



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

Maria Antonieta Rodrigues Fernandes

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

Orientador Científico: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Funchal, março de 2013

À minha filha que é a razão do meu viver
e para quem eu não quis ser mais um exemplo,
mas sim O exemplo.

Agradecimentos

A realização e conclusão de todo este percurso, culminado neste trabalho, só se tornaram possíveis graças ao apoio, amizade, compreensão e orientação de diversas pessoas, para quem gostaria de endereçar algumas palavras de agradecimento e demonstrar o meu enorme reconhecimento.

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu orientador da prática no 1º CEB e de relatório de estágio, Professor Doutor Paulo Brazão, pela partilha de conhecimento, pelas opiniões e sugestões, pela disponibilidade com sempre me acolheu, pelo empenho e pela orientação do trabalho desenvolvido.

À minha orientadora de estágio em Educação Pré-Escolar, Mestre Guida Mendes, pela exigência, disponibilidade, empenho e orientação prestada.

Às crianças da sala dos 3/4 anos e aos alunos do 3º 2, que tornaram tudo isto possível e me proporcionaram grandes momentos de aprendizagem.

À educadora cooperante Natércia Ferreira, pelas indicações e partilha de conhecimentos. Às educadoras Eleutéria e Tânia, pelo apoio, ajuda e colaboração prestadas.

À professora cooperante Goreti Pestana, pelos momentos de partilha de conhecimentos e reflexão conjunta.

Ao diretor da Escola EB1/PE do Estreito da Calheta, professor Arnaldo Fonseca e a toda a equipa pedagógica, por me acolherem tão bem e me fazerem sentir parte da instituição.

Às colegas e amigas de curso, com quem sempre trabalhei em grupo Daniela Nunes, Bárbara Moreira, Nicola Freitas, Rosária Viveiros, Diana Mendonça, Susana Vieira e Andreia Andrade pelo apoio, incentivo, amizade e compreensão demonstrados ao longo de todo este percurso, e sem as quais eu não conseguiria realizar o meu sonho, que agora começa.

À minha mãe, por acreditar sempre em mim, às vezes mais do que eu própria. Ao meu pai, que tanto amo e que infelizmente não está cá para poder ver a concretização de um sonho. Aos meus irmãos e sobrinhos que eu amo muito e a quem agradeço, pelo apoio, palavras de conforto e incentivo nas horas difíceis.

A uma professora e amiga muito especial, Ana Paula Silva, por quem tenho a maior admiração e que sempre me apoiou e que contribuiu para o meu sucesso.

Um agradecimento especial ao meu marido, pois sem ele nada disto seria possível.

II RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Resumo

Este relatório representa todo o trajeto de estágio, a etapa final do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

O estágio realizado nas duas valências, EPE e no 1º CEB, teve a duração máxima de 200 horas, em interação direta com as crianças. A intervenção pedagógica no Pré-Escolar (PE) foi realizada na sala da Pré dos 3/4 anos da Escola Básica com Pré-Escolar do Estreito da Calheta e no 1.º Ciclo na sala do 3.º 2 da Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão.

Este documento está dividido em quatro importantes capítulos. No primeiro capítulo, referente ao enquadramento teórico, faço menção aos pressupostos teóricos que fundamentaram toda a minha prática e que vão ao encontro das crenças e valores em que acredito e sustento que devem ser a base da promoção de aprendizagens significativas e de uma educação de qualidade. No segundo capítulo, explicito qual a metodologia da investigação utilizada. No terceiro e quarto capítulo deste relatório, apresento as questões da investigação-ação, a intervenção no estágio Pedagógico em Educação Pré – Escolar e no 1º CEB.

No âmbito dos últimos capítulos, exponho a minha intervenção pedagógica em ambas as vertentes, apresentando uma descrição, avaliação e reflexão sobre as mesmas. Estes dois capítulos são ainda antecedidos de uma introdução e seguidos pelas considerações finais, onde está patente a importância deste estágio para o final da minha formação e o início do meu percurso profissional.

Palavras-chave: Identidade Docente, Estágio Pedagógico, Aprendizagem, Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

This report shows the whole period of my teaching practice and the final stage of my master's degree in preschool and in primary school.

The teaching practice was carried out both in preschool and in primary school. It was 200 hours long and I worked in direct interaction with the children. The educational intervention in preschool was carried out at Escola Básica com Pré-Escolar do Estreito da Calheta, with preschool children, from three to four years old. In primary school the educational intervention was carried out at Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão, with year 3 class 2.

This document is divided in four important chapters: the first deals with theoretical knowledge, where I make reference to the theoretical assumptions that based my whole practice. Moreover, these assumptions meet the values and principles I believe in. Furthermore, they should be the basis for promotion a meaningful learning and an education of quality. In the second chapter I present the research methodology used. In the third and fourth chapter of this document, I present the issues of the research methodology used and the intervention in my teaching practice in preschool and in primary school.

I state my teaching intervention in both by describing, evaluating and reflecting on it. These two chapters are also preceded by an introduction and followed by final thoughts and comments, where it is focused the importance of this teaching practice to my final university education and to the beginning of my professional path.

Key words: Teaching Identity, Teaching Practice, Learning, Preschool, Primary School.

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Índice de Figuras.....	VII
Índice de Gráficos	IX
Índice de Tabelas	X
Apêndices - Conteúdos do CD-ROM	XI
Lista de Abreviaturas	XII
Introdução.....	1
Expetativas Iniciais para o Estágio	4
Capítulo I - Enquadramento Teórico	6
1.1. Identidade Profissional.....	7
1.1.1. Perfil Específico do Educador e Professor.....	8
1.1.2. O Docente Reflexivo.....	9
1.1.3. Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores – Docência, uma Aprendizagem Constante	11
1.1.4. Continuidade Educativa entre Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico	13
Capítulo II – Metodologia de Investigação	15
2.1. Investigação – Ação.....	16
2.1.1. Observação Participante e Análise Documental como Ponto de Partida.....	20
2.2. Prática Científico-Pedagógica: Metodologias Adotadas.....	22
2.2.1. A Planificação como Instrumento de Trabalho	22
2.2.2. A Avaliação como Instrumento Indispensável no Processo Educativo.....	24
2.3. A Prática Docente Fundamentada num Corpus Teórico.....	26
2.3.1. Movimento da Escola Moderna.....	26
2.3.2. Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências	28

2.3.3.Diferenciação Pedagógica	29
2.3.4.Aprendizagem Cooperativa.....	30
2.3.5.Metodologia de Trabalho em Projeto	32
Capítulo III- Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar.	36
3.1.Enquadramento do Contexto de Estágio	36
3.1.1.Caraterização do Meio	37
3.1.2.Caraterização da Instituição	38
3.1.3.Caraterização da Sala	40
3.2.Questões da Investigação – Ação	50
3.3.Intervenção Pedagógica no Pré-Escolar	51
3.3.1.Conhecimento do Mundo	52
3.3.2.Formação Pessoal e Social	56
3.3.3.Área da Expressão e Comunicação.....	59
3.3.4.Domínio da Matemática	64
3.3.5.Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	70
3.4. Avaliação dos Níveis de Bem-Estar e Implicação Experienciados pelas Crianças	77
3.4.1.Avaliação Global	77
3.4.2.Avaliação Individual da Criança	80
3.5. Intervenção com os Pais.....	82
3.6.Intervenção com a Comunidade Educativa	84
3.7.Reflexão Crítica da Intervenção no Pré-Escolar.....	85
3.8. Resposta às Questões da Investigação-Ação	88
Capítulo IV-Prática em Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	89
4.1. Enquadramento do Contexto de Estágio	90
4.1.1.Caraterização do Meio	90
4.1.2.Caraterização da Instituição	91

VI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

4.1.3.Caraterização da Turma	93
4.2. Questões da Investigação-Ação	101
4.3. Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo	102
4.3.1.Estudo do Meio.....	103
4.3.2.Matemática	113
4.3.3.Português.....	120
4.4. Intervenção com a Comunidade	126
4.5. Reflexão Crítica da Intervenção do 1º Ciclo	128
4.6. Resposta às Questões da Investigação – Ação	130
Considerações Finais.....	132
Referências	135

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa das freguesias do concelho da Calheta	37
Figura 2. Sala	46
Figura 3. Planta da sala	48
Figura 4. Crianças a experienciar as diferentes texturas	53
Figura 5. Caminho dos pés descalços	54
Figura 6. Criança a experienciar o percurso	54
Figura 7. Tabela de registo	55
Figura 8. Criança a contar os materiais	56
Figura 9. Resultado da experiência	56
Figuras 10 a 12. Elaboração dos cartazes	58
Figuras 13 a 15. Resultado final dos cartazes.....	58
Figuras 16 a 18. Crianças a experienciar os carimbos do corpo humano	61
Figura 19. Crianças a explorar a digitinta	62
Figura 20. Desenho de uma criança.....	62
Figuras 21 e 22. Desenhos das crianças	63
Figura 23. Crianças a fazer a coreografia	64
Figuras 24 a 26. Jogo de identificação dos frutos.....	65 e 66
Figura 27. Jogo da memória	67
Figura 28. Crianças a escutarem os sons dos animais	67
Figuras 29 a 31. Construção do gráfico	68
Figura 32. Leitura e exploração do gráfico	68
Figura 33. Gráfico dos sons.....	69
Figura 34. Representação do género feminino e masculino.....	69
Figuras 35 e 36. Crianças a colocar a foto na tabela correspondente	70
Figura 37. Narração de uma história.....	73
Figura 38. Exploração da história do corpo humano	73
Figura 39. Crianças a explorar o quadro interativo	74
Figura 40. Dramatização de uma história.....	75
Figuras 41 a 43. Registo da história.....	76
Figura 44. Resultado final do livro	77
Figuras 45 e 46. Confeção do salame pelas mães e crianças	83
Figura 47. Construção das decorações.....	85
Figura 48. Festa de Natal	85

VIII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 49. Mapa das freguesias do concelho do Funchal	91
Figura 50. Planta da sala	94
Figuras 51. Horário da turma.....	100
Figura 52. Saída da escola.....	105
Figura 53. Junto à igreja de São Roque	105
Figuras 54 e 55. Clube Desportivo de São Roque.....	106
Figura 56. Junta de Freguesia de São Roque.....	106
Figuras 57 a 59. Registo da visita de estudo	107
Figura 60. Visualização do vídeo	108
Figuras 61 a 63. Pesquisa e seleção da informação para o projeto.....	109
Figura 64. Elaboração do cartaz	110
Figura 65 a 67. Construção dos órgãos para o sistema digestivo	110
Figuras 68 e 69. Grupos de trabalho	111
Figuras 70 e 71. Apresentação do projeto	112
Figura 72. Apresentação do jogo	114
Figuras 73 a 75. Realização do jogo “ O rei manda”.....	115
Figuras 76 e 77. Exploração dos ábacos e apresentação do raciocínio	116
Figura 78. Jogo interativo.....	116
Figura 79. Exploração de diversos materiais.....	117
Figura 80. Realização de uma atividade de raciocínio lógico-matemático.....	117
Figura 81. Bingo misterioso	118
Figura 82. Leitura dos alunos	120
Figuras 83 e 84. Autoavaliação da leitura	121
Figura 85. Produção textual.....	122
Figura 86. Leitura de uma produção textual.....	122
Figura 87. Melhoramento de texto.....	123
Figura 88. Revisão de conteúdos	125
Figura 89. Ação de sensibilização	127

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género das crianças.....	40
Gráfico 2. Idade das crianças.....	41
Gráfico 3. Avaliação diagnóstica dos níveis de Bem-Estar e Implicação.....	79
Gráfico 4. Avaliação final dos níveis de Bem-Estar e Implicação	80
Gráfico 5. Género dos alunos	96
Gráfico 6. Idade dos alunos.....	96
Gráfico 7. Área de residência dos alunos.....	97
Gráfico 8. Número de irmãos dos alunos.....	100

Índice de Tabelas

Tabela 1. Espaços interiores da EB1/PE do Estreito da Calheta	38 e 39
Tabela 2. ISEF das crianças da sala da Pré dos 3/4 anos, segundo as habilitações académicas dos EE.....	45
Tabela 3. Condição dos EE das crianças da sala da Pré dos 3/4 anos, perante o trabalho.....	46
Tabela 4. Rotina das atividades da sala.....	49
Tabela 5. Tardes culturais	50
Tabela 6. Horário das atividades de enriquecimento curricular	50
Tabela 7 e 8. Comentários das crianças	57 e 60
Tabela 9. Avaliação individual de uma criança (ficha 1i).....	81
Tabela 10. Espaços interiores da EB1/PE do Galeão	92
Tabela 11. Caracterização geral de cada aluno	97 a 99
Tabela 12. Condição dos EE dos alunos do 3.º2, perante o trabalho.....	101
Tabela 13. Avaliação da turma relativamente à área de Estudo do Meio, segundo os blocos definidos pela OCP (2006).....	113
Tabela 14. Avaliação da turma relativamente à área de Matemática, segundo os blocos definidos pela OCP (2006).....	119
Tabela 15. Avaliação da turma relativamente à área de Português, segundo os blocos definidos pela OCP (2006).....	125 e 126

Apêndices - Conteúdos do CD-ROM

- Apêndice A. Primeira planificação semanal (EPE)
- Apêndice B. Segunda planificação semanal (EPE)
- Apêndice C. Terceira planificação semanal (EPE)
- Apêndice D. Quarta planificação semanal (EPE)
- Apêndice E. Avaliação de competências da segunda semana (EPE)
- Apêndice F. Avaliação de competências da terceira semana (EPE)
- Apêndice G. Avaliação de competências da quarta semana (EPE)
- Apêndice H. Avaliação de competências da quinta semana (EPE)
- Apêndice I. Avaliação geral diagnostica (EPE)
- Apêndice J. Avaliação geral final (EPE)
- Apêndice K. Avaliação individual (EPE)
- Apêndice L. Livro construído pelas crianças (EPE)
- Apêndice M. Convite aos pais (EPE)
- Apêndice N. Primeira planificação diária (1º CEB)
- Apêndice O. Segunda planificação diária (1º CEB)
- Apêndice P. Terceira planificação diária (1º CEB)
- Apêndice Q. Quarta planificação diária (1º CEB)
- Apêndice R. Quinta planificação diária (1º CEB)
- Apêndice S. Sexta planificação diária (1º CEB)
- Apêndice T. Sétima planificação diária (1º CEB)
- Apêndice U. Oitava planificação diária (1º CEB)
- Apêndice V. Nona planificação diária (1ºCEB)
- Apêndice W. Cartaz da Ação de sensibilização (1º CEB)
- Apêndice X. Panfleto da Ação de sensibilização (1º CEB)
- Apêndice Y. Convite da Ação de sensibilização (1º CEB)

XII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Lista de Abreviaturas

APA	Apoio Pedagógico Acrescido
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
DL	Decreto-lei
EB	Ensino Básico
EPE	Educação Pré-Escolar
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar
OCP	Organização Curricular e Programas
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PCT	Projeto Curricular de Turma
PE	Pré-Escolar
PEE	Projeto Educativo de Escola
SAC	Sistema de Acompanhamento de Crianças

Introdução

Este relatório surge no âmbito da conclusão do Estágio Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Básica com Pré-Escolar do Estreito da Calheta e na Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão. Ao longo do mesmo, procurarei, por isso, relatar as experiências vivenciadas aquando da intervenção educativa desenvolvida nestas escolas, mais precisamente numa sala do pré-escolar dos 3/4 e numa do 3º ano, explanando o percurso mantido em contacto direto com as crianças, nos diferentes contextos.

O estágio é o momento particular onde o estagiário tem de se confrontar com a realidade profissional, é a etapa do “aprender fazendo” e de pôr em prática valores, crenças e conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação académica. É aqui que o futuro docente se descobre enquanto profissional e é este o período que marca o início do seu percurso como orientador das aprendizagens das crianças. A constante reflexão sobre a sua intervenção educativa vai permitir-lhe encontrar uma forma muito própria de atuar, promovendo uma educação de qualidade. A realidade educativa impõe aos profissionais esta reflexão e a estar em contínua formação, de modo a poder dar resposta às exigências emergentes e que estão sujeitas a constantes transformações.

Desta forma, para fazer face a estas exigências e em decorrência do processo de Bolonha, a formação inicial de docentes, abrange dois níveis educacionais, nomeadamente o do Pré-Escolar e o do 1º CEB, determinando que um profissional de educação tenha esta dupla aptidão. No meu ponto de vista, este aspeto é extremamente importante, uma vez que o docente terá capacidade de se enquadrar em ambos os contextos, o que assegurará a continuidade educativa da aprendizagem das crianças.

Ao longo deste relatório, o meu objetivo primordial é, portanto, descrever pormenorizadamente o meu desempenho, nas duas vertentes, aquando da minha intervenção educativa.

Em termos organizativo-estruturais, o primeiro capítulo, antecedido por esta introdução, apresenta temas subjacentes ao enquadramento teórico da intervenção pedagógica. Deste modo, encontram-se vertidas neste capítulo aquelas que considero as mais importantes noções acerca da identidade profissional docente, fazendo referência ao perfil específico do docente - o docente reflexivo e à formação inicial e contínua de professores/educadores, entendida como uma docência em aprendizagem constante e a continuidade educativa entre a EPE e o 1º CEB.

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

No segundo capítulo, são explanadas as diferentes metodologias de investigação, referenciando-se suas fases. Neste contexto, os instrumentos a metodologia adotada na recolha de dados têm aqui também especial importância, com a referência à observação participante e à análise documental, como ponto de partida para uma prática de qualidade. Ainda neste capítulo, inclui-se um ponto referente à prática científico-pedagógica e às metodologias adotadas, dando especial atenção à avaliação e à planificação, enquanto instrumentos da prática docente. A prática docente, fundamentada num corpus teórico do Movimento da Escola Moderna (MEM), a Abordagem ao Ensino experimental das ciências, a Diferenciação pedagógica, a Aprendizagem cooperativa e a Metodologia de trabalho em projeto, são alguns dos pressupostos abordados e que se revelaram fundamentais para a aquisição de aprendizagens significativas e para uma intervenção de qualidade.

O terceiro capítulo centra-se, primordialmente, na minha intervenção como educadora estagiária, sendo, por isso, apresentada uma breve caracterização do meio em que a escola está inserida, da instituição, da sala em que desenvolvi a minha prática pedagógica e das crianças. É pois nesta parte que se encontram explanadas as questões da investigação-ação, tendo em conta a observação realizada ao longo da primeira semana de estágio. Posteriormente, é exposta toda a prática desenvolvida nesse contexto, através de uma pequena descrição, reflexão e avaliação das atividades desenvolvidas. Estas foram concretizadas tendo em conta as questões assinaladas na fase inicial do estágio e surgem, naturalmente, como resposta às questões aí colocadas. Visando facilitar a leitura e análise do relatório, as referidas atividades encontram-se elencadas por áreas de conteúdo, seguindo-se as avaliações de grupo e individual das crianças, realizadas de acordo com as fichas do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) preconizadas por Portugal & Laevers. Já a parte final deste capítulo está reservada para uma reflexão final, em termos auto avaliativos, acerca da minha intervenção.

No que concerne ao quarto e último capítulo, este apresenta, dada a sua natureza, evidentes similitudes com o segundo, deste se distinguindo pelo facto de a prática a ser aqui descrita não ser individual, mas sim a pares, e ter tido lugar em contexto do 1º CEB.

Como nota final desta introdução, resta-me apenas salientar que, nos momentos em que proceda à apresentação da prática, nos dois contextos, não me limito a descrever as atividades, tendo o cuidado de procurar refletir, avaliar e fundamentar toda a minha

ação, razão pela qual, no capítulo da teoria, não me alongar de sobremaneira na justificação das estratégias utilizadas.

Expetativas Iniciais para o Estágio

O início de todo este percurso foi o meu maior desafio, pois aos trinta anos tinha apenas o 3º ciclo concluído e agora aqui estou eu, prestes a concluir o maior sonho da minha vida, ser professora/educadora.

Entrar na universidade e neste curso especificamente, foi o concretizar de um sonho, pois tinha consciência que já possuía a aptidão para trabalhar com crianças, no entanto sabia que para realizar o meu sonho, teria de adquirir competências e conhecimentos científicos, que me permitissem atuar de forma correta com as crianças. Desta forma, todo este trajeto efetuado até ao estágio possibilitou-me alcançar um conjunto de conhecimentos essenciais e indispensáveis à minha intervenção educativa.

Com a aproximação do estágio eram muitos os medos, ansiedades e expetativas em relação à realização da intervenção pedagógica, principalmente por saber que numa das vertentes do estágio, este seria realizado de forma individualizada. No entanto houve um aspeto que me deixou feliz e me fez ficar particularmente entusiasmada, o facto do estágio na vertente do pré-escolar vir a ser realizado no Estreito da Calheta, pois uma vez que eu vivo no Paul do Mar, o deslocamento seria menor. Outro aspeto positivo foi o grupo ser heterogéneo, o que possibilitou uma maior diversidade em termos de estratégias a utilizar.

No que concerne às minhas expetativas, estas prendiam-se com a integração numa equipa onde tivesse oportunidade de partilhar saberes e receios, bem como a troca de experiências, sempre com a certeza de que era tudo em prol do bem-estar das crianças. O diálogo tinha de ser um dos aspetos mais significativos, na medida em que acredito que é indispensável refletir sobre a prática desenvolvida. Um dos aspetos fundamentais são as crianças, pois é para elas que temos de desenvolver estratégias que se mostrem eficazes na promoção de aprendizagens significativas

No que diz respeito à minha prática, existiam algumas questões que me deixavam assustada e apreensiva, nomeadamente se seria capaz de promover aprendizagens significativas? Se teria a experiência necessária para gerir adequadamente os comportamentos mais inadequados? Se conseguiria agir perante uma situação inesperada? Se seria capaz de estimular o pensamento crítico nas crianças? Se conseguiria criar condições para a aquisição de autonomia dos educandos?

No entanto, embora soubesse que iria ser complicado, tinha consciência de que seria gratificante, uma vez que iria adquirir experiência profissional, bem como

conseguir um maior à vontade, com um grupo e encontrar soluções que me ajudariam, num futuro desempenho, a colmatar as necessidades das crianças.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

“a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (Nóvoa, 1995, p.28)

Neste primeiro capítulo, caracterizado pela sustentação teórica em que se baseou toda a intervenção pedagógica, serão explorados alguns pontos teóricos apresentados nos capítulos que lhe sucedem. Considero fundamental a abordagem destes aspetos teóricos, uma vez que foram estes os pilares que me orientaram na fomentação de uma intervenção de qualidade bem-sucedida, nas duas vertentes da Educação Básica. Desta forma foi pertinente a exploração da construção da identidade profissional docente, uma vez que esta desenvolve-se a partir da interação com a realidade educativa. As opções metodológicas adotadas na investigação-ação e ainda os fundamentos que sustentaram toda a intervenção educativa.

Com a utilização destas metodologias ambicionou-se o desenvolvimento de uma intervenção de qualidade, suportada pela investigação e reflexão, indispensáveis para o crescimento profissional.

1.1. Identidade Profissional

O estágio decorreu em duas valências distintas, no entanto estas têm em comum “o mesmo público-alvo – a infância – e ambicionam o mesmo: ajudar as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes” (Serra, 2004, p.14).

Não podemos falar em identidade profissional docente, sem mencionar Nóvoa (2000), quando afirma que:

identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (p.16)

A identidade do docente afirma-se como um processo contínuo, tendo em conta a forma como o indivíduo supera as situações e como edifica a sua história pessoal e profissional. Esta identidade é construída, tendo por base o meio onde está inserido, assim como defende Nóvoa (2000) “A identidade 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 de estar na profissão” (p.16). Sendo assim, podemos afirmar que, a identidade não é inata mas sim alcançada ao longo da vida, pelo indivíduo.

Esta ideia é, aliás, sustentada por Lopes (2001) quando afirma que “a identidade profissional é uma identidade social particular (...), particularidade que decorre (...) do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura de identidade pessoal e no estilo de vida do actor” (p.188).

Não podemos mencionar o docente como profissional sem dar atenção a este como pessoa. As opções que faz, “cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (Nóvoa, 1995, p.17).

É fundamental que o docente coloque em prática os conhecimentos adquiridos, ao longo da sua formação inicial, de forma a ir ao encontro das necessidades emergentes da sociedade (Roldão, 1998). Deve ser um profissional flexivo, refletir acerca das suas práticas e orientar a sua intervenção no sentido de melhorar a sua prática, com vista a uma educação de qualidade.

A ética é outro dos elementos fundamentais na construção da identidade docente, pois é através desta que o docente mostra a sua responsabilidade profissional (Nóvoa, 2000). A “ética profissional acompanha toda a actividade do professor e manifesta-se em duas vertentes distintas mas inter-relacionadas: nos princípios que tornam ética a sua conduta profissional e na sua função de promoção do desenvolvimento ético-moral do estudante” (Estrela, Marques, Alves, & Feio, 2008, p. 94).

Assim sendo, importa referir que a estas questões éticas estão associadas a formação dos alunos, bem como a do professor, com vista à realização de um harmonioso exercício profissional.

Em seguida, serão expostas linhas orientadoras acerca do perfil específico do professor e educador.

1.1.1. Perfil Específico do Educador e Professor

O Decreto – Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, é o documento que define e aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico, nas diversas dimensões, indispensáveis para o completo exercício da profissão.

O perfil do professor é, de acordo com Peterson (2003), “...aquilo que o professor deve saber (*homo sapiens*), fazer (*homo faber*), e ser (*homo socialis*) no fim da sua formação” (p.31).

De acordo com o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, que reconhece o perfil específico do educador, o artigo 2º define que é educador de infância aquele que tiver a “certificação da correspondente qualificação profissional para a docência” e a “acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais”

No entanto, tendo em conta o Processo de Bolonha, no DL n.º43/2007 de 22 de fevereiro, através do artigo 4º, é declarado que somente os titulares de grau de licenciado em Educação Básica e de grau de mestre, numa das suas especialidades, possuem habilitações para o ensino. Estas mudanças obrigam a formação dos indivíduos, de maneira a que estes sejam capazes de lidar com as mudanças e conseguir dar resposta às emergências que possam surgir. O docente deve por isso apostar na sua formação, de forma a permitir fomentar uma educação de qualidade para todos, dando-lhes as ferramentas necessárias para viver na sociedade em que estão inseridos.

Importa então salientar que o docente deve ser detentor de conhecimento específico e ser capaz de associar os conhecimentos científicos referentes aos conteúdos escolares com os científicos e metodológicos do campo das ciências da educação.

Segundo Roldão (1998), a mobilização desse amplo conjunto de conhecimentos, tendo em conta uma situação educativa real, vai definir a sua atividade profissional, na aprendizagem do aluno.

Visto que o docente é uma agente de mudança, cabe a este ser o orientador do conhecimento, caráter e espírito das suas crianças, para tal é necessário “despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (Delors, et. al., 1996, p.152).

1.1.2.O Docente Reflexivo

A reflexão nada mais é do que uma forma pormenorizada de pensar do ser humano. A vontade de entender o que acontece à sua volta, faz com que o docente utilize a sua capacidade natural de refletir. Como sabemos, em todos os aspetos da nossa vida, pessoal ou profissional, existem elementos sobre os quais devemos refletir, constituindo-se num elemento fulcral do processo de aprendizagem de qualquer indivíduo. Desta forma, é imprescindível que a reflexão acompanhe o docente, para que este possa crescer, pois nenhuma profissão deve ser desempenhada sem a habilidade de:

10 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões. (Roldão, 1998, p.83)

Assim sendo, é importante que todos os profissionais, neste caso, os educadores e professores, façam uma análise crítica das suas práticas, como forma de analisar o seu desempenho, para que desta forma possam adotar novas medidas e estratégias que lhes permitam melhorar a sua prática profissional, introduzindo mudanças suscetíveis de engrandecer a sua eficiência, tendo como objetivo final a melhoria da qualidade de ensino.

É de salientar que o docente reflexivo é aquele que tenta equilibrar a acção praticada, no contexto onde está inserido, com o pensamento de uma nova, levando-o desta forma a refletir sobre o que foi realizado.

De acordo com Alarcão (2010) a ideia de professor reflexivo toma figura a partir da perceção da sua capacidade de pensamento e ponderação, que o qualifica como um ser criativo e não apenas como um simples transmissor de saberes. Assim sendo, a ideia de professor reflexivo baseia-se “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2010, p. 44). De acordo com esta autora:

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

Desta forma, é importante o docente saber quem é, que razões levam-no a fazer o que faz e ter consciência do papel que ocupa na sociedade (Alarcão, 1996). O docente deve ainda planificar tendo em conta que não existem crianças iguais, que cada uma é como cada qual e que por isso é necessário ter em conta as suas características específicas, adotando um papel de “investigador” de maneira a conhecer o grupo sobre o qual incide a sua prática, para que depois seja capaz de elaborar um currículo que vá ao encontro das necessidades das suas crianças.

É imprescindível que qualquer que seja a reflexão que o educador efetue, esta tenha como principal objetivo, o relatório de informação sobre a sua prática realizada,

devendo esta ser sempre fiel e fidedigna, transmitindo ainda, as razões porque escolheu determinada ação para refletir e quais as suas consequências.

O docente reflexivo pode ainda ser considerado como um investigador, uma vez que ao refletir sobre as suas ações, vai perceber o que fez de bom e de menos bom, podendo ainda adaptá-las, ao longo do tempo, com o intuito de aperfeiçoar o seu desempenho profissional. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria / Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.” (Freire, 1996, p.12)

Posto tudo isto, podemos inferir que o desempenho profissional do educador está intimamente dependente da sua atitude investigadora e reflexiva e à medida que a sua reflexão aperfeiçoa, este vai adquirindo mais prática e aprende a ser mais rigoroso com a mesma. Importa dizer ainda que a formação reflexiva do professor é fundamental para a reforma das práticas educativas, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.

Com o passar dos anos, vamo-nos apercebendo que a profissão docente tem vindo a sofrer alterações, daí que seja normal, que estejamos preocupados em fazer com que as crianças do futuro sejam portadoras de uma atitude crítica e reflexiva dos saberes, em vez de nos preocuparmos apenas em transmiti-los.

1.1.3. Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores – Docência, uma Aprendizagem Constante

A formação inicial dos professores é o início do seu percurso profissional. Ao longo dos anos esta tem sido valorizada, pois torna-se essencial que estes profissionais sejam capazes de responder às necessidades atuais dos alunos. A formação dos docentes deve ajudar, de acordo com García (1999) “para que os professores em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do ensino” (p.80).

Ao tomar consciência do seu papel, o docente irá ao mesmo tempo tomar consciência de si mesmo e de tudo o que o rodeia.

O saber que a prática docente espontânea ou quase, “desarmada”, indiscutivelmente, espontânea produz é um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do saber do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o formador. (Freire, 1996, p 42)

12 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

É por isso fundamental que o docente esteja atento enquanto é formando, para se preparar para o trabalho em contexto educativo, pois este deve estar apto e encarar a escola como um lugar de relações democráticas, porque o seu papel será promover nos alunos valores democráticos com vista ao desenvolvimento da cidadania (García, 1999). O docente na sua formação inicial deve por isso, adquirir alguns conhecimentos, atitudes e habilidades essenciais, para que a sua formação seja de qualidade e ampla.

De acordo com Serra (2004), “a formação inicial pode promover um conhecimento mútuo das realidades educativas de cada nível e fomentar o encontro de plataformas de articulação curricular e a facilitar a transição entre ciclos” (p.122).

Assim, o principal papel da formação inicial de professores é, disponibilizar aos futuros docentes novas ideologias escolares, que possam colocar em prática nas suas salas de aula. É necessário que os docentes, através da sua formação inicial, abram os seus horizontes e sejam capazes de colocar em prática diversos métodos, que vão ao encontro das necessidades dos alunos.

No entanto, a formação inicial não se deve ficar por aqui, o professor deve por isso, procurar estar sempre em constante formação, pois:

quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (Freire, 1996, p. 12)

Desta forma, é preciso estar em constante formação, pois ao ensinarmos estamos a aprender e vice-versa.

Com uma formação contínua, o docente adquire novas competências e conhecimentos que irão refletir no seu desempenho e profissionalização.

Com o decorrer dos anos e sendo o aluno, considerado um ser ativo na aprendizagem, o professor necessita de estar constantemente atualizado, alargar e diversificar a sua formação inicial, procurando sempre dar respostas coerentes e significativas aos seus alunos.

O desenvolvimento profissional dos professores vai ao encontro das características da sociedade Moderna, que pressupõe novas exigências ao saber, saber fazer e como fazer profissionais, que estão relacionados respetivamente com o conhecimento específico, o desempenho profissional, as suas competências e por fim as suas relações interpessoais, motivações e expectativas.

Citando Nóvoa (1995) a formação contínua “trata-se de um objectivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e projectos de acção e não em torno de conteúdos académicos”. Assim, acredito que a formação contínua deverá existir com o objetivo do docente ultrapassar obstáculos que encontra ao longo da sua prática e não apenas para alargar os seus conhecimentos teóricos.

Nesta mesma linha de pensamento Gomes (2008) defende que apesar do docente dominar a vertente teórica da sua profissão e utilizar os instrumentos e metodologias adequadas de modo a conduzir ao sucesso dos seus alunos, na prática, existem sempre situações incontrolláveis, que mesmo a nossa longa formação não consegue colmatar.

Já em 1989, Nóvoa defendia que a carreira docente “tem de estar intimamente articulada com a formação contínua e com a participação em projectos de investigação educacional e de inovação pedagógica” (p. 73), desta forma, em vez da progressão segundo os anos de serviço, deveria ser estabelecido uma base de apreciação do trabalho desenvolvido pelos professores.

1.1.4. Continuidade Educativa entre Educação Pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico

Existe uma relação evidente entre a educação pré-escolar e o ensino do 1º ciclo do ensino básico, daí que agora com a redefinição pelo DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, pelo Ministério da Educação, das habilitações para a docência, que permite, uma maior mobilidade entre os ciclos, nasce a possibilidade dos professores serem educadores de infância e dos educadores, professores, conjuntamente.

No DL acima mencionado, podemos ler que “essa mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado”, pois é importante ter em atenção que os profissionais mudam de acordo com os níveis de ensino, contudo as crianças são as mesmas.

De acordo com Serra (2004) “as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar trouxeram uma maior aproximação ao 1º Ciclo do Ensino Básico, orientando os educadores na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos”. (pp. 69-70)

Devemos estar conscientes de que cabe ao professor dar esta continuidade ao trabalho do educador, e que a inata relação e diálogo que se deve desenvolver entre estes dois profissionais facilita uma boa integração e adaptação à escolaridade

obrigatória (Ministério da Educação, 1997), pois, apesar destes dois contextos serem distintos, o segundo é a continuação do primeiro.

Para Serra (2004), “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das semelhanças entre educação pré-escolar e 1.º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (p.78). Este autor menciona ainda que é a entrada no 1º CEB, que causa maior ansiedade às crianças e às próprias famílias.

Desta forma, é fundamental estarmos conscientes e atuar de maneira a diminuir as interrupções a que as crianças estão sujeitas, nomeadamente desde a separação do ambiente familiar para a entrada no infantário e posteriormente na sua passagem para o 1º CEB, muitas vezes geradoras de sensações de stress e angústias, tanto nas crianças como nas famílias (Serra, 2004).

Seguindo esta mesma linha, Serra (2004) destaca que:

apesar da educação pré-escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro. Daí a importância do ensino básico se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico. (p.76)

O autor supramencionado menciona que a continuidade educativa é visível a nível dos objetivos gerais determinados para a educação pré-escolar e para o 1º CEB. Desta forma, a partir da articulação curricular é exequível determinar uma união entre a EPE e o 1º CEB.

Em jeito de síntese, gostaria de salientar que é indispensável que seja garantida a continuidade educativa entre a EPE e o 1º CEB, com a finalidade de garantir uma educação de qualidade às crianças, levando-as a alcançar o êxito escolar. Em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), no ponto 2, do artigo 8º, podemos ler que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.” (p.5)

Capítulo II – Metodologia de Investigação

A dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em práxis e esta, por sua vez, dê a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. (Moreira, 2001, citada por Sanches, 2005, p. 129)

Neste segundo capítulo, estão representadas as opções metodológicas adotadas na investigação-ação e ainda os fundamentos que sustentaram toda a intervenção educativa. Com a utilização destas metodologias ambicionou-se o desenvolvimento de uma intervenção de qualidade, suportada pela investigação e reflexão, indispensáveis para o crescimento profissional

Relembrando Oliveira-Formosinho (2007), que afirma que “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na acção situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores”, (p.16), numa constante triangulação. Desta forma, ao longo de todo o estágio pretendeu-se incrementar uma prática que fosse sustentada nos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica, baseando-se ainda em valores alcançados ao longo da vida, exercendo uma pedagogia em participação.

Assim sendo, com o intuito de desenvolver uma prática, que fomentasse aprendizagens significativas, foi indispensável o conhecimento do contexto, da instituição, da comunidade educativa, bem como das problemáticas inerentes às crianças das duas instituições. Desta forma, e para um melhor desenvolvimento da prática e análise da informação, foi necessário recorrer a algumas técnicas de investigação, nomeadamente à observação participante e análise documental, realizadas na semana de observação, com o intuito de dar sentido à ação desenvolvida.

A utilização das técnicas supramencionadas foram fundamentais para o desenvolver do estágio, uma vez que possibilitaram a pesquisa, recolha e análise de todas as informações, de forma a adquirir um resultado, ou seja, promover um ensino-aprendizagem de qualidade adequado ao grupo em questão.

2.1. Investigação – Ação

Visando os aspetos previamente apresentados, nomeadamente da identidade profissional, docente reflexivo, o perfil do docente, a formação inicial e contínua, a importância da continuidade educativa, da observação participante e da análise documental, percebemos que a investigação-ação é fundamental, uma vez que leva o docente a refletir sobre a sua ação, reformulando-a, se necessário, e consentindo uma abertura à inovação. A investigação-ação surgiu como estratégia de formação, potencialmente conducente a uma maior autonomia e a um maior profissionalismo docente (Moreira, 2001).

A investigação-ação ambiciona a articulação entre investigação e mudança, transformando-se num “processo que se desenvolve em espiral, formada por diferentes círculos de planificação, acção e investigação” (Silva, 1996, p.25). Contudo, este conceito não é de fácil entendimento, daí que se considerou pertinente analisar as diversas perspetivas reunidas no livro “Visão Panorâmica da Investigação-Ação”, de Máximo-Esteves (2008). Lewin (1946) que caracterizou o método da investigação-ação como *espiral autorreflexiva*, composta por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Este mesmo autor apresenta ainda três características fundamentais da investigação-ação, nomeadamente “o seu carácter participativo, impulso democrático e a sua contribuição para a mudança social” (Lewin 1946, citado por Moreira 2001, p.26).

Elliot (1991) interpreta-a como a análise de uma situação, visando o aperfeiçoamento da intervenção que aí acontece. Bogdan e Biklen (1994) expõem a investigação-ação como a recolha de informações, tendo em vista a mudança social. Altrichter et al.. (1996) defendem que esta metodologia tem como intuito ajudar os professores a gerir os problemas com que se encaram e na adoção reflexiva de medidas renovadoras. Nos dizeres de Grundy e Kemmis (1997) esta é caracterizada como um método de investigação.

Posto tudo isto, considero seguro afirmar que a investigação-ação nada mais é do que um método de investigação, por meio do qual recolhemos informações que conduzem à mudança social e procura apoiar os docentes, através da reflexão e da inovação, a gerir os comportamentos menos apropriados existentes nas suas salas.

O recurso à investigação-ação envolve um procedimento de mudança no ensino, fomentando uma aprendizagem pela investigação (Silva, 1996). Assim sendo, o recurso a esta metodologia por parte do docente, na maior parte das vezes tem como objetivo a melhoria das suas condições de trabalho. A transformação compromete a “aprendizagem pela investigação” (Silva, 1996, p.25), partindo “do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Máximo-Esteves, 2008, p.9).

Posso inferir, que neste contexto, existiu uma união da teoria com a prática, uma vez que na primeira semana de estágio, partindo da observação participante e da análise documental, surgiram algumas questões inerentes à minha intervenção e que fizeram

com que redirecionasse e adequasse a minha intervenção, de forma a realizar uma prática de qualidade.

A adaptação do currículo e das práticas surgiram a partir destas questões: Seria capaz de desenvolver atividades indo ao encontro da metodologia privilegiada pela educadora? Conseguiria encontrar estratégias eficazes na promoção de aprendizagens significativas? Seria capaz de motivar o grupo, para que estes se mostrem empenhados, nas atividades a realizar? Seria capaz de desenvolver uma metodologia eficaz, adequada a esta turma, privilegiando os interesses dos alunos? Conseguiria encontrar estratégias eficazes na promoção de aprendizagens pela ação? Conseguiria desenvolver estratégias que se revelassem eficazes na gestão de comportamentos desta turma? Seria capaz de desenvolver o espírito crítico nestes alunos?

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

A resposta a estas questões acima supramencionadas foram respondidas ao longo da intervenção pedagógica, por meio da investigação-ação, onde o docente é o sujeito da sua investigação, age sobre a ação e investiga-a de forma a poder transformá-la e reconstruir o seu conhecimento. Este deve no entanto questionar a sua prática com o propósito de identificar os objetivos, estratégias e metodologias adequadas, de forma a supervisionar os procedimentos e os resultados (Máximo-Esteves, 2008).

No entanto, para que isto fosse possível houve a necessidade de estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática, uma vez que “fazer Investigação-Ação implica planear, actuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho et al., 2009, p. 363).

Tendo por base a citação anterior, importa referir que o docente ao tentar dar resposta às problemáticas, através da intervenção/ação, vê-se envolvido na construção e transformação do seu conhecimento, através de um processo ativo e interativo. Este deve no entanto conhecer os quatro momentos na investigação-ação, preconizados por Carr (1983) citados por Moreira (2001), o momento da planificação, ação, observação e reflexão.

De acordo com Moreira (2001) o momento da planificação assume-se como ação a construir, sendo esta ação acompanhada pela planificação, uma vez que é aqui que

esta encontra a sua fundamentação. O momento da observação tem como objetivo documentar os efeitos da ação, fornecendo os dados para uma reflexão crítica. É esta que vai contribuir para a melhoria da prática “através duma melhor compreensão e de uma estratégia de acção mais informada.” (Moreira, 2001, p.40). O momento da reflexão assume-se como uma retrospectiva do que foi feito, ou seja, olhamos para trás e vemos o que foi feito, de forma a identificar problemas no plano de acção utilizado, pretendendo daí extrair significado. “Esta reflexão conduz à reconstrução da situação, constituindo-se base de reformulação da planificação inicial” (Moreira, 2001, p.40).

Com base no conhecimento destes momentos e após a observação participante, pretendeu-se descobrir estratégias e métodos mais adequados ao grupo de crianças.

Assim sendo, foram realizadas planificações de carácter flexivo, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, que derivaram da reflexão dos dados adquiridos na observação. Seguidamente foram aplicadas estratégias com o intuito de colmatar as problemáticas assinaladas, seguidas de uma reflexão sobre toda a acção desenvolvida. No final foi ainda realizada a avaliação e a confirmação de que essas estratégias foram eficazes ao ponto de modificar as questões apuradas.

No que concerne ao papel do docente, Moreira (2001) afirma que esta metodologia de investigação em educação é positiva na medida em que manifesta benefícios na formação de professores. Assegura que:

os resultados da reflexão são constantemente transformados em *praxis* e a *praxis*, por sua vez, origina continuamente objectos de reflexão e evolução das teorias pessoais do professor. É pela reflexão na acção e sobre a acção que a teoria emerge, podendo nela e por ela ser modificada. Neste vaivém contínuo entre acção e reflexão reside a reflexividade da investigação-acção: as teorias, crenças, interpretações e significações são continuamente submetidas a um processo de questionamento e escrutínio, em que a atenção do professor-investigador se move entre a evidência e a interpretação”. (p.52)

Esta mesma autora menciona ainda que esta metodologia interliga a investigação e a reflexão com o ensino, tornando-o mais rigoroso e constante (2001, citada por Sanches, 2005).

Em síntese, inferimos que a “investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20), antevendo-se como a metodologia mais infalível, tendo em conta as suas características, nomeadamente a flexibilidade, a abertura e inovação, nos profissionais assim como nas instituições pedagógicas (Coutinho et al.,2009).

Estes mesmos autores acrescentam que o fim máximo da investigação-ação não é criar conhecimento, mas sim questionar as práticas, fazer sobre elas uma reflexão com o objetivo de explicá-las, apresentando-se desta forma, como um instrumento eficaz de reconstrução das práticas.

2.1.1. Observação Participante e Análise Documental como Ponto de Partida

Recolher e interpretar dados, por meio de diversas técnicas, possibilitam o esclarecimento, mais ou menos claro, dos fenómenos observados. De entre todas as técnicas de pesquisa decidiu-se empregar a observação participante e a análise documental, por se pensarem mais úteis, tendo em conta o contexto em questão.

A observação participante faz parte do grupo das técnicas não documentais, uma vez que recolhe informação através da observação e onde “o investigador integra-se no grupo observado, o que lhe permite fazer uma análise intensiva” (Vicente, 2004, p.267), possibilitando ainda que “a imagem do investigador-observador se converta na imagem de um membro reconhecido da mesma comunidade” (Vicente, 2004, p.271).

A observação participante tem sido uma técnica muito utilizada na educação, assumindo-se como uma estratégia indispensável para o exercício da prática de um profissional docente. De acordo com Estrela (1994), “a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p.29).

O recurso à utilização da observação participante permite uma maior aproximação dos distintos intervenientes, concedendo um contacto verdadeiro e sólido (Estrela, 1986; Almeida & Pinto, 1976; Carmo & Ferreira, 2008) e tem a facilidade de ser utilizada como ferramenta exploratória de um determinado contexto (Carmo & Ferreira, 2008; Máximo-Esteves, 2008).

Desta forma, aquando do estágio, o recurso a esta técnica permitiu a oportunidade de observar o grupo, onde estava inserido e conhecer os seus interesses, necessidades e capacidades, recolher informações pertinentes acerca do contexto familiar, bem como do meio onde as crianças residem, uma vez que estas são “práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 2007, p. 25).

Durante o estágio, foi ainda indispensável a utilização desta técnica de forma a compreender a organização do ambiente educativo e o trabalho das cooperantes, no sentido de desenvolver uma intervenção significativa, adequada e de qualidade.

Para Oliveira-Formosinho (2007), “observar em educação requer uma simbiose entre a teoria e a prática, pois requer a observação da “criança-em-ação”, não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos-familiares, comunitários, sociais e culturais” (P. 32). Desta forma, por meio da “observação identificam-se as formas habituais ou não habituais de intervenção, isto é, avaliar os comportamentos, atitudes, interesses e níveis de desempenho dos alunos e também do professor” (Afonso & Agostinho, 2008, p. 44).

Depois da observação e recolha de dados, o docente deve processar as informações recolhidas, recorrendo à análise documental, com o intuito de adaptar a sua ação ao contexto e às problemáticas averiguadas. Esta análise é uma técnica documental clássica que possibilita fazer uma análise qualitativa profunda, no entanto, a sua objetividade é muito criticada.

A análise documental, nas palavras de Vicente (2004) caracteriza-se pela “análise de documentos em que os fenómenos sociais deixam sempre marcas” (p.267).

Durante todo este percurso, foram diversos os documentos que tiveram influência nas opções metodológicas adotadas, nomeadamente os registos biográficos das crianças, o Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto Curricular de Escola (PCE), Projeto Curricular de grupo (PCG) na EPE, Projeto Curricular de Turma (PCT) no 1º CEB e ainda alguns documentos oficiais do ME, nomeadamente as OCEPE, a Organização Curricular e Programas (OCP) e o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

Assim sendo, mesmo ao considerarmos a observação como um instrumento indispensável, não podemos esquecer que através da consulta dos dados biográficos, bem como do contexto em que a criança está inserida e pela pesquisa do PEE, PCE, PCT e também do PCG, vai ser possível ter um conhecimento mais detalhado do grupo e das crianças em particular. É através desta análise que podemos entender e contextualizar as atitudes e procedimentos das crianças, promovendo estratégias eficazes com vista à minimização de comportamentos menos adequados. De projetar a intervenção pedagógica, com vista à aquisição de aprendizagens significativas, por parte das crianças. Permitiu ainda a promoção, junto das famílias e da comunidade educativa, de intervenções, que fossem ao encontro das problemáticas e objetivos expostos nesses documentos.

Gostaria ainda de referir que o PEE é um documento de referência na ação educativa, em relação à organização escolar, tal como menciona Costa (1991), salientando para o facto de este documento necessitar de toda a comunidade educativa, para a sua construção, pois este espelha a identidade da instituição que o delega, uma vez que ostenta “o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de acção educativa” (p.23). Nele encontramos ainda expressas as metas, os valores e as estratégias que as escolas adotam e que tencionam satisfazer enquanto instituição educativa.

2.2.Prática Científico-Pedagógica: Metodologias Adotadas

Com a realização do estágio na vertente do pré-escolar e do 1º CEB, foi fundamental procurar colocar em prática estratégias que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e fomentassem a sua participação ativa e a aquisição de aprendizagens significativas. Para tal e de forma a satisfazer essas necessidades foi necessário recorrer a diversas metodologias e pressupostos.

Desta forma, Gambôa (2011), refere que são os processos ou as metodologias de ensino aprendizagem que:

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

Sabendo de antemão dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica e das crenças e valores alcançados ao longo da vida, decidiu-se utilizar estratégias que se consideraram fundamentais, tendo em conta os objetivos pretendidos para a prática.

2.2.1.A Planificação como Instrumento de Trabalho

Nas minhas duas intervenções pedagógicas, a planificação foi um instrumento essencial no apoio à prática, servindo de regulador e demonstrando quais os conteúdos a abordar, o seu propósito, a sua disposição e a organização dos tempos de trabalho (Arends, 1995). Desta forma, planificar é atribuir firmeza e consideração aos procedimentos de ação.

Guerra (2002) sustenta que para o docente “a planificação supõe um intenso exercício de reflexão e adaptação”, dando especial atenção à flexibilidade que lhe está intrínseca, uma vez que “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo” (Guerra, 2002, p. 18). Assim sendo, tendo em conta os imprevistos, importa referir que as planificações foram consideradas como planos orientadores e não como planos fixos.

Neste sentido, a planificação do docente deverá ser realizada com base no planeamento das intervenções, partindo da reflexão da observação do grupo de crianças, das interações estabelecidas entre as duas partes e da sua própria ação educativa (Cró, 1998).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) as planificações devem desempenhar, o papel de proporcionar um conjunto de aprendizagens significativas e diferenciadas, onde estejam visíveis a junção das distintas áreas de conteúdo e a participação das crianças.

Nas palavras de Cró (1998):

Uma das vertentes essenciais da formação do educador/professor é o saber planificar. O educador é talvez o melhor colocado para planificar o desenvolvimento das tarefas, já que é ele que dispõe de informações mais recentes e directas relativamente aos alunos, é ele que conhece as áreas do desenvolvimento ou devia conhecer, é ele que deve dominar os procedimentos e as técnicas em relação a tal ou tal método. Estes recursos permitir-lhe-iam prever, racionalizar e sua intervenção, tendo em conta os objectivos imediatos e longínquos. (p. 37)

Assim sendo, na *Planificação*, o docente delinea objetivos e determina metas que devem ser alcançadas (Zabalza, 2001). Face a esta realidade, é indispensável que este elabore a sua *Planificação*, tendo por base as informações obtidas através do método da observação participante, que serve para analisar e avaliar o contexto.

Segundo as OCEPE (1997), “a avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (p. 27).

Em síntese, as planificações durante a prática possibilitaram a avaliação das crianças, bem como da minha intervenção, evidenciando os aspetos a melhorar no meu desempenho profissional.

2.2.2.A Avaliação como Instrumento Indispensável no Processo Educativo

A avaliação na educação, nada mais é do que o recolher de informações para serem sujeitas a interpretação e posteriormente melhorar a prática pedagógica. É desta forma que o educador utiliza a avaliação para apurar de que forma as competências foram adquiridas pelas crianças e com estas informações ter a possibilidade de responder às necessidades das crianças.

No que concerne ao pré-escolar, e de acordo com Laevers (2003) “quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos de explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança.” (Laevers, 2003, p. 14) Desta forma optei por efetuar a avaliação das crianças, seguindo as diretrizes do Sistema de Acompanhamento das Crianças, uma vez que este instrumento permite ao educador observar as crianças, ao mesmo tempo que se observa e determinar, seguindo uma escala, o nível de implicação e bem-estar, em que estas crianças se encontram.

O bem-estar emocional é o “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20). No que diz respeito à implicação, esta caracteriza-se “como qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Os níveis apresentados pelas crianças nestas duas dimensões serão pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem. (Portugal & Laevers, 2010).

A avaliação dos níveis de bem-estar e implicação experienciados pelas crianças foram efetuados tendo por base os indicadores definidos por Portugal & Laevers (2010). Estes indicadores foram conferidos através da observação participante e da utilização de instrumentos de registo baseados nas escalas de Portugal & Laevers (2010), em que é proposta uma abordagem baseada em cinco níveis, correspondendo o nível cinco a muito alto e o nível um a muito baixo.

Gostaria de salientar que uma vez que a minha intervenção pedagógica foi de 100 horas, não me foi possível concluir as três fases, consegui realizar apenas a primeira fase do ciclo de observação e avaliação, com as fichas 1g e 1i.

Portugal e Laevers (2010) afirmam que os níveis de bem-estar e implicação experienciados pelas crianças são indicadores de qualidade da intervenção educativa, uma vez que estes são “pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (Portugal & Laevers, p. 20).

Os mesmos autores referem que o bem-estar emocional é a satisfação e o prazer das necessidades inerentes à criança, nomeadamente as necessidades físicas, afetivas, de segurança, reconhecimento, afirmação, de se sentir competentes, de significados e de valores.

Em relação à implicação, estes autores mencionam que o nível de implicação está intrínseco à persistência e concentração das crianças, evidenciado através do interesse, atração e motivação das crianças, perante a atividade que estão a realizar. Para tal existem os indicadores, através dos quais podemos avaliar a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação, das crianças.

Tendo por base a avaliação adotada, o grupo foi ainda avaliado semanalmente, segundo as competências planeadas. Para tal foi atribuído um nível para cada competência, adotando uma escala de 1 a 5 valores. Estas competências foram organizadas semanalmente, tendo por base as OCEPE e de acordo os temas a desenvolver.

No que concerne à avaliação no 1º CEB, de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro “a avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa” (ME, 2001, p.261). Deste modo, tendo em conta o curto tempo da minha intervenção com a turma, realizei, inicialmente, uma avaliação global por cada área curricular, tendo, para tal, recorrido à observação direta e aos diálogos com a colega e professora cooperante, para além da análise de alguns documentos de registo, nomeadamente das fichas de consolidação.

Com base neste documento podemos inferir que a avaliação diagnóstica tem como finalidade a diferenciação pedagógica, onde o docente assume o papel de orientador da aprendizagem do aluno, tendo sido essa a tarefa que procurei desempenhar. No que diz respeito à avaliação formativa, uma vez que esta apresenta um “carácter contínuo e sistemático”, (ME, 2001, p.61), baseando-se numa diversidade de instrumentos e recolha de informação deve ser encarada como uma avaliação reguladora das aprendizagens,

algo que tive sempre presente ao longo deste período, tendo, na realidade, sido este o modelo de avaliação mais ajustado ao estágio, atendendo a que a sua curta duração compromete a realização de uma cabal avaliação sumativa, que corresponde, de acordo com a legislação, à análise e reflexão das informações recolhidas por meio da avaliação formativa, correspondendo a uma síntese final das aprendizagens adquiridas ao longo de um determinado período ou ano letivo.

Neste ciclo e de acordo com o ME (2006) a avaliação “terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra”, (p.25) daí que, de seguida, após a apresentação das atividades desenvolvidas e inerentes a cada área curricular, se apresente a avaliação das mesmas.

2.3.A Prática Docente Fundamentada num Corpus Teórico

2.3.1.Movimento da Escola Moderna

A minha intervenção educativa no Pré-escolar teve como base o modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna. Gostaria de salientar que na intervenção com o 1º ciclo, a professora cooperante não utilizava nenhum modelo específico, pelo que eu e a minha colega optámos por introduzir alguns instrumentos inerentes a este modelo.

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna teve origem na teoria experimental de Freinet, e “foi evoluindo para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos, na linha instrucional de Bruner e de Vigotsky.” (Niza, 1998,p. 139)

Segundo Niza (1998a), principal impulsionador deste movimento:

a cultura pedagógica do Movimento é, portanto, um instrumento social da acção educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto acção democrática, entre professores e alunos: os projectos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação. Um tal modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos educandos estrutura-se, teoricamente, a partir de alguns conceitos nucleares que se constituem em subsistemas de organização da educação escolar: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa. (p. 78)

Assim, este modelo de acção pedagógica é vivenciado em comunidade democrática de aprendizagem, com uma organização e uma gestão curricular compartilhada.

Valoriza a diferenciação pedagógica, a diversidade e a identidade das crianças, que são consideradas como produtores e construtores do conhecimento. O docente é sobretudo um orientador, mediador e cooperante que motiva as crianças a vencer as dificuldades de aprendizagem. Esta pedagogia é compreendida pelas pessoas que a seguem, como cultura. Cultura que se expandiu a partir de uma atitude crítica reflexiva no âmbito da prática docente para um movimento único de autoformação cooperada, onde, em encontros mensais, são debatidas e apresentadas as práticas pedagógicas (Niza, 1998 e 1998a).

A cultura pedagógica do Movimento “é um instrumento social da acção educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto acção democrática, entre professores e alunos: os projectos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação” (Niza, 1998, p. 3). É por tudo isto que os docentes que adotam esta pedagogia vêm na escola, um lugar onde põem em prática o trabalho cooperativo e de apoio para uma vida democrática.

Nesta pedagogia a edificação dos conhecimentos é única e exclusivamente realizada pela criança, tendo por base uma aprendizagem cooperativa, com mudanças constantes de produções e conhecimentos e da partilha de experiências (Niza, 1998). Importa salientar que este trabalho é efetuado em cooperação com os seus pares, tendo o docente como mediador e orientador do conhecimento.

Para tal, o educador deve facultar às crianças condições para que estas sejam as principais construtoras do seu aprendizado ao longo da vida (Delors, 1997).

O MEM evolui em volta de um conjunto de princípios estratégicos, impulsionadores da participação democrática e do desenvolvimento social dos alunos (Serralha, 2001; Garcia, 2010). Aqui é dada importância à comunicação, como característica fundamental desta pedagogia, indispensável para que as crianças possam se expressar livremente, pois “nas suas falas, nos seus escritos ou nas actividades representativas e artísticas em que se envolvem” (Niza, 1998, p. 79).

Importa referir que a maneira como esta pedagogia estimula as relações entre alunos com alunos e entre estes e os professores, leva a que exista uma mudança nas suas atitudes comportamentais e ainda no desenvolvimento da sua aprendizagem, sustentada por um trabalho de cooperação, diferenciado, de partilha e democrático.

2.3.2. Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências

O ensino experimental das ciências é fundamental para os alunos nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que este é um grande fator que propicia o crescimento da literacia científica dos alunos e das competências fundamentais para serem cidadãos conscientes. Desta forma, durante as duas vertentes do meu estágio, houve a necessidade de recorrer ao ensino experimental das ciências, como forma de aquisição de conteúdos. O ensino eficaz desta abordagem deve ajudar na obtenção de conhecimentos científicos, possibilitando a sua aplicação em situações reais.

Segundo Sá (2002), a inserção do ensino experimental das ciências ajuda no desenvolvimento das competências, uma vez que fomentam o desenvolvimento mais amplo dos conhecimentos e das práticas indispensáveis à solução de problemas.

O suporte da atitude experiencial é uma abordagem que dá especial relevância aos interesses e necessidades das crianças, bem como às suas vivências em conjunto com as do docente, onde os sentimentos, sensações e concepções adquirem sentido. É através desta atitude, no relato e descrição das suas vivências, que podemos perceber melhor a criança.

Para Dewey (1959) a aprendizagem significativa é resultado da experiência, ou seja, das ações que adotamos e das consequências que delas resultam.

Chauvel & Michel (2006) mencionam que o:

interesse científico nasce na criança a partir da curiosidade ou do espanto. A afectividade é sempre o motor do dinamismo da investigação infantil e é ao educador que cabe criar ou detectar esses momentos de interrogação ou de júbilo a fim de os explorar. (p.6)

Assim sendo, é fundamental criar condições diversas e de experiências ricas, na infância, período onde a criança se encontra mais predisposta a experienciar, podendo assim formar indivíduos com grandes capacidades de raciocínio crítico e reflexivo. Em todo este processo de cuidado com a criança, houve a necessidade de dar especial atenção aos indicadores de qualidade, implicação e bem-estar, com o intuito de verificar o empenho das crianças aquando das suas atividades, se o desenvolvimento destas decorreu ou não em boas condições. A pertinência na utilização destes indicadores está no facto de proporcionarem uma resposta imediata ao educador (Portugal & Laevers, 2010).

2.3.3.Diferenciação Pedagógica

De acordo com Tomlinson (2008) o ensino diferenciado “proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar informação ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13). Desta forma e tendo em conta as dificuldades dos alunos da turma onde estive inserida no 1º CEB, foi necessário recorrer a este pressuposto, uma vez que é importante que o docente esteja consciente das necessidades de cada criança, e que seja sensível ao ritmo e à aprendizagem individual, organizando o seu currículo de forma a dar respostas à variedade de alunos (Niza, 2004).

Grave-Resendes e Soares (2002) acreditam que os alunos aprendem melhor, quando o docente tem em consideração as suas características, quando este considera os interesses, as necessidades, os pontos fortes e os ritmos de aprendizagem, uma vez que “todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (p. 14).

Desta forma, a diferenciação tem como objetivo primordial o êxito educativo de cada um, que acontece de acordo “um processo de educação global e complexo em que o ser/individuo, em todas as formas de manifestação, é o centro condutor das acções e actividades realizadas na escola” (Pacheco, Paraskeva & Morgado, 1999, p. 91).

De acordo com as OCEPE (2007):

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo. (p. 25)

Indo ao encontro da linha de pensamento de Tomlinson (2008) os alunos têm diferentes maneiras de aprender, sendo que para ele uns aprendem fazendo, outros em grupo, uns sós, outros a ouvir, com um ritmo mais acelerado ou mais lento e ainda através da reflexão, das suas ações. Alude para o facto de os alunos serem indivíduos interessados por diversos temas, sendo a curiosidade e a inspiração dois elementos incentivadores do processo de aprendizagem. Torna-se por isso fundamental “organizar as interações e as actividades de modo a que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p.56).

Assim sendo, é indispensável que o docente seja capaz de lidar com estas condições e tenha a sensibilidade de identificar as necessidades inerentes a cada criança,

nomeadamente a nível do desenvolvimento da sua aprendizagem e possa atuar tendo em vista o sucesso de todas as crianças.

De acordo com Perrenoud (2000) um dos aspetos primordiais da pedagogia diferenciada é a criação de diversos mecanismos, nomeadamente a elaboração de um plano, a distribuição de tarefas e a utilização de *softwares* interativos. Para tal é importante organizar o espaço em oficinas, pois esta é uma das formas de enfrentar as diferenças. Importa salientar que para que esta pedagogia diferenciada funcione, é fundamental a cooperação ativa dos alunos e conseqüentemente, dos pais. Este mesmo autor menciona que os docentes devem antever momentos de autoavaliação e autorregulação, para que os alunos ao verificar as suas dificuldades tenham oportunidade de se adaptarem.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), “diferenciar não é individualizar o ensino (...); é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social recíproco e relacional, da participação colectiva” (p. 33).

Perrenoud (2000) afirma que não existe receita para fazer a diferenciação pedagógica, que diferenciar é uma tarefa do docente reflexivo, que se recusa a aceitar que o insucesso seja uma fatalidade e que a sua intervenção pode fazer toda a diferença.

2.3.4. Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa faz com que as crianças se envolvam, adquiram mais confiança, habilidades e responsabilidades no trabalho que estão a realizar, entendendo que se não conseguirem atingir os objetivos delineados, não são só eles que falham, mas sim o grupo. Uma das particularidades da aprendizagem cooperativa é a construção de grupos heterogéneos. Johnson, Johnson, & Holubec (1999) alegam que:

a aprendizagem cooperativa consiste em trabalhar juntos para alcançar objectivos comuns. Numa situação cooperativa, os indivíduos procuram obter resultados que sejam benéficos para eles mesmos e para todos os demais membros do grupo. A aprendizagem cooperativa é o emprego didáctico de grupos reduzidos em que os alunos trabalham juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos demais. (p. 14)

Assim sendo, é fundamental que a escola abdique da transmissão de conhecimentos, com o modelo tradicional, que valoriza os conteúdos em detrimento do processo e da relação do professor-aluno. Torna-se por isso importante que esta estimule a cooperação das crianças, na construção de saberes, incrementando a divisão de experiências e que possa resolver os problemas por meio da reflexão e da comunicação.

Podemos ainda dizer que a aprendizagem cooperativa estabelece uma opção de ensino-aprendizagem de acordo com os princípios e valores orientadores do Currículo Nacional. Esta distingue-se das outras metodologias, na medida em que aqui a criança encontra-se no centro das atividades a serem executadas, exercendo desta forma o papel mais ativo, em todo este processo. Assim, a aprendizagem começa a ser edificada entre os membros do grupo, através do debate e da divisão de ideias entre todos e na incessante procura de soluções para os problemas, que vão ajudar no desenvolvimento da reflexão crítica e do raciocínio.

Aquando da minha intervenção foi visível que a produtividade e o rendimento das crianças que realizam este tipo de aprendizagem são superiores, em consequência da motivação e empenho na execução das tarefas. Desta forma, os benefícios que esta metodologia promove, não se prendem apenas com o nível intelectual, como também ao nível do desenvolvimento de habilitações sociais e no bem-estar próprio dos sujeitos (Bessa & Fontaine, 2002).

De acordo com a LBSE n.º 46/86 de 14 de Outubro, artigo 2.º:

O desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram.

Com a aprendizagem cooperativa as crianças têm a oportunidade de desenvolver as competências acima mencionadas e adquirir maturidade cívica e sócio-afetiva.

A teoria de Vygotsky, a par de outras, foi muito importante e de grande influência para a educação, uma vez que esta teve participação direta na implementação de novas metodologias, como é o caso da aprendizagem cooperativa. Por tudo isto, é que a teoria de Vygotsky é uma importante referência, ao nível do desenvolvimento de pesquisas em torno da aprendizagem cooperativa (Fontes & Freixo, 2004).

Pires (2001) menciona que uma das visões mais inovadoras da teoria de Vygotsky é:

A interrelação entre aprendizagem e desenvolvimento, que aponta para uma pedagogia fundamentada numa aprendizagem cooperativa, com grupos heterogéneos, em termos de classe social, de cultura, história de vida, vivências diferentes, conduzindo à formação dos processos mentais mais elaborados, como a abstracção. (p. 24)

Uma vez que a escola é um dos contextos onde a criança está inserida, esta deve desenvolver meios para que a criança aprenda, através de didáticas de ensino, que deem especial atenção a estratégias de investigação e à solução de problemas, explorando de forma apropriada as interações entre os alunos (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002). Deste modo, e tendo por base a teoria psicológica do desenvolvimento de Vygotsky, quando

um aluno tem a oportunidade de experienciar o trabalho cooperativo, com colegas com mais capacidades do que as suas, ou tendo o professor como seu apoio, consegue atingir um nível de desenvolvimento cognitivo superior àquele que conseguiria se trabalhasse de forma individual.

Num grupo de trabalho cooperativo, a aprendizagem é da responsabilidade de todos, sabendo que o desempenho de cada um tem consequências em todo o grupo. Desta forma, cabe a cada elemento do grupo, a responsabilidade de se comprometer cooperar para o sucesso de todos, tendo consciência de que o seu sucesso depende do empenho que cada um dispõe. A aprendizagem cooperativa tem como alicerce “cooperar para aprender”, assim sendo, esta vai possibilitar aos alunos, em ambiente de divisão de saberes, colmatar as dificuldades existentes.

Importa salientar que a aprendizagem cooperativa tem sido implementada nas escolas de diferentes países (Lopes & Silva, 2009), contudo, em Portugal ela ainda se encontra pouco divulgada (Bessa & Fontaine, 2002).

2.3.5. Metodologia de Trabalho em Projeto

O termo projeto é nos dizeres de Katz e Chard (2009) “um estudo aprofundado de um determinado tema, realizado, normalmente, por uma turma inteira e dividido em subtemas por grupos mais pequenos, às vezes por um pequeno grupo de crianças da mesma turma e por vezes apenas por uma criança” (p.3).

Um projeto parte de um problema ou de uma interrogação e segue diversas etapas, este poderá ser de curta ou de longa duração e tem como finalidade a resolução do problema e a aquisição de competências.

Segundo Niza (1998) e Katz e Chard (2009) a grande maioria dos projetos surgem de conversas entre o educador e as crianças, procurando clarificar problemas vividos ou de interação com a comunidade, com o intuito de promover a mudança nessas questões. Estes desenvolvem-se em dois momentos principais, nomeadamente o tempo necessário para a organização e desenvolvimento e o tempo para dar a conhecer o seu trabalho aos colegas e se possível a toda à comunidade. Estes momentos abrangem quatro fases fundamentais, nomeadamente, o planeamento, o desenvolvimento, a comunicação e a avaliação (Katz & Chard, 2009). Os projetos realizados em estágio desenvolveram-se tendo por base estas fases, fomentando a participação da família e da comunidade. Estas fases estão interligadas e são flexíveis, sendo que na fase da execução poderá surgir novas questões, que precisem de ser pesquisadas.

De acordo com Vasconcelos (1998), “A pedagogia de projecto implica flexibilidade, inflexões e mudanças e reformulações ao longo do processo” (p. 139). Isto resulta de um trabalho dinâmico que tem de estar em conformidade com as necessidades decorrentes das crianças e do momento, no contexto educativo. “Este tipo de motivação explora o interesse das crianças pelo trabalho e o apelo nelas exercido pelas actividades propriamente ditas” (Katz & Chard, 2009, p.20).

Este tipo de trabalho é defendido pelo MEM, pois acreditam que com ele as crianças desenvolvem as suas competências e atitudes de acordo com os seus interesses, o que contribui para aprendizagens mais significativas. “ São projectos que ajudam a construção da cidadania pela implicação ativa nas soluções e na mudança participada em democracia” (Niza, 1998, p.89).

Seguindo o mesmo pensamento, Peças (1999) defende que os projetos proporcionam uma organização curricular democrática e inclusiva, contribuindo para uma outra visão criança do seu processo de aprendizagem, tal como do mundo (Peças, 1999, p. 59). Ao longo de todos estes processos o professor deve apoiar os alunos, realizando um trabalho rotativo, orientando sempre que necessário, no entanto deixando as decisões à responsabilidade dos alunos.

No que concerne à lição defendida por Freinet, o professor intervém moderadamente com o intuito de “ formalizar, sintetizar, ou clarificar sumariamente a informação apresentada pelos alunos após a fase de debate” (Niza, 1998, p. 90).

É imprescindível que o educador tenha consciência de que as crianças aprendem experienciando, sendo a ação da criança um fator essencial na sua aprendizagem. Como afirma Hohman e Weikart (2007) “a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohman & Weikart, 2007, p.19). Neste sentido, consideramos que através de uma abordagem pedagógica em projeto, reunimos as condições necessárias para que as crianças sejam capazes de adquirir saberes de forma autónoma e em colaboração. Segundo Vasconcelos (1998):

a pedagogia de projecto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Uma filosofia de projecto apresenta subjacente, portanto, um profundo respeito pela criança. Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. (p. 133)

Uma vez que os projetos partem dos interesses da criança, eles estimulam a vontade desta assimilar toda a informação. Daí que estes possam ser vistos como uma

forma de ensinar e aprender ao mesmo tempo, uma vez que “acentua a participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho” (Katz & Chard, 2009, P. 20).

O trabalho em projeto torna-se essencial para a edificação da cidadania, uma vez que este tem a possibilidade de fomentar a participação ativa nas resoluções e nas mudanças, sempre em democracia, sendo para isso necessário um tempo para a organização, desenvolvimento e comunicação aos pares ou em grupo (Niza, 1998).

Aquando do estágio foi visível que o trabalho realizado, tendo por base esta metodologia, permitiu uma maior participação e envolvimento dos alunos, estimulando as suas capacidades, traduzindo-se na melhoria das relações entre todos os intervenientes.

Capítulo III- Estágio Pedagógico em Educação Pré – Escolar

Talvez o aspecto mais saliente das crianças pequenas seja o da necessidade de autonomia. Encontram-se num processo de construção da sua identidade individual, de conquista da sua autonomia operativizada em termos de movimentos, de atividade física, de relação com as coisas e com os outros (Zabalza, 1992, p. 125).

Capítulo III- Prática em Contexto de Educação Pré-Escolar.

O estágio desenvolvido em contexto da educação pré-escolar, definido pelo Despacho n.º 32081/2008, de 16 de dezembro, teve a duração de 100 horas, repartidas por quatro dias semanais e cinco horas diárias. Tendo as mesmas sido concretizadas num período temporal de cerca de cinco semanas, mais concretamente entre os dias seis de novembro e seis de dezembro. A prática foi realizada maioritariamente no turno da manhã, algo que apenas não se verificou em dois destes dias, fruto da negociação horária mantida pela equipa pedagógica.

Para a realização deste estágio, as estagiárias foram colocadas em diferentes núcleos de estágio, uma por sala, sendo, portanto, a intervenção educativa realizada individualmente.

A primeira semana de estágio foi de observação participante e de avaliação das necessidades e interesses das crianças, tendo sido dada especial atenção à dinâmica da sala e do grupo. Uma vez que “ Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (ME, 2007, p. 25).

As semanas que se seguiram foram planeadas e delineadas de acordo com a planificação mensal da educadora e ainda tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, diagnosticadas durante a primeira semana.

A minha intervenção educativa decorreu na sala da Pré dos 3/4 anos, na EB1/PE do Estreito da Calheta, situada na freguesia com o mesmo nome, no concelho da Calheta.

No que concerne ao grupo, estes tinham idades compreendidas entre os dois e os quatro anos de idade. Era um grupo heterogéneo, com características inerentes a crianças com aquelas idades.

3.1. Enquadramento do Contexto de Estágio

O estágio na vertente do pré – escolar decorreu na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Estreito da Calheta, situada na freguesia com o mesmo nome.

O Estreito da Calheta faz parte de um conjunto de oito freguesias, pertencentes ao concelho da Calheta e que, de acordo com os censos de 2001, tem uma população de 1630 habitantes.

3.1.1. Caraterização do Meio

Esta freguesia é composta por nove sítios, Lameiro, Castanheiros, Lombo dos Reis, Igreja abaixo, Igreja acima, Moinhos acima, Moinhos abaixo, Fazendinha e Ribeira Funda (ver figura 1).

Figura 1. Mapa das freguesias do concelho da Calheta



No que diz respeito aos estabelecimentos existentes na freguesia, destacam-se as seguintes infraestruturas: a Junta de Freguesia, o Centro Cívico, o Centro Multimédia, o Centro de Saúde, a Escola Básica do 1º Ciclo, a Farmácia e o Banco. Para fomentar o turismo local, esta freguesia investiu numa Pousada da Juventude e em dois hotéis. Possui ainda alguns estabelecimentos comerciais e industriais, nomeadamente minimercados, um parque industrial, cabeleireiros, a empresa Rodrigues Frio, com venda de artesanato, telecomunicações, eletrodomésticos e móveis. No âmbito patrimonial, o Estreito da Calheta conta ainda com a capela dos Reis Magos, que ostenta um rico e conhecido retábulo do século XVI, e a igreja matriz.

Tal como a maioria das freguesias da Região Autónoma da Madeira, esta freguesia é constituída por uma população essencialmente de cariz rural mas que tem acompanhado o progresso da ilha, consequência da melhoria das vias públicas e da criação da via expresso, que tornaram o acesso aos centros urbanos mais fácil e rápido.

No que concerne às famílias, estas têm vindo a decrescer, sendo que cada casal tem agora, em média, dois a três filhos. Os pais, na generalidade, têm um grau académico baixo e, conseqüentemente, têm profissões em que auferem salários baixos, pelo que, de um modo geral, os rendimentos familiares são escassos, registando-se, em alguns casos, alguma pobreza, situações que, têm vindo a melhorar significativamente. Para além do já exposto, é uma zona onde se regista uma elevada taxa de alcoolismo, o

que se repercute, infelizmente, nas crianças, quer ao nível do seu desenvolvimento intelectual quer a nível psicológico.

Tal como em outras freguesias da região, também no Estreito da Calheta se verifica existir um elevado número de emigrantes, que vão para outros países em busca de melhores condições de vida. Em tempos idos, os destinos escolhidos eram essencialmente Venezuela e África do Sul, mas atualmente a escolha recai sobre determinados países da União Europeia.

3.1.2. Caraterização da Instituição

Esta escola é destinada à EPE e ao 1º CEB, pelo que as crianças que a frequentam têm idades compreendidas entre os dois e os onze anos. De acordo com as informações obtidas, estas crianças são, na sua maioria, residentes nesta freguesia, havendo algumas oriundas da freguesia do Jardim do Mar. Esta última realidade resulta do facto de a escola daquela freguesia ter sido fechada, o que condicionou a escolha dos pais daqueles discentes entre a escola do Paul do Mar e a do Estreito da Calheta.

Em conformidade com os dados obtidos no Plano anual de Escola (2012), existem 37 crianças a frequentar o Pré – Escolar e 80 a frequentar o 1º ciclo, perfazendo um total de 117 crianças.

Recursos físicos

A EB1 / PE do Estreito da Calheta funciona num edifício recente, do tipo p3, inaugurado em setembro de 1993. O horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8.30h às 18.30h. Apesar de ser uma instituição de carácter público, os pais pagam uma mensalidade, de acordo com os seus rendimentos. Esta escola é constituída por um edifício principal, dividido em três pisos e que se encontra organizado da seguinte forma:

Tabela 1. Espaços interiores da EB1/PE do Estreito da Calheta

Edifício	Piso	Espaços
	Superior	Sala e informática
		Sala de Biblioteca
		Sala curricular
		2 Instalações sanitárias

	Central	Sala Curricular	
		Sala Curricular	
		Sala de professores	
		Gabinete da direção e serviços administrativos	
		Polivalente/refeitório	
		Cozinha	
		2 Arrecadações	
		6 Instalações sanitárias	
		Bar	
		Ludoteca	
		3 Salas para Extracurriculares	
		Inferior	2 Salas de Pré-Escolar
			1 Sala para Educação Especial
	2 Instalações sanitárias duplas		
	1 Arrecadação		
	1 Armário de arquivo embutido		

Faz ainda parte da escola um polivalente exterior aberto com balneários de apoio e uma porção considerável de terreno, onde se situa atualmente um estacionamento para uso da comunidade escolar.

Recursos humanos

De modo a responder aos objetivos educativos, a instituição escolar é constituída por dezoito elementos, que desempenham funções diferenciadas, a saber: cinco professores para as atividades curriculares, seis professores para as atividades de enriquecimento curricular, um professor da educação especial, um técnico de psicomotricidade e cinco educadoras.

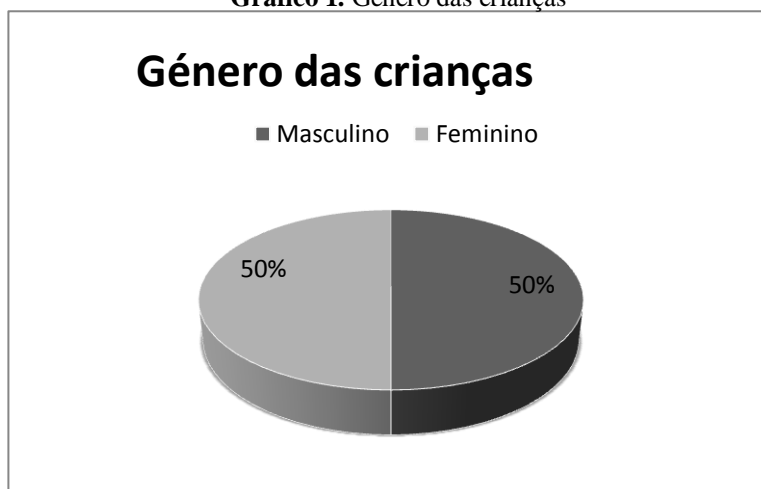
Em relação à equipa não docente, esta é composta por doze elementos: um diretor, uma assistente de administração escolar, uma técnica superior, um assistente de manutenção (a exercer também funções noutras escolas), duas cozinheiras, duas ajudantes de ação socioeducativa do pré-escolar e quatro assistentes operacionais.

3.1.3. Caraterização da Sala

3.1.3.1. Grupo de Crianças

A caraterização do grupo teve por base as informações obtidas através da observação, das reflexões diárias com a educadora cooperante e ainda pela consulta do Projeto Curricular de Sala. A recolha destas informações revelou-se um instrumento indispensável para que pudesse ser efetuada uma intervenção pedagógica com qualidade, no grupo em questão. O grupo de crianças da Pré, dos 3/4 anos, era composto por vinte crianças, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Género das crianças



No que concerne às idades, no início do estágio, duas crianças tinham dois anos, nove crianças, três anos e outras nove crianças tinham quatro anos. As duas crianças com dois anos atingiam os três até final de dezembro de 2012 (ver gráfico 2). Das vinte crianças, oito já tinham frequentado o pré-escolar no ano transato, daí termos constatado apresentarem rotinas bem vincadas; as restantes, apesar de estarem a frequentar a instituição pela primeira vez, já evidenciam estar também bem integradas na dinâmica da sala.

Gráfico 2. Idade das crianças

Através da observação direta e indireta, foi possível verificar que algumas crianças revelam um atraso de desenvolvimento global, mais acentuado no que concerne à linguagem expressiva e compreensiva. Facilmente verificámos também que existe uma cisão no que diz respeito ao nível do desenvolvimento e de aprendizagem, sendo que a maioria dos rapazes e algumas raparigas são muito ativas e teimosas, tendo, por vezes, comportamentos menos assertivos com os seus pares.

No seio do grupo, destacam-se três alunos com atitudes pouco corretas, que seriam por muitos definidas como demonstrações de falta de educação, traduzidas em ocorrências como correr dentro da sala, andar debaixo das mesas e não respeitar colegas e adultos. Para além do exposto, existe ainda um aluno diagnosticado com síndrome de autismo que, em virtude dessa condição clínica, frequenta o centro de desenvolvimento do Funchal, duas vezes por semana. Cumulativamente, na escola, o aluno tem acompanhamento da educação especial, apoio do técnico de psicomotricidade e apoio diário de uma educadora dentro da sala de atividades. A criança em causa, revela, como seria expectável, grande dificuldade em interpretar e aprender as capacidades de interação social e emocional.

Parte do grupo é pouco participativa, especialmente os que entraram este ano, demonstrando alguma imaturidade, sendo necessário recorrer à constante estimulação, para que estes adiram às atividades. Não obstante este facto, no geral, são todos bem-dispostos, apreciando genuinamente a presença do adulto nos seus jogos e brincadeiras. Em relação à assiduidade, trata-se de um grupo assíduo e pontual.

No que concerne à área da formação pessoal e social, as crianças deste grupo já possuem uma noção de si próprias como independentes do meio, identificando-se como um “eu”. Algumas já sabem dizer o seu nome completo, idade, onde moram e identificam o sexo a que pertencem. É um grupo que gosta de assumir pequenas responsabilidades e ajudar na rotina diária, mesmo que alguns não consigam ainda, de forma autônoma, fazê-lo.

Algumas das crianças apresentam dificuldades, nomeadamente ao nível da autonomia, tanto nas necessidades básicas, como por exemplo na alimentação e higiene (note-se, a título de curiosidade, que a maioria já possui o controlo dos esfíncteres), como na execução de algumas atividades propostas, necessitando, as crianças com maiores dificuldades neste âmbito, do apoio do adulto. Como crianças que são, distraem-se com alguma facilidade, apresentando alguma dificuldade de concentração e, apesar de demonstrarem interesse em conversar com os colegas, sentem dificuldades em escutá-los ou em prestar atenção ao adulto.

Na área da expressão e comunicação, particularmente no domínio das expressões, são crianças que possuem agilidade de movimento ao nível da motricidade global, embora algumas delas, no que concerne à motricidade fina, apresentem dificuldades ao nível do recorte, desenho, pintura e modelagem com algum significado, bem como na utilização da tesoura e no fazer recorte e colagem com algum sentido.

Na dramática, apresentam alguma capacidade imaginativa, criando as suas próprias brincadeiras, sendo capazes, com a devida orientação, de desempenhar diferentes papéis, dramatizando pequenas histórias e situações, ou mesmo de imitar animais, quer com a voz quer com os movimentos.

No que diz respeito à plástica, mostram interesse pelo desenho, pegam corretamente no lápis e possuem boa preensão polegar/indicador, conseguindo desenhar formas pequenas. Evidenciam gosto na exploração das cores e algumas já começam a desenhar figuras reconhecíveis com o pincel, ao mesmo tempo que demonstram interesse em utilizar técnicas de pintura diversificadas. O grupo apresenta, no entanto, algumas dificuldades na representação gráfica e na manipulação e exploração de vários materiais de expressão plástica.

Na música, a maioria das crianças aprende com facilidade algumas canções, omitindo, por vezes, algumas palavras. Pedem algumas vezes para cantar, o que demonstra algum interesse pela área, e, quando cantam, respeitam o ritmo, a melodia das canções e acompanham-na com mímica, se fôr esse o caso. Conseguem também

bater palmas, seguindo um ritmo simples; identificar sons da natureza e, se solicitados, conseguem reproduzir alguns. Neste domínio, alguns dos alunos, apesar de gostarem muito de cantar, apresentam dificuldades em reproduzir determinadas canções, nomeadamente ao nível da memorização e dicção das letras, do ritmo e da melodia.

No domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças deste grupo, como foi já apontado, gostam de conversar e, por isso, em algumas situações manifestam dificuldade em escutar o outro. Respondem a perguntas simples, mas, por vezes, têm dificuldade em organizar o seu pensamento, não respondendo às perguntas que lhe são feitas, mas sim a outra coisa, na qual, no momento, estão a pensar. Algumas são capazes de dar um recado e já constroem frases simples, mas também se registam casos em que são reveladas dificuldades na dicção das palavras, detetando-se a omissão de alguns fonemas e a troca de outros.

Recontam histórias a partir de imagens e, se se tratar de uma história conhecida, aquando do relato feito pelo adulto ou pelos seus pares, antecipam os eventos principais da narrativa. Ainda neste domínio, algumas das crianças apresentam um vocabulário pouco alargado, desconhecendo o significado de muitas palavras e não utilizando muitas outras, apesar de estas fazerem parte do vocabulário de uso corrente. Para concluir, é necessário reforçar o facto de que algumas das crianças revelam grande inibição ao se expressarem, sendo necessário, para que o façam, estimulá-las e ir encorajando as suas intervenções.

No domínio da Matemática, as crianças têm alguma facilidade na construção de puzzles até 15 peças. Compreendem e identificam algumas grandezas, tais como grande, pequeno, havendo algumas crianças que já utilizam o termo médio.

Verifica-se que apresentam alguma dificuldade em utilizar corretamente noções temporais como ontem, hoje e amanhã, existindo ainda muitas trocas, mas que conhecem e nomeiam, no contexto correto, algumas noções espaciais, como: em cima, em baixo, ao lado, atrás, à frente.

A noção de número vai, em alguns casos, do 1 ao 5, existindo, no entanto, alunos que conseguem contar até 15, não tendo, contudo, ainda a noção de quantidade desses números. Alguns alunos já conseguem usar autonomamente e sem dificuldade as tabelas de dupla entrada, mas, neste domínio, o grupo revela ainda algumas dificuldades ao nível do raciocínio.

Na Área do Conhecimento do Mundo, algumas crianças já possuem alguns conhecimentos acerca do mundo que as rodeia e manifestam curiosidade em algumas

situações, avançando possíveis respostas. Possuem capacidade de observação e descrição, havendo, contudo, outras às quais os acontecimentos e situações nada lhes dizem.

Muitas das crianças identificam elementos básicos do meio físico, identificam e nomeiam condições atmosféricas e alguns elementos constituintes da fauna e da flora. Possuem alguns conhecimentos acerca de si próprios, ainda que existam elementos básicos respeitantes à comunidade que desconhecem.

Em termos generalistas, podemos afirmar que algumas crianças deste grupo têm dificuldades em experimentar autonomamente diferentes materiais e em perceber as atividades trabalhadas nesta área, em especial as de investigação para os projetos, embora sejam crianças que se empenham muito nos trabalhos em projeto.

3.1.3.2. Condição Social do Grupo

De acordo com os dados apresentados na tabela 2, podemos verificar que o Indicador Socioeducativo Familiar (ISEF) que predomina é o Ensino secundário, com um total de 12 EE, perfazendo um total de 30%. Seguidamente, apresenta-se o 2º Ciclo do Ensino Básico, com 10 EE, 25% no total e o 3º Ciclo do Ensino Básico, com 9 EE e 22.5% no total. São apenas 3 os EE que possuem licenciatura (7.5%) e 6 com o 1º Ciclo do Ensino Básico, num total de 15%.

Tabela 2. ISEF das crianças da sala da Pré dos 3/4 anos, segundo as habilitações académicas dos EE

ISEF das crianças		
Indicador	Total em Numero	Total em percentagem
Licenciatura	3	7.5%
Ensino Secundário	12	30%
Ensino Básico – 3º Ciclo	9	22.5%
Ensino Básico – 2º Ciclo	10	25%
Ensino Básico – 1º Ciclo	6	15%

No que diz respeito à condição dos EE, no mundo laboral, de acordo com a tabela 3, podemos verificar que a maioria se encontra empregada, nomeadamente 85%, sendo a ocorrência de desemprego de 10%. Curiosamente, ao contrário do verificado no passado, apenas 5% dos EE são domésticas.

Tabela 3. Condição dos EE das crianças da sala da Pré dos 3/4 anos, perante o trabalho

Condição dos EE perante o trabalho		
Indicador	Total em Número	Total em percentagem
Empregado	34	85%
Desempregado	4	10%
Doméstico/a	2	5%

3.1.3.3. Equipa Pedagógica

O trabalho em equipa é indispensável para o sucesso da ação educativa, uma vez que vai desenvolver um clima de apoio entre adultos para que a aceitação e confiança que sentem entre eles se alastre às interações das crianças. Vai igualmente ao encontro das necessidades dos adultos, em termos de pertença, partilha, desempenho, reconhecimento e compreensão do currículo, para que se possam concentrar nos interesses e intenções das crianças, quando estão com elas.

No que diz respeito à equipa pedagógica da sala dos 3/4 anos, são três as educadoras de infância - Natércia Ferreira, Tânia Pinto e Eleutéria Vieira; e duas ajudantes de ação socioeducativa da Educação de Pré-escolar - Ana Gomes e Rosa Gomes. As educadoras fazem cinco horas diárias, mais concretamente das 8.30h às 13.30h ou das 13.30h às 18.30h, com horário rotativo; já no que diz respeito às auxiliares, uma tem o turno das 8.30h às 17.30h e a outra das 14h às 19h. Neste caso, regista-se uma jornada contínua, para se garantir também o acompanhando à outra sala do pré, sendo o horário rotativo entre as duas salas. Uma das educadoras, a Eleutéria Vieira, desempenha, nesta sala, uma função específica, a de apoiar uma criança que está diagnosticada com a síndrome de Autismo.

Esta equipa trabalha em permanente colaboração, cooperação e respeito mútuo, cada uma no cumprimento das suas funções, sempre de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças com que trabalha. É visível o bom ambiente de trabalho na abertura e espírito de entajuda que revelam quando dialogam, nomeadamente na passagem de turno, momento em que existe a preocupação de trocar informações, partilhar experiências e reflexões sobre situações que possam merecer especial atenção.

3.1.3.4.A Sala

A sala da Pré dos 3/4 anos apresenta uma superfície ampla de forma quadrada (ver figura 2). O ambiente geral da sala é agradável, estimulante e com boa luz natural. Está organizada por áreas, nomeadamente a área polivalente, da Expressão Plástica, da Matemática e Ciências, do faz-de-conta, da biblioteca e da oficina da escrita. “A organização e a utilização do espaço são intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (ME, 1997, p.37).

Figura 2. Sala



A Área Polivalente serve de suporte a outras áreas e atividades, incluindo momentos de organização, planificação e de avaliação. Como suporte a estas atividades, na parede, estão afixados alguns instrumentos de registo, nomeadamente o mapa de presenças, de atividades e de tarefas.

A Área de Expressão Plástica está organizada de forma a permitir diferentes tipos de atividades, tais como pintura, construções, modelagens, recorte, colagem e desenho.

A Área da Matemática e Ciências inclui duas mesas com cadeiras e todo o tipo de material inerente e necessário a esta área, nomeadamente: cadernos quadriculados, papéis diversos, cadernos, lápis, afias, borrachas, régua, gráficos, folhas de registo, tabelas, números móveis, padrões, fotocópias de dinheiro, coleções de objetos, ficheiros de jogos, ficheiros diversos, tangran e ainda alguns jogos didáticos, para que as crianças possam desenvolver noções básicas de matemática. É também nesta área que se encontra o mapa das idades e o quadro dos aniversários, ajudando os alunos a familiarizarem-se com os números e as datas.

A Área do Faz-de-Conta inclui materiais e adereços que ajudam a compor as personagens para atividades de faz-de-conta e projetos de representação dramática. Integra uma tradicional casa de bonecas, assim como caixas com utensílios de cozinha, quarto e um espelho.

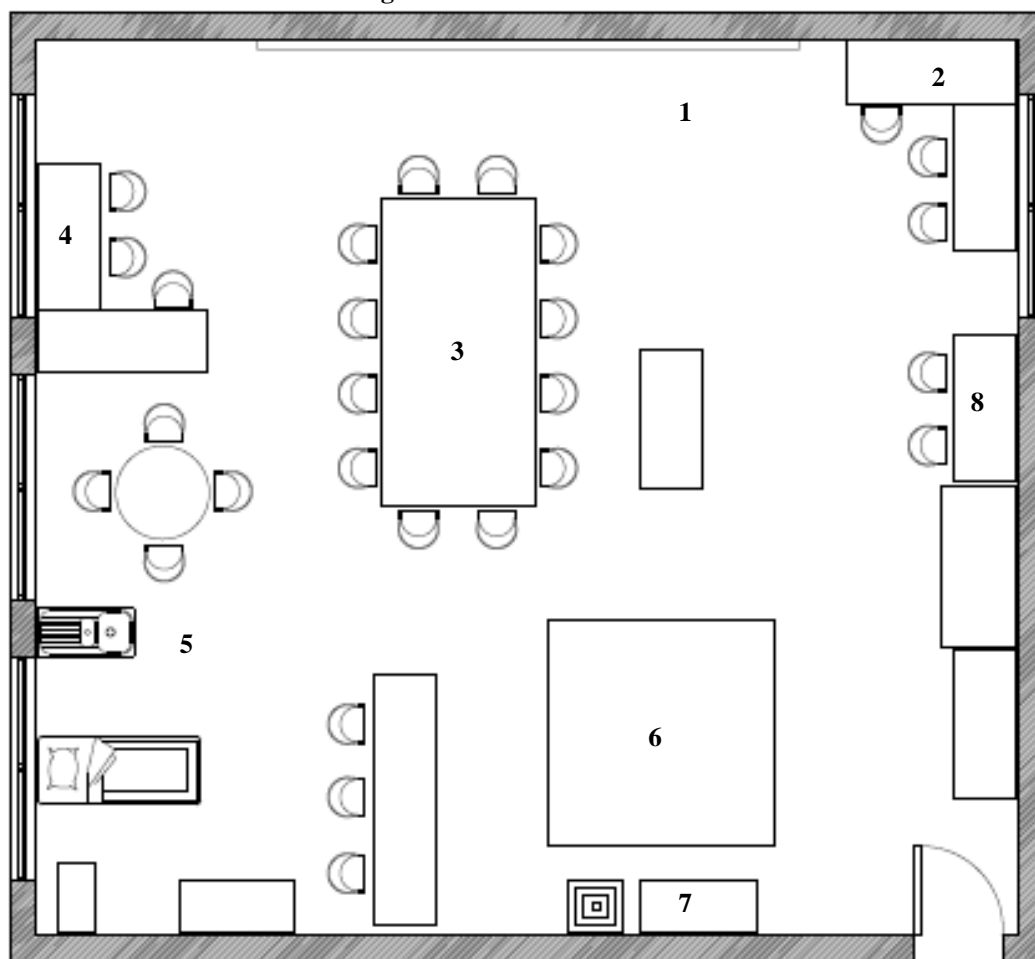
A Área da Biblioteca dispõe de uma mesa com 3 cadeiras que convidam à consulta de livros, revistas, jornais e trabalhos produzidos no âmbito das atividades e projetos das crianças ou trabalhos de outros colegas.

A Oficina de Escrita integra diferentes tipos de material, desde canetas, folhas, régua, cadernos, computador, ficheiros de palavras, de canções, de poemas, letras, jogos de escrita e imagens para invenção de histórias. É nesta área que são expostos os textos enunciados e trabalhados pelas crianças e captados para a escrita pelas educadoras, bem como os vários registos das etapas de pré-escrita e escrita.

Na sala, existem ainda três armários, um dos quais mais pequeno, que serve para arrumar materiais da área da Matemática e das Experiências e que está colocado junto a essa área. Os outros dois armários são maiores: um com prateleiras, sendo o espaço onde se encontram os livros de apoio utilizados em pesquisas para os projetos e os Portfolios dos alunos; e o outro, de igual dimensão, serve para guardar os processos das crianças, livros e outros materiais das educadoras. Estes encontram-se localizados junto à área de Expressão Plástica, sendo esta também constituída por mesas retangulares que formam um espaço de trabalho de grupo. Para além do referido, existem, em termos de lugares sentados, várias cadeiras à volta das mesas que se encontram junto à área da Matemática e das Experiências, à área da escrita, à área do faz-de-conta e à área da biblioteca.

A sala possui ainda, no que concerne ao equipamento disponível, dois placares de corticite e um quadro preto, onde está situada a área polivalente com os instrumentos de pilotagem. Todo o espaço está organizado de forma a possibilitar o livre, mas organizado, acesso a todos os materiais, pelo que, autonomamente, as crianças têm acesso a tudo o que necessitam para desenvolver as atividades a que se propõem, como podemos confirmar na figura 3.

Figura 3. Planta da sala

**Legenda:**

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Área Polivalente | 2. Oficina da Escrita |
| 3. Área da Expressão Plástica | 4. Área da Matemática e das Ciências |
| 5. Área do faz-de-conta | 6. Área do Tapete |
| 7. Área das construções | 8. Área da Biblioteca |

3.1.3.5. Organização do Tempo – Rotina

A rotina desempenha uma importante função na configuração do contexto educativo, sendo um marco de referência para a criança que, quando interioriza a rotina da sua sala e do seu dia-a-dia, adquire uma maior autonomia de movimento. De acordo com as OCEPE (1997):

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. (p.40)

É extremamente importante que o educador crie condições para que as crianças possam crescer num ambiente estruturado e organizado, desta forma eles sabem sempre o que esperar, tornando-se crianças menos ansiosas e mais tolerantes.

Assim sendo, quando uma criança tem o seu dia bem organizado, as surpresas que a esperam são mínimas ou inexistentes, pois existe uma continuidade de momentos previsíveis, o que faz com que ela compreenda o tempo como um conjunto de atividades a serem desenvolvidas.

Desta forma, é importante prever, passo a passo, as tarefas a desempenhar. O horário das crianças deve ser, por isso, previsível, pois é fundamental que as crianças sintam segurança e que não se origine ansiedade nem perturbação. Para a aquisição de hábitos, é imprescindível que as crianças sejam perseverantes, pois só com contínua repetição ela vai adquirir atitudes úteis para uma vida em sociedade.

A rotina desempenha, portanto, uma função primordial quando se trata de um grupo de crianças pequenas, pois a sua concretização, faz com que se sintam seguras, confortáveis e úteis. A rotina serve também para facilitar a aquisição da noção de tempo e contribui indelevelmente para o desenvolvimento das crianças, na medida em que, se bem implementada, dá possibilidade às crianças de explorar, organizar, ter conhecimento da realidade, alcançar autonomia e tomar decisões.

A rotina serve ainda de suporte ao educador, uma vez que através desta ele consegue orientar melhor o seu tempo. No entanto, é importante referir que este tem de ser flexível, quando se trata de crianças pequenas, pois é inconcebível admitir processos rígidos (ver tabela 4).

Tabela 4. Rotina das atividades da sala

Horário	Momento de Rotina
8.30 – 9.15h	-Acolhimento
9.15 – 9.30h	-Planificação e preenchimento dos mapas
9.30 – 10.30h	-Higiene/Lanche/Recreio
11.00 – 12.00h	Atividades nas Áreas, Projetos
12.00– 13.30h	Higiene/Almoço
15.00– 16.00h	-Diário de turma e avaliação
16.00 – 17.00h	-Higiene/Lanche/Recreio
17.00 – 18.00h	- Tardes culturais/ Trabalho curricular participado
18.00– 18.30h	- Balanço do dia

Com base no quadro das rotinas desta sala, podemos verificar que existem rotinas fixas, nomeadamente a higiene, alimentação e o repouso; outras que são livres e algumas, orientadas. Em relação às tardes culturais, este grupo usufruiu de uma panóplia de atividades enriquecedoras, como podemos verificar através da tabela cinco.

Tabela 5. Tardes Culturais

Dia	Tardes Culturais/ Trabalho curricular Comparticipado
Segunda-feira	Contar as novidades/ Dia do conto / Poesia / Trabalho na área curricular
Terça-feira	Dia da pintura/ Música
Quarta-feira	Dia da matemática e ciências
Quinta-feira	Educação para a saúde
Sexta-feira	Expressão Motora e Conselho/Arrumação de trabalhos e Avaliação de Mapas

No que concerne às atividades de enriquecimento curricular, nesta instituição, este grupo tem ao seu dispor aulas de expressão física motora, biblioteca e de expressão musical, atividades vertidas na tabela 6.

Tabela 6. Horário das atividades de Enriquecimento Curricular

Atividades de Enriquecimento Curricular			
Atividade	Exp. Física Motora	Biblioteca	Exp. Musical
Dia	Quarta-feira	Terça-feira	Sexta-feira
Hora	11h – 12h	9.30h – 10.30h	11h – 12h
Local	Exterior	Biblioteca	Sala de Música

3.2. Questões da Investigação – Ação

Na semana que antecedeu ao meu estágio, senti necessidade em me apresentar na instituição, pois achei indispensável conhecer o ambiente, bem como o grupo e as educadoras, a fim de não causar, com a minha presença, um impacto muito grande na sala.

Durante a minha intervenção pedagógica, na sala dos 3/4 anos, estive em observação participante durante a primeira semana, o que me foi possível de efetuar uma avaliação diagnóstica do grupo e das metodologias adotadas pela educadora cooperante. “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações (...) são práticas necessárias para

compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.” (ME, 1997, p. 25) Esta semana revelou-se fundamental, uma vez que as informações recolhidas, se assumiram como a gênese da concretização do objetivo de realizar uma intervenção pedagógica mais significativa e contextualizada, tendo sempre em conta as necessidades e os interesses das crianças.

A metodologia adotada pela educadora era o MEM, o que fez com que eu me sentisse um tanto ao quanto preocupada, pois nunca tinha estado numa sala onde esta metodologia vigorasse. O grupo de crianças tinha idades compreendidas entre os dois e os quatro anos de idade, sendo este também um motivo acrescido da minha preocupação, pois havia crianças que estavam, pela primeira vez, inseridas numa instituição, e não sabia até que ponto estas se estavam a integrar. Atendendo a que sabia que teria de dar seguimento ao trabalho até então realizado pela educadora, para o fazer, coloquei a mim própria algumas questões orientadoras da minha intervenção e, ao mesmo tempo, reveladoras das minhas inquietações:

Seria capaz de desenvolver atividades indo ao encontro da metodologia privilegiada pela educadora?

Conseguiria encontrar estratégias eficazes na promoção de aprendizagens significativas?

Seria capaz de motivar o grupo, de forma a que estes se mostrem empenhados, nas atividades a realizar?

3.3. Intervenção Pedagógica no Pré-Escolar

A minha intervenção incidiu numa pedagogia ativa, colocando em primeiro lugar os interesses e necessidades das crianças, baseada nos pressupostos inerentes ao movimento da escola moderna, da abordagem ao ensino experimental das ciências, na aprendizagem cooperativa e no trabalho de projeto, bem fundamentada na parte teórica do trabalho.

As atividades propostas ao grupo iam ao encontro da planificação mensal da educadora cooperante. Para tal, em cada semana, apresentava uma proposta de planificação, sujeita a alteração, de acordo com os interesses e motivações das crianças. Assim sendo, todo o percurso da minha intervenção pedagógica se encontra referenciado nessas planificações semanais, que podem ser consultadas em anexo (ver apêndices A a D) e que, espero, revelem a minha determinação em realizar atividades

dinâmicas e diversificadas, com vista à construção de aprendizagens significativas. Além das atividades propostas, participava ativamente em todas as atividades de rotina do grupo.

Seguidamente, são apresentadas algumas das atividades realizadas com o grupo e que considero terem suscitado maior interesse às crianças, tendo, conseqüentemente, estado na origem de aprendizagens significativas, pelo que são merecedoras de especial atenção e reflexão. Estas atividades serão apresentadas por áreas de conteúdo, que foram alvo de reflexão/avaliação, tendo por base as OCEPE (ver apêndice E a H). Posto isto, será apresentado uma avaliação geral, diagnóstica e final, do grupo (ver apêndice I e J) e a avaliação individual de uma criança (ver apêndice K), ambas realizadas através das fichas do SAC de Portugal e Laevers (2010). Por fim, será apresentada uma reflexão final das atividades apresentadas.

3.3.1. Conhecimento do Mundo

Na educação de infância, a curiosidade das crianças deve ser estimulada, daí que seja fundamental promover atividades enriquecedoras e lúdicas com vista à aquisição de aprendizagens significativas. De acordo com as OCEPE (1997) “A área do conhecimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada (...) oportunidades de contactar com novas situações (...) descoberta e de exploração do mundo.” (ME, p.79). Desta forma, é fundamental sensibilizar as crianças para as ciências, fomentando nestas uma atitude científica e experimental (ME, 1997). Perseguido estes objetivos e visando fomentar e saciar a curiosidade das crianças, foram desenvolvidas algumas experiências simples, que serão abaixo apresentadas.

Explorando a Ciência

Com vista à promoção de aprendizagens ativas e significativas e tendo em conta os temas a serem desenvolvidos, no diálogo em grande grupo, foi proposta a realização de algumas experiências, que surgiram a partir dos órgãos de sentido e do corpo humano.

Experiência dos Sentidos

A experiência dos sentidos surgiu da curiosidade das crianças pelas diferentes texturas dos frutos, numa atividade realizada anteriormente. Para tal e como continuação dessa atividade achei por bem possibilitar às crianças materiais

diversificados, para que estas pudessem experienciar diferentes sensações, não só com as mãos, mas também com os pés.

De acordo com o modelo High/Scope, o educador deve garantir que as crianças tenham oportunidade de conviver com objetos de diferentes texturas (Hohmann & Weikart, 2007). Uma vez que verifiquei o interesse do grupo, pela temática, resolvi construir um dado com diferentes texturas e apresentá-lo ao grupo. As crianças ficaram muito contentes e quiseram tocar. Expliquei que o dado seria experienciado por todos, mas que para as atividades programadas para aquela manhã, iríamos ter a companhia dos meninos da outra sala, uma vez que numa aprendizagem cooperada, as crianças não só desenvolvem e aprendem, como também contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem dos seus pares (ME, 1997).

Em grande grupo e já com a presença dos meninos da sala dos cinco anos, resolvi dar início à atividade e questioná-los sobre o objeto que tinha em mãos, as crianças lançavam hipóteses e houve um menino da outra sala que respondeu que era um cubo. Depressa peguei nessa ideia e questionei para a quantidade de lados e se estes eram iguais ou diferentes. As respostas surgiam de todos os lados, nesta fase e uma vez que estavam as duas salas juntas, foi necessário a intervenção do adulto, para conseguir acalmá-los um pouco. Como acredito que com a experimentação as crianças têm uma aprendizagem mais significativa, optei por passar o dado à criança que se encontrava numa das pontas, na fila da frente. Pedi que sentisse todos os lados e que depois passasse ao colega do lado e assim sucessivamente, até chegar ao último (ver figura 4).

Figura 4. Crianças a experienciar as diferentes texturas



Quando o dado chegou ao último menino, já o grupo, todo entusiasmado e com vontade de falar dizia, “tinha um lado rugoso” (Laura, 4 anos), “eu toquei num lado que era áspero” (João Pedro, 3 anos), “eu toquei num que era algodão tão fofinho” (Fabiana, 3 anos), entre outros. Depois de alguma agitação e das crianças pedirem para tocar novamente no dado das texturas, questionei o grupo, para saber se eles achavam que só se podia sentir as texturas através das mãos. As crianças mais pequenas diziam que sim, no entanto alguns meninos da outra sala, assentiram que também podiam sentir as texturas com os pés, justificando-se que quando andavam descalços, na rua, no verão, o

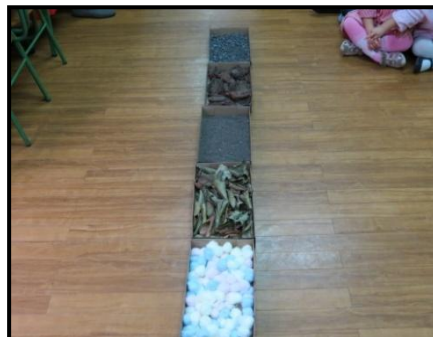
chão queimava os pés, porque estava quente. Concordei com as crianças e posteriormente apresentei a atividade seguinte, que consistia em percorrer um caminho denominado “O caminho dos pés descalços”, onde as crianças, descalças, teriam de percorrer um percurso, onde poderiam experimentar diversas sensações, nomeadamente com cinco materiais diferentes e sentir as suas texturas (ver figura 5).

As crianças mais pequenas seriam as primeiras a fazer o percurso, logo foi necessário auxiliá-las no calçado, pois algumas ainda necessitam de ajuda para se descalçar. Com a ajuda de todos os adultos, essa foi uma tarefa rápida de ser executada e em poucos minutos já tínhamos o grupo todo expectante e ansioso para começar. As crianças fizeram o percurso muito animadas e bem-dispostas, como podemos verificar na figura 6. Houve no entanto crianças que quiseram ajuda para ultrapassar o percurso do “caminho dos pés descalços”.

Figura 6. Criança a experienciar o percurso



Figura 5. Caminho dos pés descalços



No final e depois de todo o grupo fazer o percurso, questionei-os sobre qual tinha sido o material que mais tinham gostado de tocar e para minha surpresa, nem todos disseram que tinha sido o algodão, alguns disseram que tinha sido a areia fina, outros que tinha sido o cascalho e houve ainda crianças que disseram que tinha sido as folhas secas. O único material que não cativou muito as crianças foi as cascas de pinheiro.

Foi gratificante ver que a estratégia utilizada tinha sido bem conseguida e receber os parabéns e o agradecimento da educadora da outra sala, pela oportunidade das crianças poderem vivenciar estas experiências, fez com que todo o meu trabalho valesse a pena. Foi ainda uma atividade onde tive oportunidade de verificar o empenho das crianças, motivo que me deixou extremamente feliz, uma vez que esta era uma das minhas preocupações.

Experiência da Flutuabilidade

Esta experiência, embora pareça um pouco fora de contexto, surgiu da curiosidade das crianças em relação ao tema do corpo humano, mais precisamente, sobre o seu peso

e posteriormente a curiosidade foi alargada ao peso dos objetos que estavam na sala. Desta forma e indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças foi apresentada a experiência da flutuabilidade, com o intuito de que pudessem ver que existem objetos mais pesados do que outros. “A sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais.” (ME, 1997, p.82). Em relação ao seu peso, foi feita a sua pesagem, com o auxílio de uma balança caseira.

Para iniciar a experiência e uma vez que é fundamental saber os conhecimentos prévios das crianças, numa primeira fase questionei as crianças acerca dos materiais, se conheciam e posteriormente

qual ou quais os materiais que eles achavam que flutuaria e quais os que não flutuariam. Numa folha registei as suas hipóteses, e depois, com a ajuda de uma criança, foi então iniciada a atividade (ver figura 7).

Figura 7. Tabela de registo

EXPERIÊNCIA: FLUTUAÇÃO				
OBJETOS	CONHECIMENTOS PRÉVIOS		OBSERVAMOS	
	FLUTUA	NÃO FLUTUA	FLUTUA	NÃO FLUTUA
ROLHA	X		X	
PREGO		X		X
COLHER DE PLÁSTICO	X		X	
BATATA	X			X
MAÇA	X		X	
ESFEROVITE	X		X	
NOZ		X	X	
COLHER DE METAL		X		X
PLÁSTICINA		X	X	X
MOEDA		X		X

TURMA: PRÉ DOS 3/4 ANOS DO ESTREITO DA CALHETA

As crianças expectantes esperavam e um a um os materiais foram introduzidos no recipiente e depois da verificação, os alunos viam se tinham acertado na resposta ou não. Uma vez que a partir dos resultados obtidos, as crianças têm oportunidade de confrontar as suas perspetivas da realidade (ME, 1997), estas puderam observar se as suas hipóteses estavam ou não corretas.

No final da experiência, foi solicitada a participação de uma criança, que veio contar quantos materiais flutuavam e quantos não flutuavam e essa informação ficou também registada na folha (ver figuras 8 e 9).

Figura 8. Criança a contar os materiais**Figura 9.** Resultado da experiência

Foi ainda solicitada a participação de outra criança, com o objetivo de relatar o procedimento utilizado na realização da experiência. Pela observação da criança pude depreender que, em relação a esta experiência, os conhecimentos foram adquiridos e a curiosidade e o desejo de saber, tornaram-se dois bons aliados, para dar significado à sua aprendizagem.

Com o objetivo de deixar os dados registados pelas crianças, foi-lhes disponibilizado uma folha onde podiam desenhar os materiais que flutuavam e noutra, os materiais que não flutuavam.

Considero ter sido eficaz a escolha desta estratégia e segundo as OCEPE (1997) “a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender.” (p.83) Esta curiosidade faz com que as crianças façam aprendizagens ativas e significativas, o que vai ao encontro da metodologia privilegiada pela educadora cooperante e que eu tive o cuidado de por em prática.

3.3.2. Formação Pessoal e Social

As atividades inerentes à área da formação pessoal e social devem ajudar na aquisição de valores e estimular o espírito crítico das crianças. De acordo as OCEPE (1997) a Formação Pessoal e Social deverá “contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida”. (p.51)

Elaboração dos Cartazes com Regras de Ações Corretas e Incorretas

O reconto da história “Atchuuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras” foi o ponto de partida para dar início ao diálogo acerca das regras corretas que devemos adotar. Este diálogo serviu para verificar quais os conhecimentos que as crianças tinham acerca deste tema.

No que diz respeito às ações demonstradas na história, as crianças conseguiram identificar algumas, apercebi-me que estas não estavam muito seguras, daí achar necessário alongar o tema e levá-las a consciencializar que existem coisas que não podemos fazer. É necessário educar as crianças para a aquisição de valores. A relação e interação entre o adulto e o grupo, com que trabalha, são fundamentais para a aquisição de uma educação de qualidade. “O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de uma ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima”. (ME, 1997, p.52)

A conversa foi fluído e as crianças diziam o que consideravam ser correto ou não (ver tabela 7).

Tabela 7. Comentário das crianças

Comentários das crianças
“Não podemos comer em cima da cama.” (Daniel, 4 anos)
“Não se pode estragar os brinquedos dos amigos.” (Adriana, 4 anos)
“Eu não bato no meu mano.” (Lizete, 4 anos)
“Temos que ser todos amigos.” (Henrique, 3 anos)
“Eu tomo banho todos os dias!” (Denise, 4 anos)
“Temos de comer sentados e direitinhos.” (João Pedro, 3 anos)
“A minha prima come sentada em frente à televisão, isso não é bom!” (Afonso Serrão, 4 anos)

Posto isto e uma vez que as crianças se mostravam muito entusiasmadas com o tema, questionei-os se queriam deixar tudo aquilo que estavam a dizer registado, pois poderíamos elaborar uns cartazes e afixar na sala. As crianças gostaram da ideia e em pequenos grupos fomos à net pesquisar imagens que ilustrassem o que as crianças tinham dito. “Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e de responsabilização” (ME, 1997, p.53).

Depois de imprimidas as imagens, foram mostradas às crianças e elas conseguiram identificar as diferentes ações apresentadas nas imagens. Posto isto, as crianças mais velhas recortaram as imagens, enquanto as outras colavam nas cartolinas.

As crianças demonstraram algumas dificuldades em relação ao recorte, nomeadamente no que diz respeito ao manusear da tesoura, não conseguindo recortar pela linha definida na imagem (ver figuras 10 a 12).

Figuras10 a 12. Elaboração dos cartazes

Em relação à colagem das imagens, o procedimento foi efetuado de maneira correta, sendo que eles colocaram a cola no sítio correto, contudo falta-lhes a noção de quantidade. É importante referir que nestas idades a motricidade fina ainda não se encontra totalmente desenvolvida, daí existir umas tarefas onde as crianças possam sentir mais ou menos dificuldades. Uma das estratégias utilizadas nesta atividade foi associar a cor à ação, nomeadamente a cor verde às ações corretas e a cor vermelha às ações incorretas.

Em relação às imagens afixadas, estas foram colocadas corretamente. Importa salientar que foi este o momento ideal para verificar quem conseguia associar a ação à cor previamente selecionada. Nesta atividade as crianças, na sua totalidade, conseguiram identificar corretamente a ação e colar acertadamente na cartolina correspondente (ver figuras 13 a 15). Esta atividade correu muito bem e o grupo todo se mostrou muito participativo.

Figura 13 a 15. Resultado final dos cartazes

Ainda dentro desta temática foram realizados mais algumas atividades, com jogos de exploração, que se encontram inseridas nas planificações semanais, em apêndice.

3.3.3. Área da Expressão e Comunicação

Na área da expressão e comunicação são trabalhados diversos domínios, com vista à aquisição e aprendizagem “de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética” (ME, 1997, p.56), fundamentais para que a criança possa representar o seu mundo interior e exterior. É aqui onde o jogo simbólico toma verdadeira importância, uma vez que através da interação com as outras crianças, estas adquirem conhecimento do peso que têm sobre a realidade, concebendo situações de comunicação verbal e não-verbal (ME, 1997).

No domínio da expressão, podemos distinguir quatro vertentes, nomeadamente a expressão motora, dramática, musical e plástica. Sendo que:

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos. (ME, 1997, p.57)

Exploração de Técnicas da Expressão Plástica

Em contexto da EPE, a transversalidade na expressão plástica presenteia às crianças variadas sensações. Segundo as OCEPE (1997), é através da expressão plástica que a criança “exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (p.61). Tornando-se estas em situações educativas, uma vez que provocam o envolvimento, o empenhamento e o bem-estar da criança, na elaboração de um trabalho. (OCEPE, 1997). Desta forma e para fazer face à curiosidade e interesse das crianças, bem como para cumprir com os objetivos delineados, nomeadamente com o tema a ser trabalhado “Corpo Humano”, foi projetado algumas atividades, através da expressão plástica, para a concretização desses pressupostos.

Stampagem do Corpo Humano

Tendo por base a história abordada “O corpo Humano é uma casa”, em grande grupo foi feita a exploração do texto e posteriormente questionei as crianças, sobre as concepções que estas têm de si mesmas e do seu corpo.

Os comentários das crianças foram muito engraçados, no entanto pelo que consegui perceber eles têm alguma consciência dos órgãos fundamentais do corpo, cabeça, tronco e membros, mas pouca, no que concerne ao corpo em geral.

“Professora, eu só tenho uma cabeça!” (Laura, 3 anos)

“Eu tenho dois braços e duas pernas!” (Alex, 4 anos)

“Eu tenho cinco dedos numa mão e mais cinco dedos na outra!” (Ruben, 4 anos)

“Eu tenho dez dedos como o Ruben!” (Beatriz Pinto, 4 anos)

“Professora, olha a minha barriga!” (Beatriz José, 2 anos)

Posto isto e em diálogo, em grande grupo, foi lançado o desafio às crianças para que olhassem umas para as outras e depois para si mesmas e dissessem como são e como é o colega que está ao seu lado. Mencionei que para uma melhor avaliação, seria aconselhável, a utilização do espelho, uma vez que através deste a criança tem um contacto visual mais pormenorizado da sua imagem. Aqui houve um pequeno alvoroço, compreensível, dadas as circunstâncias.

Tabela 8. Comentários das crianças

Criança	Comentários
Alex, 4 anos	Eu tenho dois braços e duas pernas, dois olhos, uma boca e cabelo castanho! O Daniel tem dois olhos e uma boca, orelhas, dois braços, duas pernas e cabelo amarelo!
Afonso Serrão, 4 anos	Eu tenho o cabelo pequenino e preto, uma cabeça com um nariz, dois olhos e uma boca. Tenho duas pernas e dois braços e sou lindo! A Beatriz Pinto tem o cabelo comprido, tem uma boca, um nariz pequeninho, dois olhos, dois braços, duas pernas e é muito linda!

Quero salientar que todo este trabalho em torno das características do ser humano tinha como propósito a estampagem do corpo humano, com um carimbo feito em batata, ao qual faltava-lhe os membros superiores e inferiores e queria ver até que ponto as crianças iriam conseguir desenhá-los após a estampagem. Foram realizados carimbos de ambos os géneros, também com o intuito de verificar se as crianças conseguiam distinguir e utilizar o carimbo, correspondente ao seu género.

No que concerne a esta atividade, as crianças estavam muito empenhadas e manifestaram vontade em cooperar. Foi feito um diálogo e apercebi-me de que na sua maioria, já têm consciência da localização exata das partes que constituem o corpo.

As crianças para realizar esta atividade colocavam tinta no carimbo e posteriormente faziam a impressão do mesmo na folha, no local correspondente a essa parte do corpo e assim sucessivamente, com os restantes carimbos (ver figuras 16 a 18).

Figuras 16 a 18. Crianças a experienciar os carimbos do corpo humano

As crianças que apresentaram algumas dificuldades foram ajudadas pelos colegas, que as orientavam no sentido de realizar a atividade com êxito.

Devo no entanto salientar, que uma vez que só existia um carimbo para fazer a figura masculina e outra para a figura feminina, a atividade prolongou-se um pouco.

Depois de concluída a atividade, por todo o grupo, incentivei-os a falar sobre a sua estampagem, com o intuito de verificar se estes se tinham apercebido de que faltava os braços e as pernas nos seus desenhos. Segundo Hohmann e Weikart (2007), é fundamental dar oportunidade à criança de fazer comentários sobre o seu trabalho, pois sentir-se-á reconhecida, e é uma forma de incentivá-la a reproduzir o mundo de acordo com as suas perceções. Foi no diálogo em grande grupo que as crianças se aperceberam que faltava os braços e as mãos, na parte superior e as pernas e os pés, na parte inferior. No entanto foi dado tempo para que as tintas secassem e depois as crianças tiveram oportunidade de terminar a sua figura.

Gostaria de salientar que esta atividade, de estampagem do corpo humano, revelou-se bem-sucedida e foi notória a cooperação entre todo o grupo, sendo que os mais velhos estavam atentos e predispostos a auxiliar os mais novos, sempre que a atividade assim o exigisse. Esta demonstrou ser uma estratégia eficaz par a aquisição de aprendizagens ativas, demonstrou o empenho e dedicação das crianças na sua construção e foi ainda uma estratégia utilizada, indo ao encontro da metodologia privilegiada pela educadora cooperante.

Atividade com Digitinta

Esta atividade teve como ponto de partida a visualização de um pequeno vídeo sobre as cores primárias, que ao se juntarem dão origem às cores secundárias. No entanto, foi com base na curiosidade e na motivação das crianças sobre este tema, que surgiu a atividade da digitinta.

Desta forma e para que as crianças conseguissem entender como surgem as cores, recorri às novas tecnologias e apresentei um pequeno vídeo às crianças acerca do surgimento das cores secundárias. Esta história foi visualizada em grande grupo.

Em poucas palavras a história relatava a vida das cores primárias, azul, vermelho e amarelo, que viviam perto e mesmo assim não conviviam uns com os outros, até ao dia em que o azul vai passear e encontra três amigas e começam a conversar e a eles juntam-se o vermelho e o azul. No final o azul juntou-se com a vermelha e deram origem ao roxo, o vermelho com a amarela e deram origem ao laranja e por fim o amarelo com a azul, que deram origem ao verde.

Durante a visualização do vídeo, o grupo mostrava-se muito atento e estupefacto, não tinham conhecimento que a junção de determinadas cores podiam dar origem a outras, mostrando-se surpreendidas com esse facto, chegando mesmo a atribuir este facto à magia.

Após a visualização da história, com as crianças ainda sentadas no tapete, foi feito um diálogo no sentido de descobrir com que cores queriam trabalhar, dando plena autonomia para efetuarem a sua escolha. As crianças escolheram diferentes cores e depois de uma pequena conversa, o grupo em consenso, concordou com a escolha da cor, para a atividade a ser realizada.

Com vista à aquisição e compreensão do conceito primário e secundário, associado às

Figura 19. Crianças a explorar a digitinta



a utilizar. Foi na confeção da digitinta que efetuei a mistura de cores para dar origem à cor que as crianças tinham escolhido. Já nas mesas, foi-lhes dado um pouco de tinta para que estes pudessem explorar livremente como podemos verificar na figura 19.

Após algum tempo de exploração, as crianças

cores, foi então realizada a atividade da digitinta, como processo de mistura de cores, feita pela educadora cooperante e por mim, uma vez que esta contém materiais considerados perigosos, para crianças tão pequenas. No entanto, sempre que adicionava um material, mostrava e explicava o que ia fazer e falava nas quantidades que estava

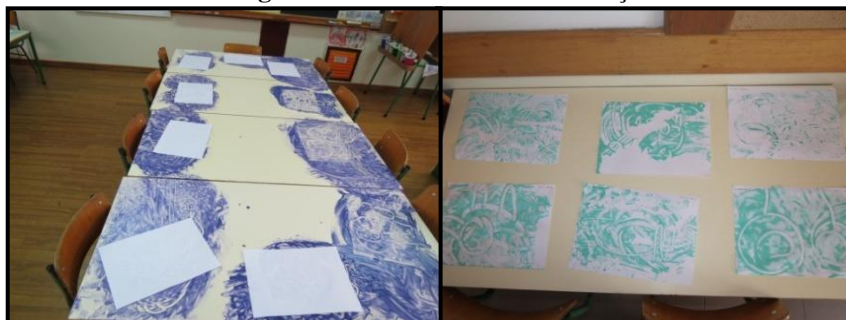
Figura 20. Desenho de uma criança



fizeram o desenho que queriam que ficasse impresso na folha (ver figuras 20 a 22).

Esta atividade teve como intuito desenvolver a criatividade, bem como a motricidade fina e fomentar a autonomia do grupo. Embora esta fosse uma atividade livre, foi abordado o tato, sendo este um dos sentidos que estava a ser explorado pelo grupo e que veio contribuir para a aquisição de competências a nível da motricidade grossa e fina.

Figura 21 e 22. Desenhos das crianças



Os objetivos pretendidos foram adquiridos, pois as crianças mostraram-se muito criativas, na elaboração dos seus desenhos e foram autónomas na escolha das cores. Esta atividade correu bem, e foi possível verificar que as crianças estavam implicadas, motivadas e satisfeitas. Houve algumas crianças que nunca tinham tido a oportunidade de utilizar esta técnica, uma vez que se encontravam inseridas numa instituição pela primeira vez, e a sua satisfação ao realizar a atividade era evidente, pois estavam a descobrir novos movimentos e diferentes maneiras de desenhar.

Acredito que através da experimentação e visualização do surgimento das cores secundárias, através da mistura de cores, o educador estimula a criança e faz com que esta adquira uma aprendizagem significativa.

Música “cabeça, ombros, joelhos e pés”

Ainda dentro da temática do corpo humano, e uma vez que a expressão musical “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos” (ME, 1997, p.63) associado à exploração da letra, é possível trabalhar este domínio com o da linguagem, assimilando o sentido das palavras que são ditas (ME, 1997). “A música (...) permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se” (ME, 1997, p.64).

Para Hohmann e Weikart (2007), em contexto de EPE, a música adquire o papel de promotor, visto que a exploração do corpo e do espaço, por meio de simples representações de movimentos, facultam um maior envolvimento e prazer das crianças na

atividade. Esta articulação entre a expressão musical e motora tem como intuito aumentar os interesses de cada criança e do grupo em geral (ME, 1997)

Com a ajuda de um computador portátil, foi possível mostrar às crianças o vídeo da música “cabeça, ombros, joelhos e pés” e posteriormente ensaiar a coreografia. Segundo as OCEPE (1997), “os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva [...] que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer”. (p. 72).

A visualização do vídeo preconizou ainda a aprendizagem da letra da canção.

No final, depois da coreografia feita e da canção aprendida, era hora de colocar

Figura 23. Crianças a fazer a coreografia



em prática a mensagem inerente à música.

Sendo certo que as crianças haviam assimilado os conceitos intrínsecos ao tema, as suas características e consequentes ações (ver figura 23). Esta atividade tinha como objetivos fundamentais a exploração do corpo, como instrumento musical e ainda a exploração do caráter lúdico das palavras.

3.3.4. Domínio da Matemática

No domínio da matemática é preciso que as crianças adquiram “noções matemáticas a partir das vivências do dia-a-dia” (ME, 1997, p.73), fundamentais para a estruturação do pensamento e do raciocínio logico-matemático. Daí que “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.” (ME, 1997, p.73)

A Aprendizagem Articulada na Promoção de uma Aprendizagem Ativa e Significativa

Com vista à aquisição de noções básicas de matemática inerentes às crianças em idade pré-escolar, ao longo da minha intervenção, foram disponibilizados alguns jogos, vou mencionar dois, que considero ter sido uma boa estratégia a sua introdução com o grupo em questão, Jogo dos Sentidos e Jogo da Memória, uma vez que estes são ferramentas que propiciam bem-estar e entretenimento às crianças, e que têm a competência de fomentar o desenvolvimento de aptidões mentais e cognitivas. “Jogar e

brincar são actividades humanas praticamente tão antigas como o próprio homem e que se encontram relacionadas com a génese da actividade matemática” (Moreira, 2005, p. 65). Ainda dentro do mesmo assunto, este autor refere que os jogos “para além dos aspectos matemáticos, desenvolvem outras capacidades, tais como a cognição, a concentração, a observação, a precisão gestual e a visualização” (p. 81).

Os jogos acima mencionados possibilitaram às crianças a aprendizagem de competências específicas, referentes ao domínio matemático. Em relação ao Jogo dos Sentidos, foi jogado em grande grupo, na área do tapete. Numa primeira fase, este tinha como objetivo que as crianças soubessem a quantidade de frutos que estava na bandeja. Depois, de olhos vendados e mediante uma quadra inventada por mim:

*Que belo coelhinho
Que por aqui correu
Pegou numa fruta
E logo comeu*

Figura 24. Jogo de identificação dos frutos



deveriam voltar a olhar para a bandeja e ver se tinha o mesmo número de frutos e caso não estivessem, dizer quantos faltavam. Era perguntado ainda qual o fruto que faltava. E qual a sua cor. Nesta fase, foi avaliada a capacidade de memorização e de discriminação visual das crianças e o grupo no geral teve nota positiva, pois conseguiu responder acertadamente às

questões que eram colocadas (ver figura 24).

Importa salientar que uma vez que o grupo era composto por crianças pequenas, na bandeja, tive o cuidado de colocar quantidades, que no geral conseguiam identificar.

Numa segunda fase do jogo e de forma a trabalhar o sentido do tato, foi permitido às crianças tocar nos frutos e sentir a textura, depois com a ajuda de um saco preto, os frutos foram colocados no seu interior e

posteriormente era solicitado a uma criança, à vez, sem olhar para dentro, pegasse num fruto e conseguisse identificá-lo (ver figura 25). Aqui, algumas crianças, quando não se

Figura 25. Jogo de identificação dos frutos



lembravam do nome do fruto, diziam “é aquele redondo e laranja claro” (Daniel, 4 anos), referindo-se ao diospiro. Houve também algumas situações em que as crianças mais novas, como não se lembravam do nome do fruto, diziam “é áspero” (Beatriz José, 2 anos), “tem pelinho e é mole” (Afonso Oliveira, 3 anos), “é macio” (Tiago, 2 anos). Contudo, no geral as crianças conseguiram responder de forma correta e identificar o nome do fruto.

A terceira e última fase do jogo consistiu na identificação do fruto, através do paladar. Aqui as crianças eram novamente vendadas e era-lhes colocado um pedaço de fruta na boca, para que conseguissem identificar. Foi muito engraçado ver as expressões faciais que estas faziam quando começavam a saborear a fruta, estavam muito contentes e entusiasmadas (ver figura 26). Gostaria de mencionar que para as crianças mais pequenas, tive o cuidado de dar fruta conhecida, tipo banana, maçã e laranja, para que a

Figura 26. Jogo de identificação dos frutos



desenvolver o raciocínio lógico-matemático.

identificação fosse mais fácil de se concretizar. A percebi-me de que as crianças eram capazes de reconhecer os sabores, contudo, algumas não conseguiam associá-los ao fruto. Devo no entanto acrescentar que esta atividade foi muito bem conseguida, pois o grupo conseguiu atingir o objetivo pretendido. Esta foi planeada com intenção de trabalhar a noção de número e desenvolver o raciocínio lógico-matemático.

O Jogo da Memória tem como objetivo desafiar a criança e ao mesmo tempo estimular o seu raciocínio lógico. De acordo Hohmann e Weikart, (2007) o educador deve disponibilizar às crianças “jogos que incluam correspondência um a um”. (p. 290). Este jogo tinha como objetivo a exploração dos cinco sentidos e ia ao encontro do tema que estava a ser desenvolvido. Numa primeira fase solicitei às crianças que identificassem as imagens e foi gratificante ver que todo o grupo conseguiu identificar corretamente. Posteriormente foi feita a exploração das imagens, pois as crianças quando identificaram a boca disseram *professora também tem dentes* (Afonso Serrão, 4 anos). Ainda antes de iniciar o jogo, coloquei as imagens viradas para cima e pedi que as crianças identificassem o par, como podemos verificar na figura 27.

Figura 27. Jogo da memória

Depois de todo o grupo conseguir identificar corretamente o par, virei as imagens para baixo e expliquei que o objetivo agora era tentar encontrar o par e para isso eles tinham de virar duas cartas, se ao virar as cartas não conseguissem identificar corretamente o par, tinham de tentar memorizar a posição de cada imagem, para que na próxima jogada fossem eficazes na sua escolha. Nesta fase as crianças tiveram alguma dificuldade em esperar a sua vez de jogar, pois quando não conseguia acertar e o colega seguinte ao virar as imagens eles viam onde estava a imagem que tinham precisado anteriormente, queriam logo voltar a jogar. No entanto, devo mencionar que o objetivo principal foi bem conseguido, pois a maioria demonstrou grande poder de memorização e concentração. Daí se verificar que a estratégia utilizada tenha sido a mais adequada.

Continuando no tema dos sentidos, com a ajuda de um computador, as crianças tiveram oportunidade de ouvir diversos sons de animais (ver figura 28). A atividade pretendida consistia na identificação do animal correspondente ao som que escutavam. De início pensei em colocar apenas três sons, uma

Figura 28. As crianças a escutarem os sons dos animais

vez que este grupo é composto por crianças de dois a quatro anos de idade, não queria confundir os mais pequenos. Contudo foi impressionante e muito motivador ver as crianças a interagir tão bem e responder acertadamente, solicitando sempre mais e mais sons. Depois dos sons escutados e bem identificados, questionei o grupo sobre o som que mais tinham gostado de ouvir, as respostas foram variadas, diziam “eu gostei da ovelha” (Tiago, 2 anos), “professora eu gostei mais do porco” (Rúben, 4 anos), “eu gostei do cão” (Lizete, 4 anos), “o meu som preferido foi o do gato” (Afonso serrão, 4 anos), “eu gostei muito do galo” (Beatriz José, 2 anos), entre outros. As crianças

pediram se podiam imitar o seu animal favorito, assenti, pois achei curioso e muito interessante o pedido.

Depois em grande grupo dialogamos e perguntei o que iríamos fazer com aquela informação, a minha ideia era a construção de um gráfico (ver figuras 29 a 31), no entanto, quis saber qual a opinião das crianças. Animadas responderam que queria saber quantos meninos gostavam do mesmo animal que eles. Sugeri que deixássemos esses dados registados na sala através de um gráfico.

Figuras 29 a 31. Construção do gráfico



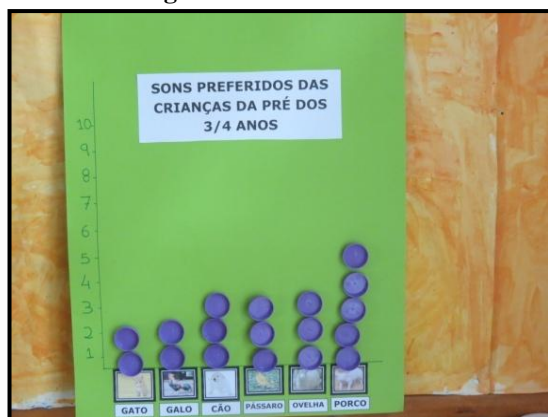
As crianças gostaram da ideia e depois de feitos os eixos do gráfico e colocadas as quantidades na vertical e colar os animais na horizontal, era chegada a hora de cada um colocar uma tampa, por cima do animal, cujo som tinha sido o seu preferido. O gráfico estava exposto em cima das mesas, na área da plástica e à vez, as crianças levantavam-se e iam colocar a sua tampa no lugar certo.

Foi solicitado às duas crianças mais novas que segurassem no gráfico e foi pedido ao resto do grupo que efetuassem a sua leitura (ver figura 32). As crianças contaram quantos dos seus pares gostavam de cada animal, depois foi feita a comparação para ver qual animal tinha mais tampinhas e por conseguinte, mas crianças a gostar do seu som e qual o que tinha menos.

Figura 32. Leitura e exploração do gráfico



No final questioneei o grupo, sobre o facto de o gráfico estar ou não acabado, ao que as crianças diziam que sim, estava acabado. No entanto, fiz-lhes ver que quem olhasse para o gráfico, poderia não saber o que significava o número de tampas lá registado, e que ali faltava uma parte muito importante que era o seu título (ver figura 33).

Figura 33. Gráfico dos sons

Em diálogo discutimos qual o título que o gráfico poderia ter e em consenso ficou decidido que seria “sons preferidos das crianças da pré dos 3/4 anos”. No computador e com a ajuda das crianças mais velhas, escrevemos o título que foi posteriormente imprimido e colocado no gráfico. Foi visível o entusiasmo, bem-estar e implicação das crianças aquando desta atividade, o que foi possível de verificar que mais uma vez a estratégia selecionada tinha sido muito bem adequada à atividade e ao grupo em questão. Assim como nas atividades anteriores, aqui foi trabalhado a noção de número, a classificação, neste caso de animais e ainda o raciocínio lógico-matemático.

Em relação ao tema do corpo humano, foi ainda desenvolvido com este grupo uma atividade onde as crianças tinham de colocar a sua foto, num cartão onde estava implícito que seria do género masculino e outro do feminino.

Desta forma e para dar início à atividade, após a exploração do corpo humano, foi mostrado às crianças duas representações de crianças nuas, nomeadamente um menino e uma menina, como podemos ver na figura 34. Em grande grupo iniciei um diálogo, de forma a incentivar as crianças para que descrevessem as imagens e fizessem referência aos aspetos comuns e diferentes que pudessem existir entre ambas.

O grupo muito empolgado queria falar todo ao mesmo tempo, contudo, sem muita confusão lá se entenderam e um de cada vez dizia o que achava, “têm dois braços e duas pernas” (Henrique, 3 anos), “os dois têm cabelo” (Elisabeth, 3 anos), “mas o cabelo da menina é maior” (Beatriz Pinto, 4 anos), “o menino e a menina tem boca, nariz e olhos” (Adriana, 4 anos). Contudo, a característica essencial para esta atividade, não estava a ser mencionada, ao que optei por utilizar uma estratégia diferente e apontar para o desenho e questionar sobre que parte do corpo humano era e eles respondiam. Quando cheguei aos órgãos genitais, e antes de perguntar, mas já apontando, o Alex (4 anos) diz *é a pilinha e a ratinha professora*. Expliquei que não eram estes os nomes dos órgãos sexuais masculino e feminino, mas sim pénis e vagina.

Figura 34. Representação do género feminino e masculino

A maior parte das crianças desconhecia os nomes e por um tempo acharam piada e repetiam. Depois de um pequeno diálogo, foi esclarecido as dúvidas existentes e explicado o porque dos meninos e das meninas terem nomes diferentes, exceto raras exceções.

No final apresentei as duas tabelas, cada uma com um género diferente e foi solicitado às crianças que colocassem a sua foto, na tabela correspondente (ver figuras 35 e 36).

Figuras 35 e 36. Crianças a colocar a foto na tabela correspondente



As crianças mostraram-se muito empenhadas em realizar esta atividade e colocaram a foto na tabela correta. Depois de todo o grupo colocar a sua foto, foi feita a análise das duas tabelas e as crianças aferiram

que na sala existia o mesmo número de meninos e meninas.

Acerca do tema explorado, importa compreender que “a identidade corporal (e sexual também) permanece um elemento fundamental da consciência de si mesmo, ao longo de toda a existência” (Pourtois & Desmet, 1999, p. 71).

Acresce salientar que as estratégias utilizadas na realização das atividades inerentes a este domínio proporcionaram às crianças aprendizagens ativas e significativas e foram ao encontro da metodologia privilegiada pela educadora cooperante.

3.3.5. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O domínio da linguagem oral tem sido um dos conteúdos a que os educadores têm dado maior importância, uma vez que este é um dos objetivos essenciais da EPE. “O desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar” (ME, 1997, P66). Assim sendo é “necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças” (ME, 1997, P66).

No que concerne ao domínio da abordagem à escrita esta torna-se fundamental, pois a criança desde muito cedo encontra-se em contacto direto com todos os tipos de escrita, daí que “por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” (ME, 1997, p.69). Sendo assim, “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código de escrita” (ME, 1997, p.69).

Literatura Infantil Aliada à Aprendizagem Ativa e Cooperativa

Desde o jardim-de-infância que o educador deve planificar, de modo a procurar desenvolver nas crianças a literacia. Assim sendo, é fulcral possibilitar um contacto ativo entre a criança e os livros, no contexto de jardim-de-infância, para que estas criem hábitos de leitura e se familiarizem com o “universo da escrita”. Assim sendo, considero que a leitura e a escrita são o resultado final de um longo processo de aprendizagens. Logo, quanto mais precocemente forem trabalhadas estas habilidades, menores serão as dificuldades das crianças em chegar aos resultados pretendidos. “ A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, (...) indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar.” (ME, 1997, p.65).

Desta forma, cabe aos educadores, como responsáveis pela educação das suas crianças, criarem as condições necessárias, para que sejam desenvolvidas todas as competências essenciais a este nível. Foi com base nesta pragmática que, durante a minha prática pedagógica, utilizei a leitura de histórias, para introduzir diversas atividades.

No que concerne às histórias, é importante mencionar que através destas “cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 547).

O conto vai ao encontro dos medos e das angústias da criança, dos seus fantasmas, e fala-lhe, numa linguagem muito própria do Bem e do Mal, da vida e da Morte, não como objectivo de a assustar, mas de insinuar soluções, sem nunca as impor, permitindo perceber que tal como o herói, para se atingir a felicidade é necessário romper com os espaços da tranquilidade, lançar-se na aventura da viagem, percebendo que sempre que se ultrapassa mais uma etapa adquire a sua própria identidade, o seu crescimento físico, psíquico e afectivo, encontrando-se integrado no universo social ao qual acede. (Santos, 2003, p. 123)

Nesta mesma linha de ideias, o Plano Nacional de Leitura, destaca que as crianças quando têm possibilidade de escutar histórias interiorizam conhecimentos e informações, que lhes vão propiciar um engrandecimento pessoal, ao ponto de que conseguem compreender mais facilmente as histórias e por conseguinte os acontecimentos do seu dia-a-dia.

Saliento ainda que durante a minha prática, privilegiei a aprendizagem ativa a partir das histórias. Assim sendo, foram algumas as histórias que tive o prazer de contar e explorar com o grupo de crianças, com quem tive o privilégio de estagiar. De entre

todas as histórias gostaria de mencionar quatro, nomeadamente *Atchuuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras*, *O Corpo Humano é uma casa!* *O Pinheirinho Mágico*, e *Nasceu o menino Jesus!*

A pertinência em mencionar estas histórias está nas atividades propostas e que deram origem a aprendizagens ativas e significativas. Durante todas as histórias, tive cuidado com a mensagem a ser transmitida, pois estas deveriam estar e ser relacionadas com a educação para o ser, uma vez que é fundamental transmitir valores como a generosidade, verdade, partilha, estima e o amor. Estas histórias foram ainda ao encontro dos temas, que a educadora cooperante apresentou na planificação mensal, nomeadamente o corpo humano e o natal, temáticas por mim abordadas durante a minha intervenção.

Às crianças era-lhes sempre dado tempo e oportunidade para refletir, acerca da história que escutavam e posteriormente solicitava que reproduzissem o texto, através do reconto, identificando as personagens e as ações (ME, 2004). É fundamental ter em atenção que:

as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de expressão, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler. (ME, 1997, p. 70)

O reconto tinha como objetivo primordial o desenvolvimento da linguagem oral e estimular a memória, no entanto, uma vez que este era feito em voz alta e perante todo o grupo, servia também para desenvolver a autoestima. Aqui era também pretendido verificar até que ponto os conhecimentos inerentes aos temas abordados tinham sido atingidos. O contar histórias é uma forma divertida de utilizar a linguagem, uma vez que quase sempre são empregues diferentes entoações e gestos, sendo esta outra maneira das crianças aprender novo vocabulário.

De acordo com o ME (1997) e como é sustentado pela abordagem High-Scope, à criança deve ser dada a possibilidade de “ler de diversas formas”. Desta forma, ao longo de todo o meu estágio procurei que as histórias narradas fossem constantemente auxiliadas por imagens, pois a ilustração:

oferece una cornucópia de objetos y de visiones del mundo, ideologias, propuestas de conducta, o que hace llegar mensajes más o menos explícitos (...). Otras veces, la ilustración sugiera la existencia de acciones o mundos paralelos de los que no se ocupa la historia principal. (Armas, 2003, p. 173)

No que concerne à história *Atchuuuu! O Guia Completo das Boas Maneiras* foi ainda feita a exploração do próprio livro, nomeadamente a capa e a contra capa, o título, as personagens e os lugares chave (ver figura 37).

Figura 37. Narração de uma história



As crianças tiveram oportunidade de tocar no livro e verificar que a capa era dura, diferente das folhas, que segundo as crianças *são mais finas e molinhas* (Afonso Serrão, 4 anos). É importante mencionar que as intervenções das crianças eram registadas numa folha e posteriormente foi afixado no placard, com a devida identificação. As crianças pediram para registar, através do desenho, a parte da história que mais gostaram. Esta é uma área a que foi dada extrema importância, uma vez que este grupo demonstrava imenso interesse no desenho, resolvi explorar bem essa área, pois “o desenho é também uma forma de escrita (...) pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite narrar uma história ou representar os momentos de um acontecimento” (ME, 1997, p.69). Com esta história foi ainda elaborado uns cartazes, tendo em conta as ações praticadas no livro.

Outra das histórias que considero pertinente mencionar é *O corpo Humano é uma casa*. Esta história foi contada e explorada assim como a anterior, no entanto, a sua importância reside na estratégia utilizada e nas atividades após a sua narração. Com recurso a um quadro interativo (ver figura 38), foi disponibilizado às crianças, um meio diferente de exploração

Figura 38. Exploração da história do corpo humano



de um texto, porque através de diferentes estratégias, acredito que as crianças sentem-se mais motivadas e empenhadas em construir a sua própria aprendizagem. Nos dias de hoje é cada vez mais recorrente a utilização das novas tecnologias de informação, logo, esta funciona como uma importante ferramenta de inovação e qualidade educativa (Amante, 2007).

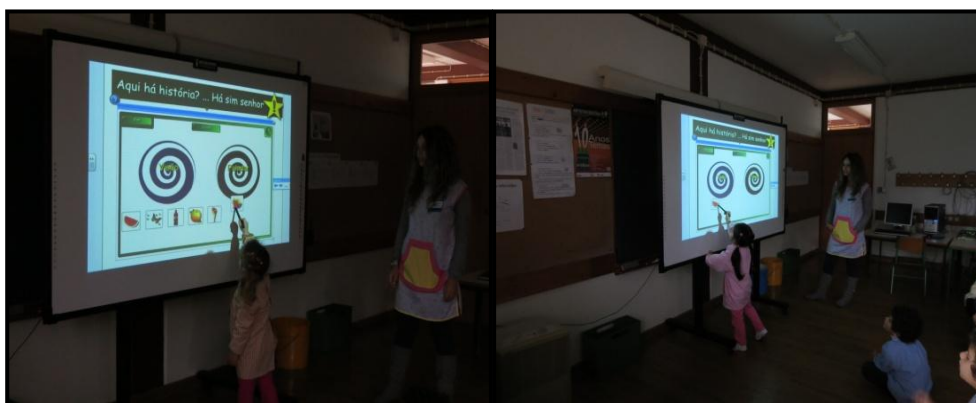
Durante o relato da história, as crianças intervinham e era-lhes dada oportunidade de fazer questões ou simplesmente dar a sua opinião. Foi assim criado um ambiente cooperativo, onde as crianças eram livres de se expressar.

Importa realçar que a história relacionava as funcionalidades do corpo humano com as de uma casa, nomeadamente com diversas comparações tais como os olhos serem as janelas de uma casa, a boca como a porta, entre outros. Relatava também as partes constituintes do corpo humano e as suas características, os órgãos de sentido e para que serviam. Desta forma, as crianças conseguiam interiorizar os conceitos inerentes e implícitos na história, uma vez que a exploração do corpo humano tem uma relação estreita com o quotidiano.

Aqui as crianças evidenciaram especial interesse, uma vez que esta era a primeira vez que estavam a contactar com o quadro interativo, daí demonstrarem vontade em experienciar e realizar os jogos propostos, indo ao encontro da temática a ser explorada. Nas atividades era visível o entusiasmo de todo o grupo em querer participar, sendo que foi dada oportunidade a todos de experienciar esta nova tecnologia, uma vez que a sua introdução deve funcionar “como um instrumento cultural ao serviço das experiências de aprendizagem educacionalmente relevantes” (Amante, 2007, p. 57). O recurso às TIC, são uma estratégia impulsionadora de diversas oportunidades de aprendizagem.

Algumas das atividades propostas foram relacionadas com os órgãos dos sentidos, onde as crianças tinham de colocar numa espiral, que continha o nome de um dos sentidos, as imagens apresentadas em baixo, sendo que se estivessem a colocar errado a espiral devolvia a imagem, se estivesse certo, a imagem era “engolida” pela espiral, como podemos verificar na figura 39.

Figura 39. Crianças a explorar o quadro interativo



Foi interessante verificar que apesar de ser a primeira vez que as crianças contactavam com este instrumento, a facilidade como o utilizavam era evidente, assim o objetivo pretendido foi facilmente entendido pela maioria do grupo, existindo apenas algumas crianças, nomeadamente as mais novas, onde foi prestado auxílio, por parte dos colegas. A interajuda é muito evidente neste grupo, os colegas estão sempre prontos

para ajudar, quando necessário e sempre que as dificuldades, assim o exijam. Durante todo o desenvolvimento desta atividade, foi evidente o empenhamento e envolvimento de todo o grupo, aliado à curiosidade de adquirir mais conhecimento acerca do tema.

Outra das histórias que se mostrou relevante durante a minha intervenção foi *O Pinheirinho Mágico*. Para a narração desta história recorri a fantoches, uma vez que considero que estes servem para estimular a criança, desenvolver a sua concentração e ao mesmo tempo criar um ambiente agradável de jogo simbólico. Numa primeira fase foram apresentadas as personagens, mostrei e questionei o grupo se conheciam as personagens, ao que as crianças identificaram sem problemas. Já nesta fase as crianças mostraram vontade em querer explorar os fantoches. Em diálogo expliquei que no final, todo o grupo teria oportunidade de explorar e dramatizar a história, com a ajuda dos fantoches. Foi assim apresentado o título da história e com a ajuda da educadora cooperante, na manipulação dos fantoches, procedi à dramatização (ver figura 40).

Figura 40. Dramatização de uma história



Durante todo o processo, verifiquei que as crianças estavam muito concentradas e interessadas em saber o que ia acontecer. Foi solicitado às crianças que fizessem o relato e durante a dramatização, foi evidente o bem-estar e o entusiasmo delas ao manusear os fantoches e ao imitar a voz dos animais. Verifiquei que a estratégia utilizada foi bem conseguida, na medida em que foi possível observar a satisfação, empenhamento e bem-estar das crianças, na sua realização.

Gostaria de salientar que com um pouco mais de tempo os fantoches seriam confeccionados na sala, juntamente com o grupo, pois consegui perceber o interesse aliado à curiosidade, para saber como tinham sido feitos. Esta atividade fez com que as crianças estivessem em contacto direto com materiais diferentes, associados ao domínio da expressão dramática e plástica.

A história *Nasceu o menino Jesus*, merece especial atenção, uma vez que surgiu dos interesses das crianças em querer saber como tinha nascido o menino Jesus, dando

origem a um pequeno projeto e a partir deste as crianças construíram um livro. Durante a semana de observação, tive possibilidade de constatar que as crianças mostravam especial interesse pelo desenho. Desta forma e segundo as OCEPE (1997) “o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada (...) depende do educador torná-la uma atividade educativa.” (p.61).

Com vista a valorizar e motivar as suas preferências, depois da exploração da história, com recurso a um computador, as crianças quiseram registar, a parte que mais tinham gostado, como podemos verificar nas figuras 41 a 43.

Figura 41 a 43. Registo da história



Conforme estas terminavam, questionava-as sobre o que tinham registado e escrevia na folha. Fiz este processo com todo o grupo e no final, verifiquei que as crianças tinham feito a sequência da história, agora contada por elas.

Depois de compilados os desenhos, em grande grupo, dialogamos para saber a finalidade daquela atividade, criando assim um ambiente livre de expressão e cooperativo, onde as crianças decidiram que queriam ver a sua história exposta no placard. O diálogo permite que as crianças adquiram hábitos de partilha e faz com que estes tomem decisões de maneira democrática, motivo que faz com que as suas aprendizagens sejam mais significativas. Um aspeto a ponderar no tempo dispensado ao diálogo é que:

este deve corresponder ao grau de motivação do grupo, sendo nem curto de mais – para não gerar o stress e um trabalho pela rama...acabando por o adulto ter de o “aperfeiçoar” sozinho – nem longo de mais – o que levaria a uma dispersão da atenção e uma desmotivação vinda da desconcentração. (Rigolet, 2006, p. 33)

Em grande grupo, ficou decidido que o melhor seria a construção de um livro (ver apêndice L). As crianças logo se mostraram dispostas a fazer o desenho para a capa (ver figura 44) e antes de ser afixado, em grande grupo, voltei a ler a história, já com as palavras deles e foi gratificante ver as suas carinhas satisfeitas, pela concretização do seu trabalho. É do conhecimento comum que a aprendizagem pode acontecer a partir de momentos lúdicos e que estes vão possibilitar à criança vivenciar experiências significativas, visto estas serem assimiladas de forma natural, ou seja, a brincar. As estratégias utilizadas para esta atividade, revelou-se eficaz para a promoção de aprendizagens ativas e significativas.

Figura 44. Resultado final do Livro



No final das atividades, gostaria de salientar que os meus medos e receios, relativamente às questões colocadas no início, mostraram-se infundados, uma vez que a minha intervenção foi baseada numa aprendizagem ativa, sendo este um pressuposto do modelo pedagógico do MEM. As estratégias utilizadas ao longo do estágio foram sempre ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, privilegiando sempre o seu bem-estar e implicação nas mesmas.

No que concerne aos materiais, aquando do estágio, foram disponibilizados às crianças grande diversidade, revelando-se num aspeto motivador e promotor de aprendizagens ativas e significativas.

3.4. Avaliação dos Níveis de Bem-Estar e Implicação Experienciados pelas Crianças

3.4.1. Avaliação Global

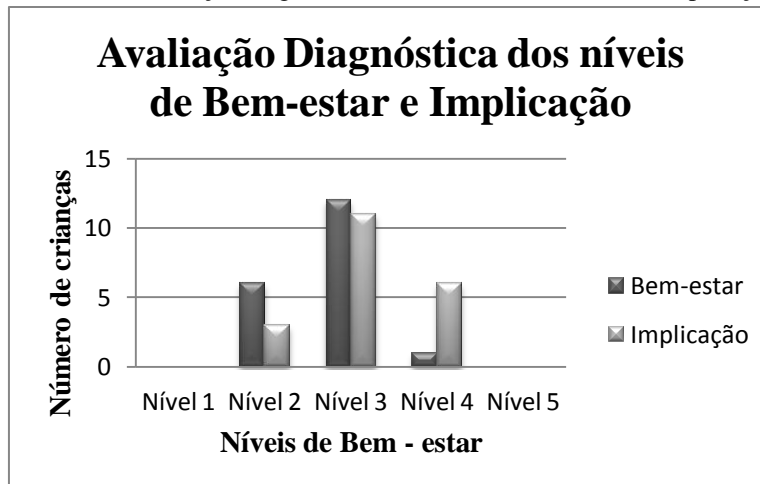
Com o intuito de poder avaliar os níveis de bem-estar e implicação das crianças, durante a minha intervenção pedagógica optei pelo preenchimento de algumas fichas do SAC, nomeadamente a 1g, que foi preenchida no final de cada semana. Contudo, optei por apresentar apenas a ficha da primeira semana como carácter diagnóstico e da última semana de carácter final. Estas fichas apresentam uma escala de um valor, como o nível mais baixo e cinco valores como nível máximo.

As observações e comentários feitos ao longo das fichas, no desenvolver do estágio, tiveram por base a observação e a interação com o grupo e ainda as reflexões

conjuntas com a educadora cooperante, que permitiram conferir o progresso das suas habilidades.

Após a realização das fichas do SAC, considerei pertinente passar os resultados obtidos para um gráfico, o que iria facilitar a leitura e interpretação dos mesmos.

Gráfico 3. Avaliação diagnóstica dos níveis de Bem-Estar e Implicação



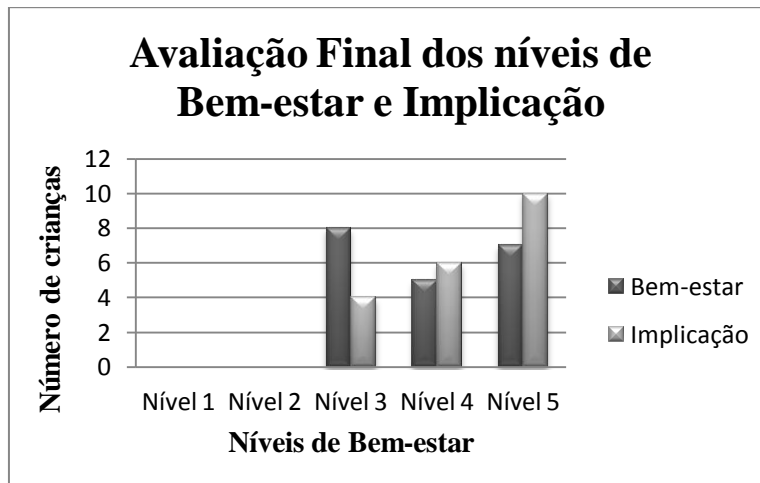
De acordo com o gráfico, podemos verificar que esta avaliação ostenta os níveis de bem-estar e implicação presentes nas crianças aquando da primeira semana de estágio. Podemos verificar que as crianças não apresentavam níveis muito baixos, no entanto nove crianças estavam no nível dois, seis apresentavam esse valor quanto ao bem-estar e três quanto à implicação.

As crianças que se encontram neste nível são crianças que demonstram sinais de desconforto emocional, existindo alternância entre os sinais positivos e negativos (Portugal & Laevers, 2010). O nível três é onde se encontra o maior número de crianças, com os indicadores de qualidade a registarem doze e onze crianças respetivamente. No nível quatro, verificamos que existe seis crianças registadas quanto à implicação e uma relativamente ao bem-estar. Segundo os níveis de implicação patentes no SAC, as crianças que estão neste nível são habitualmente ativas e implicadas, que aceitam bem os desafios e a quem a sua imaginação é estimulada. Envolvem-se nas atividades, no entanto sentem necessidade de um incentivo para finalizar a tarefa (Portugal & Laevers, 2010). Na primeira semana nenhuma das crianças se encontrava no nível cinco.

Importa salientar que estes indicadores de qualidade proporcionam uma imagem abrangente da qualidade dos cuidados facultados a um grupo de crianças, serve também

para entender se a instituição demonstra qualidade adequada para a promoção do desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

Gráfico 4. Avaliação final dos níveis de Bem-Estar e Implicação



Com base nos dados apresentados no gráfico 4, para a avaliação final do grupo, podemos verificar que houve um crescente aumento ao longo da minha intervenção pedagógica, relativamente à avaliação diagnóstica, nos indicadores de qualidade.

De acordo com esta avaliação podemos verificar que não existem crianças nos dois níveis mais baixos, estando por sua vez concentradas entre o nível três e os cinco.

No que concerne à implicação, a maioria das crianças deste grupo, encontra-se no nível cinco, com dez crianças, seis crianças estavam no nível quatro e quatro, no nível três. Em relação ao bem-estar emocional, a maioria encontra-se no nível três, com oito crianças, cinco crianças estão no nível quatro e sete no nível cinco.

As alterações analisadas entre o gráfico da primeira semana e este encontram-se essencialmente no nível dois e cinco das semanas analisadas, sendo que no primeiro existiam crianças que se encontravam no nível dois e nenhuma no nível cinco, ao que passadas algumas semanas pudemos verificar que houve uma variação nos valores, passando as crianças que se encontravam nesse nível para outro e algumas crianças conseguiram, inclusivamente, atingir o nível cinco.

De acordo com Portugal e Laevers (2010) o nível cinco na implicação é muito alto e “este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades”. No que concerne ao bem-estar emocional, as crianças que se encontram neste nível sentem-se bem e confortáveis. São crianças que evidenciam

vitalidade e tranquilidade, são confiantes, têm autoestima e estabelecem relações positivas com os seus pares. (Portugal & Laevers, 2010).

Acredito que esta alteração nos valores, aquando a minha intervenção pedagógica, está relacionada com as atividades e os temas propostos, uma vez que pude verificar o interesse, motivação, satisfação e concentração das crianças, na realização das mesmas.

3.4.2. Avaliação Individual da Criança

Durante o estágio surgiu a necessidade de efetuar a avaliação individual de uma criança. Para tal, foi utilizada a ficha 1i, que através dos seus indicadores, permitem ao educador obter informações globais acerca das aprendizagens e aspetos de desenvolvimento mais significativos na criança, realçando o seu percurso, progresso e evolução, dando-nos assim os indicadores de desenvolvimento pessoal e social da criança (Portugal e Laevers, 2010). Esta avaliação, assim como a avaliação do grupo, resultou da observação, registos e constantes reflexões com a educadora cooperante e ainda ao trabalho realizado com a criança e a conversas que tentava manter, sempre que esta se mostrava predisposta para tal.

Uma vez que o grupo onde decorria o meu estágio não apresentava grandes problemas, que fossem visíveis à primeira vista, fiquei um pouco indecisa na escolha da criança, para ser alvo da minha avaliação. No entanto, ao longo da primeira semana consegui aperceber-me que existia uma criança que merecia especial atenção, pois sem demonstrar qualquer problema aparente, não comunicava com os seus pares, nem com as educadoras. Desta forma, a minha avaliação incidiu sobre uma criança, de três anos, que segundo a minha observação e da avaliação da ficha 1g, merecia especial atenção, pois apresentava valores negativos (2) nos dois indicadores de qualidade. Achei que seria mais pertinente a avaliação incidir sobre esta criança, para tentar averiguar o porquê do desinteresse e desmotivação presentes.

Para realizar esta avaliação foi, assim como na ficha 1g, utilizados os indicadores propostos por Portugal e Laevers (2010), no entanto, a ficha 1i tem como finalidade a avaliação individual de uma criança.

De acordo com os resultados obtidos nesta ficha, o educador deve ser capaz de encontrar soluções adequadas, de forma a retificar ou melhorar a sua intervenção pedagógica.

Na tabela abaixo, (ver tabela 9) podemos analisar os níveis em que a Carolina se encontra, nas diversas competências.

Tabela 9. Avaliação individual de uma criança (ficha 1i)

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

Com base na análise da ficha do SAC, não foi possível verificar se determinadas competências foram ou não adquiridas, uma vez que a Carolina é uma criança que não verbaliza.

No grupo em que está inserida, revela algumas atitudes menos corretas. É uma criança que não respeita as regras da sala, perturbando o bom funcionamento do grupo. Quando chamada à atenção, gosta de desafiar o adulto, mostrando, com alguns sorrisos marotos, alguma satisfação por contrariar. Não fica satisfeita quando é contrariada.

Na área do tapete, é muito raro ter um comportamento exemplar. O relacionamento que tem com os colegas não é muito bom, pois é reservada e gosta de brincar só. É pouco comunicativa e ainda não é autónoma o suficiente. É uma criança muito insegura e tímida.

Não é uma criança muito organizada e não demonstra interesse na aprendizagem. Contudo, apresenta bem desenvolvidos os domínios essenciais da motricidade grossa e fina. A nível da expressão plástica é motivada e implicada nas atividades que realiza.

A área onde apresenta maior dificuldade é na linguagem. A Carolina frequenta a terapia da fala, para fazer face a esta dificuldade. Nunca mostra iniciativa para falar, adquirindo sempre uma atitude passiva aquando dos diálogos ou no recontar de uma história.

3.5. Intervenção com os Pais

Aquando da minha prática pedagógica na EPE, a minha intervenção com os pais decorreu ao longo de todo o estágio, nomeadamente com pequenas conversas na hora do acolhimento. No entanto, uma vez que a escola e as famílias devem manter uma relação de proximidade, pois cabe a estes dois a educação das crianças, devemos “ Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.” (ME, 2007, p.22)

O papel que antigamente era atribuído somente às famílias, agora é dividido com a escola. Desta forma, estes dois passam a ser considerados como “...os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo conseqüentemente instituições fundamentais no crescimento da criança” (Diogo, 1998, p. 17). Neste sentido, cabe às famílias juntamente com a escola proporcionar condições fundamentais, de forma a estimular o desenvolvimento global das crianças. A necessidade de constituir relações recíprocas com as famílias considera-se particularmente essencial, pois é indispensável que pais e profissionais trabalhem juntos, mostrando respeito mútuo, cooperação e responsabilidade repartida e a partilha de informação acerca do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Desta forma, para que as coisas possam se desenvolver da melhor maneira, é fundamental que exista uma relação de confiança e um trabalho cooperativo entre estes dois contextos, de forma a promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, para que desta forma elas possam alcançar o sucesso educativo.

Assim sendo, resolvi planificar uma atividade conjunta com os pais, com o objetivo de envolvê-los no contexto educativo, em que os seus filhos estão inseridos. Esta atividade consistiu na confeção de um salame de chocolate e teve como propósito promover a interação entre pais e filhos. Para tal, foi feito o convite aos pais (ver apêndice M) e enviado através das crianças. Abrir a porta da sala aos pais e enaltecer a comparência dos mesmos, pode vir a obter um resultado muito positivo no bem-estar das crianças.

No dia da atividade programada, antes de dar início, senti necessidade de dialogar com as crianças, em grande grupo, a fim de averiguar o seu grau de envolvimento e entusiasmo pela atividade sugerida. Foi gratificante verificar que todas as crianças se mostraram predispostas e motivadas para a confeção do salame, existindo apenas um pequeno dissabor, por parte de algumas crianças, pelos pais não poderem participar. Isto porque a adesão dos pais a esta atividade foi pequena, uma vez que a proposta coincidia com o horário trabalho (ver figuras 45 e 46).

No entanto, a atividade proposta revelou-se positiva, na medida em que existiu um grande envolvimento e empenho de todas as partes e “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 de aprendizagem.” (ME, 2007, p. 45).

Depois de findada a atividade, as crianças agradeceram às mães que estavam a participar e convidaram-nas para vir comer o salame no dia seguinte, que coincidia com o dia da festa de natal.

Figuras 45 e 46. Confeção do salame pelas mães e crianças



Foi gratificante o entusiasmo e empenho das crianças na realização desta atividade conjunta com os pais. Acredito que as atividade, com base na cooperação das famílias com a instituição, promovem a aproximação entre os dois contextos.

Foi visível o compromisso, a dedicação e a felicidade dos pais ao participar ativamente na vida escolar dos seus filhos, manifestando algum descontentamento, por não terem oportunidade de fazer mais vezes este tipo de participação. É fundamental que os educadores proporcionem “um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis (Malaguzzi, 1999, p. 73). Desta forma, torna-se indispensável a promoção de momentos de interação e partilha entre estes dois

contextos, para que todos os intervenientes possam contribuir para uma educação de qualidade e um desenvolvimento global da criança.

3.6. Intervenção com a Comunidade Educativa

De maneira a que a educação surta efeitos mais positivos e duradouros nas crianças, é imprescindível que exista, por parte dos diferentes intervenientes, uma partilha de conhecimentos. Torna-se ainda essencial que a comunidade educativa entenda que “a socialização das crianças é hoje feita num mundo em constante transformação. É na família, na escola e na comunidade que ocorrem as primeiras experiências relacionais das crianças com influência decisiva do seu processo de socialização” (Magalhães, 2007, p. 11). Todos estes intervenientes devem desempenhar um papel, tendo por objetivo a promoção de interações e o trabalho cooperativo, contribuindo desta forma para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e de sucesso para todos.

Seguindo as ideias orientadoras do autor supramencionado e por estar convicta de que com o trabalho em cooperação a educação talvez possa alcançar o prestígio de outrora, foram realizadas algumas atividades com a comunidade, que serviram de complemento à minha prática. É importante mencionar que a intervenção com a comunidade revelou-se um dos pontos menos positivos do estágio desenvolvido nesta vertente, uma vez que as questões burocráticas apresentaram-se como um entrave à sua realização. Nomeadamente a falta de disponibilidade por parte da enfermeira convidada para a ação de sensibilização, a dificuldade em encontrar uma substituta e a preocupação da educadora cooperante em cumprir a calendarização das atividades, foram alguns dos aspetos que limitaram este parâmetro.

Com a tentativa de uma ação de sensibilização falhada sobre a saúde, relacionada com as viroses mais associadas a esta estação do ano, senti necessidade de recorrer a outra estratégia de forma a poder realizar uma intervenção com a comunidade.

Assim sendo, uma vez que se estava a aproximar a época natalícia, senti que as pessoas estavam mais predispostas para se envolverem em atividades deste género, daí que optei por envolver crianças e pais na construção das decorações e respetiva festa de natal. Para isso foi solicitado que as crianças levassem para casa algumas árvores de natal, botas e sinos, construídas na sala, mas que a sua decoração seria realizada em casa pelos pais (ver figura 47).

Fig. 47 – Construção das decorações

No que concerne à festa foram ainda ensaiadas as músicas que o grupo iria apresentar a toda a comunidade, salientado o facto de existir uma contribuição por parte de toda a comunidade para a decoração do espaço (ver figura 48).

Considero que o facto de persistir na realização do envolvimento da comunidade nas atividades planificadas ao longo do presente estágio, foi uma mais-valia para o meu enriquecimento pessoal, permitindo desta forma a existência de uma ligação mais coesa entre escola e família. Uma vez que “ o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na educação.” (ME, 2007, p.23)

Figura 48. Festa de Natal

3.7. Reflexão Crítica da Intervenção no Pré-Escolar

Durante a minha intervenção no pré-escolar, tive oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, apostando sempre numa pedagogia ativa e tendo, como principal objetivo, respeitar os interesses e necessidades do grupo, ao mesmo tempo que visava a promoção de um ambiente educativo rico em oportunidades.

Na sala onde decorreu o meu estágio, tive oportunidade de ver adotada uma metodologia que aprecio, o MEM. Durante o meu período de observação, devo referir que estava deslumbrada, ao ver o modo como as educadoras gerem o tempo e o grupo e

como acreditam no potencial de cada criança, orientando-as sempre no sentido da aquisição de uma atitude crítica, de reflexão sobre as ações praticadas e ainda sobre as atitudes que possam ter sido mais ou menos corretas.

Do meu ponto de vista, é fundamental termos sempre em mente que a criança é um ser humano dotado de direitos e que, como criança, é um ser “em construção”, daí ser importante encorajar a que seja ela própria o agente do seu crescimento. Foi com base nesta ideia que orientei a minha prática, tendo em conta o desenvolvimento das suas competências. Cabe ao educador, saber encaminhar a criança para uma aprendizagem de conhecimentos, onde estas vão edificando o seu “eu” pessoal e social. De acordo com as OCEPE (1997) “Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (p.19).

No entanto, devemos apostar sempre num trabalho diário reflexivo, adotando uma postura de flexibilidade e de mudança, caso as necessidades emergentes exijam novas estratégias, tendo sempre, como objetivo primordial, a melhoria do contexto educativo.

O educador deve fomentar a articulação dos conhecimentos, com vista à promoção de momentos de aprendizagem globalizantes (ME, 1997). Desta forma, durante o estágio, tive o cuidado de fazer uma articulação ao nível dos conteúdos, de forma a assegurar a interligação dos conhecimentos e a sua contextualização no ambiente educativo em questão, uma vez que não podemos considerar as diversas áreas como compartimentos estanques. (ME, 1997)

A organização do espaço foi também um grande aliado na minha intervenção, assim como toda a equipa pedagógica, mais precisamente a educadora cooperante, que foi sem sombra de dúvida o meu maior pilar durante este período, mostrando-se sempre disponível para refletir em conjunto sobre a minha ação e disponível para partilhar os seus saberes e experiência, sempre que se revelasse o desejo de uma melhoria em alguns aspetos da minha intervenção.

Em relação ao grupo de crianças, senti, desde a primeira semana, que consegui estabelecer uma relação muito positiva e de alguma proximidade com eles, o que se veio a intensificar ao longo do estágio. Desde cedo, houve uma cumplicidade muito grande com as crianças deste grupo e, talvez por isso, foi, para mim, particularmente gratificante constatar que a participação das crianças no seu processo de aprendizagem lhes trazia uma grande satisfação e, por conseguinte, um maior interesse em aprender e em partilhar as suas ideias e sugestões. Nesses momentos, compreendi verdadeiramente

o ensinamento já mentalmente interiorizado de “que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 1996, pp. 26-27).

Assim sendo, devo mencionar que, em retrospectiva, em relação às estratégias e metodologias utilizadas ao longo da intervenção no pré-escolar, as que utilizei foram sempre diversificadas e bem conseguidas, promotoras de aprendizagens ativas e significativas. Para tal, tive sempre o cuidado de proporcionar e disponibilizar às crianças, atividades que fossem ao encontro da metodologia privilegiada pela educadora cooperante e entendidas como eficazes na promoção de aprendizagens significativas.

No que concerne aos materiais, procurei sempre que estes fossem lúdicos e que proporcionassem às crianças a exploração de diversas sensações, tendo presente que os mesmos deveriam cativá-los, de modo a que o seu interesse e empenho, aquando do seu manuseamento, fossem evidentes.

Durante a realização das atividades propostas, foi perceptível o bem-estar e a aplicação das crianças, levando-me a assumir que estas iam totalmente ao encontro do objetivo de desenvolvimento de uma pedagogia de qualidade.

Pessoalmente, e numa perspetiva auto avaliativa, creio que os objetivos delineados para este grupo de crianças foram cabalmente atingidos, tanto ao nível das competências pessoais, como das sociais e académicas, algo que julgo ser perceptível através da observação/análise das fichas de avaliação do SAC.

Em relação à minha intervenção junto das famílias, considero que a mesma foi extremamente positiva, uma vez que tive oportunidade de estar em contacto diário com as mesmas, realizando pequenos diálogos. E, ainda que na atividade planificada, dada a situação laboral dos pais, a sua adesão tenha sido, em termos percentuais, pouco significativa, esta funcionou, a meu ver, muito bem, tendo existido diversos momentos propiciadores do encontro entre pais e filhos e de estreita cooperação na realização de um trabalho de qualidade. No que diz respeito à comunidade, sinto que as pequenas parcerias foram bem conseguidas, nomeadamente nas atividades conjuntas das duas salas e na preparação da festa de final de ano letivo.

Acresce salientar que, durante a minha intervenção, me debati, pontualmente, com algumas dúvidas em relação a determinados assuntos, mas que as mesmas foram satisfatoriamente ultrapassadas, muito em parte pelos diálogos constantes com a educadora cooperante e pelos longos períodos de reflexão individual, tendo conseguido encontrar o equilíbrio pretendido e desejado para uma prática consciente e de qualidade.

3.8. Resposta às Questões da Investigação-Ação

Em síntese, gostaria de referir que as questões da investigação-ação elaboradas com intuito de realizar uma intervenção pedagógica de qualidade, embora tenham sido respondidas ao longo de toda a minha intervenção pedagógica, considerei pertinente atribuir-lhes aqui maior ênfase, com vista à realização de uma leitura mais clara.

No que concerne à primeira questão,

Seria capaz de desenvolver atividades indo ao encontro da metodologia privilegiada pela educadora?

Considero que a minha intervenção foi ao encontro do trabalho preconizado pela mesma, pois privilegiei, tal como a educadora cooperante, uma aprendizagem pela ação, criando condições para que as crianças apresentassem um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. A realização e a diversidade de atividades ao longo de toda a intervenção espelham bem esta dinâmica.

Conseguiria encontrar estratégias eficazes na promoção de aprendizagens significativas?

Ao procurar responder aos interesses e necessidades das crianças, promovi aprendizagens mais significativas, uma vez que o grupo apresentava-se mais motivado, envolvido e predisposto nas diferentes atividades, por mim orientadas. No final foi possível aferir que todas as estratégias utilizadas tinham-se revelado eficazes, uma vez que estas foram promotoras de aprendizagens ativas, significativas e duradoras.

Seria capaz de motivar o grupo, de forma a que estes se mostrem empenhados, nas atividades a realizar?

Ao desenvolver atividades diversificadas, de acordo com a faixa etária e com as características do grupo, consegui manter as crianças constantemente motivadas, respeitando o ritmo de trabalho de cada um. Desta forma, demonstravam-se seguras e confiantes, apresentando níveis de bem-estar e implicação mais elevados.

Capítulo IV - Estágio Pedagógico em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

O desenvolvimento profissional de cada professor se torna mais consistente e facilitado num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face a dificuldades, na partilha dos sucessos e de reflexão alargada sobre a fortíssima fonte de conhecimento que a vida quotidiana de uma comunidade educativa constitui (Morgado, 2004, p50)

Capítulo IV-Prática em Contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico

Assim como no estágio do pré-escolar, aqui a duração foi também de 100 horas, durante seis semanas, três dias semanais e cinco horas diárias, sempre de acordo com o que é exigido pelo Despacho n.º 32081/2008, de 16 de dezembro.

No que concerne às planificações, estas foram elaboradas e discutidas em conjunto, tendo sempre em conta os conteúdos que necessitávamos abordar, indo ao encontro do programa nacional para este ano escolar.

A prática teve início no dia 24 de setembro e terminou no dia 31 de outubro de 2012, numa turma de 3º ano, da escola básica com Pré- Escolar do Galeão, na freguesia de São Roque. O estágio decorreu na parte da tarde e aos pares, sendo atribuído uma semana de intervenção a cada par, com os dias da semana fixos, nomeadamente de segunda a quarta-feira.

Na semana em que eu orientava o grupo, tendo sempre em atenção as atividades curriculares, a colaboração da minha colega foi sempre fundamental para o bom funcionamento das atividades delineadas, colaborando na supervisão das tarefas e prestando auxílio às crianças com maiores dificuldades.

4.1. Enquadramento do Contexto de Estágio

O estágio na vertente do 1.º CEB decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão, na turma do 3º 2, situada na Freguesia de São Roque. Esta freguesia encontra-se na zona alta da cidade do Funchal.

4.1.1. Caraterização do Meio

São Roque faz parte de um conjunto de dez freguesias do concelho do Funchal e faz fronteira com Santo António, Monte, Imaculado Coração de Maria e São Pedro. As outras freguesias vizinhas são Santa Luzia, Santa Maria Maior, São Martinho, Sé e São Gonçalo (ver figura 49). A freguesia de São Roque está dividida por sítios, sendo os principais, Galeão, Alegria, Lombo Segundo, Santana, Fundoa de Cima, Fundoa de Baixo, Bugieira, Lombo Jamboeiro, Água de Mel, Achada, Igreja Velha, Igreja Nova, Olival, Quinta, Terça, Calhau e Salão.

Figura 49. Mapa das freguesias do concelho do Funchal

No que concerne às estruturas educativas, esta freguesia possui diversas escolas básicas, uma escola secundária e um Centro Socioeducativo para Deficientes. Possui ainda algumas estruturas desportivas, musicais e um ATL. De apoio à comunidade tem um centro de saúde, estação de correios, centro de dia, biblioteca e a junta de freguesia.

Esta freguesia é detentora de diversos estabelecimentos comerciais e industriais, nomeadamente híper e supermercados, oficinas de automóveis, pastelarias, padarias, lojas de mobiliário, bomba de gasolina, lojas de pronto a vestir, cabeleireiros, mercado, talho, peixaria, banco, stand de automóveis, lojas de ferragens, serralharias, carpintaria, transitário, armazém distribuidor de farinhas, florista, bares, cafés, restaurantes e escola de condução.

A escola está estabelecida num meio onde a atividade económica desenvolve-se entre a agricultura e os serviços, com boas vias de acessibilidade.

Tendo por base os censos de 2011, houve um aumento da população de cento e trinta e oito pessoas, passando de 9274 indivíduos para 9412.

4.1.2. Caraterização da Instituição

Recursos Físicos

A Escola EB1/PE do Galeão funciona num edifício composto por 4 pisos (ver tabela 10). Este edifício foi construído de raiz com finalidade educativa, inaugurado em outubro de 2002.

Tabela 10. Espaços interiores da EBI/PE do Galeão

Edifícios	Pisos	Espaços
1 – Principal	2	Sala de aula – 1º ano
		Sala de aula – 2º ano
		Sala de aula – 3º ano
		Sala de aula – 3º ano
		Sala de aula – 4º ano
		Sala de aula – 4º ano
		Sala de Informática
		Sala da Videoteca
		Biblioteca
		Sala de apoio
		Sala de professores
		1 Instalação sanitária
		1 Arrecadação
	1	Gabinete da direção
		Gabinete de administração
		3 Salas de Pré-Escolar
		Cozinha
		Refeitório
		Dispensa
		3 Instalações sanitárias
	0	2 Arrecadações
		4 Instalações sanitárias
		Sala de atendimento aos pais
		Sala de apoio
		Sala de Expressão Plástica
		Sala de Música
	-1	2 Balneários
		2 Arrecadações
		3 Instalações sanitárias

No que concerne aos espaços exteriores, no piso -1 podemos encontrar um campo, um átrio semicoberto e algumas zonas ajardinadas. No piso 0 tem um átrio coberto e uma zona de varanda. No piso 1, deparamo-nos com um átrio coberto, uma zona de varanda, um parque infantil e uma zona ajardinada.

Esta caracterização foi efetuada, tendo por base a informação consultada no projeto educativo da escola, bem como pela observação direta do espaço.

Recursos Humanos

Como forma de responder às necessidades da instituição, esta dispõe de um leque alargado de profissionais, distribuídos por profissionais docentes e não docentes. São vinte e três professores distribuídos pelas áreas curriculares e não curriculares. Com uma população escolar de aproximadamente 250 alunos, divididos em nove turmas, nomeadamente sete do 1º ciclo e duas do ensino Pré-escolar, estes profissionais trabalham de forma a responder às necessidades existentes no meio em que estão inseridos.

4.1.3. Caraterização da Turma

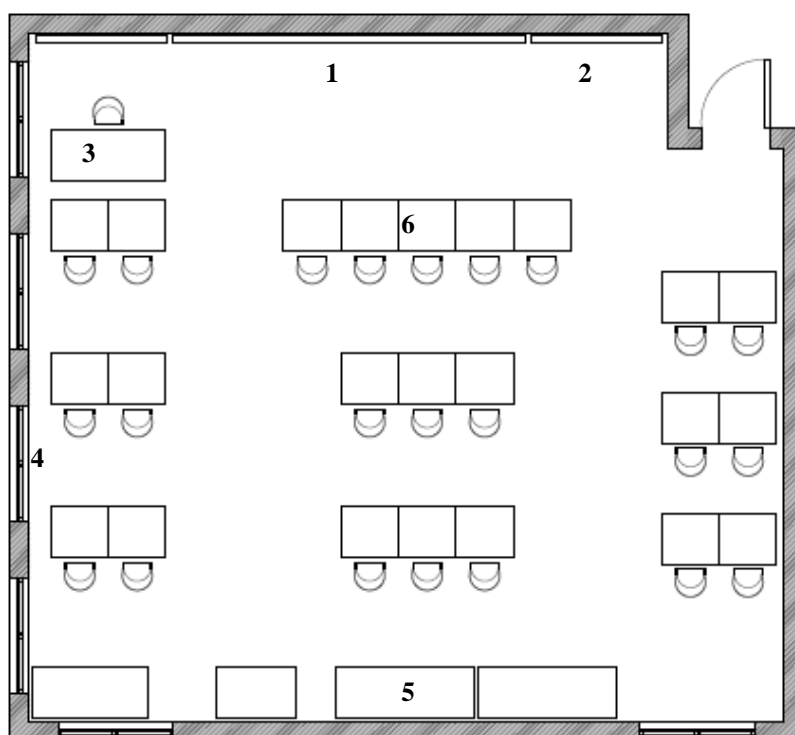
4.1.3.1. Organização da Sala de Aula

A sala de aula do 3º 2 é uma sala espaçosa e com boas condições de trabalho. É uma sala partilhada com outra turma, que a utiliza no turno da manhã. Como materiais de apoio dispõe de um quadro preto em ardósia, com um placard em cada lado, dois armários com diversos materiais e onde se encontram guardados os cadernos e manuais dos alunos, um da turma do 3º 2, outra da turma do turno da manhã (ver figura 50).

Existe uma mesa que tem como função, guardar os dossiers dos alunos e uma estante para livros que funciona como biblioteca. São vinte as mesas dispersas pela sala, que auxiliam o trabalho dos alunos, nas diferentes áreas desenvolvidas na sala de aula. As mesas encontram-se dispostas de forma tradicional, umas atrás das outras, daí surgir a necessidade de fazer umas alterações, pois tendo por base a afirmação de Sanches (2001):

A organização da sala tem a ver com o clima que se quer criar e o clima é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens (...) os nossos alunos e nós próprios também precisamos de ambientes diferentes e renovados: salas em U, umas vezes, salas organizadas para o trabalho de grupo, salas com disposição tradicional, outras vezes. (p. 19)

É fundamental criar e possibilitar um ambiente estimulante e organizado aos alunos de forma a promover aprendizagens significativas e pela ação.

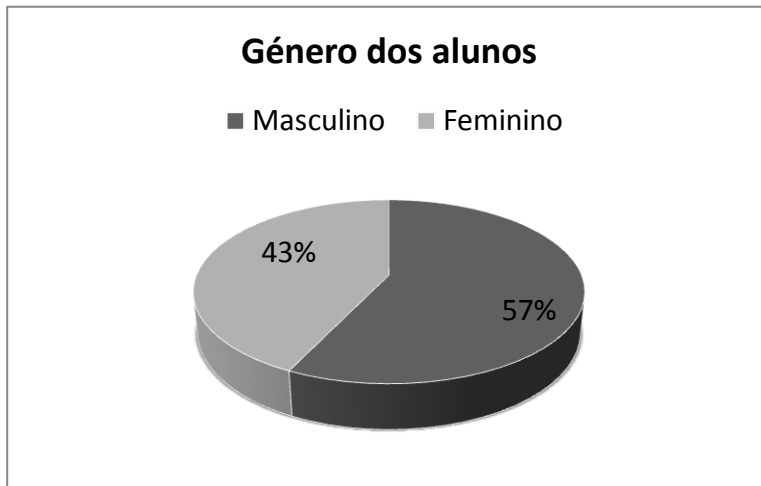
Figura 50. Planta da sala**Legenda:**

- | | |
|----------------------------|------------|
| 1. Quadro de ardósia | 2. Placard |
| 3. Secretária do professor | 4. Janelas |
| 5. Armários | 6. Mesas |

4.1.3.2.A Turma do 3º2

A caracterização do grupo teve por base as informações obtidas através da observação, das reflexões diárias com a educadora cooperante e ainda pela consulta do Projeto Curricular de Sala. A recolha destas informações tornaram-se num instrumento indispensável para que pudesse ser efetuada uma intervenção pedagógica com qualidade, com o grupo em questão.

A turma do 3º 2 é composta por vinte e uma criança, nove do sexo feminino e doze do sexo masculino, como podemos verificar no gráfico 5.

Gráfico 5. Género dos alunos

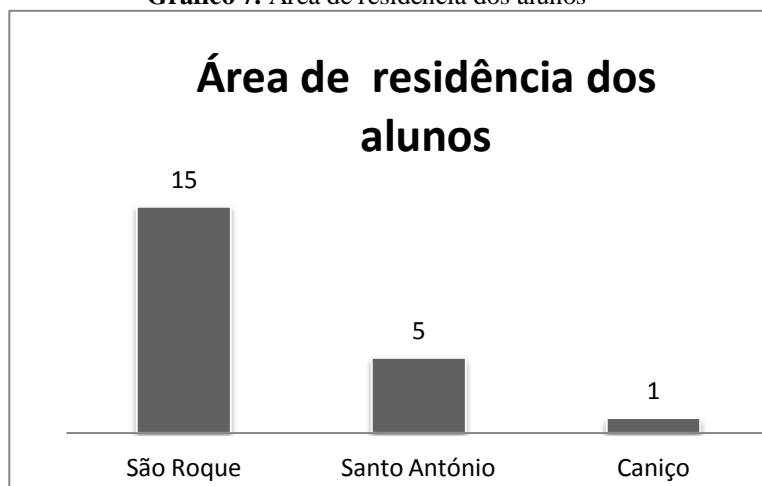
Esta turma apresenta-se como heterogénea, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos (ver gráfico 6).

Gráfico 6. Idade dos alunos

Com base nos dados apresentados no gráfico anterior, podemos verificar que 81% dos alunos têm oito anos, 10% das crianças têm dez anos e 9% têm nove anos de idade.

A maioria das crianças tem a sua área de residência em São Roque, no entanto existe um pequeno grupo que reside em Santo António e uma criança vive no Caniço. (ver gráfico 7).

Gráfico 7. Área de residência dos alunos



Ao efetuarmos uma leitura ao gráfico anterior, podemos inferir que das vinte e uma crianças desta turma, quinze residem em São Roque, cinco em Santo António e uma reside no Caniço.

No que concerne ao grupo, este evidenciou um entusiasmo e uma alegria contagiantes. Durante as atividades propostas foi evidente o empenho e o entusiasmo dos alunos. No entanto, era evidente, as dificuldades de aprendizagem existentes, por algumas crianças da turma.

No português era mais saliente ao nível da leitura, da organização de ideias, da ortografia e da construção frásica. Na matemática, este grupo tem uma lacuna ao nível do cálculo e do raciocínio lógico matemático. No que concerne ao estudo do meio, apresentam algumas deficiências, no entanto, mostram algum interesse, nomeadamente em relação aos sistemas, um conteúdo abordado aquando do estágio.

São crianças que se desconcentram com a mínima distração, comprometendo desta forma os resultados finais. Os interesses destes alunos estavam centrados na expressão físico motora e na informática. Há a salientar que a docente desta turma não utiliza um método específico, no entanto a forma como a aula decorre tem aproximação ao método tradicional.

Na turma existem três crianças assinaladas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e recebem apoio da educação especial. Fazem ainda parte da turma três crianças assinaladas com Apoio Pedagógico Acrescido (APA). Estes três alunos beneficiam de um plano de trabalho específico. É de salientar que das vinte e uma crianças, seis recebem apoio, o que revela algumas das dificuldades existentes neste

grupo. As dificuldades destes alunos fazem com que seja crucial a presença do docente, aquando da realização das tarefas propostas.

É um grupo que não demonstra ter muito conhecimento para além do meio onde está inserido. No entanto estão cientes da realidade da sua freguesia.

No que concerne ao relacionamento com os colegas e adultos, alguns elementos da turma não respeitam, sendo por vezes muito inconvenientes e mal-educados.

No que diz respeito aos comportamentos da turma em geral, esta apresenta problemas ao nível de escassez de regras sociais, morais, de convívio e de trabalho em equipa. É importante salientar que as famílias, na sua maioria pertencem a um grupo socioeconómico médio/baixo.

Os encarregados de educação no geral, não participam, nem mostram interesse pelas atividades desenvolvidas pela escola, quando convidados são muito poucos os que se apresentam.

Conseguimos perceber que a aprendizagem dos alunos é condicionada pela família onde estão inseridos.

Com base na informação disponibilizada pela professora cooperante e da observação foi possível elaborar uma tabela, com a caracterização geral de cada aluno, relativamente às aprendizagens e comportamentos destes (ver tabela 11).

Tabela 11. Caracterização geral de cada aluno

Alunos	Comentários
Ana B. Franco	É uma aluna atenta e interessada, no entanto distrai-se com alguma facilidade. Apresenta um bom ritmo de trabalho.
Ana C. Sousa	É uma aluna muito interessada e dedicada, apresentando bom ritmo de trabalho e bons resultados em todas as áreas curriculares.
Carina Freitas	A aluna apresenta algumas dificuldades de aprendizagem, nomeadamente a nível da leitura e da escrita, comprometendo desta forma, as diversas áreas curriculares. Com acompanhamento individualizado, consegue obter bons resultados. Esta aluna tem Apoio Pedagógico Acrescido (APA).
David Jesus	É um aluno que conversa muito e distrai-se com conversas paralelas. Apresenta algumas dificuldades em estar sentado na cadeira. No entanto a sua agitação e alguma desconcentração não comprometem o resultado das tarefas realizadas.
Eduardo C. Gomes	É um aluno muito interessado e dedicado. Apresenta um excelente raciocínio matemático e obtém bons resultados em todas as áreas de aprendizagem.
Ema Silva	É uma aluna que revela algum interesse pelas atividades, no entanto apresenta algumas dificuldades de interpretação. Ostenta baixo ritmo de trabalho.

Francisco Gouveia	É um aluno que se distrai com muita facilidade em detrimento das atividades propostas. Apresenta baixo rendimento na realização das tarefas propostas, no entanto, na maior parte das vezes, consegue realizar as atividades propostas com sucesso.
Gonçalo Rosado	É um aluno que revela pouca iniciativa e trabalha de modo lento, no entanto, perante as atividades que lhe são propostas, apresenta bons resultados.
Hélder Sousa	É um aluno que conversa muito e tem alguma dificuldade em estar sentado na cadeira. Apresenta alguma falta de concentração, no entanto consegue realizar as tarefas propostas.
Igor Andrade	É um aluno reservado e com algumas dificuldades. Durante o tempo de estágio faltou sem motivo aparente.
Inês Silva	É uma aluna que tem um baixo rendimento, demorando muito tempo na realização das atividades propostas. Apesar de se disponibilizar para falar em grande grupo revela alguma timidez e pouco à vontade na participação oral. Revela pouca iniciativa, no entanto apresenta bons resultados finais.
Joana Rodrigues	É uma aluna muito distraída e com alguma dificuldade de concentração, no entanto, consegue realizar as atividades propostas com sucesso e a um ritmo considerável.
João P. Rodrigues	É um aluno muito reservado, participando só quando é solicitado para tal. Apresenta um ritmo um tanto ou quanto lento, no entanto, consegue bons resultados finais, na resolução das atividades propostas.
José Mateus	É um aluno muito distraído e que conversa muito. Tem um empenho reduzido nas atividades, ficando à espera que o trabalho seja realizado pelo colega, para que possa copiar, ou então, está à espera que o professor diga como tem de ser feito. É dependente do adulto para finalizar as tarefas. Em relação aos colegas apresenta baixo ritmo de trabalho.
Laura Fernandes	É uma aluna atenta, interessada, perspicaz e muito dedicada ao trabalho, obtém um bom desempenho nas atividades. Apresenta bons resultados em todas as áreas de aprendizagem.
Lauro Serrão	É um aluno que conversa muito e tem dificuldades de aprendizagem. É um pouco agitado, não conseguindo por isso estar muito tempo sentado. Esta agitação compromete o seu rendimento de trabalho e ainda o resultado final das tarefas que lhe são propostas. Quando tem acompanhamento individualizado, apresenta bons resultados. Recebe APA.
Leandro Barros	É um aluno que revela pouca iniciativa, no entanto apresenta bons resultados em todas as áreas de aprendizagem. É um aluno que ficou retido e está proposto como NEE.
Leandro Nóbrega	É um aluno muito interessado, participativo e empenhado em todas as tarefas, apresentando bons resultados em todas as áreas de aprendizagem.

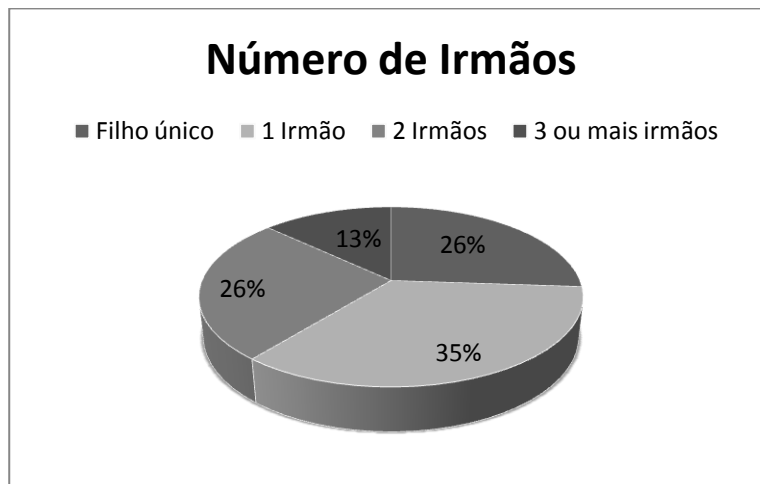
Maria Rodrigues	É uma aluna faladora e um pouco distraída. Apresenta algumas dificuldades e tem um baixo ritmo de trabalho.
Mariana Neves	É uma aluna interessada e que revela interesse nas atividades propostas, no entanto, apresenta um rendimento lento na realização das tarefas.
Sandro Jardim	É um aluno interessado, no entanto falador e distrai-se com alguma facilidade, comprometendo desta forma o seu ritmo de trabalho. Apresenta resultados satisfatórios em todas as áreas de aprendizagem.

4.1.3.3.As Famílias

É do conhecimento público a realidade das famílias portuguesas e as imensas discrepâncias existentes, motivadas pelos diferentes estratos sociais. Em consequência disso são as diferentes possibilidades que uma criança pode ou não ter, para usufruir de uma educação com qualidade. A aptidão para uma boa educação está intrínseca às famílias estruturadas e com uma boa condição social, daí que nos dias de hoje exista uma crescente preocupação, por parte das famílias, em relação ao número de filhos que desejam ter (ver gráfico 8).

Para demonstrar a realidade familiar da turma do 3º 2, serão expostos alguns dados inerentes aos pais. No geral, estas famílias apresentam baixo nível de escolaridade e consequência disso são as profissões que estas apresentam. No entanto, a maioria encontra-se empregada (ver tabela 12). Acredito ser indispensável o conhecimento destas realidades, para melhor adequarmos a nossa intervenção às necessidades e interesses dos alunos.

Gráfico 8. Número de irmãos dos alunos



Com base no gráfico podemos verificar que a grande parte dos alunos, nomeadamente 35% tem apenas um irmão, 26% dos alunos é filho único, 13% tem três irmãos ou mais e outros 26% tem dois irmãos.

Tabela 12. Condição dos EE dos alunos do 3º 2, perante o trabalho

Condição dos EE perante o trabalho		
Indicador	Total em Número	Total em percentagem
Empregado	34	81%
Desempregado	3	7%
Doméstico/a	5	12%

De acordo com os dados expostos nesta tabela, podemos verificar que a grande maioria dos encarregados de educação, nomeadamente 81% encontram-se empregados, sendo o desemprego representado por uma pequena minoria, com 7% e 12% dos encarregados de educação são domésticas.

Horário da Turma

O horário da turma do 3º 2 (ver figura 51) está organizado de forma a integrar e respeitar o número de horas específico para cada área curricular, 25 horas no total, seguindo sempre as diretrizes do ME.

Figura 51. Horário da turma

Atividades de enriquecimento curricular					
Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h15m – 09h15m	OTL				
09h15m – 10h15m	Clube	Expressão Plástica	Estudo	Educação Física	TIC
10h15m – 10h45m	Intervalo				
10h45m – 11h45m	Estudo	Inglês e Biblioteca	Biblioteca	Estudo	Clube
11h45m – 12h15m	TIC		Expressão Musical e dramática	Inglês	Expressão Plástica
12h15m – 13h15m	Almoço				
Atividades Curriculares					
13h15m-14h15m	Língua Portuguesa/Área de Projeto/Educação	Matemática	Matemática/TIC	Matemática	Estudo do Meio
14h15m-14h45m		Cívica/Expressão Plástica/Expressão Dramática			Expressão Musical
14h45-15h45m	Intervalo				
15h45m-16h15m	Intervalo				
16h15m-17h15m	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Língua Portuguesa
17h15m-18h15m		Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	

4.2. Questões da Investigação-Ação

A minha intervenção pedagógica em contexto do 1º CEB, que decorreu em conjunto com uma colega, realizou-se numa sala de terceiro ano, na Escola do Galeão. Atendendo a que a instituição de ensino em causa nos era desconhecida, optámos por, antes do início do estágio, nos apresentarmos formalmente na escola, de forma a conhecermo-la, bem como ao ambiente em que desenvolveríamos o nosso trabalho. Indispensável pareceu-nos também conhecer previamente o grupo de alunos e a professora cooperante, familiarizando-nos com eles, para não virmos, posteriormente, a causar, com a nossa presença, um impacto muito grande ou negativo na sala de aula.

No que concerne às questões mais práticas relativas a este período, eu e a minha colega acordamos que, atendendo à necessidade de dividir o número de horas de estágio pelas duas e sendo a primeira semana de observação para ambas, na segunda semana, a minha colega orientaria o primeiro dia e eu assumiria a orientação no segundo, enquanto no terceiro dia voltaríamos a trabalhar em conjunto, assegurando uma visita de estudo. Em relação ao período subsequente, decidimos que cada uma de nós ficaria responsável por uma semana, alternadamente.

Durante a minha intervenção na sala do 3º 2, dediquei a primeira semana à observação participante, que me permitiu efetuar uma avaliação diagnóstica dos alunos e das metodologias adotadas pela professora cooperante. No que concerne às preferências da cooperante, pelo que pude verificar, esta não utilizava nenhuma metodologia concreta, sendo, no entanto, as suas aulas muito diretivas, aproximando-se do modelo tradicional. Devo reconhecer que fiquei um pouco preocupada, uma vez que teríamos de dar seguimento ao trabalho até então realizado e, pessoalmente, não me identificava de todo com aquele método de trabalho. Não obstante o anteriormente expresso, devo clarificar que, mesmo tendo uma perspetiva distinta acerca da consecução das aprendizagens, respeito as opções metodológicas preconizadas por esta cooperante.

Durante esta semana fui recolhendo informações pertinentes acerca dos interesses e necessidades dos alunos e dialogando com a professora cooperante relativamente às áreas que seriam abordadas aquando da minha intervenção, visando, obviamente, assegurar uma intervenção pedagógica mais significativa e contextualizada, tendo sempre em conta as características, necessidades e os interesses dos alunos. Neste contexto, foram-me ainda disponibilizadas pela cooperante informações pertinentes

acerca das rotinas, comportamentos e avaliações dos alunos, nomeadamente no que concerne ao seu desempenho ou ao nível em que estes se encontram.

Relativamente à turma, esta era composta por vinte e um alunos, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, sendo um grupo caracterizado por apresentar alguns problemas comportamentais e de regras.

Em retrospectiva, posso afirmar que, inicialmente, estava confiante e me sentia preparada para realizar com sucesso este estágio, no entanto, após conhecer a turma, a minha confiança ficou abalada e deu lugar a alguma ansiedade e nervosismo, algo que não pensei que viesse a sentir nesta fase da minha formação. A génese desta insegurança foi, sem dúvida, o número elevado de comportamentos e atitudes desviantes que presenciei na primeira semana de contacto com a turma, o que me levou a pôr em causa o grau de sucesso que poderiam ter as estratégias adquiridas ao longo da licenciatura e do mestrado, daí que parti das minhas preocupações definidas da seguinte forma:

Seria capaz de desenvolver uma metodologia eficaz, adequada a esta turma, privilegiando os interesses dos alunos?

Conseguiria encontrar estratégias eficazes na promoção de aprendizagens pela ação?

Seria capaz de motivar o grupo, de forma a que estes se mostrassem interessados e empenhados nas atividades a realizar?

Conseguiria desenvolver estratégias que se revelassem eficazes na gestão de comportamentos desta turma?

Seria capaz de desenvolver o espírito crítico nestes alunos?

4.3. Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo

Para o estágio em contexto do 1º CEB, tinha como propósito que a minha intervenção se fundamentasse numa pedagogia de participação ativa, colocando em primeiro lugar os interesses e necessidades dos alunos, encarando, por isso, o diálogo como instrumento imprescindível para a educação e para uma boa aprendizagem. Desta forma, optei por me basear nos pressupostos inerentes ao movimento da escola moderna, particularmente no que concerne à aprendizagem cooperativa e ao trabalho de projeto, uma vez que me identificava com os mesmos e que estes definem como objetivo primordial a aprendizagem através da ação. Estas metodologias, como já referi

na parte do pré-escolar, foram consistentemente fundamentadas na parte teórica do trabalho.

Como não poderia deixar de ser, todas as atividades propostas à turma eram delineadas tendo em conta que deveriam ir ao encontro da planificação semanal da professora cooperante. Para tal, em cada semana, era apresentada à professora cooperante uma proposta de planificação, (ver apêndices N a V), estando esta sujeita a alterações, de acordo com os interesses e motivações dos alunos. Neste âmbito, procurei sempre realizar atividades dinâmicas, com vista à aquisição dos conteúdos indispensáveis a este nível de escolaridade, bem como a fomentar atitudes autónomas, reflexivas e críticas, indispensáveis para a vida em sociedade.

O percurso realizado ao longo da minha intervenção pedagógica encontra-se, como foi já referido, explanado nas planificações semanais, que podem ser consultadas em apêndice, mas este relatório não refletiria cabalmente o que foi este período se nele não estivessem elencadas algumas das atividades e projetos realizados com a turma. Estas atividades serão apresentadas por áreas curriculares e serão alvo de uma pequena descrição, reservando-se para momento ulterior deste relatório uma reflexão individual mais aprofundada sobre a sua implementação ou o balanço do seu grau de sucesso, face aos objetivos definidos.

Ao longo da concretização de cada uma destas atividades ou projetos, os alunos foram, obviamente, alvo de avaliação, atendendo a que este é um instrumento indispensável no processo educativo. Assim sendo, não poderia apontar a avaliação referente a cada uma das atividades acima referidas, sem antes referir que o caminho seguido, nesta matéria, ao longo do estágio, foi baseado na avaliação formativa, uma vez que este modelo de avaliação apresentou-se como o mais ajustado ao estágio, atendendo à sua curta duração.

4.3.1. Estudo do Meio

Visita de Estudo

Dentro dos conteúdos programáticos de estudo do meio, faz parte a temática da nacionalidade e naturalidade, desta forma e de maneira a verificar se os conteúdos tinham sido assimilados, as professoras cooperantes, sugeriram que fosse realizada uma visita de estudo, assim, entre as estagiárias das duas turmas do terceiro ano, foi planificada a visita de estudo à freguesia de São Roque. Para tal foi necessário fazer

uma preparação para a visita, nomeadamente os locais a visitar, as questões a fazer, nos locais visitados, a escolha do percurso, as pessoas a contactar, entre outros.

É importante referir que as visitas de estudo devem surgir em contexto com as temáticas abordadas e indo ao encontro dos interesses dos alunos, pois só desta forma faz sentido organizar uma visita de estudo. Para Hohmann e Weikart (2007), as visitas de estudo à comunidade são uma forma de enriquecer a pedagogia da sala daí que a sua preferência deverá ser baseada em critérios de intencionalidade e que contribuam significativamente para os alunos.

Em diálogo com a turma, ficamos a saber os locais que estes demonstraram particular interesse em conhecer, assim, após uma reunião com as outras colegas estagiárias, ficou decidido que a visita seria feita à igreja, ao clube desportivo e à junta de freguesia de São Roque. Para tal e como forma de envolver a turma na planificação da visita, levamos um computador e demos oportunidade aos alunos de, através do Google Earth, delinear a trajetória que teríamos de percorrer.

A turma ficou toda entusiasmada quando começou a ver as imagens de satélite e descobrir que estavam a ver as suas casas e os locais que lhes são conhecidos do dia-a-dia e teciam comentários, “professora, se formos por aqui, passamos pela minha casa” (Mateus), apontado para uma estrada, “eu vivo mesmo nestes apartamentos ao lado da escola” (Sandro). A curiosidade demonstrada teve um efeito positivo, uma vez que fez com que estes ficassem cada vez mais implicados no trabalho que estavam a realizar e conseguissem delinear a trajetória que seria feita no dia da visita, com sucesso. Em jeito de curiosidade foi permitido aos alunos, visualizarem as suas casas.

Posteriormente em grande grupo foram debatidas as questões que seriam pertinentes fazer, nomeadamente ao senhor padre, presidente do clube e da junta de freguesia. Estas questões foram registadas e em consenso foi decidido quem seriam os alunos responsáveis, sendo neste caso necessário dois alunos, por cada local da visita, perfazendo um total de seis, onde um colocaria a questão e o outro apontaria a resposta dada pelo entrevistado.

No dia da visita, era fundamental debater com os alunos algumas regras importantes a ter em consideração durante a visita, mais precisamente na estrada e em lugares públicos, pois importava alertar para os comportamentos a adotar numa saída. Para tal e em grande grupo, questioneei a turma para as regras que devem ser respeitadas aquando de uma saída e os alunos iam dizendo e eu fazia o registo no quadro, no final, alguns alunos leram as frases, e ficou combinado que aquelas regras seriam respeitadas.

Posteriormente foi feita uma revisão para verificar e relembrar os grupos para as tarefas que lhes tinham sido confiadas durante a visita, pois era necessário levar o material adequado.

A saída da escola (ver figura 52) aconteceu por volta das catorze horas em direção à igreja. Durante o percurso, que foi realizado a pé, este decorreu dentro da normalidade, sem percalços a salientar, era interessante verificar que ao passarmos pelo comércio local, os alunos reconheciam os vizinhos ou amigos e gritavam pelos seus nomes, cumprimentava-nos e diziam que iam passear com as professoras.

Figura 52. Saída da escola



Figura 53. Junto à igreja de São Roque



Quando as turmas chegaram à igreja, na hora previamente combinado com o senhor padre, sem grandes alaridos entraram e sentaram-se (ver figura 53). O propósito da visita à igreja era ouvir a lenda de S. Roque, para que as crianças tivessem um pouco de conhecimento da cultura da sua freguesia. A turma estava atenta e durante a intervenção do senhor padre, este colocou os alunos à

vontade para interrompe-lo, sempre que fosse necessário, para fazer alguma questão ou para tirar alguma dúvida.

Depois das questões e das explicações, o senhor padre fez uma visita guiada à igreja, explicando a origem das imagens, do altar e dos santos, foi ainda possível visitar a sacristia. No final agradecemos a disponibilidade e a boa vontade em receber-nos, um pouco em cima da hora, pois não tivemos muitos dias para programar a visita.

Em frente à igreja havia um jardim, onde resolvemos parar para os alunos lanchar e depois continuamos o percurso em direção ao clube desportivo, que ficava ali perto.

No clube desportivo, o presidente fez uma visita guiada, explicou as modalidades que ali eram praticadas e incentivava os alunos a se inscrever. Aqui também os alunos responsáveis colocaram as suas questões, que foram respondidas, satisfazendo desta forma, a sua curiosidade (Ver figuras 54 e 55).

Figura 54 e 55. Clube desportivo de São Roque

Retomando o percurso delineado, era chegada a hora de nos dirigirmos à junta de freguesia (ver figura 56). Aqui tivemos a companhia do presidente do clube, uma vez que este fazia parte dos órgãos representativos da junta, nomeadamente vice-presidente e uma vez que na agenda do presidente, não foi possível marcar uma hora para nos receber, seria este o representante, na nossa visita. Os alunos ficaram muito interessados em saber como funcionavam as coisas naquela instituição e fizeram as questões que segundo o vice-presidente, tinham sido pertinentes. No final, foi oferecido às crianças um lanche. O regresso à escola foi feito sem percalços a registar.

Figura 56. Junta de freguesia de São Roque

Já na escola, em grande grupo, quisemos saber qual a opinião da turma, acerca da visita. Posteriormente foi pedido que alguns elementos transcrevessem para uma cartolina as questões e respostas, realizadas nos locais visitados, de forma a ficar o registo da visita, com as informações que se mostraram muito pertinentes (ver figuras 57 a 59). Os alunos quiseram ainda registar, através do desenho, a parte que mais gostaram de visitar. Importa mencionar que toda a visita foi registada com recurso à fotografia. Com todo o processo em volta da visita de estudo foi possível verificar o empenho e a dedicação dos alunos, revelando-se esta estratégia muito eficaz, pois aqui foram abordadas regras essenciais para a vida em sociedade.

Figuras 57 a 59. Registro da visita de estudo



Conhecer o Corpo Humano através do Trabalho em Projeto – Sistema Digestivo

A prática decorrida ao longo da disciplina de estudo do meio, foi orientada, na sua maioria, segundo o Trabalho de Projeto, uma vez que este permite uma maior participação e envolvimento dos alunos, estimulando as suas capacidades, traduzindo-se na melhoria das relações entre todos os intervenientes. Através deste as crianças desenvolvem as suas competências e atitudes de acordo com os seus interesses, o que contribui para aprendizagens mais significativas. Este instrumento de trabalho e a partilha de saberes adiciona sentido social à comunicação e à colaboração que suporta a democracia (Niza, 1998).

O Trabalho de Projeto tem ainda a função de fomentar na criança a vontade de aprender, de construir o seu próprio conhecimento, de se responsabilizar pela sua aprendizagem e pela do seu grupo, sabendo que se não conseguirem atingir os objetivos delineados, falha todo o grupo, traduzindo-se num processo de aprendizagem cooperativa, por meio da partilha de conhecimentos (Peças, 1999).

É importante referir que este grupo de alunos não estava acostumado a trabalhar em grupo, o que se revelou um pouco complicado ao início, pois mostravam-se muito individualistas, com pouca iniciativa e não demonstravam interesse pelo trabalho escolar, esperando muitas vezes que os colegas fizessem os trabalhos, para poderem copiar.

O conteúdo programático, *O seu corpo*, faz parte das propostas do programa nacional do 1º CEB. Segundo a Organização Curricular e Programas, o aluno deve “conhecer as funções vitais e alguns órgãos dos aparelhos correspondentes” (ME, 2006, p.108). Assim sendo, e uma vez que estava programado que fosse lecionado o sistema digestivo, para que as crianças adquirissem os conteúdos inerentes a este tema,

nomeadamente saber identificar as funções vitais de cada órgão e os fenómenos relacionados com os mesmos, como é constituído, reconhecer a importância da digestão e as suas fases, foi proposto à turma a elaboração de um projeto. “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” (Katz & Chard, 2009, p. 3).

Seguidamente apresenta-se um conjunto de tarefas desenvolvidas pela turma, sendo certo que nesta área curricular privilegiou-se a transversalidade entre as diversas áreas do conhecimento.

Antes de dar início ao projeto, durante o tempo disponível para TIC, foi apresentado um vídeo, sobre o sistema digestivo, com o intuito dos alunos adquirirem algumas noções bases (ver figura 60). Este vídeo demonstra, através de animação, o que acontece aos alimentos desde que eles entram na boca, até serem expelidos. Durante a apresentação do vídeo, os alunos estavam entusiasmados e teciam comentários. Foi ainda solicitado que estes retirassem apontamentos, para posteriormente terem material para a realização do projeto. Importa salientar que este vídeo foi interrompido, quando os alimentos chegaram ao estomago, com o intuito de saber quais os conhecimentos prévios dos alunos, em relação ao que iria acontecer depois.

Figura 60. Visualização do vídeo



Foi perceptível a falta de conhecimentos da turma em geral, levando a que me sentisse mais determinada e estimulada a desenvolver uma prática significativa, através da participação ativa da turma, na construção do seu próprio conhecimento. Uma vez que os projetos seguem uma estratégia, que importa ser bem delineada, era indispensável fazer o planeamento e decidir o que cada grupo teria de pesquisar, sendo certo que este requer um tempo específico para a pesquisa, organização, desenvolvimento e posterior comunicação.

Neste sentido foi assumido um compromisso de responsabilidade e registado no plano, os conhecimentos prévios, as questões pertinentes a investigar e os locais da pesquisa.

Posteriormente foi feita a divisão da turma por grupos, tendo em conta a suas particularidades, organizando os grupos de forma equilibrada, para que as

aprendizagens fossem mais na base da cooperação, onde os elementos com mais capacidades pudessem auxiliar os membros do seu grupo, que apresentassem mais dificuldades.

Para a pesquisa um dos grupos foi com a minha colega para a sala de informática e os outros três ficaram na sala comigo (ver figuras 61 a 63).

Figura 61 a 63. Pesquisa e seleção de informação para o projeto



Durante a fase da pesquisa e tendo em conta as questões previamente selecionadas, os alunos procederam à investigação, a partir das enciclopédias e alguns livros, selecionando as informações mais pertinentes. Esta fase é fundamental pois prevê a aptidão dos alunos em se centrar na informação importante para o tema em pesquisa. Um dos grupos ao pesquisar numa enciclopédia, que tinha uma representação em 3D do corpo humano, sugeriu que no trabalho fosse feito uma representação do sistema digestivo, com os órgãos constituintes, também em três dimensões, pois considerava que seria interessante a sua realização.

Durante toda a pesquisa, era visível o empenho e interesse dos alunos, na seleção da informação, das perguntas para as quais procuravam respostas, constituindo-se um ponto de referência de uma aprendizagem ativa e significativa. No entanto sentiram alguma dificuldade em resumir a informação mais relevante, uma vez que os seus conhecimentos eram parcos, queriam adquirir o máximo de informação possível.

Em conjunto refletimos e os alunos perceberam que para um trabalho de projeto, era fundamental saber selecionar a informação mais pertinente. Aqui era visível o trabalho cooperativo entre os elementos do grupo, enquanto uns liam a informação, outros passavam para o computador, no grupo que estava a realizar a representação em 3D, uns preparavam o material, os outros faziam o contorno do corpo. Existia alguma azáfama, concordamos que mais do que natural, visto esta ser a primeira vez em que esta turma realizava um trabalho de projeto.

A partir da informação recolhida a turma construiu um cartaz (ver figura 64) com as informações fundamentais e com imagens alusivas ao sistema digestivo, retiradas da internet, sendo certo que com todo este processo os alunos adquiriram os conhecimentos necessários e o vocabulário científico, sobre o tema em questão. Uma vez que os projetos engrandecem os saberes e o conhecimento científico e valorizam as experiências das crianças (Katz & Chard, 2009).

Figura 64. Elaboração do cartaz



A construção do sistema digestivo em três dimensões (ver figuras 65 a 67) foi uma estratégia eficaz, na medida em que os alunos ao manipular e a situar os órgãos nos locais corretos estavam a construir o seu conhecimento, pela ação, o que conduz a uma aprendizagem mais significativa. Os órgãos do corpo humano foram moldados com folhas de jornal e forrados com papel crepe e tecido. Posteriormente foram colados na figura humana, previamente desenhada, e foi ainda feita a legenda.

Figuras 65 a 67. Construção dos órgãos para o sistema digestivo



Durante a construção dos órgãos foi visível o entusiasmo dos alunos e a partilha existente entre os elementos do grupo, que auxiliavam indicando, “tens de colocar o pâncreas entre o fígado e o estômago” (Hélder), “o intestino delgado tem de ser bem arrumadinho entre o intestino grosso” (Leandro).

Figuras 68 e 69. Grupo de trabalho

A responsabilidade com que toda a turma se dedicou a este projeto foi impressionante, o trabalho cooperativo funcionou muito bem, pois estavam todos a trabalhar para atingir o mesmo objetivo, (ver figuras 68 e 69).

A turma, em consenso decidiu quem iria apresentar o trabalho, e para isso foi iniciada a preparação para a apresentação do seu primeiro projeto. Os alunos treinaram a apresentação com os cartazes elaborados. Foi gratificante ver que apesar de este ter sido o seu primeiro projeto, como já foi referido anteriormente, os alunos empenharam-se e foram muito responsáveis, revelando-se uma estratégia eficaz e estimuladora de responsabilidades, autonomia e oportunidades para todos os alunos. Estes entenderam que o seu sucesso correspondia também ao sucesso do seu grupo de trabalho e da turma em geral, que a responsabilidade assumida levaria ao êxito do grupo.

Gostaria de salientar que tendo em conta as dificuldades da turma na realização do projeto em geral, este prolongou-se um pouco mais e a comunicação foi efetivada na semana de estágio da minha colega. A apresentação foi feita para a turma, professora cooperante, estagiárias e professor orientador de estágio (ver figuras 70 e 71).

Figura 70 e 71. Apresentação do projeto

Durante a apresentação foi visível o nervosismo dos alunos, e as dificuldades existentes a nível da oralidade. No entanto, conseguiram transmitir e partilhar os seus saberes intrínsecos ao sistema digestivo, nomeadamente os fenómenos relacionados com as funções vitais, a localização e a identificação dos órgãos.

Salienta-se que “esta matriz comunicativa radica em circuitos de comunicação das aprendizagens e de fruição dos produtos culturais, para que todos possam aceder à informação de que cada um dispõe, aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual” (Niza, 1998, p. 3). Os colegas que assistiam à apresentação escutavam atentos e notava-se algum orgulho, por ver que aquele tinha sido fruto do seu trabalho cooperativo. No final da apresentação a estagiária estimulou a turma, para que estes tecessem alguns comentários ao trabalho apresentado pelos colegas, contudo os comentários eram parcos, “gostei muito”, “falaste bem”, “gostei do teu tom de voz”, entre outros deste género, pois não estavam acostumados a avaliar, visto este tipo de atividade não ser uma prática corrente.

Penso que o trabalho desenvolvido ao longo do projeto foi muito sólido, pois após interiorizarem o que era pretendido, os alunos organizaram-se e foi realizado um trabalho cooperativo que culminou na realização de um projeto com resultados muito positivos. No geral, todos os elementos dos diversos grupos trabalharam e participaram ativamente no processo de concretização do seu trabalho.

A realização do Trabalho de Projeto serviu ainda para mostrar que além dos alunos aprenderem de forma cooperativa e significativa, desenvolver competências sociais e pessoais, enquanto estes estão preocupados e absorvidos em construir o seu próprio conhecimento, não entram em conflitos, o que vem amenizar os problemas de comportamento na sala de aula. Foi ainda fundamental para desenvolver o espírito crítico. A realização destes projetos estimula “os que neles participam, com sentido, democráticos, construtores de mais e melhor cidadania” (Peças, 1999, p. 57).

No que concerne aos conhecimentos, posso inferir que estes foram adquiridos pela maioria da turma, visível através de uma ficha de consolidação.

Em seguida está patente a avaliação global do desempenho da turma no decorrer das atividades desenvolvidas, tendo em conta os pressupostos referentes a esta área.

Tabela 13: Avaliação da turma relativamente à área de Estudo do Meio, segundo os blocos definidos pela OCP (2006)

Área curricular disciplinar	Blocos	Avaliação geral da turma
Estudo do Meio	Bloco 1 – À descoberta de si mesmo	<p>Em relação à sua naturalidade e nacionalidade, com as atividades apresentadas, assim como a visita de estudo, foi possível verificar que a turma no geral demonstrou ter adquirido os conhecimentos fundamentais.</p> <p>No que concerne ao seu corpo, os alunos, na sua maioria, foram capazes de conhecer as funções vitais e identificar fenómenos relacionados a estas, nomeadamente na digestão, a sensação de fome e de enfartamento.</p> <p>Identificaram e localizaram sem grandes dificuldades, a maior parte dos órgãos dos aparelhos correspondentes, tais como a boca, os intestinos e o coração, houve no entanto dificuldades na identificação do estomago, dos pulmões e dos rins. Contudo, aquando da construção e colocação dos órgãos durante o projeto, onde os alunos tiveram a oportunidade de manipular e explorar os órgãos, estas dificuldades foram dando lugar ao saber.</p> <p>A turma entendeu que num trabalho em cooperação, o objetivo pretendido é o mesmo e que para isso é preciso respeitar as opiniões e ideias de todos.</p> <p>Durante todo o projeto foi possível ver que os alunos trabalharam bem em cooperação, na divisão de responsabilidades e no êxito do grupo e do trabalho final.</p> <p>Através da experiencia realizada, foi possível verificar que os alunos, começaram a entender que é preciso respeitar a vez de falar.</p>

4.3.2. Matemática

Trabalhando os números e operações em aprendizagem cooperativa e coletiva

Niza (1998a) menciona que “As sessões colectivas de Matemática destinam-se a pôr em comum dúvidas suscitadas pelas atividades de treino, para apoiar a construção

de estratégias de aprendizagem ou para apoiar a interpretação de enunciados de problemas e resolvê-los em colaboração activa” (p. 14). Desta forma, e segundo este mesmo autor, os alunos em trabalho cooperativo e coletivo, contam “com o apoio eficaz e discreto do professor em forma de ensino interactivo” (p. 14).

Com a aprendizagem da matemática em coletivo os alunos têm possibilidade de construir o seu próprio conhecimento e adquirir os conceitos matemáticos necessários, pois as dúvidas de uns serão respondidas por outros e assim sucessivamente, conduzindo à aprendizagem de todos.

Desta forma serão apresentados os conteúdos matemáticos trabalhados aquando do estágio e as estratégias e os materiais escolhidos, com vista ao desenvolvimento de aprendizagens ativas e significativas. Pois, de acordo com Fernandes (1994), cabe ao professor “a tarefa de organizar os meios e de criar ambientes propícios de forma que seja possível a concretização de práticas matemáticas [...]”.(p.35)

No que diz respeito aos números e operações, estes foram trabalhados ao nível das relações numéricas, a leitura e representação dos números por ordem e por classe, a decomposição e a adição. Estes foram trabalhados de diversas maneiras, com recurso a jogos, materiais didáticos, construção de materiais, entre outros.

Com recurso a duas cartolinas foi dado início ao jogo o rei manda, com as classes

Figura 72. Apresentação do jogo



(ver figura 72). O jogo consistia em os alunos colocarem por baixo de cada classe e ordem, o número correspondente, ou seja, a estagiária dizia por exemplo, cinco dezenas de milhares, duas unidades de milhar, sete centenas, quatro dezenas e nove unidades ou então cinquenta e dois mil e setecentos e quarenta e nove,

sendo que os alunos, com recursos a uns cartões com os números, deveriam colocar cada algarismo por baixo da ordem e classe correspondente e assim sucessivamente (ver figuras 73 a 75).

Figuras 73 a 75. Realização do jogo “O rei manda”

No início desta atividade, os alunos fizeram uma confusão e tiveram dificuldades em perceber o que se pretendia, pois correram todos para junto do quadro, não entendendo por isso qual era o objetivo do jogo, sendo por isso necessário explicar tudo novamente. Depois e já com a certeza de que sabiam o que era esperado, foram ditos os números e os que tinham na sua posse os algarismos correspondentes, dirigiam-se ao quadro e organizava-se corretamente por baixo da coluna adequada. Nesta primeira fase eram trabalhados os números apenas até à dezena de milhar, posteriormente foram trabalhados até a centena de milhar. Aos alunos era ainda solicitado a leitura destes números por ordem e por classe. Posteriormente era pedido que registassem o exercício no caderno.

No final desta atividade foi possível verificar que a turma no geral foi bem-sucedida e que tinham conseguido interiorizar os conceitos inerentes às ordens e às classes, respetivamente.

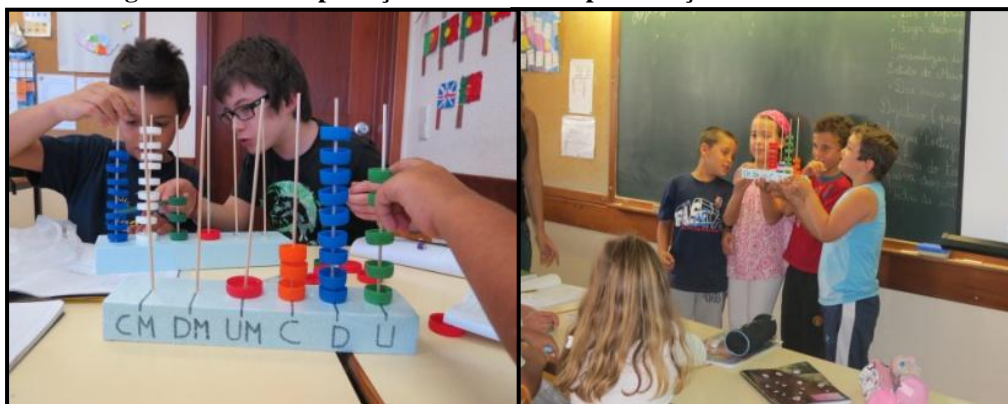
Para melhor entenderem como se obtém uma dezena de milhares, e uma vez que a sala disponha apenas de um ábaco, foram construídos alguns ábacos, para que toda a turma pudesse manusear e desta forma, entender os conteúdos necessários, uma vez que através da aprendizagem ativa os alunos conseguem fazer uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

Depois da construção dos ábacos, com esferovite, palitos de churrasco e tampas de refrigerantes, foi exemplificado como se conseguia obter uma dezena de milhares. Posteriormente foi distribuído um por par e solicitado que representassem alguns números até a dezena de milhar, de forma a verificar se tinham conseguido perceber.

A atividade baseou-se essencialmente na exploração dos ábacos, que lhes tinham sido entregues. Aqui os alunos não demonstraram qualquer dúvida, chegando ao objetivo pretendido sem qualquer dificuldade. Aos alunos era sempre solicitado que

fossem ao quadro mostrar como fizeram e explicar o seu raciocínio (ver figuras 76 e 77).

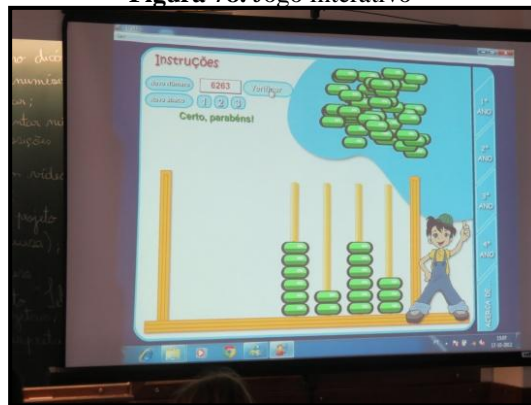
Figuras 76 e 77. Exploração dos ábacos e apresentação do raciocínio



Importa realçar que a aprendizagem surgiu de um contexto significativo, onde os alunos serviram-se dos ábacos construídos por eles e conseguiram alcançar os objetivos pretendidos. Foi feito o recurso aos jogos, uma vez que estes constituem um fator indispensável na motivação dos alunos para a aprendizagem e são um mecanismo fundamental para o aprendizado dos alunos, visto como uma das vias mais adequadas à construção do conhecimento (Neto, 2003).

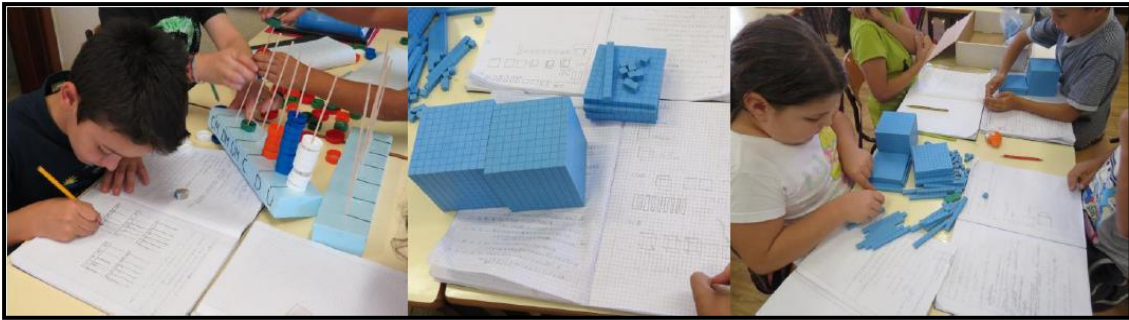
Com recurso a um computador e projetor, e ainda relacionado com esta atividade, foram disponibilizados aos alunos alguns exercícios interativos (ver figura 78), a fim de verificar o grau de conhecimento adquirido. Esta estratégia revelou-se muito eficaz, uma vez que os alunos mostraram interesse na realização

Figura 78. Jogo interativo



dos exercícios, contudo, aqui surgiu um pouco de confusão, pois todos queriam participar e não estavam a cumprir com as regras anteriormente estipuladas. Para tal foi necessário parar um pouco e sugerir que vinha resolver o exercício, o aluno que levantasse o dedo em primeiro lugar. Nesta atividade a turma todo teve oportunidade de resolver um exercício cada e foi conseguido com êxito.

Para que consigam interiorizar os conteúdos necessários, relacionados com o tema em exploração, foram ainda realizadas outras atividades, nomeadamente em grupo, onde foram disponibilizados diversos materiais, ábacos, multibásico e cartões com números como podemos ver na figura 79.

Figura 79. Exploração de diversos materiais

Aqui era pretendido que representassem o mesmo número, mas com recurso a diferentes materiais. Posteriormente foi distribuída uma ficha de registo e solicitado que a preenchessem de acordo os seus conhecimentos.

Ainda dentro do mesmo tópico, foi realizado um jogo de cartões com números, onde estes tinham um resultado e através da adição e de diversos cartões, teriam de realizar operações, de acordo com o número de elementos do grupo, ou seja, se o grupo fosse composto por quatro elementos, esse grupo tinha cartões suficientes para cada elemento realizar uma operação, que desse o resultado pretendido ou “número base” (ver figura 80).

Figura 80. Realização de uma atividade de raciocínio lógico-matemático

Aos grupos foi pedido que trocassem de cartões, de forma a todos conseguissem fazer as adições. Devo acrescentar que nesta atividade existiram imensas dificuldades, sendo que havia grupos em que uns faziam a sua adição e depois os outros elementos não tinham cartões suficientes para alcançar o mesmo resultado, pois não estavam a trabalhar bem em conjunto. No final, a atividade era sempre registada no caderno.

Um outro jogo utilizado, como estratégia para a aquisição de conteúdos, foi o do Bingo Misterioso. Aqui era pretendido que os alunos identificassem os algarismos, tendo em conta a sua ordem, a estagiária dizia uma pista, por exemplo, “o meu

algarismo das centenas é o sete”, o aluno ou alunos, que tivessem no seu cartão um número cujo algarismo das centenas fosse o sete, teriam de colocar um objeto por cima e tapá-lo, o que conseguisse tapar todos os algarismos primeiro, dizia Bingo e ganhava (ver figura 81).

Figura 81. Bingo Misterioso



Para este jogo, cada aluno tinha um cartão com três números, todos diferentes, uns dos outros.

Por forma a verificar se os conteúdos haviam sido bem interiorizados, foi realizada uma ficha de consolidação, com alguns exercícios de adição, o resultado obtido deveria ser colocado numa tabela, onde cada algarismo deveria ficar por baixo da coluna correspondente.

Embora não considerássemos este conteúdo difícil de ser adquirido, com esta turma foi fundamental trabalhá-lo com recurso a diversos materiais e estratégias. No entanto com a orientação da estagiária esta aprendizagem foi adquirida. De acordo com Soares (1999) citando Vergnaud (1996) “Os conhecimentos dos alunos são motivados pelas situações que encontram e dominam progressivamente nomeadamente pelas primeiras situações susceptíveis de darem sentido aos conceitos e aos procedimentos que se lhes quer ensinar” (p. 19). Daí ser imprescindível criar situações que dê sentido aos conceitos.

Foi possível verificar que por meio de jogos e de fazer aprendendo, a aquisição deste tópico foi adquirida significativamente, levando os alunos a interiorizar os conceitos fundamentais.

Em baixo podemos ver a avaliação global do desempenho da turma, no decorrer das atividades desenvolvidas, tendo em conta os pressupostos referentes a esta área.

Tabela 14: Avaliação da turma relativamente à área da matemática, segundo os blocos definidos pela OCP (2006)

Área curricular disciplinar	Blocos	Avaliação geral da turma
Matemática	Bloco 1 – Números e Operações	<p>No que concerne às relações numéricas, através dos mais variados exercícios, jogos e atividades, a turma, no geral foi capaz de representar números até à centena de milhar. Este conceito foi bem interiorizado por toda a turma.</p> <p>Em relação à leitura dos números por ordem e por classe, posso inferir que alguns alunos ainda apresentavam dúvidas, confundindo estes dois conceitos. No entanto, foram muitas as atividades realizadas para a aquisição desta aprendizagem.</p> <p>Em relação à identificação dos números, a maioria da turma, foi capaz de identificar corretamente os números até à centena de milhar, houve no entanto alunos que confundiam, sendo que depois, por exemplo do 99989, tinham algumas dificuldades e mostravam-se inseguros em saber qual o número que vinha depois.</p> <p>Na apresentação dos resultados, alguns alunos não se mostravam muito à vontade para apresentar o seu raciocínio, pois tinham dificuldades em se expressar e em utilizar a terminologia adequada.</p> <p>No que diz respeito à adição, a turma no geral demonstrou um raciocínio lógico bem estruturado, capaz de realizar operações sem o apoio do adulto, conquanto, alguns alunos não demonstram ter este raciocínio bem constituído, daí necessitar do apoio constante de um adulto.</p> <p>O uso de diferentes materiais foi uma estratégia muito utilizada e da qual os alunos tiraram muito proveito, pois estes gostavam muito de usá-los como apoio às atividades propostas. Sendo visível que o sucesso obtido, aquando da sua utilização, era superior a quando não usado.</p> <p>Relativamente ao jogo do Bingo Misterioso, o objetivo do jogo foi bem compreendido e os alunos conseguiram identificar, sem dificuldades os algarismos, tendo em conta a sua ordem.</p>

4.3.3. Português

Da Exploração Oral ao Trabalho de Texto

De acordo com os objetivos gerais de português, enunciados na Organização Curricular e Programas (2006), pretendeu-se “desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo” (p.138). Desta forma e de acordo com a planificação realizada com a professora cooperante, foi feita a exploração de diversos textos, entre eles “Todos diferentes, todos iguais” e “Sebastião e a Prova dos Vegetais”. Importa mencionar que este primeiro texto, não fazia parte dos textos apresentados no livro, no entanto estava intimamente relacionado com a temática a ser trabalhada em sala de aula, daí a sua exploração.

A exploração dos textos iniciava sempre com uma pré leitura, de forma a proporcionar aos alunos momentos de diálogo e argumentação onde pudesse se exprimir, expondo acontecimentos e experiências vivida e experienciada.

No que concerne aos pressupostos desenvolvidos, ao nível da comunicação oral, foi dada ênfase à interpretação de enunciados, à formulação de mensagens e recomendações e ainda “experimentar variações expressivas da Língua oral (variar a entoação de frases, pronunciando-as com intencionalidades diferentes...)” (ME, 2006, p.143).

Importa referir que a área curricular disciplinar do português, devido ao seu carácter transversal, fez articulação com as demais curriculares disciplinares, nomeadamente com o estudo do meio, na leitura e elaboração de textos para o projeto do sistema digestivo e na matemática com a leitura e interpretação dos exercícios. Visando a importância da “realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (ME, 2006, p.17).

A leitura era feita primeiramente pela estagiária e os alunos seguiam em silêncio, sendo certo que estes ao seguirem a leitura estão a dar atenção ao ritmo e à sonoridade das palavras (ver figura 82). Posteriormente toda a turma tinha oportunidade de ler, uma vez que segundo o ME o professor deve

organizar a sua intervenção de modo a proporcionar aos alunos 45 minutos de leitura diários. Após a leitura era feita a exploração do texto, desde o título ao autor,

Figura 82. Leitura dos alunos



questionando acerca dos parágrafos existentes, indagando sobre as personagens, a ação, o tempo, entre outros. Estas questões eram respondidas acertadamente pela turma no geral.

Para a avaliação da leitura foi introduzido pelas estagiárias, uma tabela de avaliação, que tinha como intuito promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos (ver figuras 83 e 84).

Figuras 83 e 84. Autoavaliação da leitura



Assim sendo, estes depois de ler, avaliavam a sua leitura, conscientes do que fizeram e ao resto da turma era solicitado a sua opinião, não interferindo no entanto, para a autoavaliação anteriormente feita pelo colega.

Depois da leitura, embora não fossemos apologistas da realização de fichas, houve a necessidade de realizar algumas de interpretação e outras de consolidação, com o intuito de verificar o grau de conhecimento dos alunos (ver apêndice X). Nestas fichas tínhamos o cuidado de dar algum material de apoio aos alunos com mais dificuldades, nomeadamente aos que tinham o diagnóstico de NEE e APA.

Numa sala de aula é fundamental que aos alunos “surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos.” (ME, 2006, p.146). Com a consciência de que devemos criar condições de forma a possibilitar o desenvolvimento da escrita dos alunos, foi realizada uma atividade onde estes deveriam fazer uma produção textual.

Tendo em conta as dificuldades apresentadas, foi necessário fazer uma revisão de alguns conteúdos, nomeadamente em relação à estrutura e aos elementos constituintes de uma história. Importa salientar que esta turma era muito criativa e a maior para tinha uma imaginação muito fértil, contudo não eram capazes de realizar um texto, sem a

orientação do adulto. Uma vez que dar “aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita (...) partir de e apoiar-se nas suas produções, significa construir com as crianças um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua.”

Foi solicitado aos alunos, que a pares, realizassem uma pequena produção textual (ver figura 85). Contudo e de forma a poder orientar a turma, foi necessário apresentar uma cartolina com um esquema indispensável à realização de uma história, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, mencionando que na primeira parte era importante fazer referência às personagens, o tempo e o lugar, na segunda ao problema, aos amigos, inimigos e objetos, e na terceira e última parte a resolução do problema e o final.

Para esta atividades os alunos organizaram-se a pares, com o intuito de criar a sua história, cabendo aos dois elementos a responsabilidade do produto final, daí ser extremamente importante que estes trabalhassem em conjunto visando o êxito do produto final. Os alunos conseguiram elaborar histórias criativas, no entanto verificou-se que estes tiveram muitas dificuldades na escrita. A turma dispunha sempre do acompanhamento, apoio e orientação do adulto.

Figura 86. Leitura de uma produção textual



Figura 85. Produção textual



Depois dos textos concluídos, procedeu-se à leitura destes em voz alta (ver figura 86). Sendo certo que, de entre estes trabalhos apresentados, sairia um, que em consenso seria escolhido para poder ser trabalhado. “ Diversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento.” (ME, 2006, p.146)

Segundo Niza (1998) o Trabalho de Texto “é um momento forte de trabalho colectivo de revisão, reescrita e desenvolvimento colectivo de textos escolhidos por cada aluno de entre os seus textos livres disponíveis e, por rotação, pela ordem estabelecida com a turma” (p.17).

Assim sendo, com recurso a um computador ligado a um projetor, foi disponibilizado aos alunos o texto que iria ser trabalhado, para que em conjunto procedessem à identificação dos erros, às falhas na pontuação e do sentido do texto.

Um dos aspetos a melhorar estava relacionado com o vocabulário e com a sequência dos acontecimentos, para isso foi chamado à frente da sala, os autores do texto. Posteriormente os colegas procederam às questões de forma a esclarecer aspetos menos corretos, clarificar as ideias e a melhorar e adequar o vocabulário, sem no entanto deturpar a

Figura 87. Melhoramento de texto



ideia central. A correção foi realizada no computador, e em grande grupo, onde as opiniões de todos eram valorizadas, sendo certo que estas sugestões privilegiavam o melhoramento do texto (ver figura 87).

Por meio deste trabalho e com recurso ao esquema apresentado através da cartolina, a turma pôde verificar que afinal faltava alguns detalhes importantes, tais como personagens, o tempo da ação e o local onde esta se desenrolava. Foi ainda detetado alguns erros ortográficos. Ao longo do texto, uma das falhas encontradas foi a incompatibilidade entre género e número e a má construção frásica. Para fazer face a esta fragilidade, foi relembrado, através de exemplos, quais os principais elementos de uma frase. Segundo a OCP (2006), para que as crianças possam saber escrever é essencial que estas realizem “sobre a escrita que produzem, uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona” (p. 146). Depois das ideias todas bem organizadas, no final, foi solicitado aos alunos que fizessem a transcrição do texto, já melhorado, para o caderno.

Com o desenvolvimento desta atividade, apurou-se que alguns alunos, apesar de apresentarem grandes dificuldades na construção de textos, de não saberem estruturar nem organizar as suas ideias, no geral demonstraram grandes capacidades criativas.

Sendo o seu envolvimento neste tipo de atividades, fundamental, para que estes possam desenvolver capacidades no domínio do espírito crítico, de comunicação e de aceitação da opinião do outro.

Esta atividade teve como objetivo primordial, disponibilizar aos alunos uma aprendizagem significativa e que fossem estes mesmos os autores da sua construção, por meio do reconhecimento e indicação das suas dificuldades.

Este trabalho desenvolvido visou colmatar as dificuldades dos alunos ao nível da comunicação oral, da leitura e da escrita. Revelou-se ainda uma boa estratégia de diferenciação do ensino-aprendizagem, realizado coletivamente, permitindo assim uma aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa fortalece as bases indispensáveis de uma participação ativa e responsável. Acerca deste ponto, a OCP (2006) afirma que:

Escrever e ler bem sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas. (p.146)

Outro aspeto significativo, verificado no desenrolar desta atividade, foi a participação autónoma de toda a turma, a capacidade de cooperação e a interajuda, a envolvência e o entusiasmo com que trabalharam. Pudemos conferir que este trabalho foi uma mais-valia e de grande impacto para os alunos que apresentam mais dificuldades, na medida em que tiveram o apoio dos colegas, facilitando a sua aprendizagem construtiva e cooperativa.

Para a orientação de toda esta atividade, o acompanhamento dos adultos foi indispensável face às dificuldades apresentadas pela turma, bem como aos comportamentos demonstrados ao longo das aulas, visto entrarem em conflito sem motivo aparente, daí ser essencial a orientação e vigilância do adulto.

Importa referir que partindo das dificuldades demonstradas pelos alunos, aquando das suas produções textuais, foi ainda trabalhado alguns conteúdos gramaticais, os nomes próprios, coletivos e comuns, a translineação, os verbos, a acentuação e a classificação das palavras quanto ao número e quanto à posição da sílaba tónica (ver figura 88).

Figura 88. Revisão de conteúdos

Esta atividade possibilitou o desenvolvimento de saberes específicos do programa de português, nomeadamente a participação em grupo na elaboração de textos, exprimir-se oralmente e de forma autónoma, experimentar diversos tipos de escrita, abrangendo as diversas intenções comunicativas, o aperfeiçoamento da escrita, o emprego de regras básicas de organização textual e o registo cuidado do texto trabalhado (ME, 2006).

Em seguida, na tabela 15, apresenta-se a avaliação global do desempenho da turma no decorrer das atividades desenvolvidas, tendo em conta os pressupostos referentes a esta área.

Tabela 15: Avaliação da turma relativamente à área do português, segundo os blocos definidos pela OCP (2006)

Área curricular disciplinar	Blocos	Avaliação geral da turma
Português	Bloco 1 – Comunicação oral	<p>No que concerne aos momentos destinados à comunicação oral, as crianças apresentavam algumas dificuldades nos diálogos em grande grupo. Demonstravam um discurso pobre, no entanto com um vocabulário razoável. Eram muito parcos ao nível da opinião sobre o trabalho dos colegas, necessitando da ajuda do adulto, para a formulação de questões.</p> <p>Na exploração oral dos textos, os alunos foram capazes de identificar acertadamente os momentos-chave da ação, as personagens, o tempo e o espaço. Contudo, apresentavam algumas dificuldades na interpretação dos enunciados das fichas.</p> <p>Por meio da leitura expressiva, verificou-se que a turma não tinha por hábito ler, pois a maioria tinha muitas dificuldades a nível da pontuação e entoação das frases.</p> <p>A turma, no geral, mostrou uma participação ativa na construção, em grupo, de um texto.</p>

	Bloco 2 – Comunicação escrita	<p>Através da realização de uma produção textual, foram visíveis as dificuldades dos alunos ao nível da escrita, com frases mal construídas, erros de foro ortográfico e com falta de pontuação.</p> <p>No entanto, durante o Trabalho de Texto, apesar de apresentarem grandes dificuldades na sua construção, de não saberem estruturar nem organizar ideias, demonstraram grandes capacidades criativas.</p> <p>Para a realização destas histórias foi necessário disporem sempre do acompanhamento, apoio e orientação do adulto.</p> <p>Esta estratégia pretendia colmatar o reduzido vocabulário existente.</p> <p>Um dos problemas desta turma era a falta de concentração e motivação, necessitando por isso, de ser estimulado pelo adulto.</p>
--	--------------------------------------	--

4.4. Intervenção com a Comunidade

Ação de Sensibilização “Um futuro sem drogas”

O tema para esta ação de sensibilização, “Um futuro sem drogas” surgiu da necessidade de alertar as crianças para o perigo das drogas legais, uma vez que existia crianças que debatiam o tema do *bloom* durante os intervalos. Uma vez que a escola onde decorria o estágio, EB1/PE do Galeão, fica situada numa zona considerada de risco, o grupo, após refletir muito, achou que este seria o tema adequado ao meio onde a escola estava inserida. Para tal, e antes de entrar em contacto com as pessoas que normalmente debatem estes assuntos publicamente, falamos com a diretora da escola, que achou o tema muito interessante e mostrou-se disponível caso precisássemos de alguma coisa, deixando-nos completamente à vontade para organizar a ação de sensibilização.

Depois da aprovação da diretora, as colegas juntaram-se e em conjunto decidiram o que era necessário fazer. Foi feito um plano, onde estava delineado as tarefas a fazer, nomeadamente entrar em contacto com as oradoras, que seriam duas psicopedagogas, do serviço de prevenção de toxicodependência da região, elaborar um cartaz (ver apêndice W), para serem afixados na escola, uns panfletos para distribuir pelos encarregados de educação e demais convidados (ver apêndice X) e uns convites que foram entregues em todas as salas, para que as crianças pudessem levar para casa (ver apêndice Y).

A ação teve lugar no refeitório da escola, uma vez que este aparentava ser o local com melhores condições de receção aos encarregados de educação. Para esta sensibilização as oradoras convidadas trouxeram como suporte de apoio um PowerPoint, sendo que enquanto iam alertando para os malefícios das drogas, apresentavam imagens inerentes a estas.

Importa referir que numa primeira fase esta ação seria direcionada a encarregados de educação e seus educandos, no entanto, as oradoras acharam por bem ser apenas dirigidas aos adultos, uma vez que a linguagem e as imagens, não estavam adequadas às crianças.

Durante toda a palestra (ver figura 89), as oradoras tiveram o cuidado de interagir com os encarregados de educação, e toda a plateia em geral, na tentativa de esclarecer algumas dúvidas, caso elas existissem. Esta ação decorreu durante aproximadamente uma hora e trinta minutos, tendo em conta as conversas informais que surgiam no decorrer da ação. As oradoras mostravam uma preocupação evidente em transmitir a informação necessária, para que os ouvintes se pudessem munir de conhecimentos e estratégias suficientes, de forma a poderem alertar e orientar melhor os seus educandos.

Figura 89. Ação de sensibilização



Considero que o planeamento desta ação de sensibilização foi uma mais-valia, para o meio onde esta escola se encontra inserida, uma vez que está situada numa zona um tanto ou quanto problemática, com uma dura realidade, no que diz respeito às drogas. Daí que é fundamental alertar para estes malefícios, para que os jovens comecem a ter noção do que é passível ou não de ser feito, adquirindo atitudes corretas perante a sociedade em que vivem.

Toda esta experiência foi enriquecedora, uma vez que trouxe ao de cima uma problemática atual dos dias de hoje.

Olhando em retrospectiva, acredito que teria sido mais benéfico a presença das crianças, pois após a finalização, não considerei que as imagens fossem muito chocantes para que as crianças não pudessem ter assistido e desta forma, elas estariam em contacto

direto com as oradoras, que estão mais envolvidas em toda esta temática e são talvez as melhores pessoas para fazer uma intervenção de qualidade.

Um dos convenientes para a presença das crianças, está diretamente ligado com a presença do encarregado de educação, uma vez que as oradoras acharam por bem as crianças não participarem, houve pais que não quiseram deixar as crianças, embora estas tivessem acompanhamento, e optaram por sair, sendo por isso muito pequena a adesão dos pais a esta ação. Pelo pouco que me pude aperceber, aquando do meu estágio, acredito no entanto, que mesmo com a presença dos seus educandos, a adesão continuaria a ser mínima.

Esta ação de sensibilização possibilitou-me ferramentas indispensáveis, para num futuro poder prevenir os encarregados de educação, na medida em que devem colaborar com a escola na educação das suas crianças, e alertá-los para as evidências que muitas vezes as crianças apresentam e que nós como pais, muitas vezes ignoramos. No final, o balanço foi positivo e recebemos os parabéns, por parte dos professores que lá trabalham, pela iniciativa demonstrada.

Na opinião da diretora, as imagens associadas à sua mensagem oral resultaram num bom instrumento de sensibilização para motivar os encarregados de educação a cooperarem com a escola, na educação das crianças para os valores.

4.5. Reflexão Crítica da Intervenção do 1º Ciclo

Aquando da minha intervenção no 1º CEB, assim como no pré-escolar, tive oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, apostando sempre numa pedagogia ativa, tendo como principal objetivo, os interesses e necessidades dos alunos.

Ser professor nos dias de hoje é um desafio constante, uma vez que a responsabilidade no processo de aprendizagem dos alunos depende da qualidade da sua intervenção. Gostaria de referir que, no final deste estágio, terminei a minha intervenção, com grande satisfação de dever cumprido, estava confiante e sentia-me muito positiva em relação ao meu desempenho. Este sentimento deve-se essencialmente à participação da minha colega de prática, bem como da professora cooperante, que pela sua disponibilidade, interajuda, apoio e cooperação, tornou tudo muito mais fácil.

Em relação à professora cooperante, devo dizer que esta tinha uma postura exemplar, tanto para comigo e com a minha colega, bem como para a turma e instituição em geral. Os diálogos após cada prática foram fundamentais para um melhor

desempenho da minha parte, pois o feedback recebido era sempre na base de críticas construtivas, com apreciações e recomendações, que facilitavam o meu desempenho. Saliento ainda que foi esta relação com a professora cooperante que me deu uma maior confiança e segurança, para estar à frente, numa sala de aula.

Outro elemento que se mostrou indispensável para a minha confiança e segurança foi a minha colega, uma vez que juntas refletíamos sobre as nossas intervenções, discutíamos sobre as estratégias utilizadas, se eram ou não as mais eficazes a utilizar com os nossos alunos e tentávamos encontrar soluções para colmatar as dificuldades encontradas, pois consideramos extremamente imprescindível a comunicação e a troca de experiências e de saberes.

A reflexão com a colega de estágio, bem como com a professora cooperante, tornou a minha intervenção mais significativa, uma vez que este trabalho em parceria promove a qualidade e o desempenho do professor. Este trabalho desenvolvido em equipa, foi muito importante, principalmente tendo em conta as características particulares desta turma. Acredito que devemos apostar sempre num trabalho diário reflexivo, adotando uma postura de flexibilidade e de mudança, caso as necessidades emergentes assim o exijam, tendo sempre como objetivo primordial, a melhoria do contexto educativo. Desta forma, importa mencionar que a minha prática foi desenvolvida, tendo por base a reflexão diária sobre o meu trabalho interventivo, permitindo melhorar e adequar diferentes estratégias de intervenção. Esta reflexão levou-nos, sobretudo, “à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica” (Alarcão, 2010, p. 46).

Com a observação realizada, ao longo da primeira semana, verifiquei que a professora cooperante adotava uma atitude diretiva. Com as bases adquiridas ao longo dos anos de formação académica, procuro adotar uma atitude contrária, proporcionando aos alunos aprendizagens mais ativas. Uma vez que quero ser um professor, orientador, que leva os seus alunos a encontrar o seu próprio conhecimento, promovendo desta forma a sua autonomia. Reflexivo na medida em que analisa e pondera o seu desempenho com vista ao melhoramento, num futuro desempenho. Quero promover aprendizagens significativas, tendo por base os objetivos pretendidos, de forma a desenvolver as competências indispensáveis e desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, para corresponder de forma eficaz, às necessidades dos alunos. Partilhar experiências e conhecimentos, com colegas, é também um dos meus objetivos enquanto

professor, pois acredito que com uma formação mútua, vai nos permitir consolidar ideias e saberes, indispensáveis ao nosso desempenho profissional.

No que concerne às estratégias e metodologias utilizadas, estas foram diversificadas e ativas, promotoras de aprendizagens ativas e significativas, onde o trabalho cooperativo e a diferenciação estiveram sempre presentes, tendo o aluno a função de participante e co-construtor das suas aprendizagens. Considero que a realização de trabalhos mais práticos foi uma estratégia benéfica e eficaz. Em relação aos materiais utilizados, estes foram diversificados.

Foi também um dos meus objetivos colocados em prática, criar condições para que os alunos trabalhem em grupo, de forma a adquirirem valores relacionados com a interajuda e a cooperação. Estes mostraram-se eficazes na gestão de comportamentos menos adequados, uma vez que os alunos ao estarem implicados nas atividades, não discutiam nem se distraíam com pormenores, fazendo com que a aula decorresse normalmente.

Acresce salientar, que durante a minha intervenção surgiram algumas dúvidas, em relação a determinados assuntos, no entanto, em reflexão com a colega e professora cooperante, conseguiu-se encontrar o equilíbrio pretendido, para a realização de uma prática de qualidade.

4.6. Resposta às Questões da Investigação – Ação

Em suma, gostaria de mencionar que apesar das questões da investigação-ação aqui apresentadas, estarem respondidas nas atividades desenvolvidas ao longo da minha intervenção pedagógica, considereei pertinente fazer uma breve referência às mesmas, para uma visão mais clara da sua implementação.

Seria capaz de desenvolver uma metodologia eficaz, adequada a esta turma, privilegiando os interesses dos alunos?

Ao verificar que as aulas eram muito diretivas e que os alunos apresentavam-se desmotivados na realização das atividades, procurou-se criar situações de trabalho, como o trabalho de projeto, para colmatar essa situação. Considero que esta estratégia foi bem-sucedida, pois os alunos demonstraram entusiasmo e interesse por esta dinâmica de trabalho.

Conseguiria encontrar estratégias eficazes na promoção de aprendizagens pela ação?

Tal como foi referido anteriormente, privilegiou-se um trabalho cooperativo, disponibilizando diversos materiais que os alunos tiveram oportunidade de explorar e assim construir os conceitos pretendidos. Através da aprendizagem pela ação, os alunos conseguiram interiorizar mais facilmente esses conceitos, demonstrando ser uma mais-valia para aquele grupo em particular.

Seria capaz de motivar o grupo, de forma a que estes se mostrassem interessados e empenhados nas atividades a realizar?

Ao privilegiar uma aprendizagem pela ação, os alunos estavam integrados, e eram agentes ativos no seu processo de aprendizagem. Desta forma, foi possível verificar que o seu grau de interesse e empenho, nas atividades propostas, aumentava consideravelmente.

Conseguiria desenvolver estratégias que se revelassem eficazes na gestão de comportamentos desta turma?

A turma apresentava grandes dificuldades comportamentais, tanto a nível do cumprimento das regras sociais como na interação. Neste sentido, optou-se por introduzir alguns instrumentos, como o quadro de tarefas, de avaliação de leitura e o plano diário, de forma a atribuir responsabilidades a toda a turma e consequentemente, procurar atenuar os comportamentos mais desviantes. O trabalho cooperativo foi também uma das estratégias utilizadas e que se revelou eficaz, na medida em que enquanto estes se encontravam empenhados e motivados no trabalho, esqueciam as conversas paralelas. Este foi ainda fundamental para que a turma alterasse os seus comportamentos de individualismo, passando a valorizar o trabalho mútuo, apercebendo-se que desta forma as aprendizagens tornam-se mais enriquecedoras, pois existe um confronto e uma partilha de ideias.

Seria capaz de desenvolver o espírito crítico nestes alunos?

Com a implementação do trabalho de projeto foi possível desenvolver esta aptidão, uma vez que os alunos foram motivados para a necessidade de partilha de ideias, através dos comentários fundamentados ao trabalho dos colegas, bem como ao seu próprio trabalho.

Considerações Finais

Chegada ao final deste relatório, e consciente de que realizei um estágio que exigiu de mim empenho e dedicação profundos, impõe-se um momento de reflexão sobre o meu percurso pessoal e acadêmico até este momento e sobre a minha visão, agora enformada pela prática, do verdadeiro sentido de ser docente.

Durante todo o curso, desde o início da licenciatura até finalizar o mestrado, fui adquirindo um conjunto de conhecimentos e técnicas, científicos e metodológicos, alicerçados em criteriosos pressupostos teóricos, que julgo indispensáveis à formação inicial de qualquer docente e que, acreditava, me fariam sentir preparada para enfrentar o momento da prática sem grandes inseguranças.

No entanto, chegada ao estágio, verifiquei que ser docente, nos dias de hoje, não tem a ver apenas com possuir competências e conhecimentos científicos, nos domínios tidos como essenciais. Ser docente é muito mais do que isso, pois é fundamental que este, para além do conhecimento que possui, seja capaz e tenha sensibilidade para lidar com as crianças, evidencie reconhecer os seus problemas e tenha em conta que cada criança é um ser individual, com uma personalidade própria, com potencialidades e fragilidades distintas. É pois imprescindível que o docente saiba educar para a aquisição de valores e motivar a criança para a aprendizagem ativa, numa sociedade cada vez mais complexa. Compreendi também que este trabalho não deve, nem pode ser individual, mas sim cooperativo, devendo privilegiar-se o debate e a troca de ideias entre todos os intervenientes (criança, docente, comunidade escolar), bem como a reflexão constante, instrumento indispensável para um trabalho eficaz e de qualidade. Desta forma e tendo em conta Morgado (2004), corroboro o seu conceito de que:

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

Foram estes os preceitos que tive sempre presentes ao longo do meu estágio, procurando aplicá-los nesse novo dia a dia, num trabalho cooperativo e de partilha de conhecimentos. Desta forma, todas as opções que tomei ao longo da minha intervenção, se consubstanciaram nestes princípios e se fundamentaram nos conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo da minha formação académica.

Durante a intervenção pedagógica nas duas valências, tive, pois, o cuidado de ser essencialmente orientadora e mediadora das aprendizagens, uma vez que sustento a ideia de que a participação ativa das crianças remete para numa aprendizagem mais

significativa e duradoura. Refletindo acerca do decorrido durante o estágio, em que, como referi, toda a minha intervenção pedagógica se alicerçou na reflexão sobre a prática, verifiquei que, tal como declara Malaguzzi “o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de seus próprios recursos” (Malaguzzi cit. por Edwards et al., 1999, p.76).

A realização do estágio nas duas valências fez-me ainda entender melhor a importância da continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, validando o que se encontra vertido no Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, pelo ME. Este diploma vem redefinir o conjunto de habilitações para a docência, permitindo uma maior mobilidade entre os ciclos e dando a possibilidade aos professores de serem educadores de infância e vice-versa, algo que, neste momento, considero fundamental para uma melhor integração e adaptação das crianças à escolaridade obrigatória.

Ainda em jeito de balanço, considero que a curta duração temporal do estágio nas duas vertentes, limitou um pouco a minha ação, pois não foi possível observar ou mencionar o desenvolvimento das crianças, decorrente da minha intervenção. Este facto entristece-me um pouco, até porque, pela mesma razão, no pré-escolar, alguns dos projetos entusiasticamente planificados, ficaram inacabados e, no 1º ciclo, a implementação do Trabalho de Projeto, ficou um pouco aquém das minhas expectativas iniciais.

Em termos interpessoais, posso afirmar que a relação com as crianças e com os cooperantes foi sempre muito boa, em ambos os níveis educativos, ainda que, também a este nível a escassez de tempo me ter angustiado, pois quando estava a conhecer melhor as crianças e a definir, com maior segurança, que estratégias utilizar ao nível, por exemplo, da gestão de comportamentos e de sala de aula, era chegada a hora de terminar.

Considero que adotei uma postura flexível e tolerante em todo o estágio, tendo, contudo, que reconhecer que sinto que, ao nível do pré-escolar, poderia, em determinadas ocasiões, ter adotado uma postura mais assertiva, algo que, acredito, a experiência profissional me ajudará a conseguir.

Através da prática, estive em contacto direto com a realidade do ensino atual, aquela com a qual terei de lidar no exercício da minha futura profissão. Esta experiência *in loco*, a prática diária fizeram com que eu valorizasse ainda mais este estágio, pois

permitiram-me construir uma visão mais concreta da vida numa escola, ao mesmo tempo que me dotaram de competências novas e indispensáveis que, seguramente, me ajudarão a realizar uma prática mais significativa e de qualidade.

Finda esta experiência, sinto que cresci tanto a nível pessoal como profissional. Houve momentos em que enfrentei dúvidas ou senti receios, em que foi necessário procurar respostas científicas e metodológica, mas também emocionais. Aprendi a confiar mais em mim, pessoa e docente, e a acreditar nas minhas potencialidades, aí se iniciando o referido processo do meu crescimento. Assumo, pois, que foi em constante reflexão, aquela que considero ter sido a base sustentável de todo o desenvolvimento da minha intervenção pedagógica, que consegui colmatar algumas dificuldades e encontrar soluções eficazes para alcançar os objetivos pretendidos.

Tal como foi explanado na primeira parte do trabalho, esta experiência contribuiu para o primeiro passo da construção da minha identidade profissional e, pelo facto de ter decorrido em ambas as vertentes, revelou-se ainda mais enriquecedora e um ponto de partida que considero, por isso mesmo, particularmente, auspicioso.

A nível pessoal senti-me realizada e a concretização de um sonho parece-me agora mais tangível. Efetivamente, o estágio só veio confirmar que era mesmo isto aquilo que eu queria fazer a nível profissional! Esta experiência permitiu-me ainda rever algumas ideias em relação àquele que, julgava, viria a ser o meu percurso profissional, pois, no início do curso, sentia-me mais inclinada para trabalhar apenas com as crianças do 1º CEB e, neste momento, sinto-me capaz de trabalhar com crianças de qualquer idade e até ansiosa por fazê-lo.

Apesar de ter consciência de que, atualmente, a profissão docente é socialmente muito desvalorizada, não me parece que conseguisse vir a fazer outra coisa, atendendo a que há poucas coisas mais prazerosas do que perceber que as aprendizagens, proporcionadas pelo professor, são o ponto de partida para a construção dos indivíduos, dos Homens da sociedade de amanhã.

Referências

- Afonso, M. & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de Avaliação no Contexto escolar (1.º ed.)*. Luanda: Texto Editora, LDA.
- Alarcão, I. (1996b). Ser Professor Reflexivo. In Alarcão, I. (Org). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva (7.ª ed.)*. São Paulo: Cortez Editora.
- Almeida, J. & Pinto J. (1976). *A investigação nas ciências sociais*. 2ª Edição. Lisboa: Editora Presença.
- Amante, L. (2007). As TIC na escola e no jardim-de-infância: motivos e factores para a sua integração. *Sísifo: revista de Ciências da Educação*, 3, pp. 51-64. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf>.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Armas, J. (2003). Estratégias de desbordamento en la ilustracion de libros infantiles. In Viana, F., Martins, M. & Coquet, E. (Orgs.). *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente* (pp. 171- 180). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). *Temas de investigação 26: Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem*. 2ª Edição. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chauvel, D, Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1991). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*.
- Cró, M. L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro.** Define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência. Disponível em:

<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto. Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. Define o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em: <http://www.dre.pt/pdfgratis/2001/08/201A00.pdf>

Delors, J., et al. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Brasil: UNESCO/Edições ASA.

Dewey, J. (1959). *Democracia e Educação*. Companhia Editora Nacional: São Paulo.

Despacho n.º 32081/2008, de 16 de dezembro. Disponível em <http://www.uma.pt/portal/html/noticias/748/5030850310.pdf>.

DIOGO, J. (1998). *Parceria Escola – Família: A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora, Lda.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia da educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.

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

Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. 2ª Edição. Lisboa. INIC.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Pática de Observação de Classes* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

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

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edição Livros Horizonte.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-77). Porto: Porto Editora.
- Garcia, A. S. R. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. In *Escola moderna*, 36, (5) 6-19.
- García, M. C. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Gomes, A. A. (2008). A Construção da Identidade profissional do Professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In *VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - FCSH. Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guerra, M. (2002). Num espelho-avaliação qualitativa das escolas. J. Avezedo (Org.). *Avaliação das escolas: consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto. Edições Asa.
- Hohmann, M.; Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A criança em acção*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, Y. (1999). *El Aprendizaje cooperative en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86 de 14 de Outubro. Acedido em 23 de Agosto de 2010, em: <http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>
- Lopes. A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Asa Editores.
- Lopes, J., & Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.

- Malaguzzi, L. (1999). História, Ideias, e Filosofia Básica. In Edward, C; Gandini L; & Forman, G. *As Cem Linguagens da Criança*. (pp. 59-104). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- Ministério da Educação (2007). *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar*. Disponível em http://sitio.dgcidc.minedu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, D. (2005). O jogo na matemática e na educação. In Moreira, D. & Oliveira, I. (Orgs.). *O jogo e a matemática* (pp. 55-87). Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. (Org.). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137 - 159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998a). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2004). A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*, 21 (5), 64-69.
- Nóvoa, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF – Serviço de Edições.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote

- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores* (pp. 11-30). 2.^a Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira- Formosinho, J. & Kishimoto, T. & Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.13- 36). Porto Alegre: Artmed
- Pacheco, J. A., Paraskeva, J. M., & Morgado, J. C. (1999). Conteúdos. In Pacheco, j. A. (Org.). *Componentes do Processo do Desenvolvimneto do Currículo* (pp. 45-93). Braga: Livraria Minho.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. In *Escola Moderna* , 6, 5, 56-61.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico – Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pires, D. M. (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.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora
- Pourtois J. & Desmet H. (1999). A Educação pós-poderna. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar. Como Potenciar os Recursos no Jardim-de-Infancia*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada. *A Revista da ESES*, 9, 79-104.
- Sá, J. (2002). *Renovar As Práticas No 1ºCiclo Pela Vias Das Ciências Da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Serralha, F. (2001). Evolução das decisões morais em contexto educativo – modelo democrático de socialização. *Escola Moderna*, 11, (5), 32-40.
- Silva, M. (1996). Práticas educativas e construção de saberes, metodologias da investigação-ação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Soares, J. (1999). Uma sessão de matemática em coletivo numa perspetiva de diferenciação pedagógica. *Escola Moderna*, 5(6), 15-20.
- 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 M. E. (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vicente, J. (2004). *Razão e Diálogo- Filosofia- 11º ano*, Porto Editora.
- Zabalza, A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Asa/Clube do Professor.
- Zabalza, A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola (6.ª ed.)*. Rio Tinto: Edições Asa.