

**Relatório de Estágio Sobre a Intervenção
Pedagógica Realizada na Escola Básica
do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão
e no Infantário Carrocel**

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Petra Soraia Spinelli

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2013

Ma

el

T/MA UMA
37
SPi Rel
EX.1

73112

Relatório de Estágio Sobre a Intervenção Pedagógica Realizada na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão e no Infantário Carrocel

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Petra Soraia Spinelli

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

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
ARQUIVO

ORIENTAÇÃO

Guida Reis Rodrigues Mendes



Centro de Competências de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

**Relatório de Estágio sobre a intervenção pedagógica realizada na Escola
Básica do 1.º Ciclo com pré-Escolar do Galeão e no Infantário Carrocel**

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

Orientadora: Mestre Guida Reis Rodrigues Mendes

Petra Soraia Spinelli

Funchal

2013

Agradecimentos

É com muita satisfação que agradeço a todos aqueles que me acompanharam ao longo deste percurso de aprendizagem, quer pessoal, quer como futura docente.

À Mestre Guida Mendes, orientadora deste relatório e do estágio na vertente Pré-Escolar, pela sua compreensão, ajuda, partilha de conhecimentos e sobretudo pelos seus conselhos.

À educadora cooperante Paula Paixão, pela experiência profissional que comigo partilhou e por ter acreditado no meu trabalho.

À professora cooperante Carla Freitas pela sua dedicação, confiança, constante reflexão e análise acerca do trabalho desenvolvido, conselhos profissionais e amigos.

À minha colega de curso e amiga, Joana Gonçalves, pelos conselhos, por todo o tempo partilhado, as trocas de ideias, a amizade e a paciência que sempre teve para comigo.

Aos meus colegas de trabalho, pela força para que conseguisse concluir esta etapa.

Por último, mas sempre em primeiro, aos meus pais e irmão. Sem vós nada disto seria possível.

À Beatriz, minha filha, provavelmente a pessoa que mais sentiu a minha ausência, pois foram muitas horas e muitos dias que deixei de estar ao seu lado, pela sua compreensão e presença inspiradora que me fez chegar ao fim deste ciclo.

Resumo

Este trabalho reflete a prática educativa desenvolvida durante o estágio, fase final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na valência Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

O relatório incide no trabalho desenvolvido durante o estágio, os objetivos que nele foram traçados, as estratégias adotadas, a constante reflexão, sobre as características, necessidades e interesses das crianças, e por fim, numa vertente avaliativa, sobre a forma como se desenvolveu a prática e se criaram situações de aprendizagens significativas para as crianças, nomeadamente melhorar os níveis de bem-estar do grupo no Pré-Escolar e aumentar o trabalho de cooperação na sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

A natureza do relatório reivindica uma constante reflexão sobre a prática desenvolvida, conferindo-lhe um toque próprio, analítico e avaliativo tendo em conta as ocorrências vividas ao longo de todo o estágio.

Palavras-chave: Prática educativa; Pré-Escolar; 1.º Ciclo; reflexão; avaliação; cooperação.

Abstract

This work reflects the educational practice developed throughout the training, final stage of the master's degree in Pre-school Education and Primary School Teaching, in the pre-school and primary school teaching valences.

The report outlines the work developed during the training, the aims defined, the strategies adopted, and the continuous reflection about the characteristics, needs and interests of the children, and finally from an evaluative point of view, considerations were made about the manner in which practice was shaped and how considerable learning conditions for the children were created, namely improving the levels of well-being of the pre-school group and increasing the cooperation work in the primary school teaching class.

The nature of the report vindicates a permanent reflection about the developed practice, granting him a personal touch, analytical and evaluative; bearing in mind all the experiences lived throughout the training.

Keywords: educational practice; pre-school; primary school; reflection; evaluation; cooperation.

Índice Geral

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract.....	V
Índice Geral	VI
Índice de Apêndices.....	IX
Índice do Conteúdo do CD-ROM.....	X
Índice de Figuras	XI
Índice de Quadros	XVI
Lista de Siglas.....	XVII
Introdução.....	1
Parte I.....	4
1.1 Abordagem Teórica	4
1.1.1 Identidade Profissional Docente.....	4
1.1.2 Formação Contínua dos Professores	7
1.1.3 Perfil do Professor do 1.º CEB	10
1.1.4 A Educação Pré-Escolar.....	11
1.1.5 Perfil do Educador de Infância.....	14
1.1.6 Desenvolvimento da Criança tendo por Base os Grupos de Estágio.....	16
1.2 Técnicas de Recolha de Dados	18
1.3 Opções Metodológicas subjacentes à Prática Educativa	22
1.3.1 Modelo High/Scope.....	25
1.3.2 Pedagogia-em-Participação	28
1.3.3O Movimento da Escola Moderna.....	31
1.4 Avaliação em Educação	35
Parte II	38

2.1 Estágio no Pré-Escolar	38
2.1.1 Contextualização do Estágio	38
2.1.2 O Meio Envoltente e a Instituição	39
2.1.3 Caracterização e Organização do Espaço Pedagógico.....	39
2.1.4 Caracterização e Organização do Tempo Pedagógico	42
2.1.5 Caracterização do Grupo de crianças	44
2.1.6 Nível sócio educacional dos pais das crianças da Sala Amarela....	50
2.2 Intervenção Pedagógica com o Grupo da Sala Amarela	50
2.2.1 Prática Educativa com o Grupo de Crianças	
Atividades Orientadas	51
2.2.1.1 Reflexão Inicial.....	51
2.2.1.2 Segunda semana de estágio.....	57
2.2.1.2.1 Diário Reflexivo - Semana de 1 a 4 de outubro..	61
2.2.1.3 Terceira semana de estágio	67
2.2.1.3.1 Diário Reflexivo - Semana de 8 a 11 de outubro	73
2.2.1.4 Quarta semana de estágio.....	83
2.2.1.4.1 Diário Reflexivo – Semana de 15 a 18 de outubro	88
2.2.1.5 Quinta semana de estágio.....	97
2.2.1.5.1 Diário Reflexivo – Semana de 22 a 25 de	
outubro	101
2.3 Avaliação Geral do Grupo e Específica de uma Criança	107
2.4 Avaliação específica de uma criança.....	118
2.5 Intervenção com as famílias e com a comunidade	128
2.6 Reflexão crítica sobre a intervenção educativa	131
Parte III.....	133
3.1 Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º CEB	133
3.1.1 Contextualização do Estágio no 1.º Ciclo	133

3.1.2 O Meio e a Instituição	135
3.1.3 Projeto Educativo de Escola.....	136
3.1.4 Caracterização do Espaço Pedagógico.....	137
3.1.5 O Grupo de Alunos.....	138
3.1.6 Pressupostos da Prática Pedagógica.....	143
3.1.7 Prática Educativa com o Grupo de Alunos do 4º 1 – Atividades Orientadas	149
3.1.7.1 Conhecimento e Raciocínio Lógico-Matemático	149
3.1.7.2 Intervenção Educativa na Disciplina de Língua Portuguesa.....	177
3.1.7.3 Estudo do Meio	179
3.2 Intervenção com a Família e com a Comunidade	183
3.2.1 Escrita em Família.....	183
3.2.2 Realização de Atividades de Natal.....	184
4. Conclusão	186
5. Referências	190

Índice de Apêndices

Apêndice A. Primeira planificação semanal (1.º CEB).....	197
Apêndice B. Segunda planificação semanal (1.º CEB).....	217
Apêndice C. Terceira planificação semanal (1.º CEB).....	239
Apêndice D. Quarta planificação semanal (1.º CEB).....	263
Apêndice E. Quinta planificação semanal (1.º CEB)	285
Apêndice F. Sexta planificação semanal (1.º CEB)	306

Índice do Conteúdo do CD-ROM

Pasta 1 – Relatório de Estágio

Anexo A – Relatório de Estágio (PDF)

Anexo B – Relatório de Estágio (Word)

Pasta 2 – Planificações do Estágio em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Pasta 3 - Semana 1 – Materiais de apoio

Pasta 4 - Semana 2 – Materiais de apoio

Pasta 5 - Semana 3 – Materiais de apoio

Pasta 6 - Semana 4 – Materiais de apoio

Pasta 7 - Semana 5 – Materiais de apoio

Pasta 8 - Semana 6 – Materiais de apoio

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da Sala Amarela	41
Figura 2. Nível sócio educacional dos pais	50
Figura 3. Áreas da Sala Amarela	53
Figura 4. Materiais acessíveis às crianças	53
Figura 5. Alguns momentos da rotina diária	54
Figura 6. Dificuldades na hora das refeições.....	54
Figura 7. Grupo irrequieto	55
Figura 8. O grupo a ouvir o conto da história.....	61
Figura 9. Grupo motivado durante o conto da história.....	62
Figura 10. Exploração do bosque para a construção da capa individual.....	63
Figura 11. Exploração das folhas da árvore com tintas.....	64
Figuras 12. Crianças a pintarem os pés e utilizam-no como carimbo	65
Figura 13. Representação do tronco das árvores	65
Figura 14. Representação do céu esponjado.....	66
Figura 15. Representação da relva.....	66
Figura 16. Capas individuais das crianças.....	66
Figura 17. Exploração das frutas através do tato e paladar	74
Figura 18. Grupo de crianças a comer a salada de frutas	74
Figura 19. Explicação do trabalho a ser realizado na tabela	75
Figura 20. Exploração dos jardins do infantário.....	76
Figura 21. Exemplo de uma das imagens escolhidas pelas crianças.....	77
Figura 22. Pintura dos respetivos frutos	77
Figura 23. Exploração dos materiais	78
Figura 24. Trabalhos realizados pelas crianças	78

Figura 25. As crianças a identificarem as imagens pequenas e as grandes	79
Figura 26. Trabalho final realizado pelas crianças	79
Figura 27. Atividade das adivinhas	80
Figura 28. Quadro das adivinhas	81
Figura 29. Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças	81
Figura 30. Cartaz de regras	90
Figura 31. Comboio da Sala Amarela	91
Figura 32. Colar a ser usado pelo chefe da semana.....	91
Figura 33. Crianças a explorar as frutas	92
Figura 34. Registo da Visita ao Supermercado	93
Figura 35. Identificação por parte das crianças das suas representações	93
Figura 36. Exposição dos trabalhos alusivos à Visita ao Supermercado.....	94
Figura 37. As crianças a construírem as suas maracas	95
Figura 38. As crianças a acompanhar o ritmo da música com as maracas.....	96
Figura 39. Grupo de crianças em atividade livre.....	96
Figura 40. As crianças a trabalharem no seu livro do pão-por-Deus	101
Figura 41. Confeção do bolo	102
Figura 42. Grupo a acompanhar o ritmo da música com as maracas	103
Figura 43. Livros individuais do pão-por Deus.....	103
Figura 44. Rasgagem de folhas de revista	104
Figura 45. Colagem dos pedaços de revista	105
Figura 46. Pintura da pega do cesto.....	105
Figura 47. Cestos do pão-por-Deus	106
Figura 48. Gráfico acerca dos níveis de bem-estar e de implicação da Sala Amarela durante a semana de observação.....	111

Figura 49. Gráfico acerca dos níveis de bem-estar e de implicação da Sala Amarela durante a última semana de estágio	116
Figura 50. Planta da sala 4.º1	137
Figura 51. Nível socio educacional dos pais	142
Figura 52. Fragmento da planificação diária (1.ª semana)	149
Figura 53. Leitura dos números até à classe dos milhões.....	150
Figura 54. Número escrito no quadro.....	150
Figura 55. Cartaz acerca das classes e ordens dos números inteiros.....	151
Figura 56. Operações a serem resolvidas pelos alunos	151
Figura 57. Subtração de um número inteiro por um número decimal.....	152
Figura 58. Consolidação de conhecimentos	153
Figura 59. Comparação entre números decimais.....	153
Figura 60. Exercício realizado pelos alunos.....	154
Figura 61. Exemplo de cartões para a exploração do Diagrama de Venn.....	155
Figura 62. Início da exploração do Diagrama de Venn.....	156
Figura 63. Exercício para chegar ao conceito de Diagrama de Venn.....	156
Figura 64. Tentativas de representação do Diagrama de Venn	157
Figura 65. Diagrama de Venn explorado pelos alunos.....	157
Figura 66. Diagrama de Venn explorado com o nome dos alunos.....	158
Figura 67. Situação que desencadeou a exploração das frações	158
Figura 68. Fases das diferentes partes da divisão do bolo.....	159
Figura 69. Diferentes formas de representar a décima parte	159
Figura 70. Exploração da fração feita com os alunos.....	160
Figura 71. Leitura feita pelos alunos das frações com denominadores maiores do que 10.....	160

Figura 72. Situação que desencadeou a exploração do tema.....	161
Figura 73. Quadrado representativo da unidade dividido em 100 partes iguais..	161
Figura 74. Representação de 25 quadrados em 100	162
Figura 75. Diferentes representações do quadro após a pintura de 25 quadrados dos 100.....	162
Figura 76. Representação de 50 quadrados dos 100.....	163
Figura 77. Diferentes representações do quadro após a pintura de 50 quadrados dos 100.....	163
Figura 78. Representação dos 75 quadrados dos 100.....	164
Figura 79. Diferentes representações do quadro após a pintura de 75 quadrados dos 100.....	164
Figura 80. Exemplo de problemas criados pelos alunos	164
Figura 81. Exercício que desencadeou da definição de balança.....	165
Figura 82. E exercício para comparar a massa	166
Figura 83. Estimar a massa dos alimentos.....	166
Figura 84. Pesar na balança digital os materiais.....	166
Figura 85. Cálculo da massa dos materiais escolares	167
Figura 86. Estimativa da massa dos objetos através da areia	167
Figura 87. Ta bela construída para relacionar as medidas de massa	168
Figura 88. Exercício para identificar os produtos vendidos em gramas.....	168
Figura 89. Noção da massa dos pesos usados na balança de pratos.....	169
Figura 90. Comparação da massa dos objetos com a dos pesos.....	170
Figura 91. Esquema construído com os alunos com o auxílio da balança de pratos.....	170
Figura 92. Exercício das Unidades de Medidas de Massa	171

Figura 93. Exercício para aplicar a conversão de quilograma para tonelada	172
Figura 94. Tabela utilizada pelos alunos para o registo dos resultados.....	173
Figura 95. Exercício realizado pelos alunos.....	173
Figura 96. Calcular a área do Tangram tendo em conta o Triângulo Pequeno e o Quadrado	174
Figura 97. Papel Pontado para a exploração das áreas	175
Figura 98. Figuras a serem reproduzidas pelos alunos.....	175
Figura 99. Estratégia para calcular a área do triângulo através do método das metades.....	176
Figura 100. Exercício de consolidação de conhecimento do método das metades.....	176

Índice de Quadros

Quadro 1. Os centros de Educação de Infância como espaços democráticos	29
Quadro 2. Rotina da Sala Amarela	43
Quadro 3. Planificação para a 2. ^a semana de estágio.....	57
Quadro 4. Planificação para a 3. ^a semana de estágio.....	67
Quadro 5. Planificação para a 4. ^a semana de estágio.....	83
Quadro 6. Planificação para a 5. ^a semana de estágio.....	97
Quadro 7. Ficha 1g (SAC) – Abordagem dirigida ao grupo (avaliação diagnóstico - 24 a 27 de setembro de 2012).....	109
Quadro 8. Ficha 1g (SAC) – Abordagem dirigida ao grupo (avaliação final - 22 a 25 de outubro de 2012).....	112
Quadro 9. Ficha 1i (SAC versão abreviada) – Ficha de avaliação individualizada (diagnóstica)	118
Quadro 10. Ficha 1i (SAC – versão completa) – Ficha de avaliação individualizada (final)	121
Quadro 11. Componente letiva – turno da tarde.....	138
Quadro 12. Caracterização geral de cada aluno	140
Quadro 13. Pressupostos gerais da ação educativa desenvolvida em contexto de 1.º CEB (ME, 2004)	145

Lista de Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

OCP – Organização Curricular e Programas

PEE – Projeto Educativo de Escola

MEM – Movimento da Escola Moderna

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de turma

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

RJFCP - Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

EI – Educação de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

Introdução

O relatório aqui apresentado surge no âmbito do Estágio Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado no Infantário *Carrocel* numa sala de transição denominada Sala Amarela e na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão no 4º ano, e tem como objetivos a colaboração com a comunidade educativa, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, valorizar o trabalho colaborativo e a mobilização de relações interpessoais.

O estágio é o momento em que o estagiário tem a possibilidade de colocar em prática todos os conhecimentos teórico-científicos adquiridos, bem como o de se definir enquanto futuro profissional docente. É neste momento que confronta os seus conhecimentos com a prática coadjuvando a teoria com o saber prático construído num processo gradual que não termina aqui. Assim, começa uma nova etapa de vida, enquanto orientador de novas aprendizagens das crianças, neste caso, em contextos formais de educação e ensino. Nesse sentido, o estagiário desempenha o seu papel de docente nas duas vertentes educativas, quer em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com muito esforço e dedicação, pondo em prática, os seus conhecimentos, competências, atitudes e habilidades, que devem conduzir toda a sua ação educativa, com um único fim, o de proporcionar a todas as crianças, bem-estar, gosto pela aprendizagem através de uma educação de qualidade.¹

Por todas estas razões, exercer o papel de educador e professor num tão curto período de tempo não é tarefa fácil, uma vez que põe à prova toda a capacidade de resiliência que o estagiário tem. No entanto, esta situação também dá a oportunidade deste refletir acerca da sua escolha profissional, bem como as opções que toma no seu dia-a-dia.

¹ Qualidade nos serviços dedicados á primeira infância é um conceito construído, subjetivo em sua natureza e baseado em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal. (Pence & Moss, 1994, p. 172)

O relatório encontra-se dividido em três partes, antecedidas pela introdução e precedidas por uma reflexão final.

A Parte I terá como ponto de partida um enquadramento teórico, tendo em conta vários aspetos, tais como, a construção da identidade docente e o perfil profissional do mesmo, seguindo-se os aspetos metodológicos adotados na prática pedagógica desenvolvida em ambas as valências, e a sustentação teórica subjacente aos conteúdos abordados, bem como referência a alguns pressupostos que tornaram a prática educativa consistente e adequada, tendo em conta os valores por mim defendidos, com a finalidade de promover uma intervenção de qualidade e aprendizagens significativas para as crianças.

Na Parte II começa-se por abordar a intervenção educativa realizada no estágio em EPE, tendo por base a especificidade do meio, a instituição, a sala e as características, necessidades e interesses do grupo de crianças, para depois se refletir sobre a mesma prática, desenvolvida ao longo das cinco semanas de estágio, avaliando deste modo a adequabilidade da intervenção no intuito de orientar novas perspetivas de intervenção.

No que respeita à Parte III, esta segue a mesma organização da anterior, ou seja, a parte II, mas no que se refere à componente de estágio no 1.º CEB. Importa referir que a prática desenvolvida *in loco* nesta valência, se efetuou aos pares.

Uma outra componente do estágio e que aparece referenciada nas duas últimas partes, é o contato com as famílias, comunidade e a sua incorporação na vivência de ambas as valências, referenciando a cooperação destas partes no decorrer de algumas atividades.

Por último, apresenta-se uma reflexão final relativa a todo o processo de estágio em ambas as valências.

Importa salientar que a redação do relatório segue as normas da *American Psychological Association*, em concordância com o artigo 12º, nº2, do regulamento específico de 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira, com exceção da impressão do texto que é nas duas faces da folha e atende a algumas exceções que o referido manual permite, estas dizem respeito, às fotografias e alguns quadros que se apresentam com cor e ainda a apresentação das notas de rodapé estão na página a que dizem respeito. Quanta à expressão escrita, esta encontra-se em conformidade com o novo acordo ortográfico, tal como é exigido pelo Conselho Científico do curso em questão.

Parte I

1.1 Abordagem Teórica

Os pontos explanados neste capítulo concedem ao relatório uma sustentação teórica, capaz de suportar as linhas orientadoras em que se baseou a prática educativa, tanto no contexto de EPE como no 1.º CEB. Desta forma torna-se basilar o seu desenvolvimento, em congruência com as menções teóricas, legais e regulamentais que se coadjuvam e recitam o sucesso para a Educação Básica em Portugal.

Tendo estes dois contextos ligações claras, também se apresentam com características próprias e singulares, daí que neste capítulo, os temas estejam abordados separadamente, com a exceção das metodologias preconizadas que vêm em simultâneo no mesmo ponto.

1.1.1 Identidade Profissional Docente

Este capítulo fala um pouco acerca das conceções da identidade profissional docente, remetendo-nos para a importância da compreensão da história, da cultura e da sociedade na vida dos docentes. Nesta linha de pensamento é importante também considerar a legislação, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente as funções gerais do docente, bem como, os seus direitos e deveres relativamente à comunidade educativa. Todos estes itens vão ao encontro da qualidade do sistema educativo, de modo a disponibilizar aos docentes um conjunto de linhas orientadoras para melhor adequarem a sua prática.

Quando falamos em identidade profissional docente, nada parece ser conclusivo, pois não existe apenas uma única definição. No entanto, este tema tem sido alvo, ao longo dos tempos, de estudos para tentar desmistificar a dinâmica em que a identidade profissional docente está envolta.

Segundo Nóvoa (s/d) citado por (Anjos, 2007):

não é possível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...) e as opções que cada um de nós tem de fazer como professores, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (p.43).

De acordo com o supracitado, cada docente concebe uma forma própria de ser e de atuar no espaço, tendo em conta o íntimo da sua forma de ser como professor.

Ao longo dos tempos foi se tentando delinear o perfil do docente e é a partir da segunda metade do século XVIII que se dá um aperfeiçoamento e alteração nas motivações, normas e valores originais da profissão docente. O que os estudos têm mostrado é o papel cada vez mais ativo dos docentes no campo educacional. É com a intervenção do Estado que transforma os docentes num corpo profissional, provocando uma homogeneização, unificação e hierarquização à escala nacional dos mesmos (Nóvoa, 1995).

Após 1974, Portugal viveu um período de grandes mudanças, nomeadamente no que se refere a uma expansão sem precedentes do sistema educativo. A partir de então a escola começa a ser vista “como fator de desenvolvimento económico e de democratização social” não se limitando a “produzir o saber necessário para uma planificação racional do sistema de ensino.” (Pereira, 2001, p.37).

Patrício (1994), refere que atualmente e segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, os docentes e a sua formação devem seguir um princípio de liberdade criadora. O docente não se pode restringir à excelência nas matérias da especialidade que irá lecionar “é preciso um professor diferente, de perfil novo: *o professor-homem-*

de-cultura.” (Patrício, 1994, p.14). O docente deve levar os seus educandos a uma realização plena, incluindo aqui: bens, valores intelectuais, estéticos, éticos, cívicos, religiosos e com direito à diferença, pois cada educando é um ser único, com projetos e ambições individuais, prevendo períodos destinados para a formação contínua dos docentes (Patrício, 1994).

Sendo a escola um lugar de futuro é essencial que esta tenha sentido. Cabe aos professores se consciencializarem dessa necessidade e tomar partido por uma perspectiva de formação intencional, procurada e consciente. Estes podem optar por uma metodologia ou pela junção de várias, procedendo deste modo a uma articulação da informação produzidas por diversas e complementares abordagens (Chaves, 1989).

A sociedade vive a um ritmo alucinante no que se refere às alterações sociais, económicas, políticas e culturais, daí atribuir-se grandes funções ao professor cabendo a estes abrir a escola ao mundo (Nóvoa, 1992). É uma realidade que os professores são os agentes de mudança nas escolas, mas estes, por si só, não são detentores de toda a responsabilidade da atividade educativa pois estão inerentes a influências políticas económicas e culturais. “O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa.” (Nóvoa, 1995, p.74).

Segundo Queiroz (1995) citado por (Pereira, 2001) o estado passa a adotar novas lógicas relativamente à política educativa “no sentido de redefinir as relações da escola com as necessidades do sistema produtivo, assumindo-se como um “estado regulador” e investindo nas instâncias locais como forma de delegação de poderes.” (p.29).

Exige-se agora que a ação dos docentes seja ordenada em função de projetos e estratégias ajustados às características do estabelecimento de ensino (Pereira, 2001).

1.1.2 Formação Contínua dos Professores

A exploração desta temática surge no decorrer de uma aula de matemática no decorrer do estágio no 1.º CEB, onde durante uma atividade, exploração do Tangram, a professora cooperante referiu que nós enquanto alunas estagiárias conseguíamos facilmente chegar à exploração prática dos conteúdos e que ela, enquanto professora há já alguns anos e com uma certa experiência necessitava de formação extra para chegar a determinado ponto dos conteúdos a serem explorados com os alunos. Tendo por base este “desabafo” achei pertinente explorar um pouco mais acerca da importância e da necessidade da formação contínua dos professores, com o intuito de fornecer aos alunos momentos de qualidade e ricos em aprendizagens diversificadas.

“Entendo a educação de qualidade não apenas como um somatório de competências e técnicas. A educação de qualidade é um modo de vida, um compromisso que envolve todo o nosso ser.” (Vasconcelos, 1997, p. 23).

Dubar (1990) citado por (Pereira, 2001) menciona que:

pensar a formação contínua como um efeito cumulativo de formações individuais, que nos contextos de trabalho despoletariam as capacidades de adaptação do trabalhador às evoluções técnicas contribuindo assim para o êxito das empresas, não tem em conta os processos sociais complexos que estão na base das transformações que afetam o sistema produtivo. (p.33).

Pensar na formação contínua dos professores acresce outra complexidade, tendo em conta outros grupos profissionais. O professor assume a função de formando e o de formador, mesmo que em tempo e espaços distintos (Pereira, 2001).

Portugal, após 1974 assistiu a grandes transformações político-sociais e que teve repercussão na expansão do sistema educativo. Até aqui a formação de professores era

pensada apenas na qualificação inicial e que dava competências para um futuro na docência. Nesta década a escola expandia-se quantitativamente, mas a qualidade e a resposta às exigências, só tornou evidente o seu caráter elitista e seletivo, pondo em causa a identidade profissional construída até então (Pereira, 2001).

A formação contínua de professores surge de uma carência e conforme a definição de bom professor, que era aquele que detinha conhecimentos científicos para serem transmitidos e que dominava as técnicas associadas a esse tipo de transmissão de saberes. Daí que todas as ações de reciclagem que se foram incrementando premeiam os domínios disciplinar e didático (Pereira, 2001).

É já na década de 1980 que os discursos educativos tomam contornos relativamente às necessidades adaptativas da escola em função das rápidas mudanças económicas, sociais e tecnológicas. A partir de então a formação contínua de professores se constituiu num direito assegurado na Lei de Bases do Sistema Educativo contemplado no artigo 35.º. E é segundo o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) que este tipo de formação contínua se assume como um dever e passa a ser um dos elementos de avaliação dos professores (Pereira, 2001).

Atualmente o sistema educativo ainda continua regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, mesmo com todas as evoluções económicas, demográficas, sociais e políticas que sucederam e que constituem desafios aos sistemas educativos. Daí que a aprendizagem continuada assuma um papel fundamental na formação dos docentes com a finalidade de dar respostas positivas em detrimento do desenvolvimento (Neves, 2007).

Faundez (1985) refere num diálogo que tem com Freire (1985) que “o trabalho em que a teoria, a prática e tudo o que se faz intelectualmente se faz com a finalidade de

compreender a realidade e, se possível, transformá-la[...]” (Faundez & Freire, 1985, p.18).

Se a tarefa do professor é a criação de contextos de desenvolvimento humano que compreendam as crianças na pluralidade e interatividade das suas dimensões “cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, ética.” (Alarcão & Roldão, 2010, p.16). Então, não se pode desagregar o saber profissional dos docentes da sua tarefa social, enquadrando-se assim no conjunto de profissionais do desenvolvimento humano. Perrenoud (2001), refere que “é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos [...] exige que todos possuam competências [...]”(p.8).

É através da montagem de estratégias diferenciadas que coloquem em causa o sistema já criado e o transportem de forma orientada para fins divergentes, assim podemos remeter para o conceito de inovação. Segundo Nogueira, Rodrigues & Ferreira (1990) este fenómeno insere-se:

numa teia complexa onde se cruzam forças do domínio económico, social, político e cultural existentes e traduz-se, necessariamente, em algo que perturba a organização estabelecida, através de uma intervenção actuante, assumida pela introdução de processos ou sistemas nas práticas educativas.(p. 14).

Importa salientar que tal tarefa não é fácil, mas existem docentes que assimilam o conceito de inovação e conhecem a necessidade e a importância de inovar. Para inovar é necessário que a instituição também esteja receptiva a este conceito e proporcione as condições necessárias para que estes docentes possam operacionalizar este conceito, para tal, seria necessário uma sensibilidade acrescida em relação a atribuição de alunos por turma, disponibilidade de materiais e equipamentos, entre outros. É só através deste

tipo de procedimentos que poderemos combater a falácia de desmotivação e falta de condições por parte dos docentes (Nogueira, Rodrigues & Ferreira, 1990).

1.1.3 Perfil do Professor do 1.º CEB

Tendo em conta os pressupostos do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor é responsável pelo desenvolvimento do respetivo currículo, no âmbito de uma escola inclusiva, “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto. Anexo N.º 2 – II).

É função do professor cooperar na construção e avaliar o Projeto Curricular de Escola (PCE) e em consonância com os outros professores desenvolver o Projeto Curricular de Turma (PCT). Mobiliza o saber científico relativo às áreas curriculares e seus conteúdos, desenvolvendo as aprendizagens (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A promoção de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, compete ao professor do 1.ºCEB enquadrá-las nas várias dimensões do currículo, sendo estas a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza. Este conta com a colaboração de outros docentes nas áreas especializadas, da Educação Física Motora, Educação Artística, nas TIC, entre outros (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O professore do 1.º CEB, é também responsável pela organização, desenvolvimento e avaliação de todo o processo de ensino, tendo por base a análise das situações. É através dos conhecimentos prévios dos alunos, que fomenta métodos de estudo e de trabalho, nas aprendizagens, nomeadamente a pesquisa, organização, tratamento e produção de informação recorrendo às tecnologias de informação e comunicação (TIC) (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

TheodoreSizer, citado por (Marque, s/d) defende que o professor deve ter um papel dinamizador e facilitador no desenvolvimento de projetos e deve participar na construção e gestão de currículos, baseando-se nas aprendizagens fundamentais de todas as escolas e não do currículo nacional. A escola deve manter uma estrutura simples e flexível, as disciplinas devem ser reduzidas e a avaliação deve ser contínua através de trabalhos ou projetos. Assim sendo, o autor também defende que deve haver uma maior flexibilidade na gestão do tempo.

1.1.4 A Educação Pré-Escolar

Os programas para crianças em idade de EPE em instituições começaram a se estabelecer por quase toda a Europa durante o século XIX. Muitos foram os fatores que deram origem à criação destes programas, nomeadamente, a mudança na estrutura familiar em que a mulher insere-se no mundo do trabalho, o desenvolvimento da classe média e do conceito da socialização da criança em idade de EPE, entre outros.

Estes programas foram criados segundo duas grandes categorias, por um lado visavam o bem-estar social da criança e da família e por outro destinavam-se a complementar e enriquecer as experiências educacionais das crianças (Bairrão & Tietze, 1995).

Dentro dos países da Comunidade Europeia (CE), nos anos 60 a taxa de cobertura de instituições de EPE era muito variada. França apresentava nesta altura uma percentagem muito elevada, cerca de 90%, Portugal e Dinamarca destacavam-se pela cobertura excessivamente baixa. A possível causa apontada teve a ver com a tardia industrialização destes países. Nesta altura a educação Pré-Escolar era vista como “ a forma de compensar crianças desfavorecidas que viviam em ambientes pouco estimulantes.” (Bairrão & Tietze, 1995, p.26). Como refere Philippe Ariès (s/d) citado

por (Cardona, 1997) “foi preciso muito tempo para que o sentimento que reconhece a especificidade da infância passasse a ser dominante.” (p.25).

Em Portugal, só no final dos anos 70 é que dilatou o desenvolvimento da educação de infância. A primeira instituição a ser criada remete-nos para o período da monarquia (1834), mas é só passado mais de um século que foi criada uma rede pública de jardins-de-infância, dependentes do Ministério da Educação (ME). Este grande atraso deveu-se ao regime político do Estado Novo (Cardona, 1995).

Em 1978 deu-se o início do funcionamento dos jardins-de-infância da rede pública do ME, a partir de então, são valorizadas as características socioculturais da comunidade e integradas nas práticas educativas, onde está inserida a criança, sendo estas características valorizadas e respeitadas. Esta mudança surge em consequência das ideias de abril de 1974, em que a ideia do professor e do educador reveste-se com outro significado, como refere, Fernandes Rogério citado por (Cardona, 1995) “animador cultural da sua comunidade, tendo em consideração a necessidade de reconstruir o país que o fascismo tinha destruído.” (p.21).

Atualmente a Educação Pré-Escolar não é de caráter obrigatório, no entanto são oferecidos diversos serviços a partir dos três meses de idade. O ensino obrigatório inicia-se aos seis anos. A responsabilidade deste tipo de serviços está ao cargo do Ministério do Emprego e Segurança Social (MESS) e ME, onde cada um destes desempenha funções distintas (Bairrão & Tietze, 1995).

Na sociedade portuguesa, as últimas décadas são de transformações estruturais. Surgem dois vetores como construção das relações sociais na segunda modernidade. Esta nova ideia moderna da infância é afetada e influenciada pelas mudanças sociais, pois a infância deixou de ser vista como “sentimento” e consolida-se como “norma universal”. No século XX Ellen Key promulgou o mesmo século como sendo “o Século

das crianças” é definido um quadro jurídico para a promoção e proteção das crianças. A infância é reconhecida como objeto de legislação específica e as crianças como *sujeitos de direitos*, com a aprovação pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, da Convenção sobre os Direitos da Criança (Sarmiento, 2008).

A *proteção* da criança em Portugal encontra-se salvaguardada por documentos legislativos que regulam a vida da criança, não descurando todas as alíneas irei-me focar apenas em duas, uma vez que estas vão ao encontro do que é pretendido explicar neste relatório, são estas a “ Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986, de 14 de Outubro) – define, organiza e regula a educação das crianças a partir dos 3 anos de idade), enquanto direito público.” E “ Regulação e desenvolvimento da educação pré-escolar, pela Lei-Quadro da EPE (Lei n.º5/97, de 10 de Fevereiro).” (Sarmiento, 2008, p.74). Sendo a EPE a primeira etapa da educação na vida das crianças, complementando a ação educativa das famílias, esta torna-se crucial para uma formação e desenvolvimento equilibrado da criança, objetivando a sua inserção na sociedade como ser independente, aberto e responsável (ME, 2007).

Segundo Gadotti (2000) “a *educação infantil* deve proporcionar o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança, em complementação à ação da família.” (p.30).

Um estudo desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre educação e cuidados para a infância em que estiveram envolvidos 12 países incluindo Portugal, admite que uma educação e cuidados para a infância de qualidade, consagra a possibilidade de motivar e preparar as crianças desde os primeiros anos de vida, para um processo de aprendizagem ao longo da vida. Assim a OCDE considera que a educação e cuidados para a infância:

inclui todos os contextos que proporcionam cuidados e educação para as crianças antes do ingresso na escola obrigatória (no caso português, o 1.º ciclo da educação básica), independentemente do tipo de estabelecimento, financiamento, horário de atendimento, ou conteúdos programáticos. (Vasconcelos, 2003, p.20).

É através dos princípios legais supracitados que surge a necessidade de criar um documento que regule e ofereça à EPE uma fundamentação e operacionalização da intervenção educativa. É assim que surge as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), através do Despacho nº 5220/1997, de 4 de agosto. Estas orientações:

constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ... organização da componente educativa. ...adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar com as crianças. ... pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar. (ME, 1997, p.13).

1.1.5 Perfil do Educador de Infância

“Educar implica intensidade e envolvimento por parte do educador.”(Katz, 1977, citado por Vasconcelos, 1997, p.19).

O perfil do educador de infância foi definido pelo Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001, de 30 de agosto.

No que concerne à orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar, estas vêm-se asseguradas nos termos do n.º 2 do artigo 30.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância. O educador de infância tem desempenhado as

suas funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos três anos de idade (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, vem consagrado no anexo n.º1 consagrado no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, onde este é responsável por conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo. Relativamente a este último ponto, o educador organiza, disponibiliza, mobiliza, gere e cria uma série de espaços, materiais e condições necessárias ao desenvolvimento, segurança e bem-estar das crianças (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O educador de infância deve relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a segurança afetiva e autonomia necessária, para que esta se envolva em projetos de grupo ou individuais. Cabe ao educador fomentar a cooperação entre as crianças, envolvendo as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver, sejam estes de iniciativa de uma criança, do grupo de crianças, do educador ou mesmo ainda de iniciativa conjunta (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

O educador de infância mobiliza conhecimentos e competências fundamentais ao desenvolvimento de um currículo integrado no âmbito da comunicação, expressão e conhecimento do mundo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No ano letivo 2009/2010 existiam em Portugal 18 380 educadores de infância. Na última década o nível de habilitações literárias dos educadores aumentou (licenciatura), sendo que as alterações ocorridas no ano 2007 em que estabelecem o grau de mestre como habilitação mínima, ainda não tiveram repercussões no sistema. Se verificarmos também o grupo etário em exercício, verificou-se um aumento nos escalões 40-49 anos, estando Portugal numa tendência de envelhecimento dos docentes. A taxa de

feminidade na educação pré-escolar é muito elevada comparando com os outros ciclos de ensino mantendo-se acima dos 95% (Conselho Nacional de Educação, 2011).

1.1.6 Desenvolvimento da Criança tendo por Base os Grupos de Estágio

Em concordância com Philippe Ariès (1962) citado por (Papalia, Olds & Feldman, 2001) a criança até ao século XVII era vista como um ser fraco e pouco inteligente. É só a partir desse século que nas sociedades ocidentais as crianças distanciam-se qualitativamente dos adultos.

No século XX surgiu a *Teoria Psicosexual* com Freud, em que era defendido a ideia de que a personalidade se forma nos primeiros anos de vida quando as crianças lidam com os conflitos entre os seus impulsos biológicos inatos, ligados às pulsões e às exigências da sociedade. Este dividiu o desenvolvimento da personalidade em cinco fases (oral, anal, fálica, latência e genital), sendo que destaca as três primeiras como cruciais nos primeiros anos de vida das crianças (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

O *Desenvolvimento Psicossocial* proposto por Erikson defende que o desenvolvimento do ego ocorre ao longo da vida e é influenciado social e culturalmente. Este percurso apresenta-se dividido em oito fases (confiança/desconfiança, autonomia/dúvida e vergonha, iniciativa/culpa, mestria/inferioridade, identidade/confusão da identidade, intimidade/isolamento, produtividade/ estagnação, integridade/desespero). Este psicanalista refere que cada fase está assolada de uma “crise” na personalidade. “As crises emergem de acordo com um tempo de maturação e devem ser satisfatoriamente resolvidas para permitir um saudável desenvolvimento do ego.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 25).

Na *Teoria Cognitiva dos Estádios de Piaget* coloca ênfase nos processos mentais internos, em antítese à teoria clássica da aprendizagem que se evidenciava nas

influências externas e nos comportamentos abertos. Desenvolveu um grandioso estudo ao nível do desenvolvimento cognitivo da criança.

É também nestas idades que a imagem do autoconceito/*self* passa a estar em foco.

O auto-conceito é a imagem que temos de nós próprios. É aquilo que acreditamos ser – o quadro global das nossas capacidades e traços. [...] também possui um aspecto social: as crianças incorporam na sua auto-imagema compreensão crescente da forma como os outros as vêem. (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.352).

Apesar de Vygotsky ter seguido os primeiros trabalhos de Piaget, abraçou outra orientação, tendo mesmo criticado a sua obra, por não valorizar tanto como ele a influência do meio social na aprendizagem social das crianças. Piaget valorizou o aspeto psicossocial e Vygotsky enfatiza a importância do contexto sociocultural no significado atribuído às atividades do indivíduo (Fontes & Freixo, 2004).

O conceito de *mediador* proposto por Vygotsky foi adaptado de conceitos desenvolvidos por Marx, Hegel e Engels. A teoria por si desenvolvida serviu como referência para outros investigadores contemporâneos, como é o caso de Johnson & Johnson que a utilizaram para desenvolver a investigação na área da aprendizagem cooperativa (Fontes & Freixo, 2004).

Vygotsky distingue aprendizagem de desenvolvimento, dizendo que:

a aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento. Assim o desenvolvimento precede a aprendizagem, convertendo-se naturalmente um processo no outro; a aprendizagem deixa de ser individualista, para ser social e facilitador da aprendizagem dos outros. (Fontes & Freixo, 2004, p.15).

Vigostsky coloca o auge do desenvolvimento cognitivo, na aquisição da linguagem. E vai mais longe quando estuda, não apenas o desenvolvimento cognitivo real dos alunos, mas o seu nível de desenvolvimento potencial. E é assente nesta perspetiva que introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) “ [...] distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança – (ZDR²) – realização independente de problemas – e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (ZDP).” (Fontes & Freixo, 2004, p.18).

Moll (2002), propõe quatro estádios para a ZDP:

1. *Estádio I - o desempenho é assistido por indivíduos mais capazes*, aqui os alunos dependem do professor ou dos colegas mais capazes para os ajudar no seu desempenho. Aos poucos assume o desempenho da tarefa;
2. *Estádio II –o desempenho é auto assistido*, é autónomo para realizar uma tarefa, no entanto o seu desempenho pode não estar ainda desenvolvido ou automatizado;
3. *Estádio III – o desempenho é desenvolvido, autonomizado*, a realização das tarefas está interiorizada, não necessita da ajuda do adulto para o desenvolvimento daquela tarefa;
4. *Estádio IV – a desautomatização do desempenho*, há uma incorporação de regulação externa, autorregulação e de processos automatizados.

1.2 Técnicas de Recolha de Dados

São apresentados, neste tópico e tendo por base a natureza deste trabalho, os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados na recolha de dados.

Durante o processo de estágio foi utilizado diversas técnicas de recolha de dados documentais e não documentais em ambas as valências. Os primeiros dizem respeito

² ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

aos dados disponibilizados pelas instituições e pelas cooperantes, relativamente aos não documentais, resume-se a observação, registo fotográfico, notas de campo e diários de aula.

Investigar, “é sempre uma tarefa difícil para o investigador na medida em que ele tem que seleccionar um método e técnicas de investigação adequadas ao seu objecto de estudo que lhe permitam a produção de novo conhecimento.” (Vilarinho, 2000, p.119).

Segundo Morrow e Torres (1997) a noção de investigação-ação surge devido a críticas feitas aos paradigmas cientistas e positivistas e de uma necessidade de uma prática científica alternativa na América Latina no final dos anos 60. O investigador suíço Moser (1978) considerou-a um novo paradigma nas ciências sociais (Morrow & Torres, 1997). O paradigma da investigação-ação começou por ligar a epistemologia e a política. Isto defendia que deviam ser criadas novas teorias que ligassem a epistemologia, a teoria e a *praxis*, colocando desta forma o conhecimento em plano central. Este novo paradigma visou a conceção de novos métodos, “baseados numa nova ética de solidariedade social e não numa ética de individualismo.” (Morrow & Torres, 1997, p.226)

John Elliot (1991) citado por (Máximo-Esteves, 2008) define a investigação-ação “ como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre.” (p.18). Na perspectiva de Rapoport (1970) citado por (Máximo-Esteves, 2008) “ a investigação-acção pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético mutuamente aceitável.” (p.19).

Para terminar o périplo de definições Grundy e Kemmis (1988) citado por (Máximo-Esteves, 2008) narram que:

Investigação-ação educacional é um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas. Estas actividades têm em comum a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na acção a ser considerada são integralmente envolvidos em todas as actividades. (p.21)

A investigação-ação trata-se de uma pesquisa constante do que ocorre na sala de aula. Esta adjacente a este conceito o uso de diversos processos metodológicos que orientam a investigação a obter resultados credíveis. Isto compromete que se cultive uma sucessão de atitudes, tais como, o rigor, a organização e a persistência, e se tenha uma cadeia de competências para planear, observar, analisar e verificar. Sendo primordial o uso de uma metodologia adequada, como caminho para a criação de saber sobre o ensino (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Queiroz, Valle, Souza e Vieira (2007) o ato de observar é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso.

Com a observação os educadores passam a conhecer e compreender melhor cada criança. “Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência,

orientado por um objetivo terminal ou organizado e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações.” (Ketele, 1980, citado por Damas & Ketele, 1985, p.11).

A técnica utilizada para a recolha de dados incidiu numa observação naturalista e participante. Foi recorrido à observação naturalista pois as crianças são observadas nos seus ambientes reais e naturais. Nada é alterado, principalmente no que se refere aos comportamentos do grupo e ao local onde estas estão inseridas (Feldman, Holds & Papalia, 2001).

Através da observação é possível verificar vários aspetos, e posteriormente proceder, à caracterização do grupo de crianças, do espaço físico da sala de atividades, organização do tempo, relações humanas existentes, áreas de interesse por parte do grupo e avaliação do grupo com base nos conhecimentos e aprendizagens.

Quanto à observação participante:

o investigador *pode compreender* o mundo social do *interior*, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. (..) Assim a participação, ou seja, a interacção observador-observado está ao serviço da observação; ela tem por objectivo recolher os dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. (Hébert, Goyett & Boutin, 1990, p.155).

Spradley, (1980) citado por (Correia, 2002) a observação participante é uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas atividades no contexto da ação, podendo reunir na observação participante, uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva.

Quanto a este tipo de observação foi considerado uma mais-valia para o desenvolvimento da prática pois, através da interação com as crianças, conhecemo-las melhor e sabemos o que é que estas pensam sobre determinados assuntos.

Mediante as diferentes situações em que podem acontecer, as entrevistas adotam distintos modelos de maneira a adequar-se às contingências do ambiente, bem como do objeto que o investigador pretende alcançar. A entrevista não estruturada caracteriza-se por se desenvolver através do fluir normal de uma conversa, ocorrendo muitas vezes no contexto de uma observação participante (Vicente, 2004).

Ao longo do relatório faz-se referência a este tipo de entrevista no levantamento de dados, junto dos docentes cooperantes, acerca das crianças e do contexto educativo de ambas a valências onde se realizaram os estágios, como conversa informal e não como entrevista não estruturada.

1.3 Opções Metodológicas subjacentes à Prática Educativa

A partir da obra de Rousseau surge um novo conceito de educação, que se tem desenvolvido ao longo dos tempos e trouxe conquistas no campo das ciências da educação e das metodologias de ensino (Gadotti, 2000).

Por oposição á dita escola tradicional definida como “unidimensional: a sua única dimensão pedagógica é a curricular estrita, com seus territórios disciplinares, suas metodologias³ de ensino e seus correlativos regimes de avaliação do rendimento escolar.” (Carvalho, 1995). Surge uma nova conceção de educação onde as teorias e as práticas pedagógicas “[...] em vez de se imporem do exterior à criança, se desenvolvem a partir das suas necessidades, dos seus desejos e das suas capacidades de expressão.” (Resweber, s/d, p.5).

Desta forma, quando nos referimos às metodologias utilizadas na escola tradicional estas assentam no processo de ensino, já as metodologias utilizadas numa escola cultural, estas implantam-se no processo aprendizagem (Carvalho, 1995).

³ Segundo o *Grande Dicionário de Língua Portuguesa* (2010) metodologia refere-se a um conjunto de regras ou princípios empregados no ensino de uma ciência ou arte; parte da lógica que estuda os métodos das diversas ciências [...] (p.1087)

Segundo Júlia Oliveira-Formosinho, o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada, uma visão integradora dos objetivos da educação e do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares (Oliveira-Formosinho, 2007).

Estudos realizados no âmbito da educação, mostram que as crianças pequenas que frequentam estabelecimentos de educação apresentam necessidades e características diferentes das demais com idade mais avançada, daí que os pioneiros em educação pensassem na necessidade de existirem programas específicos e diferentes para as várias faixas etárias (Oliveira-Formosinho, 1996). Outros autores referidos por Oliveira-Formosinho (1996), como Biber (1984), Schubert (1986) e Spodek (1973), também defendem que os modelos curriculares constituem uma *praxis* baseada em ideias teóricas, políticas administrativas e nas componentes pedagógicas que por sua vez, derivam das teorias que explicam a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem “O modelo pedagógico pode ser um muro ou uma janela que facilitem ou dificultem a jornada de aprendizagem do professor no seu percurso de desenvolvimento [...] e por via indirecta facilitar ou dificultar as jornadas de aprendizagem das crianças.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.31).

O importante é respeitar a criança como sujeito, na sua novidade e originalidade, onde o docente adequa, define e redefine o seu discurso em função do comportamento do educando e da sociedade em que este se insere. Como refere Resweber (s/d) existe:

um ritmo próprio da criança, específico da infância que as novas pedagogias querem tomar em consideração. É certo que esse ritmo é condicionado pelas necessidades e pela expressão do corpo, pela sua inserção no meio familiar e pelo desenvolvimento das suas capacidades. (pp.6-7).

Segundo Julia Oliveira-Formosinho (2009) subsistem dois estilos básicos de fazer pedagogia – o modo da transmissão e o modo de participação. “A pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos actores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem.” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 5).

Segundo Serra (2004):

independentemente do modelo curricular pelo qual se opte, este deverá ter, na sua génese, um conhecimento extenso, profundo e singular sobre a forma como se processa o desenvolvimento humano [...] incluir um conjunto de conhecimentos que se vai construindo através da prática, resultante do trabalho com as crianças e da compreensão dos seus interesses, associados a uma capacidade de consolidar e interpretar um corpo de dados provenientes da investigação, sempre crescente, nas diversas áreas que estudam a aprendizagem e o desenvolvimento humano.(p.42).

Tendo em conta o supracitado o modelo pedagógico adotado no contexto Pré-Escolar, a estagiária deu continuidade à preferência das educadoras da Sala Amarela no Infantário Carrocel, desta forma regeu-se pelas linhas orientadoras do Modelo *High/Scope*, no entanto não segue o modelo na íntegra, adotando uma Pedagogia-em-Participação. Já no que respeita ao modelo utilizado no 1.º CEB, a professora cooperante trabalha segundo a Metodologia Tradicional, onde as estagiárias iniciaram com este modelo e aos pouco foram introduzindo uma linha de trabalho mais ativa por parte da criança e teve como suporte metodológico, uma Pedagogia-em-Participação e alguns instrumentos de pilotagem do Movimento da Escola Moderna (MEM). Trabalhos de investigação “mostram que os alunos [...] progridem mais quando os educadores não

reproduzem o mesmo perfil de acção didáctica mas, pelo contrário, põem em prática condições de aprendizagem variada.” (Carvalho, 1995, p.48).

1.3.1 Modelo High/Scope

O currículo *High/Scope* teve início no ano de 1960, por David Weikart, Presidente da Foundation of Educacional Research *High/Scope*. Este currículo encontra-se dentro de uma perspectiva de educação infantil baseada na psicologia do desenvolvimento.

É na década de 70 que o currículo *High/Scope* ganha características diferenciadoras, tais como: “A organização da experiência educativa em torno de “experiências-chave.” E “ a reconceituação do papel das pessoas adultas.” (Zabalza, 1998, p.147). A constante reflexão pela equipa *High/Scope*, teve grande influência na nova maneira de enfrentar o papel do adulto e do modo como as crianças deviam ser apoiadas na atividade educacional. O adulto passa assim, a gerar oportunidades e propostas de atividade, num ambiente estimulante e preparado previamente, para que as crianças possam realizar experiências de aprendizagem.

A esta evolução da prática, está associada uma leitura de Piaget, como inspiração educativa, em que a criança é colocada em contato com a realidade educativa incitadora, na qual a criança por sua livre iniciativa constrói o conhecimento e o adulto passa para um apoio de sustentação e menos orientador. Este currículo toma contornos flexíveis e dirige-se a diversas populações infantis.

O currículo ganhou novas aquisições e provocou o seu desenvolvimento, estas são:

- 1) O desenvolvimento intelectual infantil como base.
- 2) A opção pela aprendizagem ativa.
- 3) O desenvolvimento dos processos subjacentes ao pensamento como finalidade da educação.

- 4) O desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planejamento-ação-revisão (*plan-do-review*).
- 5) A criação das experiências-chave.
- 6) A concepção do papel do adulto como menos dirigente e mais gerador de autonomia na ação da criança. (Zabalza, 1998, p.148).

Através das alíneas supracitadas podemos verificar que o papel do adulto é mais dirigente e concebe à criança formas que lhe permitam uma maior ação, mais iniciativa e maior possibilidade na tomada de decisões. Não quer dizer que o papel do adulto tenha ficado minimizado, pois este também é ativo, simplesmente não toma atitudes intrusivas em relação à atividade das crianças. O adulto tem a sua maior ação anterior à atividade dos alunos, cabe a este preparar o espaço, os materiais e as experiências para que a partir deste ponto as crianças iniciem uma atividade auto iniciada. Após o início da atividade por parte das crianças, o adulto, observa, apoia e posteriormente analisa o que viu para depois poder tomar decisões quanto às propostas educativas (Zabalza, 1998).

É através da observação que o adulto consegue fazer um planeamento adequado para o grupo de crianças, pois é através desta que se consegue saber o que é que a criança consegue fazer sozinha, quando é apoiada, quais os seus interesses, o que gostaria de fazer, o que gosta e aquilo que menos gosta. É assim que o adulto consegue adequar o seu programa educativo, tendo por base uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um verdadeiro conhecimento das necessidades, competências, possibilidades e interesses das crianças (Zabalza, 1998).

As experiências-chave (de inspiração piagetiana) são propostas de atividades educativas feitas às crianças e realizadas pelas mesmas de forma autónoma (Zabalza, 1998). Estas experiências segundo a abordagem High/Scope oferecem uma visão clara do conhecimento e das competências que despontam das ações das crianças pequenas.

Através das experiências-chave os educadores conseguem organizar, interpretar e atuar sobre o que as crianças estão a compor (Post & Hohmann, 2007).

O Projeto High/Scope incrementou quatro pressupostos⁴ orientadores do trabalho a ser desenvolvido com bebês e crianças.

Bebês e crianças até aos três anos aprendem:

1. *Com todo o corpo e todos os seus sentidos*, as crianças acolhem toda a informação proveniente das suas ações, assimilam fazendo, pois os seus cérebros são propensos para a ação. Piaget (1952, 1966) citado por (Post & Hohmann, 2007) definiu esta abordagem direta e física da aprendizagem, com o termo *sensório-motor*. Sensório, diz respeito à forma como as crianças recolhem a informação sobre o mundo, sentidos. Motor, remete para a aprendizagem através da ação física. (Post & Hohmann, 2007). “ [...] as explorações e interações precoces dos bebês com pessoas ou com materiais exercitam e fortalecem as sinapses⁵ [...] que irão utilizar para o resto da vida.” (Post & Hohmann, 2007, p.24).
2. *Aprendem porque querem*, mesmo as crianças mais pequenas são auto motivadas para explorar e aprender, através do seu ritmo e meios, fazem escolhas simples e tomam decisões. Apontam para o que querem explorar, fazendo as suas escolhas ou experiencias que preferem. “Ao fazerem escolhas e tomarem decisões características da sua idade, ganham um sentido de controlo e eficácia pessoal [...]”(Post & Hohmann, 2007, p.28).
3. *Comunicam aquilo que sabem*, as crianças são seres sociais desde a sua nascença. Utilizam uma série de estratégias para realizarem um contato direto com os pais ou outros membros da família que lhes preste cuidados. Muito antes de começarem a falar as crianças pequenas ouvem e compreendem a linguagem aos poucos vão

⁴ Os pressupostos aqui apresentados, surgiram pela primeira vez em *Home Teaching With Mothers and Infants*, da autoria de D.Z. Lambie, J. T. Bond e D.P. Weikart, (1974).

⁵ Conexões cerebrais ou vias neuronais.

tentando se juntar a esta conversa social, com uma linguagem muito telegráfica e económica. “Bebés e criança *querem* comunicar, relacionar-se e veicular significado. Quanto mais são apoiadas no respeito pelos seus desejos, melhores comunicadores se tornam.” (Post & Hohmann, 2007, p.31).

4. *Num contexto de relações de confiança*, Eikson (1950) citado por (Post & Hohmann, 2007) refere que “a primeira aquisição social do bebé é, então, a sua capacidade de deixar a mãe fora do alcance da visão sem ansiedade excessiva ou raiva, porque esta passou não só uma certeza interna mas também algo externo previsível.” (p. 32). As crianças quando envoltas em relações de confiança percebem que estão a ser apoiadas em novos desafios e empreendimentos. Estas relações promovem desenvolvimento físico e equilíbrio emocional.

A abordagem *High/Scope* apresenta como objetivo base para a sua filosofia educacional, a socialização. A aprendizagem social, ocorre fazendo, isto é, observando, exemplificando, tentando e resolvendo problemas (Post & Hohmann, 2007).

O desenvolvimento da socialização, tendo em conta o desenvolvimento das crianças, encontra-se dividido em cinco capacidades: **confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima** que no seu conjunto sustentam a aprendizagem social e cada uma destas dimensões deve estar bem consolidada antes que a seguinte se fixe (Post & Hohmann, 2007).

1.3.2 Pedagogia-em-Participação

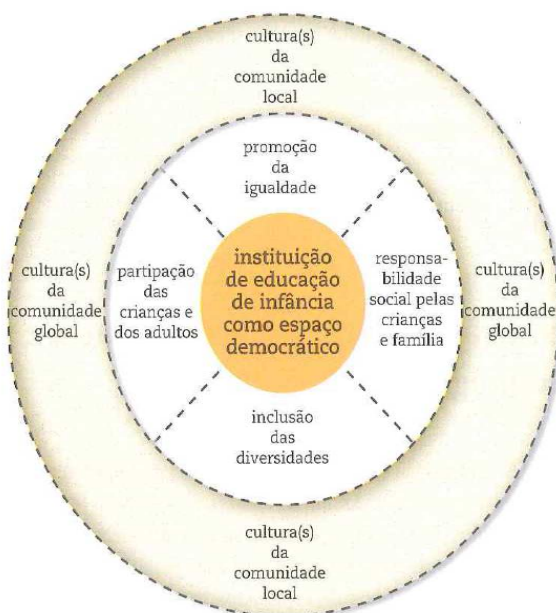
A pedagogia apresenta-se definida pelos saberes em articulação com a teoria e com as crenças. Quando falámos em pedagogia esta apresenta algumas ambiguidades na sua definição, pois apesar de conhecer as suas fronteiras não as delimita. Não obstante a isso esta sustenta-se “numa práxis, isto é, numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças”. (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p.98). Cada vez

mais é reduzida a ideia de que a lógica dos saberes se constitui como único critério para a construção dos mesmos.

A visão do processo de ensino-aprendizagem tem sido alterada com as pedagogias participativas. O objetivo destas pedagogias é envolver a crianças e leva-la a construir aprendizagens contínuas e interativas. Aqui a crianças é vista como um ser competente, com capacidade de autonomia, compreensão e sensibilidade. A motivação surge a partir do interesse intrínseco da tarefa e das crianças (Oliveira-Formosinho, & Formosinho,2011).

A Pedagogia-em-Participação⁶ situa-se na família das pedagogias participativas. O conceito privilegiado por esta pedagogia é a democracia, pois esta deve estar presente tanto nas finalidades educativas, como no quotidiano participativo dos diversos atores. A democracia servirá de agente promotor de igualdade para todos e implica “ a assunção de responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo como instância de educação para a diversidade”. (Oliveira-Formosinho, & Formosinho,2011, p.101).

Quadro 1. Os centros de Educação de Infância como espaços democráticos



⁶ A Pedagogia-em-Participação foi desenvolvida no âmbito da parceria da Associação Criança com a Fundação Aga Khan.

Como podemos ver através da figura acima apresentada, se partirmos da democracia como valor fundamental este irá se tornar num desafio, onde devem ser criadas condições para que crianças e adultos exerçam as suas capacidades de seres livres e colaborativos e com capacidade de pensamento e ação reflexiva. Aqui pretende-se que a criança seja envolvida continuamente na construção das aprendizagens, através de uma experiência interativa e contínua. A motivação da criança surge a partir dos seus interesses:

criando intencionalidade e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a) enquanto detentor(a) de profissionalidade e identidade que proteja no encontro com a criança. O papel do(a) educador(a) é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura. (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.103).

Esta pedagogia apresenta-se com uma natureza construtivista.

Nesta pedagogia é privilegiado um espaço muito bem organizado e definido para a aprendizagem, onde esteja subjacente o bem-estar, a alegria e o prazer. Este espaço deve ser aberto, organizado e flexível, onde as necessidades e interesses das crianças, bem como os da comunidade sejam tidos em conta. Aqui as crianças devem se sentir acolhidas e predispostas para aprender, porque lhes é dado acesso aos instrumentos culturais. Esta ideia remete-nos para a ideia de:

espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar criar e narrar. Um lugar para o grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar

para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente. (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11).

A sala de atividades não se apresenta com um modelo único nem com uma organização fixa durante todo o ano. Tal como na Metodologia High/Scope, aqui os materiais apresentam-se visíveis, acessíveis e etiquetados onde as crianças conseguem ser autónomas e cooperativas. O educador ao colocar inúmeros materiais, bem organizados, diversificados e em perfeita harmonia com todo o espaço ao dispor das crianças, esta a fazer com que estas possam experienciar o mundo que as rodeia, tornando essas experiências em aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

1.3.3 O Movimento da Escola Moderna

Segundo Júlia Formosinho, o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada, uma visão integradora dos objetivos da educação e do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares (Oliveira-Formosinho, 2007).

O Movimento da escola Moderna (MEM) defende a liberdade de escolha e de partilha de ideias e de conhecimentos, centralizando o seu objetivo na cooperação democrática entre docentes. Este, segundo Niza (2007) acredita que:

é no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos (intelectuais e materiais), os objetos de cultura, os saberes e as técnicas através de

processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem) (Niza, 2007, p.127).

Ou seja, é através de uma negociação e partilha, que se desenvolve, no sentido educador - criança e criança – educador, a aprendizagem.

A metodologia do MEM incide sobre práticas de cooperação e de solidariedade para uma vida democrática (Oliveira-Formosinho, 1996).

Aqui docentes e educandos criam condições materiais, afetivas e sociais de modo a que sejam criados ambientes institucionais com capacidade de ajuda e aproximação dos conhecimentos, processos, valores morais e estéticos ao longo do seu processo histórico-cultural (Oliveira-Formosinho, 1996). Havendo sempre uma negociação progressiva desde o planeamento à partilha das responsabilidades e consequente avaliação.

O ambiente da sala tem um carácter agradável e estimulante, no qual as paredes têm a função de expositores das produções das crianças, onde também poderão encontrar os mapas de registos que ajudem na planificação, gestão e avaliação das atividades desenvolvidas (Niza, 1998).

Niza (1998) refere três momentos estratégicos que dão sentido e direção ao processo de ensino-aprendizagem: o processo de produção para a compreensão, isto refere-se ao conhecimento é construído a partir do processo de metacognição que tem influencia direta na ação, resultando na construção de saber; o processo da intervenção para a comunicação, é toda a comunicação do processo; e o processo dos resultados de um projeto de trabalho, confere às crianças uma determinada organização que permite uma boa estruturação do conhecimento.

Com o intuito de fazermos uma abordagem mais específica ao MEM, focamos no Diário de Turma (DT) enquanto instrumento promotor do desenvolvimento da

autonomia, cooperação e criatividade. Verificamos que é um meio através do qual é permitido ao grupo registrar as ocorrências que consideram mais importantes para eles. Desta forma, permite que seja criado um ambiente de livre expressão por parte dos alunos estimulador do seu crescimento pois, ao escreverem os problemas e conflitos por eles vivenciados, aprendem a controlar a sua impulsividade e a gerir as suas emoções através da escrita e também, desenvolvem estratégias e conhecimentos de literacia.

O DT, é um instrumento de pilotagem do MEM, oriundo em termos históricos do Jornal de Parede de Freinet. Este acreditava que a escola devia privilegiar o desenvolvimento da autonomia, da cooperação e da criatividade na criança. O Jornal de Parede tinha como finalidade “formar indivíduos conscientes do seu papel de homens e cidadãos na luta por uma nova sociedade.” (Garcia, 2010, p.7).

Serralha (2009) citado por (Garcia, 2010) refere que o MEM assenta num conjunto de princípios estratégicos assentes em metodologias ativas que promovem uma participação democrática e do desenvolvimento sociomoral dos alunos. Nesta linha de pensamento Niza (1991) citado por (Garcia, 2010) assume o DT como “a memória histórica e registo cultural de um grupo de alunos com o seu professor, ou de uma escola.” (p.7).

Vieira (2007) descreve os DT como tendo a forma de um quadro com aproximadamente 60 x 90 cm e dividido em colunas onde se registam os acontecimentos em contextos de sala MEM relacionados com desejos, incidentes críticos e juízos. Estes registos promovem ajustamentos e alterações na organização da sala. Nas duas primeiras colunas, “Gostamos” e “Não Gostamos”, registam-se juízos sobre situações de interação social positivas e problemas e conflitos respetivamente; Na terceira coluna, “Fizemos”, registam-se as produções mais significativas para as crianças que poderão fomentar o desenvolvimento de novas atividades e novos projetos;

e na quarta coluna, “Queremos”, registam-se propostas e sugestões de trabalho relevantes para a planificação do trabalho a realizar (Vieira, 2007). Neste sentido, nas três primeiras colunas evidencia-se o balanço sociomoral da vida semanal do grupo através do debate, proporcionando uma clarificação funcional dos valores e a quarta coluna promove o planeamento de novas atividades através do processo formativo de avaliação e planeamento em grupo (Niza, 2007).

O que esta metodologia de ensino pretende é que seja criado um ambiente de livre expressão por parte dos alunos de forma a promover o seu crescimento.

Para Niza (1991) citado por (Garcia, 2010) “o Diário de Turma possui ainda uma vertente de catalisador emocional.” (p.8). Nesta ordem de ideias, as crianças ao escreverem os problemas e conflitos por elas vivenciados, aprendem a controlar a sua impulsividade e a gerir as suas emoções através da escrita. Desta forma após os acontecimentos vividos pelos alunos, depois de registados e discutidos permitem a construção de normas levando a um desenvolvimento sociomoral e crescimento humano dos alunos (Garcia, 2010).

A ideia de aprendizagem cooperativa, não é propriamente uma inovação, pois o trabalho cooperativo já vem descrito no Antigo Testamento, em que consta uma passagem acerca da vida solitária e da vida comum. Também o filósofo Sócrates (470 a. C. – 390 a. C.) reunia os seus discípulos em pequenos grupos e promovia diálogos “arte do discurso”. Durante a Idade Média (476 – 1453) era realçada a importância do trabalho em grupo, onde os mais hábeis deviam trabalhar com o mestre e depois ensinar os menos experimentados, nos grémios dos artesãos (Lopes & Silva, 2009).

É já nos séculos XIX e XX que o pedagogo John Dewey incorpora no seu método de ensino os grupos cooperativos.

Fathman e Kessler (1993) citado por (Lopes & Silva, 2009) a aprendizagem cooperativa apresenta-se “ como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho.” (p.3).

Fontes e Freixo (2004) referem que para uma aprendizagem cooperativa de sucesso é preciso que o professor integre os alunos nos grupos de aprendizagem, se inteirando do rendimento de cada um deles. É função do professor explicar aos alunos as tarefas de uma forma perceptível a todos, para que a avaliação que é feita no final seja o mais concreta possível. Mas falar de trabalho cooperativo implica alguns fatores essenciais, referidos por Lopes e Silva (2009), nomeadamente, capacidade de análise da dinâmica do grupo e trabalhar a partir das dificuldades, responsabilidade individual por informações reunidas pelo empenho do grupo e correlação positiva.

1.4 Avaliação em Educação

Quando falamos em currículo esta inerente a este a planificação e o resultado da sua implementação, incluindo o que não é antevisto. O conceito de currículo conota diversas fases, vai desde a planificação, projeto, desenvolvimento e validação. Este conjunto de fenómenos pode situar-se a todos os níveis da prática educativa. Torna-se importante salientar que o desenvolvimento da avaliação curricular e a sua conceptualização está interligado com a avaliação das inovações, reformas e políticas educativas, onde os currículos têm um papel fundamental. Avaliar torna-se por isso o confronto entre o real, aquilo que existe, com o esperado e que permite atribuir um valor, ou seja, algum significado aos dados concretos (Estrela & Nóvoa, 1993).

Segundo Arendes (1995) a avaliação alude a um “largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aulas.” (p.229).

Tyler (1976) refere que “o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino.” (pp.98-99).

A forma como é feita a recolha de informação sobre os processos de aprendizagem dos alunos, pode se diferenciar numa maneira formal ou informal, dependendo do tipo de avaliação. A avaliação formal, remete para a recolha de dados e informações dos trabalhos realizados pelos alunos, tais como os trabalhos e os testes. Através destes dados é possível efetuar uma avaliação ao aluno. No que concerne á avaliação informal, esta apresenta-se através da observação e de verbalizações feitas pelos alunos (Arends, 1995; Allal, 1986 citados por Ferreira, 2004). “ [...] a avaliação se impõe exatamente na necessidade que têm os sujeitos de, acompanhando passo a passo a ação dando-se, observar se seus objetivos estão a ser alcançados.” (Freire, 2003, p.14).

Neste sentido podemos verificar que a avaliação da prática reveste-se de extrema importância à formação do docente. Para efetuarmos uma boa avaliação, esta deve começar logo de início avaliando o contexto e não para avaliar apenas o fim do processo. “ A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê.” (Freire, 2003, p.15). Desta forma a avaliação deve estar sempre de braço dado com um pensamento crítico sobre o contexto, esta avaliação precede o programa de intervenção com todos os intervenientes (Freire, 2003).

Quando falamos de avaliação não podemos deixar de mencionar o papel ativo do professor neste contexto. A sua atitude, bem como, as suas expectativas sejam elas positiva ou negativa perante os seus alunos podem influenciar no sucesso ou insucesso escolar destes (Benavente, 1976).

Falar do professor é fulcral quando nos referimos ao processo escolar, pois este é figura central na relação da escola face à criança como aluno. A formação de professores é fundamental na intervenção do currículo escolar dos alunos, pois desta forma estarão aptos a modificar as práticas pedagógicas de forma a atingir as necessidades intelectuais, afetivas e sociais indo ao encontro a pedagogias inovadoras onde o aluno tem um papel ativo e criador, capaz de atingir conhecimentos básicos (Benavente, 1976).

Parte II

2.1 Estágio no Pré-Escolar

2.1.1 Contextualização do Estágio

A prática pedagógica na valência de EPE contou com um total de 100 horas em contato direto com as crianças, como o estipulado pelo regulamento de estágio. Quando soube o lugar que iria estagiar foi marcado uma reunião com a diretora da instituição e feita uma visita guiada ao estabelecimento em questão e tive oportunidade nesse mesmo dia de conhecer a minha educadora cooperante, bem como a sala, onde permaneci ao longo de seis semanas. Ficou também estabelecido que os dias de estágio iriam decorrer ao longo dos primeiros quatro dias da semana, sendo o horário *rollman*, com o propósito da estabilidade e continuidade educativa.

O presente estágio apresenta-se fundamental para o meu futuro, enquanto profissional da educação, pois apesar de possuir uma grande bagagem a nível da teoria de desenvolvimento/aprendizagem das crianças, bem como de vários modelos pedagógicos, fundamentais para uma prática adequada e de qualidade, só se complementa e fica completa com a interação direta com as crianças e com o meio envolvente.

O Projeto Educativo do Estabelecimento (PEE), tem como tema para o ano 2012/2013 a “Educação Ambiental”. Este é um projeto que visa orientar toda a ação educativa. É um projeto com um horizonte temporal de quatro anos, sendo indicador de qualidade que toda a comunidade educativa pretende desenvolver ao longo deste período. A elaboração do projeto do estabelecimento Carrocel é sustentada pelo Decreto Legislativo Regional nº21/2006 (M de 21 de Junho, no artigo 3º, nº2 alínea a).

Este projeto pretende-se aberto a reformulações e reflexões pelo Conselho Pedagógico, caso sejam relevantes e tem em conta todas as variedades que agem e

interagem nos vários contextos onde se inserem os diferentes atores essencialmente crianças das diferentes faixas etárias.

O PEE assume-se como o primeiro grande instrumento de planeamento da ação educativa, devendo servir de quadro permanente de referência no qual se revejam todos os elementos da comunidade.

2.1.2 O Meio Envolvente e a Instituição

As condições históricas e culturais são fundamentais para percebermos como surgiu o bairro e que características culturais e históricas sobreviveram. É igualmente importante saber a origem do estabelecimento e as condições que oferece a população.

Esta freguesia é composta por várias zonas: Nazaré; Ajuda; Amparo; Quebradas; Virtudes; Areeiro; Casa Branca; Piornais; Vargem; Vitória; Igreja; Lombada; Pico do Funcho; Pico de São Martinho.

É uma instituição educativa de natureza pública, inserida no bairro social da Nazaré freguesia de São Martinho, no Funchal. A instituição foi construída em 1988 e engloba duas valências: Creche e Jardim de Infância. A população abrangida é proveniente de vários estratos sociais. Este Infantário abrange crianças do bairro social da Nazaré, mas a grande maioria são provenientes de outras zonas do Funchal e outros Concelhos.

Este estabelecimento tem um horário de funcionamento entre as 8h da manhã e as 18:30 da tarde.

2.1.3 Caracterização e Organização do Espaço Pedagógico

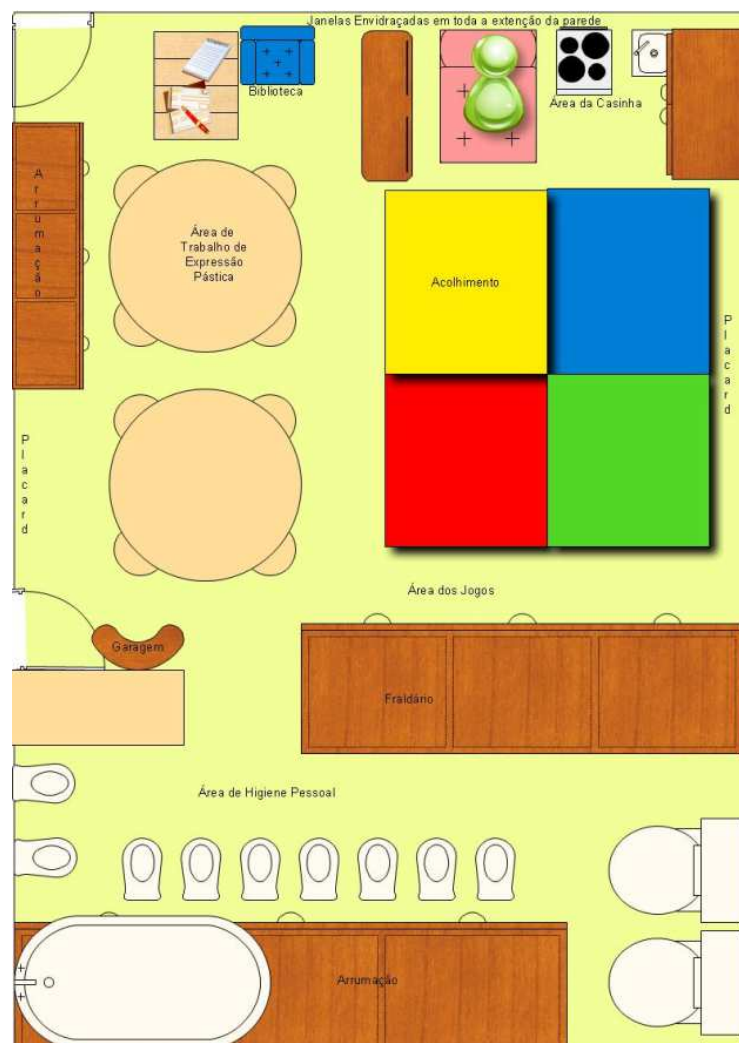
A sala de transição, Sala Amarela situa-se ao nível do rés-do-chão e tem uns espaços consideráveis para o número de crianças que a frequentam, bem como, às necessidades que apresentam. É uma sala muito arejada, pois possui duas portas, uma com acesso ao interior do estabelecimento e outra que dá passagem ao exterior do

infantário (jardins), uma parede de janelas envidraçadas que deixa entrar muita luz natural e possibilita às crianças uma maior envolvimento com o meio natural envolvente. Relativamente às condições de higiene da sala são boas, pois possui uma equipa de limpeza que limpa a mesma duas vezes por dia, uma antes do sono e outra a meio da tarde, por volta das 17:30h. Dentro da sala existe a zona de higiene pessoal o que facilita aquando dos trabalhos de expressões manuais a lavagem das mãos das crianças, este espaço é o mesmo onde é realizado os momentos de higiene da rotina diária.

A Sala Amarela encontra-se dividida por áreas e todas as crianças têm conhecimento do trabalho que nelas podem desenvolver. Segundo os pressupostos da Metodologia *High/Scope* os espaços, nesta abordagem apresentam-se divididos de uma forma muito clara, é uma condição fundamental para a autonomia da criança. Todos os materiais presentes devem estar ao alcance das crianças e organizados de forma perceptível, para que a criança os utilize de forma independente. Segundo Piaget, esta autonomia também é conseguida “através da união com os iguais, com quem as relações de poder são diferentes daquelas que a criança desenvolve com o adulto.” (Zabalza, 1998, p.154).

A Sala Amarela encontra-se dividida por áreas sendo estas: área da biblioteca, área da casinha, área da garagem, área do tapete, área dos jogos, área da higiene pessoal e das atividades plásticas.

Figura 1. Planta da Sala Amarela



O material das áreas encontra-se organizado de modo a que todas crianças tenham acesso ao mesmo, pois todos os armários encontram-se à medida das crianças, pensando na sua autonomia, onde as crianças não só vão buscar os materiais que querem explorar como no final são levadas a arrumar tudo aquilo por elas utilizado. Em duas das paredes da sala encontram-se expostos os trabalhos e projetos desenvolvidos pelas crianças. Esta sala reserva sempre um placard para decorar consoante a estação do ano, ou das épocas festivas. Existem duas mesas grandes onde as crianças desenvolvem maioritariamente trabalhos de expressão plástica.

Relativamente ao espaço exterior, a sala tem uma localização privilegiada, pois toda a sua frente é envidraçada e com acesso ao exterior. Logo ao sair da sala tem uma pequena área tapada que protege as crianças em dias de chuva. Parte do chão do exterior é revestido com placas *Kinele*, o que evita que as crianças ao caírem se magoem gravemente. É um espaço bastante amplo o que permite à criança andar livremente.

2.1.4 Caracterização e Organização do Tempo Pedagógico

Num contexto de aprendizagem activa [...], os horários [...] e as rotinas [...] estão ancorados, para cada crianças, em torno da principal figura que presta cuidados. [...] Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra. (Post & Hohmann, 2007, p. 15).

“As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, futuro, contexto diário, semanal, mensal, anual [...]” (ME, 1997).

O tempo pedagógico da Sala Amarela caracteriza-se por momentos que se repetem diariamente/semanalmente. O tempo educativo encontra-se dividido em tempos de cuidados e pedagógicos. É através do tempo pedagógico que se cria uma rotina diária respeitando os ritmos das crianças, nunca esquecendo o seu bem-estar e as aprendizagens incentivando a uma participação dinâmica por parte das crianças na organização e gestão do trabalho e do jogo. Ao tempo pedagógico deve ser dedicado muito espírito crítico e reflexão, tendo em conta as aprendizagens experiências do educador e das crianças. Ainda a este tempo é pedido que “inclua os diferentes

propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens-plurais, as diferenças culturais.” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.72).

A Sala Amarela apresenta a seguinte rotina:

Quadro 2. Rotina da Sala Amarela

Horário	Atividades de Rotina
8.00h às 9.00h	Acolhimento
9.00h às 9.30m	Higiene pessoal, atividades livres, reunião do grande grupo
9.30m às 10.00h	Lanche – reforço da manhã, higiene pessoal
10.00h às 10.30m	Recreio no exterior ou na sala polivalente (depende das condições climáticas)
10.30m às 11.30m	Atividades orientadas, atividades livres
11.30m às 11.45m	Higiene, arrumação da sala
11.45m às 12.30m	Almoço
12.30m às 15.00h	Higiene, distribuição dos lençóis, organização das crianças pelas camas, descanso
15.00h às 15.30m	Despertar, pentear o cabelo, calçar os sapatos, dobrar os lençóis, reunir o grupo
15.30m às 16.00h	Lanche
16.00h às 16.30m	Recreio no exterior ou na sala polivalente (dependendo das condições climáticas)
16.30m às 17.30m	Atividades orientadas, atividades livres
17.30m às 18.30m	Saída das crianças da Sala Amarela para a Sala Polivalente, onde permanecem até que os pais os vão buscar

A robustez presente na rotina diária é estabelecida pelo adulto e é orientada de modo a fortalecer a segurança e a autonomia das crianças. Desta forma estas conseguem organizar o seu tempo e as suas atividades. O tempo necessário para cada segmento da rotina está salvaguardado e permite que as crianças saibam quanto tempo têm (mais ou menos), para a realização das suas atividades, aqui o educador relembra que o tempo está a chegar ao fim, isto serve como uma auto-organização para as crianças, pois passam a ter consciência que dentro em breve devem terminar o que estão a realizar (Post e Hohmann, 2007).

A rotina representa para o educador um importante suporte, pois constitui uma oportunidade de gerir melhor o seu tempo, sendo esta flexível, pois ao trabalhar com crianças pequenas não é possível ter uma rotina rígida, pondo deste modo em prática os valores do currículo e a filosofia educacional (Hohmann & Weikart, 2009).

Segundo Post e Hohmann (2007) “durante todo o dia, as crianças fazem escolhas acerca dos materiais e das actividades, e os adultos apoiam e encorajam as iniciativas das crianças durante cada período de tempo e interação de rotina.” (p.15). A rotina contém “o trabalho individual, ...atividades em pequenos grupos e em grande grupo visando a potencializar a interação e cooperação que permitem processos autorreguladores da existência de um eu autónomo e da aceitação do outro.” (Zabalza, 1998, p.155).

Uma outra vantagem da rotina diária reside no facto de crianças e adultos poderem se relacionarem com o programa em qualquer ponto do dia ou do ano, levando assim a um entendimento de como funciona o dia. Assim a rotina diária funciona como um guião com um certo número de passos em cada dia. A rotina base é repetida todos os dias facilitando assim àquelas crianças que chegam pela primeira vez à sala de actividades, aprenderem facilmente a ordem e as exigências de cada ato onde cada um tem um papel único e insubstituível (Hohmann & Weikart, 2009).

2.1.5 Caraterização do Grupo de crianças

A aprendizagem é uma escuta ou, mais exatamente, um entendimento. Aprender a aprender é entender-se no grupo. E escutar-se no grupo é procurar pontos de referência no saber comunicado, precisamente aqueles que são fornecidos pelos conflitos. O grupo apresenta-se como o ouvido provisório do indivíduo. (Resweber, s/d, p.105).

As crianças não são todas iguais, mas todas elas devem ser respeitadas, mesmo aquelas que saem dos padrões “normais”, o papel fundamental do educador e da EPE é dar resposta a todas elas sem exceção e a cada uma em particular (ME, 2007).

Para o Educador poder melhor adequar a sua prática, necessita conhecer bem o grupo de crianças, nomeadamente, a sua faixa etária, os seus ritmos, gostos, medos e

dificuldades, para que o seu trabalho seja adequado. Para este efeito o educador necessita de observar de forma continuada a criança, o grupo, o contexto familiar, o meio em que as crianças vivem. Assim, “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (ME, 2007, p.25).

Piaget viu as crianças de um modo orgânico, activas, seres em crescimento, com os seus próprios impulsos internos e padrões de desenvolvimento. Acredita que o fulcro do comportamento inteligente é uma capacidade inata para se adaptar ao ambiente. Viu toda a criança normal, a partir da infância, como construtor do seu próprio mundo. (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 30).

Piaget apresenta o desenvolvimento cognitivo dividido em quatro estádios (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais), qualitativamente diferentes e onde a criança em cada um deles encontra uma nova forma de operar, pensar e responder ao ambiente. Em qualquer um dos estádios o desenvolvimento acontece através de três princípios interligados, *organização, adaptação e equilíbrio* (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Jean Piaget cognominou o período pré-escolar de estágio pré-operatório, que se estende aproximadamente entre os dois e os sete anos, onde “as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.312). Este pensamento é a aptidão para usar símbolos ou representações mentais, sem recorrer a pistas sensoriomotoras.

É se salientar que a caracterização aqui feita deste grupo de crianças é resultado de cem horas, ou seja, todo o tempo de estágio realizado no contexto educativo, onde a observação naturalista seguida de uma observação participante culminou na recolha de

todas as informações aqui explanadas. O grupo de crianças da Sala Amarela é constituída por dezoito crianças heterogéneas, com idades compreendidas entre os dois anos e os dois anos e meio, apenas uma completou o seu segundo aniversário durante o tempo de estágio. Sendo cinco do sexo feminino e nove do sexo masculino. Segundo Piaget (s/d) citado por (Reswebwer, s/d) “a partir dos dois anos, a inteligência, absorvida pela acção física, torna-se capaz de interiorizar e de representar. É aqui que surge a função simbólica que começa com o jogo, esse fingimento que distingue o significante e o significado.” (p. 93). Todas as crianças nasceram no ano de 2010, sendo que apresentam uma diferença de meses de nascimento. Segundo Barros (2003) “a criança não é vista isoladamente, mas como parte integrante de um grupo, que inclui outras crianças muito diferentes, que é necessário aprender a respeitar.” (p. 73).

Todas as crianças já frequentavam a instituição no ano transato, com a exceção do menino mais novo da sala que é novo na sala e nunca havia frequentado nenhum estabelecimento de educação. Estudos mostram que crianças integradas em creches adequadas ou de qualidade “[...]tendem a obter resultados mais elevados em testes de QI, a revelar melhor coordenação óculo-manual e competências de linguagem, a ter um jogo mais criativo, a conhecer mais acerca do mundo físico e a contar e medir melhor; [...]” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.269), do que aquelas crianças que permanecem em casa. Excelência, que pode ser atingida por estas crianças no final do 1.º ano de escolaridade (Clarke-Stuarde, 1992, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001).

No geral, são crianças autónomas e ativas, gostam de ouvir histórias e adoram dançar quando ouvem música a tocar. Quanto às suas preferências, revelaram ter muito gosto pela expressão plástica, nomeadamente a pintura, gostam de brincar na área dos jogos e na casinha das bonecas, relativamente ao exterior, mostram-se sempre muito

alegres quando vão para o exterior brincar livremente e em específico quando brincam no escorrega, baloiço e à bola.

Relativamente à expressão oral este grupo apresenta muitas dificuldades em se expressar oralmente, sendo que a maioria dos pedidos por estes feitos é apontando para o que anseiam, isto numa fase inicial, pois ao longo do tempo de estágio da estagiária esta incidu essencialmente nesta área. No final do tempo de estágio a grande maioria das crianças já estruturava frases simples, pediam as coisas entre eles por palavras. Foi verificado ainda que este grupo apresenta algumas dificuldades no que concerne à vivência em comunidade e às regras a esta subjacente.

Não há educação sem que determinados conflitos sejam manifestados, provocados e ultrapassados [...] o mundo dos despertos é aquele em que a guerra e a amizade [...] estas duas dimensões do desejo, se entregam a uma luta sem tréguas. [...] o conflito [...] para as pedagogias novas, ele deve ser exprimido e canalizado pelo grupo.(Resweber, s/d, p.126).

Todas as crianças conhecem o seu corpo com as suas características e potencialidades. Gostam muito de se colocar em frente ao espelho para lá verem a sua imagem refletida. Têm adquirido a coordenação e o controlo dinâmico do seu corpo nas diferentes atividades quer sejam estas livres ou orientadas. Com exceção de três crianças estes já têm adquirido os hábitos relacionados com a saúde, higiene, alimentação e limpeza. É um grupo que apresenta alguma dificuldade na partilha, respeito e solidariedade, mas que aos poucos esta ganhando esta competências, tendo sempre em atenção as suas idades e características individuais. Socializam muito bem com as crianças de outras salas, bem como os adultos. Relativamente às dificuldades sentidas, são as excessivas birras e dentadas frequentes.

Igual aspeto relevante é as crianças terem perceção das suas emoções para o processo de socialização. Pois é através desta perceção que as crianças conseguem administrar a forma como exibem os seus sentimentos e tornam-se mais abertas aos sentimentos dos outros. “As emoções dirigidas para o *self*, como a vergonha e o orgulho, só se desenvolvem pelo menos depois dos 2 ou 3 anos, depois de as crianças adquirirem o auto-conhecimento.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.353).

A maior parte das crianças já consegue se expressar oralmente. Apesar das palavras não saírem na sua maioria de forma correta é perceptível ao grupo e aos adultos da sala perceberem o que está a ser referido pelas crianças, estão numa fase de lalação (imitação imperfeita do idioma). Apenas uma criança que se encontra ainda numa fase de adaptação à sala é que começou a emitir ecolalias, imite alguns sons apenas.

Conseguem expressar numa só palavra os seus desejos e pensamentos. Utilizam formas de agradecimento e de desculpa. Sabem pedir para ir à casa de banho, pedem água. Dizem o nome das coisas que querem fazer, chamam os seus colegas pelo respetivo nome. Identificam elementos da natureza e as cores. Gostam de ouvir histórias, rimas e lengalengas na hora do conto, conseguem permanecer com muita atenção e alegria cerca de 15 minutos na área do tapete. Gostam também de ouvir e aprender músicas novas.

Todas as crianças gostam de explorar os lápis de cera, feltro, pau, as tintas com pincel ou com as mãos, em folhas de desenho, seja em atividades orientadas ou livres. Quanto ao desenho todas as crianças encontram-se na fase da garatuja, mas algumas já conseguem dar significado aos seus traços. Inicialmente as crianças sentiam-se um pouco repudiadas por se sentirem sujas mas aos poucos e com muito trabalho até começaram a sentir prazer em se sujar, pois sabiam que posteriormente teriam de fazer a sua higiene pessoal e toda a sujidade sairia. As crianças mostraram gostar e conseguem

com sucesso fazer colagens. Conseguem explorar matérias tridimensionais e adequá-los corretamente às atividades. Iniciaram a rasgagem de papel, apresentaram alguma dificuldade, mas com a repetição foram ganhando algumas técnicas de segurar no papel para o melhor rasgar.

Gostam de ouvir e de mimar diferentes músicas. Conseguem apreciar músicas calmas e mais mexidas. Gostam de explorar instrumentos musicais e fazem diferentes registros. Todo o grupo foi capaz de construir uma maraca, que posteriormente utilizavam-na na exploração do som das músicas. Adoram dançar ao som de músicas ritmadas e também de algumas mais calmas.

Todas as crianças andam, correm, trepam, sobem escadas com agilidade. Conseguem ultrapassar obstáculos e contorná-los. Têm domínio e controlam os seus membros. Algumas crianças apresentam dificuldades no domínio da motricidade fina, mas outras já têm adquirido a pega em pinça, bem como conseguem pegar corretamente nos lápis, no pincel e nos talheres.

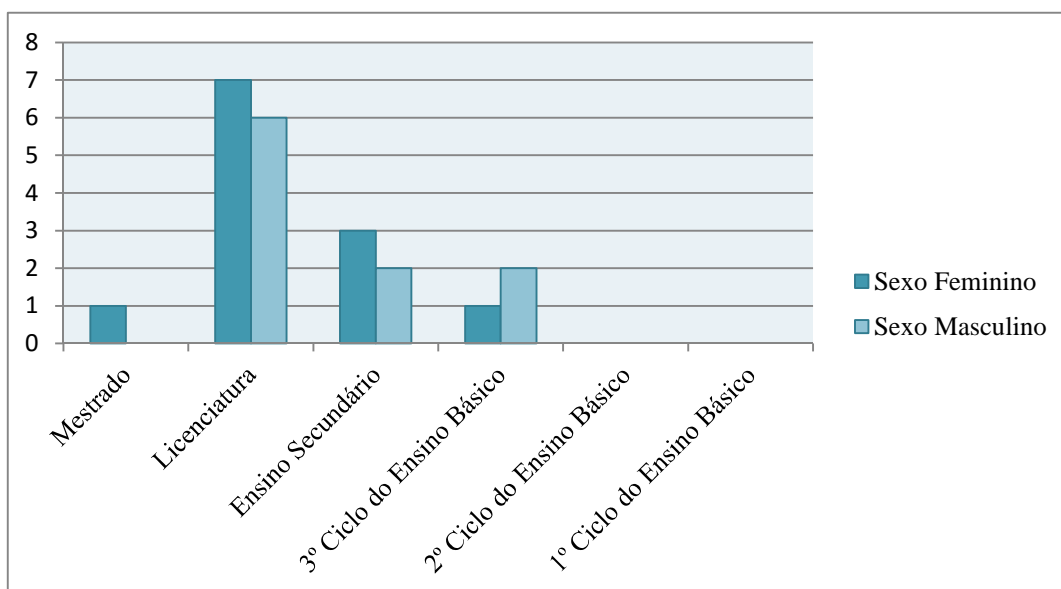
Todas as crianças são capazes de observar e explorar o meio envolvente. São capazes de identificar elementos da natureza. Livrementemente e com ajuda do adulto exploram os objetos da sala de atividades, bem como o que existe no seu exterior. Identificam as áreas da sala e sabem qual a finalidade de cada uma. Começaram agora a trabalhar as regras, pois apesar de saberem o que fazer em cada uma delas não respeitam as regras de bom funcionamento dos espaços, bem como da preservação dos materiais. Sabem e identificam os alimentos e as suas cores. Identificam o maior e o menor.

Relativamente à partilha é um aspeto negativo do grupo, sendo necessário a ajuda do adulto para esclarecer a partilha dos objetos.

2.1.6 Nível sócio educacional dos pais das crianças da Sala Amarela

Tendo por base os documentos recolhidos pela educadora cooperante acerca das habilitações literárias dos pais das crianças foi possível constatar que um pai possui o Mestrado, 13 pais possuem uma Licenciatura, cinco frequentaram o Ensino Secundário, três pais finalizaram o 3º Ciclo do Ensino Básico e relativamente aos cinco pais aqui em falta não foi possível apurar qual o seu grau de estudo uma vez que não estava específico na ficha dos respetivos educandos.

Figura 2. Nível sócio educacional dos pais



2.2 Intervenção Pedagógica com o Grupo da Sala Amarela

No decorrer do presente estágio foi realizado um grande projeto⁷ e várias atividades orientadas decorrentes das necessidades das crianças da Sala Amarela, onde foi focado toda a minha intervenção. Farei uma breve descrição de todas as atividades e mais aprofundadamente do projeto que teve como tema “*As Frutas*”.

Este projeto surgiu na sequência da semana de observação, na qual me apercebi das reais deficiências que as crianças tinham durante as refeições.

⁷ Saliento que a palavra projeto não se refere à pedagogia-de-projeto, mas sim a uma sucessão de atividades com um tema em comum.

O que apresento aqui pode parecer pouco, tendo em conta que este estágio contou com a duração de cem horas *in loco*, mas a verdade é que o tempo disponibilizado para as atividades orientadas era cerca de uma hora/uma hora e meia por dia, pois as semanas em que a prática foi feita na parte da tarde, as crianças apresentavam-se muito cansadas e pouco motivadas para a realização de atividades orientadas, facto por mim respeitado e ao qual privilegiei atividades livres, mesmo não estando estas programas, de modo a que as crianças estivessem com níveis de bem-estar elevados. Laevers (1997, 2005b) citado por (Portugal e Laevers, 2010) definem:

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

Quanto a estes momentos de atividades livres as crianças distribuía-se pelas áreas presentes na sala, sendo as mais escolhidas a área da casinha, dos jogos e da garagem.

2.2.1 Prática Educativa com o Grupo de Crianças – Atividades Orientadas

2.2.1.1 Reflexão Inicial

A educação pré-escolar situa-se na continuidade de um processo educativo que a criança inicia na família. Quando chegam a um estabelecimento de educação as crianças já percorreram diferentes caminhos, pois as suas origens culturais e sociais são diversas. Vêm com características, necessidades, interesses, vontades muito distintas umas das outras. Desta forma o início numa nova instituição ou sala poderá alterar os comportamentos de cada criança, esta alteração da maneira de atuar das crianças também se adapta aquando da presença de um adulto que não conhece. Desta forma

tentei que a minha chegada à Sala Amarela no Infantário Carrocel acontecesse de uma forma muito subtil, por forma a não perturbar o normal funcionamento da rotina diária. Para melhor adequar a intervenção nesta semana de observação, que seria mais de bastidores reuni com a minha educadora cooperante, Educadora Paula Paixão, para trocarmos informações sobre o grupo de crianças que esta tem em mãos.

O primeiro contato com o grupo, foi positivo, pois houve desde logo uma empatia das crianças para comigo, havendo um troca de afetos e vivências. A interação com os outros, com o mundo, com os objetos e a relação interpessoal realiza-se pela ação onde a sua expressão é a sua sede de agir (Mendonça, 1994).

Relativamente à equipa com que irei trabalhar ao longo das próximas cem horas, toda ela mostrou-se aberta á minha presença. Quanto ao primeiro impacto que tive em relação ao meio físico foi positivo, pois toda a instituição apresenta condições de higiene, segurança e qualidade para prestar os serviços de cuidados na primeira infância.

Antes mesmo de conhecer a sala onde iria estagiar procedi à construção de um guião de intervenção, para facilitar o trabalho nesta primeira semana de observação. Foi através do guião que procedi à recolha de dados, observando a criança como um ser individual, que se apresenta com necessidades, interesses, ritmos, gostos e dificuldades próprias e que são distintas dos demais integrantes do mesmo grupo. Posteriormente procedeu-se à análise documental, onde consultei o PCE e o PES. É neste contexto Gabriela Portugal refere que para que as crianças adquiram um conjunto de atitudes e competências, tem que haver uma cultura de observação, avaliação e questionamento tendo sempre como principal referencia a criança (Portugal, 2007/2010). Toda a informação recolhida ao longo desta semana é fulcral, pois é partir daqui que serão traçadas as competências a atingir por parte das crianças ao longo das próximas semanas.

Quanto ao espaço físico da sala, este encontra-se dividido por áreas do conhecimento, os materiais utilizados são apropriados à idade das crianças, sendo todos eles laváveis, uma vez que algumas crianças ainda levam brinquedos à boca.

Figura 3. Áreas da Sala Amarela



Todos os materiais estão ao acesso das crianças e encontram-se bem organizados, permitindo uma exploração ativa das áreas. “Mobiliário de linhas simples, ambiente arejado, cores suaves, [...] tendem a evocar um sentimento de bem-estar que ajuda bebês e crianças a aprenderem diretamente sobre o mundo através dos seus sentidos e das suas acções.” (Post & Hohman, 2007, p.107).

Figura 4. Materiais acessíveis às crianças



Relativamente à rotina diária, esta mostrou-se clara e bem definida mas ao mesmo tempo flexível, sempre que necessário, o que mostra uma grande preocupação relativamente a um desenvolvimento harmonioso das crianças. Os educadores “procuram fazer uma programação diária que seja previsível – organizada e consciente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança.” (Post & Hohman, 2007, p.197).

Figura 5. Alguns momentos da rotina diária



É visível através da organização do tempo e do espaço que a educadora cooperante não utiliza nenhum modelo pedagógico em específico, mas sim uma leve abordagem à metodologia *High/Scop*, tal facto foi confirmado posteriormente pela educadora cooperante através de uma conversa informal.

Durante a minha observação pude constatar algumas dificuldades sentidas pelas crianças, nomeadamente, na alimentação, são pouco autónomos durante as refeições, isto não se deve ao fato das crianças não saberem segurar nos talheres ou copo, com a exceção de uma criança, mas talvez por não estarem envolvidos na preparação das mesas para a refeição, tornando-se assim num momento enfadonho para as crianças.

Figura 6. Dificuldades na hora das refeições



Outra dificuldade por mim visível nesta primeira semana, foi a expressão oral, as palavras emitidas pelas crianças não são nítidas e claras com a exceção do Miguel, que apesar de falar pouco tudo o que diz é perceptível.

No geral este é um grupo ativo, estive presente em muitos momentos nos quais a educadora cooperante se sentiu impotente perante a energia e a balburdia das 14 crianças da Sala Amarela.

Figura 7. Grupo irrequieto



Após alguma reflexão da minha parte sobre o porque do comportamento das crianças estar tão alterado durante toda a semana com exceção do primeiro dia, em que este decorreu com alguma normalidade, associei o excesso de energia das crianças à falta de espaço para que estas o pudessem gastar, pois ao longo desta semana os dias estiveram chuvosos e as crianças não puderam brincar nos espaços exteriores do Infantário.

Quanto aos gostos/preferências apreciam muito o conto de histórias, trabalhos manuais, nomeadamente a pintura.

Um dos meus grandes objetivos para a sala Amarela é o desenvolvimento da linguagem oral.

Desta forma e para melhor adequar a minha práxis irei ter em conta todos os dados por mim recolhidos através da observação, a análise documental e todas as questões por mim colocadas à educadora cooperante, por forma a ter uma intervenção pertinente e que se adeque às necessidades, interesses, vontades e dificuldades das crianças da Sala Amarela.

2.2.1.2 Segunda semana de estágio

Quadro 3. Planificação para a 2.ª semana de estágio

Planificação da atividade da semana de 1 a 4 de outubro de 2012 – Infantário “Carrocel”, Sala Amarela						
Atividade: Caixa de Arrumação		Contextualização: Esta atividade surge na sequência de uma conversa tida com a educadora cooperante que solicitou a minha colaboração para a realização da decoração de uma caixa de arrumação para as crianças, uma vez que estas ainda não tinham onde guardar os trabalhos realizados na sala de atividades. Como as caixas já me foram entregues feitas e aliando às necessidades das crianças em desenvolver a motricidade e sendo o tema do Projeto Educativo a “Educação Ambiental” iremos proceder à sua decoração com materiais reciclados.				
Áreas de Conteúdo		Competências	Atividades/Estratégias		Recursos Humanos	Recursos Materiais
Formação Pessoal e Social		<u>A criança:</u> Ajuda os colegas; Respeita a tomada de vez; Sabe ouvir e fazer-se ouvir; Partilha os materiais com os colegas da sala; Realiza tarefas em grupo.	Ação do Educador	Ação das Crianças	- Orientadora Cooperante; - Aluna Estagiária; Duas Assistentes Operacionais.	- Livro em 3D – “O Capuchinho Vermelho”; - Caixas de arrumação em papel; - Tintas; - Pincéis; - Folhas em cartão; - Cola líquida; - Recipientes de plástico; - Cortes de folhas de lustro em várias cores; - Lápis de pau;
Área de Expressão e Comunicação		<u>A criança:</u> Explora os diferentes materiais e adequa-os à atividade; Explora e utiliza materiais que permitam a expressão tridimensional;	Diálogo em grande grupo sobre o título do livro “O Capuchinho Vermelho”; Conta a história e coloca algumas questões às crianças acerca da história, nomeadamente:	Dialogam com o adulto e expõem o que sabem acerca do mesmo; - Ouvem e identificam as personagens		

		Representação de uma árvore; Diversifica a utilização de materiais nas suas criações	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Personagens principais; ✓ Espaço Físico. <p>- Orienta as crianças a seguirem uma lógica cronológica da história;</p>	principais: Capuchinho vermelho, lobo mão, avozinha, lenhador, bem como o espaço físico (bosque e casa da avó).		<ul style="list-style-type: none"> - Lápis de cera; - Canetas de feltro;
	Domínio da Linguagem Oral	<p><u>A criança:</u></p> <p>Expressa oralmente os seus conhecimentos prévios acerca da história;</p> <p>Enumera as personagens principais da história, bem como, o local onde está de desenrola;</p> <p>Partilha oralmente saberes acerca da história lida;</p> <p>Aquisição de novo vocabulário e utiliza-o,</p> <p>Constrói frases mais corretas e complexas.</p>				
	Domínio da Expressão Motora	<p><u>A criança:</u></p> <p>Desenvolve a motricidade fina;</p> <p>Controla voluntariamente os seus movimentos;</p> <p>Explora espontaneamente diversos materiais e</p>				

		instrumentos; Organiza o trabalho de acordo com o espaço previamente delimitado.				
Área do Conhecimento do Mundo	<u>A criança:</u> Toma iniciativas; Participa nas tarefas do grupo; Adapta-se a novas situações e reage positivamente perante as mesmas; Reconhece as diferentes partes das árvores (tronco e copa); Reconhece o seu símbolo identificativo; Representa-as de forma adequada.		2º Momento: Decoração da Caixa de Arrumação			
			Disponibiliza os materiais de expressão plástica e as tintas a serem utilizadas; Orienta a atividade em pequenos grupos de trabalho; Ajuda no manuseamento dos materiais. Promove momentos de exploração corporal, onde as crianças são conduzidas a utilizar várias partes do seu corpo para construírem a sua árvore;	Escolhe os matérias que quer utilizar na construção da sua árvore, bem como as cores que querem pintar as sua árvore; Colabora com o adulto.		
Observação/Avaliação: De forma geral o grupo o grupo esteve muito atento e concentrado durante o conto da história, consegui desta forma captar a atenção de todas as crianças do grupo. Com exceção de duas crianças (Afonso Pinto e Gúí) todas as outras conseguiram identificar as personagens principais desta história, bem como os locais onde esta se desenrola. Algumas crianças com ajuda conseguiram identificar duas partes constituintes das árvores tronco e folhas. Posso desta forma afirmar que o trabalho em grande grupo foi bem conseguido. Ao nível da exploração das tintas e dos pincéis todo o grupo sentiu prazer e implicação do decorrer desta atividade, relativamente à						

realização do tronco das árvores as crianças ficaram um pouco reticentes em relação á sua realização, uma vez que a representação do tronco da árvore foi feita com os pés das crianças, mas através do diálogo, do contato visual e físico consegui com que todas as crianças realizassem a atividade, tendo mesmo todas elas vindo a gostar aquando da pintura do segundo pé. A caraterização da árvore foi bem conseguida pelo grupo, fizeram um trabalho com calma ao ritmo de cada criança.

Reflexão sobre a minha intervenção pedagógica: Ao longo da semana tentei valorizar todos os aspetos positivos do grupo atenuando os mais negativos, por forma a incentivar as crianças a participarem mais, a se sentirem mais confiantes em si próprias e a me aceitarem como um elemento que estava no espaço deles para os ajudar e não para impor a minha vontade. Durante o conto da história o grupo permaneceu atento, o que fez com que ganhasse confiança para continuar um trabalho cada vez melhor com aquele grupo. Utilizei uma linguagem acessível à idade deste grupo de crianças, tendo mesmo chegado a ocultar uma parte da história. Relativamente à exploração da história *O Capuchinho Vermelho* as crianças não tiveram dificuldade em identificar o que já havia sido proposto. Relativamente à atividade prática a maior parte do grupo esteve à altura daquilo que eu estava á espera, o grupo de crianças mais novas necessitou de uma ajuda acrescida, pois têm a motricidade fina muito pouco desenvolvida, não conseguindo segurar nos materiais de forma correta o que dificulta a sua utilização. Já tinha esta situação prevista pois na semana em que estive em observação pude ver as crianças na hora da refeição e estive atenta à forma como pegavam nos talheres e todos aqueles que apresentaram mais dificuldades são os que necessitam de mais apoio durante as refeições por não saberem segurar de forma correta nos talheres.

2.2.1.2.1 Diário Reflexivo - Semana de 1 a 4 de outubro

A planificação para a atividade a decorrer ao longo desta semana teve por base um pedido da educadora cooperante, que solicitou o apoio da estagiária para a decoração da caixa de arrumação das crianças.

Desta forma e para melhor adequar o meu estágio optei por fazer a triangulação de dados, a partir de toda a informação por mim recolhida, da semana de observação, a análise documental e o resultado do questionário informal realizado à educadora cooperante, para adequar a minha práxis às necessidades e desejos das crianças. A utilização da triangulação de dados é fulcral, quando temos ao nosso dispor diversas informações e todas elas provenientes de fontes diferentes, e que necessitam de ser cruzadas de modo a obter uma conclusão mais fidedigna. Desta maneira “a triangulação é um processo que confere qualidade à investigação à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (Máximo-Esteves, 2008, p.103).

Após este processo, achei pertinente começar a semana com o conto da história *O Capuchinho Vermelho*, por forma a apelar à concentração das crianças.

Figura 8. O grupo a ouvir o conto da história



Estava um pouco receosa pois era a primeira vez que estaria no controlo de um momento com o grupo e não sabia como é que estes iriam reagir à minha presença, desta vez não como observadora, mas sim, como orientadora das atividades. Tal receio veio a se verificar descabido, pois, a minha atitude positiva aliado a uma boa colocação

de voz, fez com que todo o grupo ficasse atento à história. Segundo Hohman e Weikart (2007) (citado por Post e Hohman 2003) o trabalho realizado em grande grupo, permite a partilha de saberes e experiências, assumindo um caráter comunitário. Consegui fazer com que a maioria do grupo, explorasse a história oralmente, apelando desta forma à linguagem oral das crianças.

Figura 9. Grupo motivado durante o conto da história



A linguagem oral é um dos meus grandes objetivos para estas semanas de intervenção, pois este é um grupo muito introvertido e que se manifesta pouco oralmente, mas sim exprime mais os seus desejos através da linguagem corporal (gestos). As crianças mais velhas conseguiram com apoio e orientação identificar as personagens e o espaço físico da história explorada. “O desenvolvimento da linguagem processa-se holisticamente, o que significa que as diferentes componentes da linguagem (função, forma e significado) são apreendidas simultaneamente.”(Sim-Sim; Silva; Nunes, 2008. p.13).

Foi através da exploração do espaço físico da história que as crianças deram início à construção da decoração da capa individual de arrumação, para os trabalhos a serem desenvolvidos ao longo do ano. Mostrei a capa às crianças e com elas explorei a sua utilidade. De seguida com a história aberta passamos para a criação do “nosso

bosque”, mas na capa individual. Através desta parte da história exploramos as partes da árvore (copa, composta por folhas e tronco).

Figura 10. Exploração do bosque para a construção da capa individual



Relativamente à parte prática da atividade, esta foi feita de forma individualizada, o que se tornou muito enriquecedor, pois pude acompanhar de uma forma pormenorizada os pontos fortes e menos fortes das crianças. Disponibilizei nas mesas de trabalho uma série de materiais, tais como, tintas, pincéis, panos de limpeza, frascos para a colocação das tintas, aventais e entreguei seis folhas a cada criança que constituiria a capa individual. Durante a realização do trabalho mantive um diálogo constante com as crianças, sempre lhes questionando e apelando à sua imaginação e criatividade. Relativamente às cores utilizadas foi as crianças que escolheram, mas apontando para as mesmas, com a exceção de três crianças (Leonor, Francisco, Martim Sousa). Quanto à criança mais nova da sala teve um apoio acrescido relativamente aos restantes elementos do grupo, pois muitas vezes tentou levar o pincel com tinta à boca, com calma e através diálogo, consegui fazer com que esta criança deixasse de levar o pincel para a boca e pintasse as suas folhas. Na perspetiva High/Scope “enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas [crianças]

para descobrir como as crianças pensam, raciocinam.” (Hohmann & Weikart, 2007, p.27).

Figura 11. Exploração das folhas da árvore com tintas



Segundo as OCEPE, este tipo de prestação de serviços deve “[...] criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades.” (ME, 1997, p.18).

A representação do tronco da árvore foi feita com os pés das crianças. Esta ideia surge na sequência de uma conversa com a educadora cooperante, que confessou ter tentado realizar uma atividade semelhante com as crianças quando estas ainda frequentavam o Berçário III e grande parte do grupo não realizou a atividade, pois apresentaram níveis insatisfatórios de bem-estar emocional (choravam compulsivamente).

Apesar de saber que estaria a correr um grande risco quis tentar e ao mesmo tempo perceber o porque daquelas crianças não sentirem prazer em se “sujar”. Para que tudo corresse bem, preparei com as crianças duas banheiras com água tépida, uma com sabão e outra só com água e ao lado colocamos algumas toalhas. À medida que preparávamos os materiais ia explicando às crianças o porquê e para quê. Foi sem dúvida uma boa estratégia da minha parte, pois se não tivesse envolvido as crianças na preparação dos materiais a serem utilizados durante a atividade, estes poderiam se ter

recusado à sua realização. Saliento que para esta atividade tive um grande apoio por parte das duas assistentes operacionais da sala.

A atividade teve início com a pintura dos pés das crianças. Inicialmente estas mostraram-se um pouco apreensivas, quando iniciei a pintura de um pé, chegam mesmo a evitar o contato visual com o pé. Mas, já na pintura do segundo pé, todo o grupo mostrou prazer e satisfação, a criança mostra-se interessada em ver a pintura do pé, facto relatado pela educadora cooperante, pois não estava à espera desta reação positiva por parte do grupo.

Figuras 12. Crianças a pintarem os pés e utilizam-no como carimbo



Depois de todas as crianças terem realizado a representação do tronco da árvore com os seus pés, as capas foram apresentadas ao grande grupo, para que estes pudessem tecer alguns comentários acerca dos trabalhos por eles realizados.

Figura 13. Representação do tronco das árvores



Para a representação do céu as crianças esponjaram a capa com uma mistura de vários tons de azul e a cor branca.

Figura 14. Representação do céu esponjado



O solo onde em que a árvore estava assente era em relva, então as crianças com as suas mãos representaram a relva.

Figura 15. Representação da relva



Para finalizar a representação do bosque, cada criança colou com a minha orientação as folhas por forma a representar a copa da árvore.

Figura 16. Capas individuais das crianças



2.2.1.3 Terceira semana de estágio

Quadro 4. Planificação para a 3.ª semana de estágio

Planificação da atividade da semana de 8 a 11 de outubro de 2012 – Infantário Carrocel, Sala Amarela						
Atividade: “As Frutas”		Contextualização: Esta atividade surge a partir dos interesses das crianças em querer saber qual a cor das coisas que vão visionando. Com esta atividade é pretendido que as crianças trabalhem as cores, as formas, o grande e o pequeno, bem como os quatro sentidos (olfato, paladar, visão e tato). Esta atividade tem como grande objetivo não só os pontos anteriormente enumerados, mas também criar nas crianças o gosto pela ingestão de frutas, bem como estarem conscientes do bem que estas representam para a sua saúde.				
Áreas de Conteúdo		Competências	Atividades/Estratégias		Recursos Humanos	Recursos Materiais
Formação Pessoal e Social		<u>A criança:</u> Ajuda os colegas; Respeita a tomada de vez; Sabe ouvir e fazer-se ouvir; Partilha os materiais com o restante grupo; Realiza tarefas em grupo.	Ação do Educador	Ação das Crianças	Orientadora Cooperante; Aluna Estagiária; Uma Assistente Operacional.	Banana; Maçã (vermelhas e verdes); Uvas; Laranja; Castanhas; Peras; Limões; Castanhas; Nozes; Folhas brancas; Tintas;
Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Expressão Plástica	<u>A criança:</u> Explora os diferentes materiais e adequa-os à atividade; Diversifica a utilização de diferentes materiais nas suas criações;	Questiona o grande grupo acerca do filme visionado; Auxilia e guia o grupo nas respostas que vão sendo dadas, para que os mais pequenos consigam acompanhar;	Colaboram no diálogo; Enumera alguns aspetos relevantes do filme. Identifica o que é preciso para fazer uma salada de frutas;		

		Representa momentos de uma atividade (caraterização das frutas em papel, preenchimento da tabela das suas preferências e concretização de um cartaz onde diferencia o grande do pequeno).				<p>Pincéis;</p> <p>Materiais de exploração tridimensional: arroz, massa;</p> <p>Papel crepe;</p> <p>Cartolinas;</p> <p>Pratos de plástico;</p> <p>Recipiente em inox para lavar a fruta;</p> <p>Colheres;</p> <p>Material cortante (uso exclusivo do adulto),</p> <p>Toalha húmida;</p> <p>Toalha seca;</p> <p>Guardanapos;</p> <p>Saco de plástico.</p>
	Domínio da Linguagem	<p><u>A criança:</u></p> <p>Partilha oralmente os seus conhecimentos acerca das frutas (nome, cor, sabor: doce/amargo, mole/duro, macio/áspero);</p> <p>Adquire novo vocabulário e utiliza-o corretamente;</p> <p>Constrói frases cada vez mais corretas e complexas.</p>				
	Domínio da Expressão Motora	<p><u>A criança:</u></p> <p>Desenvolve a motricidade fina;</p> <p>Controla voluntariamente os seus movimentos;</p> <p>Manuseia corretamente</p>				

		diferentes materiais; Participa e realiza jogos de movimento.				
Área do Conhecimento do Mundo		<u>A criança:</u> Toma iniciativas; Adapta-se perante novas situações e reage perante elas positivamente; Reconhece os diferentes frutos e representa-os de forma adequada; Tem capacidade de observação; Revela curiosidade acerca do meio envolvente (proveniência das frutas); Reconhece diferentes cores, sabores (doce/amargo), formas; Identifica o grande médio e pequeno através das frutas visionadas;	2º Momento: Apresentação das frutas ao grande grupo			
			Explora uma serie de frutos reais com as crianças solicitando sempre a sua colaboração na identificação e cor do fruto; Proporciona momentos ricos de desenvolvimento do tato, visão, olfato e paladar; Valoriza todas as respostas dadas pelas crianças, para que estas se sintam cada vez mais confiantes; Disponibiliza as frutas e deixa que o grupo explore as mesmas à vontade, mantendo sempre um diálogo com as crianças acerca das características dos frutos (mole/duro, macio/áspero, doce/amargo);	Participa na exploração dos frutos (visão); Desfrutam dos seus sentidos para a exploração e manuseamento dos frutos; Sentem-se reconfortados, pois vêm todas as suas tentativas de diálogo valorizadas; Exploram todas as frutas disponíveis com orientação do adulto;		

		3º Momento: Execução da Salada de Frutas			
		<p>Cria momentos que as crianças tirem prazer dos alimentos, nomeadamente estarem integrados na confeção da salada de frutas;</p> <p>Prova das frutas em grande grupo;</p> <p>Preenchimento de uma tabela onde as crianças identificam qual a sua fruta preferida, bem como a que menos gostam e enumeram uma característica de um dos frutos à sua escolha (este trabalho é feito com um grande apoio e orientação do adulto pois trata-se de crianças de idade muito pequena);</p>	<p>Ajudam a colocar as frutas na taça e a fazer o sumo de laranja;</p> <p>Saboreiam as frutas com prazer, pois estão a saborear algo por eles confeccionado;</p> <p>Dialoga com o adulto acerca das suas preferências, relativamente aos frutos por eles saboreados;</p> <p>Diz palavras simples, ou aponta no caso das duas crianças mais pequenas que ainda sentem grande dificuldade em comunicar oralmente;</p>		
		4º Momento: Decoração dos frutos em papel / Jogo de identificação entre o Grande e o Pequeno.			

		<p>Disponibiliza ao grupo uma série de imagens das frutas anteriormente exploradas, bem como os materiais necessários ao desenvolvimento da atividade;</p> <p>Orienta a atividade e ajuda as crianças nas suas dificuldades, fazendo desde logo uma avaliação geral do grupo;</p> <p>Proporciona situações de caráter lúdico para a distinção entre o grande e o pequeno;</p> <p>Incentiva a colaboração das crianças mais velhas para apoiarem os colegas mais novos.</p> <p>Promove jogos de caráter lúdico, onde através de uma brincadeira é passado para as crianças a importância da ingestão diária das frutas e do seu teor vitamínico.</p>	<p>Observam as imagens e dizem quais as que querem trabalhar. Escolhe o material que quer trabalhar;</p> <p>Explora os materiais e as imagens trabalhadas;</p> <p>Colabora com a solicitação do adulto e forma dois conjuntos separando as imagens grandes das imagens pequenas, elaborando um cartaz;</p> <p>Sentem-se predispostas a ajudar e a colaborar com os mais novos.</p> <p>Aceitam este novo desafio e colaboram com as indicações que vão sendo dadas pela estagiária.</p>		
Reflexão sobre a minha intervenção pedagógica	Esta semana de intervenção pedagógica não podia ter corrido de melhor forma, iniciei o tema das frutas através de um vídeo, que deixou o grande grupo motivado para o seu visionamento, todos viram o vídeo com grande atenção, mostrando satisfação e prazer durante a sua passagem. Houve uma falha da minha parte, uma vez que as colunas do computador foram insuficientes, o som esteve um pouco abaixo do previsto, mas o seu conteúdo era perceptível, uma vez que o grande grupo soube se manter em silêncio.				

Avaliação	<p>O grande grupo soube fazer silêncio para ouvir e ver com muita atenção o vídeo por mim levado. Souberam identificar o que é necessário para a realização de uma sala de frutas (as frutas). Aquando da apresentação das frutas todas as crianças mostraram-se interessadas em participar na atividade, nomeadamente identificando o nome das frutas e a sua cor, todos conseguiram com a exceção de uma criança (Afonso Pinto). Todos gostaram de manusear e explorar os frutos, algumas crianças ao mesmo tempo que iam explorando os frutos comiam-nos em simultâneo. Todas as crianças adoraram provar as frutas e comer a salada de frutas por elas confeccionada, com a exceção de uma criança (Miguel), uma vez que aquando da chegada da prova da salada de frutas a sua mãe chegou e eu já não tive mais controlo sobre aquela criança. Todas as frutas apresentadas em papel às crianças foram por elas identificadas com o respetivo nome e cor. O grupo mostrou níveis elevados de implicação aquando da representação dos frutos com as tintas e através da exploração de diferentes materiais. Todo o grupo mostrou-se participativo e bem-estar aquando do jogo para identificarem o grande e o pequeno, todo o grupo realizou a atividade com sucesso, com exceção de duas crianças uma foi o João, porque a sua mãe estava presente e não quis desenvolver a atividade, embora eu tivesse insistido um pouco, este recusou-se a realizar a atividade, outra foi o Afonso Pinto que também não quis fazer o jogo. Relativamente ao jogo das adivinhas todo o grupo mostrou dificuldades em realiza-lo, pois estavam inquietos e não conseguiam manter silêncio.</p>
-----------	---

2.2.1.3.1 Diário Reflexivo - Semana de 8 a 11 de outubro

Tema: “As frutas”

Para esta semana de estágio foi trabalhado com as crianças as frutas. Ao longo da semana as crianças realizaram diversas atividades, nomeadamente a confeção de uma salada de frutas, a exploração sensorial das mesmas, trabalharam a motricidade fina e o sentido estético aliado ao conhecimento do mundo e às expressões, bem como a realização de um jogo onde tiveram que identificar os frutos grandes e os frutos pequenos.

O projeto das frutas tem início com a visualização de um vídeo. Após uma discussão acerca do conteúdo do vídeo e perguntei se as crianças não gostariam de fazer uma bela e deliciosa salada de frutas como a que foi apresentada no vídeo. Todas as crianças ficaram eufóricas com a ideia e disseram logo que sim. Então eu perguntei ao grupo o que era preciso para realizar uma salada de frutas. Alguns responderam: *frutas*. Peguei na resposta destas crianças e voltei a perguntar, onde é que podemos ir buscar frutas. Uma respondeu apontando para a porta *lá dentro*. Esta criança estava a se referir ao refeitório, é o local onde estão acostumados a ver a fruta. Então eu sugeri ao grupo que chamássemos pela fruta, pois podia alguém ter feito uma surpresa à Sala Amarela e ter oferecido um grande cesto cheio de frutas. Quase todo o grupo começou a chamar pelas frutas com muito entusiasmo. Eu já havia escondido uma série de frutas dentro de um cesto na sala e pedi a uma assistente operacional que ao meu sinal fizesse aparecer o cesto com as frutas.

Quando a assistente operacional apareceu com o cesto, as crianças não se contiveram de alegria e desta forma demos início à exploração dos frutos um a um. Aqui foi feita uma grande análise acerca da cor, forma e tamanho dos frutos.

Só depois é que o grupo passou para a prova e exploração tátil dos frutos.

Figura 17. Exploração das frutas através do tato e paladar



Para a confeção da salada de frutas, deixei que fosse as crianças a lavarem as mesmas e a distribuírem os pratos, talheres e guardanapos para que depois fosse comido por eles. Relativamente ao corte dos alimentos este foi feito por mim, uma vez que foi utilizado material cortante e no qual nunca deve ser manuseado por crianças.

Figura 18. Grupo de crianças a comer a salada de frutas



Todo o grupo comeu muito bem, todas as frutas contidas de salada de frutas, com a exceção de uma criança, pois quando ia começar a comer a sua mãe chegou e a criança alterou por completo o seu comportamento. Convidei a mãe a se sentar na mesa com as restantes crianças, como é visível na figura 18 mas o seu educando acabou por não comer a salada.

Construí um quadro onde as crianças registaram as suas preferências após terem comido a salada de frutas. Esta tabela foi construída com o símbolo identificativo de cada aluno e ao lado acrescentei o nome de cada criança, para que estes começassem a ter como referência não só o seu símbolo mas que começassem a olhar para um

conjunto de letras que forma o nome de cada uma das crianças. Nesta tabela também continha os quatro frutos (banana, maçã, laranja e pera) presentes semanalmente na refeição das crianças tendo por base o menu da instituição. Coloquei a tabela no placard da sala, pedi às crianças que se voltassem para o mesmo e explorei com as crianças o trabalho a ser feito.

Figura 19. Explicação do trabalho a ser realizado na tabela



Todo o grande grupo, com exceção do elemento mais novo da sala, percebeu que devia identificar na tabela as frutas que mais gostavam e as que menos gostavam. Uma criança de cada vez, veio á tabela identificar o seu símbolo, foi aqui que já lhe fiz ver que à frente do símbolo identificativo de cada um já continha os respetivos nomes, elemento nunca antes introduzido com este grupo de crianças. Todas as crianças conseguiram identificar o seu símbolo. Relativamente ao registo das preferências, muitas crianças quiseram fazê-lo sem ajuda.

De seguida, fui com o grande grupo ao exterior, para que as crianças pudessem ver que muitos dos frutos que eles comeram provêm das árvores, desta forma, o objetivo desta saída foi deixar as crianças à vontade para apreciarem as árvores e plantas que existem no exterior da sua escola.

Figura 20. Exploração dos jardins do infantário

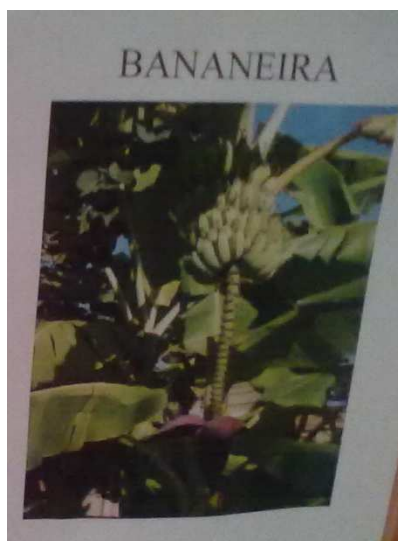


Uma das árvores que mais chamou a atenção das crianças, foi o maracujazeiro, pois este encontrava-se cheio de maracujás e todas as crianças ficaram deliciadas ao ver tantas “bolinhas”, como lhes chamaram. Uma vez que o maracujá não tinha feito parte da confeção da salada de frutas, no fim da semana foi feito com a ajuda das crianças um sumo de maracujá.

Posteriormente, fomos para a sala explorar uma série de imagens de árvores de fruto e a planta do morangueiro. Cada imagem foi explorada individualmente para que as crianças ficassem com a noção que existe diferentes árvores e os respetivos frutos. Cada criança escolheu uma árvore e eu dei o respetivo fruto em papel e procedi à explicação do trabalho a ser desenvolvido pelas mesmas.

Organizei as mesas de trabalho com todos os materiais que as crianças iriam necessitar para desenvolver esta atividade, pinceis, tintas, materiais bidimensionais e tridimensionais, entre outros. De seguida chamei uma criança de cada vez, para que o trabalho fosse desenvolvido com eficácia e precaução, pois estamos a falar de crianças de dois anos e que facilmente poderiam levar os materiais á boca.

Figura 21. Exemplo de uma das imagens escolhidas pelas crianças



Todas as crianças pintaram o seu fruto, a maior parte do grupo usou o pincel para pintar, mas no caso da criança mais nova da sala, esta por iniciativa própria começou a pintura utilizando os dedos.

Figura 22. Pintura dos respetivos frutos



Uma vez que as cores dos frutos foram todas trabalhadas aquando da confeção da salada de frutas, agora as crianças tiveram que associar o fruto à sua cor e dizê-lo oralmente. Todo o grupo com exceção da criança mais nova foi capaz de identificar com sucesso e dizer a cor oralmente a cor do fruto.

Tendo todo o grupo concluído a sua pintura, procedemos à exploração dos diversos materiais, nos respetivos frutos.

Figura 23. Exploração dos materiais



Tendo todos os elementos do grupo concluído o seu fruto, afixamos no placard ao lado da respetiva árvore de fruto. A cada criança foi atribuído uma cartolina com o símbolo identificativo de cada uma e aí com a minha orientação as crianças colaram o seu trabalho e de seguida eu afixei no placard.

Figura 24. Trabalhos realizados pelas crianças



Outra atividade proposta para esta semana, foi trabalhar a noção de pequeno e grande com o grupo de crianças. Assim sendo, levei uma cartolina, de um lado escrevi grande (com as letras bem grandes) e do outro lado pequeno (com as letras mais pequenas). Esta cartolina foi explorada com o grande grupo e foi explicado todo o desenvolvimento da atividade.

Desta forma, iniciei a atividade com o grande grupo sentado no tapete e espalhei no chão uma série de imagens de frutas, previamente trabalhadas pelas crianças, de tamanho grande e pequeno. Pedi individualmente que cada criança viesse à frente e pedi que me entregasse “Um morango grande e vermelho” este é apenas um exemplo.

Figura 25. As crianças a identificarem as imagens pequenas e as grandes



Com exceção da criança com menos idade todo o grupo realizou com sucesso a atividade. Saliento que estas duas noções ficaram bem aprendidas, pois ao longo das restantes semanas de estágio, foram feitos pequenos exercícios não planejados, onde estes conceitos estavam presentes e o grande grupo foi capaz de responder com sucesso a tudo o que lhes foi proposto.

O cartaz foi exposto no placard da sala.

Figura 26. Trabalho final realizado pelas crianças



Ainda esta semana, propus às crianças um jogo das adivinhas. Este jogo surgiu, no decorrer de uma situação por mim vivenciada com este grupo na semana de observação, na qual as crianças ao ouvirem o conto de uma história onde as personagens se encontravam tapadas dentro da própria história, para que as crianças recorressem à memória e só assim conseguiriam descortinar qual o animal que ali estava. Como o entusiasmo do grupo foi tão grande, organizei uma atividade, onde as crianças, através dos conceitos trabalhados ao longo de toda a semana estivessem presentes com imagens de frutas por elas também trabalhadas.

Para por a cabo esta ideia, construí um cartaz com uma série de conceitos, tais como, cor, forma, textura e tamanho, todos eles trabalhados anteriormente com as crianças.

Pedi às crianças que se sentassem em círculo. Coloquei no chão todas as imagens dos frutos que as crianças já haviam trabalhado no domínio da expressão plástica e procedi a uma conversa explicativa da forma como se iria desenvolver a atividade.

Inicialmente comecei por contar as adivinhas, uma a uma, a resposta a cada uma delas foi dada pelas crianças.

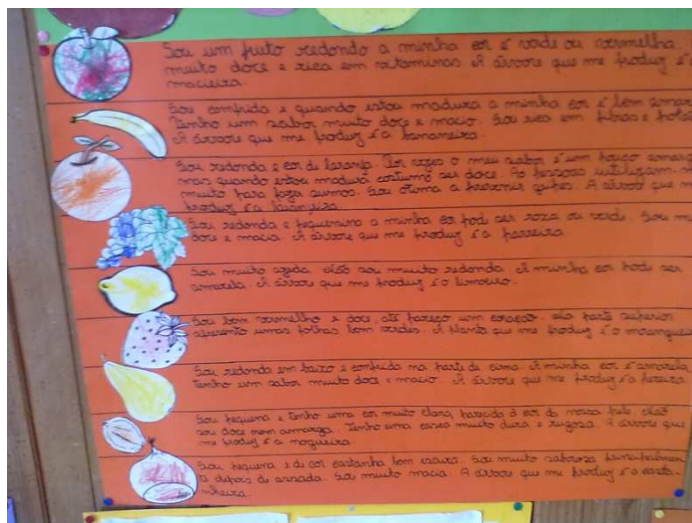
Figura 27. Atividade das adivinhas



Uma vez que se trata de crianças de tão tenra idade e para facilitar à conclusão das adivinhas por parte das crianças, limitei a série de imagens a apenas duas, ou seja, para cada adivinha coloquei a imagem coloquei em destaque duas imagens a certa e a

errada. Assim as crianças só tiveram de estar atentas às características de dois frutos. À medida que as crianças conseguiram descortinar as adivinhas ajudei-as a colar os frutos à frente das respetivas características.

Figura 28. Quadro das adivinhas



No final voltamos a afixar este cartaz no placard. Tendo todos os trabalhos das crianças ficado afixados para que todos os que viessem á sala os pudessem ver.

Figura 29. Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças



Ao longo desta semana as crianças estiveram muito implicadas na promoção e no desenvolvimento de todas as atividades. Foi perceptível por parte do grupo de trabalho grandes níveis de implicação e de bem-estar aquando da realização da salada de frutas e do jogo do grande e do pequeno. Após reflexão conjunta com a educadora cooperante estes níveis elevados puderam se dever ao fato de ser novidade para as crianças estas propostas de atividades por mim selecionadas e levadas a cabo pelo grupo e equipa pedagógica da sala. Durante a visualização do vídeo o grupo manteve-se atento e conseguiu permanecer em silêncio.

2.2.1.4 Quarta semana de estágio

Quadro 5. Planificação para a 4.ª semana de estágio

Planificação da atividade da semana de 15 a 18 de outubro de 2012 – Infantário Carrocel, Sala Amarela					
Atividade: “Viver melhor em grupo”	Contextualização: Visto já estar com o grupo há três semanas consecutivas e ter notado que os problemas de comportamento não têm melhorado, muito pelo contrário, têm vindo a piorar, achei pertinente trabalhar com as crianças algumas normas que devem ser tidas em conta relativamente à vivência em comunidade. Desta forma será proporcionado às crianças diferentes momentos em que estas se vejam confrontadas com aquilo que é mais correto e o que é menos correto, relativamente a um bom funcionamento da sala e do grupo.				
Áreas de Conteúdo	Competências	Atividades/Estratégias		Recursos Humanos	Recursos Materiais
Formação Pessoal e Social	<u>A criança:</u> Sabe dar nome às suas emoções; Manifesta os seus diferentes sentimentos e emoções; Descobre novas estratégias para lidar com os conflitos; Conviver de forma mais confortável com os seus sentimentos; Adquire a capacidade de se relacionar bem com os outros e consigo mesmo;	Ação do Educador	Ação das Crianças	Orientadora Cooperante; Aluna Estagiária; Duas Assistentes Operacionais.	Cartazes; Imagens em papel; Fotografias individuais das crianças; Tintas; Pincéis; Pratos de plástico; Aventais; Rádio; CD;
		1º Momento: Apresentação de uma série de imagens alusivas ao bom e ao mau comportamento.			

Área de Expressão e Comunicação	Domínio da Expressão Plástica	<p><u>A criança:</u></p> <p>Explora os diferentes materiais;</p> <p>Descobre e utiliza as suas próprias possibilidades (motoras, sensitivas e expressivas).</p>	<p>Questiona o grupo acerca das imagens visionadas.</p> <p>Auxilia as crianças a identificarem as situações e a refletirem sobre as mesmas.</p> <p>Dá exemplos de comportamentos menos próprios tomados pelas crianças e associa-os às imagens;</p>	<p>Dialogam em grande grupo acerca dos comportamentos expressos nas imagens.</p> <p>Refletem sobre as atitudes representadas nas imagens;</p>		<p>Garrafas de água de 30 ml;</p> <p>Uma estrela de papel por cada criança;</p> <p>Areia de cor verde;</p> <p>Arroz;</p> <p>Pedras de cor encarnada;</p> <p>Funil;</p> <p>Papel crepe (rosa e azul);</p> <p>Fita (rosa e azul);</p>
	Domínio da Linguagem	<p><u>A criança:</u></p> <p>Partilha os seus sentimentos, emoções</p>	<p>Refere a importância de momentos de bem-estar e segurança entre o grande grupo;</p> <p>Orienta o diálogo para a importância do trabalho coletivo.</p>	<p>Refletem acerca do que vai sendo mostrado e dito, mantendo um diálogo aberto com a estagiária;</p> <p>Participam no discurso;</p>		
	Domínio da Expressão Motora	<p><u>A criança:</u></p> <p>Desenvolve a motricidade fina;</p>	<p>Disponibiliza materiais para que as crianças elaborem o cartaz com as regras da sala.</p>	<p>Refletem com a estagiária acerca do que vai sendo referido.</p>		
Área do Conhecimento do Mundo	<p><u>A criança:</u></p> <p>Toma iniciativas;</p> <p>Participa nas tarefas do grupo;</p> <p>Adapta-se a novas situações e reage</p>	<p>2º Momento: Apresentação do Comboio da Sala</p>				

	<p>positivamente perante elas;</p> <p>Reconhece as novas regras de funcionamento da sala.</p>	<p>Mostra o cartaz do comboio da sala;</p> <p>Desmistifica a sua intenção em trazer o comboio para a sala;</p> <p>Explica a sua função e como irá decorrer ao longo dos dias a sua utilização.</p>	<p>Vê com atenção;</p> <p>Ouve com atenção;</p> <p>Participa no diálogo</p>		
		<p>3º Momento: Visita ao Supermercado</p>			
		<p>Elucida o grupo acerca da importância de cumprir algumas regras e enumera quais aquando de uma saída do infantário para o meio envolvente;</p> <p>Propõem que estejam atentos a tudo o que vão ver na saída ao supermercado, porque depois devem fazer o registo do que viram, nomeadamente frutas, cores, garrafas de água e de iogurte.</p> <p>Disponibiliza materiais necessários para que as crianças façam o registo do que viram durante a visita ao supermercado;</p> <p>Questiona e regista com cada criança individualmente o significado da sua representação.</p>	<p>Ouvem com atenção e refletem acerca do que vai sendo dito;</p> <p>Dialoga em grande grupo sobre a visita ao supermercado;</p> <p>Escolhem as cores que querem ver representado na garatuja;</p> <p>Identifica na sua garatuja momentos visionados na visita ao Supermercado.</p>		

		4º Momento: Exploração da música Proteger a Natureza			
		<p>Apresenta e disponibiliza ao grupo uma série de materiais que podem ser reutilizados;</p> <p>Fala sobre a importância da reutilização e de que forma é que todos devemos contribuir para a preservação da Natureza;</p> <p>Disponibiliza ao grupo matérias reutilizáveis para a construção de maracas individuais;</p> <p>Apresenta em cartaz a letra da música <i>Proteger a Natureza</i> ao grupo;</p> <p>Explora a letra da música;</p> <p>Canta a música <i>Proteger a Natureza</i>;</p> <p>Repete várias vezes para que estes fiquem com o som e a letra no ouvido;</p> <p>Pede às crianças que acompanhem o ritmo da música com as suas maracas;</p> <p>Solicita que o grupo efetue uma</p>	<p>Observa e tece algum comentário acerca do que visiona;</p> <p>Participa no diálogo sempre apoiada pela estagiária, adquire novo vocabulário;</p> <p>Constrói o seu instrumento musical;</p> <p>Escolhe os materiais a utilizar nos mesmos;</p> <p>Observa o cartaz;</p> <p>Ouve a letra e a música e realiza alguns comentários acerca das palavras que conhece, presentes na letra da música;</p> <p>Canta palavras da música com ajuda da estagiária.</p> <p>Realizam sons com as suas maracas;</p>		

		dança, e que continue a acompanhar o ritmo com as maracas.	Movimentam-se e utilizam o espaço da sala de atividades, expressam-se através do movimento.		
Reflexão sobre a minha intervenção pedagógica					
<p>Esta semana foi caracterizada por inúmeros de momentos de conflitos entra o grande grupo, ninguém da equipa educativa conseguia acalmá-los e eu senti-me impotente perante o grupo, pois nem através da colocação de música clássica se estes se acalmavam. Em conversa com a educadora cooperante, chegámos à conclusão que podia estar ligado ao fato do tempo estar chuvoso e de as crianças não terem tido oportunidade de irem ao exterior, onde podem libertar toda a sua energia acumulada. Ao longo da semana foi necessário parar tudo o que estava a ser feito e deixar que as crianças efetuassem atividades de caráter livre.</p>					
Avaliação					
<p>De uma forma geral, no início de cada dia as crianças conseguiram se manter em silêncio sempre que lhes foi solicitado, mas com o avançar das horas estas tornavam-se cada vez mais inquietas. Todo o grupo conseguiu identificar as imagens exploradas acerca das regras na sala de atividades. Todo o grupo mostrou interesse em participar oralmente nos momentos de grande grupo e mesmo de trabalho individual. Começaram a articular melhor as palavras, pois aquando da minha chegada comunicavam mais por gestos. Aderiram de forma positiva à nova formação do comboio, mostrando-se mais responsáveis na formação do mesmo. Todo o grupo cumpriu as regras pré estabelecidas para a visita ao Supermercado. Todas as crianças efetuaram a sua garatuja, mas nem todas (3 crianças) associaram à visita que tinham feito. O grupo conseguiu identificar os materiais reutilizáveis levados e construiu com sucesso a sua maraca. Aderiram com bem-estar e implicação à exploração da música (letra, maraca e movimento corporal). Já no final começaram a mostrar comportamentos menos apropriados chegando mesmo a estragar o instrumento que haviam construído.</p>					

2.2.1.4.1 Diário Reflexivo – Semana de 15 a 18 de outubro

Tema: “Viver melhor em comunidade”

Esta semana de estágio ficou marcada por muitos momentos de conflito entre os elementos do grande grupo, tendo todos os adultos responsáveis pela sala se sentido impotentes em determinados momentos do dia.

Esta situação preocupou-me, pois apesar de ter adotado várias técnicas de relaxamento e descontração, tais como, a utilização de música clássica calma e momentos de relaxamento com as crianças deitadas no chão e apenas fiz sentir a minha voz a contar histórias de encantar, mas nada parecia resultar. Em conversa com a educadora cooperante, chegamos à conclusão que estes sucessivos comportamentos podiam estar ligados ao tempo chuvoso que se fazia sentir na rua, facto que impedia as crianças de irem até ao exterior e libertar a energia que vinham a acumular ao longo de todo o dia. Houve muitos momentos desta semana que cheguei mesmo a hesitar entre o uso do reforço ou da punição.

As crianças habitualmente aprendem mais se forem reforçadas pelos comportamentos adequados. Os reforços externos podem ser tangíveis (doces, brinquedos, estrelas) ou intangíveis (um sorriso, uma palavra de elogio, uma abraço, atenção extra ou um privilégio especial). Seja qual for a criança deve percebê-lo como compensador e recebê-lo de uma forma razoavelmente consistente após mostrar o comportamento desejado. O comportamento deve fornecer o seu próprio reforço interno: uma sensação de prazer ou de dever realizado (Papalia; Olds & Feldman, 2001).

Por vezes é necessário aplicar algum tipo de punição, as crianças podem ter de ser ensinadas imediatamente e de forma enérgica (atravessar a rua sem olhar para os lados; não bater na cabeça de outras crianças com objetos pesados) (Papalia; Olds & Feldman, 2001).

Os seguintes fatores influenciam a eficácia da utilização de punição, Parke (1977):

1. *Momento temporal*: quanto mais curto o intervalo de tempo entre o comportamento inadequado e a punição, mais eficaz é esta.
2. *Explicação*: A punição é mais eficaz quando acompanhada de uma explicação simples e curta.
3. *Consistência*: Quanto mais consistentemente a criança é punida pelo mesmo comportamento inadequado, mais eficaz será a punição.
4. *Pessoa que pune*: Quanto melhor for a relação entre o adulto que pune e a criança, mais eficaz é a punição. (Papalia; Olds & Feldman, 2001, p.369)

Uma das atividades desenvolvidas com as crianças esta semana, foi a construção de um cartaz com as regras de bem conviver da sala.

Selecionei uma série de imagens e pedi às crianças que olhassem bem para cada uma delas e tecessem algumas palavras acerca dos acontecimentos visionados. A maior parte do grupo conseguiu tecer breves comentários e a partir das suas palavras ajudei-as a refletir e a identificar novas situações. Às imagens associei sempre os comportamentos menos próprios do grupo, para que as crianças começassem a se consciencializar de que os seus atos e comportamentos, têm repercussões no normal funcionamento do grupo.

Posteriormente, disponibilizei na mesa de atividades todos os materiais necessários para a realização do cartaz e em conjunto com as crianças iniciamos os trabalhos.

Optei por trabalhar com as crianças estas regras e não outras, por serem as que diariamente não eram respeitadas pelo grupo em geral. As crianças ajudaram a colocar o cartaz na parede da sala, tendo ficado combinado que sempre que algum elemento do grupo desrespeitasse algumas destas regras, deveríamos ir até ao cartaz e identificar o que estava mal, lembrando o colega que não tinha ido

Figura 30. Cartaz de regras



ao encontro do que havia sido combinado com todo o grupo. Esta rotina repetiu-se algumas vezes durante a semana sempre com a minha orientação.

Este grupo tinha também dificuldades em fazer um comboio ordeiro, todos “atropelavam-se” uns aos outros. Era uma correria desmedida pelos corredores. Peguei nesta situação problema e construí com as crianças um comboio para colocar na parede da sala e servir de orientação para as crianças se seguirem aquando da formação da fila para as saídas da sala.

Foi pedido a colaboração dos pais, no que respeita à entrega de uma fotografia de cada educando. Foram pouco os pais que até ao final estágio colaboraram na entrega das fotografias, mas os que participaram, procedi de imediato à sua plastificação, para que com o tempo não ficassem danificadas.

Disponibilizei às crianças todos os materiais necessários para a realização do comboio, que foram essencialmente tintas, uma cartolina e um comboio impresso em papel.

Figura 31. Comboio da Sala Amarela



Foi feito também um colar que representa o chefe da semana.

Figura 32. Colar a ser usado pelo chefe da semana.



Esta nova formação do comboio foi muito bem aceite pelas crianças.

Conseguiram interiorizar a importância de ser seguida uma lógica na formação da fila, sempre que fosse necessário sair da sala. O chefe, responsável pelo comboio, via o seu mandato ter uma durabilidade de uma semana, após este prazo, mudava o chefe responsável pelo comboio.

Todas as regras trabalhadas com as crianças ao longo de toda a semana tinham já em vista uma saída ao exterior. Devido a se tratar de crianças de idade reduzida, dois

anos, as saídas não são permitidas, mas esta em específico, realizou-se no supermercado que se encontra nos arredores da instituição. Todos os pais tiveram de assinar uma autorização, como tomavam conhecimento e autorizavam a saída dos seus educandos ao exterior. Tendo todas as assinaturas reunidas, passamos à preparação do grupo.

Foram lembradas algumas regras e proposto que estivessem atentos ao que iam ver.

Todo o supermercado foi alvo de visita, mas, a parte que sofreu mais escrutínio, foi a área da frutaria.

Figura 33. Crianças a explorar as frutas



Durante a saída, todo o grupo, teve bons comportamentos, o que me levou a crer que todo o trabalho que foi feito ao longo da semana não foi em vão. As suas expressões faciais, mostravam prazer e felicidade por poderem explorar, ter contato com a realidade.

Chegado à sala disponibilizei os materiais necessários para que as crianças fizessem o registo da sua visita. As crianças foram dispostas em três mesas. Em cima delas estavam folhas brancas e lápis de cera de variadíssimas cores.

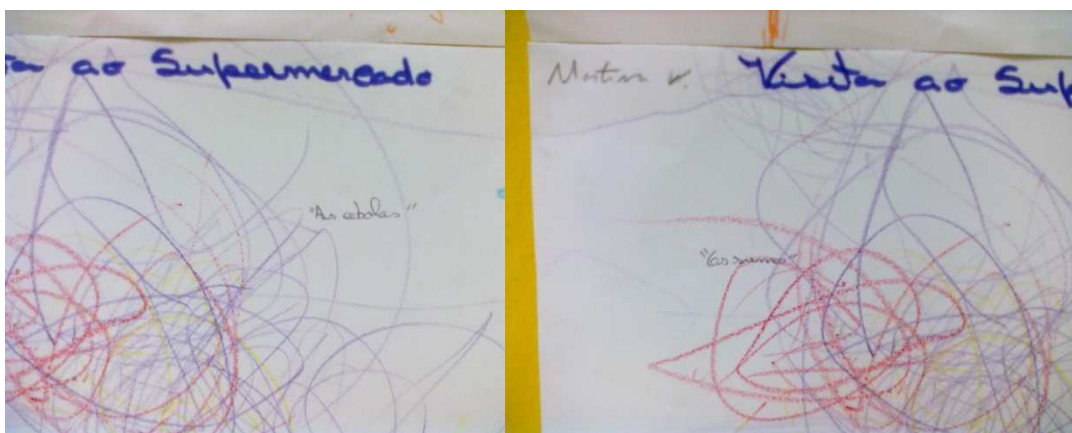
Pedi ao grande grupo que se sentasse na área do tapete para que pudéssemos dialogar acerca do trabalho que deveriam desenvolver. Em conversa com o grande grupo pedi que fizessem o registo da visita ao supermercado. De seguida orientei as crianças até às mesas de trabalho e assim deram início às duas produções.

Figura 34. Registo da Visita ao Supermercado



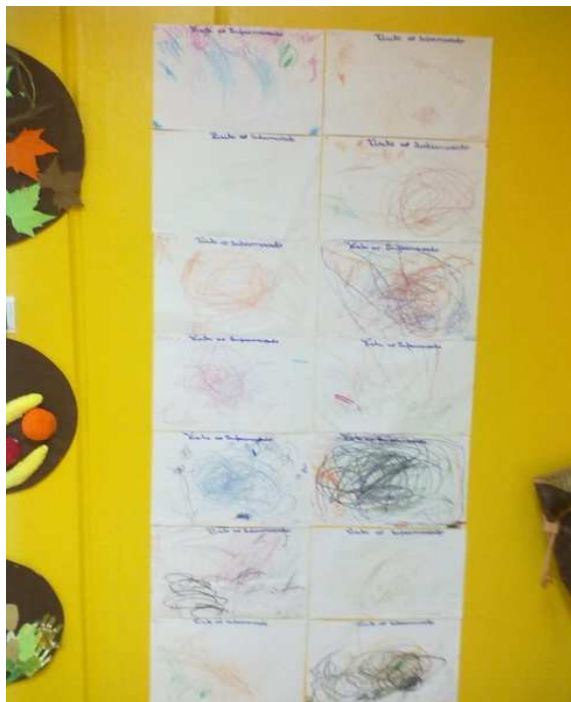
Apesar do grupo se encontrar um pouco agitado, todos conseguiram concluir a representação do que visionaram na visita ao supermercado. Algumas crianças conseguiram identificar nas suas produções alguns produtos visionados ao longo da visita.

Figura 35. Identificação por parte das crianças das suas representações



Os trabalhos das crianças foram expostos na parede da sala, para que fossem visíveis a todos aqueles que na sala entrassem.

Figura 36. Exposição dos trabalhos alusivos à Visita ao Supermercado



Ao longo de todas as semanas de estágio, o grupo tem realizado atividades, nas quais constam quase sempre elementos da Natureza, isto porque, um dos grandes projetos do Plano Anual de Atividades (PAA) tem como tema “Explorando os Elementos da Natureza”. Desta forma, achou-se pertinente não só ter em conta as necessidades, interesses e motivações das crianças, relativamente à planificação das atividades, mas também, ter por base o PAA, for forma, a enriquecer e valorizar mais todo o trabalho desenvolvido ao longo das 100 horas de estágio.

Nesta linha de pensamento, apresentei às crianças uma série de materiais que podem ser reutilizados, tais como, copos de iogurte, garrafas de diversos tamanhos, copos de iogurte, entre outros. A opção por estes materiais e não por outros teve a ver com a familiaridade das crianças com este tipo de materiais, pois a maioria deles encontram-se presentes no seu dia-a-dia.

Em grande grupo falei um pouco da importância da reutilização, e do impacto positivo que tem nas nossas vidas, dando exemplos concretos do que é possível realizar

com estes materiais. Para passar ao concreto, real, propus às crianças a construção de um instrumento musical utilizando material reutilizável, como é o caso das garrafas de água.

As crianças foram envolvidas numa conversa onde todo o trabalho que se seguiu foi explicado e todo ele acompanhado. Para a mesa de atividades foi uma criança de cada vez, para que esta pudesse explorar todos os materiais com a máxima segurança. O restante grupo ficou dividido pelas restantes áreas.

A cada criança foi fornecido uma garrafa de água e vários materiais, tais como, arroz, areia verde, e pedras pequenas encarnadas, que serviram para colocar no interior da garrafa e dar o efeito de uma maraca, que foi o instrumento musical feito pelas crianças.

As crianças encheram as suas garrafas com a ajuda de um funil e escolheram os materiais que queriam encher a garrafa.

Figura 37. As crianças a construírem as suas maracas



Para a identificação do seu instrumento musical, cada criança pintou uma estrela, na qual foi colocado o seu nome e colado na garrafa de cada criança.

Todo o grupo mostrou-se implicado na realização desta atividade. De seguida apresentei um cartaz que continha a letra de uma música, intitulada, “ Proteger a

Natureza”. Foi feita a exploração da letra da música com o grande grupo e só depois é que cada criança recebeu a sua maraca, para com ela acompanhar o ritmo da música.

Figura 38. As crianças a acompanhar o ritmo da música com as maracas



Inicialmente, todas as crianças estavam motivadas e interessadas em explorar a música com os seus novos instrumentos musicais, mas de seguida, alguns elementos do grupo, começaram a destruir o seu instrumento musical e a ter comportamentos menos apropriados, que achou-se por bem interromper a atividade e deixar as crianças a brincar livremente.

Figura 39. Grupo de crianças em atividade livre



Após este momento de pausa o grupo retomou a normalidade.

2.2.1.5 Quinta semana de estágio

Quadro 6. Planificação para a 5.ª semana de estágio

Planificação da atividade da semana de 22 a 25 de outubro de 2012 – Infantário Carrocel, Sala Amarela						
Atividade: “Saco do pão-por-Deus”		Contextualização: Aquando da primeira semana de observação foi-me pedido pela educadora cooperante que fizesse o seco do pão-por-Deus com as crianças, uma vez que me falta apenas mais uma semana de estágio e esta data festiva já se avizinha, as crianças ao longo desta semana irão desfrutar de momentos musicais, de dança, culinária, rasgagem de papel, pintura e colagem. O trabalho final irá resultar no saco do pão-por-Deus. O projeto desenvolvido ao longo desta semana pretende criar nas crianças uma educação ambiental, ou seja, que estas comecem a ficar sensibilizadas para a reutilização dos materiais, dando deste modo continuidade ao trabalho iniciado na semana anterior.				
Áreas de Conteúdo		Competências	Atividades/Estratégias	Recursos Humanos	Recursos Materiais	
Formação Pessoal e Social		<u>A criança:</u> Gosta de aprender; Tem consciência de si e do outro; Respeita o outro; Sabe partilhar; Tem espírito de cooperação.	Ação do Educador	Ação das Crianças	Orientadora Cooperante; Aluna Estagiária; Duas Assistentes Operacionais.	Livro (breve tradição do pão-por deus – realizado pela estagiária); Folhas de revista; Tintas; Folhas de diários; Garrafões de água (5l); Cola branca; Pincéis; Pratos de plástico;
Área de Expressão e Comunicação			Domínio da Expressão Plástica	Explora o livro; Orienta o diálogo;		
		<u>A criança:</u> É criativa; Sabe utilizar diferentes materiais;	1º Momento: Exploração do Livro sobre a tradição do pão-por-Deus			

				saco do pão-por-Deus);		Copos de plástico;
			Diz a rima pausadamente e de forma expressiva e solicita o grupo a repetir;	Diz partes simples da rima;		Frutos em papel;
	Domínio da Linguagem	<p><u>A criança:</u></p> <p>Enriquece o seu vocabulário;</p> <p>Compreende as histórias contadas;</p> <p>Desenvolve a linguagem oral;</p> <p>Constrói frases simples</p>	<p>Disponibiliza uma série de imagens típicas do pão-por-Deus;</p> <p>Propõe que identifiquem os frutos;</p> <p>Apresenta os ingredientes necessários para a confeção de um bolo e pede que estes repitam os nomes;</p>	<p>Observam com muita atenção;</p> <p>Identifica o nome dos frutos;</p> <p>Dialoga e repete os nomes pedidos;</p>		<p>Ingredientes para a confeção de um bolo;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Lápis de cera;</p> <p>Fotografias do grupo;</p> <p>Ráfia;</p> <p>Papel crepe;</p>
	Domínio da Expressão Motora	<p><u>A criança:</u></p> <p>Utiliza o corpo para expressar e comunicar conhecimentos acerca da música trabalhada;</p> <p>Imita situações;</p>				
	Domínio da Expressão Musical	<p><u>A criança:</u></p> <p>Participa em pequenas danças;</p> <p>Movimenta-se ao som da música alusiva ao Pão-por-Deus;</p> <p>Identifica ritmos da música.</p>				

Área do Conhecimento do Mundo	<p><u>A criança:</u></p> <p>Reconhece as imagens das frutas e identifica corretamente os seus nomes;</p> <p>Identifica o nome dos materiais a serem utilizados durante a semana;</p> <p>Relembra o nome das cores.</p>				
		2º Momento: Canção sobre o pão-por-Deus			
		<p>Canta a música <i>Vem aí o pão-por-Deus</i> e solicita as crianças a lhe acompanharem;</p> <p>Pede ao grupo que acompanhe o som da música com as maracas;</p> <p>Sugere ao grupo que acompanhe o som da música com o corpo em movimento;</p>	<p>Ouve a música <i>Vem aí o pão-por-Deus</i> e repete sob orientação.</p> <p>Realizam movimentos coordenados;</p> <p>Movimentam-se pela sala de atividades ao som da música;</p>		
		3º Momento: Pintura das imagens do livro alusivo ao pão-por-Deus			
		<p>Disponibiliza as cores necessárias à pintura do livro;</p> <p>Orienta o trabalho da criança e mantém um diálogo com a mesma;</p>	<p>Escolhe as cores que quer pintar;</p> <p>Realiza a pintura e comunica com a estagiária;</p>		
		4º Momento: Cestos do pão-por-Deus			
		<p>Diálogo com o grande grupo acerca da intenção de construção do cesto do pão-por-Deus;</p> <p>Mostra ao grupo um exemplar</p>	<p>Ouve com muita atenção;</p>		

		<p>de como irá ficar o cesto;</p> <p>Disponibiliza os materiais necessários para a realização do cesto;</p> <p>Disponibiliza revistas para que as crianças façam rasgagem;</p> <p>Orienta o trabalho e mantém um diálogo acerca do trabalho que esta sendo desenvolvido.</p>	<p>Observa;</p> <p>Escolha do fruto que querem pintar, bem como das cores que querem utilizar para pintar a asa do seu cesto;</p> <p>Rasgam as revistas;</p> <p>Comunica e executa as suas funções com prazer.</p>		
<p>Reflexão sobre a minha intervenção pedagógica Utilizei uma linguagem acessível na construção do livro sobre a tradição do pão-por-Deus para que fosse perceptível a todo o grupo. Respeitei o fato das crianças terem alguma dificuldade em repetir algumas partes da rima e de modo a não me tornar repetitiva e cansativa, optei por repetir várias vezes durante a semana a rima e a música do pão-por-Deus. Fiz com que todas as crianças tivessem um papel ativo na construção dos seus cestos, isto exigiu da minha parte muito esforço e dedicação ao grupo, mas vi o meu trabalho recompensado, pois tiveram a oportunidade de vivenciar momentos diferentes de aprendizagem e bem-estar.</p>					
<p>Observação/Avaliação O grupo na sua maioria teve dificuldades em estar atento à exploração do livro, não conseguiram se manter em silêncio o que perturbou todo o grupo. Mesmo assim conseguiram ficar com uma noção do papel das crianças no dia do pão-por-Deus. Gostaram de aprender a música e de acompanhar o som com as maracas e com movimentos corporais. O grupo apresentou alguma dificuldade na memorização das palavras da música, mas conseguiram reproduzir uma ou outra palavra ao longo da música. Relativamente às atividades práticas todo o grupo mostrou-se mais empenhado e calmo. Em geral todo o grupo participou por iniciativa própria, tendo muitos deles pedido para repetir e para continuar mesmo depois de já terem terminado. A maioria do grupo conseguiu pegar corretamente nas canetas de feltro, bem como no pincel, com exceção de duas (Afonso Pinto e Gúí). Quanto à rasgagem do papel de revista houve uma criança que se sentiu repudiada por ter de fazer tal atividade, mas logo depois de ter experienciado queria de uma forma continuada rasgar papel. Quanto à colagem todas as crianças conseguiram colar os papeis anteriormente rasgados na garrafa tendo todo o grupo mostrado grandes níveis de implicação na realização do mesmo.</p>					

2.2.1.5.1 Diário Reflexivo – Semana de 22 a 25 de outubro

Tema: “Saco do pão-por-Deus”

Os trabalhos para a última semana de estágio tiveram como tema central O pão-por-Deus, como o pedido pela educadora cooperante.

A atividade iniciou-se com a exploração de um pequeno, livro por mim elaborado, acerca da tradição do pão-por-Deus. Este continha várias partes e todas elas foram exploradas com o grande grupo.

A primeira parte do livro fazia alusão ao dia em que é comemorado e àquilo que as crianças pedem nesse dia através da recitação de um verso. Este foi repetido várias vezes até que as crianças conseguissem memorizar pequenas partes do mesmo. O livro estava todo ele acompanhado de imagens, alusivas ao que estava escrito, de modo a fazer mais sentido para as crianças. Cada criança pintou o seu livro.

Figura 40. As crianças a trabalharem no seu livro do pão-por-Deus



Todo o grupo mostrou-se interessado na aprendizagem da rima e foram criativos na sua pintura, pois variaram as cores utilizadas. Algumas crianças conseguiram dizer partes da rima. Uma das partes do livro continha as oferendas que as crianças recebem, quando recitam os versos nas casas das pessoas. O objetivo foi fazer com que as crianças através das imagens identificassem os frutos. Com exceção de uma criança, todas as restantes identificaram positivamente os frutos.

Outra oferenda típica desta época é um bolo. O livro das crianças continha a receita de um Bolo de Laranja. Propus ao grande grupo que o confusioássemos em conjunto. Todas as crianças ficaram contentes e começaram logo a se oferecer para participar.

Pedi a ajuda das crianças para identificarem os ingredientes a conter no bolo, aqueles que as crianças apresentavam mais dificuldades, eu ajudei a identificar o seu nome e o grupo repetiu. De seguida passamos para a confeção do bolo. Todo o grupo participou e ajudou a preparar o mesmo.

Figura 41. Confeção do bolo



O grande objetivo a que me propus ao longo das 100 horas de estágio com este grupo de crianças, foi o de estimular e desenvolver a linguagem oral dos mesmos, daí que apesar das atividades até aqui apresentadas serem simples, também devido à tenra idade das crianças, o estímulo da linguagem foi muito forte e muito rigoroso.

A evolução foi notória, pois, todo o grupo tornou-se mais participativo, mais falador, deixou de apontar para os objetos, materiais ou neste caso em específico para os alimentos e passou a referir os seus nomes. Saliento que foi uma grande vitória para mim e um estímulo ainda maior para trabalhar cada vez mais e melhor para este grupo de crianças.

Enquanto o bolo cozia na cozinha da instituição, entreguei a maraca a cada uma das crianças e comecei a cantar uma música, intitulada *Vem aí o pão-por-Deus*. Repeti várias vezes e depois frase a frase pedi que o grupo repetisse comigo. Após este

exercício ter sido realizado diversas vezes, sugeri ao grande grupo que acompanhasse o som da música com as suas maracas.

Figura 42. Grupo a acompanhar o ritmo da música com as maracas



Todo o grupo conseguiu realizar movimentos coordenados com o corpo e foram muitos os que tentaram reproduzir partes da música.

O livro trabalhado pelas crianças foi levado para casa junto do cesto do pão-por-Deus, estes estavam identificados com uma fotografia e o nome de cada criança.

Figura 43. Livros individuais do pão-por-Deus



Para a realização do cesto do pão-por-Deus, levei as crianças até ao ecoponto da instituição e pedi que cada uma delas recolhesse um garrafão de água dos que lá havia. De seguida procedi à lavagem de todos os garrafões de água e pedi a colaboração das crianças para os colocarem a secar no exterior, numa zona previamente preparada por

min. Após todas as crianças terem ido para as suas casas, cortei os garrafões ao meio e isolei a parte superior para que nenhuma criança se cortasse.

Após ter tido uma conversa em grande grupo sobre a intenção da construção do cesto, procedemos à realização dos mesmos. Tendo o grupo de crianças sido dividido pelas áreas e o trabalho na mesa realizou-se com uma criança de cada vez.

Em cima da mesa encontravam-se várias folhas de revistas e as crianças procederam à sua rasgagem. Este tipo de atividade nunca antes havia sido vivenciado pelas crianças, pelo que algumas inicialmente sentiram um certo repúdio aquando da rasgagem das folhas, mas com a continuação da atividade, estas crianças começaram a tirar prazer da mesma.

Figura 44. Rasgagem de folhas de revista



Inicialmente as crianças sentiram também um pouco de dificuldade em pegar corretamente nas folhas para as conseguir rasgar com sucesso. Foi com muita persistência da minha parte e promoção de bem-estar durante a atividade que as crianças não desistiram e passadas algumas tentativas, já o conseguiam fazer com alguma facilidade.

De seguida os pedaços de revista rasgados foram colados pelas crianças nas garrafas.

Figura 45. Colagem dos pedaços de revista



Todo o grupo conseguiu realizar esta atividade com sucesso, interiorizaram todo o trabalho que tinha de ser feito, que apesar de ser muito, todas as crianças do grupo só quiseram se levantar da mesa de atividades após ter terminado as colagens, sem nenhum espaço da garrafa à vista.

A outra parte da atividade, foi a escolha por parte de cada criança do fruto que ia pintar para colar no cesto e a pega do mesmo. Foi feita uma trança com folhas de diário para a pega, este trabalho foi realizado por mim.

Figura 46. Pintura da pega do cesto



Comparando esta atividade que envolveu a pintura com pincel, com as primeiras atividades em que este mesmo grupo utilizou o pincel para pintar, a evolução foi notória. Os movimentos estavam muito mais controlados e a motricidade fina mais aprimorada.

Uma vez que o estágio terminou antes do dia festivo do pão-por-Deus, não ficou a meu cargo a entrega dos mesmos mas sim da educadora cooperante. Que posteriormente fez chegar até mim o *feedback* positivo dos pais.

Figura 47. Cestos do pão-por-Deus



2.3 Avaliação Geral do Grupo e Específica de uma Criança

Ao longo de todo o estágio estive em constante observação e foi a partir daqui e das notas de campo resultantes desta observação que consegui avaliar o grupo de crianças ao nível do seu bem-estar e implicação, tendo como referência a escala de Portugal e Laevers (2010). Visto que a avaliação das crianças na Educação Pré-Escolar deve obedecer a uma continuidade, respeitando o seu desenvolvimento e aprendizagem integral.

Como refere Laevers (s/d) citado por (Portugal e Laevers, 2010), bem-estar emocional corresponde a uma série de sentimentos que podem ser traduzidos através da satisfação e prazer, pois segundo este autor é que enquanto o ser humano permanece neste estado que está aberto aquilo que o rodeia. “O grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas.” (Portugal e Laevers, 2010, p.21).

Para avaliar o grupo de crianças foram tidos em conta vários indicadores de bem-estar emocional de acordo com Portugal e Laevers (2010), tais como, abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e autoestima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. Quando estes autores indicam estes indicadores como forma de avaliar o bem-estar emocional das crianças estes não necessitam de estar todos presentes em simultâneo muito menos na sua forma plena, pois esta avaliação não pode ser feita de uma forma rígida, pois não se pretende avaliar um único tipo de temperamento nas crianças. (Portugal e Laevers, 2010).

Estes indicadores são avaliados através de cinco níveis apresentados por Portugal e Laevers (2010) que avaliam o bem-estar emocional.

Neste relatório encontram-se presentes as fichas 1g (com a avaliação inicial) e 1g (com a avaliação final, utilizadas para a avaliação do grupo).

Saliento que após a apresentação destas duas tabelas sucede a avaliação individual de uma criança.

Outro indicador utilizado para avaliar a criança é a implicação, que segundo Laevers (1994b) (citado por Portugal e Laevers, 2010) a define “como uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.” (p. 25). Assim, a implicação mostra a maneira como a criança funciona num determinado contexto educativo. Através deste indicador o educador toma consciência, ainda das possíveis limitações da organização e da dinâmica educativa.

A implicação vê-se influenciada pelo contexto do estabelecimento e por conseguinte a ação do educador é castrada devido às rotinas diárias da instituição, a maneira tradicional da estrutura das atividades e que impedem o educador de questionar e alterar rotinas sem sentido. Mas raramente os educadores vêm a avaliação da implicação como uma ameaça, mas uma forma de expressar o que mais importante se fez na prática.

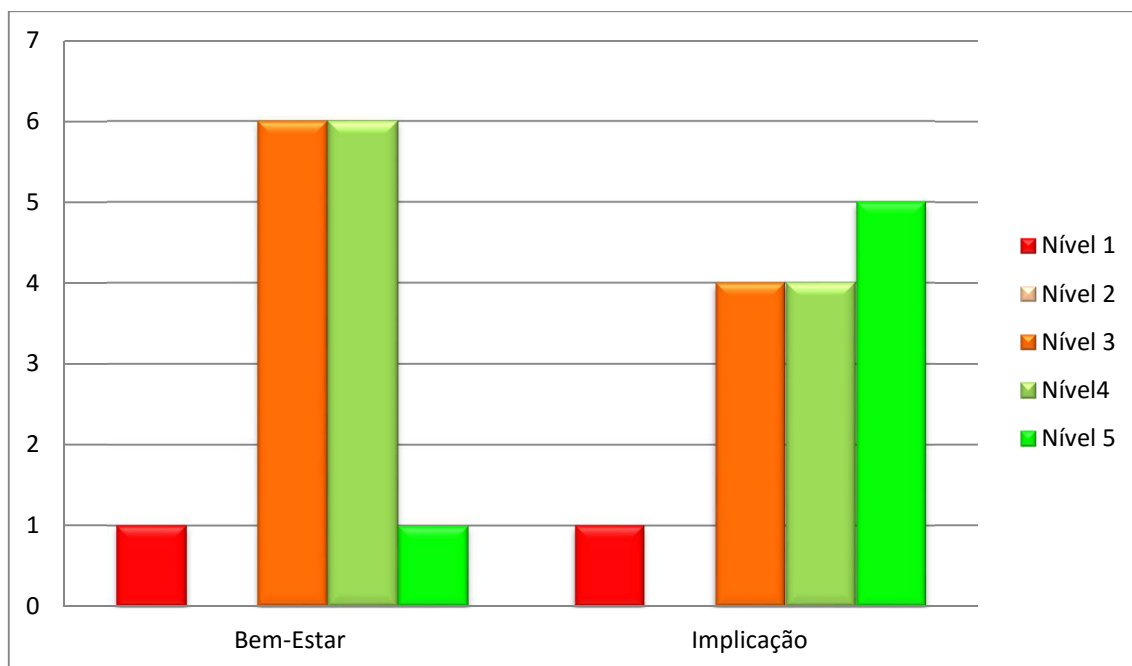
A avaliação da implicação apresenta-se como uma soma de diferentes sinais, sendo estes, a concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempos de reação, expressão verbal e satisfação.

A implicação também é avaliada segundo cinco níveis propostos por Portugal e Laevers (2010).

Quadro 7. Ficha 1g (SAC) – Abordagem dirigida ao grupo (avaliação diagnóstico - 24 a 27 de setembro de 2012)

Crianças	Nível Geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Alice Rodrigues													Bem disposta e cheia de alegria, mas ao mesmo tempo faz muitas birras quando quer uma coisa e não consegue
Ana Margarida Silva													Bom desenvolvimento. Executa com prazer as tarefas que lhe são pedidas
André Afonso Dinis													Difícil relacionamento com os colegas. Muitas vezes agressivo para com os colegas. Tem dificuldade em partilhar os brinquedos
Afonso Pinto													É uma criança muito apática, não reage perante os adultos nem às outras crianças da sala tende muito a se isolar. Não comunica verbalmente e muito pouco através de gestos. Não se alimenta sozinho, pois apresenta sérias dificuldades a nível da coordenação motora
Gaspar Leitão													Dificuldade em permanecer na creche. Difícil relacionamento com os adultos. É uma criança muito fechada e

Figura 48. Gráfico acerca dos níveis de bem-estar e de implicação da Sala Amarela durante a semana de observação



Legenda relativa às cores – Vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos); - Laranja: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, e ou crianças que suscitam dúvidas; - Verde: assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

Através da análise do gráfico acima representado, podemos verificar que está privilegiado o nível 3 e 4 entre o grupo de crianças da Sala Amarela. O Nível 3 coloca as crianças num bem-estar neutro, por vezes demonstram sinais de desconforto, mas com pouca predominância, o mais frequente é ver nestas crianças sinais positivos.

Demonstram também alguns momentos de vitalidade e autoconfiança.

Quanto ao nível 4 aqui apresentado, as crianças evidenciam sinais de satisfação e felicidade. São mais visíveis os momentos de bem-estar do que propriamente os de desconforto. Na maior parte do tempo as crianças estão bem. Esta semana foi marcada pela entrada de um elemento novo na sala, uma assistente operacional que está a substituir a da sala por um curto período de tempo (uma semana), e isto pode provocar nas crianças uma perturbação temporária pela entrada de um elemento estranho.

Relativamente ao contexto parece haver uma adequada satisfação das necessidades.

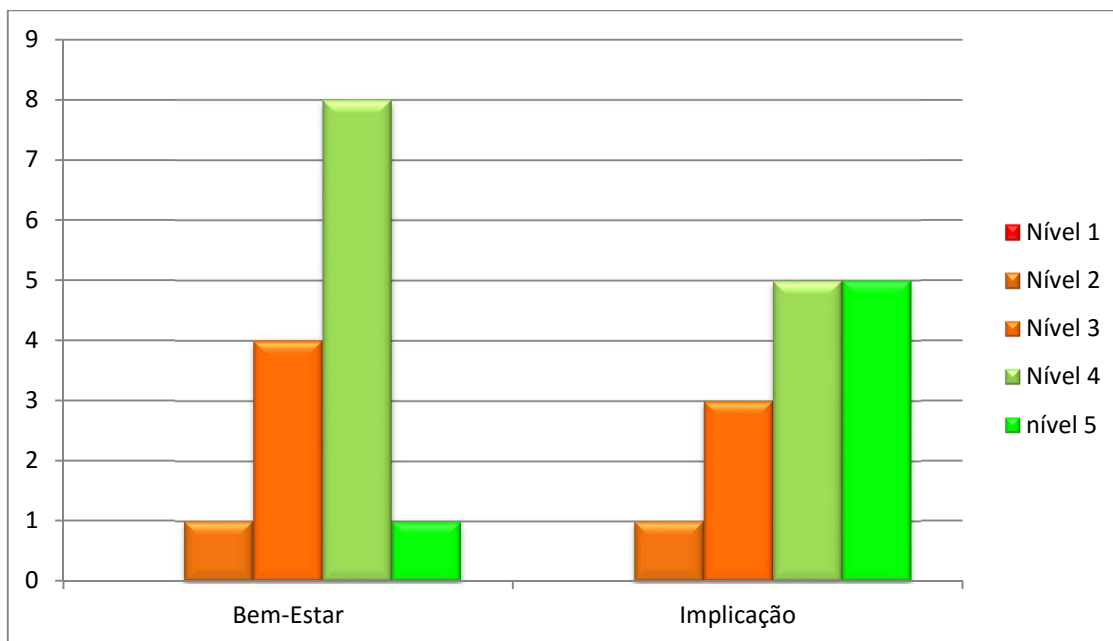
Quadro 8. Ficha 1g (SAC) – Abordagem dirigida ao grupo (avaliação final - 22 a 25 de outubro de 2012)

Crianças	Nível Geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Alice Rodrigues													Bem disposta e cheia de alegria, mas ao mesmo tempo faz muitas birras quando quer uma coisa e não consegue. Evoluiu muito relativamente à alimentação
Ana Margarida Silva													Apresenta um bom desenvolvimento. Executa com prazer as tarefas que lhe são pedidas. Esta sempre predisposta a trabalhar. Frequentemente dá dentadas nos colegas e bate nestes.
André Afonso Dinis													Teve uma evolução muito positiva, porque mesmo apesar de continuar com alguma dificuldade de partilha dos brinquedos, já consegue perceber que para viver em grupo por vezes é preciso ceder. Quanto à alimentação teve uma evolução muito positiva.
Afonso Pinto													Este é o primeiro ano em que esta criança se encontra num Infantário. Ainda se encontra na

											fase de adaptação.
Gaspar Leitão											<p>Teve uma evolução soberba. Passou a ter uma ótima relação com os adultos da sala bem como com os seus colegas. Participa nas brincadeiras e atividades do grupo. Faz por se notar na sala como um elemento ativo e capaz de realizar as suas tarefas. É perfeccionista no que faz. Caracteriza tudo o que por ele é realizado. Desinibiu-se e começou a ter pequenos diálogos com todos os elementos da sala.</p>
Gúí Gouveia											<p>Muita dificuldade de concentração. Pouco interesse em desenvolver atividades.</p>
João Carvalho											<p>É uma criança que falta muito. Muito tímida, o que lhe serve como bloqueador para não realizar as tarefas com bem-estar e implicação. Passa o dia a chamar pelos seus pais. Tem uma expressão facial muito triste. Desfruta pouco das oportunidades oferecidas na creche.</p>

Jorge Martim Sousa												Bom desenvolvimento. Quanto a linguagem oral desenvolveu-se de uma forma alucinante. Perdeu a timidez e mostrou-se sempre preparado para trabalhar. “Petra o Martim faz.”; “Agora é o Martim.” Nunca se recusou a desenvolver uma atividade e mantém um diálogo constante. Tira prazer e satisfação da creche, aproveita todas as oportunidades educativas que lhe são oferecidas. Apresenta-se muito feliz.
Francisco Magalhães												Excelente desenvolvimento.
Lara Beatriz Santos												Bate nos colegas. Tem dificuldade em respeitar as regras do grupo.
Lara Cardoso												Criança com grandes capacidades cognitivas. Tem uma boa expressão oral. Executa com primor as tarefas que lhe são pedidas. É uma criança muito mimada o que dificulta por vezes aceitar o que o adulto lhe diz.
Leonor Gonçalves												Mostra esporadicamente momentos de

Figura 49. Gráfico acerca dos níveis de bem-estar e de implicação da Sala Amarela durante a última semana de estágio



Legenda relativa às cores – Vermelho: assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos); - Laranja: assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, e ou crianças que suscitam dúvidas; - Verde: assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

O nível um (muito baixo), refere-se às crianças que se encontram constantemente tristes (chorão, gritam, evidenciam medo, raiva) e magoam outras crianças. Não demonstram vitalidade ou autoconfiança, as suas relações com o mundo são insatisfatórias e necessitam de apoio contínuo.

Quanto ao nível dois (baixo), as crianças apresentam frequentemente sinais de desconforto emocional, tal é visível através da postura, expressão facial e ações que evidenciam que esta não se sente à vontade, embora o sentimento de desconforto já não se expresse tão permanentemente, como acontece no nível um. A sua confiança e autoestima são baixas e tendem em magoar os outros, mostrando alguma satisfação.

Relativamente ao nível três (médio/neutro ou flutuante), estas crianças apresentam-se bem, embora por vezes apresentem sinais de desconforto, não sendo predominantes, pois os sinais mais verificados são os de bem-estar e apresentam-se

relaxadas, com um certo nível de autoconfiança e vitalidade. Este nível pode aparecer associado a crianças que se apresentem neutras, não existe sinais associados de tristeza ou de prazer, conforto ou desconforto. A sua relação com o mundo não é a mais apropriada, mas também não se verifica de uma forma propriamente negativa, nem alarmante. Estas crianças adotam atitudes assertivas e conseguem revelar os seus desejos e necessidades, mas por vezes manifestam sofrimento emocional.

Quanto ao nível quatro, as crianças patenteiam sinais claros de satisfação e felicidade. Os poucos ápices de desconforto são subjugados pelos momentos de bem-estar. Na maior parte do tempo as crianças estão bem, no entanto temporariamente podem apresentar sinais de desconforto. Estes momentos muitas vezes são verificados aquando da entrada de um elemento estranho na sala. No geral parece haver uma ajustada satisfação das suas necessidades.

Por último temos o nível cinco (muito alto), estas crianças evidenciam felicidade, vitalidade, tranquilidade, autoconfiança e autoestima. A sua alegria é contagiante, pois sorriem, gritam de prazer. Expressam autenticidade e espontaneidade, segurança e abertura novas experiências. Apresentam-se bem consigo próprias e relacionam-se facilmente com os outros. Conseguem ultrapassar situações de frustração (Portugal e Laervers, 2010).

2.4 Avaliação específica de uma criança

Para a realização da avaliação individualizada, recorreu-se à observação de uma criança, que segundo a abordagem High/Scope é fundamental “uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interacções que os educadores de infância têm com as crianças e os pais [...] de forma a observar e aprender o mais possível sobre as crianças [...]”. (Post & Hohmann, 2007, p. 15).

Do grupo de crianças da Sala Amarela, optei por avaliar a Leonor, uma criança de dois anos, que desde a primeira semana de observação esta criança despertou em mim curiosidade e atenção.

Foi usada a versão completa da ficha de avaliação individualizada de Portugal e Laevers (2010), onde consta a avaliação examinada da criança por mim realizada.

Ao longo da ficha estão presentes as múltiplas competências pessoais e sociais e diversos indicadores que têm a ver com as atitudes, comportamento no grupo e os domínios essenciais.

De uma forma geral, esta é uma criança que gosta muito de ajudar os adultos da sala e por vezes os seus colegas, pois não gosta muito de ajudar os seus colegas. É perfeccionista e gosta de ter toda a atenção concentrada nela. Adora realizar atividades/tarefas, é empenhada e não gosta de deixar o seu trabalho por acabar. É sempre uma das primeiras a se voluntariar e tem uma atitude muito responsável para com o seu trabalho. Mostra com orgulho todas as suas produções. Nas semanas em que estagiei na parte da tarde, pude ver o orgulho com que esta criança mostrava os trabalhos por ela realizados aos pais.

Quadro 9. Ficha 1i (SAC versão abreviada) – Ficha de avaliação individualizada (diagnóstica)

Data: 25 de setembro de 2012	Idade da Criança: 2 anos
Nome da Criança: Leonor	Data de Nascimento: 17-03-2010

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
Autoestima	Competência social	Motricidade fina
Auto-organização/iniciativa		Motricidade grossa
Curiosidade e desejo de aprender		Expressões Artísticas

<p>Criatividade</p> <p>Ligação ao mundo</p>		<p>Linguagem</p> <p>Pensamento lógico, concetual e matemático</p> <p>Compreensão do mundo físico e tecnológico</p> <p>Compreensão do mundo social</p>
---	--	---

Atitudes

<p>Autoestima / Nível 1 2 3 4 5</p>
<p>Apresenta capacidade de lidar com experiencias difíceis e desafiadoras. É uma criança assertiva, pois evidencia bem os seus desejos e vontades. É segura daquilo que faz e desenvolve. Atua espontaneamente em diversas situações do dia-a-dia, retira prazer das atividades quer sejam elas planeadas ou livres. No entanto apresenta algumas dificuldades de relacionamento com o grupo, apresenta os seus sentimentos negativos de uma forma um pouco agressiva para com os pares.</p>

<p>Auto-organização / Iniciativa Nível 1 2 3 4 5</p>
<p>É uma criança que consegue facilmente escolher o que quer fazer e como fazer. Aquando do desenvolvimento de uma atividade consegue escolher materiais diversificados o que lhe confere um sentido estético muito apurado. Sabe o que precisa fazer, que passos seguir para atingir um determinado fim. Perante as dificuldades não desiste e arranja estratégias por forma a ultrapassar essas contrariedades. É uma criança muito autónoma e persistente.</p>

<p>Curiosidade e desejo de aprender / Nível 1 2 3 4 5</p>
<p>É muito desperta para tudo o que é novo. Mostra interesse pelas coisas, tenta perceber como funcionam através da exploração e experimentação. É muito observadora e gosta de manipular materiais diferentes. As suas intervenções são na sua maioria, pertinentes e adequadas ao tema.</p>

<p>Criatividade / Nível 1 2 3 4 5</p>
<p>Relativamente às atividades desenvolvidas esta criança mostrou um grande sentido estético, pois, mesmo que por mero acaso, gosta de combinar cores e diversificar materiais nas suas construções. É muito perfeccionista na realização dos seus trabalhos e quer sempre acrescentar mais um pormenor a tudo o que realiza.</p>

<p>Ligação ao mundo / Nível 1 2 3 4 5</p>
<p>No que concerne a esta área, a criança percebe que existem regras que devem ser cumpridas por pessoas</p>

que vivem em grupo, mas por vezes não consegue cumpri-las, magoa frequentemente os seus colegas e perturba a dinâmica do grupo. Tem muita dificuldade na partilha e faz valer a sua vontade perante os demais elementos do grupo.

Comportamento no grupo

Competência social / Nível 1 2 3 4 5

Apresenta-se como uma líder do grupo, gosta de brincar com os pares desde que seja ela a liderar. Reconhece sentimentos de alegria e tristeza e consegue perceber quando erra. Sabe muito bem quais são as suas capacidades, pois são manifestadas através dos trabalhos por ela desenvolvidos. No entanto tem muita dificuldade em respeitar os colegas e em cumprir as regras da sala para uma boa vivência em comunidade, apesar de saber que as atitudes que toma não são as mais corretas não as consegue evitar, tem dificuldade em controlar os seus impulsos.

Domínios Essenciais

Motricidade Fina / Nível 1 2 3 4 5

Apresenta facilidade em manipular pequenos objetos e materiais. Tem capacidade de os movimentar com destreza, precisão e complexidade, como por exemplo, pintar com canetas de feltro, pintar com pincéis utilizar materiais tridimensionais. Apresenta agilidade em manipular utensílios do dia-a-dia como os talheres e objetos mais pequenos da área da casinha. Consegue lavar as mãos sozinha, tirar o casaco e consegue se calçar no caso de serem sapatos sem atacadores.

Motricidade Grossa / Nível 1 2 3 4 5

Movimenta-se bem no espaço, consegue correr e saltar com os dois pés, consegue também subir as escadas do escorrega sem dificuldade, trepa pequenos muros e obstáculos. Movimenta-se bem com bolas e arcos.

Expressões artísticas / Nível 1 2 3 4 5

Gosta muito de brincar ao faz de conta para expressar experiências, emoções e fantasias. Gosta de manipular e explorar diferentes materiais e evidencia prazer e satisfação.

Linguagem / Nível 1 2 3 4 5

Compreende tudo o que lhe dito e pedido. Gosta e participa em atividades onde a linguagem tem um papel de realce, apesar de não pronunciar corretamente as palavras percebe o significado das palavras. É capaz de reconhecer alguns símbolos.

Pensamento lógico, conceitual e matemático / Nível 1 2 3 4 5
Nesta primeira semana de observação não tive oportunidade observar nenhum indicador que me permita avaliar este domínio.

Compreensão do mundo físico e tecnológico / Nível 1 2 3 4 5
Nesta primeira semana de observação não tive oportunidade observar nenhum indicador que me permita avaliar este domínio.

Quadro 10. Ficha 1i (SAC – versão completa) – Ficha de avaliação individualizada (final)

Data: 25 de outubro 2012	Idade da Criança: 2 anos
Nome da Criança: Leonor	Data de Nascimento: 17-03-2010

Atitudes

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
Autoestima Auto-organização/iniciativa Curiosidade e desejo de aprender Criatividade Ligação ao mundo	Competência social	Motricidade fina Motricidade grossa Expressões Artísticas Linguagem Pensamento lógico, conceitual e matemático Compreensão do mundo físico e tecnológico Compreensão do mundo social
Autoestima / Nível 1 2 3 4 5		
<p>a) A criança evidencia comportamentos que expressam tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas - evidencia sinais esporádicos de perturbação emocional, apresenta por vezes comportamentos agressivos para com os restantes colegas. Não tem tendência a se isolar, mas ao longo dos últimos dias vinha a apresentar falta de apetite e era das últimas crianças a adormecer.</p> <p>b) A criança compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente – sabe se manifestar quando sente que não lhe estão a dar a devida atenção. É uma criança que necessita de muita atenção e gosta de se sentir amada pela equipa educativa. Tem noção dos sentimentos de alegria e de tristeza, mas quando manifesta este último é com alguma agressividade perturbando toda a dinâmica do</p>		

grupo.

- c) **A criança evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal** – é uma criança que apresenta níveis elevados de autoconfiança, o que lhe permite realizar atividades desafiadoras com sucesso, sendo mesmo capaz de explorar espontaneamente os materiais e agir adequadamente perante eles. Gosta de ser surpreendida, adora novidades que sejam trazidas para o contexto da sala de atividades. Relativamente á partilha esta criança evidencia muita dificuldade em partilhar seja o que for com os colegas, para conseguir levar a sua vontade avante usa a força como meio. Fica muito satisfeita quando realiza com primor as atividades e diz com prazer “A Leonor fez”; “A Leonor sabe”, “A Leonor faz”. É uma criança verdadeira nas suas ações e emoções e mostra-se tal como é, nas áreas por mim observadas a criança desempenha com qualidade e desenvoltura todas as tarefas.
- d) **A criança apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade** – esta criança percebe que se tiver atitudes ou atos menos corretos perante o grupo, terá que ser responsabilizada e isso trará consequências, da mesma forma quando o seu comportamento ajuda o grupo também é recompensada. Quando os colegas perturbam o desenvolvimento de uma atividade esta por vezes toma a iniciativa de pedir ao colega para fazer menos barulho.

Auto-Organização/Iniciativa / Nível 1 2 3 4 **5**

- a) **A criança evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos** – é uma criança que no seu dia-a-dia e evidencia muita vontade em participar em todas as atividades propostas. Gosta e sente prazer em realizá-las, pois por vezes era preciso parar por um pouco no trabalho que estava a ser desenvolvido, porque a tinta tinha que secar ou a cola, e esta mostrava-se insatisfeita por ter de interromper o seu trabalho.
- b) **A criança é capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões** – consegue de uma maneira assertiva e autónoma escolher entre várias opções o que pretende desenvolver, está sempre predisposta para tudo o que seja novo. Gosta de ser surpreendida e de ter vários materiais à sua escolha, para que possa enriquecer as suas criações.
- c) **A criança é capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para atingir um objetivo e de monitorizar a atividade com flexibilidade** – é uma criança muito autónoma e não gosta muito de ser ajudada. É capaz de arrumar os brinquedos nos seus respetivos lugares, sabe calçar os sapatos sozinha desde que estes sejam simples e sem atacadores, consegue lavar as mãos e a cara sozinha e vai à sanita sem ajuda. Tem capacidade de passar bem de uma atividade para outra. Todas as atividades desenvolvidas a criança conseguiu desenvolver não tendo sido necessário interrompe-la devido às suas dificuldades. É muito criativa e imaginativa.
- d) **A criança consegue distanciamento, quando envolvida numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências** – esta criança necessitava sim de apoio individualizado mas não de forma excessiva, porque bastava apenas uma orientação inicial do trabalho que deveria ser realizado para que esta criança o efetuasse sem grande apoio por parte do adulto. Não consegue traçar planos de ação pois também ainda não tem grande noção do tempo e do significado que este tem para o desenvolvimento das atividades. Tem uma postura adequada quer quando se encontra sentada no tapete, com as costas direitas as pernas cruzadas e as mão apoiadas nas pernas, bem como quando esta na mesa de atividades, em que se senta com as costas bem na vertical e junto à costa da cadeira. Quando acha que os materiais estão fora do seu alcance chega mais para o seu pé, por forma a não ter que se levantar constantemente para os alcançar. Apoiada consegue descrever o que foi feito numa sequência lógica e refere as aprendizagens retidas.
- e) **A criança está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para**

contribuir para o bem-estar de todos – A sua capacidade de organização e de interesse pela realização das atividades é uma forma de conduzir todo o grupo pelo mesmo caminho, pois se os colegas vêm que aquele elemento faz também se vão achar capazes de fazer. Apesar de gostar de tomar iniciativas, estas não foram visíveis que fosse para benefício do grande grupo, mas sim em seu próprio proveito.

Curiosidade e Desejo de Aprender, Criatividade, Ligação ao Mundo /Nível 1 2 3 4 **5**

- (i) Demonstra facilidade em aprender coisas novas e consegue reproduzi-las com facilidade. Rapidamente se adapta às novas situações e propostas de trabalho.
- (ii) É uma criança muito criativa e dinâmica nas suas construções e no desenvolvimento das suas atividades. Gosta de acrescentar sempre elementos novos às suas criações e demonstra gosto em mostrar o trabalho por si realizado aos elementos exteriores da sala.

Competência Social / Nível 1 2 3 4 **5**

- a) **A criança gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contato, inicia interações e estabelece relações positivas** – Gosta de aprender e saber sobre os outros. Quando algum colega está a chorar vem sempre perguntar o porque do colega estar a chorar e de seguida segue para o pé dele para o afagar. Interessa-se pelo conto de história e identifica através das imagens se as personagens estão alegres ou tristes. Comenta através de palavras os maus comportamentos dos colegas, dizendo muitas vezes “ah, não faz”.
- b) **A criança reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros** – Identifica em si a alegria a tristeza, a raiva e o orgulho, esta identificação e expressão é feita através mais através de uma forma não-verbal.
- c) **A criança tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades e talentos** – identifica o que gosta e aquilo que menos aprecia de acordo com os seus interesses pessoais. Gosta de todas as suas criações e tem prazer em mostrar aos outros colegas, equipa da sala e exterior à sala de atividades o que realizou e mostra felicidade quando os outros a elogiam. Gosta de si e tem consciência das duas capacidades, pois é muito participativa e realiza intervenções de qualidade. Repete com muita frequência “A Leonor sabe”; “A Leonor faz”.
- d) **A criança é capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, perceções e pensamentos** – esta criança tem dificuldade em aceitar os pensamentos/opiniões dos outros. A partir das imagens de livros ou das expressões faciais dos adultos consegue identificar a alegria e a tristeza.
- e) **A criança reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas** – muito esporadicamente esta criança ajuda os seus colegas. Gosta muito de colaborar com os adultos da sala.
- f) **A criança faz boas interpretações sociais em diferentes tipos de situação e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento** – Durante o conto de algumas histórias já conhecidas pelo grupo, esta criança conseguia prever o que ia acontecer, este facto também se verificou no conto da história *O Capuchinho Vermelho*. Murmurando disse: *Vem Lobo Mau!* Ou seja esta criança sabia que na próxima cena o lobo mau iria entrar em ação.
- g) **A criança é sensível às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais,**

procurando contribuir para o bem-estar de todos – esta criança não reage muito às necessidades dos colegas, por vezes cheguei a vê-la ajudar os colegas na área da casinha, mas este facto verificou-se poucas vezes. É uma criança muito egocêntrica, gosta de ter toda a atenção só para ela. Inicialmente tinha algumas dificuldades em esperar pela sua vez, queria ser sempre a primeira, mas após termos trabalhado as regras de convivência na sala esta passou a se conter mais um pouco.

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

- a) **A criança sente-se atraída por tarefas e atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gosta de manipular objetos e instrumentos** – esta criança demonstrou prazer e gosto quando em atividades livres fizemos jogos sensoriais com plasticina e massa de farinha. Esta criança demonstra agrado no manuseamento de diferentes materiais.
- b) **A criança evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos e utensílios** – durante as refeições é uma criança muito autónoma, não gosta de ser ajudada. Consegue facilmente pegar no garfo e no copo. Como se trata de crianças de tenra idade ainda não utilizam a faca, então durante as refeições esta criança utiliza um pedaço de pão para ajudar a colocar a comida no garfo.
- c) **A criança evidencia destreza na manipulação de materiais de jogo** – esta criança consegue manusear com fluidez as páginas de um livro, faz construções com legos, puzzles e jogos de encaixe. Gosta de explorar instrumentos musicais, pois quando construímos a maraca esta ficou radiante.
- d) **A criança evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais** – evidencia a motricidade fina bem desenvolvida, consegue pegar em instrumentos pequenos, pega em pinça. Manuseia corretamente o lápis, caneta de feltro e no pincel. Durante as atividades desenvolvidas ao longo do estágio esta criança mostrou ser muito perfeccionista.
- e) **A criança domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas de cuidado em relação a si própria, objetos e/ou contexto** – é muito autónoma e consegue fazer a sua higiene pessoal sozinha (chichi, assoar e lavar as mãos). Consegue calçar as sapatilhas sozinha se estas forem de velcro, pois as de atacadores necessita de apoio para dar o laço. Quando brinca na área da casinha gosta muito de varrer o chão daquela área.

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

- a) **A criança gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações** – cumpriu com gosto e eficácia todas as atividades que envolveram grande movimento corporal. Consegue utilizar o espaço ao seu dispor de acordo com o objetivo pretendido. Diversifica os seus movimentos e melhora-os com a sua persistência e dedicação.
- b) **A criança movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção** – consegue facilmente andar, correr e saltar com os dois pés. No chão consegue se deslocar num grande espaço rastejando. Sobe e desce escadas de forma fluida e eficaz.
- c) **A criança utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos** – desloca-se bem de triciclo, e gosta de jogar à bola. Se esta for jogada no chão consegue apanhá-la com facilidade por via aérea apresenta alguma dificuldade em conseguir segurar a bola.
- d) **A criança realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo** – consegue facilmente colocar pratos e copos na mesa. Movimenta cadeiras pequenas de um lado

para o outro da sala. Gosta e consegue varrer o chão, tendo em conta a sua tenra idade.

- e) **A criança reconhece a importância da atividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e tem conhecimento dos riscos associados à atividade física, respeitando normas preventivas de acidentes** – é uma criança muito ativa. Quase nunca apresentou sinais de fadiga ou de necessidade de descansar. Tanto que na hora do sono era das últimas crianças a adormecer.

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

- a) **A criança gosta de explorar manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz ... para se expressar e desfruta de várias formas de arte, evidenciando prazer e satisfação** – gosta de dançar, cantar e de se movimentar constantemente, participa em todas estas atividades com prazer e motivação. Não gosta de estar parada por longos períodos de tempo.
- b) **A criança utiliza as propriedades das artes visuais para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias, de forma pessoal e intensa** – é uma criança com um grande sentido estético, combina cores e materiais diversificados nas suas produções. Não tem medo de arriscar e de ser diferente dos restantes elementos do grupo. Consegue distinguir cores e faz composições bidimensionais e tridimensionais.
- c) **A criança utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...)** para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias, de forma pessoal e intensa – adora aprender novas canções e tem facilidade em acompanhar algumas partes da letra, embora as palavras por esta pronunciada não sejam muito nítidas, mas é muito esforçada e tem prazer em aprender coisas novas. Gosta de tocar diferentes tipos de instrumentos musicais e aprecia os diferentes sons por estes reproduzidos.
- d) **A criança utiliza as propriedades do drama ou do faz-de-conta para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e poderosa** – consegue acompanhar a sequencia de uma história e é muito criativa quando esta a brincar ao faz de conta na área da casinha. Esta criança transparece-se com um estilo muito pessoal, pois tudo o que faz dá sempre o seu toque pessoal.
- e) **A criança utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e poderosa** – é muito expressiva enquanto dança, fantasia ou demonstra algumas situações. Gosta de improvisar e utiliza a sua destreza e facilidade em se envolver nas atividades para chamar à atenção.

Linguagem / Nível 1 2 3 **4** 5

- a) **A criança gosta de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem** – gosta de estar no centro da exploração dos contos, mas apesar de saber aquilo que quer dizer, tem alguma dificuldade em pronunciar corretamente as palavras.
- b) **A criança é capaz de se focalizar numa conversa, compreende o sentido das palavras e a essência do que é comunicado** – percebe tudo o que lhe dito ou pedido. Consegue descodificar a mensagem e executá-la.
- c) **A criança comunica com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetivos** – está sempre predisposta a participar, embora não construa ainda frases corretas, consegue aglomerar uma série de palavras que o adulto facilmente descodifica a sua mensagem.

A pronúncia e a articulação das palavras por ela proferidas não são as mais corretas e não possui grande complexidade no seu vocabulário.

- d) **A criança compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons** – gosta de folhear os livros existentes na biblioteca da sala. Atribui a alguns dos seus grafismos um sentido lógico.

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

- a) **A criança gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com os outros** – é uma criança muito curiosa e interessada. Gosta de saber sempre mais. Aproveita bem todos os momentos do dia para interagir com o espaço/materiais e extrair destes o máximo.
- b) **A criança agrupa objetos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com caraterísticas similares referindo o que os torna iguais ou diferentes** – identifica algumas características psicológicas, como o sorridente e triste. Consegue organizar objetos de acordo com a sua cor e tamanho (grande ou pequeno). Consegue organizar os diferentes materiais pelas áreas correspondentes (casinha, biblioteca, garagem, etc.).
- c) **A criança compara objetos e acontecimentos segundo uma dimensão, determina a sua posição numa ordenação e usa linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros** – a criança consegue ordenar os objetos segundo o seu tamanho, grandes de um lado e pequenos do outro.
- d) **A criança utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos** – consegue agrupar objetos segundo a sua cor e tamanho. Consegue adicionar e retirar objetos a um conjunto. Conseguiu fazer o registo numa tabela de dupla entrada, quando assinalamos as preferências da salada de frutas.
- e) **A criança lida adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica** – por vezes apresenta alguma resistência para permanecer na sala, mas percebe que a sua mãe vem busca-la. No conto de uma história que já conhece consegue antever determinados acontecimentos.
- f) **A criança lida adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos específicos** – consegue realizar com sucesso *puzzles* simples, sem recorrer à tentativa e erro.
- g) **A criança utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões** – é muito criativa nas suas produções e gosta de mostrar aos outros que é uma líder.

Compreensão do Mundo Físico e Tecnológico / Nível 1 2 3 4 5

- a) **A criança evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de objetos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais** – é muito curiosa e exploradora, gosta de estar envolvida em todas as fases de uma atividade e/ou projeto. Gosta de analisar cheiros e sabores.
- b) **A criança observa, descobre e identifica as caraterísticas de objetos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências** – executa as atividades com facilidade e quase sem nenhuma ajuda por parte do adulto percebendo as instruções que lhe são dadas. Conhece muitos animais e o som que estes emitem. Conhece todos os seus colegas da sala, bem como os seus nomes. Sente-se apoiada e reconhece as características que pode obter através da interação com os adultos da sala. Conhece algumas das partes constituintes de uma árvore (copa, composta por folhas e tronco).

- c) **A criança conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas** – conhece as propriedades dos diferentes tipos de materiais, tais como, cores, tintas, cola, materiais para modelar e adequa-os corretamente às atividades que tem para desenvolver. Consegue identificar instrumentos tecnológicos como o rádio, televisão, telemóvel e computador.
- d) **A criança identifica características essenciais dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação** – consegue distinguir plantas de animais. Identifica alguns tipos de animais mas não os divide pelas suas classes devido à sua idade. Compreende que é preciso ter algum tipo de atenção com os animais, nomeadamente alimentá-los.
- e) **A criança demonstra compreensão sobre aspetos básicos de nutrição, higiene e segurança** – sempre e antes de qualquer refeição esta criança lava as mãos e aquando da confeção da salada de frutas ajudou a lavar todos os alimentos antes da sua preparação. Sabe que as frutas são essenciais para uma alimentação saudável e que fazem bem à saúde. Aquando da visita de estudo ao supermercado soube ouvir que era necessário para na passadeira, pois os carros oferecem perigo.
- f) **A criança lida com objetos, materiais e produtos culturais com respeito, e sente-se responsável pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles** – sabe que as plantas e os animais necessitam de água para poderem crescer. Tem gosto pela exploração e descoberta da natureza. É curiosa e deseja aprender sempre mais por tudo o que se passa em seu redor.

Compreensão do Mundo Social / Nível 1 2 3 **4** 5

- a) **A criança mostra interesse pela realidade social: procura perceber a organização da vida social, gosta de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e aprecia aprender coisas sobre outras pessoas e culturas** – devido ao pouco tempo de estágio e à tenra idade desta criança não foi possível apurar este item.
- b) **A criança tem compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança** – a criança conhece algumas regras basilares no que concerne ao trânsito, sabe que na estrada não pode andar sem dar a mão a um adulto, facto visível aquando da saída ao supermercado.
- c) **A criança tem compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam** – a criança sabe que quando esta a brincar na área da casinha e vai para o fogão lá se faz a comida, mas não identifica a pessoa que o faz como sendo o cozinheiro.
- d) **A criança conhece formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa** – quando esta a brincar ao faz de conta, gosta muito de falar ao telemóvel e “constrói conversas” como se estivesse a falar com alguém do outro lado.
- e) **A criança conhece formas de expressão cultural, social e religiosa** – esta criança apresenta dificuldades em respeitar os demais elementos do grupo. Aprecia muito a música e a pintura.
- f) **A criança compreende a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos, e conhece a existência das leis** – após termos construído um cartaz com as regras da sala e de como conviver em grande grupo, esta começou a identificar algumas regras para a vida em comunidade.
- g) **A criança conhece os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades** - após termos construído o cartaz com as regras de convivência no grupo, esta interiorizou que existem regras que devem ser tidas em conta quando vivemos em comunidade. Apesar de ter melhorado o seu comportamento ao longo das seis semanas de estágio, ainda apresenta algumas dificuldades em respeitar todas as

regras.

- h) **A criança tem uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade** – Esta criança identifica os pais e os avós, mas ainda não tem a percepção de que pertencem a gerações diferentes, devido à sua tenra idade.
- i) **A criança tem um sentimento de pertença à sua família, comunidade e país, e identifique-se com os valores e direitos básicos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos** – é uma criança muito afetuosa com os pais e com o seu irmão mais novo, nota-se que tem uma grande ligação com o seu ceio familiar e gosta de pertencer a este.

2.5 Intervenção com as famílias e com a comunidade

A família e o estabelecimento de educação em que a criança se encontra inserida, são dois contextos sociais fundamentais para a educação da criança, deste modo deve estar ressaltado uma boa relação entre ambos. Esta relação pode se apresentar de diversas formas, o importante é estabelecer uma ligação para cada uma delas (ME, 1997).

A Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei-quadro da EPE, acarreta que “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas.” (Vilhena & Silva, 2002, p.5).

Tanto o PEE como o de Sala contemplam a realização de actividades que favoreça a relação com os pais e com a comunidade, visando uma melhor qualidade da mesma.

Uma aprendizagem “(...) bilateral e recíproca entre as crianças, professores e família, em que todos aprendem com todos.” (Lino, 2007, p.95), é uma das finalidades que emerge no movimento *Reggio Emilia*. Este Modelo, da década de 60, acredita que a aprendizagem apenas é bem-sucedida se houver um trabalho colaborativo entre os pais, os cidadãos e os docentes (Lino, 2007).

Desde logo foi preocupação de todos os elementos que estagiaram no *Carrocel*, estabelecer ligações com a comunidade e com as famílias, para que estes tivessem consciência da importância do seu papel ativo na vida dos seus educandos.

A primeira aproximação foi feita através da apresentação do Plano Anual de Atividades 2012/2013 do Infantário *Carrocel*. Toda a preparação desta apresentação foi feita em cooperação entre os elementos de estágio.

Esta apresentação teve como foco principal a divulgação dos projetos a serem desenvolvidos com as crianças da instituição, através dos objetivos e das metas. Os temas a apresentar foram divididos pelos diferentes elementos que constituíam o painel e no final foi dado algum tempo para os espetadores colocarem dúvidas e deixarem as suas sugestões. A reunião teve uma grande adesão tendo a sala estado repleta de espetadores.

Tendo esta primeira intervenção com a comunidade e famílias corrido na perfeição achamos por bem, não ficar apenas pela apresentação do Plano Anual de Atividade e foi organizado um Workshop de relaxamento para as Educadoras e Assistentes Operacionais, acompanhada de algumas elucidações dos benefícios que o relaxamento tem no dia-a-dia das crianças, tendo como oradora a Mestre Ana Rita Correia. O Workshop teve como principal objetivo treinar técnicas simples passíveis de serem integradas no dia-a-dia do infantário e que promovam o relaxamento e a revitalização. Para a divulgação deste evento as estagiárias elaboraram um poster que foi afixado na instituição, um certificado de participação que foi entregue a todos os que estiveram no Workshop, e um certificado direcionado para a Mestre Ana Correia como dinamizadora da sessão.

As estagiárias deram início ao Workshop apresentando a Mestre Ana Correia e finalizaram agradecendo a disponibilidade de todos os presentes.

A sessão de relaxamento foi um sucesso, os intervenientes ficaram a conhecer algumas técnicas de relaxamento que devem ser utilizadas no dia-a-dia das crianças e quais os momentos mais oportunos para tal.

Para finalizar o estágio na componente de Educação Pré-escolar o grupo de estágio do *Carrocel*, propôs-se uma vez mais a um desafio, que foi a dramatização de uma peça sobre o Outono, intitulada “A fada do Outono”, tendo em conta a época festiva do Pão por Deus. Pretendeu-se com este momento, proporcionar às crianças momentos educativos e de descontração.

Para a realização desta peça de teatro, foi necessário a definição dos objetivos, e posteriormente dar conhecimento à diretora da instituição e respetivas educadoras cooperantes. Tendo todos os interessados ficado satisfeitos com a proposta as estagiárias deram início aos preparativos, note-se que a data e a hora foi estipulada desde o início pela diretora da instituição.

Todos os preparos ficaram a cargo das estagiárias, desde a construção do cenário à organização da sala polivalente. Cada uma delas interpretou uma personagem da história, e se caracterizou de acordo com o papel a desempenhar. No final da peça as mesmas cantaram uma música para as crianças, intitulada “Castanheiro do Tio Arlindo” duas das personagens da peça ver.

A peça decorreu na sala polivalente da instituição, todas as crianças foram sentadas com ajuda dos responsáveis das respetivas salas enquanto as estagiárias permaneciam escondidas atrás do cenário.

Todas as crianças mostraram grande interesse durante a dramatização, permaneceram em silêncio e estavam todas muito atentas até as mais pequenas. No final da peça as estagiárias interagiram com as crianças questionando as mesmas acerca de acontecimentos ocorridos ao longo da dramatização.

2.6 Reflexão crítica sobre a intervenção educativa

Segundo Vasconcelos (1997) “de todos os professores, os educadores de infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas.” (p.30).

De modo a contrariar tal afirmação, tomei partido por uma intervenção pedagógica ativa, para o desenvolvimento das práticas no contexto de EPE. Desta forma, este estágio teve por base uma prática pedagógica assente nas necessidades e interesses das crianças do grupo em questão, onde a aprendizagem pela ação foi primordial para o sucesso dos projetos desenvolvidos.

Segundo as OCEPE (ME, 1997), o educador deve fomentar a articulação entre o saber, garantindo momentos de aprendizagem globalizantes. Desta forma, tentei sempre que as atividades fossem translineares.

De todos os projetos desenvolvidos com o grupo de crianças, “As frutas”, foi o que mais correspondeu às minhas expectativas, visto ter fornecido às crianças uma exploração das suas sensações. Todo o ambiente educativo estava preparado ao pormenor, o que conferiu a todo o resto um fácil desenrolar das atividades, dando espaço às crianças para trabalhar independentemente e ao mesmo tempo cooperar com todos os elementos do grupo. Apesar de ter sido uma semana muito trabalhosa, tanto para as crianças como para mim, estas conseguiram atingir altos níveis de implicação e bem-estar, facto principalmente visível aquando da exploração sensorial e gustativa dos frutos.

Relativamente à escolha da avaliação, usando as tabelas SAC, foi facilitadora, pois, confere a visualização da criança de diferentes primas, para além de todos os indicadores adjacentes às tabelas, o que facilita em muito o nosso trabalho, aquando da análise do desempenho observado.

Desta forma, penso ter alcançado um elo de ligação entre a teoria e a prática, que se projetou nas competências adjacentes às diferentes atividades. Para tal conquista, tive que me esforçar muito, pois, apesar de ter contado em parte com o apoio e ajuda da educadora cooperante, esta, não foi uma figura de grande relevo, como é de esperar numa cooperação.

No que toca à relação com o grupo de crianças, desde o primeiro dia que conseguir fazer laços de amizade e transmitir segurança às crianças. Procurei sempre uma maior aproximação, mas nunca forçando as crianças a nada, deixei sempre espaço para que estas me procurassem sempre que desejado. A cumplicidade criada com as crianças da sala foi tão grande que até os pais chegaram a comentar que em casa os seus filhos falavam sempre na Petra.

Quanto à gestão do grupo, chegou a haver dias que senti muitas dificuldades em supervisionar todos os elementos do grupo, pois, enquanto trabalhava individualmente com uma criança estava tão concentrada, que as restantes crianças que estavam divididas pelas áreas foram penalizadas. No que respeita à minha intervenção com as famílias no dia-a-dia, só não foi mais participativa, isto é, não foi pedido mais vezes a colaboração destes por intervenção da educadora cooperante, que assim achou melhor. Já a intervenção com a comunidade educativa, teve um impacto positivo e adequado, tendo em vista as vivências daquela instituição.

Parte III

3.1 Estágio Pedagógico em Contexto de 1.º CEB

3.1.1 Contextualização do Estágio no 1.º Ciclo

O estágio no 1.º CEB, decorreu numa sala de quarto ano, num período de 100 horas em contato direto com os alunos. Ficou estipulado com a professora cooperante que o estágio teria de se desenrolar às segundas, terças e quartas de cada semana, das 13h15 às 18h15.

O estágio decorreu a pares, sendo que ficou decidido que ficaria da responsabilidade de cada estagiária uma semana alternadamente. Sendo que as planificações foram feitas em conjunto, bem como todas as propostas de atividades. Na semana que me cabia, orientada/dinamizava as atividades e dava apoio individualizado sempre que necessário. Na semana em que era a minha colega de estágio a dinamizar as atividades o meu papel dentro da sala de aula era mais passivo, observava e prestava o apoio necessário aos alunos.

Quanto às opções metodológicas a professora cooperante privilegia uma metodologia tradicional de ensino/aprendizagem, sendo que ao longo do estágio, as estagiárias optaram por um método de trabalho mais autónomo por parte das crianças, tendo privilegiado alguns instrumentos de pilotagem do MEM. Tudo isto foi previamente discutido com a cooperante de modo a não interferirmos no normal funcionamento das aulas das crianças. Este modelo pedagógico assenta numa prática democrática de “organização e gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços.” (Niza, 1998, p. 143). E pretende garantir a participação das crianças na gestão da sala e da escola. Desta forma, os alunos ao estarem envolvidos na organização construída em comunidade cultural e formativa reconstituem e recriam processos de ensino-aprendizagem em cooperação.

Saliento que as introduções foram feitas lentamente ao longo das seis semanas de estágio.

O estágio nesta sala não contou com nenhum dia de observação, pois foi uma das imposições da professora cooperante, logo que, todas as estratégias por nós traçadas para esta semana, foi de trabalho individualizado e mais expositivo por parte do estagiário, pois foi a forma mais eficaz e segura para nós enquanto estagiárias, uma vez que não conhecíamos o grupo. Para o primeiro dia, não tínhamos planeado trabalho personalizado para nenhuma criança em específico, pois não as conhecíamos, depois do primeiro dia, verificamos que na sala existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais, e que a nível cognitivo se encontrava num 1.º ano de escolaridade. A partir do primeiro dia, toda o trabalho para essa aluna foi individualizado de acordo com os seus conhecimentos e necessidades.

Segundo a legislação, deve ser planeado um programa individualizado para cada criança, com a participação dos pais. As crianças devem ser educadas no “meio o menos restritivo possível” adequado às suas necessidades [...] podem beneficiar de programas de “inclusão”, nos quais estão integrados com crianças não deficientes, durante todo ou parte do dia. (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.454)

A partir da primeira semana o trabalho já fluiu de outra forma, pois implementamos um trabalho cooperativo e desenvolvemos métodos de trabalho um pouco diferentes do que aquilo que estavam habituados.

Os objetivos/conteúdos programáticos foram dados pela professora cooperante, pois apesar de seguir os manuais, alterou um pouco a sua ordem. “ [...] toda a prática que estabelece objectivos em função dos quais determina estratégias específicas e os modos de avaliação da sua eficácia.” (Resweber, s/d, p.128).

Foi durante a primeira semana que criamos muitos laços afetivos com as crianças e estes tornaram-se num fio condutor para que as pudéssemos conhecer melhor.

3.1.2 O Meio e a Instituição

A escola Básica com Pré-escolar do Galeão, situa-se numa zona suburbana apesar de apresentar características urbanas. Pertence à freguesia de São Roque, que foi criada a 3 de março de 1579. Faz fronteira com as freguesias de Santo António a Oeste, Monte e Imaculado Coração de Maria e a Sul com São Pedro. No que diz respeito a estruturas educativas, São Roque possui, várias Escolas Básicas, uma Secundária, um Centro Socioeducativo de Deficientes, estruturas de apoio com carácter desportivo, musical e um ATL. Tem uma população jovem na sua envolvência e pertencem a um nível socioeconómico média-baixo.

Esta escola conta com nove turmas e que contém entre elas duzentos alunos, sendo sete turmas do 1.º CEB e duas turmas do EPE. As turmas são em média, compostas por vinte e dois alunos, sendo a sua distribuição mãos ou menos equitativa por rapazes e raparigas. A escola está implantada num edifício de raiz, inaugurado a 10 de outubro de 2002. Composto por quatro pisos construído em altura e com espaços muito amplos de varandas. Embora seja um edifício recente, não possui elevadores nem rampas, facto que dificulta as crianças portadoras de deficiência. Outro aspeto negativo, é que no piso onde são lecionadas as atividades curriculares para o 1.º CEB, não possui instalações sanitárias. Este edifício se tem ressentido muito a nível da humidade, verificando-se infiltrações no teto e paredes de algumas salas, bem como o levantamento de tijoleira, fendas nas paredes e muros de sustentação.

Esta escola é gerida por uma diretora com o apoio de um subdiretor, eleitos por períodos de quatro anos. Todas as decisões de funcionamento da escola, que cabem no

âmbito da autonomia da mesma, são tomadas pelo Conselho Escolar, do qual fazem parte todo o corpo docente de cada ano escolar.

O corpo docente é composto por vinte e três professores.

Os agregados familiares são na sua maioria compostos por quatro elementos, pai, mãe e dois filhos que residem nas imediações da escola. Devido à conjuntura atual está a crescer nas famílias o nível de desempregados.

3.1.3 Projeto Educativo de Escola

O PEE, trata-se de um documento que serve de planificação da ação educativa a longo prazo, este documento pretende representar a posição de todos os agentes da comunidade escolar, com fim à obtenção do seu sucesso. Um dos principais problemas verificado pela instituição através da observação direta e que influencia nas aprendizagens dos alunos é a nível da Formação Pessoal e Social (saber ser/estar/agir).

Uma vez que é necessário valorizar a formação integral, quer a nível cognitivo, quer no domínio da Formação Pessoal e Social. O lema da escola prende-se com a Formação Pessoal e Social. O PEE, teve por base alguns princípios e valores orientadores, por exemplo, princípio de pertença a uma comunidade reflexiva, princípio de cidadania atuante, princípio de participação democrática, princípio de reciprocidade entre o homem e o espaço, princípio da prioridade dos afetos e por último princípio da especificidade da Escola.

Este PEE, apresenta como meta a nível pessoal “a formação integrada e harmoniosa de cada aluno que possibilite o desenvolvimento das suas capacidades individuais e aquisição de competências de forma a ser um futuro cidadão feliz, pró-activo, empreendedor e bem sucedido.” (PEE, 2012-2016, p.33). e ao nível da formação académica pretende “atingir as metas curriculares definidas nas áreas disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática, tendo em atenção as características de cada criança, as

Tendo em conta a figura acima representada, podemos verificar que a disposição da sala sai um pouco dos moldes tradicionais, pois não é toda enfileirada, mas não deixa de nos remeter para uma forma de trabalho individualizado.

Esta turma tem a sua componente letiva na parte da tarde.

Quadro 11. Componente letiva – turno da tarde

HORAS		2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
13:15	14:15	Informática/ Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Expressão Musical
14:15	15:15	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	14:15/14:45
						Língua Portuguesa
15:15	15:45	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	14:45/15:45
						Educação Física
15:45	16:15	INTERVALO				
16:15	17:15	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
17:15	18:15	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio Área projeto	Estudo do Meio/ Formação Cívica

3.1.5 O grupo de alunos

A turma do 4º ano é constituída por 21 alunos, sendo 12 do sexo feminino e nove do sexo masculino. No que concerne à idade estas estão compreendidas entre os nove e os 12 anos.

Segundo Piaget as crianças com idades compreendidas entre os sete e os 12 anos de idade encontram-se no estágio das Operações-Concretas.

São menos egocêntricas e são capazes de usar operações mentais para resolver problemas concretos. [...] são capazes de pensar logicamente [...] capacidade crescente de compreender os pontos de vista dos outros [...] têm uma compreensão maior das diferenças entre fantasia e realidade, classificação, relações lógicas, causa e efeito, conceitos espaciais e conservação, e são mais competentes com os números. (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.420).

Todos os alunos mostraram gostar de estar neste contexto escolar, bem como apresentaram um bom relacionamento com todos os elementos da turma e com a professora titular da sala. Na generalidade o grupo mostra pouca energia e vivacidade pelas propostas e sugestões de trabalho. Foi notória também algumas dificuldades de aprendizagem sentidas, nomeadamente ao nível da organização de ideias e da utilização correta da ortografia.

Dois dos alunos, são apoiados pela Educação Especial e é-lhes fornecido um Apoio Pedagógico Personalizado e Adequações no Processo de Avaliação. Estas crianças apresentam dificuldades acentuadas a nível de funcionamento intelectual e contam com apoio pedagógico personalizado. O apoio a estes alunos conta com três horas semanais, onde é feito um reforço das estratégias utilizadas no grupo ao nível das atividades. Aqui é feito um reforço e um estímulo das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem. É utilizado também uma adequação no processo de avaliação e solicitado um maior apoio familiar, com o intuito destas duas alunas obterem melhores progressos escolares e sociais.

Existem seis alunos que beneficiam do Plano de Apoio Pedagógico Acrescido, nos quais as maiores dificuldades sentidas centram-se: na falta de concentração; dificuldade na compreensão do texto lido; fraco domínio das técnicas de construção

autónoma de textos; pouco domínio das regras da ortografia e escasso do domínio dos números e operações.

Através da observação feita ao longo das 100 horas e através das informações disponibilizadas, foi possível realizar uma caracterização mais específica de cada aluno, nomeadamente a nível da aprendizagem e dos comportamentos.

É de salientar que esta informação foi fundamental para a orientação da prática, relativamente à adoção de estratégias. Pois, embora os conteúdos programáticos tenham sido fornecidos pela professora cooperante, o modo como estas deveriam se desenrolar ficaram em parte ao critério das estagiárias.

Quadro 12. Caracterização geral de cada aluno.

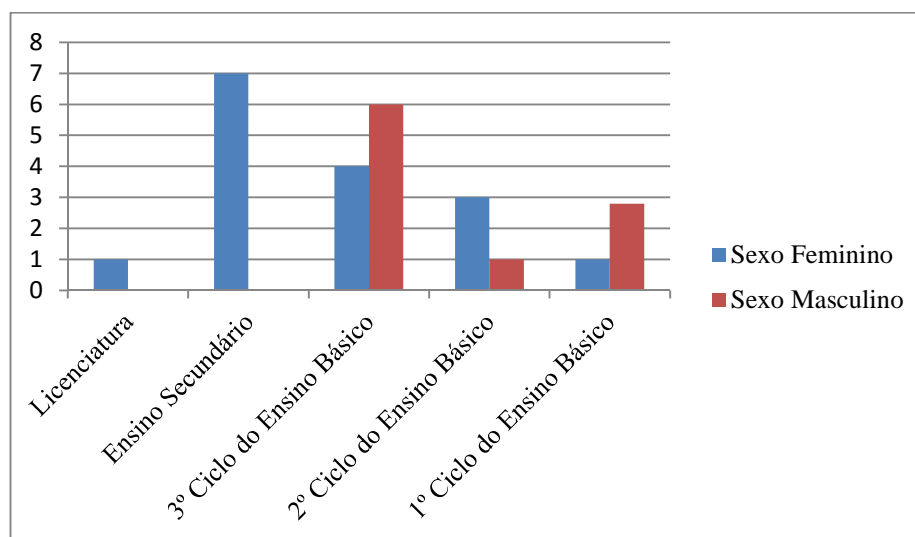
Alunos	Comentários
Ana Margarida	É uma aluna educada, atenta e pronta para o trabalho. Participa pouco a nível oral, mas, ao fazê-lo, revela uma boa compreensão das tarefas, que realiza com um desempenho razoável. Destaca-se na Língua Portuguesa, área em que revela alguma criatividade, sobretudo na expressão escrita. Na Matemática, mostra-se, ainda, um pouco dependente do apoio da professora. Falta-lhe alguma confiança nas suas potencialidades.
Andreia Isabel	É uma aluna muito tímida, pois nunca se dispõe a intervir na aula se não for interpelada. Revela um desempenho médio em todas as áreas de aprendizagem mas matemática revela bastantes dificuldades. Mostra interesse pelas atividades e preocupa-se em realizá-las de forma correta. Precisa desenvolver mais a autonomia, pois fica, quase sempre à espera da iniciativa de outros para lançar-se às tarefas.
Andreia Raquel	É uma aluna que se distrai muito nas aulas. Não perturba mas fica alheia o que prejudica imenso a sua aprendizagem. No entanto é trabalhadora e tenta esforçar-se na realização dos trabalhos. Beneficia de apoio pedagógico acrescido face às suas dificuldades.
Dário	Realiza todas as tarefas que lhe são propostas. De facto, escreve longos textos, mostrando alguma sequência lógica de ideias, embora, às vezes, se torne repetitivo. É um pouco desatento, mas revela uma boa compreensão das tarefas e um desempenho razoável em todas as áreas de aprendizagem.
Eva	É uma aluna muito conversadora e que dispersa a sua atenção por tudo o que se passa à sua volta. Tal comportamento compromete o desempenho na realização das tarefas que lhe são propostas. Acusa algumas dificuldades na aprendizagem principalmente na matemática, pelo que beneficia de apoio pedagógico acrescido.
Francisco	Está mais trabalhador e motivado. Tem um desempenho muito bom em Matemática, também apresenta bons resultados em Língua Portuguesa ao nível da leitura e da compreensão, mas precisa melhorar a escrita ao nível da criatividade.
Gabriel	Inicialmente esteve mais desatento, desorganizado e não se envolvia na realização das tarefas escolares. Tem vindo a melhorar e tem trabalhado mais. É um aluno que precisa de atenção e de regras.
Iúri	Revela alguma capacidade de aprendizagem, mas é um pouco preguiçoso. Se não for, continuamente, interpelado, refugia-se na brincadeira e espera que se corrijam as tarefas para as copiar, depois. A sua falta de empenho prejudica a realização correta das tarefas e, por isso, os resultados ficam um pouco aquém daquilo que o aluno é capaz.
João	Realiza todas as tarefas que lhe são propostas e, quase sempre, com muito sucesso em

	qualquer área de aprendizagem. É muito atento e dedicado ao trabalho, pelo que apresenta um dos melhores desempenhos da turma. Também organiza muito bem os seus cadernos e outros materiais de trabalho.
Lourenço	É um aluno que demonstra capacidades e quando se empenha tem um desempenho bom em todas as áreas de aprendizagem, mas precisa melhorar a escrita, pois escreve com alguns erros e apresenta dificuldades ao nível da utilização correta da pontuação.
Pedro	É um aluno cujo comportamento, por vezes, compromete a aprendizagem. Precisa da constante orientação do adulto para se concentrar no trabalho. Mas tem vindo a melhorar a nível de envolvimento no trabalho. Acusa algumas dificuldades na aprendizagem, pelo que beneficia de apoio pedagógico acrescido.
Leandra	É uma aluna muito empenhada e trabalhadora. Por vezes distrai-se e fica alheia ao que se passa na sala mas quando é chamada à atenção logo inicia as tarefas escolares. Esforça-se por apresentar bem os trabalhos. Revela algumas dificuldades de aprendizagem.
Luísa	Realiza todas as tarefas que lhe são propostas e apresenta um bom desempenho em qualquer área de aprendizagem. É atenta e dedicada ao trabalho. Porém, é pouco autónoma e requer, muitas vezes, a atenção da professora para pequenos obstáculos que encontra na realização das tarefas. Organiza muito bem os seus cadernos e outros materiais de trabalho.
Maria da Luz	Inicialmente era muito conversadora mas tem vindo a melhorar. É empenhada mas revela muitas dificuldades de aprendizagem. Beneficia de apoio pedagógico acrescido.
Mariana	Realiza todas as tarefas que lhe são propostas e, quase sempre, com muito sucesso em qualquer área de aprendizagem. É muito atenta e dedicada ao trabalho, pelo que apresenta um dos melhores desempenhos da turma. Também organiza muito bem os seus cadernos e outros materiais de trabalho.
Miguel	É um aluno que se distrai muito nas aulas o que prejudica a sua aprendizagem. Não perturba a aula mas fica alheio ao que se passa na sala. Tem de empenhar mais nos trabalhos de casa porque inicialmente desculpava-se com tudo por não os apresentar. Tem de ser muito orientado nas regras.
Rodrigo	É um aluno com muitas capacidades de aprendizagem mas tem um desempenho oscilante conforme o seu comportamento. De momento, está muito empenhado e motivado para as tarefas escolares. Deve melhorar a sua criatividade.
Sara Francisca	Revela algumas capacidades de aprendizagem mas revela pouco trabalho e envolvimento na realização dos trabalhos. Dado o seu ritmo lento e as dificuldades que apresenta na realização do trabalho individual, beneficia de apoio pedagógico acrescido. A sua área forte é a expressão plástica.
Sara Isabel	Está mas empenhada na realização dos trabalhos. Tem muitas dificuldades de aprendizagem quer na Língua portuguesa quer na matemática e beneficia de apoio do Ensino Especial.
Vanessa	É uma aluna atenta e dedicada ao trabalho. É bastante participativa e realiza todas as tarefas que lhe são propostas. Apresenta um bom desempenho em todas as áreas de aprendizagem.
Viviana	É a aluna com mais idade da turma. Tem, já, um atraso de três anos em relação a uma escolaridade dita normal. No seu historial escolar, consta que é uma criança que apresenta muitas dificuldades na aprendizagem. Tem o diagnóstico de deficiência intelectual leve. Está inscrita e é apoiada pelo Ensino Especial com um Sei. Tem um défice acentuado na capacidade de leitura e de escrita, o que condiciona toda a sua aprendizagem. Além disso, é bastante imatura e completamente dependente do apoio dos adultos para conseguir terminar uma tarefa. Precisa de um acompanhamento muito próximo na resolução das tarefas e de que estas sejam adequadas, em todas as áreas, ao seu nível de leitura e de compreensão.

Foi através da constante análise destes dados, que foi possível ao longo das 100 horas de estágio adequar a intervenção realizada, tendo em conta as necessidades do grupo.

Relativamente aos encarregados de educação, foi possível apurar através das fichas individuais dos alunos que a maior parte dos pais possui baixa escolaridade, sendo que no sexo feminino a predominância é o Ensino Secundário, sendo em alguns casos incompletos e o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Esta realidade mostra-nos uma possível possibilidade de muitos pais estarem pouco disponíveis para apoiar os seus educandos, a nível escolar.

Figura 51. Nível socio educacional dos pais



Não foi possível apurar a escolaridade de todos os pais uma vez que esta não constava nas fichas individuais dos alunos, bem como o contexto familiar, isto é, se estes alunos provinham de famílias monoparentais ou com ambos os parentes. Apenas, no início do estágio e devido ao mau comportamento dos alunos, ao longo das aulas, é que a professora cooperante comentou que muitos dos alunos provinham de contextos familiares muito complicados, facto que não foi esclarecido por opção da professora cooperante.

Através das informações aqui expressas remete-nos para a importância e a influência que o contexto social tem nas crianças, sendo estas influenciadas pela realidade circundante.

Todas estas questões são tidas em conta na prática do docente, de modo a que a sua ação equivalha ao meio em que é realizada.

Pires, Fernandes e Formosinho (1991) destacam que os “factores socioculturais são as principais causas das carências do aluno que acedem à educação escolar numa situação de desvantagem”, referindo o motivo do insucesso escolar com fatores como “a cultura informal da família e do meio ambiente, habitat do aluno (cidade/campo), nível económico da família” (p.189). Segundo Martins (1991), duas das causas principais do baixo rendimento dos alunos são a situação económica da família e o nível académico da mesma, pois quanto maior for o nível socioeconómico da família, mais oportunidades de acesso a benefícios culturais o aluno tem, o que poderá contribuir para um melhor rendimento escolar.

3.1.6 Pressupostos da Prática Pedagógica

É no 1.º CEB que muitos alunos têm um primeiro contato direto com um modelo de educação formal, o que se torna numa etapa fundamental do seu trajeto escolar (Reis et al., 2009).

Antes de iniciar a prática e uma vez que não houve semana de observação houve a necessidade de uma reunião previa com a professora cooperante, com o intuito de descortinar quais seriam as áreas de intervenção da prática. Segundo a mesma estas passariam pela Língua Portuguesa, Matemática e por fim o Estudo do Meio, com base no disposto na Organização Curricular e Programas (OCP) para o 1.º CEB.

A nível das opções metodológicas a professora da sala tem uma abordagem mais tradicional em contato direto com os alunos, no entanto foi-nos dada liberdade

relativamente à forma como seriam dinamizados os conteúdos, nunca esquecendo as competências a alcançar, pelos alunos, no 1.º período.

Inicialmente, a nossa intervenção pedagógica, contou com as diferentes áreas curriculares disciplinares isoladas, pois não conhecíamos a turma nem a forma como os alunos trabalhavam, com o passar do tempo começamos a interligá-las para que tivessem um fio condutor.

O ensino, visto como uma atividade devidamente contextualizada e situada, solicita “um profissional dotado de uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, e de capacidade reflexiva e auto-reguladora.” (Alarcão & Roldão, 2010, p.16). Querendo com isto dizer que é preciso um professor que se afaste dos moldes tradicionais (teoria-prática), ou seja, um professor que preconize uma teoria prática referida por Handal e Lauvas (1987) citado por (Alarcão & Roldão, 2010). Esta teoria prática está ligada aos múltiplos saberes dos docentes pelas elos que estabelecem no ato de ensinar, bem como do vínculo entre o saber, as pessoas e o contexto educativo. (Alarcão & Roldão, 2010).

É uma turma, que mesmo não havendo grupos dentro da sala, ou seja, todos os alunos mostravam ser atenciosos e amigos uns dos outros, diariamente havia muito conflitos a serem resolvidos, maioritariamente, acontecimentos que tinham lugar na hora do recreio. Desta forma, foi nossa proposta, para a resolução e mediação dos mesmos, a introdução do Diário de Turma (DT), na sala.

O DT reflete a vida de um grupo onde todos os dias são registadas as ocorrências mais importantes, sendo este instrumento importante para dar voz às crianças. Quando as crianças escrevem no DT estão a ampliar as suas capacidades de leitura e de escrita. Este instrumento de pilotagem encontra-se dividido em quatro colunas, que normalmente correspondem a quatro áreas: “as ocorrências negativas e positivas, as

<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura Utilizar técnicas de recolha de informação e de organização de informação <p>Funcionamento da Língua Análise e Reflexão</p>	<p>Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela escrita (textos de criação livre, textos com tema sugerido, textos com temas à escolha...).</p> <p>Escrever, individualmente e em grupo, a partir de motivações lúdicas (completar histórias, criar histórias a partir de gravuras desordenadas ou em sequência, banda desenhada, jogos de palavras).</p> <p>Recriar textos em diversas linguagens (transformar histórias, recontar histórias, dramatizar momentos ou histórias completas).</p> <p>Ler, com frequência regular, textos produzidos por iniciativa própria (para a turma, para um grupo, para um companheiro, para o professor).</p> <p>Recontar um livro ou um texto que leu individualmente (em casa ou na biblioteca).</p> <p>Ler, na versão integral e por escolha própria, livros e outros textos.</p> <p>Participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em conta o seu aperfeiçoamento (organização das ideias, supressão de repetições desnecessárias, adequação do vocabulário, adjetivação, formas básicas da ortografia, da acentuação e do discurso direto).</p> <p>Participar na comparação entre o texto original e o texto trabalhado.</p> <p>Registrar (por cópia ou por ditado na imprensa, no limógrafo, no computador) o texto trabalhado, cuidando da sua apresentação gráfica, e integrá-lo em circuitos comunicativos (correspondência interescolar, jornais de turma ou de escola).</p> <p>Recolher documentação (gravuras, fotografias, postais ilustrados, manuais de diferentes disciplinas, fotocópias de páginas de enciclopédias, textos).</p> <p>Organizar e classificar a documentação segundo critérios diversos (grandes temas, subtemas, ordem alfabética...).</p> <p>Distinguir diferentes tipos de texto (prosa, poesia, banda desenhada, texto oral).</p> <p>Distinguir, em frases, os elementos fundamentais (por expansão e por redução).</p> <p>Transformar frases (afirmativa-negativa e interrogativa direta).</p> <p>Estabelecer relações de significado entre palavras (sinóníma, antonímia).</p> <p>Organizar famílias de palavras (segundo critérios diversificados).</p> <p>Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita (ponto final, ponto de interrogação,</p>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Descobrir aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua a partir de situações de uso 	<p>ponto de exclamação, vírgula apenas na enumeração, travessão, dois pontos (no decurso do aperfeiçoamento do texto e em momentos de trabalho individual, ficheiros autocorretivos e outros).</p> <p>Identificar nomes.</p> <p>Distinguir nomes próprios, comuns e coletivos.</p> <p>Identificar o género, o número e o grau dos nomes pelas marcas e pelo contexto.</p> <p>Aplicar os diferentes graus do adjetivo estabelecendo comparações, diversificando a superlativação.</p> <p>Substituir elementos da frase por determinantes possessivos e demonstrativos.</p> <p>Aplicar os pronomes pessoais ligados às pessoas do discurso.</p> <p>Identificar verbos.</p> <p>Aplicar as formas do Presente, Presente-Futuro, Futuro e Pretérito Perfeito do Indicativo de verbos regulares e dos verbos irregulares (ser, estar, ter).</p> <p>Nomear, por ordem, as letras do alfabeto.</p> <p>Decompor palavras em sílabas.</p> <p>Distinguir sílaba tónica e sílaba átona.</p> <p>Estabelecer a diferença entre acento gráfico e acento fónico.</p> <p>Exercitar o uso de sinais gráficos de acentuação (acento agudo, acento grave, acento circunflexo, til).</p>
<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números e operações 	<p>Identificar ordens e classes da milésima ao milhão.</p> <p>Ler e escrever números.</p> <p>Ordenar números em sequências crescentes e decrescentes.</p> <p>Estabelecer relações de ordem entre números e utilizar a simbologia <, >, =.</p> <p>Representar números decimais numa reta graduada (até à décima).</p> <p>Numa reta graduada, dado o número correspondente a um ponto, atribuir o número correspondente a outro ponto.</p> <p>Estimar a ordem de grandeza de um resultado antes de efetuar o cálculo.</p> <p>Procurar estratégias diferentes para efetuar um cálculo.</p> <p>Explicitar oralmente e representar por escrito os passos seguidos ao efetuar cálculos.</p> <p>Reconhecer a equivalência entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> × 0,01 e : 100 × 0,001 e : 1000 <p>Descobrir a regra para calcular o quociente de um número por 100 e 1000.</p> <p>Descobrir a regra para calcular o produto de um número por 0,01 e 0,001.</p> <p>Reconhecer a equivalência entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> : 0,1 e × 10 : 0,01 e × 100 : 0,001 e × 1000 <p>Relacionar o metro, decímetro, centímetro e</p>

3.1.7 Prática educativa com o grupo de alunos do 4º 1 – Atividades orientadas

3.1.7.1 Conhecimento e raciocínio lógico-matemático

A primeira tarefa de que um professor está incumbido, é a de tornar a Matemática aliciante e a sua aprendizagem motivadora, para que todos os alunos aprendam a gostar de Matemática. É função do professor “[...] organizar os meios e criar o ambiente propício à concretização do programa [...]” (ME, 2004, p.163). É através desta forma que conseguiremos colocar esta disciplina num instrumento de desenvolvimento para todos os alunos, deixando de ser um fator de seleção (ME, 2004).

Leitura e escrita de números até ao milhão

O ensino-aprendizagem da Matemática teve início com a **Leitura e Escrita de Números até ao Milhão**. Registamos no quadro números começando a partir do mais simples e fomos tornando o número cada vez maior.

Figura 52. Fragmento da planificação diária (1.ª semana)

	13:30 – 15:00	<p>Matemática</p> <p>1. Classes e Ordens;</p> <p>1.1. Leitura e escrita de números até ao milhão;</p>	<p>Pede que os alunos abram o caderno quadriculado;</p> <p>Regista alguns números no quadro:</p> <p>Ex: 7 26 908 7423 13950 247067 1421704 22045768 765943665</p>
--	---------------	--	---

De seguida foi pedido aos alunos que escrevessem nos cadernos os números por extenso e posteriormente alguns dirigiram-se ao quadro para fazer a correção.

Figura 53. Leitura dos números até à classe dos milhões



Enquanto estes escreviam perguntámos qual a estratégia por eles utilizada para a leitura dos números maiores. Alguns disseram oralmente, outros esboçaram no quadro. Este tipo de exercício é essencial para que os alunos por si consigam fazer um esquema mental do seu raciocínio. Para melhor consolidar o conceito de Classe e de Ordens aqui subjacentes, utilizamos um número e representámo-lo no quadro.

Figura 54. Número escrito no quadro

Ex: $\overbrace{765}^{\text{Centenas milhares}} \overbrace{943}^{\text{Milhares}} \overbrace{665}^{\text{Centenas de milhares}}$

E em diálogo com o grupo de alunos chegámos à conclusão de que as Classes correspondem cada grupo de três algarismos presentes no número, e a posição que estes ocupam no número identificámos como Ordem. Depois de todo o grupo ter interiorizado bem estes dois conceitos, pedimos que estes fizessem a leitura por ordens e por classes dos números por nós escritos no quadro.

Por fim procedemos à elaboração de um cartaz sobre as classes e as ordens com os alunos, para ficar na sala de aula e de modo a que todos os dias pudessem colocar números diferentes na tabela e que procedessem à sua leitura diária.

Figura 55. Cartaz acerca das classes e ordens dos números inteiros



Este cartaz foi explorado às partes consoante as cores, foram construídos vários números de 0 a 9 repetindo algumas vezes cada um deles, estes foram feitos em cartolina e com velcro para que pudessem ser retirados e alterados para outro número no cartaz. Durante as seis semanas de estágio todos os dias foi feita a leitura de um número pelos alunos.

Operações com números decimais – adição e subtração

Uma vez que os alunos já tinham explorado este tema, coube-nos apenas a revisão do mesmo. Desta forma iniciamos a aula registando no quadro algumas somas e subtrações e pedimos que os alunos fossem ao quadro resolver.

Figura 56. Operações a serem resolvidas pelos alunos

$$\left| \begin{array}{l} \text{Ex: } 6,25 + 322 + 15,5 + 0,21 = \\ 583,039 - 32,27 = \end{array} \right.$$

Aquilo que pretendíamos com este exercício foi verificar se os alunos sabiam que deveriam colocar unidades debaixo de unidades e conseqüentemente vírgulas debaixo de vírgulas, apesar de oralmente até terem dito bem a verdade é que quando passaram à resolução muito erraram não tendo em conta a vírgula existente nos números. Para que os alunos percebessem que isso era importante colocamos outros exercícios no quadro e

em conjunto com toda a sala fomos resolvendo exercício a exercício. Foi a estratégia que utilizámos de modo a que tivéssemos a certeza de que todos tinham percebido e interiorizado o que devem fazer perante a soma e subtração de números decimais.

De seguida fizemos a exploração da soma e subtração de números inteiros com números decimais. Perguntamos à turma o que devemos fazer ao número inteiro para subtrair por um número decimal, por exemplo. Optamos sempre esta estratégia de não dar as respostas e os conceitos às crianças, para tudo o que foi explorado com esta sala eles foram levados a construir o conceito, nunca lhes foi debitada a matéria. Desta forma e após alguma “discussão” colocámos um exemplo no quadro e pedimos que estes lá fossem resolver tendo em conta o que havia sido explorado anteriormente.

Figura 57. Subtração de um número inteiro por um número decimal

Outro exemplo:

$$\begin{array}{r} 7-3,33= \\ 7,00 \\ 3,33 \end{array}$$

O exemplo dado acima na figura foi escrito no quadro sem a vírgula e os zeros do número sete. Os alunos, é que tiveram de chegar aquela conclusão. Foi criado um debate entre todos os elementos da sala e entre todos foram se ajudando. E chegaram à conclusão que deviam acrescentar um zero na casa das décimas e outro na casa das centésimas, que não mudam o número, mas é necessário para efetuar o cálculo. Vimos também que os zeros no final da escrita decimal não alteram o valor do número representado.

Figura 58. Consolidação de conhecimentos

Ex: $0,100 = 0,1$, porque a diferença entre as duas escritas é zero centésimas e zero milésimas, que aparecem em $0,100$, ou seja, nenhuma diferença.

Foram fornecidos aos alunos outros exemplos de exercícios.

De seguida deu-se início à comparação de números decimais. Pedimos aos alunos que através de um número escrito no quadro arranjassem uma estratégia para verificar qual o maior e o menor.

Figura 59. Comparação entre números decimais

Ex: $15,148 < 15,15$

Através destes números os alunos em grande grupo tentaram encontrar uma solução para resolver a situação problema. Aqui nós entrávamos apenas como mediadoras das respostas dadas por estes. Saliento que os números foram todos escritos da mesma cor. Só após os alunos chegarem à conclusão pretendida é que foram agrupados em cores consoante a sua comparação. Através do diálogo e da troca de ideias os alunos chegaram à conclusão de que primeiro devemos comparar primeiro a parte inteira do número e só depois é que devemos comparar as décimas, centésimas e por aí em diante, como o exposto na figura acima representada pelas diferentes cores presentes nos números.

Após esta exploração foi dado aos alunos uma ficha de exercícios de consolidação de conhecimentos. A ficha foi toda ela realizada pelos alunos enquanto nós deambulávamos pela sala auxiliando os alunos. A sua correção foi efetuada no quadro pelos alunos. Quando havia dúvidas nem que fosse apenas por um único elemento do

grupo, não passávamos para o exercício seguinte, até ter a plena certeza de que todos haviam compreendido o que deveria ser feito e como ser feito nos exercícios.

Multiplicação e divisão de um número decimal por 10, 100 e 1000.

Registámos no quadro diferentes operações.

Figura 60. Exercício realizado pelos alunos.

$$\begin{array}{l} \text{(a) } 7,4 \times 10 = \underline{74} \\ \text{(b) } 7,4 \times 100 = \underline{740} \\ \text{(c) } 7,4 \times 1000 = \underline{7400} \end{array}$$

Pedimos aos alunos que tentassem resolver as operações acima indicadas nos seus cadernos individuais e de seguida seleccionámos alguns alunos para fazerem a correção no quadro. Saliento que todos os alunos realizaram a operação através do algoritmo.

Discutimos em grande grupo esta situação, mas nenhum aluno conseguiu chegar à regra pretendida, então demos início à explicação e à regra, daquilo que deve ser feito quando estamos a multiplicar um número decimal por 10, 100 e 1000.

Pegamos nas resoluções feitas pelos alunos e fizemos-lhes ver que para este tipo de operações não necessitam de recorrer ao algoritmo, pois quando multiplicámos um número decimal por 10, 100 ou 1000, apenas temos de deslocar a vírgula para a direita, uma, duas ou três casas respetivamente.

Para a divisão de números decimais seguimos a mesma estratégia colocar operações no quadro e pedimos que os alunos resolvessem, mas desta vez que tivessem em conta a regra utilizada para a multiplicação, pois seria idêntica para a divisão.

Alguns alunos seguiram a regra mas a maioria voltou a resolver as operações através do algoritmo da divisão. Para a correção pedimos que os alunos fossem ao

quadro corrigir o exercício e para aqueles que utilizaram o algoritmo procedemos a novo esclarecimento, tal como havíamos feito para a multiplicação. Os alunos rapidamente concluíram que a diferença é que na multiplicação a vírgula desloca-se para a direita e na divisão a vírgula desloca-se para a esquerda.

Para a consolidação dos conteúdos entregamos uma ficha de exercícios para verificar se realmente os alunos haviam interiorizado os conceitos trabalhados. Enquanto os alunos realizavam a ficha nos apoiávamos os alunos que nos iam solicitando e prestávamos auxílio a todo o grupo sempre que necessário. Os alunos apresentaram alguma dificuldade na resolução desta ficha de exercícios, nomeadamente na utilização da regra da multiplicação e divisão por 10, 100 e 1000. Este tipo de exercícios foi trabalhado até à exaustão, para que tivéssemos a certeza de que tínhamos esgotado todas as possibilidades para que todos os alunos conseguissem perceber esta regra. A correção da ficha foi feita no quadro pelos alunos.

Diagrama de Venn

Este dia começou comigo a distribuir aos alunos imagens de figuras geométricas (triângulos e círculos).

Figura 61. Exemplo de cartões para a exploração do Diagrama de Venn

Exemplos dos cartões:



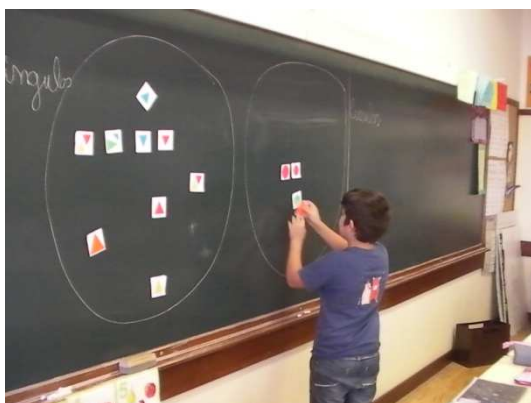
Cada aluno recebeu um cartão incluindo a minha colega de estágio e a professora cooperante. Desenhei dois círculos grandes no quadro.

Figura 62. Início da exploração do Diagrama de Venn



Identifiquei cada um dos círculos com o que pretendia que lá fosse posto, como está indicado na figura. De seguida pedi aos alunos que tivessem um cartão só com triângulos que colocassem no círculo para esse efeito e de igual forma se procedeu para os círculos.

Figura 63. Exercício para chegar ao conceito de Diagrama de Venn



Os alunos que tinham no seu cartão as duas figuras levantaram uma questão: “*E eu onde coloco o meu cartão que tem as duas figuras?*”. Pedi ao grande grupo que ajudasse os colegas nesta situação a resolver o programa e pedi que desenhassem no quadro as suas opções. Apesar de haver repetentes na sala e que haviam abordado este tema, tiveram muita dificuldade em chegar a uma opção correta. Quase todos os alunos quiseram ir ao quadro desenhar as suas ideias, mas a maioria desenhou três círculos onde o do meio se sobreponha aos dois laterais.

Figura 64. Tentativas de representação do Diagrama de Venn



Só depois de inúmeras tentativas e muita discussão é que um aluno conseguiu chegar à interseção das duas circunferências. E perceberam que é neste ponto comum a ambas as circunferências que se colocam os elementos comuns. Então a partir desta nova representação das circunferências os alunos que tinham no seu cartão o triângulo e o círculo foram lá colocar.

Figura 65. Diagrama de Venn explorado pelos alunos



Refiro que o conceito de *Diagrama de Venn* só foi dado no fim após uma grande exploração.

Como os alunos tiveram alguma dificuldade na realização deste exercício, propus à turma um novo exercício deste tipo, mas desta vez distribuí folhas de papel tamanho A5 e pedi que nele desenhassem a sua figura com as características faciais bem evidenciadas e que colocassem o seu primeiro nome em letras bem grandes para que estivessem bem

visíveis. De seguida fiz o processo todo igual ao que havia sido feito para o exercício anterior, mas desta vez tendo em conta outra variável que foi o número de letras que constituíam o primeiro nome de cada aluno, menos de quatro letras e mais de quatro letras, o ponto de interseção foi os nomes com quatro letras. O exercício foi feito primeiro no quadro e depois os alunos passaram para cartolinas e expuseram na parede da sala.

Figura 66. Diagrama de Venn explorado com o nome dos alunos



Por último foi distribuído uma ficha de exercícios aos alunos para a consolidação de conhecimentos. A ficha foi realizada individualmente pelos alunos enquanto eu apoiava aqueles com mais dificuldades. A correção foi feita no quadro pelos alunos.

Frações

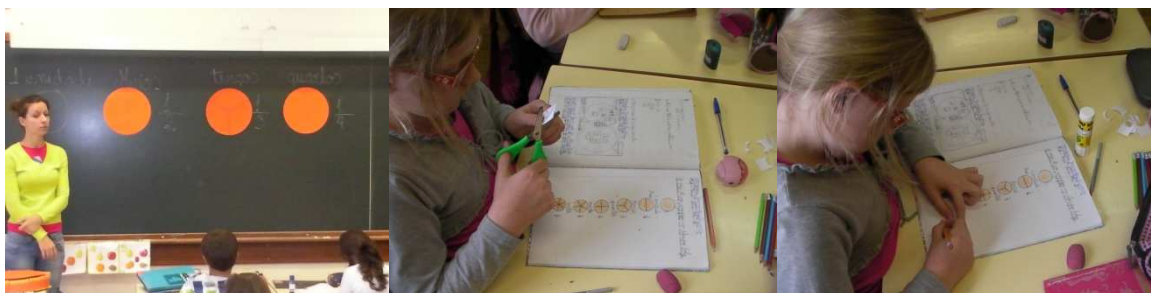
A aula começa com a exposição de uma situação problema.

Figura 67. Situação que desencadeou a exploração das frações

*A mãe Ana preparou um bolo
para o lanche que vai oferecer
ao seu filho e aos oito amigos.*

Apresentei à turma o bolo que “a mãe Ana” havia feito para distribuir pelo filho e seus amigos. De seguida comecei por desenhar no quadro a unidade inteira (bolo) e depois com os alunos fomos partindo o bolo até chegar às dez partes. Este exercício foi realizado pelos alunos no seu caderno individual.

Figura 68. Fases das diferentes partes da divisão do bolo



Quando chegamos à última parte da representação do bolo, ou seja este dividido em dez partes iguais, questionei os alunos sobre o nome que se dá a uma parte do bolo. Após algumas tentativas houve um aluno que disse que uma fatia do bolo dividido em dez partes iguais chamava-se a décima parte do bolo. A partir desta resposta passamos para a sua representação em todas as formas possíveis e de acordo com o pretendido no programa para o 4.º ano.

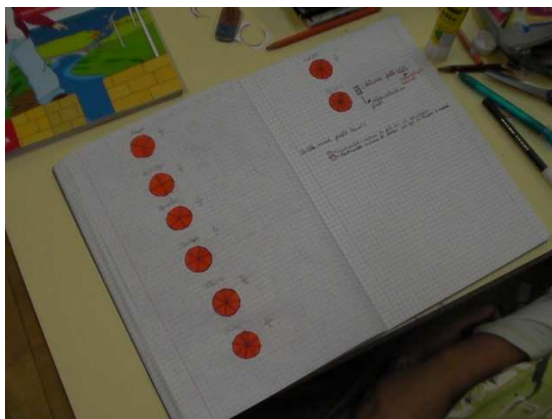
Figura 69. Diferentes formas de representar a décima parte



A fração não foi escrita logo no quadro, pois primeiro tentei que os alunos criassem um raciocínio lógico acerca desta representação. Fiz com eles primeiro pensassem no significado da palavra fração, como surgiu algumas dúvidas por entre o grupo, pedi que fossem ao dicionário ver o significado da palavra. Alguns leram e exploramos os diferentes significados e escolhemos aquele que mais se adequava para o nosso contexto, então em grupo, chegámos à conclusão de que se dividirmos um número

inteiro em partes iguais, criamos uma fração. De seguida representei no quadro as diferentes partes da fração e o seu significado.

Figura 70. Exploração da fração feita com os alunos



Por fim dedicámo-nos à leitura das frações, coloquei diferentes exemplos no quadro umas com o denominador menor do que 10 e outras com o denominador maior do que 10.

Figura 71. Leitura feita pelos alunos das frações com denominadores maiores do que 10

Exemplo:

A fração $\frac{2}{11}$

lê-se dois onze avos.

Após alguma reflexão e discussão por entre o grupo estes não conseguiram chegar à leitura correta da fração, uma vez que este era um conceito nunca antes abordado até então, desta forma construí com o grupo o conceito e fiz-lhes ver que para toda a leitura de frações desde que o denominador seja superior a 10 deve vir seguido com a palavra avos. Após a exploração de todos os conceitos entreguei uma ficha de consolidação de conhecimento aos alunos. Estes resolveram-na e de seguida fizemos a correção no quadro.

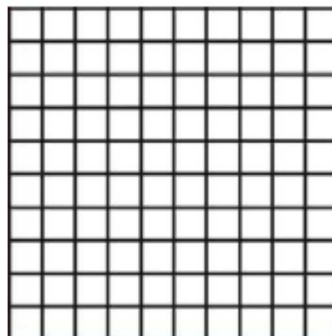
Percentagens e frações decimais

A aula tem início com a exposição de uma situação problema.

Figura 72. Situação que desencadeou a exploração do tema

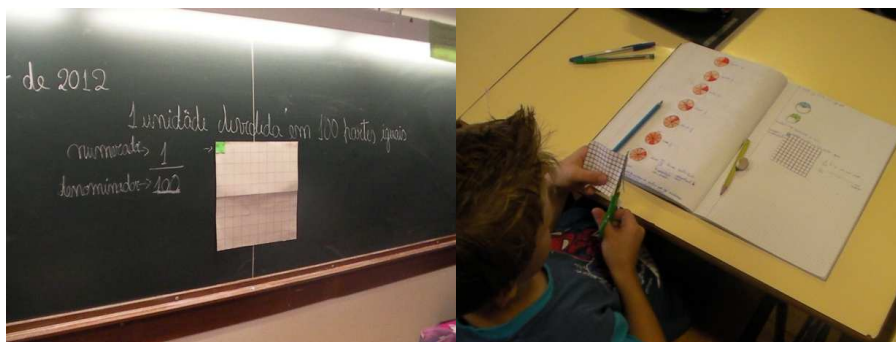
No atelier de pintura, o Jorge decidiu pintar um quadro.

Começou por dividir a quadro em 100 partes iguais como mostra a figura:



Foi entregue a cada aluno quatro quadrados divididos em 100 partes iguais. Os alunos só colavam um quadrado de cada vez, à medida que iam sendo explorados. O primeiro quadrado que é o que representa o quadro que irá ser pintado os alunos identificaram-no como sendo a unidade.

Figura 73. Quadrado representativo da unidade dividido em 100 partes iguais



Depois pedi que os alunos colassem o novo quadrado e que pintassem os primeiros 25 quadrados do quadro. Ao mesmo tempo que os alunos resolviam no seu caderno eu também ia resolvendo no quadro.

Figura 74. Representação de 25 quadrados em 100



Questionei os alunos sobre que parte do quadro é que já estava pintada. Todos os alunos conseguiram identificar que 25 quadrados já tinham sido pintados. Depois pedi de que forma é que se podia representar essa parte já pintada tendo em conta o total. Todos os alunos disseram que podíamos representar através de uma fração. Após termos explorado as duas frações possíveis para esta figura. Exploramos outras formas de representar, por exemplo através de um número decimal, ou ainda por percentagem. Todas estas representações os alunos fazem nos seus cadernos.

Figura 75. Diferentes representações do quadro após a pintura de 25 quadrados dos 100

$$\text{Já pintou } 0,25 = \frac{25}{100} \quad 25\% = \frac{1}{4} = \frac{25}{100}$$

Pedi aos alunos para colarem o terceiro quadro e que pintassem 50 quadrados do quadro. Este processo foi feito por mim no quadro em simultâneo com os alunos.

Figura 76. Representação de 50 quadrados dos 100



Questionei os alunos acerca da parte que estava pintada no quadro e tendo em conta as 100 partes em que estava dividido, como é que poderíamos representar a parte pintada. Uma vez que já haviam feito anteriormente para o quadro número dois, tiveram mais facilidade em encontrar as diferentes formas de representar a parte pintada do quadro. Apesar de alguns alunos ainda terem mostrado algumas dificuldades na representação, consegui desconstruir o problema para que todos conseguissem chegar ao objetivo pretendido.

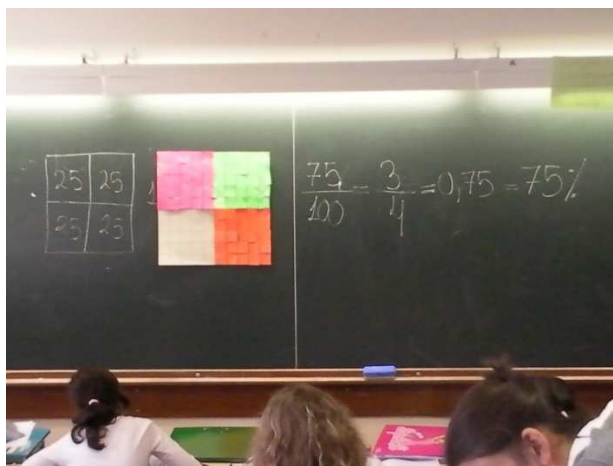
Figura 77. Diferentes representações do quadro após a pintura de 50 quadrados dos 100

$$0,50 = \frac{50}{100} = \frac{2}{4} = 50\%$$

Estas representações foram todas exploradas pelos alunos e registadas nos cadernos individuais por baixo do quadro correspondente.

Por último os alunos colaram nos cadernos o último quadro e pintaram a meu pedido 75 quadrados do quadro.

Figura 78. Representação dos 75 quadrados dos 100



A pintura dos 75 quadrados foi feita por mim no quadro em simultâneo com os alunos. Só depois de todos terminarem a pintura é que pedi que representassem em fração, número decimal e percentagem a parte já pintada do quadro.

Todo o grupo conseguiu chegar a pelo menos uma representação da parte pintada do quadro.

Figura 79. Diferentes representações do quadro após a pintura de 75 quadrados dos 100

$$0,75 = \frac{75}{100} = \frac{3}{4} = 75\%$$

Relativamente à parte que não está pintada do quadro os alunos também a representaram nas três diferentes formas.

Para a consolidar todo o trabalho realizado ao longo da aula, os alunos realizaram um livro de problemas e uma ficha de exercícios.

Figura 80. Exemplo de problemas criados pelos alunos



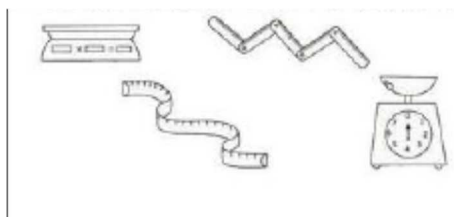
O livro foi construído com imagens e desenhos reais, para que toda esta teoria se tornasse mais objetiva para os alunos. A correção foi feita no quadro pelos alunos.

Unidades de Medida de Massa

Até esta semana as fichas de consolidação que os anos tinham para resolver não me estavam a satisfazer, pois alguns alunos não resolviam a ficha toda e por vezes até esperavam pela correção do quadro para copiar o resultado. Então para que isto não voltasse a acontecer e para ter a certeza que todos os alunos iriam tentar resolver as propostas de exercícios, optei por trazer enunciados de exercícios individuais e não uma ficha de trabalho.

Uma vez que preconizo uma construção do conhecimento e não a exposição de conteúdos comecei por entregar uma série de imagens.

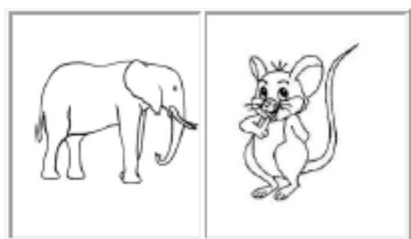
Figura 81. Exercício que desencadeou da definição de balança



Os alunos pintaram os instrumentos que servem para medir a massa dos alimentos. Todos os alunos conseguiram realizar esta tarefa com sucesso. De seguida fiz circular pela sala uma folha com diferentes tipos de balanças pela sala e os alunos criaram um debate acerca dos diferentes tipos de balanças e quais as suas diferentes finalidades. Chegaram à conclusão que existem diferentes tipos de balanças para medir diferentes objetos, umas de precisão, como é o caso dos laboratórios, e outras que não são tão precisas e que servem para medir objetos com maior massa. Os alunos registaram nos seus cadernos a definição de balança e qual a sua utilidade.

De seguida os alunos realizaram outro exercício mas desta vez para compararem a massa das figuras.

Figura 82. E exercício para comparar a massa



A figura acima representada mostra apenas uma parte do exercício, pois os alunos tinham para comparar a massa de mais figuras. É através deste exercício que os alunos com a minha orientação chegaram ao conceito de massa e não de peso como estavam sempre a dizer desde o início da aula. Então através de exemplos concretos dei-lhes a definição simplificada de peso com exemplos para que estes interiorizassem que devem se referir a massa e não a peso. Ambos os conceitos foram construídos com os alunos.

Através de um novo enunciado os alunos foram levados a estimar a massa aproximada dos alimentos e pesaram os materiais escolares numa balança digital levada por mim para a sala de aula.

Figura 83. Estimar a massa dos alimentos Figura 84. Pesar na balança digital os materiais



Esta atividade correu na perfeição, pois todos os alunos estavam entusiasmados e todos se ofereceram para calcular a massa dos materiais escolares na balança. Foi dada oportunidade à turma para fazer medições na balança, embora aqueles com mais dificuldades tenham realizado diferentes tipos de exercícios na balança digital.

Figura 85. Cálculo da massa dos materiais escolares



Os valores que os alunos tiveram que estimar foram colocados por baixo do respectivo alimento e uma vez que não tínhamos esses alimentos na escola, pedi que em casa ou no supermercado com os pais medissem a massa de uma alface, de três bananas e de hambúrguer e que colocassem o valor ao lado daquele que haviam estimado e depois compararam.

Todos os materiais que os alunos calcularam a massa na sala de aula, puseram debaixo da respectiva imagem o valor. De seguida compararam a massa desses objetos tentando arranjar a mesma massa de areia, ou seja, os alunos tinham o apara-lápis que tinha uma massa de quatro gramas, então vieram a balança agarraram num pouco de areia aquilo que eles pensavam que seria quatro gramas e colocaram em cima da balança.

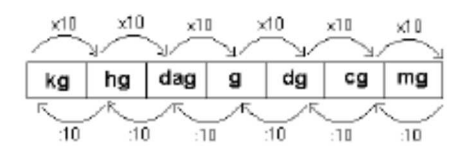
Figura 86. Estimativa da massa dos objetos através da areia



Houve alunos que acertaram logo, outros tiveram que ir ajustando os valores, retirando ou colocando mais areia. Este tempo foi fundamental para que os alunos tomassem consciência da massa dos objetos/alimentos que diariamente estão em contato.

Uma vez que o conceito de massa de grama já havia sido bem explorado, construí com os alunos a tabela com os múltiplos e os submúltiplos da grama e fizemos relações entre estas medidas.

Figura 87. Tabela construída para relacionar as medidas de massa



Esta tabela foi feita no quadro e os alunos copiaram para o caderno após a exploração das medidas entre si.

Para ter a certeza de que tinham ficado com a noção de grama entreguei um exercício cujo objetivo era identificar os produtos que se vendem em gramas.

Figura 88. Exercício para identificar os produtos vendidos em gramas



A maioria dos alunos realizou esta tarefa com eficácia, alguns tinham pintado o leite, mas através da discussão dos resultados em grande grupo, rapidamente aqueles que haviam errado perceberam que estávamos a estimar a massa, logo, não pode conter

produtos líquidos. Esta conclusão foi atingida pelos alunos, apenas servi de mediadora das respostas.

Um dos objetivos pretendidos para esta aula era que os alunos tivessem contato com a balança de pratos e pesos. Coloquei no quadro o desenho de um peso com um quilograma e pedi que os alunos copiassem para os seus cadernos de seguida e já com o material pronto em cima da mesa da professora cooperante pedi a um aluno que viesse à frente e tirasse de cima da mesa o peso que ele achava medir de massa um quilograma. Este aluno olhou logo para o peso maior pegou e mostrou à turma que aquele peso media de massa um quilograma. Fiz circular pela sala esse mesmo peso para que todos pudessem ficar com a noção do que é um quilograma.

Figura 89. Noção da massa dos pesos usados na balança de pratos



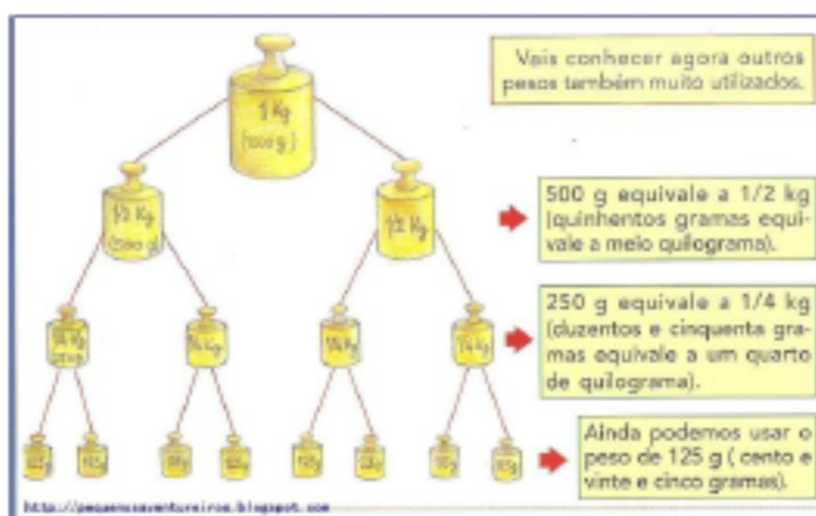
De seguida pedi que outro aluno viesse colocar num prato da balança um peso igual ao que estava a circular pela sala (1kg) e no outro prato da balança pedi que este colocasse dois pesos de igual massa, em que o seu total perfizesse um quilograma. Para meu espanto os alunos tiveram serias dificuldades. Pedi a ajuda do grande grupo, mas este também não estava a conseguir ajudar o colega.

Figura 90. Comparação da massa dos objetos com a dos pesos



Então para ajudar o grupo, pedi que olhassem para o peso desenhado no quadro com um quilograma e passassem para gramas. Todos chegaram à resposta de 1000 grama. Então referi, se 1kg são 1000g se dividirmos as 1000g em duas partes iguais com que partes e que ficámos. Estes chegaram à resposta de 500g. Então agora só temos de fazer o mesmo mas agora na balança de pratos e com os pesos. Só após muitas repetições e alternativas é eu os alunos conseguiram relacionar as massas com os pesos a colocar na balança de pratos. Esta rotina foi feita até a relação de 1kg com as 125g.

Figura 91. Esquema construído com os alunos com o auxílio da balança de pratos



Como verifiquei que os alunos ainda apresentavam algumas dificuldades nas unidades de medida de massa, continuamos a trabalhar esta temática.

Entreguei aos alunos um enunciado em que estes tinham de pintar os produtos que se podem comprar ao quilograma. Todos os alunos conseguiram realizar o exercício com sucesso. Voltamos a construir uma tabela com as unidades de medida de massa e fizemos de novo as relações entre as medidas de massa. Então para verificar se todos conseguiriam fazer e também para aqueles que já sabiam poderem praticar, fiz circular pela sala um enunciado para esse efeito.

Figura 92. Exercício das Unidades de Medidas de Massa

« Observe o Quadro Posicional:

kg	hg	dag	g	dg	cg	mg
		2	3	6		
3	0	7				
	2	5	0			
				3	8	
2	9	3				
2	0	0	5			

« Complete de acordo com o símbolo e escreva por extenso.

MASSA E SÍMBOLO
23,6 g

« Vinte e três gramas e seis décimas»

Outro exercício realizado pelos alunos foi, fazermos a construção de uma tabela com a massa dos alunos da sala, e de seguida verificamos várias variáveis.

A tonelada foi outro conceito trabalhado e teve início através de uma situação problema. Perguntei aos alunos que medida deve ser utilizada se tiverem que medir a massa de um camião carregado com a carga. Quase todos os alunos responderam o quilograma, com a exceção de um que disse a tonelada. Foi a partir desta resposta que criamos a relação entre a tonelada e o quilograma e os alunos registaram nos seus cadernos. Para que os alunos praticassem entreguei o enunciado de um exercício onde têm de passar de quilogramas para toneladas.

Figura 93. Exercício para aplicar a conversão de quilograma para tonelada

A tonelada é uma unidade de peso que se utiliza quando as medidas são muito grandes.

1 tonelada = 1 000 quilogramas

Le e responde:
Num jardim zoológico
peparam estes animais:

2 000 kg

3 600 kg

115 700 kg

Enquanto os alunos resolviam este exercício fui circulando pela sala auxiliando aqueles com mais dificuldades. Recorrendo ao auxílio da tabela todos os alunos conseguiram realizar o exercício, sendo que cerca de metade teve um grande apoio da minha parte.

Os alunos resolveram uma série de exercícios, tendo em conta as Unidades de Medida de Massa e resolveram vários problemas com a mesma base.

A avaliação dos conteúdos foi feita através dos enunciados anteriormente expostos, uma vez que as fichas de trabalho não estavam a dar um *feedback* positivo.

Área: Exploração através do Tangram

A exploração das áreas teve início com os alunos a cobrirem o tampo da secretária da professora cooperante com cadernos tamanho A4, sem os sobrepor. Depois do tampo estar todo coberto, os alunos registaram na tabela a quantidade de cadernos tamanho A4 que tinham sido necessário para cobrir todo o tampo da secretária.

Figura 94. Tabela utilizada pelos alunos para o registo dos resultados



		medida da área do tampo da mesa
unidades de medida	Caderno A4	
	Caderno A5	

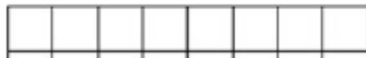




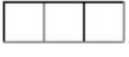


Os alunos seguiram a mesma dinâmica para cobrirem o tampo da secretária com cadernos de tamanho A5. Durante esta atividade os alunos mostraram grande empenho e satisfação na realização do mesmo.

Depois de todos os alunos terem preenchido a tabela com os resultados obtidos pedimos que discutissem os resultados em grande grupo. Aqui eu e a minha colega de estágio servimos de mediadoras das respostas dos alunos, para que fossem estes a construir o conceito de área. Através das respostas destes construímos no quadro uma definição de área e os alunos passaram para os seus cadernos.

Para sabermos se o conceito de área tinha ficado percebido pelos alunos distribuámos o enunciado de um exercício onde estes puseram em prática o trabalho anteriormente.

Figura 95. Exercício realizado pelos alunos

Considerando como unidade de medida de área o . Podemos dizer que o seguinte retângulo tem de área _____ .

	O retângulo tem de área _____  .
	O retângulo tem de área _____  .
	O retângulo tem de área _____  .
	O retângulo tem de área _____  .

Um dos grandes objetivos para este tema era a exploração da área através do Tangram. Construímos um tangram em cartão para cada aluno, onde estes puderam explorar a área do tangram, tendo em conta diferentes unidades de medida (mas sempre do Tangram) e construíram várias figuras a partir das peças do Tangram.

Figura 96. Calcular a área do Tangram tendo em conta o Triângulo Pequeno e o Quadrado

Com as peças do Tangram, constrói cada uma das figuras que estão ao lado. Calcula a área de cada figura, utilizando o triângulo pequeno e o quadrado como unidades de medida. Preenche a tabela com os dados obtidos.

Figura	Unidade de área	
	Triângulo pequeno	Quadrado
A		
B		
C		

Apresento aqui apenas um dos exercícios desenvolvidos pelos alunos mas estes resolveram mais, pode consultar na planificação da última semana de estágio.

Os alunos apresentaram alguma dificuldade na exploração da área através do Tangram, pois apesar de ser um conteúdo novo estavam irrequietos e pouco atentos, sempre à procura da distração. Em conversa com a professora cooperante fiz referência a esta minha preocupação, pois verifiquei que apesar de ter preparado exercícios práticos e de manipulação, os alunos não estavam motivados nem interessados nos conteúdos programáticos que estavam a ser explorados. Esta referiu que se devia a ser a última semana e que o facto de já terem feito todas as avaliações os alunos achavam que podiam brincar pois sabiam que já não seriam avaliados na Ficha Sumativa. Esta conversa deixou-me um pouco mais reconfortada, pois as minhas expectativas para esta última semana eram grandes, pois tínhamos apostado numa dinâmica de trabalho diferente e pensamos que os alunos iriam aderir bem, não quero com isto dizer que no

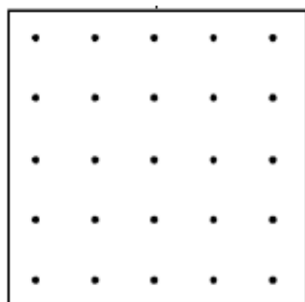
geral o resultado não tivesse sido positivo, mas não foi muito bom, como estava à espera.

Todos os paços foram feitos por nós no quadro em simultâneo com o grupo.

Calcular a área pelo método das metades

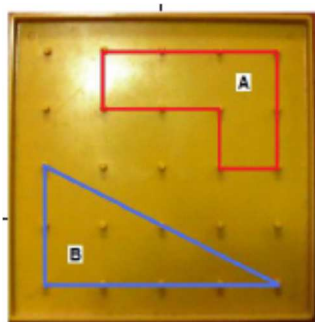
Distribui pelos alunos quadrados de papel ponteados.

Figura 97. Papel Ponteados para a exploração das áreas



Depois de distribuir pelos alunos o papel ponteados, coloquei no quadro a imagem com duas figuras representadas e os alunos reproduziram nos seus cadernos usando o papel ponteados.

Figura 98. Figuras a serem reproduzidas pelos alunos

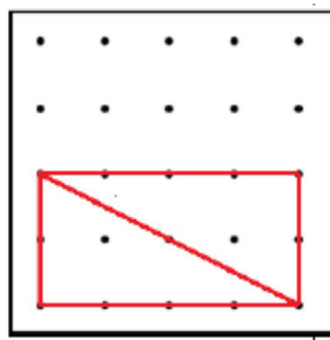


Calcularam a área da figura A, considerando como unidade de medida de área uma quadrícula do papel ponteados. Para calcular a área da figura A os alunos não tiveram dificuldades e todos conseguiram resolver com sucesso o exercício.

Para calcular a área da figura B tendo em conta a mesma unidade de medida, pedi a colaboração do grupo para darem ideias de como é que conseguiríamos calcular com precisão a área desta figura. Os alunos lançaram muitas ideias e hipóteses, mas

nenhuma conclusiva. Tentei fazer com que os alunos descobrissem que para calcular a área da figura necessitam de recorrer ao método das metades. Como os alunos não estavam a conseguir chegar ao pretendido, sugeri que a partir do triângulo construíssem um retângulo. E foi só a partir desta dica que os alunos conseguiram resolver o exercício.

Figura 99. Estratégia para calcular a área do triângulo através do método das metades



Os alunos exploraram esta nova figura construída e desmistificaram que dentro deste retângulo havia dois triângulos com a mesma área. Então através da troca de ideias entre o grande grupo e com a minha mediação das respostas, os alunos chegaram à conclusão que deviam calcular a área do retângulo e depois dividiam por dois.

Entreguei um enunciado para por à prova se os alunos tinham interiorizado este novo conteúdo.

Figura 100. Exercício de consolidação de conhecimento – método das metades

Exercício 1:

Usa o método das metades para calcular a área das seguintes figuras.
 Considera o como unidade de medida de área.

A B C

Os alunos demoraram algum tempo a resolver este exercício, mas através do apoio individualizado estes conseguiram calcular a área de todos os triângulos utilizando o método das metades.

3.1.7.2 Intervenção educativa na disciplina de Língua Portuguesa

“Reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia.” (ME, 2004, p.135).

Uma das preocupações da professora cooperante, dizia respeito à fraca leitura por parte do grupo de alunos. Desta forma incentivámos a leitura diária dos alunos tendo preparado continuamente textos diferentes e sempre que possível que estivessem interligados com os temas a serem explorados no Estudo do Meio.

Para a primeira semana de estágio foi preparado três textos e a exploração de todos eles seguiu a mesma lógica. Os alunos começaram por fazer uma leitura silenciosa dos textos e assinalaram as palavras desconhecidas.

De seguida a leitura foi feita em voz alta e com entoação sempre que assim o texto o exigisse. Todos os alunos tinham oportunidade de ler pelo menos um parágrafo do texto. A escolha dos alunos que liam era feita por nós estagiárias. Isto requeria da parte dos alunos estarem sempre atentos, pois a qualquer momento eram chamados para darem continuidade à leitura do mesmo. Depois de todos os alunos terem lido o texto questionávamos acerca das palavras cujo significado era desconhecido. Nós estagiárias é que orientávamos a ordem pela qual os alunos tiravam as suas dúvidas, para que a caos não se instalasse, ou seja primeiro pedimos a um aluno que dissesse uma palavra da qual não sabia o significado e o grande grupo aqui tinha que colaborar, se soubesse dizia aos demais colegas, caso nenhum soubesse iam ao dicionário procurar o significado das palavras. Esta rotina foi repetida para todas as palavras e para todos os textos lidos na sala de aula do qual os alunos desconheciam o significado. À medida que iam encontrando as palavras no dicionário, liam em voz alta e era feita a seleção do significado mais apropriado para o contexto do texto em questão. O significado era por

nós passado no quadro e os alunos copiavam para o texto e escreviam por cima da palavra desconhecida.

Após toda esta exploração os alunos foram sempre questionados em todos os textos acerca dos aspetos mais relevantes, personagens, espaço, tempo e lugar. As questões eram sempre adequadas ao tipo de texto que os alunos tinham lido. Muitas vezes também pedimos que os alunos fizessem o reconto oral do texto.

Estes textos eram na sua maioria seguidos de fichas interpretação de texto. Estas fichas de interpretação de texto foram fundamentais para vermos se os alunos estiveram atentos durante a leitura e a exploração dos textos, pois estes eram sempre tão bem explorados, sendo levados mesmo à exaustão para que tivéssemos a certeza de que tudo estava a ser bem compreendido e interpretado pelos alunos. Mas foi através destas fichas que verificámos que alguns alunos não prestavam atenção, principalmente na parte da escrita dos significados das palavras desconhecidas.

Todos os conceitos trabalhados no Funcionamento da Língua Análise e Reflexão foram ao longo das semanas tomando contornos cada vez mais práticos e de trabalho cooperativo entre os diferentes elementos da turma. Temáticas como, a distinção dos nomes próprios comuns e coletivos, o grau dos nomes e dos adjetivos e as formas verbais, foram trabalhadas com os alunos em exercícios práticas e não através da exposição de conteúdos, pois sendo os alunos os próprios construtores do conhecimento, conseguem manter-se mais empenhados e concentrados durante a realização dos exercícios. Apesar de ter complementado na maior parte das vezes com fichas de exercício uma vez que são alunos de quarto ano e necessitavam uma boa preparação para as provas de aferição, isso não me impediu de reduzir o meu trabalho a um ensino diretivo, mas sim a uma aprendizagem cooperativa.

3.1.7.3 Estudo do Meio

Todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe á escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas. (ME, 2004, p. 101).

Personagens e Factos da História Nacional

Esta foi a primeira vez desde que ingressaram no 1.º CEB que os alunos tiveram contato com a História Nacional e tudo o que ela está adjacente.

Todos os alunos estavam entusiasmados por conhecer as personagens e fatos da História do seu país.

Iniciamos com o tema “*Os Primeiros Povos*” e à medida que surgia um povo, construámos uma tabela com os alunos, onde era referenciado o nome do povo, as suas características e o que deixaram como herança para o país. Pedimos aos alunos que em casa fizessem uma pesquisa acerca dos povos que já tínhamos trabalhado e que encontrassem mais algumas características.

Saliento que o tempo disponibilizado para o Estudo do Meio era muito reduzido sendo reservado apenas 30 minutos do dia para esta área.

Os alunos trouxeram alguns textos e imagens por eles pesquisadas, analisámos em conjunto as novas informações e demos continuidade à construção do cartaz.

Os alunos dividiram o cartaz em duas colunas, na primeira colaram a imagem dos povos por ordem cronológica, na segunda coluna as suas características e as heranças por eles deixadas. A construção deste cartaz teve sempre por base os textos do manual, as informações trazidas pelos alunos, bem como as nossas pesquisas enquanto estagiárias.

A construção do cartaz ficou pronta ainda na primeira semana de estágio, os alunos apresentaram e ajudaram a afixar na parede da sala de aula.

Os alunos mostraram-se muito empenhados na construção do cartaz e todos os dias trouxeram informação adicionais por iniciativa própria.

1.ª Dinastia/ 2.ª Dinastia

A primeira e a segunda Dinastia foram trabalhadas através da construção de um friso cronológico. Os alunos leram as páginas do manual que dizem respeito a esta temática e pesquisaram nos seus dicionários as palavras por eles desconhecidas.

De seguida os alunos leram em voz alta as datas mais importantes, bem como os respetivos acontecimentos e um de cada vez vinha colar a fotografia do rei, ou simplesmente a data de alguma batalha e o respetivo acontecimento.

O registo foi feito com tiras de cartolinas, distintas pelas cores, onde a 1.ª Dinastia apresentava uma cor e a 2.ª Dinastia outra cor.

Em casa os alunos tentaram procurar informações adicionais que acharam que seria relevante colocar no friso, gostaram muito dos cognomes que eram dados aos reis.

Expansão Marítima

A sala foi separada em quatro grupos de trabalho. Todos eles receberam uma cartolina, imagens e informações. Cada grupo de trabalho esteve responsável pela organização da sua cartolina.

O primeiro grupo realizou uma banda desenhada com “Os Primeiros Povos da Península Ibérica”, este tema foi falado novamente pois verificámos que haviam alunos que não sabiam identificar os diferentes povos e aqueles que sabiam não conseguiram enumera-los pela sua ordem cronológica. Os outros três grupos trabalharam o novo tema “A Expansão Marítima”.

Os grupos organizaram as imagens pela cartolina e de seguida começaram a trabalhar as informações mais importantes que acharam que devia constar no respetivo cartaz. Prestei auxílio a todos os grupos, tendo dado dicas da forma mais eficaz de como

deveriam trabalhar a informação, pois todos os alunos estavam a ter um pouco de dificuldade em se cingir aos factos mais importantes.

Todos os grupo trabalharam com entusiasmo e alguma euforia até, pois já há algum tempo que não realizaram trabalhos de grupo.

O resultado não poderia ser melhor. Dentro de cada grupo foi atribuído tarefas para que todos colaborassem e não ficasse uns elementos parados enquanto os restantes trabalhavam. Houve muita cooperação entre os elementos de cada grupo e todos mostraram-se interessados no que estavam a fazer.

Os trabalhos foram terminados e apresentados com a professora cooperante no final da semana à sala do outro 4.º ano, nós não estávamos presentes, pois os nossos dias de estágio estavam cingidos a 2.ª, 3.ª 3 4.ª feira.

Faço um balanço muito positivo desta semana, pois apesar de termos pouco tempo os alunos conseguiram realizar todas as tarefas a que lhes tínhamos proposto e com sucesso, pois adquiriram todos os conceitos delineados pelos objetivos gerais.

Povoamento da Ilha da Madeira

Esta temática foi iniciada com a visualização de um *Movie Maker* realizados por nós estagiárias. Neste vídeo são apresentadas uma série de imagens alusivas ao início do Povoamento da ilha, bem como as características que apresentava quando os navegadores portugueses lá chegaram. Estas imagens fizeram-se acompanhar de pequenas frases, que de uma forma geral e concisa dava a perceber aos alunos, como é que foi feita a exploração da ilha, como é que viviam as populações, entre tantas outras características.

À medida que as imagens e o texto do vídeo iam aparecendo, um aluno lia e todo o grupo discutia, não deixei o filme avançar sem que todos percebessem o que ali estava a ser explorado. Muitas vezes tive que colocar o vídeo no *pause* para que tudo fosse

devidamente explorado. Como o tempo foi muito reduzido para a visualização e exploração do vídeo, achei por bem realizar um PDF com o conteúdo do vídeo.

Este PDF, foi lido pelos alunos e explorado com o grande grupo, através da minha mediação. Os alunos levantaram questões e todas elas foram debatidas pelo grupo.

Após todas as dúvidas estarem devidamente esclarecidas pedi um voluntário para ser apresentador de um programa de televisão. Os alunos ficaram todos radiantes, pois não sabiam o que se estava ali a passar. Como todos os alunos se voluntariaram, para não estar a escolher apenas um ao longo do “concurso de televisão” chamei vários alunos.

Este “concurso de televisão”, teve por base o “Quem quer ser milionário” ao qual eu adaptei. Peguei no formato do programa e construí uma série de questões e de opções de resposta tendo por base o tema do “Povoamento da Ilha da Madeira”. Os alunos adoraram e todos sem exceção responderam corretamente às questões colocadas. As suas expressões faciais de felicidade foi o mais gratificante que pude levar de dias intensos de trabalho. Este jogo serviu de avaliação para este tema, tendo todos os alunos conseguido alcançar os objetivos pretendidos.

No último dia e para consolidar todas as temáticas trabalhadas naquela semana. Dividi a sala em três grupos de trabalho. A cada grupo atribuí um tema, Povoamento da Ilha da Madeira”; “Como vivia e de quê que vivia o povo nessa época”; “Património Cultural do Funchal (Sé Catedral; Convento de Santa Clara; Mercado dos Lavradores; Forte de São Tiago)”. Estes foram os temas de cada grupo de trabalho. A cada grupo foi entregue uma série de imagens e de textos de acordo com o tema a ser explorado.

Os alunos trabalharam as informações, se cingindo ao mais pertinente. A organização das cartolinas ficou a cargo de cada grupo de trabalho, mas todos eles respeitaram a sequência cronológica dos factos e os textos escritos debaixo das respetivas

imagens. O meu papel resumiu-se á orientação do trabalho dos grupos e alguns esclarecimentos de dúvidas que surgiram.

Após todos os grupos terem terminado os seus cartazes, tiveram que estudar para depois apresentarem à turma e estarem aptos a responder às questões. Quanto a estas apresentações não foram feitas nos meus dias de estágio, tendo sido feitas posteriormente com a professora cooperante aos restantes elementos da turma.

Esta turma revelou-se muito autónoma e eficaz na realização de trabalhos de grupo.

3.2 Intervenção com a família e com a comunidade

Seguindo a mesma lógica de ideias tidas em conta na EPE, ao longo do estágio no 1.º CEB, houve uma especial cuidado para estabelecer ligações próximas com as famílias e com a comunidade, para que todos eles se consciencializem do seu importante papel junto do contexto escolar, tendo sempre em vista um harmonioso desenvolvimento dos seus educandos.

3.2.1 Escrita em família

A ligação específica entre a família, os alunos e a escola ocorreu numa abordagem feita à disciplina de Português e tivemos como principal objetivo promover a escrita entre os vários elementos constituintes de um agregado familiar, pois os hábitos de escrita são fundamentais para estes alunos, que ao longo das 100 horas de estágio apresentaram imensas dificuldades na escrita de textos com um fio condutor coerente e sem erros ortográficos.

Numa primeira fase apresentamos a ideia aos alunos com um exemplo concreto do trabalho que deveriam desenvolver em casa. De seguida expusemos à turma o exemplar com as diretrizes dos textos que estes deveriam criar com as suas famílias e todo o grupo mostrou-se recetivo a esta ideia. Foi entregue a cada aluno o seu exemplar e pedido que realizassem com calma este trabalho, foi-lhes dado uma semana para a elaboração do mesmo.

Esta escrita em família consistiu na elaboração de um texto onde todos os elementos do agregado familiar de cada aluno tivessem participado, isto é, supomos que o aluno deu início a escrita do texto, ou seja, compôs a primeira frase, a frase seguinte já teve de ser escrita pelo pai, a que veio a seguir pela mãe e assim sucessivamente, sem nunca perder o fio à meada da história que queriam contar. Os alunos tiveram de dar um título às suas produções e de seguida ilustrar o seu texto de acordo com a história narrada.

Tendo todos os alunos terminado, as apresentações das produções de texto foram feitas na sala de aula para toda a turma. Antes de cada aluno ler a sua história, contaram à turma quem é que tinham sido os elementos intervenientes na produção do texto e de que forma é que tinham decorrido os trabalhos. Após a leitura, os alunos também apresentaram as suas ilustrações.

3.2.2 Realização de Atividades de Natal

O termino do estágio foi no mês de dezembro e com o aproximar da época natalícia reunimos com a diretora e com os professores da escola, com o intuito de saber qual a melhor forma de nós estagiárias participarmos na festa de natal da escola e podermos passar à planificação das atividades a serem desenvolvidas. Após alguns momentos de conversa propusemos uma recolha de roupas, brinquedos e sapatos, a serem entregues posteriormente numa instituição de caridade, uma romaria a se realizar no dia da festa da escola e por fim a realização de um mercadinho com os produtos da romaria.

Tendo todas as propostas sido aceites, iniciamos os trabalhos de preparação. Foram feitos uns panfletos e entregues a todos os alunos da escola, um continha informações acerca da recolha de roupa e brinquedos, o outro, pedia a colaboração dos pais na confeção de alimentos (bolos, tartes, doces, broas, entre outros) para a romaria e

posterior venda no mercadinho. De seguida procedemos à decoração dos caixotes, que foram colocados na entrada da escola para a recolha dos brinquedos e das roupas. Cada caixote tinha a sua respetiva identificação e os todos os pais e funcionários da instituição colaboraram deixando as suas doações. Esta recolha foi muito bem-sucedida, pois contou com a generosidade de todos os envolventes e resultou num número vultoso de roupa e brinquedos que posteriormente foram pessoalmente por nós entregues a uma instituição de caridade.

Posteriormente, iniciamos os ensaios para a romaria, foi pedido a colaboração dos pais que tivessem disponibilidade para comparecer ao ensaio geral, mas nenhum encarregado de educação compareceu. Foram escolhidas as músicas a serem cantadas, bem como os instrumentos musicais a serem utilizados para acompanhar as músicas. Para o dia da festa contámos com a presença de um grupo de jovens universitários que cantam e tocam nas missas do parto, características desta época natalícia. O local da realização da romaria e do mercadinho foram acordados com a diretora da instituição e a colocação das mesas para a venda dos produtos ficou a cargo dos funcionários da escola.

No dia da festa, organizamos a romaria nas traseiras da escola, com os pais que se disponibilizaram para participar juntamente com as suas oferendas. O cortejo foi organizado e iniciamos o desfile rumo ao refeitório onde todas as crianças, funcionários, professores e encarregados de educação esperavam ansiosamente por este momento. Quando entrámos no refeitório todos os alunos estavam felicíssimos, esboçaram sorrisos, aplaudiram e começaram a cantar connosco. Todas as expressões de satisfação valeram todo o esforço e dedicação, aplicados para a realização desta intervenção com a comunidade educativa, envolvente e todos os alunos.

No culminar desta festividade realizou-se o mercadinho no pátio adjacente ao refeitório. Todos os produtos estavam expostos e etiquetados com o seu respetivo valor. Teve uma grande adesão por parte dos pais demais espetadores da festa, tendo sido escoado a maior parte dos produtos confeccionados para este dia. Todo o dinheiro amealhado reverteu a favor da escola, tendo no final sido entregue à diretora, que posteriormente o iria utilizar em benefício e necessidades dos alunos.

4. Conclusão

Chegado ao culminar do relatório, a reflexão torna-se cada vez mais presente e importante, para refletir acerca de todo o trabalho desenvolvido em ambas as intervenções pedagógicas, pois neste momento conseguimos ter algum distanciamento da ação. O ser humano possui um desejo inato de compreender e questionar o que acontece à sua volta, entendemos pelo questionamento da realidade em que está inserida, a prática reflexiva. Quando referimos a reflexão, tendo em conta um contexto específico como é o caso da EPE, esta consiste na ação e conseqüente reestruturação para melhor adequar as práticas educativas de modo a ter um apropriado desenvolvimento global da criança (Alarcão, 1999).

Quando nos referimos a um estabelecimento de educação, não nos podemos cingir a um edifício, mais que tudo é um local de trabalho para o docente e para o aluno, mas não só, os funcionários, os pais, os membros da comunidade, todos eles têm um papel fundamental no desempenho das funções diárias do mesmo. Se olharmos para o passado dos professores este não lhes foi muito risonho, tendo a sua profissão sido desvalorizada muitas vezes, daí que hoje, demitem-se muitas vezes das suas reais responsabilidades tanto para a escola como para a sociedade. Freire (2003) refere Alarcão (1999):

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. [...] é a disposição pela briga justa, lúdica, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das condições para a alegria na escola [...](Freire, 2003, p.11).

Em termos de potencialidades, foi possível colocar em prática diferentes situações ao nível da intervenção pedagógica, se bem que na EPE, estas foram mais restringidas por parte da educadora cooperante, já no 1.º CEB a professora cooperante ao fim da 1.ª semana de estágio, mostrou confiar e ter segurança no trabalho desenvolvido que me deixou experienciar diferentes situações de aprendizagem com os alunos.

Demonstro desde já a minha satisfação por ter cumprido a maior parte dos objetivos por mim delineados para as 200 horas de estágio, estes passaram por garantir a contiguidade educativa entre os dois contextos, tendo em conta a faixa etária de ambos os grupos de crianças. A ação de um docente, envolve uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva. Na última década, quando lemos sobre a formação do docente reflexivo, podemos ver que tem passado de uma perspetiva centrada nos aspetos metodológicos e curriculares para outra que tem em vista os contextos escolares. Garrido, Pimenta e Moura (2000), quando se dirigem às organizações escolares, referem que estas são “produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos movidas pelo esforço de procurar novas soluções para os problemas vivenciados.” (p.92).

Relativamente ao supracitado foi delineado uma série de instrumentos e mecanismos de análise e ação, flexíveis e comuns em ambos os contextos educativos, com algumas adaptações tendo em conta as diferentes características dos ambientes educativos e acima de tudo adequado à faixa etária, necessidades e interesses das

crianças. A presença de uma abordagem teórica facilitou a contextualização da intervenção, delimitando assim quer as opções pedagógicas com a conveniente intervenção educativa.

Fazendo uma retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido em contato direto com as crianças em ambos os contextos, posso afirmar que o balanço é positivo dado as respostas dadas pelas crianças relativamente aos objetivos previamente delineados.

Relativamente a todo o trabalho desenvolvido quer com a comunidade quer com as famílias este ajudou a solidificar e a dar consistência no que concerne às relações necessárias para um bom desenvolvimento dos alunos, numa educação ativa, aberta e sucessiva. Para que todos estes itens funcionem cabe aos docentes tomarem consciência das suas reais funções perante os estabelecimentos de ensino e não se deixarem apenas pelo ensino-aprendizagem das matérias.

Sendo certo que nos dias de hoje tem-se reunido esforços para que se consiga agregar as condições ideais para o exercício da função docente e os próprios professores também já tomaram consciência da sua real importância e responsabilidade nas suas várias dimensões (Alarcão, 1999). Para o aluno, “o trabalho é a aprendizagem em suas várias dimensões.” (Alarcão, 2001, p.17) e para o professor, “é a educação na multiplicidade de suas funções.” (Alarcão, 2001 p17). Na verdade é preciso se esforçar para aprender, é necessário investir no estudo na aprendizagem e na compreensão, não associando a este esforço metodologias de ensino onde tudo já é dado feito e que castram o desenvolvimento e as potencialidades de cada indivíduo. Como refere Paulo Freire (citado por Alarcão, 2001) “um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria.” (p.17).

Atualmente muitas são as questões levantadas em torno das escolas, mas às quais não conseguimos encontrar uma resposta previamente talhada. É por isso necessário muita leitura e interpretação dos acontecimentos que vão surgindo em torno da mesma, como meio de encontrar soluções mais adequadas para tais interrogações. Todo este processo requer pela sua complexidade “cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação.” (Alarcão, 2001, p.24). Por outro lado faz ver aos docentes que a sua formação nunca pode estagnar, esta deve ser continuada, por forma a promover o sucesso escolar na trajetória dos alunos.

Relativamente às limitações estas prendem-se com o curto período de estágio e ao pouco tempo de escrita que este relatório requer. Quanto ao estágio *in loco*, quando tudo começa a fluir naturalmente e as crianças já se habituaram à minha presença, o estágio chega ao fim. Tal facto não é positivo nem para as crianças, nem para mim enquanto estagiária.

Em relação à postura por mim adotada ao longo das 200 horas de estágio, variaram um pouco entre a flexibilidade, compreensão e assertividade em ambos os contextos, tendo sido este estágio o que mais se aproximou da realidade docente. Este é um ciclo que agora chega ao fim, ao mesmo tempo que se avizinha o florescer de uma nova vida profissional que espero vivamente alimentar as minhas reais expectativas relativamente à carreira docente.

5. Referências

- Alarcão, Isabel. (1999). Profissionalização docente em construção. In: Anais do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Porto Alegre: Edições ULBRA. p. 109-118.
- Alarcão, Isabel. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, Isabel & Roldão, Maria do Céu. (2010). *Supervisão Um contexto de desenvolvimentos profissional dos professores*. Edições Pedagogo. 2.^a Edição.
- Anjos, M. (2007). *Identidade Profissional dos Professores do 1º CEB: Uma Identidade em Crise*. Retirada de <http://repositorio.uportu.pt>.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Bairrão, Joaquim. & Tietze, Wolfgang. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barros, L. (2003). *O Envolvimento da Criança de três anos em grupos heterogéneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Adquirido em <https://repositorium.sdum.uminho.pt>.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes. O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Costa, M. F. (2010). (Coord.). *Grande Dicionário – Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, M. (2002). *A Observação Participante enquanto técnica de investigação*. Universidade de Lisboa. Retirado em http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf

- Cardona, Maria João. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal O discurso oficial (1834-1990)*. Porto:Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (1995). (Org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Chaves, I. (1989). *Professores Eixos de Mudança – O pensamento pedagógico na pós-modernidade*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Damas, Maria; Ketele, Jean-Marie. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almeida.
- Garcia, A. (2010). *O Diário de Turma na Vida de um Grupo de Jardim-de-Infância*. In Escola Moderna. Nº36. 5ª Série. Lisboa: Gigaresma – Artes Gráficas. pp 6-19.
- Estrela, Albano.; Nóvoa António. (ORG). (1993). *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Feldman, R.; Holds, S.; Papalia, E. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGRAW-HILL.
- Ferreira, C. A. (2004). *Avaliação formativa: conceptualização e orientações para a prática*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Vila Real.
- Fino, C. (2000) “*O lugar das tecnologias na formação inicial de professores: o caso da Universidade da Madeira*”.
- Fontes. A.; Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freire, Paulo.; Faundez, Antonio. (1985). *Por Uma Pedagogia da Pergunta*. Brasil: Paz e Terra. 2.ª Edição.
- Freire, Paulo. (2003). *Professora Sim tia Não*. São Paulo: Olho d'Água. 13.ª Edição.
- Freire, Paulo. (2006). *Pedagogia da Esperança Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Brasil: Paz e Terra. 13.ª Edição.

- Gadotti, M. (2000). *Perspetivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Editora ArtMed.
- Garrido, E.; Pimenta, S. G. E.; Moura, M. O. A. (2000). A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor, IN: Marrin, A. J. (ORG.) *Educação continuada*, Campinas: Papirus.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Graue, M. Elizabeth & Walsh, Daniel, J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Éditions Agenca d'ART inc.
- Hohmann, Mary. (1991). Desenvolvimento Social na abordagem High/Scope. In Brickman, Nancy. & Taylor, Lynn. *Aprendizagem Ativa* (pp.14-25). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohman, Mary.; Banet, Bernard.; Weikart, David, P. (1998). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian. 2.^a Edição.
- Hohmann, M.; Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança* (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Formosinho, J. (Org). *Modelos Curriculares para a educação de infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J.; Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de Infância Traço de União entre a teoria e a Prática*. Lisboa: edições ASA. 1ª Edição.
- Ministério da Educação.(1988). *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Lisboa: Editorial ME.1ª Edição.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico 1.ºCiclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. 4.ª Edição
- Moll, L. (2002). *Vygotsky e a educação – implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre:ArtMed.
- Morrow, R.A.; Torres, C.A. (1997). *Teoria Social e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Neves, A. O. (Coord.). (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. (Org). *Modelos Curriculares para a educação de Infância* (pp. 125-146). Porto: Porto Editora.
- Nogueira, António.; Rodrigues, Carlos.; Ferreira, Joaquim. (1990). *Formação Contínua de Professores Um Estudo*. Um Roteiro. Coimbra: Livraria Almedina.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). (Org) Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação* (3.ed) (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). (Org.). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E.; Olds, S. W.; & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa. McGrawHill. 8.^a edição.
- Patrício, M. (1994). *Educação Hoje. A formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.

- Pereira, M. F. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio: Revista pedagógica*, 17, (pp. 8-12).
- Perrenoud, P. (2003). *Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo!* Tradução de Neide Luzia de Rezende. Retirado em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_21.html
- Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da educação Escolar*. Porto: Edições Asa. Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino.
- Portugal, G.; (org) Paula, S; Figueiredo, A.; Libório, O.; Abrantes, N.; Silva, C & Góis, S. (2007/2010). *Avaliação em EPE - Um perfil de competências para o cidadão pré-escolar*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 3.^a Edição.
- Queiroz, D., Vall, J., Souza A., Vieira N. (2007). *Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde*. Rio de Janeiro. Retirado em <http://www.facenf.uerj.br/v15n2/v15n2a19.pdf>
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Resweber, Jean-Paul. (s/d). *Pedagogias Novas*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Sá-Chaves, Idália. (1989). *Professores, Eixos de Mudança – O pensamento pedagógico na pos-modernidade*. Aveiro: Editora Estante.
- Sarmiento, M. (2008). *Os olhares da sociedade portuguesa sobre a criança*. Relatório do Estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos (pp. 68-90).

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês.; Silva, Ana Cristina.; Nunes, Clarisse. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tyler, R. (1976). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Vasconcelos, Teresa Maria Sena. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, Teresa. (2003). (Coord.). *Educação de Infância em Portugal Situação e Contextos numa Perspetiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Vicente, J. (2004). *Razão e Diálogo*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2007). O Diário de Turma como Instrumento Curricular para a Construção Social da Moralidade: Os Juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo. *Nuances: estudos sobre Educação, 15 (14)*
Consultado em <http://revista.fct.unesp.br>.
- Vilhena, G.; Silva, M. I. L. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Vilarinho, M. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Instituto de Inovação Educacional.
- Zabalza, Migual A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed