaciona com a expressão motora, é necessário o adulto recorrer a materiais e a instrumentos que promovam o desenvolvimento do controlo motor (ME, 1997).

Figura 71. Fotografia da criança a construir a moldura para a foto



É na creche que estes trabalhos devem ser realizados para que mais tarde não seja evidenciado um atraso no que diz respeito à coordenação motora fina.

Tendo em conta, que a atividade supramencionada realizou-se na época natalícia, aproveitou-se para explorar conteúdos que embelezavam o infantário com a temática do Natal. Esta celebração faz parte das crenças da comunidade educativa, insere-se no PEE (2011-2015) do infantário e é abordado pelas famílias, pelo que o educador deve ir ao encontro destes interesses. Santos (2007) invoca a necessidade de preservar os valores culturais e sociais da comunidade, assim como incentivar ao fomento de atitudes humanistas. Não obstante, a realização de experiências-chave para a construção da identidade continuaram a ser explorados, com a diferença de se ter esteticamente utilizado objetos, materiais e instrumentos que elucidavam para a época natalícia. Desta forma, as tradicionais épocas festivas podem ser trabalhadas, mas com uma intencionalidade no processo educativo. Uma vez que a decoração alusiva a esta época festiva era uma prioridade para o infantário, aproveitou-se os trabalhos das crianças para o preenchimento de um placar natalício (Figura 72), exposto na sala de atividades.

*Figura 72.* Fotografia do painel natalício da sala de transição



Neste seguimento realizou-se outros momentos de aprendizagem alusivos ao Natal, tendo em primeira instância a exploração da identidade e autonomia das crianças. A partir de uma imagem de uma figura bem conhecida do Natal, o Pai Natal, construiu-se um puzzle simples onde se pretendia que a criança sobrepusesse a imagem das calças sobre as pernas, o

casaco sobre os braços, as luvas sobre as mãos e os sapatos sobre os pés (Figura 73). Desta forma, trabalhou-se individualmente a identificação das principais partes do corpo, contribuindo para a construção do conhecimento sobre si mesmo. O puzzle explorado consistia na verificação das semelhanças e na complementaridade das peças e a base da imagem, “estes jogos são um recurso para a criança se relacionar com o espaço e que poderão fundamentar aprendizagens matemáticas, como por exemplo: comparação e nomeação de tamanhos e formas” (ME, 1997, p.76).

Figura 73. Fotografia com o puzzle do Pai Natal



### **6.1.2. As Sensações e Percepções do Corpo**

As sensações e percepções do corpo são duas características fundamentais que relacionam o corpo da criança com atividades multissensoriais, resultando de experiências cognitivas, afetivas e emocionais. A manipulação de diferentes materiais pedagógicos que provoquem sensações diversificadas, permitem a construção da individualidade através da autonomia em experienciar. Procurei enveredar por uma educação pela sensibilidade, como defende Ostrower (1986) a intuição, a emoção e a criação existem no individuo e precisam de ser desenvolvidas. O tato, a visão e a audição foram os sentidos privilegiados para a descoberta de sensações.

As sensações tácteis são provocadas na pele das crianças através de diferentes características, nomeadamente, a textura, a dureza, o peso, a humidade e a temperatura do material manipulado. As mãos, tal como os pés, assumem um papel fundamental na descoberta do mundo:

Para além do seu poder expressivo, as mãos e também os pés são fundamentais na interacção que fazemos com o mundo, não só por serem membros de tacto apurado, mas também por serem eles que nos permitem a mobilidade e a manipulação do meio envolvente. As crianças em idade pré-escolar são particularmente sensíveis à manipulação dos materiais (Godinho & Brito, 2010, p.49).

A modelagem é uma atividade prática que potencia a capacidade multissensorial das crianças, de forma espontânea e natural. Esta técnica foi explorada pelas crianças várias vezes ao longo do período de estágio, pois neste material moldável a criança descobria características do próprio corpo. Para o desenvolvimento desta técnica utilizou-se diferentes massas com aspeto tridimensional: a massa de modelar caseira, a plasticina colorida e o barro húmido, utilizados em diferentes ocasiões.

A massa de modelar foi constituída por produtos caseiros e o seu aspeto assemelha-se à massa do pão, adquirindo uma textura macia e facilmente moldável (Figura 74).

A sua elasticidade permitia a possibilidade de amassar e manipular a massa de forma livre e criativa. Denotou-se que as bolas, os pães e as torres são as esculturas preferidas, provavelmente por serem formas bem conhecidas do quotidiano, que depois

*Figura 74.* Fotografias das crianças com a massa de modelar



de concebidas servem de apoio às brincadeiras espontâneas das crianças. Da mesma forma, é comum as crianças realizarem bolinhas, esmagarem a massa, estendê-la e arranhá-la com as unhas. Também o facto de baterem com a palma da mão em cima da massa esticada proporcionava muita curiosidade devido ao som que provocava.

A plasticina foi o material mais utilizado nas atividades de modelagem, por estar mais disponível e acessível à utilização pelas crianças, que durante os períodos de brincadeiras livres, podiam tomar essa opção. A plasticina é um material mais duro, pelo que a manipulação livre do material deverá fazer-se em mais tempo, para que as formas pretendidas pelas crianças sejam possíveis. “Através da livre manipulação deste material, a criança desenvolve destrezas motoras, perceptivas e sensoriais (tacto e visão)” (Cerezo, 1997c, p.1266). Particularmente considereei que a plasticina fomentava mais afincadamente o imaginário e a criatividade das crianças, que transformavam a massa em objetos simbólicos. Aquando a manipulação da plasticina (Figura 75), as crianças demonstravam viver momentos lúdicos com prazer, libertar-se com expressividade, construir figuras ricas em pormenores, representar objetos inventados, entre outros.

*Figura 75. Fotografias das crianças a modelar a plasticina*



O empenhamento, persistência e concentração com que trabalhavam a plasticina demonstravam familiaridade com o material, o que também poderá contribuir para o gosto pelo seu manuseio. A cor apresentada pelas porções de plasticina chama a atenção do sentido da visão, sendo agradável criar esculturas coloridas que auxiliam no processo criativo.

É, também, a cor que cativa e provoca grande parte do desejo manusear. A atração pelas cores fortes associada à manipulação de materiais moldáveis através de técnicas que as próprias crianças descobrem, é um aspeto sobre o qual a criança é sensível (Godinho & Brito, 2010). Mais refiro que foi curioso observar, sistematicamente em várias crianças, que quando elas agarravam em duas porções de plasticina de cores diferentes, a tendência era misturá-las. A forma como a massa incorporava uma na outra e a formação de uma nova cor cativava a atenção da criança. É imprescindível o desenvolvimento de habilidades e “destrezas manipulativas básicas” (Cerezo, 1997c) através dos movimentos e da exploração da criança, pois trazem benefícios para o seu crescimento global.

O manuseamento do barro para as crianças foi uma novidade que despertou simultaneamente, curiosidade e desilusão, pelo facto de este apresentar, na sua constituição, componentes diferentes das habituais. Os músculos da mão e as pontas dos dedos controlam uma pressão maior devido à rápida secagem do barro. Esta secagem rápida gerou a tal curiosidade e desilusão nas crianças ao observarem que a massa manuseada acabava por se

partir ou desprender-se. A utilização de moldes e de pequenos utensílios sobre a massa gerou muita curiosidade, pois as diversas figuras surgiam impressas ou estampadas (Figura 76).

*Figura 76.* Fotografias sequenciais da criança a utilizar os moldes no barro húmido



Durante todo o trabalho de modelagem, o educador tem o papel de orientar a criança nas suas produções, tendo a função de incentivar as realizações livres e criativas que surgem da necessidade de comunicação expressiva da criança. Esta demonstra quando quer partilhar as suas produções com o adulto, que poderá desenvolver um diálogo onde dá espaço para a expressão oral da criança. Denotou-se que algumas crianças sabiam exatamente qual o objeto que estavam a construir e serviam-se, muitas vezes, de onomatopeias para expressar a intenção da sua escultura. É fundamental que o adulto não interfira na liberdade criativa, natural e espontânea da criança (Cerezo, 1997b). A mesma deverá ter variadas oportunidades para manipular livremente o seu material e reproduzir formas ou figuras que espelhem a sua expressão. A técnica de modelagem é um excelente meio para desenvolver, simultaneamente, aspetos no âmbito de diferentes áreas de conteúdo, como por exemplo, a expressão oral, o esquema motor, o conhecimento do mundo.

Nesta continuidade de descrição acerca das sensações e perceções do corpo, descrever-se-á um momento de aprendizagem que muito incentivou a exploração das sensações e dos sentidos da criança. Utilizou-se espuma de barbear, um pouco de cola branca e as mãos para manusear o material (Figura 77). A estimulação visual proporcionada pela espuma com aspeto tridimensional levou a que as crianças ficassem muito entusiasmadas com a proposta pedagógica. Enquanto observadora foi possível constatar que a adesão ao manuseamento deste material foi muito satisfatória, o toque envolvia uma quantidade de movimentos que desafiavam a coordenação motora e a lateralidade. O sentido do tato reverte-se de uma grande importância pois ao propiciar habilidades motoras finas e a destreza motora contribui para a construção da noção do nosso esquema corporal (Ayres, 1998). O sentido da visão

provocava estímulos emocionais nas crianças, que desejavam e ansiavam experimentar a sensação de mergulhar as mãos na espuma, tendo em conta a consistência, a humidade, a temperatura, a textura e a proporção que observavam.

*Figura 77. Fotografias das crianças a explorar a espuma com as mãos*



A diversidade de materiais permite a exploração de texturas que remetem para a integração sensorial da criança no mundo. Este contato com diferentes texturas favorece o desenvolvimento da sensibilidade, a produção criativa e a exploração de materiais que ocupam o espaço, ampliando o conhecimento do próprio corpo. As diferentes texturas referidas exemplificam-se como “(...) vários tipos de papel e pano, lãs, linhas, cordel, aparas de madeira, algodão, elementos da natureza, etc. que são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (ME, 1997, p.63). Como tal, as crianças foram expostas a diferentes texturas que lhe proporcionaram diferentes sensações (Figura 78). Para um momento de aprendizagem orientado para a sensibilidade, procurou-se utilizar os pés para captar a informação sensorial. Os pés além de serem um meio

*Figura 78. Imagem do pormenor das diferentes texturas*



de locomoção, merecem um destaque devido ao contato que mantêm com o chão, simbolizando a forte ligação dos mesmos à terra e, principalmente, ao mundo (Godinho & Brito, 2010). As crianças foram incentivadas a deslocar-se sobre diferentes texturas acedendo à informação sensorial (Figura 79).

*Figura 79.* Fotografia da criança a deslocar-se sobre diferentes texturas



O material acima mencionado foi construído pelas crianças (Figura 80) com o apoio individual do adulto, pois creio que as crianças devem ter oportunidades para participar na construção de materiais para a aprendizagem individual e coletiva. O envolvimento nesta construção é ajustado a uma atividade, no entanto, permite potenciar um leque de saberes básicos que decorrem a partir da construção do material. A participação de todos os elementos do grupo de crianças, para a construção de um material coletivo, incentiva para a necessidade de valorizar os contributos individuais que enriquecem o grupo e o desenvolvimento coletivo (ME, 1997).

*Figuras 80.* Compilação de fotografias das crianças a construir o material





O desenvolvimento motor global é um processo que evolui à medida que a criança cresce e quanto mais estímulos forem proporcionados melhor será a destreza manual inerente à motricidade fina da criança. Se antes a criança não conseguia segurar objetos com os dedos polegar e indicador (dedos em pinça) agora utiliza-os com muito mais facilidade, devido à habilidade desenvolvidas desde os seis meses do bebé. O agarrar é a habilidade manipulativa mais comum que utiliza a mão como o instrumento de ação mais considerável para a exploração do mundo (Oliveira, 2009).

A coordenação fina deve ser desenvolvida com propostas pedagógicas que a permitam desenvolver. A realização de uma atividade lúdica de enfiamentos (Figura 81), onde as crianças agarravam em massas coloridas e introduziam-nas num fio, desenvolvia mecanismos de destreza manual, que promovem coordenação motora, a nível ocular e físico. Estas atividades são fundamentais como uma preparação da motricidade para aprendizagens como o simples ato de abrir um livro, segurar nos talheres e nos lápis, para mais tarde, utilizar a escova de dentes, por exemplo. Estas são tarefas importantes para o desenvolvimento de competências pessoais para a construção da identidade e autonomia da criança. Denotou-se que esta atividade desenvolve a capacidade de concentração das crianças assim como dá azo à sua criatividade.

*Figura 81.* Fotografia das crianças a realizar enfiamentos



A livre criatividade existe na criança, desde o seu nascimento, e à medida que cresce deve ser explorado o desejo e o impulso de descobrir e experimentar tudo o que a rodeia. A pintura é uma forma de criatividade que assume um papel central na representação do seu interior, é uma forma de comunicação que envolve a criança de forma ativa, baseada na arte. Como tal, ao longo do período de estágio, o grupo de crianças teve a oportunidade de realizar pinturas, principalmente, quando estas faziam parte das suas livres escolhas. Também foram realizadas propostas estruturadas para a utilização de diferentes técnicas de pintura, pois creio

que uma das funções do educador é trazer novidades para a sala de atividades. Ao invés de utilizar os tradicionais lápis de cor, as crianças devem possuir alternativas/possibilidades de escolha para poder pintar. Cerezo (1997c) refere que a motivação da criança desce quando esta tem sempre o mesmo elemento motivador da pintura. Neste seguimento, levei para a sala a técnica de pintura com balões, onde basicamente as crianças molhavam o balão cheio na tinta e realizavam a sua impressão no papel (Figura 82).

Figura 82. Compilação de fotografias das crianças a pintar com a técnica do balão



Todas as pinturas são aceites como projetos artísticos, que surgem em paralelo com a sensibilidade estética e criativa, onde os sentimentos são expressos. A pintura contribui para o desenvolvimento da destreza manual e a coordenação motora, essenciais para a autonomia da criança (Brito *et al*, 1998).

A expressão artística é um meio sobre a qual os educadores podem incentivar as crianças a comunicar, ainda mais quando estamos a falar de crianças que ainda não dominam a linguagem verbal (Hertzog, 2001). A utilização da cor, por exemplo, varia entre crianças, enquanto uma opta pelo cor-de-laranja outra opta pelo azul; enquanto que outras escolhem uma variedade de cores e compõem-na num desenho artístico. As cores e as formas utilizadas na pintura livre, são formas de expressão espontâneas e lúdicas que representam as sensações das crianças (Cerezo, 1997c). A liberdade de criação permite que a criança exponha, neste

caso, no papel, as suas vivências infantis, pelo que o educador deve estar sempre muito atento.

### 6.1.3. *Necessidades Básicas do Corpo*

Para a formação da identidade da criança importa construir conhecimentos acerca do próprio corpo e das sensações que o meio lhe proporciona, assim como, é fundamental estar em interação social em situações quotidianas. Para o ganho progressivo de autonomia e controlo do corpo é necessário, igualmente, explorar hábitos de bem-estar, de segurança pessoal, de higiene e de saúde (Cerezo, 1997a). O processo de conhecimento das necessidades básicas do corpo permite a aquisição de maior autonomia para compreender e aceitar, por um lado, as suas possibilidades e, pelo outro, as suas limitações. Quando a criança conhece o seu corpo adota comportamentos de autocuidado e autoproteção específicos.

Desde cedo é fundamental valorizar a educação para a saúde e a higiene pessoal da criança, para que sejam desenvolvidos hábitos elementares para o seu cuidado (ME, 1997). A lavagem das mãos e da cara é um simples ato que faz parte da rotina diária da criança no infantário, da mesma forma, os processos de micção e defecação também são ações rotineiras. No entanto, estes últimos são processos mais complexos na vida da criança. A higiene das mãos deve ser acompanhada pelo adulto, no entanto, relativamente à sala de transição, considerei que as crianças não tinham tempo para progredir sozinhas nesse processo (Figura 83). Assim, foram dadas melhores condições para que essa higiene pessoal pudesse ser realizada de forma mais calma e com mais tempo pela própria criança. Este procedimento é, habitualmente, desvalorizado no quotidiano da criança, no entanto, é uma ação que contribui para a aquisição de autonomia e revela-se numa atitude positiva para com o próprio corpo, é fulcral incentivar atos de higiene desde cedo. Relativamente à micção e à defecação, são processos mais complexos na vida da criança, que devem ser tratados com maior cuidado, pois há todo um desenrolar de situações pela qual a criança passa até conseguir ser autónoma. De modo geral, o processo de controlo dos esfíncteres dá-se,

*Figura 83.* Fotografia da criança a lavar as mãos autonomamente



aproximadamente, a partir dos 18 meses, atendendo portanto, à idade das crianças da sala de transição.

O controlo dos esfíncteres é um reflexo fisiológico que vai permitir, progressivamente, à criança controlar voluntariamente a defecação, pelo que é uma etapa que surge em paralelo com o amadurecimento da criança, revelando a aquisição de maior autonomia. É, de salientar, que este processo acontece quando a criança revela autocontrolo relativamente à micção e apresenta-se recetiva a controlar os esfíncteres, apresentando, por exemplo, características positivas na sua postura e nas suas atitudes, perante esta etapa.

A partir de uma história infantil associou-se o jogo faz-de-conta e explorou-se a dramatização de uma sequência de situações que representavam um processo de higiene pessoal (Figura 84), que deve ser aprendido pelas crianças.

Figura 84. Imagem do cartaz representativo do processo de higiene



Através do jogo faz-de-conta, da dramatização ou jogo dramático, as crianças podem representar as experiências que vivenciaram de forma lúdica, apropriando-se da imitação para reproduzir situações (Brito *et al*, 1998). Assim, as crianças desempenharam diferentes papéis e recorreram aos materiais existentes na sala, para a atividade, para mimarem as situações sequenciais que apareciam no livro infantil (Figura 85).

Figura 85. Fotografias sequenciais das crianças a dramatizar o momento da higiene



O teatro permite às crianças assumirem papéis (tornarem-se gente grande que domina, ou bebês que precisam de mais atenção), elucidarem-se sobre situações da vida representando-as, exprimirem sentimentos num ambiente seguro e agradável e conciliarem os dois mundos: o da fantasia e o da realidade. (Schiller & Rossano, 1996, p.67)

Este procedimento foi explorado com as crianças na sala de transição, uma vez que, quatro crianças encontravam-se no período de controlo dos esfíncteres durante o meu estágio, quatro já tinham autonomia diurna sobre a defecação e as restantes seis crianças ainda utilizavam a fralda durante o dia. É, de salientar, que a retirada da fralda noturna é um processo mais tardio. No livro infantil era apresentada uma sequência de ações que insinuavam o momento da higiene de um urso de peluche que já não usava fralda, tinha iniciado o controlo dos esfíncteres. As crianças foram incentivadas a observar que o boneco já não molhava as fraldas e tinha vontade de iniciar a sua ida ao bacio. O papel que se exerceu, como orientadora da actividade, sugeria que dialogasse com as crianças e as motivasse a responderem com ações dramatizadas. Estas ações eram sequenciadas e estavam representadas nas imagens do livro infantil. Denotou-se que quando as crianças são expostas a situações que lhes são familiares, estas representam os seus centros de interesse, pelo que estão muito atentas. Como refere Cerezo (1997d) “todo o centro de interesse apoia-se na observação e conhecimento directo da realidade” (p.1576). As situações dramatizadas eram idênticas às situações reais ou vividas pelas próprias crianças ou representavam realidades dos seus colegas às quais assistiam diariamente.

O jogo faz-de-conta revelou-se um recurso rico, não só nesta atividade mas também quando as crianças estavam na área da casinha a mimar ações domésticas. O facto de cada criança assumir um determinado papel, diz-nos que os conhecimentos adquiridos foram interiorizados e, principalmente, transformados em habilidades. No fundo, favorece-se a autonomia da criança através da aquisição do saber-fazer. Além disso, estes jogos têm um papel essencial na aquisição de competências sociais, emotivas e afetivas da criança, tal como permite o desenvolvimento linguístico e cognitivo (Schiller & Rossano, 1996).

Outro aspeto que, por um lado, se relaciona com as necessidades emotivas e afetivas das crianças e, pelo outro, restringe o desenvolvimento da linguagem é a utilização excessiva da chucha. Desde o nascimento, o bebé utiliza a boca como um meio privilegiado para conhecer e relacionar-se com o mundo, no entanto, após uma determinada idade, a utilização

da chucha gera alguma inquietação nas famílias e no infantário (Craidy, 2001). Na sala de transição, a utilização da chucha é, geralmente, solicitada pelas próprias crianças como uma forma de apaziguar um choro ou algum desconforto. As famílias dividem a opinião entre retirar a chucha desde cedo ou prolongar a sua utilização até anos mais tarde. Sendo, este tema algo controverso, mas imprescindível para a construção da identidade da criança, propus uma sensibilização para as crianças sobre a utilização da chucha.

Inicialmente utilizou-se uma história infantil contada a partir do computador para abordar a temática. A utilização do computador despertava curiosidade e bem-estar no grupo que estava muito atento aos registos audiovisuais. A utilização dos meios informáticos foi mediada pela necessidade de utilizar uma nova forma de expressão vista como lúdica e aceite com prazer pelas crianças (ME, 1997). A história infantil tinha um enredo que se passava em volta de uns personagens que explicavam não necessitar de usar sempre a chucha, em vez disso, davam outras funções àquele material. O propósito era incentivar as crianças a, progressivamente, deixar de utilizar a chucha. Este objeto, no infantário, representa uma grande fonte de micróbios que acabam por ser transferidos automaticamente para as crianças, podendo provocar doenças (Craidy, 2001). Por vezes, as crianças andavam com a chucha pelo chão, pela mesa, pelos lençóis, pelos pés, não sendo higiénico. Além disso, os pais interessados na retirada da chucha focavam que esta não era aconselhada por dentistas e os terapeutas da fala evidenciavam os problemas pedagógicos que podiam advir da sua utilização, como por exemplo, o retardamento do desenvolvimento da linguagem, uma vez que o instrumento da fala não estava descoberto e acessível, mas sim bloqueado.

As personagens visualizadas no ecrã do computador foram construídas em fantoches e manipulados pelas crianças, que diariamente tinham-nos à sua disposição para as brincadeiras livres (Figura 86). “O processo criativo que envolve a manipulação de fantoches estimula o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e faz com que a criança aprenda a tomar decisões, a expressar-se...” (Brito *et al*, 1998, p.56).

Figura 86. Fotografias das crianças a brincar livremente com os fantoches



A partir da observação destas interações, por vezes, com as intervenções dos adultos, denotou-se que as crianças reviam-se nas situações apresentadas. Havia ocasiões em que as crianças brincavam ou respondiam ao adulto demonstrando empatia para com estas situações pois afirmavam que utilizavam a chucha, ou indiciavam que determinado colega usava a chucha, à semelhança dos fantoches. A manipulação de fantoches facilita a expressão e a comunicação da criança, pois esta utiliza um outro “eu” para criar pequenas conversas, brincadeiras, diálogos e interações com os colegas e os adultos (ME, 1997).

## 6.2. Jogos de Descontração

Os jogos ou atividades de descontração foram adaptados do livro *Relaxar as Crianças no Jardim-de-Infância*, escrito por Michèlle Guillaud (2006), com o objetivo de serem realizados com o grupo de crianças, nos diferentes espaços do infantário, com o objetivo de relaxar as crianças. Estas são atividades que se adaptam facilmente ao grupo e pretendem acalmar as crianças agitadas, reduzir a desconcentração e o barulho constante.

Durante a primeira semana de observação participada no estágio, constatou-se que por vezes, as crianças ficavam agitadas e desconcentradas nos intervalos existentes entre atividades estruturadas. Neste sentido, desenvolveu-se uma pequena pesquisa sobre jogos de descontração que pudessem ser realizados, nestas circunstâncias, ao longo da minha intervenção pedagógica (Quadro 8). À partida estas estratégias seriam colocadas em prática num momento incerto, como tal, no *Apêndice 18*, apresento a lista de jogos utilizada, onde se descreve uma previsão do jogo ou atividade que se adotou quando o grupo de crianças precisava. Por vezes, o simples facto das crianças presenciarem um momento de acolhimento doloroso, ouvirem os amigos a chorarem, o facto de estarem cansadas, chegarem com muita

agitação à sala, ouvirem conversas paralelas de adultos na sala, entre outros, foram aspetos que desencadearam tensões nas crianças. Como tal, para estes momentos onde é necessária a recuperação da calma e da atenção, existe “um certo número de técnicas que favorecem a descontração e o relaxamento, podem ser facilmente apreendidas e aplicadas nas salas” (Guillaud, 2006, p.6).

Quadro 8. Excerto do quadro de jogos de descontração

Nome do Jogo/Atividade	Descrição
“O Senhor Polegar”	<p>O adulto coloca-se de frente para o grupo de crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar a sua mão com os dedos esticados e dizer: <i>O senhor polegar tem sono!</i></li> <li>- Dobrar o polegar na palma da mão</li> <li>- Começar a dobrar dos restantes dedos em cima do polegar</li> <li>- Dobrar o indicador e dizer: <i>Vou fechar a porta da cozinha</i></li> <li>- Dobrar o médio e dizer: <i>Vou fechar a porta da casa de banho</i></li> <li>- Dobrar o anelar e dizer: <i>Vou fechar a porta da sala</i></li> <li>- Dobrar o mindinho e dizer: <i>Vou fechar a porta do quarto</i></li> <li>- O adulto deve sussurrar com o punho fechado: <i>Senhor polegar, estás aqui? Senhor polegaaaaaaaaaaaaaar! Chiu o Senhor polegar está a dormir, chiuuu!</i></li> <li>- Todos fazem silêncio</li> <li>- O adulto faz algum suspense</li> <li>- Após alguns segundos, o adulto retoma a palavra: <i>Senhor polegar, acorde, saia!</i></li> <li>- O adulto deve abrir cada dedo ao mesmo tempo que diz uma frase: <i>Vou abrir a porta do quarto, a porta da sala, a porta da casa de banho, a porta da cozinha...</i></li> <li>- Voltar a esticar o polegar: <i>Ah bom dia polegar!</i></li> <li>- Saudar cada um dos outros dedos: <i>Bom dia indicador! Bom dia médio! Bom dia Anelar! Bom dia mindinho!</i></li> </ul>

(Guillaud, 2006)

A utilização da música foi, também, uma estratégia para concentrar as crianças em qualquer atividade, seja a brincar, a modelar, a pintar, a dançar, pois é certo que a música tem uma capacidade expressiva para intensificar as emoções nas crianças (Godinho & Brito, 2010). Através da música o educador pode proporcionar a alegria, a agitação, o movimento, mas também pode propiciar a calma, a descontração, o medo, o suspense. “O carácter expressivo da música é aqui sublimado na relação que estabelece com o próprio corpo

humano e, portanto, com os nossos gestos, posturas, movimentos, sentimentos e emoções” (Godinho & Brito, 2010, p. 94).

As canções tradicionais infantis estiveram incluídas na sala de transição para acompanhar a maior parte das atividades desenvolvidas, na sequência de se ter observado que a existência de canções era um interesse e uma necessidade do grupo de crianças. Com a música alguns aspetos que traziam tensões às crianças puderam ser minimizados, por exemplo, as conversas paralelas dos adultos da sala eram substituídas pelas canções. Tal como Gordon (2008) refere, denotou-se que, as crianças encontravam-se num estágio de aculturação em que ouviam a música ambiente, colecionam os seus sons e respondiam aos estímulos musicais com movimento. Já na hora do sono, as músicas adotadas foram canções de mimar que colocavam a criança sensível para desenvolver sentimentos de despreocupação, calma, sossego e relaxamento.

## **7. Avaliação**

Ao longo do estágio pedagógico, toda a intervenção-ação realizada com o grupo de crianças foi alvo de uma avaliação constante, que surgia como um elemento regulador da prática. O principal objetivo da avaliação era verificar quais os efeitos que surgiam da intervenção pessoal com as crianças, permitindo adequar, sistematicamente, o processo educativo. É fundamental que a intervenção planeada pelo educador contribua para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, caso contrário, a frequência na educação pré-escolar não faria sentido (ME, 1997).

Para Barreira e Pinto (2005) a avaliação é vista como “um instrumento de certificação de aprendizagem, de controlo de qualidade do sistema educativo, mas, também como um instrumento ao serviço do ensino e da aprendizagem” (p.37). Ressalta-se a importância de garantir que a avaliação seja para as crianças, na medida em que seja um instrumento centrado no processo de aprendizagem. Neste seguimento, o educador deverá modificar estratégias ou adequar os objetivos da sua intervenção tendo em vista o melhoramento da aprendizagem. Para isto, é necessário que o educador esteja disponível para “(...) estabelecer critérios, recolher, analisar, comparar e discutir os dados, criando condições para que a regulação das práticas aconteça, no sentido de melhorar a qualidade” (Gonçalves, 2008, p.67). Por vezes, os educadores têm dificuldade em consciencializar-se de que a avaliação debruçada sobre as crianças acaba por ser, sobretudo, uma avaliação sobre o seu próprio

trabalho. Na verdade, não faz sentido culparmos as crianças por não assimilarem competências, quando os próprios educadores não refletem sobre as suas planificações, estratégias, objetivos e intencionalidades (ME, 1997).

A avaliação “(...) tem vindo, ao longo das épocas a adquirir uma grande variedade de significados de acordo com a evolução da própria sociedade” (Alves, 2004, p. 31). Não obstante, é fundamental compreender que nos dias que correm, a avaliação revela-se um instrumento mediador da prática, que permite analisar as nossas intervenções pedagógicas e adequá-las, cada vez mais, às necessidades do grupo de crianças em questão.

O currículo em educação de infância é concebido e desenvolvido pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. A organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, compreende a organização do grupo, do espaço e do tempo, a relação com os pais e outros parceiros educativos (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Desta forma, na educação pré-escolar falar em avaliação é distinguir uma pedagogia estruturada que se organize pela intencionalidade do processo pedagógico, a partir do planeamento do trabalho, passando pelo concretizar da ação até à avaliação do efeito nas aprendizagens (ME, 1997). Este processo passa pela adoção de estratégias e técnicas que facilitam a avaliação, como a observação, o registo, a recolha de documentação e artefactos sobre o trabalho das crianças (Bredekamp & Rosengrant, 1993).

### **7.1. Avaliação Geral do Grupo**

A avaliação, sendo complexa e subjetiva, carece que o educador utilize várias técnicas e instrumentos que auxiliam o processo de sistematização de dados recolhidos sobre as crianças, ao longo da intervenção-ação. Assim, a observação participante, as entrevistas à equipa pedagógica, os projetos de sala, os registos práticos<sup>32</sup>, as fotografias, as filmagens, as grelhas de preenchimento de avaliação, os trabalhos e os artefactos das crianças, fornecem um cruzamento de informações que vão permitir uma avaliação mais adequada. Com vista a

---

<sup>32</sup> Ver *Apêndice 21*. Grelha de registos das observações efetuadas durante a intervenção-ação.

obter uma prática mais centrada nos interesses e nas necessidades reais do grupo, recorreu-se ao apoio do SAC de Portugal e Laevers (2010). Este foi um instrumento que auxiliou o desenvolvimento de práticas reflexivas acerca da qualidade das intervenções realizadas com as crianças, através da elaboração de registos práticos, da estruturação da avaliação e da adequação constante das estratégias pedagógicas aplicadas.

O envolvimento ativo das crianças nas atividades pressupõe a construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (ME, 1997). Como tal, utilizou-se escalas de medição para avaliar o envolvimento das crianças nas atividades, almejando “(...) o nível alto de implicação e bem-estar das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p.14). Estas escalas de medição estão associadas a tabelas de registo do SAC, que permitem realizar uma avaliação, em cinco níveis, do bem-estar emocional e da implicação das crianças. Estes níveis variam entre o “muito baixo”, quando a criança não está minimamente envolvida na atividade e “muito alto” quando a criança encontra-se completamente concentrada (Portugal & Laevers, 2010). De modo geral, os níveis de bem-estar emocional representam sentimentos como satisfação e prazer, energia e vitalidade, quando a criança revela uma serenidade interior expressando que “a sua saúde emocional está garantida” (Laevers *et al*, 1997). Relativamente aos níveis de implicação sintetizam-se na concentração, na persistência, na motivação, no interesse e no fascínio pelas suas atividades ou ações (Portugal e Laevers, 2010). Estas condições emocionais e afetivas são fáceis de verificar, uma vez que a criança poderá, por um lado, estar inativa e relevar ações com muitas interrupções ou, por outro lado, ter momentos de intensa ação. O manual do SAC apresenta e define, mais especificamente, quais os diversos indicadores dos níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças que devem ser considerados.

Para avaliar o grupo de crianças da sala de transição utilizou-se a Ficha 1g do SAC<sup>33</sup> que considera cada criança individualmente, facilitando a colocação de cada uma num nível de bem-estar emocional e de implicação. Os níveis mais baixos são assinalados a vermelho, os médios a amarelo e os altos a verde. As tabelas do SAC apresentam uma zona de comentários, onde o educador pode registar aspetos ocorridos com o propósito de analisar as especificidades de cada criança. Estas colunas foram um suporte para os meus registos de campo ao longo da intervenção pedagógica. Abaixo (Quadro 9) apresento um excerto exemplar do preenchimento de uma Ficha 1g do SAC.

---

<sup>33</sup> Ver *Apêndice 22*. Fichas 1g do SAC – bem-estar emocional e implicação das crianças.

Quadro 9. Excerto do quadro do preenchimento da ficha 1g do SAC

Ficha 1g	Nível de Bem-Estar Emocional					Nível de Implicação					Comentários/Observações
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Nomes											
1. Ana Carolina											- A criança ficava tensa com a minha presença e mostrava ter dificuldade em concentrar-se nas atividades.
2. Constança											- O adulto tem de estar sempre a dizer o que a criança deve fazer, não dá aso à sua imaginação e criatividade. Não brinca nem explora sozinha.
3. Filipa											- Evidenciou ter preferência por atividades com música e dança. Não demonstrou entusiasmo em realizar atividades de outro tipo.
4. Frederico											- Esteve em <i>Período de Adaptação</i> .
5. Guilherme											- Evidenciou muita implicação durante as atividades.
6. Ivo											- Não veio à escola nesta semana.

Ao longo do período de estágio preenchi esta ficha de grupo em três momentos para monitorizar o desenvolvimento da minha prática e avaliar continuamente os efeitos da aprendizagem. Na Circular n.º. 4 /DGIDC/DSDC/2011, emitida pelo ME, evidencia-se o processo contínuo que a avaliação deve integrar.

Acerca da utilização do SAC como apoio ao desenvolvimento de alunos estagiários, futuros educadores de infância, Gabriela Portugal (s/d) descreve:

Na utilização do SAC, os alunos desenvolvem competências de avaliação do desenvolvimento das crianças, aprofundam a sua compreensão em torno de conceitos chave como implicação, bem-estar emocional, currículo e áreas de conteúdo, além de robustecerem práticas que integram a observação, escuta da criança, avaliação, reflexão e desenvolvimento curricular (p.9).

No meu ponto de vista, avaliar é um processo complexo que precisa de ser aprendido, para que o educador possa olhar para a sua pedagogia prática e real e consiga apontar os

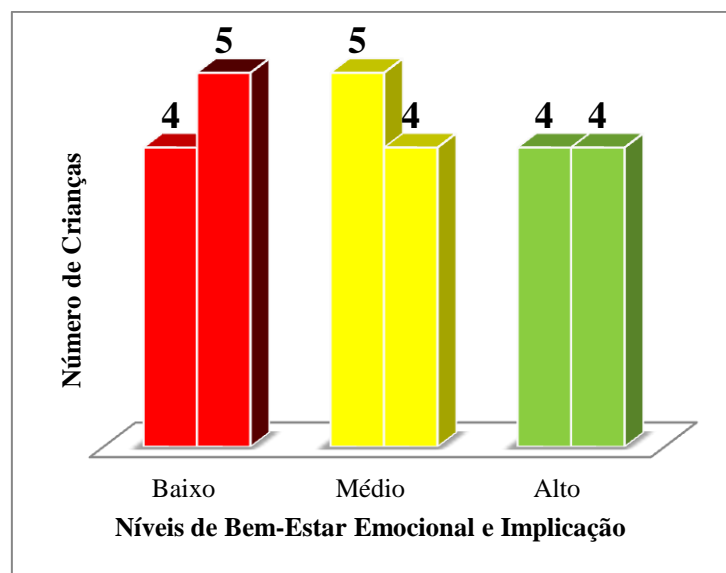
aspectos que precisam de ser reformulados. Esta aprendizagem é constante e, sem dúvida, que só é possível quando os estudantes estagiários encontram-se no contexto *in loco*.

A partir da Ficha 1g pude apurar os níveis de bem-estar emocional e de implicação obtidos por cada criança nos três momentos avaliados<sup>34</sup>. Os gráficos que apresento de seguida sintetizam os dados obtidos na avaliação de cada momento pelas crianças da sala de transição. É, de salientar, que uma criança não frequentou o infantário nas três primeiras semanas do meu estágio, pelo que os dois primeiros gráficos contemplam apenas treze crianças. Nos gráficos, as crianças encontram-se distribuídas por três níveis:

- Baixo: nível 1 e 2, a vermelho;
- Médio: nível 3, a amarelo;
- Alto: nível 4 e 5, a verde;

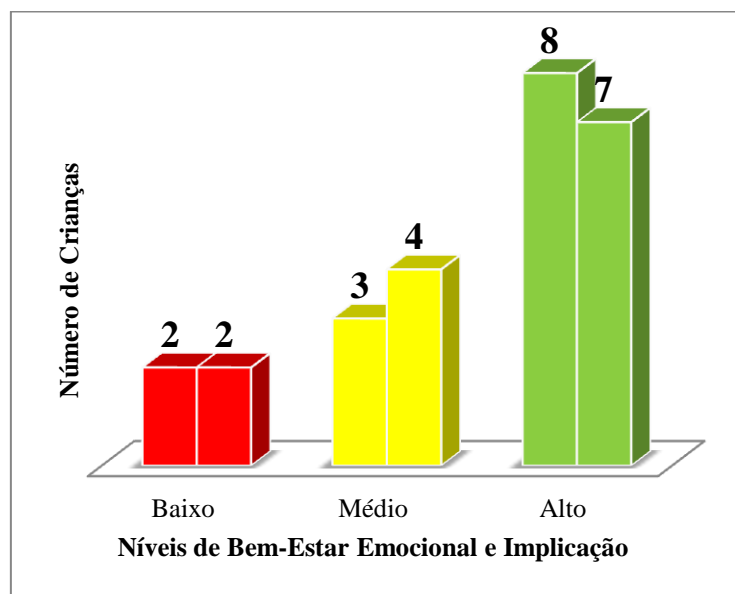
É de salientar que, nos Gráficos 10, 11 e 12, a coluna situada à esquerda representa o bem-estar emocional e a coluna da direita apresenta a implicação, em cada nível.

*Gráfico 10.* Primeira avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças – Data: 9/11/2012

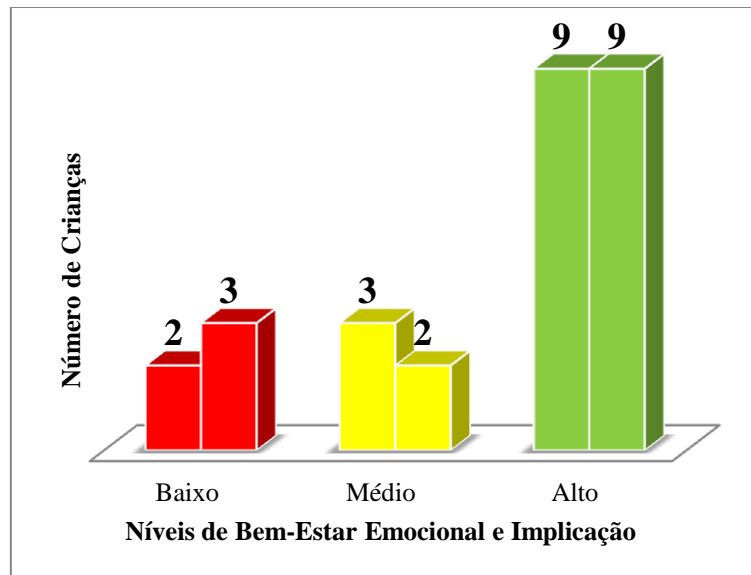


<sup>34</sup> Recordo que o Estágio Pedagógico na componente de Educação Pré-Escolar teve a duração de seis semanas com início a cinco de novembro e término a doze de dezembro, do ano 2012, num total de 100 horas.

*Gráfico 11.* Segunda avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças – Data: 23/11/2012



*Gráfico 12.* Terceira avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças – Data: 7/11/2012



Nos gráficos acima representados, os **níveis mais baixos de bem-estar emocional** representam os casos mais preocupantes, pelo facto de serem crianças que habitualmente estão tristes e desconfortáveis, como por exemplo, o Rui que frequentemente chorava no infantário, evidenciava raiva e tensão corporal, estava muitas vezes insatisfeito e o seu relacionamento com os outros era difícil ou quase nulo. “A satisfação destas crianças está

ameaçada, predominando na sua experiência frustração e mal-estar, sendo o seu funcionamento global negativamente afectado” (Portugal & Laevers, 2010, p.22). O **nível de implicação baixo** (primeiro nível) representa a ausência ou quase nula atividade desenvolvida, tal como Portugal e Laevers (2010) descrevem as crianças estão mentalmente ausentes, não fazendo qualquer atividade. Já no segundo nível, as crianças exploraram um pouco, mas de forma muito limitada e reduzida.

Relativamente aos **níveis médios de bem-estar emocional** foram evidenciados nas crianças que demonstravam comportamentos positivos alternados com negativos, sendo que os seus indicadores são incertos, ora parecem tristeza e desconforto ora prazer e conforto. Neste nível as crianças expressam os seus desejos e interesses, mas de seguida estão passivos e relaxados, sem manifestar vitalidade. A Maria Matilde, por exemplo, por vezes, demonstrava-se dinâmica e extrovertida e no momento seguinte assumia uma postura neutra que a levava a um estado muito repousado. Os **níveis de implicação médios** demonstram uma ação pouco intensa, parecendo que a criança ocupa o tempo com a atividade, mas não a explora vivamente: “há falta de concentração, motivação e prazer” (Portugal & Laevers, 2010, p.29). A atividade que a criança está a desenvolver é rapidamente interrompida por qualquer outro estímulo.

Os **níveis altos de bem-estar emocional** representam-se a verde e, em geral, os sinais positivos de satisfação e felicidade são evidentes, pois as crianças manifestam-se confortáveis, vitalícias e autoconfiantes nas suas ações. O Martim é um exemplo claro do quinto nível de bem-estar emocional, pois estava alegre, sorria, cantarolava, era espontâneo e autêntico, demonstrando-se sempre aberto a relacionar-se com o mundo. Relativamente ao **nível de implicação alto**, este foi atribuído quando a criança estava ativa no processo de aprendizagem, estando no limite das suas capacidades, onde a persistência e a concentração são bastante elevadas. O Guilherme sentia-se desafiado e, por isso, muito motivado, realizando as atividades propostas sem interrupções, verificando-se que este se envolvia num período de atividade intensa e continuada.

Ao comparar os dados obtidos pelos três gráficos verifica-se que houve um aumento do bem-estar emocional e da implicação das crianças com o decorrer do período de estágio. Ao analisar esta constatação recordo que a partir da avaliação sistemática pode-se ter consciência dos efeitos das aprendizagens das crianças, podendo desenvolver estratégias adequadas a cada dificuldade. A atitude de avaliação constante permite ao educador regular a sua intervenção através da análise que realiza sobre os acontecimentos educativos (Diego, 2000).

Com esta adequação constante as crianças beneficiam e, conseqüentemente, aumentam o seu nível de bem-estar emocional e implicação. Com o SAC dispomos de elementos que facilitam o planeamento adequado que conjuga o trabalho curricular, as competências e a intencionalidade do educador. Assim, revela-se uma forma de valorizar os progressos de cada criança e distinguir as principais dificuldades e necessidades, promovendo que o educador possa adequar estratégias para igualar as oportunidades a cada criança.

Na sua generalidade, os níveis de bem-estar emocional e de implicação encontram-se relacionados, pois um influencia o outro. De facto, quando uma criança está triste é natural que a sua capacidade de persistência e vontade de realizar uma atividade seja menor, pois “as suas dificuldades emocionais não lhe deixam espaço mental para investimentos cognitivos” (Portugal & Laevers, 2010, p.81). Do mesmo modo, quando a criança não encontra incentivos ou desafios nas atividades, não se esforça para realizá-las, apresentando dificuldades em se implicar.

A partir da avaliação constata-se que existem crianças que estão com um nível médio de bem-estar emocional, mas têm um nível baixo de implicação. Esta situação sucede pelo facto dessas crianças estarem felizes mas não se sentirem desafiadas pela atividade sugerida, não tendo vontade para a explorar. Noutra perspetiva, também existem crianças que estão num nível baixo de bem-estar emocional, encontram-se tristes, mas apresentam um nível superior de implicação. Estas crianças veem nas atividades motivos interessantes e aliciantes que lhes despertam a atenção, fazendo-as explorar ativamente.

Com o decorrer da intervenção pedagógica, as atividades-chave cada vez mais se direcionavam para experiências que relacionavam a criança com o seu próprio corpo, favorecendo a sua identidade e a autonomia. A organização de um conjunto de atividades exploratórias no sentido de desenvolver a área de formação pessoal e social da criança trouxe efeitos positivos na sua aprendizagem. O desenvolvimento da formação pessoal e social da criança a nível da aquisição de valores e atitudes permitem a criança relacionar-se consigo própria e com os outros (Portugal & Laevers, 2010). Como tal, quando a criança vê os seus interesses e necessidades a serem atendidas, aumentam os seus níveis de bem-estar emocional e implicação nas atividades.

## 7.2. Avaliação Individual da Criança

Com a elaboração da ficha 1g do SAC pude constatar que algumas crianças apresentavam níveis de bem-estar emocional e implicação baixos e que devido a isso suscitavam maior preocupação. Portugal & Laevers (2010) destacam que estas crianças “necessitam de atenção imediata, avançando-se desde logo para a observação e análise individualizada” (p.77). Neste sentido, realizou-se uma abordagem individualizada a uma criança chamada Filipa, com o intuito de compreender melhor quais as suas dificuldades e os seus avanços nas competências pessoais e sociais. A análise e reflexão em torno das especificidades de uma criança permite-nos adequar a intervenção educativa tendo em vista a superação das suas principais dificuldades. Ao estudarmos um caso singular em circunstâncias quotidianas desenvolvemos o estudo sobre as particularidades da criança (Stake, 1998) e com ele poderemos adequar o processo pedagógico.

A ficha 1i<sup>35</sup> fornece informações acerca do processo de desenvolvimento individual, despertando a atenção para aspetos relativos às atitudes, aos comportamentos que adotada junto do grupo e às aprendizagens que realiza nos domínios essenciais (Portugal & Laevers, 2010). Em cada área de desenvolvimento podemos avaliar a criança segundo vários níveis, onde o primeiro é um nível mais baixo de aquisição de competências e o nível cinco representa aquele onde a criança está totalmente implicada, demonstrando dominar as competências. Estes níveis são medidos após o educador responder a um conjunto de questões específicas, relativas a determinadas competências pessoais e sociais, que favorecem e auxiliam a observação do adulto para com a criança, dando-lhe uma visão mais sistemática acerca da progressão e dos retrocessos na aprendizagem. Esta abordagem individualizada conta, também, com a participação da própria criança que está a ser avaliada, uma vez que envolvê-la significa estar a promover o conhecimento sobre si própria. Como é referido na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, emitida pelo ME, a finalidade da avaliação visa “envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, (...) que lhe permita, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”.

Com base na avaliação individualizada da ficha 1i refleti sobre os aspetos positivos e negativos da evolução pedagógica da aquisição de competências, da Filipa, em diversas áreas

---

<sup>35</sup> Ver *Apêndice 23*. Ficha 1i do SAC – Avaliação individual de uma criança.

e expressei as estratégias adotadas com a finalidade de promover a aprendizagem de competências, explanadas no Quadro 10.

*Quadro 10.* Indicadores de competências para a avaliação individualizada

<b>Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar</b>		
<b>Atitudes</b>	<b>Comportamento no grupo</b>	<b>Domínios essenciais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoestima</li> <li>- Auto-organização / iniciativa</li> <li>- Curiosidade e desejo de aprender</li> <li>- Criatividade</li> <li>- Ligação ao mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competência social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motricidade fina</li> <li>- Motricidade grossa</li> <li>- Expressões artísticas</li> <li>- Linguagem</li> <li>- Pensamento lógico, conceptual e matemático</li> <li>- Compreensão do mundo físico e tecnológico</li> <li>- Compreensão do mundo social</li> </ul>

Quadro retirado da ficha 1i do SAC de Portugal e Laevers, 2010.

No que concerne ao grupo de competências relativas às **atitudes** da criança, esta evidenciava ansiedade quando tinha de se adaptar a novas regras e/ou situações como, por exemplo, quando se apercebia que estava prestes a realizar uma atividade com materiais novos, ficava ansiosa e agitada para experimentar. Esta ansiedade que demonstrava, por vezes, acabava por causar um baixo desempenho, pois a criança ansiava por experienciar as atividades, mas no momento da ação não era capaz de explorar sozinha, evidenciando alguma falta de criatividade. Os seus sentimentos eram expressos, sobretudo, pela sua expressão facial, pela postura adotada e pelos movimentos realizados, sendo que era fácil perceber quando é que a criança estava feliz. A adoção de uma postura neutra e de movimentos mais lentos pareciam indicar que a criança estava triste ou zangada com alguma situação. A Filipa não era uma criança que chorava quando tinha alguma disputa com um colega ou quando não conseguia fazer o que desejava ao invés de outras crianças que tinham frequentemente explosões emocionais, nomeadamente, as chamadas birras.

A **autoconfiança** da Filipa era demonstrada nas suas atitudes dentro e fora da sala de atividades. Embora não seja uma criança que experimente os materiais sozinha e vá autonomamente explorá-los, nunca recusou a realização de uma atividade com a ajuda do adulto. Considero que esta criança tem uma postura positiva sobre si mesma em comparação com outras crianças que ficam acanhadas na experimentação de situações novas, mesmo tendo o adulto a auxiliar. O momento da alimentação foi um período onde a criança pode demonstrar a sua autoconfiança, pois teve muita atenção sobre o seu espaço na refeição,

comeu sempre todos os alimentos independentemente das suas características e foi sempre capaz de pedir o prato seguinte e/ou a sobremesa. Para se alimentar, a criança não precisa da ajuda do adulto, ainda entorna alguma comida, mas a nível geral, adota uma boa postura à mesa. Já na higiene a criança demonstra poucas competências, pois ainda não faz o controlo dos esfíncteres e não demonstra desconforto quando tem a fralda suja, não é capaz de informar o adulto pedindo que lhe mude a fralda. Acrescento que raramente se importa com a lavagem das mãos e da boca, por exemplo, após as refeições ou a ida ao recreio exterior.

Atendendo as características descritas em cima avalio a autoestima da criança num nível médio:

**Autoestima – apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Para aumentar a autoestima da criança trabalhou-se em torno da sua identidade pessoal, explorando mais as emoções, os seus sentimentos internos e acompanhando a criança nas suas ações dando-lhe uma certa autonomia para que se apercebesse das possibilidades da sua capacidade em desenvolver competências. Tendo em conta que a criança poderia ter uma autoestima baixa devido a tensões emocionais, conflitos internos ou experiências traumáticas, teve-se em atenção que as “crianças emocionalmente abaladas necessitam de um clima que as convide (não forçando) a expressar emoções” (Portugal & Laevers, 2010, p.122). Acredita-se que com a exploração das emoções a criança vai aprendendo a controlar progressivamente o seu mundo, a compreender o que se passa consigo mesma e a dizer aos outros o que sente. A sua autoestima vai evidenciar-se também na confiança para ter iniciativa própria perante as situações e para a valorização pessoal, inerente aos cuidados com o corpo.



No que se refere à **auto-organização e iniciativa** da Filipa, denota-se que tem vontade e gosta de se envolver nas atividades da sala, no entanto, não consegue se focalizar só numa ação, acaba por se distrair com os restantes colegas da sala ou com qualquer outro estímulo. Ao longo do dia a criança não é capaz de fazer escolhas assim como não é capaz de iniciar as rotinas sem que o adulto ou outra criança inicie primeiro, uma vez que não decide autonomamente acaba por repetir ou imitar as ações dos colegas. Quando a criança está perante uma situação em que tem de decidir sozinha, por exemplo, se quer brincar na sala ou no espaço exterior, a sua escolha não depende do seu gosto, mas sim da preferência das

outras crianças, demonstrando aqui a necessidade da Filipa em estar em contato e interação social com as outras crianças, mais do que brincar livremente.

Após a realização de tarefas ou atividades pedagógicas manuais, como, trabalhos de expressão plástica, era evidente que a criança reagia ao produto final com um sorriso satisfeito, no entanto, durante o processo de execução não era habitual distanciar-se e refletir sobre o que estava a fazer, adequando e modificando o seu trabalho, à semelhança de outras crianças do grupo. Relativamente ao seu sentido de organização, por vezes, observou-se a criança a gesticular com a mão para outra criança sentar-se no *tapete* ao seu lado, o que poderá demonstrar o querer organizar o grupo no *tapete*. Os jogos que frequentemente estavam nas mesas de trabalho ao dispor das crianças eram depois arrumados, pelas mesmas, nos sítios correspondentes à “arrumação de jogos”, denotando-se que a Filipa era capaz de realizar esta tarefa assim que solicitado pelo adulto. Com estas características, avaliou-se a criança num nível abaixo do médio relativamente às competências que tem na auto-organização e no espírito de iniciativa:

**Auto-organização / iniciativa – apreciação global, atendendo à idade da criança /  
competências médias das crianças do grupo:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Para favorecer a auto-organização e a iniciativa da criança é necessário dar-lhe tempo e espaço para que consiga ser autónoma e deixe de procurar sempre a ajuda do adulto, um aspeto que acontece conforme o progresso e o crescimento do próprio indivíduo. Portugal & Laevers (2010) evidenciam a necessidade da criança saber exteriorizar as emoções, para então poder desenvolver a própria iniciativa perante os outros. Neste sentido, torna-se fulcral que o adulto não esteja sempre a chamar a atenção da criança para participar, quase obrigada, nas atividades da sala, é preferível que o adulto tenha materiais e atividades muito interessantes e motivadoras que incentivam a livre participação da criança, que deseja explorar, manusear, pintar, dançar, participar. Para desenvolver o sentido da organização foi fundamental realizar pequenas atividades do dia-a-dia, nomeadamente, a arrumação dos materiais, o jogo de faz-de-conta na Área da Casinha, a organização de contos infantis na estante, a colocação de pincéis e de lápis de cor em frascos separados, a organização de um comboio com o grupo de crianças quando saíam da sala, entre outros.



Relativamente às **competências a nível social**, a Filipa demonstra um interesse espontâneo pelas pessoas, gosta muito de as observar e procura o contato físico com os adultos do infantário, sejam educadoras, auxiliares, funcionários ou pais. Denotou-se que manteve uma relação muito próxima com a professora da Educação Especial, desde as primeiras vezes que esta a acompanhou. A criança é muito simpática, recebe e convida as outras pessoas a entrarem na sua sala de atividades e, geralmente, através de gestos solicita que se sentem ao seu lado, demonstrando que reconhece quando o comportamento das outras pessoas é amigável e contribui para o seu bem-estar. Os sentimentos de felicidade e alegria são fáceis de demonstrar, no entanto, a sua postura neutra é que causa maior preocupação, pois não é perceptível se a criança está triste, zangada, incómoda, aborrecida, etc. Ainda assim, o seu leque de emoções é restrito, sendo que a criança não expressa verbalmente o seu sentimento, apenas através da sua expressão facial, postura e movimentos consegue deixar as suas poucas impressões acerca do que sente.

Socialmente, no grupo, a criança relaciona-se igualmente com qualquer colega, não sendo evidente que procure sempre o mesmo par para as brincadeiras livres e/ou orientadas. Caso haja algum conflito nas suas interações sociais, a Filipa não procura o adulto para resolver o problema, como fazem outras crianças, também não é habitual começar a chorar para chamar a atenção da situação, ao invés disso, acaba por ficar parada com a postura neutra supramencionada. Com estas características a criança sugere um nível acima do médio para evidenciar as competências sociais que adquiriu ao longo do tempo:

**Competência social – apreciação global, atendendo à idade da criança / competência médias das crianças do grupo:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

O trabalho em torno das competências sociais passou pelo desenvolvimento de momentos onde a criança pudesse participar em atividades em grupo, favorecendo a interação social entre a Filipa e os restantes colegas. Aquando o conto de histórias infantis, por exemplo, eu pronunciava o nome Filipa para chamar à atenção da criança, comparando-a com as personagens da história em situações positivas apoiando, desta forma, os comportamentos desejáveis, tal como defendem Portugal e Laevers (2010). As atividades de expressão plástica faziam-se sempre com o apoio individualizado à criança, revelando-se num excelente modo prático de explorar as emoções, conversar sobre os desenhos e as pinturas, expressar o que me transmitia as ilustrações realizadas, mantendo a interação e o diálogo com a criança.



No que diz respeito à **motricidade**, fina e grossa, saliento o domínio de materiais lúdicos por parte da criança que demonstrava interesse em explorar materiais reais e concretos, mostrando alegria quando manuseava diferentes materiais que permitiam jogo sensorial, como a plasticina, a massa de modelar, as tintas, a argila e a espuma, que sem dúvida aliciavam o sentido do tato e da visão. “As crianças necessitam de desenvolver um sentido de limites corporais e de consciência do próprio corpo (partes que o constituem, funcionamento, possibilidades e limitações) antes de aprenderem a controlar as suas ações (Portugal & Laevers, 2010, p. 126). Neste sentido, os jogos sensoriais são eficazes e promovem o conhecimento do próprio corpo.

Embora a Filipa utilize objetos para as suas brincadeiras livres, não possui muita destreza na manipulação dos mesmos, por exemplo, não é muito cuidadosa ao segurar nos bonecos, não consegue encaixar as peças de legos grandes nem realizar jogos de encaixe, os utensílios da Área da Casinha não têm muitas funções no mundo faz-de-conta da criança. No período da alimentação utiliza a colher com cuidado e atenção, parecendo mostrar que quando conhece a função do instrumento, utiliza-o corretamente, caso contrário, fica incapaz perante um objeto à qual não lhe tenham demonstrado a função específica. Durante as atividades de pintura a criança conseguiu utilizar os pincéis segurando-os com a mão em forma de punho fechado, pois já tinha manuseado este instrumento, ao contrário das cores de pau e de feltro. Os moldes de plástico para realizar formas nas massas de modelar foi um instrumento que trouxe muita curiosidade à Filipa, no entanto, não possuía destreza suficiente para decalcar os moldes.

Já na motricidade grossa a criança apresenta melhores aquisições essenciais, pois é notável que a Filipa sente-se bem ao desenvolver atividades que envolvam muito movimento, principalmente, jogos de grupo com música e num espaço amplo livre. A criança movimentase energeticamente ao som da música, evidenciando alegria na utilização do espaço para dançar. As competências ligadas à motricidade têm a ver com a capacidade da pessoa utilizar o corpo com determinados objetivos, que dependem de maiores ou menores movimentos do corpo (Portugal & Laevers, 2010). Os mesmos autores referem que a capacidade de coordenar as partes do corpo vão sofrendo um aprendizagem evolutiva, fazendo com que “à medida que as crianças crescem, tornam-se mais rápidas, mais fortes, fisicamente mais desenvolvidas e eficazes” (p.39), o que promoverá a motricidade. Na fase de desenvolvimento em que se encontra a Filipa, verifica-se que esta domina uma diversidade de

movimentos como andar, correr, saltar, virar-se, rodopiar, deslizar. Na hora do recreio exterior privilegiou-se os movimentos livres em que a criança tomava a iniciativa de realizá-los utilizando os equipamentos do parque infantil, como os escorregas, o baloiço, a casinha, etc. Em relação a este espaço, a criança é capaz de deslocar-se tanto no pavimento de cimento, como na relva. Apenas na utilização de escadas, apoia-se nas paredes para equilibrar-se. Assim, a avaliação da motricidade fina e grossa da criança situa-se nos seguintes valores:

**Motricidade fina – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Motricidade grossa - apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Para a sucessiva melhoria da motricidade da criança foi fundamental acompanhar os movimentos finos que realizava auxiliando-a a torna-los cada vez mais precisos. As atividades de enfiamentos foram opções benéficas para explorar a destreza manual da criança como também, a realização de pequenos jogos onde a criança utilizava os dedos em pinça para agarrar objetos pequenos. A utilização de diferentes técnicas de pintura também favoreceu a motricidade fina, no sentido em que a criança explorava instrumentos e de seguida verificava os resultados das suas ações, geralmente, em pinturas. Para o desenvolvimento de movimentos mais grossos, a utilização do espaço livre do polivalente permitia que as crianças brincassem com uma série de materiais que incentivavam o movimento, como jogar à bola, a utilização de arcos e os parques infantis de esponja.



No que diz respeito à **expressão artística**, a Filipa gosta de realizar pinturas com diferentes técnicas e de modelar materiais como, por exemplo, plasticina, massa de modelar caseira, barro branco, entre outros, que permitem a realização de simples esculturas. No entanto, a criança não tem muita criatividade para desenvolver pinturas ou modelações diversificadas e complexas, ou seja, não produz ideias originais nas pinturas e nas esculturas de forma a expressar alguma ideia ou objeto do mundo fantasiado, como defendem Portugal e Laevers (2010). Uma vez que a criança tem grandes dificuldades em comunicar verbalmente,

as formas de expressão artística tomam cada vez mais sentido por se revelarem formas de mostrar as experiências interiores das crianças.

A expressão musical e motora é a que revela mais interesse por parte da criança, pois esta gosta de explorar os movimentos do corpo, acompanhar canções com o som das palmas ou com o som dos pés contra o chão, tocar instrumentos que provoquem sons, entre outros. A criança é sensível à música, uma vez que movimenta o corpo assim que ouve um estímulo musical, despertando a sua atenção e focalizando-se nas canções. Embora não imita sons, bate palmas, descoordenadamente, para acompanhar uma canção e, geralmente, imita o adulto no espaço, imitando animais, fazendo gestos e movimentos com os membros superiores e inferiores. Através do movimento, da dança e da mímica a criança expressa as suas “percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa” (Portugal & Laevers, 2010, p.56).

Na expressão dramática, a criança não se revelou muito criativa, principalmente, nas atividades de faz-de-conta e nos jogos dramáticos. A Filipa não se interessava muito pela Área da Casinha onde podia, simbolicamente, dar vida aos objetos, determinar funções diversificadas para os materiais, criar novos personagens através do disfarce, assumir o papel de algum adulto, como as restantes crianças do grupo frequentemente faziam. Tendo em conta as características apontadas a apreciação global da criança situa-se no seguinte nível:

**Expressões artísticas - apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

A criança mencionada precisava de envolver-se mais nas atividades de expressão artística de modo a desenvolver progressivamente a capacidade de exteriorização do seu mundo interior. Para isso era necessário permitir mais tempo e espaço para a criança desenvolver as suas competências artísticas, por exemplo, estruturar momentos de aprendizagem que favorecessem o contato com objetos ou produtos artísticos. Hoje em dia, para o educador, é fácil encontrar obras artísticas de autores e compositores de renome, sendo também possível convidar à sala de atividades diferentes pessoas ligadas à arte: à música, à pintura, à escultura, ao teatro, entre outros, para mostrar o seu trabalho. Outra possibilidade poderia passar pelo diálogo sobre os trabalhos de outros colegas, demonstrando mais afincamente pelo sentido estético e imaginativo que transmitissem. Estas são atividades que levam algum

tempo a concretizar pelo que o educador precisa de mais tempo para preparar as ferramentas necessárias.



Relativamente à **Linguagem**, a criança não participa em atividades onde a comunicação verbal seja a ferramenta central, pois não pronuncia qualquer palavra. Embora seja notável que a criança tente balbuciar palavras, é igualmente evidente que tem algum problema na fala, que não lhe permite articular os sons.

Os problemas de comunicação dizem respeito, essencialmente, aos problemas da fala e da linguagem. Por problemas da fala entendem-se as perturbações ligadas à voz, à articulação dos sons e à fluência. Estas perturbações ocorrem na transmissão e uso do sistema simbólico oral (Correia, 2008, p.50).

Nas atividades em grande grupo a Filipa dá atenção ao adulto que fala, mas não consegue responder verbalmente às suas solicitações. Nestes períodos de comunicação denota-se que a criança compreende as frases simples ditas pelo adulto, pois responde com ações em consonância com o que lhe pedem, ou seja, embora não responda verbalmente, faz gestos simples que indicam que a criança percebe a mensagem. Sabe-se que a interação verbal entre adultos e crianças é uma mais-valia para o desenvolvimento da linguagem, por vezes, há palavras que as crianças ouvem pela primeira vez dentro da sala, tornando o educador como um modelo de linguagem (Sim-Sim *et al*, 2008). Não só o educador, como os familiares são modelos de fala e, nesse sentido, foi curioso conversar com a avó da Filipa que em algumas idas ao infantário fazia-se acompanhar de um tio da Filipa que tinha NEE. Com o histórico familiar da criança pode-se perceber que um dos membros do agregado familiar tinha graves problemas de fala e apesar de ter, aproximadamente, 40 anos de idade, era um parceiro nas brincadeiras da Filipa no contexto familiar. No infantário, pode-se compreender que os sons que o referido tio imitia para falar eram idênticos aos que a Filipa utilizava quando estava mais empolgada para falar numa atividade. Esta situação gerava muita preocupação, parecendo evidente que os estímulos da linguagem realizados no contexto familiar não eram favoráveis. De facto, Sim-sim (1998) comenta que “a capacidade natural para adquirir a linguagem não significa que o desenvolvimento da mesma não seja influenciado pelas experiências de comunicação a que o aprendiz de falante é exposto”

(p.19). Com isto, é evidenciado que a qualidade das interações verbais manifesta-se na aprendizagem da linguagem.

Com a perspectiva de não atrasar mais o processo de desenvolvimento da linguagem que não parecia prever avanços, a educadora cooperante empenhou-se na referenciação da criança aos serviços de educação especial, tal como o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, pressupõe nestes casos. Com a referenciação é possibilitada a realização de uma avaliação que permite “através da intervenção dos especialistas considerados necessários (equipa multidisciplinar) – a observação directa da criança nos seus ambientes naturais” (Correia, 2008, p.75). A avaliação é feita pela professora da Educação Especial, que observa e acompanha a criança ao longo dos momentos de aprendizagem no infantário, verificando a dificuldade específica da criança para, posteriormente, poder traçar um projeto individualizado, com vista à melhoria ou superação das dificuldades detetadas.

Tendo em conta a evidente dificuldade na linguagem da criança, esta obteve uma apreciação que diz respeito ao nível mais baixo, como podemos observar:

**Linguagem - apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Enquanto educadores é fundamental incentivar a linguagem, “as crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela” (Sim-Sim *et al*, 2008, p.27). No sentido de desenvolver uma progressiva melhoria da linguagem da criança, foi crucial permitir tempos e espaços onde pudesse estar a sós com a referida criança, por exemplo, quando ela estava a brincar ou a realizar atividades estruturadas. Todos os momentos da rotina permitem que o adulto converse com as crianças e obtenha respostas simples, seja através de palavras ou de gestos/ações. É importante que o adulto esteja atento às vezes em que a própria criança se dirige ao adulto para informar alguma coisa, pois são momentos ricos que promovem a linguagem e, além disso, foram realizados por iniciativa própria. Durante os momentos em grande grupo é fundamental estar atento às intervenções da criança, ainda que gesticuladas, para o educador pronunciar a frase que mais se adegue àquilo que a criança diria se pudesse comunicar verbalmente.



O **pensamento lógico, concetual e matemático** é desenvolvido com “a provisão de experiências ricas e diversificadas que apoiem a construção do conhecimento, raciocínio e

compreensão da criança” (Portugal & Laevers, 2010, p. 139). Neste sentido, destaca-se a exploração ativa de jogos e materiais que favorecem algumas noções matemáticas. Embora se tenha incentivado a Filipa a realizá-los, esta não era uma atividade que a motivava durante muito tempo, pois não era habitual encontrá-la a procurar jogos de mesa.

A criança consegue agrupar os objetos pertencentes a cada área da sala, por exemplo, objetos da casinha, os pertences do armário dos jogos, os bonecos do saco de brinquedos, entre outros. No entanto, não faz outros tipos de classificação, como agrupar por cores, tamanhos, formas ou características dos objetos. Nos jogos inerentes à matemática, a criança não consegue fazer encaixes, pois não repara nas características dos encaixes, nem percebe que por tentativa e erro consegue encaixar todas as peças. A criança necessita de materiais concretos para realizar aprendizagens, naturalmente, ainda não revela realizar pensamentos abstratos. Tendo em conta a idade da criança e as competências médias realizadas pelos restantes colegas do grupo, parece-me que o poder abstrato surge numa idade mais avançada, pelo que é normal que a criança não se interesse pela categorização de objetos, pela seriação, pela relação entre quantidade e número, pela utilização de noções temporais, etc. (Portugal & Laevers, 2010).

No refeitório, durante o período do almoço, é frequente observar a Filipa a olhar ora para o seu prato, ora para o prato dos colegas, aparentemente realizando uma comparação sobre o tipo e a quantidade de comida. Da mesma forma, quando várias crianças estão a explorar a plasticina, a Filipa também observa as esculturas de cada colega, dando sinais de que reconhece as diferenças. Estas situações poderão insinuar que a criança utilize um pensamento lógico para procurar as semelhanças e as diferenças entre os objetos.

**Pensamento lógico, conceptual e matemático - apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Para o desenvolvimento das competências acima descritas revelou-se fundamental a criação espaços de trabalho onde a criança manipulava materiais didáticos, geralmente, jogos realizados em superfícies planas. Estes jogos devem ter objetos que variem na sua forma, cor, tamanho e outras características, de forma que a organização dos mesmos sejam pontos de referência para as aprendizagens. A partir da diferença entre objetos o educador poderá realizar atividades onde incentive a seriação relativa ao tamanho e a categorização por cores.

As noções temporais são, geralmente, difíceis de assimilar, no entanto, existem atividades rotineiras que auxiliam, como foi o caso da introdução do quadro de registo do tempo. Este procurou de forma evolutiva, contribuir para a construção da noção temporal através das pequenas impressões da criança acerca do mundo externo (Cerezo, 1997a).



Esta avaliação individualizada da criança foi possível devido à utilização da ficha 1g do SAC, que se revelou numa mais-valia para a prática pedagógica. A visão clara sobre o desenvolvimento, os progressos e os retrocessos, as dificuldades e os avanços, na aprendizagem da Filipa, permitiram apoiá-la com uma atenção diferenciada. Os ciclos de observação/ação/reflexão favoreceram o desenvolvimento de intervenções mais específicas e direcionadas para a criança em questão, sendo evidente que estas intervenções requeriam um período de tempo que transcendia a cronologia do estágio. Não obstante, fez sentido iniciar uma intervenção educativa individual, uma vez que o trabalho iria ser continuado pela educadora da sala.

Correia (2008) refere que a avaliação é uma componente essencial do processo educativo de cada criança, por isso algumas das aptidões indispensáveis do educador são avaliar o comportamento da criança, interpretar os dados que recolhe e saber convertê-los em momentos diários de aprendizagem. A utilização do SAC revelou-se num instrumento de avaliação que auxilia o educador na compreensão das dificuldades de cada criança. Antes de encaminhá-la para os serviços de NEE, a ficha 1g do SAC ajuda a sistematizar algumas características que nos informam se as problemáticas do desenvolvimento da criança podem ser superadas com as intervenções específicas do educador da sala ou se é privilegiado o acompanhamento pela professora da Educação Especial. No caso da Filipa, os problemas da fala indicavam a necessidade de um acompanhamento de um profissional com competências específicas na área, sem discernir o papel diário da educadora da sala na estruturação de momentos de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da linguagem da criança.

## **8. *Workshop* de Expressão Plástica: Uma Parceria com a Comunidade e Família**

A articulação entre escola-família tem sofrido uma evolução ao longo dos tempos procurando-se que a separação entre estas duas entidades seja cada vez mais inexistente, através da promoção do envolvimento das famílias no contexto escolar. Na intervenção educativa o papel do educador de fomentar aprendizagens com o seu grupo de crianças

também passa obrigatoriamente pelo envolvimento ativo da comunidade, da família e, principalmente, dos pais ou encarregados de educação. Estes são os agentes educativos mais próximos da criança pelo que devem estar estreitamente ligados ao contexto escolar, de modo a que todos possam colaborar na educação das suas crianças.

Neste sentido, os educadores devem “assumir um papel activo em relação à participação dos pais, para que as famílias sejam consideradas parceiras da escola no processo de desenvolvimento das crianças” (OCDE, 2000, p.207). Naturalmente que esta construção de parcerias educativas acontece de forma mais positiva, quando o educador dá, sistematicamente, a conhecer o trabalho que é feito no infantário. Os pais têm maior tendência para se relacionar com aqueles que educam os seus filhos, quando reconhecem o trabalho e o esforço que é feito por educadores para atingir determinados objetivos (ME, 1997).

Tendo em vista estas perspetivas organizou-se um momento de atividade coletiva, onde educadores, pais/encarregados de educação, familiares e crianças puderam juntos partilhar um momento de qualidade na interação educativa. No que concerne ao apoio à comunidade, Arends (1995) refere que os atributos positivos são dados às escolas que favorecem o envolvimento dos pais e da comunidade, no contexto escolar, para além dos programas de explicações institucionais e recolha de fundos. Neste sentido, o grupo de estagiárias que frequentavam o infantário, no mesmo período de estágio, organizaram um *workshop* onde os elementos mais próximos de cada criança foram convidados a partilhar um momento de atividades de expressão plástica. Este consistiu na elaboração de um fantoche, nomeadamente, um boneco de neve, construído com materiais de desperdício, a partir da orientação das próprias estagiárias que ensinavam a construir o fantoche (Figura 87).

Inicialmente realizou-se um cartaz informativo<sup>36</sup> onde se dava a conhecer às três salas de Educação de Infância a ação conjunta que prevíamos realizar, no sentido de verificar o interesse das famílias. Estas tiveram uma grande adesão ao referido ateliê, pelo que foi necessária a inscrição prévia dos familiares e respetiva criança.

---

<sup>36</sup> Ver Apêndice 24. Cartaz alusivo ao *workshop* para a construção de um fantoche e fotografias.

*Figura 87. Compilação de fotografias do workshop da construção do boneco de neve*



A organização de um ambiente calmo, sereno e interessante aliciou a autoformação dos familiares, que diziam desafiar as suas próprias habilidades motoras ao construir um fantoche manualmente. Este momento partilhado foi avaliado pelo profissionalismo das estagiárias, adquirido ao longo da formação inicial e valores pessoais, pelo trabalho realizado em companheirismo e em colaboração com cada familiar. A relação entre familiares e crianças foi promovida e, igualmente, se incentivou à partilha de ensinamentos e à elaboração conjunta de atividades e materiais que servem de apoio às brincadeiras das crianças. Edwards *et al* (1999) destacam que a interação entre os membros da família e da escola melhora a abordagem educacional, na medida em que há um envolvimento mais ativo dos pais no crescimento individual das crianças. Os pais podem desta forma consciencializar-se da necessidade de apoio, envolvimento, encontros e partilha perante a escola, para contribuir para a abordagem educacional realizada pelo educador. Como Silva *et al* (1997) refere a “colaboração dos pais, (...) o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações entre crianças e adultos” (p.65). Neste sentido, trabalhar com os pais revela-se uma experiência que fomenta a aproximação à escola e, assim, a preocupação e apoio das famílias aos seus educandos.

## **9. A Construção Partilhada do *Fantocheiro* e a Dramatização**

Ao longo da intervenção pedagógica o grupo de estagiárias, que frequentava o infantário, denotou que os fantoches eram uma atividade muito apelativa, que gerava o interesse de todas as crianças, para além das vantagens educativas que estes proporcionavam.

No entanto, a inexistência de um suporte para as dramatizações fazia com que as educadoras cooperantes desmotivassem para a criação de peças e para a interpretação de histórias com fantoches. Neste sentido, para colmatar esta necessidade considerou-se a construção de um *fantocheiro*<sup>37</sup> (Figura 88) para oferecer à instituição de educação, que favorecesse a realização de dramatizações e, conseqüentemente, potenciase o desenvolvimento integral das crianças, despertasse a descoberta pessoal e facilitasse a expressão e comunicação com o mundo. O referido suporte foi elaborado manualmente, em cartão, com uma altura suficiente para que o dinamizador da peça pudesse trabalhar sentado ou de pé.

Figura 88. Compilação de fotografias da construção progressiva do *fantocheiro*



A construção do *fantocheiro* consistiu numa oportunidade de desenvolver e explorar o trabalho em equipa, uma vez que o contexto educacional revelou-se favorável ao trabalho conjunto dos adultos, na instituição, com um objetivo comum de atender a todas as crianças numa ação específica (ME, 1997). A construção do *fantocheiro* foi uma atividade que comprovou como a articulação entre educadores permite a elaboração de materiais pedagógicos que servem de apoio à aprendizagem coletiva. Saliento que se houvesse um enquadramento mais vasto entre comunidade, família e educadores, a resolução de problemas, a gestão de recursos e o trabalho em equipa seriam facilitados em qualquer instituição de ensino (ME, 1998). Os momentos conjuntos entre profissionais favorecem a

<sup>37</sup> Ver Apêndice 25. Fotografias da construção do *fantocheiro*.

partilha, o debate, o intercâmbio de experiências e saberes, através da procura múltipla de perspetivas e da troca de pontos de vista, para uma aprendizagem mútua e relevante (Edwards *et al*, 1999).



Com a construção do *fantocheiro* realizou-se uma dramatização<sup>38</sup> que por ter sido próxima da época natalícia intitulava-se “O trenó do Pai Natal” (Figura 89). Esta foi apresentada no polivalente do infantário, que reuniu crianças de todas as salas para assistir à dramatização e participar num convívio infantil, orientado por fantoches através da comunicação visual e verbal. “Para além do factor lúdico expressivo-criativo, o teatro de fantoches oferece ainda uma funcionalidade crítica libertadora de inibições infantis vivenciada em grupo que, de outro modo, permaneceria individual” (Sousa, 2003, p.99). Nesta perspetiva, as crianças eram incentivadas a participar, respondendo aos fantoches, a entoar canções de Natal e a mimar situações quotidianas.

Figura 89. Compilação de fotografias da dramatização “O Trenó do Pai Natal”



Esta atividade foi organizada integralmente pelas estagiárias, desde a escolha do conto infantil e respetiva adaptação da história, passando pela construção manual de fantoches até ao momento da dramatização. Privilegiou-se a adoção de uma história infantil com muitas personagens e realizou-se a confeção da base dos fantoches, as suas roupas e os restantes

<sup>38</sup> Ver *Apêndice 26*. Fotografias alusivas à dramatização “O Trenó do Pai Natal!”

adereços. Optou-se pela utilização de fantoches de luva (Figura 49), aquele que “é constituído por um pano no qual se enfia a mão e o braço, como numa luva, sendo o indicador enfiado na cabeça e o polegar e o grande nos braços do fantoche” (Sousa, 2003, p.92). Este permitiu a criação de movimentos que pareciam dar vida ao boneco, nomeadamente, através da expressão criativa dos braços do fantoche. Todo este processo de criação envolveu aspetos como a sintetização de um guião com as falas individuais, a pesquisa de objetos específicos que simbolizavam cada personagem, a adequação dos cenários, a escolha das músicas e a realização de vários ensaios.

Durante a dramatização, cada estagiária ficou encarregue de dar voz e movimento a diferentes fantoches que entravam em cena de forma alternada. Como esclarece o autor supracitado, este é o teatro de fantoches interpretado por adultos, que para prender a atenção do público infantil deve acarretar um conjunto de elementos expressivos de qualidade, como os fantoches e a própria encenação.

A manipulação de fantoches revelou-se numa excelente forma de estabelecer a inter-relação entre adultos e crianças, ou seja, entre o manipulador e o espetador, devido à “grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver” (Costa & Baganha, 1991, p. 37). A prática de manipular fantoches para um grande público permitiu a experiência de dar vida e aparência a um objeto inanimado, totalmente dependente de quem o manipula para tornar-se alguém, aos olhos das crianças. Para o educador o grande desafio de trabalhar com fantoches é ter a capacidade de encontrar a melhor forma de fazê-los parecer vivos, vencer as resistências que o material lhe opõem e manipular de forma espontânea, de modo a que o espetador entre no mundo da ilusão. Os autores supracitados esclarecem que “o grau de credibilidade que o manipulador sente no espectador que, a cada momento, lhe confirma a ilusão, (...) permite que o manipular mantenha vivo o fantoche” (p. 39).

## **10. Colaboração na Organização da Dramatização: “Não há crise: é Natal!”**

O educador deve ser um observador consciente dos assuntos decorrentes, de modo a estar atualizado sobre as temáticas que, diariamente, sensibilizam as crianças. Nesta perspetiva, durante o período de estágio, as crianças foram confrontadas com notícias transmitidas nos diferentes meios de comunicação, que falam acerca da “crise”. A comunidade educativa e institucional, familiares e pais expuseram sistematicamente a sua

opinião acerca da crise, fomentando uma situação que aproximava, cada vez mais, as crianças e a referida temática. Neste sentido, sentiu-se necessidade de desmistificar o assunto com a organização de uma dramatização intitulada “Não há crise: é Natal!” (Figura 90), que pretendia exatamente desmascarar (ou “mascarar”) a palavra crise de uma forma divertida e aliciante através dos fantoches.

Esta dramatização foi realizada por uma equipa de amadores que foram convidados a apresentá-la no Infantário “O Girassol” para uma plateia de público infantil constituído por crianças de todas as salas<sup>39</sup>. Esta foi uma composição teatral que se revelou enriquecedora para as crianças, que levadas para um mundo imaginário, estiveram entusiasmadas em torno de uma história de Natal que atribuía a denominação de “bruxa” à crise. A intervenção dos fantoches fomentava a participação das crianças com falas, canções e movimentos, incentivadas pelos cenários, pelas músicas e mímicas realizadas.

*Figura 90.* Compilação de fotografias da dramatização “Não há crise: é Natal!”



A colaboração nesta organização teve uma importância crucial na formação das estagiárias, na medida em que todo o processo que envolve a participação de um organismo exterior à escola, acarreta um conjunto de influências que devem ser atendidas. Neste sentido, foi necessário um trabalho de pesquisa acerca da composição teatral da referida dramatização, de modo a conhecer como são tratados os assuntos, com a finalidade de verificar a maior ou menor adequação do trabalho à faixa etária do público infantil. Também a divulgação da pretensão em realizar este convívio infantil passou pelo trabalho conjunto com a direção do infantário, que teve o poder de autorizar ou não a organização deste tipo de

<sup>39</sup> Ver *Apêndice 27*. Fotografias alusivas à dramatização “Não há crise: é Natal!”

parceiras com organismos exteriores. O desenvolvimento de ações que requerem a abertura da escola às instituições educativas exteriores é benéfico para a aprendizagem das crianças, como tal, deve ser divulgado e apoiado pelos órgãos da direção. Na perspetiva de Arends (1995) foca-se também a importância de trabalhar em conjunto com o pessoal de chefia da escola em ações específicas, de modo a “abrir canais de comunicação positivos entre o professor principiante e o diretor” (p.467).

### 11. Sessão de Relaxamento: Yoga do Riso

Em colaboração com as estagiárias do infantário organizou-se uma sessão de relaxamento para o pessoal docente e não docente da instituição, com o objetivo de contribuir para a melhoria da saúde física, social, mental e espiritual dos profissionais. O desenvolvimento de boas relações entre colegas estabelece-se, também, pela concretização de momentos conjuntos de descontração. Estas são atividades que pretendem encorajar os profissionais a estabelecer relações de amizade, apoio e interajuda para o sucesso da instituição educacional (Arends, 1995). Neste sentido, organizou-se uma sessão de yoga do riso<sup>40</sup> dirigida por duas enfermeiras especialistas nesta terapia que, prontamente, mostraram disponibilidade para aceitar o convite das estagiárias e orientar a sessão (Figura 91).

Esta sessão foi agendada no período pós laboral e concretizada no espaço polivalente do Infantário “O Girassol”, de modo a tornar acessível a adesão dos profissionais docentes e não docentes. O yoga do riso desenvolveu-se em várias etapas onde, primeiramente, as orientadoras da sessão referiram uma contextualização história acerca da origem desta terapia, onde focaram, também, as suas principais vantagens. De seguida, o grupo foi encaminhado para o espaço livre do polivalente, onde se desenvolveu toda a sessão com a realização de pequenos jogos onde os adultos mimavam

*Figura 91. Compilação de fotografias da sessão de yoga do riso*



<sup>40</sup> Ver *Apêndice 28*. Cartaz alusivo à sessão de terapia do riso e certificados dos formadores.

situações em que o riso estava sempre presente. As principais ferramentas do yoga do riso são o sorriso e as gargalhadas que para terem um efeito terapêutico e relaxante, precisam de ser “uma demonstração de espontaneidade, de alegria, de pureza e empatia, que nos contagie com uma sensação de bem-estar, felicidade, prazer e descontração” (Lambert, 1999, p.55). O mesmo autor refere o riso como uma linguagem universal capaz de trazer muitos benefícios ao nosso corpo como, por exemplo, a libertação de energias negativas, a exteriorização de sentimentos e emoções, o relaxamento dos músculos da face, o alívio das tensões, entre outros. As pessoas foram incentivadas a libertar as suas tensões negativas adquiridas no quotidiano através do riso e da boa disposição.

Esta sessão de relaxamento teve muita aderência por parte da classe docente, que elogiou a iniciativa por ser algo novo e entusiasmante para os participantes. Os mesmos enaltecem o momento, pela partilha de gargalhadas descontraídas entre profissionais, que favoreceu o desenvolvimento de boas relações entre todos aqueles que trabalham com o objetivo comum de promover cuidados e aprendizagens significativas às crianças que educam todos os dias.

## **12. Colaboração na Festa de Natal com Gravação da Voz-Off**

Qualquer contexto educativo institucional deve ser organizado de forma a favorecer o trabalho em equipa entre docentes e não docentes, como se tem vindo a defender ao longo do presente relatório. Denota-se que o facto de vários profissionais apoiarem a mesma instituição de ensino faz com que partilhem os mesmos aspetos relacionados com a comunidade envolvente, da qual surge uma articulação com o infantário. Neste sentido, as épocas festivas são celebradas em conjunto pela maioria das crianças do infantário, que partilham das mesmas crenças. A celebração da época natalícia é vivenciada anualmente, no infantário, com uma festa de Natal, onde as crianças ensaiam uma pequena música coreografada que apresentam às famílias.

A participação dos educadores neste tipo de iniciativas revelou-se fundamental, na medida em que se atendeu ao contexto educativo onde a instituição de infância está inserida. Como tal, a estagiária participou ativamente na preparação da festa de Natal, nomeadamente, com o acompanhamento das crianças e com a gravação da *voz-off* que surgiu durante as atuações das crianças na festa, citando textos ou excertos de Natal<sup>41</sup>. Para esta participação na

---

<sup>41</sup> Ver *Apêndice 29*. Texto e gravação áudio da voz-off da festa de Natal.

dinâmica foram organizadas reuniões regulares que incentivavam à colaboração de todos os profissionais para o mesmo propósito. Mais uma vez, valorizou-se o trabalho em equipa realizado pelos profissionais que refletiam acerca da melhor forma de organizar esta ação articulada com a comunidade educativa (ME, 1997).

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se o presente relatório de estágio com a convicção de que professores/educadores trabalham de forma privilegiada pelo facto de, todos os dias, estarem em contato com as crianças, promovendo a interação e o constante desejo de aprender. As atividades e as estratégias de ensino propostas pelos professores/educadores constituem oportunidades cruciais de aprendizagem para que as crianças adquiram conhecimentos e desenvolvam as suas competências e habilidades. Pelo exposto, defende-se a importância de uma educação ativa, participativa, dinâmica, diversificada, cooperativa e direcionada para as especificidades de cada criança, que promova momentos de resposta às necessidades pedagógicas reais.

O estágio pedagógico e a reflexão sistemática e rigorosa sobre o mesmo, traduzidos neste relatório, promoveram a construção da prática profissional docente, na medida em que as aulas práticas possibilitaram a construção da identidade e a atitude reflexiva e investigativa. O estágio, enquanto oportunidade de aprendizagem, contribuiu para a aquisição pessoal de competências de reflexão, desenvolvimento, tomada de decisões e transformação de formas de agir, a partir de um modelo real de prática educativa. No decorrer da intervenção, privilegiou-se o contato direto com o meio, com as crianças e/ou alunos e com as experiências individuais proporcionadas por cada contexto que, no seu todo, se revelaram fundamentais para a compreensão e resolução dos problemas dentro e fora da sala.

A prática pedagógica exercida ao longo do período de estágio possibilitou a verificação dos resultados da intervenção-ação, nos contextos *in loco*, através da avaliação dos processos desenvolvidos em cada um dos contextos de estágio.

Recuperando a questão-problema que se definiu no âmbito do estágio no contexto do 1.º Ciclo do EB – *Que alternativas têm os professores tipicamente tradicionais para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais ativo, participativo e diversificado?* – procurar-se-á expor as conclusões que a investigação desenvolvida permitiu alcançar.

Com o intuito de atribuir dinamismo ao processo ensino-aprendizagem e favorecer a aprendizagem significativa, propôs-se um conjunto de alternativas pedagógicas, devidamente adequadas aos interesses e às necessidades específicas dos alunos. As opções pedagógicas adotadas refletem, em grande parte, as influências que se recebeu ao longo da formação inicial que encorajaram, por um lado, a defesa de um ensino-aprendizagem dinâmico, por outro, a refutação de um ensino-aprendizagem rigidamente transmissivo. Os dados recolhidos

permitem verificar que a aprendizagem é mais eficaz quando o professor adota diferentes estratégias de ensino-aprendizagem sem, no entanto, descurar o ensino tipicamente tradicional.

Embora na educação não existam receitas mágicas e, literalmente, “práticas” em que o educador segue as instruções e obtém o resultado esperado, existem estratégias que facilitam o ensino e melhoram a aprendizagem. E este é um facto que se pode comprovar com a experiência do estágio. As situações práticas demonstradas *in loco* potenciaram a aprendizagem, devido à utilização de materiais manipuláveis e didáticos, à diversidade de estratégias que permitiram o atendimento às necessidades de diferentes alunos, à diferenciação pedagógica e ao apoio individualizado que favoreceu o diagnóstico dos problemas e entraves da aprendizagem. Paralelamente, observou-se que cada nova estratégia de intervenção foi aceite pelos alunos como um desafio e que a forma de avaliação inerente a essas estratégias levou a que alunos sofressem menos o efeito da pressão intrínseca às situações de avaliação. De modo global, os alunos reagiram positivamente ao ensino ativo e participativo, tendo-se verificado uma maior propensão para aprender e uma maior disponibilidade para investir pessoalmente na aquisição de conhecimentos.

Relativamente às metodologias práticas desenvolvidas, refira-se que foram sustentadas em autores que se dedicaram ao estudo das potencialidades de diferentes estratégias na aprendizagem. Neste seguimento, Arends (1995) esclarece que nenhum método tem superioridade em relação a outro, o que acontece é que o professor tem de seleccionar aquele que é mais adequado para ver cumpridos os objetivos da sua planificação. Com esta linha de pensamento, seria estranho que, por exemplo, no ensino se adotasse sempre o método expositivo, a não ser que o professor tenha sempre o mesmo objetivo de “expor” a matéria, sem reconhecer se há ou não aprendizagem por parte dos alunos. Com a convicção de que este não é o propósito da educação, privilegia-se a utilização de diversas estratégias para ir ao encontro de diversos objetivos pedagógicos. Não obstante, o público infantil atual também exige a exposição a um maior número de estímulos, pelo que o professor deve encontrar estratégias diversificadas, de modo a acompanhar esta evolução.

Na prática, enquanto professora principiante, sentiu-se uma maior predisposição e à vontade com o desenvolvimento de uma pedagogia participativa em detrimento da transmissiva. Como refere Freire (1996) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.25). É neste sentido que a inter-relação entre professor e aluno faz-se pelo envolvimento de todos como aprendizes, quebrando a barreira que separa aquele que

ensina daquele que aprende, através da construção de uma relação saudável entre aprendizes do conhecimento e da profissão. Tendo por base os resultados da ação que se praticou, considera-se que alternativas como, por exemplo, a aprendizagem cooperativa, o método interrogativo e o método experimental, a diferenciação pedagógica, o apoio individualizado ou o trabalho de projeto contribuem para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais ativo, participativo e diversificado e desse modo promover o sucesso escolar dos alunos.

No que concerne à investigação-ação realizada no contexto de Educação Pré-Escolar, a questão de partida – *Como é que o educador pode promover o desenvolvimento da Identidade Pessoal das crianças com momentos de aprendizagem, inerentes a todas as áreas de conteúdo?* – levou a que se incidisse a prática educativa na estruturação de momentos de aprendizagem participativa para, através da descoberta e da exploração da autonomia do seu corpo, promover o desenvolvimento da identidade da criança. Com isto, acentuou-se a estruturação de momentos de aprendizagem em que as crianças puderam valorizar as experiências quotidianas, em dinâmicas mais lúdicas, através da exploração ativa das sensações do seu corpo.

Neste contexto, partiu-se da premissa de que as experiências ativas individuais favorecem a construção da identidade pessoal. Paralelamente, verificou-se que, desde cedo, as crianças encetam um processo de descoberta do próprio corpo, que deve ser aproveitado pelo adulto, enquanto promotor de aprendizagens, para organizar momentos enriquecedores, em que as crianças possam explorar as habilidades do seu corpo. Não obstante, é necessário ter em consideração que o desenvolvimento da identidade pessoal só será possível se a criança se sentir segura e confiante nesses mesmos momentos.

A experiência de estágio nesta valência corroborou a importância do educador atender à riqueza da interdisciplinaridade para a criação de oportunidades de aprendizagem nas três áreas de conteúdo: formação pessoal e social, expressão/comunicação e conhecimento do mundo, com um trabalho contínuo, uma vez que estas não são áreas estanque. Assim, para organizar a intervenção-ação optou-se pela divisão das experiências em três conjuntos principais: *o conhecimento do próprio corpo, as sensações e percepções do corpo e o cuidado com o corpo*. Durante o estágio estruturaram-se momentos de aprendizagem sobre cada um destes temas específicos.

Relativamente ao primeiro conteúdo, denotou-se que as atividades-chave realizadas permitiram alertar as crianças para a identificação das principais partes físicas do corpo, como a cabeça, os braços, as mãos, a barriga, as pernas e os pés. O conjunto de experiências

ativas que se concretizou visando o reconhecimento das diferentes partes do corpo e das suas diferenças, favoreceu o desenvolvimento de uma adequada noção de esquema corporal, estimulou o respeito pelas características corporais individuais e incitou a descoberta das possibilidades motoras do corpo, como de facto denuncia Cerezo (1997a). Afere-se que quando a criança tem um maior conhecimento sobre si mesma, tem uma maior autonomia para explorar o meio que a rodeia.

Em relação ao segundo, concluiu-se que as experiências evidenciaram a exploração da visão, do tato e do ouvido das crianças, que através da capacidade sensoriomotora puderam sentir diversas sensações. Desenvolveram-se atividades de exploração das sensações e percepções do corpo, sistematizadas na educação sensorial, no contexto das quais as crianças implicaram os órgãos dos sentidos, concretizando momentos de aprendizagem ativa. As mãos e os pés receberam atenção especial pela oportunidade de explorar a interação com o mundo através da manipulação de materiais, permitindo concluir que esta exploração surgia da liberdade criativa e natural da criança. Os referidos momentos resultaram em experiências cognitivas, afetivas e emocionais.

Do terceiro conteúdo tirou-se a ilação de que as atividades vivenciadas no âmbito das necessidades básicas da criança e da sua higiene pessoal são fundamentais para a construção progressiva da autonomia da criança. Na faixa etária do grupo, assistiu-se a diversas etapas de mudança dos processos fisiológicos do seu corpo, de que é exemplo o progressivo controlo dos esfíncteres ou a redução ou mesmo abolição da utilização da chucha. A integração destas mudanças pela criança também deve ser trabalhada, uma vez que no seu conjunto, estas mudanças vão influir na construção da sua identidade pessoal. Os momentos de sensibilização acerca do controlo dos esfíncteres constituem um exemplo das atividades que podem ser dinamizadas, envolvendo as crianças e promovendo a sua aprendizagem ativa.

No contexto real foi imprescindível atender aos interesses e às necessidades das crianças durante o período de investigação-ação, no entanto, teve-se em conta alguns referenciais teóricos que defendem a sustentação de uma prática educativa participativa. Assim, as opções pedagógicas passaram pela adoção do brincar como um instrumento pedagógico adotado em simultâneo com qualquer metodologia, pela influência do modelo pedagógico High/Scope, nomeadamente, pela organização de um ambiente em “campos de ação”, a estruturação de experiências-chave e considerou-se, ainda, a diferenciação pedagógica. Do mesmo modo, a intervenção educativa foi influenciada pelo MEM, no que diz respeito à utilização das paredes como expositores de trabalhos e com a inserção de

mapas de registo. Também a abordagem da arte em Reggio Emilia inspirou o desenvolvimento da prática, potenciando o desenvolvimento emocional, intelectual e social da criança pela arte, bem como a atitude experiencial que favorece a focalização do desenvolvimento pessoal e social da criança atendendo aos três pilares da sua abordagem: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação.

Conclui-se que a exploração da identidade pessoal pode ser operacionalizada através da exploração de um leque diversificado de materiais que melhor concretizem a intencionalidade educativa do educador. Este deve atender, prioritariamente, ao bem-estar e ao progressivo desenvolvimento da identidade da criança.

No que concerne aos limites gerais da investigação, reconhece-se que o desenvolvimento da intervenção prática *in loco* pressupõe que as crianças estejam no seu ambiente habitual para que os seus comportamentos sejam o mais idênticos possível com os reais. Do mesmo modo, a generalização dos resultados obtidos é limitada, pois as conclusões da prática justificam-se apenas nas instâncias específicas em que esta se desenvolveu (Arends, 1995).

Também a observação, como principal método de recolha de dados neste processo de investigação, tem inerentes alguns limites. A observação é inseparável de uma certa subjectividade, dependendo a selecção dos dados da visão do observador (Lapassade, 1998). Paralelamente, a presença de um estranho na sala também fomenta algumas restrições, pois pode alterar os comportamentos dos indivíduos observados, enviesando as conclusões.

No seu conjunto, os limites subjacentes à investigação e à observação propriamente dita, levam a que se questione até que ponto poderemos recolher dados pela observação tão específica e tão limitada a uma situação e a um tempo (Estrela, 1994), como durante o período de estágio. Não obstante, sendo a educação uma área que exige a evolução e a constante melhoria, as investigações práticas revelam-se um contributo valioso para o leitor que pode desenvolver reflexões para investigações futuras.

Como resultado da experiência de estágio, enfatiza-se também o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências pessoais que, não obstante a sua dimensão específica, se revestem de importância fulcral para a formação profissional. Destaca-se, por exemplo, a promoção da autoestima, do sentido de independência, da cooperação e da solidariedade.

O estímulo ao nível da autoestima e do autoconceito foi suportado pelo treino e subsequente aperfeiçoamento da capacidade de realizar uma distinção clara entre os sucessos e os fracassos, as áreas fortes e a melhorar da prática pedagógica, de interrogação pessoal

sobre tudo e de construção de um percurso próprio de reflexão sucessiva. Do mesmo modo, percebeu-se o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do sentido de independência, da responsabilidade e do treino de competências de organização, no seu conjunto, essenciais para o sucesso do ensino pois a maior parte dos momentos na instituição educativa ou, mais precisamente, na sala, são orientados pelo professor/educador.

Durante a experiência de estágio percebeu-se a importância de haver cooperação entre todos os profissionais de educação, quer para a partilha de informação acerca dos alunos, quer para a difusão de estratégias de ensino que tenham surtido efeitos positivos e ainda para a troca de materiais previamente elaborados e experimentados.

Na maioria dos casos, as escolas são lugares onde os professores trabalham sozinhos, de costas voltadas para os seus colegas e demais profissionais de educação. Neste contexto, não têm oportunidade de trocar ideias que possam relacionar-se com as inovações educacionais que estejam a ocorrer ou com as estratégias de ensino que tenham considerado eficazes, nem beneficiam dos contactos que poderiam ter com outros profissionais de educação e com os pais (Correia, 2008, p.33).

Esta cooperação também se faz com o respeito pelo trabalho do outro, pelas suas crenças, valores, opiniões, conhecimentos e capacidades profissionais. Madureira e Leite (2003) referem-se à colaboração como “uma necessidade das escolas com vista ao desenvolvimento de respostas eficazes e criativas às situações que se lhes deparam” (p.137). Todos os docentes devem expressar a sua opinião, com respeito e sem ferir a identidade do outro, tendo presente que as crenças apoiadas em conhecimentos científicos têm maior credibilidade e são mais aceites pelos outros. Do mesmo modo, os docentes devem estar recetivos a novos pontos de vista, a reconhecer as falhas do seu próprio saber e consciencializar-se das próprias dificuldades. Neste sentido, “o papel do professor principiante na melhoria da escola a nível global envolve inicialmente participar conscienciosamente na apresentação de propostas para os outros” (Arends, 1995, p.499).

Na escola, a convivência democrática é imprescindível para que os professores cumpram as regras das instituições que os acolhem ao longo da sua vida profissional. Como estudante estagiária foi possível perceber que a inserção numa escola, pela primeira vez, constitui uma experiência que se reveste de aspetos específicos, determinados pelas regras

que já estão definidas, pelos propósitos coletivos já delineados, pelo desconhecimento dos recursos físicos e humanos, entre outros. Efetivamente cada instituição rege-se por um conjunto de princípios e valores, mas também de crenças resultantes de experiências passadas, pelo que todas as regras existem por alguma razão que deve ser compreendida pelos professores, sobretudo os que chegam pela primeira vez. Como refere Arends (1995), “quando os professores principiantes entram na sua primeira escola, devem ser conhecedores das normas que orientam muitas das relações entre eles e os seus colegas” (p.465). Para fazer face a estas circunstâncias, é fundamental estabelecer boas relações com os outros profissionais da escola, que favoreçam o apoio pedagógico, esclareçam aspetos inerentes à prática de instrução, ao currículo e a métodos de ensino.

O desenvolvimento e aperfeiçoamento da solidariedade na escola ocorrem com o apoio aos diversos profissionais de educação, docentes e não docentes, aos pais e às crianças, baseando-se no princípio de que é através da entajuda, por iniciativa própria, que se constrói a partilha de responsabilidades no contexto educacional.

Pela experiência que se vivenciou, o desenvolvimento de competências pessoais é um forte promotor do desenvolvimento de respostas eficazes às situações com que os professores/educadores se deparam na escola. A confiança e o respeito pelo papel do outro, a par da colaboração entre todos, são de importância indubitável para que se possa construir uma escola com objetivos comuns de apoio aos alunos e às famílias em comunidade. O trabalho em equipa assume-se deste modo como uma necessidade actual para combater a complexidade de problemáticas que ocorrem no contexto escolar e que conferem ao professor uma diversidade de papéis (Madureira & Leite, 2003).

Para finalizar o presente relatório, refira-se que a experiência de estágio nas duas valências em que este se realizou constituiu uma experiência positiva, de enriquecimento pessoal e profissional sustentada numa aprendizagem ativa, constante, da dimensão teórica e da dimensão prática, experiencial de maneiras de ser e estar na profissão. No seu todo, o estágio permitiu executar o suporte incontestável de conhecimentos e de experiências que se adquiriu na formação inicial, não obstante, o estágio veio elucidar para o facto de que o processo complexo de construção da identidade deve ser assumido numa perspetiva de continuidade, ao longo da profissão.

**VI. REFERÊNCIAS**

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.
- Abreu, M. (2006). O Tempo de Estudo Autónomo na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Treinar, Consolidar, Aprofundar Conhecimento e Competências. *Escola Moderna*, 27, 5, 38-48.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw - Hill.
- Assunção, C. (2011). O Tempo de Estudo Autónomo e a diferenciação pedagógica. *Escola Moderna*, 40, 5, 13-24.
- Ausubel, D. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48, 251-257.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Ayres, J. (1998). *La Integración Sensorial y el Niño*. México: Editorial Trillas.
- Barreira, C., & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação*, 4, 23-105
- Belchior, M. (2000). Um delicioso regresso à Escola. *Escola Moderna*, 8, 5ªsérie, 20-24.
- Bredenkamp, S. & Rosengrant, T. (1993). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children*. (vol.1). National Association for the Education of Young Children (NAYEC).
- Brickman, N. & Taylor, L.. (1996). *Aprendizagem Activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. (E. F. Rocha, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (Obra Original publicada em 1991)
- Brito, A., Sousa, E. Ribeiro, M. & Araújo, M. (1998). *Guia de actividades curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos.
- Brooks, J., & Brooks, M. (2001). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. (2Rev). Brazil: Prentice Hall.
- Campos, B. (1989). Desenvolvimento psicológico e formação pessoal e social na escola. *Cadernos de consulta psicológica*, 4, 3-13.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projeto Educativo*. Porto: Editora Afrontamento.

- Castro, L., & Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projecto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. (7.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Cerezo, S. (org.). (1997a). *Enciclopédia de educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. (H. S. e Albertine Santos). Vol. I – A área de identidade e autonomia pessoal. Portugal: Nova Presença. (Obra original publicada em 1993).
- Cerezo, S. (org.). (1997b). *Enciclopédia de educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. (H. S. e Albertine Santos). Vol. II – Desenvolvimento afectivo e socialização. Portugal: Nova Presença. (Obra original publicada em 1993).
- Cerezo, S. (org.). (1997c). *Enciclopédia de educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. (H. S. e Albertine Santos). Vol. V – Expressão Plástica. Portugal: Nova Presença. (Obra original publicada em 1993).
- Cerezo, S. (org.). (1997d). *Enciclopédia de educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. (H. S. e Albertine Santos). Vol. VI – Expressão Musical e Expressão corporal e dramatização. Portugal: Nova Presença. (Obra original publicada em 1993).
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (1998). Da necessidade de vigilância crítica à importância da Prática da Investigação-Ação. *Revista de Educação*, 8,1, 27-33.
- Costa, J. (1994). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. (2003). *O Projecto educativo da escola e as políticas educativas locais, Discursos e Práticas*. (2.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, I. & Baganha, F. (1990). *O fantoche que ajuda a crescer*. Lisboa: Edições Asa.
- Craidy, C. (org.). (2001). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Editora Artmed
- Díaz-Aguado, M. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora
- Diego, J. (2000). La evaluación en la escuela infantil (3-6 años). Quién necessita, qué información y para qué? In *Evaluación como ayuda al aprendizaje. Claves para la innovación educativa*, nº 4. (p. 57-64) Barcelona: Editorial Graó

- Diogo, J. (1998). *Parceria escola – família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança : a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. (2012/2013). *Projeto Curricular de Turma – Descobrir os Valores*. (Documento não publicado). Funchal.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. (2012/2013). *Projeto Curricular de Escola*. (Documento não publicado). Funchal.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. (2011/2015). *Projeto Educativo de Escola – Educar para os Valores*. (Documento não publicado). Funchal.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Farina, M. (2006). *Psicodinâmica das cores em comunicação*. (5.ª ed.). São Paulo: Edgar Blucher
- Ferreira, F. & Pinho, P. (2009). *Psicanálise e teoria da vinculação*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Instituto Superior Miguel Torga. Acedido em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0160.pdf>
- Fino, C. (s/d). *A etnografia enquanto método. Um modo de entender as culturas (escolares)*. Universidade da Madeira: Departamento de Ciências da Educação.
- Fino, C. (s/d). *O lugar das tecnologias na formação inicial de professores: o caso da Universidade da Madeira*. Universidade da Madeira: Departamento de Ciências da Educação.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gimeno, A. (2001). *A Família. O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes, A. (2008). *A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia*. Universidade Estadual Paulista.
- Gonçalves, I. (1996). *O Desenvolvimento Social como Pré- Requisito da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Aveiro: Edições Tipave.

- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Gordon, E. (2008). *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 40, 5ª série, 5-14.
- Guillaud, M. (2006). *Relaxar as Crianças no Jardim-de-Infância* (A. B. Lima, Trad.). Porto: Porto Editora (Obra original publicada em 2004).
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Kishimoto, T..(org.). (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneirathonson Learning.
- Lambert, E. (1999). *Terapia do Riso: A Cura pela Alegria*. São Paulo: Editora Pensamento
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris: Economica.
- Lawn, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, 1, 2, 117-130. Universidade de Birmingham. Acedido em <http://pt.scribd.com/doc/52331841/martin-lawn-2001-os-professores-e-a-fabricacao-de-identidades>
- Leal, I. (2010). *Meditação para Crianças – Fonte de bem-estar e de paz interior*. Cascais: Pergaminho.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Lima, M., Júnior, O., & Braga, S. (1999). *Aprender ciências - um mundo de materiais - livro do professor*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lopes, S. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Editora Lidel.
- Madureira, I. & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mão-de-Ferro, A. (1993). *O Método Expositivo*. (3.ª ed.). Lisboa: Direção de Serviços de Formação de Formadores
- Marques, R. (1989). Obstáculos ao envolvimento dos pais nas escolas. *Revista ESES*, 1, 43-59.

- Merani, A. (1977). *Psicologia e Pedagogia – As ideias pedagógicas de Henri Wallon*. (L. de Almeida Campos, Trad.). Lisboa: Editorial Notícias (Obra original publicada em 1969)
- Mesquita, A. (Coord.). (2002). *Pedagogias do Imaginário - olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições Asa
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Moedas, P. (1999). A escrita é um processo interactivo. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 7, 5ª série, 7-15.
- Moraes, R. (Org.). (2006). *Construtivismo e Ensino de Ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas*. (3.ª ed.). Porto Alegre: Editora Edipucrs.
- Niza, S. (2009). Editorial. *Escola Moderna*, 34, 5, 3-4.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Nóvoa, A. (Org.) (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote
- Oliveira, G. (2009). *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. (14.ª ed.). Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Oliveira, M. (2006). *Dinâmicas de literatura infantil*. São Paulo: Paulinas Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. (3.ª ed.). col. Infância. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Ostrower, F. (1986). *Criatividade e processos de criação*. (5ª ed.). Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R., (2001). *O Mundo da Criança*. Editora Mc Graw Hill

- Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva*. Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE). Acedido em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>
- Pinheiro, J., & Ramos, L. (1992). *Métodos Pedagógicos*. Lisboa: Unidade de Formação de Formadores e de Chefias e Quadros.
- Pires, D. (2001). *Práticas Pedagógicas Inovadoras em Educação Científica: Estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H. et al. (2008). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. Conselho Nacional de Educação. In: *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (1998). *Crianças Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (s.d). *Avaliação e Desenvolvimento do Currículo em Educação Pré-Escolar*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Acedido em [http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval\\_e\\_desenvolvimento\\_do\\_Curriculum.pdf](http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf)
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2000). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, S. (2008). *Introdução à Metodologia do Trabalho de Projecto*. Acedido em: [livre.fornece.info/modules/download\\_gallery/dlc.php?file=66.pdf](http://livre.fornece.info/modules/download_gallery/dlc.php?file=66.pdf).
- Rego, T. (1995). *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Resweber, J. (1995). *Pedagogias novas*. (M. Torres, Trad.). (2.ª ed.). Lisboa: Teorema (Obra original publicada em 1988).
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Roldão, M. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena. Editorial Presença.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular-Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
- Sanches, I. R. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB, *Escola Moderna*, 5, 5.ª série, 15-24
- Santana, I. (1998). A avaliação em cooperação do 2º ciclo do ensino básico. *Escola Moderna*, 2, 5ª serie, 11-19.
- Santos, E., & Alves, L. (orgs.). (2006). *Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Schiller, P. & Rossano, J. (1996). Guia curricular – 500 actividades curriculares apropriadas à educação das crianças. (A. André, Trad.). Col. Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget. (obra original publicada em 1990)
- Schweinhart, L. J. (2003). *Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope PerryPreschool Program*. Florida: High/Scope Educational Research Foundation
- Serra, H. (Coord.). (2005). *Dislexia - Cadernos de Reeducação Pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Signer, J. (2012). Yoga para crianças: conheça os benefícios e indicações. Acedido em: <http://consumidormoderno.uol.com.br/comportamento/yoga-para-criancas-conheca-os-beneficios-e-indicac-es>
- Silva, I. & Miranda, G. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Silva, L. (org.). (2002). *Promoção da Saúde*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Soares, J. (2008). Reflexões acerca da aprendizagem e do ensino da gramática no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Niza, S. *Escola Moderna, Revista do Movimento da Escola Moderna*, 32, 5º série, 9-17. Lisboa: Editorial.
- Soares, J. (1999). Uma sessão de Matemática em colectivo numa perspectiva de diferenciação pedagógica. *Escola Moderna*, 6, 5ª série, 15-20.

- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, K. & Costa R. (2010). *É hora de planejar, fazer, rever na sala de áreas: a perspectiva high/scope na Educação Infantil*. Acedido em <http://epealufal.com.br/media/anais/148.pdf>
- Spodeck, B. & Brown, P. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância - uma perspectiva histórica. In Spodek, B. (org.), *Manual de investigação em educação de infância*. (pp.193-224). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Thinès, G., & Lempereur, A. (org.). (1984). *Dicionário Geral das Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In Ministério da Educação (ED.). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (p.124-158). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Editora Educa-Organizações.

### **Legislação**

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de Outubro. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei Regional n.º 33/2009, art.º 14, de 31 de dezembro. Especificações das atribuições e competências das equipas de Educação Especial e Reabilitação dos Centros Apoio Psicopedagógico [CAP]
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, I Série-A, n.º 15. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Diário da República, Série I-A, n.º 107. (art.º 8 e art.º 32). *Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República, I Série, n.º 29. Ministério da Educação.

Despacho n.º 2143/2007, de 9 de fevereiro. Diário da República, 2.ª série, n.º 29. Gabinete da Ministra. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro. Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico. Diário da República, I série-B, n.º 52. Ministério da Educação.

Despacho n.º 522/97, de 10 de Julho. Diário da República, 2.ª série, n.º 178. Gabinete da Ministra. Ministério da Educação.

Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República I série-A, n.º 34. Ministério da Educação.

### **Sítios**

Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE). (2009). Organização de Utilidade Pública reconhecida através do despacho n.º 9364/2009, de 30 de março. Acedido em <http://www.abae.pt>

Instituto Nacional de Estatística (INE). (2011). Recenseamento Geral Provisório da População e Habitação (Censos 2011). Acedido em <http://www.ine.pt>

Junta de Freguesia de São Martinho. (2011). Acedido em <http://www.jf-saomartinho.pt/a2/intro.html>

