

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cátia Rubina Macêdo Soares Abreu
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

abril | 2013

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cátia Rubina Macêdo Soares Abreu

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

ORIENTAÇÃO

Maria da Conceição Figueira de Sousa



Centro de Competência de Ciências Sociais

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

Ano Letivo – 2012/2013

Cátia Rubina Macêdo Soares Abreu

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

Orientador: Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa

Funchal, abril de 2013

Dedicatória

Ao meu marido, Inácio Lucas

Ao meu filho, Rodrigo Lucas

À minha cunhada, Maria Lucas

Relatório de Estágio

Cátia Abreu

Agradecimentos

É com enorme satisfação que expresso, aqui, o meu maior agradecimento a todos aqueles que me acompanharam nesta caminhada, àqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste trabalho.

Agradeço, desde já, à minha orientadora científica, orientadora do presente relatório e do estágio no Pré-Escolar, a Professora Conceição Sousa, pelo apoio científico e humano e pelas formas disponível e encorajadora com que me acompanhou neste percurso.

Agradeço ao orientador da prática do estágio, no 1º Ciclo do Ensino Básico, Professor Fernando Correia, pelo apoio, disponibilidade e orientação metodológica que demonstrou ao longo desse percurso.

Agradeço, também, às pessoas do Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira (UMA), pela colaboração prestada.

Agradeço à Educadora Teresa Fernandes e aos Auxiliares de Ação Educativa, Bety Freitas e Paula Jesus do Infantário “O Girassol”, e ainda presto um especial agradecimento à Professora Marta Jardim da EB1/PE da Nazaré, por toda a disponibilidade fornecida e pela amizade e partilha que me foram demonstradas.

Agradeço às crianças da sala de transição II dos três anos e do 1º C, por todo o carinho, partilha e aprendizagem, pois, sem todos estes elementos não seria possível a concretização do estágio.

Agradeço aos docentes do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo tributo de competências essenciais que me foram transmitidas na minha formação enquanto pessoa e profissional de educação.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO II

Agradeço às minhas colegas de curso, com quem trabalhei em cooperação e partilha de saberes, porque me ajudaram a enfrentar esta caminhada, em especial à Andreia Freitas.

Agradeço aos meus pais, irmãos, sogros e cunhadas por todo o apoio, pela força e por acreditarem sempre em mim, em especial à minha irmã, pelo seu papel fulcral de apoio no decorrer de toda esta etapa.

Agradeço ao meu filho Rodrigo, a quem devo muito neste percurso, pelas horas de carinho, atenção e brincadeira que não lhe proporcionei.

Agradeço, por fim, o meu marido e amigo Inácio Lucas, por demonstrar força e coragem e incentivar-me a nunca desistir, por compartilhar todos os meus fracassos e sucessos, pela sua compreensão, ajuda, confiança e, acima de tudo, por estar presente nos momentos que mais precisei. Dedico a ti e ao nosso filho todo este trabalho.

A todos, mais uma vez, o meu muito obrigado!

Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado tendo em vista a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. As instituições onde desenvolvi o estágio ficam localizadas numa das freguesias do Funchal, São Martinho, mais concretamente na localidade da Nazaré. A primeira valência refere-se à intervenção pedagógica realizada no Infantário “O Girassol”, numa sala de transição II, dos três anos, com 15 crianças, e a segunda foi concretizada na escola EB1/PE da Nazaré, numa sala de 1º ano, com 22 alunos.

O relatório explana e fundamenta, de forma reflexiva, o trabalho desenvolvido no estágio. Genericamente pretende dar a conhecer toda a dinâmica vivenciada em situação de estágio, assim como as opções metodológicas adotadas no decorrer das atividades desenvolvidas nas respetivas vertentes. A realização deste trabalho exigiu uma constante reflexão, que pressupôs uma autoavaliação das atividades desenvolvidas ao longo da minha intervenção pedagógica.

Ao longo do relatório faço uma abordagem à teoria e à intervenção pedagógica de cada um dos contextos, assim como os aspetos metodológicos da ação educativa que proporcionaram momentos de ensino-aprendizagem. Durante essa construção tive em conta uma diversidade de instrumentos, tais como a recolha de dados, a observação participante, as conversas informais, as anotações de campo e a pesquisa documental. Este relatório encerra com uma abordagem sintetizada e reflexiva da ação, desenvolvida em ambas as valências, com o intuito de dar a conhecer aspetos essenciais que tornou o meu trabalho significativo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Comunidade, Família, Crianças/Alunos, Intervenção, Metodologias.

Abstract

This internship report was conducted with a view to obtain the master's degree in Preschool Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education. The institutions where the development practice are located in the parishes of Funchal, São Martinho, more specifically in the village of Nazaré. The first valence refers to the educational pedagogical intervention conducted in the kindergarten "O Girassol", in a transition room II, with three-years-old children in a total of fifteen, and the second valence was completed in the school EB1/PE in Nazaré, a room with children in the 1st year, in a total of 22 students.

The report explains and justifies reflectively the work on stage. Generally seeks to present all the dynamics experienced in situations of practice, as well as the methodological options adopted in the course of the activities carried out in the respective sections. The writing of this work demanded constant reflection that assumed the assessment of the activities developed during the educational intervention.

Throughout the report I make an approach to theory and to pedagogical intervention in each context, as well as the methodological aspects of the educational activity that provided moments of teaching and learning. During this writing I had in mind a variety of instruments such as data collection, participant observation, informal conversations, field notes and documentary research. This ends with a synthesized approach and reflexive action, developed in both valences, in order to inform about essential aspects that made the approach significant.

Keywords: Preschool Education, 1st Cycle of Basic Education, Community, Family, Children / Students, Intervention, Methodologies.

Lista de Siglas

APA - *American Psychological Association*

CAB – Clube Amigos do Basquete

CCE – Conselho de Cooperação Educativa

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

CTT – Correios Telégrafos e Telefones

DT – Diário de Turma

EB – Ensino Básico

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

EPE – Educação Pré-Escolar

ETI – Escola Tempo Inteiro

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OTL – Orientação Tempos Livres

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PE – Pré-Escolar

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEDPEI - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

PEDPP – Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor

RAM – Região Autónoma da Madeira

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VI

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UMA – Universidade da Madeira

ZDP – Zona Desenvolvimento Proximal

Índice de Figuras

Figura 1. Área da Casinha – Jogo Simbólico	46
Figura 2 e Figura 3. Brincadeiras com jogos.....	47
Figura 4. Planta da Sala	48
Figura 5. Exemplo da Planificação de Pré-Escolar	63
Figura 6. Exemplo - Ficha de Avaliação Diagnóstica de Grupo (1g)	66
Figura 7 e Figura 8. Representação Gráfica das Regras pelas Crianças.....	70
Figura 9. Visualização das Imagens das Rotinas.....	71
Figura 10. Quadro de Presenças em Reconstrução.....	72
Figura 11. Realização do Jogo dos Dias da Semana	73
Figura 12 e Figura 13. Apresentação dos Bonecos às Crianças	74
Figura 14. Conto da História “Adivinha o Quanto Eu Gosto de Ti”	81
Figura 15 e Figura 16. Realização da Carimbagem - Moldes de Folhas e Frutos com Cores de Outono	82
Figura 17. Pintura do Tronco da Árvore com Lápis de Cera e Partilha de Materiais	83
Figura 18. Colagem de Cascas de Amendoins no Tronco.....	84
Figura 19. Colagem de Folhas na Árvore do Painel.....	85
Figura 20 e Figura 21. Carimbagem de Rolhas com Tinta e Colagem de Grãos de Café	89
Figura 22. Painel Final do Outono da Sala de Transição II.....	90
Figura 23 e Figura 24. Apresentação das Roupas para os Bonecos pelos Pais e Crianças	91
Figura 25. Recorte e Colagem para Decoração da Caixa dos Bonecos.....	93
Figura 26. Diálogo sobre as Frutas e Expressões Faciais.....	94

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VIII

Figura 27 e Figura 28. Prova do Fruto Diospiro	94
Figura 29 e Figura 30. Realização da Pintura com Cores de Cera nos Frutos e Folhas .	95
Figura 31. Produto Final dos Frutos com a Técnica de Pintura	95
Figura 32. Colagem de Alimentos no Fruto	96
Figura 33 e Figura 34. Produto Final dos Frutos de Outono e Mobile.....	96
Figura 35. Realização da História em Pequenos Grupos.....	100
Figura 36. Expressões Faciais através da História “O Tempo da Princesa”	101
Figura 37. Visualização e Audição da Música “Quatro Estações” – Pikaboo	102
Figura 38. Realização do Decalque de Folhas com Diversas Cores	103
Figura 39. Prova dos Frutos Secos de Outono.....	106
Figura 40 e Figura 41. Confeção da Receita e Participação das Crianças.....	107
Figura 42. Realização dos Brigadeiros de Outono pelas Crianças	108
Figura 43. Apresentação do Livrinho “A Magia do Outono”	118
Figura 44 e Figura 45. Participação dos Pais e Familiares na Visualização das Atividades Realizadas pelas Crianças	121
Figura 46 e Figura 47. Workshop – Realização de Jogos a Partir de Materiais Reutilizáveis	124
Figura 48 e Figura 49. Intercâmbio de Escolas e Partilha de Brincadeiras com Jogos	125
Figura 50. Planta da Sala do 1º Ano C	136
Figura 51 - Exemplo de uma Planificação de 1º CEB.....	147
Figura 52. Aluno a Escrever a Letra T	153
Figura 53. Aluna Contornando na Letra em Esponja Eva.....	153
Figura 54. Jogo do Bingo	154
Figura 55. Aluna Utilizando o Computador para Identificar as Letras	156
Figura 56. Divisão de Palavras com Duas Sílabas	157

Figura 57. Ficha com Palavras para Divisão Silábica	157
Figura 58. Divisão de Palavras com Três Sílabas	158
Figura 59. Manipulação de Material nas Operações de Adição	164
Figura 60. Visualização da História “O Bichinho de Conta”	165
Figura 61. Móbile dos Números	166
Figura 62. Visualização e Audição da História com Números.....	167
Figura 63. Realização de Exercícios com Sinais.....	168
Figura 64. Visualização do Vídeo de Segurança em Casa	171
Figura 65. Visualização do PowerPoint	172
Figura 66. Realização da Ficha de Consolidação	173
Figura 67. Visualização e Áudio da Música dos Dias da Semana	173
Figura 68. Realização do Jogo - Separação de Resíduos Sólidos	180
Figura 69. Visita pela Estação de Tratamento e Resíduos Sólidos	181
Figura 70. Decoração da Estrela de Natal	183
Figura 71. Estrela Finalizada com a Colaboração da Turma 1º C.....	183
Figura 72. Recorte de Jornais e Colagem no Postal Individual.....	184
Figura 73. Realização do Desenho e Mensagem no Postal	185
Figura 74. Postal Finalizado e Brinde de Natal	186
Figura 75. Impressão das Mãos de uma Aluna na Árvore do Alfa	187
Figura 76. Exemplo de uma Bola de Natal Realizado por um Aluno	187
Figura 77. Colocação das Bolas pelos Alunos	188
Figura 78. Árvore de Natal do Alfa.....	188
Figura 79 e Figura 80. Postal ao Pai Natal	189
Figura 81. Entrega do Postal ao Pai Natal nos Correios.....	190
Figura 82 e Figura 83. Recorte e Pintura das Caixas de Ovos	191

RELATÓRIO DE ESTÁGIO X

Figura 84. Árvore de Natal com Caixas de Ovos	192
Figura 85 e Figura 86. Marcadores de Livros Realizados pelos Alunos.....	193
Figura 87. Participação no Bazar de Natal	194
Figura 88. Cartaz da Exposição do Presépio	196
Figura 89 e Figura 90. Exposição de Presépios.....	197

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição das Crianças por Género.....	49
Gráfico 2. Distribuição do Número de Irmãos	50
Gráfico 3. Faixa Etária dos Pais das Crianças	51
Gráfico 4. Habilitações Académicas dos Pais das Crianças	51
Gráfico 5. Representação Profissional dos Pais das Crianças.....	52
Gráfico 6. Níveis de Bem-estar na Primeira Semana de Intervenção	78
Gráfico 7. Níveis de Implicação na Primeira Semana de Intervenção	79
Gráfico 8. Níveis de Bem-estar na Segunda Semana de Intervenção	88
Gráfico 9. Níveis de Implicação na Segunda Semana de Intervenção	89
Gráfico 10. Níveis de Bem-estar na Terceira Semana de Intervenção.....	98
Gráfico 11. Níveis de Implicação na Terceira Semana de Intervenção.....	99
Gráfico 12. Níveis de Bem-estar na Quarta Semana de Intervenção	105
Gráfico 13. Níveis de Implicação na Quarta Semana de Intervenção	105
Gráfico 14. Níveis de Bem-estar na Quinta Semana de Intervenção	110
Gráfico 15. Níveis de Implicação na Quinta Semana de Intervenção	110
Gráfico 16. Níveis de Bem-estar e Implicação na Semana de Observação.....	112
Gráfico 17. Níveis de Bem-estar e Implicação na Última Semana de Intervenção.....	113

Gráfico 18. Distribuição dos Alunos por Género	137
Gráfico 19. Número de Alunos que Frequentaram o Pré-Escolar.....	138
Gráfico 20. Número de Anos que Frequentaram Pré-Escolar.	138
Gráfico 21. Faixa Etária dos Pais dos Alunos	140
Gráfico 22. Habilitações Académicas dos Pais dos Alunos	140
Gráfico 23. Representação Profissional dos Pais dos Alunos	141

Índice de Quadros

Quadro 1. Fases do Modelo Diretivo na Sala de Aula	36
Quadro 2. Rotina Diária.....	56
Quadro 3. Atividades de Enriquecimento Curricular	58
Quadro 4. Ficha de Avaliação de Grupo (2g).....	114
Quadro 5. Representação da Organização do Tempo da Turma 1º Ano C	142

Índice de Apêndices

Apêndice A – Planificações no Contexto do Pré-escolar.....	63
Apêndice B – Grelhas de Avaliação dos Níveis de Bem-estar e Implicação do Grupo de Crianças (1g) da Sala do Infantário “O Girassol”	67 e 111
Apêndice C – Grelha de Avaliação do Sistema de Acompanhamento da Criança – Avaliação Individual Aplicada a uma Criança (1i).....	115
Apêndice D – Planificações no Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	147

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	IV
Lista de Siglas.....	V
Índice de Figuras	VII
Índice de Gráficos.....	X
Índice de Quadros	XI
Índice de Apêndices.....	XI
Índice Geral	XII
Introdução.....	1
Capítulo I – Fundamentação Teórica.....	6
Identidade Profissional	6
Perfil do Docente e do Educador.....	8
Docente Reflexivo e Investigador	11
Fundamentação Metodológica que Sustenta a Intervenção Pedagógica	14
As Metodologias.....	14
Investigação-Ação	14
Pedagogia de Transmissão e Participação.....	16
Aprendizagem Cooperativa.....	17
Diferenciação Pedagógica	20
Trabalho de Projeto	22
A Atitude Experiencial.....	24
Os Modelos Pedagógicos	26

Modelo Curricular High/Scope	26
Modelo Reggio Emilia	28
Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna	31
Modelo Diretivo e Modelo Não Diretivo	34
Capítulo II – Intervenção Pedagógica em Educação Pré-escolar	38
Contextualização da Intervenção Pedagógica	38
Caraterização do Meio das Instituições Educativas em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	38
Caraterização da Instituição.....	40
Projeto Educativo de Escola.....	42
Caraterização da Sala.....	43
Caraterização do Grupo de Crianças	48
Contexto Sociológico dos Pais das Crianças	50
Caraterísticas do Desenvolvimento Geral do Grupo de Crianças	52
Organização do Tempo (Rotina Diária e Semanal).....	55
Intervenção Pedagógica.....	59
Fundamentação Teórica.....	59
Planificação em Contexto Pré-escolar.....	63
Contextualização das Atividades Realizadas na Intervenção Pedagógica	65
Elaboração das Regras da Sala e Introdução ao Quadro de Presenças.....	67
Avaliação da Primeira Semana de Intervenção	76
Realização do Pannel de Outono – Noções de Cor	79
Avaliação da Segunda Semana de Intervenção	85
Projeto: Os Bonecos de Outono - Vestuário de Outono e Frutos de Outono	89
Avaliação da Terceira Semana de Intervenção	96

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XIV

Realização de uma História Relacionada com os Bonecos do Outono	99
Avaliação da Quarta Semana de Intervenção.....	103
Receita de Outono – Brigadeiros de Outono	106
Avaliação da Quinta Semana de Intervenção.....	108
Avaliação dos Níveis de Bem-Estar e Implicação do Grupo de Crianças da Semana de Observação e Última Semana de Intervenção	110
Análise e Reflexão em Redor do Grupo e Contexto	113
Avaliação de uma Criança.....	115
Intervenção com a Comunidade Envolvente	116
Realização de Roupas para os Bonecos de Outono	117
Partilha dos Pais no Livro “A Magia do Outono”	118
Participação da Família na Visualização de um Vídeo das Atividades Realizadas com as Crianças ao Longo da Intervenção Pedagógica.....	119
Convívio de Pais, Familiares e Comunidade na Construção de Jogos Tradicionais com Materiais Reutilizáveis	122
Intercâmbio de Escolas com Jogos Realizados pelos Pais das Crianças com Materiais Reciclados - Partilha de Brincadeiras	124
Reflexão da Intervenção Pedagógica em Pré-Escolar	125
Capítulo III – Intervenção Pedagógica em 1º Ciclo do Ensino Básico	131
Contextualização da Intervenção Pedagógica	131
Caraterização do Meio.....	132
Caraterização da Instituição.....	132
Projeto Educativo de Escola.....	133
Caraterização da Sala.....	135
Caraterização do Grupo de Alunos.....	137

Caraterização Socioeconómica da Família.....	139
Organização do tempo	141
Projeto Curricular de Turma.....	143
Intervenção Pedagógica no Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	145
Fundamentação Teórica.....	145
Planificação no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	146
Contextualização das Atividades Realizadas na Intervenção Pedagógica	147
Área do Português	149
Avaliação do Português.....	160
Área da Matemática.....	162
Avaliação da Matemática	169
Área do Estudo do Meio.....	170
Avaliação do Estudo do Meio	174
Área da Formação Cívica	176
Avaliação Geral do Grupo de Alunos.....	177
Intervenção com a Comunidade Educativa	178
Organização de uma Visita de Estudo à “Estação de Transferência dos Resíduos Sólidos”, no Âmbito da Semana Europeia da Prevenção dos Resíduos (2012).....	179
Atividades de Natal	181
Estrela de Natal da Turma e Postais Individuais de Natal	182
Árvore de Natal do Alfa.....	186
Entrega do Postal ao Pai Natal nos Correios.....	188
Árvore de Natal com Caixas de Ovos	190
Bazar de Natal	192
Exposição de Presépios	195

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XVI

Reflexão da Intervenção Pedagógica em 1.ºCiclo do Ensino Básico – 1º Ano C.....	197
Conclusão	203
Referências	209

Introdução

Os desafios colocados à educação nos dias de hoje, aos educadores/professores na vida das crianças/alunos são evidentes. O papel dos docentes sobressai cada vez mais e exige um desempenho crítico, reflexivo e investigativo. De igual modo, são pretendidas competências que vão ao encontro das características individuais de cada aluno, tendo em consideração os seus interesses e as suas necessidades por forma a adequar os seus conhecimentos, mobilizar e desenvolver as competências fundamentais à inclusão dos alunos na sociedade. Este envolvimento possibilita que os educandos encontrem os meios e as estratégias mais adequados ao desenvolvimento da prática educativa, dotando-os de um conjunto de capacidades ao longo da sua formação que possibilitará instruir/ensinar crianças/alunos.

Este relatório de estágio enquadra-se no Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março de 2006. Este trabalho integra uma particularidade, é efetuado com o intuito de apresentar os conhecimentos adquiridos ao longo da intervenção, através das experiências vivenciadas no estágio, com finalidade de obter o grau de Mestre em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A intervenção pedagógica assume um papel elementar no crescimento pessoal e profissional, tornando-se numa experiência única e enriquecedora, um momento imprescindível na formação profissional, quer dos educadores quer dos professores, sendo que se revelam momentos fundamentais para que aqueles possam refletir, investigar sobre a sua própria ação, para que, desse modo, possam intervir adequadamente.

A ação realizada no contexto de Pré-escolar (PE) e de 1º CEB acarreta a responsabilidade de ser o início de um futuro profissional. Aquela proporcionou, em cada um dos contextos, uma participação ativa em projetos de trabalho levados a cabo junto das

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 2

crianças/alunos, e, de igual modo, proporcionou a colaboração junto da comunidade educativa, em cooperação com eles.

O início da carreira docente com o percurso que se lhe apresenta pela frente, o estágio, despoleta sentimentos controversos: o de realização pessoal, de felicidade, mas também o de medo, de dúvida e, sobretudo, o de incerteza. O percurso é um desafio pois, sendo o início da sua vida profissional, o docente deve percorrê-lo com uma atitude reflexiva durante a sua ação pedagógica. O docente deve realizar uma investigação-ação durante o seu percurso pois este deve ser “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos, atingir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Esteves, 2008, pp. 9-10). Neste sentido, ao longo da minha intervenção optei por uma investigação-ação. Esta teve início com a observação, pois tornou-se fundamental, na medida em que possibilitou um maior contato com as crianças, a fim de melhor as entender, para ter sempre em conta as suas características pessoais. Além disso, esta investigação-ação facilitou o modo de planificar as atividades adequadas ao grupo de crianças/alunos tendo sempre em conta as suas necessidades e interesses. Desta maneira, a investigação-ação permitiu uma reflexão mais pormenorizada e uma avaliação das atividades realizadas ao longo da ação.

O relatório traduz a minha intervenção pedagógica em dois contextos distintos, realizada numa sala do Infantário “O Girassol” situada na Nazaré e numa turma de 1º ano do 1º CEB na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré (EB1/PE).

Ao longo da minha intervenção pedagógica, as atividades propostas a desenvolver tiveram por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e a Organização e Programas do 1º CEB. Verifiquei pertinente a utilização/consulta da regulamentação no Decreto – Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, onde constam as

competências delineadas pelo Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB.

O educador/professor deve estimular as crianças/alunos a desenvolver e incrementar aspectos como: a curiosidade e a autonomia, aspectos imprescindíveis ao seu sucesso.

No decorrer da minha intervenção pedagógica tive a preocupação de proporcionar práticas educativas respeitando a individualidade das crianças/alunos tendo sempre em conta os interesses e necessidades específicas de cada um. Durante a ação, tive o cuidado de envolver todo o grupo de crianças/alunos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo estratégias para que eles identificassem o seu papel na construção do seu próprio conhecimento.

Verifiquei que as metodologias utilizadas ao longo da intervenção influenciaram a interação das crianças/alunos de forma positiva, tendo-se notado através do desenvolvimento e bem-estar dos alunos/estudantes, uma vez que os resultados foram esclarecedores e satisfatórios.

O relatório segue as normas da *American Psychological Association I* (APA, 2010), adotadas pelo Centro de Competência de Ciências Sociais - Departamento de Ciências da Educação da UMA, à exceção da utilização de notas de rodapé.

O presente trabalho organiza-se por capítulos, apesar de se iniciar com um breve enquadramento teórico que incide sobre os perfis dos docentes, em concreto, os perfis do educador de infância e do professor de 1º CEB. Incide também nas competências essenciais a um bom desempenho profissional, competências que lhe conferem uma postura equilibrada. Neste seguimento de ideias, faço neste uma abordagem reflexiva à identidade profissional e respetiva pertinência da importância do professor reflexivo e investigador. Neste mesmo capítulo exponho as opções metodológicas privilegiadas ao longo da minha atuação nos dois contextos, relacionando a teoria com a prática.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 4

No segundo capítulo do relatório apresento a intervenção pedagógica desenvolvida na no Infantário “O Girassol” referindo os princípios gerais e os objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da EPE (Decreto - Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

Início-o com uma caracterização da instituição educativa, descrevendo o meio envolvente, a instituição e respetivo projeto educativo. Importa referir que a caracterização do meio está implícita nos dois contextos, pois ambos se realizaram na localidade da Nazaré. Posteriormente, caracterizo a sala, o grupo de crianças e as rotinas diárias, seguida de uma explanação das atividades desenvolvidas no decorrer da minha intervenção com o grupo de crianças, e respetiva avaliação. Nesta apreciação é tida em consideração dois tipos de avaliação, uma mais geral, a do grupo de crianças, e uma mais pormenorizada, a de apenas uma criança, recorrendo ao Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) (Portugal e Laevers, 2010). Evidencio o trabalho desenvolvido com a comunidade, mencionando a pertinência da participação no processo educativo das crianças. Ainda no segundo capítulo, apresento uma reflexão da intervenção pedagógica desenvolvida no Infantário “O Girassol”, destacando os aspetos fundamentais que contribuíram para meu desenvolvimento e enriquecimento profissionais na área da educação, o que acontece na intervenção realizada no 1º CEB.

No terceiro capítulo exponho a intervenção pedagógica desenvolvida numa turma de 1º ano do 1º CEB. Início com um enquadramento teórico referente a este contexto seguido por uma caracterização do estabelecimento escolar e respetivo projeto educativo. Neste mesmo capítulo apresento, ainda, a caracterização da sala, do grupo de alunos, dando a conhecer um pouco sobre o projeto curricular de turma.

Posteriormente, apresento uma reflexão sobre as áreas desenvolvidas ao longo da intervenção, identificando as atividades realizadas nas áreas de conteúdo e respetiva avaliação. Apresento ainda o trabalho desenvolvido com a comunidade, refletindo a

importância da sua participação. Por último, finalizo com uma reflexão crítica da minha intervenção pedagógica efetuada no 1º CEB.

Finalmente, o relatório culmina com uma conclusão, apresentando de forma reflexiva a minha intervenção pedagógica, dinamizada nos dois contextos de estágio, destacando os momentos mais relevantes e marcantes. O término do relatório ainda faz referência à bibliografia na qual me baseei para sustentar o trabalho desenvolvido.

Capítulo I – Fundamentação Teórica

A minha intervenção pedagógica foi uma experiência fundamental que permitiu dar continuidade à minha evolução como futura profissional docente. Este capítulo faz uma abordagem à temática da identidade docente, ao seu perfil, e ao docente reflexivo e investigador. Neste contexto, existe a possibilidade de vivenciar experiências que constituem a essência do progresso da identidade pessoal e profissional, proporcionando momentos de partilha, reflexão e diálogo.

Alarcão (2010) refere que a aprendizagem é um direito e uma necessidade dos cidadãos ao longo de toda a vida, esta autora reconhece que é conferido àqueles desempenhar, na sociedade, um papel responsável e ativo, transformando-se em cidadãos críticos.

Nos dias de hoje, é fundamental criar um ensino de qualidade. Marques (2003) refere-nos que na educação “sem qualidade não há desenvolvimento sustentado em democracia. É por isso que a qualidade na educação é uma questão crucial nas sociedades contemporâneas” (p. 11). Compete aos professores criar qualidade no ensino e, para que tal exista, é necessário que estes se sintam motivados e empenhados (Marques, 2003).

Ao longo deste capítulo apresento as metodologias adotadas e fundamentação referente à intervenção pedagógica, apoiada numa pedagogia de participação, através dos pensamentos dos diversos teóricos e da utilização de modelos pedagógicos.

Identidade Profissional

A intervenção pedagógica foi realizada no contexto de PE e em 1º CEB, ou seja, dois contextos distintos no que diz respeito, por exemplo, às suas rotinas e sua organização.

Apesar da minha intervenção ter ocorrido em ambos os contextos, o perfil do docente converge apenas num só, no sentido de que não podemos separar a dimensão profissional da dimensão pessoal. Nesta linha de ideias, Nóvoa (2000) refere que se torna difícil “ [...]”

separar o eu profissional do eu pessoal [...]” (p. 17). Ou seja, os professores cruzam a sua forma de ser com a sua maneira de ensinar.

Os contextos de EPE e 1º CEB são ambos de profissões de ensino que se orientam por valores e pelas relações humanas. O professor, para além de possuir saberes científicos, deve ter uma postura equilibrada como pessoa, amando o caminho que escolheu seguir. Nesta ordem de ideias Day (2004) afirma que ser um docente apaixonado implica transformar a “ [...] paixão em acções que encerra e integra o pessoal e o profissional, a mente e a emoção, e que irá fazer a diferença nas aprendizagens dos alunos” (p. 39). No entanto, segundo outro autor, Epsetein (1978), é necessário que o professor tenha um sentido de identidade pessoal, profissional, social e emocional para conseguir ser eficaz.

O ensino é definido como um processo em que a pessoa procura integrar os diversos papéis, estatutos e experiências apenas numa representação coerente do eu (Epstein, 1978, citado por Day, 2004).

Palmer (1998) segundo a identidade profissional e pessoal refere-nos que,

quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer os meus alunos, vê-los-ei através de um vidro escuro, na sombra da minha vida que não foi analisada – e, quando não os posso ver claramente, não os posso ensinar bem. Quando me conheço a mim mesmo, não posso conhecer a minha disciplina – não nos níveis profundos que estão alicerçados no significado pessoal (Palmer, 1998, citado por Day, 2004, p.87).

Nóvoa (2000) entende a identidade como um lugar de conflitos, de lutas, um espaço interior de mudança, de construção, a forma de ser e de estar como profissional docente, daí tornar-se mais adequado falar-se em processo identitário. Esta construção passa por um

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 8

processo complexo que necessita do seu tempo, adequando-se à sua vida pessoal e profissional.

O papel do professor assume uma estrutura de paixão, esta “[...] relaciona-se com os sentimentos, com a compreensão das outras pessoas, com a criação de ambientes que possam gerar sentimentos positivos e de saber como evitar os e lidar com os que são negativos” (Day, 2004, p. 97). Torna-se fundamental que o docente realize a sua intervenção de forma autônoma e evidencie a relação de ser professor com a pessoa e o profissional, em que a opção profissional revelar-se-á na sua personalidade.

É fundamental o docente entender que ensinar e aprender “[...] consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante a reflexão e pesquisa críticas” (Arends, 1995, p. 19). Nesta linha de ideias, verifica-se que os professores são distintos uns dos outros, ou seja, cada um possui uma identidade própria. No sentido que cada um contém vivências e formas de pensar únicas. Esta pluralidade evidencia-se no educador/professor no percurso do ensino, ou seja, no modo como organiza o seu currículo, as suas rotinas, o seu tempo e até mesmo a sua forma de intervir torna-se distinta da dos outros.

Perfil do Docente e do Educador

O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto faz referência ao perfil geral dos docentes e o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto aprova o perfil específico dos educadores de infância e dos professores do Ensino Básico (EB) e Secundário.

Relativamente ao perfil geral, este é composto por competências transversais a ambos os profissionais, a professores e educadores, e o perfil específico determina as funções específicas de cada profissional.

No perfil geral dos docentes estão implícitas as funções que cada um deve assumir no ensino. Ou seja, o docente deverá promover atividades com o intuito de incluir na sociedade todas as crianças, tendo em conta a diferenciação pedagógica. Deve manifestar uma atitude reflexiva, promover o bem-estar das crianças, fomentar e desenvolver a sua autonomia (Decreto-Lei 240/2001, secção II). No que concerne ao ensino-aprendizagem, segundo o referido Decreto-Lei, os docentes devem facultar às crianças uma aprendizagem recorrendo a uma abordagem e às diversas áreas do conhecimento. De igual modo devem promover nos alunos competências através da aquisição das novas tecnologias. Cabe ainda ao docente desenvolver atividades junto da comunidade, ou seja, deve envolver as famílias dos alunos nas atividades realizadas na instituição educativa (Decreto-Lei 240/2001, secção IV).

Quanto ao Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, este regula o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (PEDPEI). Compete ao educador criar e desenvolver o currículo recorrendo à planificação, à organização do espaço e à avaliação do ambiente, à preparação das atividades e dos projetos curriculares, com o intuito de promover aprendizagens integradas (PEDPEI, secção II).

Compete ao educador, ainda, criar um ambiente educativo propício, de forma a facultar um leque de experiências educativas, ou seja, aquele profissional deve recorrer à organização do espaço, à utilização de materiais apropriados, com o intuito de promover aprendizagens significativas. O educador deve ainda ter em conta a forma como organiza o tempo no sentido de torná-lo flexível (Decreto-Lei 241/2001, secção II).

Para que o educador se consciencialize da sua ação é fundamental observar, planificar e avaliar. Desta feita, é através da observação que o educador tem em conta as necessidades do grupo, tomando conhecimento das ideias/ opiniões de cada criança. Só assim poderá adequar a sua intervenção pedagógica. O educador planifica a sua ação de forma flexível e integrada,

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 10

avalia a sua intervenção junto das crianças, o ambiente e os processos educativos (Decreto-Lei 241/2001, secção II).

O educador deve favorecer, ao longo da sua ação, a segurança afetiva de forma a promover a autonomia, incentivar o envolvimento das crianças e a cooperação entre elas, e, de igual modo, envolver as famílias e a comunidade nas atividades propostas. Compete ainda a estes profissionais estimular a curiosidade de todo o grupo com o intuito de promover um desenvolvimento pessoal, social e cívico (Decreto-Lei 241/2001, secção II).

No que respeita ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor (PEDPP) do 1º CEB, compete ao docente desenvolver o currículo no contexto de uma escola inclusiva. Aquele deve, ainda, mobilizar e integrar conhecimentos científicos das áreas e as competências essenciais ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Ou seja, ele deve promover uma relação de respeito entre alunos, respeitando assim as diferenças culturais, deve promover uma participação ativa dos alunos e a interação das famílias (PEDPP, secção II).

Os professores, assim como os educadores, organizam, desenvolvem e avaliam o processo de ensino-aprendizagem. Ambos têm em conta os conhecimentos prévios das crianças/alunos. Os profissionais da área de educação deverão ter em conta a organização dos trabalhos de forma a permitir que os alunos pesquisem, organizem e tratem a informação através do uso das novas tecnologias de informação (Decreto-Lei 241/2001, secção III).

A educação, segundo Dinello (1987), é um processo de aquisição de valores que se vão refletir nas competências pessoais, e o ensino como um sistema organizado com o intuito de transmitir um conjunto de conhecimentos que a sociedade entende como essenciais num dado momento relevante (Dinello, 1987, citado por Serra, 2004).

Docente Reflexivo e Investigador

Torna-se fundamental, nos dias de hoje, a necessidade de formar professores que reflitam sobre a sua prática, e cuja reflexão se transforme num instrumento fundamental para o desenvolvimento da ação e do próprio pensamento. Donald Schon (s/d) propôs um conceito de reflexão-na-ação, definindo-o como um processo a partir do qual os professores práticos “ [...] aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade” (Donald Schon, (s/d), citado por García, 1999, p. 60). Seguindo esta linha orientadora, Alarcão (1996), explica que a reflexão na ação acontece quando o professor questiona sua própria ação durante o seu trabalho e vai reformulando e se adaptando às novas situações que vão emergindo.

Ao falarmos de professores reflexivos, ou seja, do ensino reflexivo, leva-nos a pensar que, para além das atitudes e predisposição pessoais dos professores, existe um conjunto de habilidades que estes deverão dominar para a concretização desse modelo de ensino, ao longo da sua prática (García, 1999). Zichner (1993) institui o conceito de ensino reflexivo e “ [...] indica que os supervisores devem ajudar os futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática a fim de a melhorar, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (Zichner, 1993, citado por Alarcão, 1996, p. 99).

Segundo Alarcão (2010) o professor reflexivo deve consciencializar-se da “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como ser criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 33). Neste sentido, outro autor, Serra (2004), aponta cada vez mais para a importância dos professores se tornarem reflexivos, pois só assim encontrarão novas estratégias para além das áreas próprias da sua formação inicial. No sentido de encontrarem “ [...] espaços multidisciplinares e multi-institucionais na procura de uma organização mais flexível do tempo, do espaço e das atividades significativas, que respeitem o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada criança

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 12

[...]” (Serra, 2004, p. 121). Só desta forma os professores conseguirão preparar-se para enfrentar o futuro e os desafios que possam encontrar ao longo da sua caminhada. Mas, para a concretização da sua tarefa, é necessário que estes profissionais tenham em conta o seu percurso de autoformação e identidade profissional (Alarcão, 2010). Nesta linha de pensamento, esta mesma autora costuma referir que os professores terão que ser reflexivos numa “ [...] comunidade profissional reflexiva. O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver, nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autónomo e colaborativo, mas também o espírito crítico” (Alarcão, 2010, p. 34).

Segundo Zeichner (1993) “os professores que são *práticos e reflexivos* desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão *na e sobre* a sua própria experiência” (p. 9). A prática reflexiva no ensino aponta a reflexão como um processo que acontece antes e após a ação educativa, assim como durante a ação que desempenha com as crianças/alunos.

Em suma “a ideia de professor reflexivo é a do que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática. Deve ser perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola” (Alarcão, 2010, p.48). A ideia do professor reflexivo surge com o intuito de abrir espaço para a evolução e possibilite o desenvolvimento de um corpo de docentes empenhados na melhoria das suas práticas, da instituição educativa e da educação em geral.

Para dar continuidade a esta temática, inicio uma abordagem ao docente investigador, referindo uma breve noção sobre aquele. “Todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (Alarcão, 2001, p.6). Ser-se professor investigador implica o

desenvolvimento de competências para investigar sobre a ação e para a ação educativa, no sentido que se torna fundamental partilhar resultados com os seus colegas (Alarcão, 2001).

Ao longo da intervenção pedagógica é necessário a realização de projetos de investigação por parte dos professores, com o fito de ganharem um significado próprio na sua ação. Nesta ordem de ideias, Alarcão (2001) refere que, ao formar professores investigadores, compromete “ [...] desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p. 26). Segundo outro autor, Perrenoud (1997), a carreira profissional docente deve optar por uma investigação, assumindo-a como uma prioridade, pois só desta forma tornar-se-ão professores eficazes e capazes de adequar a sua ação pedagógica aos seus alunos.

Ao longo da intervenção pedagógica, os professores, ao se predisporerem para a investigação-ação, são facilmente capazes de reconhecer as problemáticas existentes na sua prática, e até mesmo considerar estratégias adequadas à sua própria ação num determinado contexto. A investigação possibilita uma flexibilidade, pois surge com o intuito de responder a um determinado problema numa dada situação. O problema, por sua vez, envolve o professor num processo constante, de reflexão, da avaliação e da mudança no seu trabalho (Moreira & Alarcão, 1997). Mas, estes autores ainda afirmam que “ a investigação surge como parte integrante do trabalho profissional [...]”, pois nela inclui a reflexão crítica da profissão, com o intuito de melhorá-la (Moreira e Alarcão, 1997, p. 122).

Durante a intervenção pedagógica em ambos os contextos, houve a necessidade de criar momentos de investigação, consciencializar de que as práticas didáticas na vida dos alunos possibilita momentos ricos de aprendizagem. A investigação é crucial para uma pedagogia ativa, pois permite aos profissionais de ensino adotar decisões conforme as necessidades das crianças/alunos.

Fundamentação Metodológica que Sustenta a Intervenção Pedagógica

A minha intervenção pedagógica foi sustentada nos conhecimentos teóricos/práticos adquiridos ao longo da formação. Contudo, verifico que ainda tenho um longo caminho a percorrer, porque a prática pedagógica é um percurso inacabado.

Durante a ação desenvolvida nos dois contextos de EPE e 1º CEB, verifiquei a necessidade de ter em conta os métodos utilizados pela educadora/professora cooperante, para assim dar forma à minha ação junto das crianças/alunos, no sentido de dar continuidade aos hábitos vivenciados pelo grupo indo, assim, ao encontro das suas rotinas habituais.

Houve a possibilidade de efetuar uma ação de acordo com as crenças individuais. No entanto, os momentos foram planeados em cooperação com a educadora cooperante. A intervenção pedagógica, em ambos os contextos, teve por base uma pedagogia de participação, mas, sobre este assunto, falarei posteriormente, de forma pormenorizada. Agora importa referir que fomentei a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica nas atividades realizadas com as crianças/alunos, assim como uma aproximação ao trabalho de projeto e à atitude experimental.

Ao longo da minha intervenção optei por escolher algumas metodologias de trabalho que, de certa forma, fossem adequadas ao grupo de crianças/alunos, tendo em conta individualidade de cada um.

As Metodologias

Investigação-Ação

Segundo Alarcão (2001) a investigação-ação caracteriza-se por ser uma metodologia que está em constante dinâmica entre a prática e a teoria, ou seja, esta é baseada entre a ação e a reflexão. Compete ao docente intervir no seu espaço de pesquisa, analisar o efeito da sua ação

e produzir efeitos diretos sobre a sua ação. Esta metodologia é vista por Arends (1995) como um ótimo guia orientador na intervenção pedagógica do educador e do professor, este surge com o intuito de adequar o ambiente educativo e respectivas aprendizagens aos alunos. Ao longo da intervenção pedagógica, adotei uma postura que permitiu refletir sobre a ação junto das crianças/alunos, no sentido de adequar a minha ação às suas características, ajustando possíveis estratégias aos interesses e necessidades de cada um. Toda a intervenção pedagógica baseou-se numa abordagem de investigação-ação, ou seja, ao longo do processo de ensino-aprendizagem a ação junto das crianças/alunos possibilitou-me observar, planificar, agir, refletir e avaliar. Isto com a finalidade de identificar os seus interesses, capacidades e necessidades, ainda que tivesse que obter informação sobre as famílias e o meio que cada uma habita.

A investigação-ação segundo Filipe (2004) consiste “ [...] no acto físico de investigar e examinar, no envolvimento dinâmico e único do actor/autor no acto de investigação e a palavra acção remete-nos para um movimento feito ou uma decisão tomada intencionalmente” (p. 112).

Ao longo da intervenção pedagógica, em ambos os contextos de ensino, optei por realizar uma investigação-ação. Esta revelou-se essencial no percurso ocorrido durante a ação junto das crianças/alunos, no qual possibilitou-me também observar os grupos, planejar tendo em conta as suas características, interesses e necessidades, agir e avaliar as suas ações num determinado momento. Assim sendo, no início de cada intervenção pedagógica, foi colocada uma questão sobre a minha ação no qual procurei resposta, ao longo do estágio, através das atividades realizadas com ambos os grupos. Faço referência a estas questões na contextualização das atividades realizadas no contexto de PE e de 1º CEB.

Em suma, a investigação é a “ [...] ação sobre a qual o investigador age, participa e projeta” (Kemmis & McTaggart, 1988, citado por Filipe, 2004, p. 112).

Pedagogia de Transmissão e Participação

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas [...] e com as crenças [...]” (p. 98). Estes mesmos autores suportam a existência de duas formas de fazer pedagogia: Pedagogia de Transmissão e Pedagogia de Participação.

Ao longo da minha intervenção pedagógica, optei por seguir uma pedagogia participativa, pois, considerei-a pertinente na medida em que as aprendizagens das crianças tornam-se significativas ao considerarmos as suas ideias prévias. Ou seja, houve a preocupação de valorizar os conhecimentos e experiências que cada criança/aluno possuía. Pelo que, no decorrer da ação, as atividades planeadas foram tidas em conta, as características do grupo de crianças, com o intuito de atender os seus interesses e necessidades.

A Pedagogia de Transmissão apoia o ensino, esta assume um património cultural importante ao nível de cada indivíduo e de cada geração. A imagem da criança é encarada nesta pedagogia como um ser em tábua rasa, pelo que lhe confere a memorização das atividades, dos seus conteúdos reproduzindo-os fielmente evitando o erro. Esta pedagogia apresenta o professor como um transmissor do conhecimento que utiliza habitualmente materiais estruturados como fichas, manuais entre outros. O professor é visto como um transmissor do que lhe foi transmitido anteriormente, ainda que seja um “ [...] elo de ligação entre esse património perene e a criança” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 99).

Por outro lado, a pedagogia participativa vem corromper a pedagogia tradicional, para promover uma outra visão do processo de ensino-aprendizagem do aluno e professor. O objetivo desta pedagogia tem como intuito envolver “ [...] na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 100). Nesta pedagogia, a criança é vista como um ser competente que participa e que lhe confere liberdade, sensibilidade e inteligência. “A motivação para aprendizagem sustenta-

se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 100).

A pedagogia de participação encara a atividade da criança como uma colaboração no cotidiano educativo, sendo o professor organizador do ambiente aquele que observa, escuta para posterior entender e responder (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Para que exista pedagogia participativa será necessário a “ [...] *criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações*” pois, desta forma valoriza-se as experiências, os saberes, a cultura das crianças através do diálogo, assim como os saberes e culturas com os adultos. Só assim permite à criança criar, viver, conhecer e significar (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 104).

Porém, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), para que a participação da criança seja possível na sua educação, é fundamental romper as formas tradicionais da pedagogia. No sentido que ignorem o direito da criança ser vista como competente e ter espaço na participação. Foi com base nesta linha de ideias que a minha intervenção pedagógica assumiu um papel fundamental, corrompendo as formas tradicionais e partindo para uma pedagogia de participação com o grupo de crianças durante as atividades realizadas.

Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa é para Abrami et al, (1996) mais que um trabalho de grupo. Ou seja, um trabalho em grupo na forma mais tradicional as crianças possivelmente interagem, enquanto em grupo cooperativo, as atividades pensadas são alcançadas de forma que a participação seja essencial para a concretização da tarefa (Abrami et al, 1996, citado por Lopes & Silva, 2008).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 18

Seguindo os pressupostos teóricos do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), a promoção do trabalho cooperativo tem em conta,

[...] no seu projeto de ensino a utilização de grupos cooperativos. Para Dewey era indispensável que o ensino assentasse nos interesses reais da sociedade. Nos seus trabalhos realçou os aspectos sociais implicados em todo o processo de ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de o ser humano experimentar, já na escola, as bases cooperativas sobre as quais se constrói a vida democrática (Lopes & Silva, 2009, p. 9).

A aprendizagem cooperativa propicia uma “melhoria das relações raciais e étnicas em turmas multiculturais, mas também na relação entre crianças normais e deficientes. Além do mais, tem-se manifestado igualmente eficaz na optimização do rendimento escolar dos alunos” (Arends, 1995, p. 16).

O trabalho em grupo deve ser, de igual modo, estruturado cuidadosamente, para que todos os alunos interajam, cruzem informações, e, ao mesmo tempo, sejam avaliados individualmente através do seu trabalho individual (Lopes & Silva, 2009). Nesta linha de pensamento Morgado (1997) refere que “o desenvolvimento de hábitos de cooperação e entreajuda assume especial significado se considerarmos o impacto da escola na formação de valores” (p. 40).

As atividades de aprendizagem cooperativa permitem às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais. Em que, as competências sociais são necessárias à realização, de forma eficaz, de uma tarefa em grupo (Lopes & Silva, 2008).

Segundo Estanqueiro (2010), a cooperação na educação significa qualidade, pelo que compete à escola não apenas ter em conta os conteúdos programados como as classificações, mas também formar os alunos ao nível pessoal e social. De igual modo, confere principalmente aos professores, promover a cooperação em vez da competição. O professor deverá fazê-lo através de trabalhos em pequenos grupos ou em pares, contando com alunos com diferentes estilos de aprendizagem e competências diversificadas. Trabalhar em equipa, de modo organizado torna-se fundamental ao longo da vida, é pois, através da cooperação que se “ [...] resolvem problemas e se realizam projectos” (Estanqueiro, 2010, p. 22).

Durante a minha intervenção, em diversos momentos ocorridos nas atividades de pequeno e grande grupo, verifiquei que, para a concretização eficaz de uma dada tarefa, foi necessário desenvolver, por parte das crianças/alunos, competências como escutar atentamente, partilhar ideias e materiais, entretajudarem-se uma às outras.

Segundo Lopes & Silva (2009), “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimento sobre um dado objecto” (p. 4). Ainda segundo estes autores, a aprendizagem cooperativa nos grupos tem como objetivo fortalecer cada membro, ou seja, os alunos aprendem todos juntos, o que os ajuda a crescer como indivíduos (Lopes & Silva, 2009).

“Cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repetir actividades ou para obter benefícios mútuos” (Argyle, 1991, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3). Durante a intervenção de uma atividade desenvolvida com o grupo de crianças sobre as regras na sala, todo o grupo cooperou de forma organizada, com um objetivo comum atingindo uma meta. Para Johnson & Johnson, cooperar significa que o grupo trabalha,

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 20

[...] para alcançar determinados objetivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo. A Aprendizagem Cooperativa implementa-se utilizando-se grupos pequenos em que os alunos trabalham juntos para melhorarem a sua própria aprendizagem e a de todos os elementos do grupo (Johnson & Johnson 1999 a, citado por Fontes & Freixo, 2004, pp. 26-27).

Ainda segundo estes autores, os mesmos referem que a aprendizagem cooperativa permite aos elementos do grupo ter consciência de um objetivo comum, onde todos trabalham para o sucesso coletivo. Desta forma, leva-se a que todos se esforcem para obter melhores resultados e que “ [...] reconheçam que o desempenho de cada um depende do desempenho de todos (*a união faz a força*), e ainda que juntos podem mais facilmente alcançar aquilo que se propõem, festejando o sucesso individual e o sucesso colectivo do grupo” (Johnson & Johnson, 1999 a, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 27).

Diferenciação Pedagógica

Tomlinson (2008) refere o ensino diferenciado como um “agitar um pouco as águas”, ou seja, identificar o que se passa nas aulas, fazendo com que os alunos “ [...] disponham de múltiplas opções de conseguir informação, reflectir sobre as ideias e expressar o que acabaram de aprender” (p.13). Ou melhor, uma sala de ensino que proporcione aos alunos diversas formas de “ [...] apreender conteúdos, processar ou compreender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13).

Segundo Tomlinson (2008) esta metodologia é centrada no aluno, ou seja, ela surge com o intuito de atender às necessidades individuais de cada um. No entanto, é necessário disponibilizar atividades desafiantes de forma a atuar e “adoptar ritmos de ensino flexíveis,

abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades dos alunos” (p. 10). Nesta ordem de ideias, Grave-Resendes & Soares (2002) refere que os alunos tendem a aprender melhor quando o professor tem em conta as características de cada aluno. No sentido que identifica pontos fortes, necessidades, ou seja diferentes estilos de aprendizagem.

Depois de ler os mesmos autores acima descritos conclui que os alunos aprendem melhor se houver, por parte do professor, um ensinamento de acordo com as suas diferenças, ou seja, se se respeitar a individualidade de cada um (2002).

A diferenciação pedagógica segundo Tomlinson (2008) visa responder à heterogeneidade nas salas de aula, devido ao facto de existirem alunos com ritmos e capacidades distintas de aprendizagem, reduzindo a diferenciação entre alunos ao nível dos conhecimentos. Ou seja, esta metodologia pretende aproximar-se do processo de aprendizagem dos alunos com o intuito de existir uma aprendizagem progressiva. Grave-Resendes e Soares (2002) referem a existência de estratégias de modo a adequar a intervenção do professor, para combater as dificuldades.

Diferenciar, segundo nos refere Tomlinson (2008), “[...] não significa atribuir tarefas “normais” à maioria dos alunos e tarefas “diferentes” a alunos com dificuldades ou altamente capacitados” (p. 30). Pois esta abordagem, em geral, acaba por criar hierarquização entre alunos, resultando na não obtenção dos resultados pretendidos. Numa sala onde se pratica um ensino diferenciado existem coisas sempre a acontecer, enquanto uns realizam tarefas individuais outros realizam-nas em pequeno ou grande grupo. Num mesmo tempo, como se realizam várias tarefas, nenhuma delas se define como sendo a “normal” ou sobressai” das restantes. No entanto, compete ao professor compreender o nível em que cada aluno se encontra, com intuito de ir ao encontro das suas necessidades (Tomlinson, 2008).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 22

Conforme as ideias desta pedagogia, ao longo da minha intervenção pedagógica, houve o cuidado de respeitar os ritmos de aprendizagem das crianças/alunos. Esse cuidado evidenciou-se através da utilização de atividades/estratégias planeadas ao longo da intervenção com intuito de responder às necessidades de cada um, tendo em conta as suas características individuais.

Em suma, a diferenciação reside na “ [...] adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno” (Meirieu, 1988; Vecchi, 1992; Visser, 1993; Perrenoud, 1995, citado por Cadima, 1997, p. 14).

Uma das atividades na qual a diferenciação pedagógica teve maior destaque foi na realização das regras da sala, ou seja, através do registo gráfico dessas mesmas regras. Nessa atividade houve a necessidade de respeitar os ritmos de cada uma devido à faixa etária.

Trabalho de Projeto

Esta metodologia foi difundida em Portugal através de ações na rede pública destinada aos educadores de infância. Atualmente é uma das metodologias mais utilizadas no nosso país. Segundo Serra (2004), o trabalho de projeto é uma metodologia “ [...] aberta e flexível que parte da vontade expressa pelas crianças em aprender algo mais sobre determinado assunto” (p. 51).

O trabalho de projeto foi introduzido na educação no início do séc. XX, através dos trabalhos desenvolvidos por John Dewey.

Katz e Chard (2009) referem que incluir um trabalho de projeto no currículo,

[...] promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua retirados da sua

experiência do cotidiano e do seu meio ambiente, aqueles aspectos que idealmente mais suscitam a sua atenção e energia (p. 3).

O trabalho de Projeto desenvolve “a ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências” (Gambôa, 2011, p. 73). O apoio proporcionado pelo educador/professor ao longo do projeto estimula “as crianças a aplicarem activamente as competências que já desenvolveram, tais como observar, explorar, jogar, investigar, ler, registar, debater, e ainda avaliar o seu próprio progresso e os resultados do seu próprio esforço” (Katz & Chard, 2009, p. 23).

No entanto, para a realização dos projetos são necessárias investigações, uma pesquisa que leva todo o grupo a participar através da procura de respostas, para atender às suas próprias perguntas, de forma individual ou cooperativamente com o educador. Estas respostas vão surgindo à medida que a investigação desenvolve (Katz & Chard, 2009).

Os projetos são um critério de relevância para as crianças, pois estas são encaradas como,

[...] um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros (Vasconcelos, (s/d), p. 18).

Nesta linha de ideias, compete aos profissionais de educação criar desafios que tornem as suas práticas pedagógicas mais estimulantes e assim forneçam às crianças o direito de aprender ao longo da sua vida. Ainda que, segundo a mesma autora, a função do educador é a de orientar, ele é como um “companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 24

com a criança à descoberta” (Vasconcelos, 1998, p. 145). Este trabalho faz o educador arrancar dos seus limites estreitos da sua sala e torna-o interrogador sobre o seu papel de professor e cidadão (Vasconcelos, 1998).

Cada projeto é significativo, pois corresponde ao empenho de um grupo e assume um papel único e irrepetível, conferindo um caráter pessoal e emotivo (Serra, 2004).

Apesar de esta metodologia não ter sido integrada na sala na qual estagiei, verifiquei que algumas linhas orientadoras dessa abordagem são praticadas. Como tal, nesta metodologia o trabalho de projeto surgiu do interesse e necessidade do grupo de crianças, pois identifiquei, por parte do grupo, a necessidade de identificar o vestuário correspondente à época do ano - o outono - por possuírem algumas dificuldades na identificação e representação do corpo humano e pelo interesse manifestado através da manipulação de fantoches. Como resultado, a sala encontra-se organizada de forma a desenvolver trabalhos, individualmente, em pequenos e grandes grupos.

Todos os trabalhos realizados pelas crianças tiveram como objetivo a sua exposição nos diversos placards, no interior e no exterior da sala, o que é prática comum nesta metodologia. Na aproximação da abordagem de trabalho de projeto foram estimuladas as áreas de conteúdo através da articulação entre elas, como defende esta metodologia.

A Atitude Experiencial

Ao longo da minha intervenção pedagógica foi pretendido acolher as experiências internas das crianças e adotar a atitude experiencial. Esta atitude experiencial assentou numa abordagem que teve em consideração as características próprias de cada criança, ou seja, os seus interesses e necessidades. Aquela permitiu ainda, apesar de inacabada, sentir as vivências das crianças para posterior compreender as suas ações. Nesta ordem de ideias, Portugal e Laevers (2010), referem que o educador deve ter em conta as experiências

vivenciadas pelo grupo de crianças, na medida em que os ajudará a melhorar e adequar a sua prática.

Durante este processo, em que a atenção recai sobre a criança, a comunidade profissional e científica reconheceu duas dimensões, a do bem-estar emocional e o da implicação das crianças nas atividades desenvolvidas no contexto do EPE.

Ao apresentar um grau elevado nestas duas dimensões afirma-se que o seu desenvolvimento acontece de forma eficaz, e em condições favoráveis. A sua dimensão proporciona aos educadores uma resposta imediata referente à qualidade das atividades realizadas ou uma dada situação. Ao desenvolver níveis elevados de bem-estar e implicação nas crianças significa que a finalidade do trabalho desenvolvido ajudará aos profissionais acederem ao desenvolvimento social e pessoal das crianças (Portugal & Laevers, 2010). Porém, a Atitude Experiencial segue três pilares essenciais como a sensibilidade, a autonomia e a estimulação.

A sensibilidade é o primeiro pilar, este diz respeito à “ [...] relação mais profunda e autêntica com as crianças [...] ” que assenta nos princípios de aceitação, autenticidade e empatia. Ou seja, é estabelecida uma comunicação com o intuito do outro se sentir entendido, ouvido e aceite (Portugal & Laevers, 2010).

Relativamente ao segundo pilar - a autonomia – esta refere-se aos esforços que o educador deve ter em conta para estimular a iniciativa livre das crianças. Aquele profissional engloba uma série de regras, acordos, limites para garantir um melhor desenvolvimento das atividades, conferindo maior liberdade às crianças (Portugal & Laevers, 2010).

A estimulação é o terceiro e último pilar, existe enriquecimento do meio, ou seja, através da oferta de atividades e materiais de modo diversificado e estimulante com o intuito de satisfazer os interesses e necessidades das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Em suma, a atitude experiencial procura dar uma eficaz educação a todas as crianças, sendo essencial uma abordagem inclusiva, atenta à diferenciação curricular e à diversidade, tornando-a numa prática pedagógica experiencial significativa (Portugal & Laevers, 2010).

Os Modelos Pedagógicos

Segundo Pires (2007) o “[...] modelo curricular assenta num conjunto de pressupostos sobre os recursos e as estratégias que possibilitam a apropriação do conhecimento, bem como nos saberes mais necessários e importantes na aprendizagem das crianças” (p. 62). Nesta ordem de ideias, estes modelos são um suporte que ajuda os educadores/professores numa construção do quotidiano com intuito das crianças/alunos desenvolverem e aprenderem (Formosinho, 1998).

Tendo em conta os modelos utilizados na intervenção inerente a alguns teóricos, estabeleceu-se os seguintes: Modelo Curricular High Scope, Modelo de Reggio Emilia, Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) e o Modelo Diretivo e Não Diretivo.

É de salientar que os modelos utilizados durante a minha intervenção educativa não foram utilizados na íntegra, mas teve o intuito de considerar algumas particularidades de cada um dos modelos, os que considere mais pertinentes e adequei-os às diferentes situações ocorridas com o grupo de crianças/alunos, indo assim ao encontro dos interesses e necessidades de cada um.

Modelo Curricular High/Scope

O modelo High/Scope surgiu na década de 60 por David Weikart. Este tem como fonte de inspiração a aprendizagem ativa segundo Piaget. Este autor refere que a criança só aprende através da ação, centra-se na construção da autonomia das crianças e na aprendizagem pela

ação. Segundo os autores Weikart & Hohmann (2007), “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22).

A abordagem a este modelo constitui uma aprendizagem pelas experiências-chave. Estas são vistas como processos que surgem frequentemente na vida das crianças. As experiências-chave definem os conhecimentos que as crianças adquirem no seu percurso em interacção com os materiais, com as ideias, com as pessoas (Brickman & Taylor, 1996). Neste sentido, aquele mesmo autor defende que o papel do educador será o de criar ambientes propícios onde as atividades de extrema importância para as crianças ocorram de forma natural, desenvolvendo-as, reconhecendo-as e apoiando-as (Brickman & Taylor, 1996).

Neste modelo, “ [...] os adultos não se baseiam em actividades pré-estruturadas para dirigirem a aprendizagem das crianças [...] ” mas têm em consideração o planeamento cuidadoso do ambiente educativo (Brickman & Taylor, 1996, p. 149). Ou seja, tem em conta a organização do espaço, dividindo-o por áreas bem definidas, incluindo nestes espaços uma variedade de materiais atraentes (Brickman & Taylor, 1996).

O currículo na metodologia do High/Scope assenta na ideia que a criança é a construtora do seu próprio conhecimento. Nele é incluída a participação das famílias no ambiente de sala de aula, e valorizado o reconhecimento dos educadores pelo papel que desempenham junto dos pais e familiares, no processo de desenvolvimento das crianças (Magalhães, 2007).

A principal preocupação deste modelo refere-se à construção intelectual da autonomia das crianças. O modelo constitui elementos estruturantes como, o espaço, a rotina e as interações adulto/criança, criança/adulto e adulto/adulto, numa lógica. Estes elementos facilitam a construção da autonomia de cada criança (Pires-Mesquita, 2007).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 28

Segundo Formosinho (1998), os princípios estão devidamente estruturados no modelo curricular High/Scope, ou seja, a rotina diária, o ambiente físico, a interação adulto/criança e interação criança/criança. Torna-se fundamental o papel do adulto em “[...] apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Hohmann & Weikart, 2004).

O ambiente está devidamente organizado por áreas de interesse, estas promovem diversos momentos de aprendizagem. Mas, o ambiente está organizado de forma a assegurar a visibilidade dos materiais existentes em cada área, assim como facilitar a locomoção entre elas, ainda que devidamente identificados (Hohmann & Weikart, 2004).

As rotinas diárias no High/Scope estão organizadas de modo a que as crianças sejam capazes de antecipar momentos e acontecimentos. Nesta rotina está implementado um processo de planeamento, execução e revisão, no sentido que as crianças expressem os seus desejos, pratiquem e reflitam a sua acção (Hohmann & Weikart, 2004).

Modelo Reggio Emilia

Após a Segunda Guerra Mundial, em Itália (1945), os cidadãos uniram-se com o intuito de criar uma escola, proporcionando a igualdade de oportunidades para todas as crianças, ou seja, uma educação mais adequada. Surge uma nova escola de infância Reggio Emilia, que contava com a participação e cooperação dos pais na sua construção. Desta forma, o espaço foi idealizado para a aplicação de ideologias, que posteriormente formou-se o modelo curricular Reggio Emilia (Lino, 1998). Em Reggio Emilia, a creche e o jardim-de-infância são uma parte vital da comunidade, onde “o papel dos pais reflecte a comunidade, ao nível do ambiente escolar e da sala de aula” (Magalhães, 2007). O trabalho desenvolvido nestas escolas assenta numa organização do espaço físico que resulta num trabalho cooperativo e colaborativo, uma partilha entre todos os intervenientes (Lino, 1998).

Loris Malaguzzi, ao ter conhecimento desta iniciativa por parte das famílias, fica fascinado e acaba por se envolver neste projeto. Aquele iniciou um trabalho de colaboração e cooperação com a equipa, no sentido de conhecer melhor as crianças (Lino, 1998). Nesta ordem de ideias, o autor acima descrito “ [...] guiou esses primeiros esforços e continua a defender este programa educacional [...] ” (Magalhães, 2007, p. 147).

Piaget segue as ideias do modelo Reggio Emilia, e como tal acredita que “ [...] a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do Mundo” (Malaguzzi, 1993, citado por Lino, 1998, p. 101). Ao longo da intervenção pedagógica foi fundamental criar um ambiente facilitador, de modo que a criança construísse ativamente o seu próprio conhecimento. Foi de igual modo pertinente ouvir as opiniões prévias de cada criança, com o intuito destas levantarem questões e, em conjunto, procurar respostas a estes problemas. Um ambiente em Reggio Emilia é para Malaguzzi (1993) “ criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, educadores e famílias se sintam como em casa” Malaguzzi, 1993, citado por Lino, 1998, p. 100). Nesta ordem de pensamento, as crianças são estimuladas a explorar o ambiente e a expressar-se através da utilização de variadas formas de linguagem. Através do registo de documentação de diversas formas, como desenhos, fotografias, gravações entre outros. Os educadores em Reggio Emilia defendem a utilização da documentação, pois esta forma ajudará as crianças a entenderem e avaliarem o próprio desenvolvimento dos seus trabalhos, com a mais-valia que colecionar documentação dará oportunidade aos adultos de apreciarem os seus trabalhos (Magalhães, 2007).

Nas escolas para além de um atelierista existe um pedagogo que ajuda os educadores de infância a planear para as crianças com necessidades especiais. Para além da interação dos educadores junto das crianças, o apoio do atelierista e do pedagogo, o ambiente em Reggio Emilia é considerado o terceiro educador. Este, por sua vez, estimula a imaginação e a criatividade nas crianças (Magalhães, 2007).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 30

Este modelo pretende desenvolver relações, comunicações, interações e a colaboração. Isto verifica-se na participação dos pais em todo o planeamento e nas atividades. Ou seja, um componente essencial neste modelo Reggio Emilia, é “ [...] criar uma comunidade de adultos atenciosos, que estimam as crianças” (Beennett, 2001, citado por Magalhães, 2007, p. 149).

Além do modelo ser inspirado nos princípios de Piaget, este também inspira-se nos princípios de Vigotsky que defende o papel do adulto como sendo fundamental na colaboração da criança, para que ela possa atingir capacidades máximas ou seja, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Lino, 1998).

Lino (1998) refere que o espaço em Reggio Emilia é visto como um terceiro educador para as crianças, pelo que o mesmo terá de ser cuidadosamente planeado obedecendo a uma continuidade, do interior para o exterior.

Em Reggio Emilia, os educadores valorizam o trabalho realizado pelas crianças, pelo que as mesmas,

[...] fotografam e filmam os trabalhos das crianças, expõem-nos pela escola, transcrevem o que as crianças dizem, toda esta informação é partilhada com todas as crianças que frequentam a sala ou o centro, com os adultos que nela trabalham, com os pais e famílias (Lino, 1998, p. 103).

O modelo Reggio Emilia “ [...] trabalha com a criança em interacção com outras crianças, com a família, com os educadores, com o ambiente escolar, com a comunidade, e, de forma mais abrangente, com a sociedade” (Magalhães, 2007, p. 149).

Em suma, o currículo em Reggio Emilia reflete vários interesses fundamentais para os educadores como o papel do ambiente como educador, a documentação como avaliação, as múltiplas linguagens simbólicas das crianças, os projetos a longo termo, o papel do educador

como investigador e as relações que estabelecem entre a escola e a família (Magalhães, 2007).

Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

No ano de 1966 em Portugal foi criado, por Sérgio Niza, o Movimento Da Escola Moderna (MEM). O Movimento é um modelo com grande influência do pedagogo Freinet e das ideias de Bruner e Vigotsky (González, 2002).

A pedagogia do MEM privilegia uma abordagem global e natural, a criatividade e as estratégias como os problemas e os projetos. Segundo o enunciado, em grande parte das revistas da escola moderna, a pedagogia “valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (González, 2002, p. 38). Ou seja, aquele movimento propõe dois aspetos essenciais: a formação valoriza o papel profissional da educação crítica no contexto social e educativo, no sentido que identifica a necessidade e o apoio no grupo para evoluir como profissional e posteriormente como cidadão. O outro aspeto refere-se ao “[...] conceito de educação que privilegia o conhecimento [...] e a intervenção no contexto da ação educativa” (González, 2002, p. 39).

“Niza (1996) afirma que o principal eixo do modelo de educação escolar da Escola Moderna Portuguesa é a construção da democracia através da sua vivência na escola, no dia-a-dia” (Niza, 1996, citado por González, 2002, p. 42). Por assim dizer, Pires (1995) refere a ideia do trabalho escolar, uma combinação entre alunos e professores através do diálogo e de negociações entre eles, através da participação ativa aceite numa prática democrática direta (Pires, 1995, citado por González, 2002). Segundo o mesmo autor, ele aponta que os conteúdos se estruturam em planos e projetos de forma cooperada, com intuito de explicitar “contratos” entre alunos e professores. Desta forma, “[...] os alunos participam ativamente

no processo de planificação, avaliação e regulação de todo o trabalho escolar” (González, 2002, p. 42). As negociações entre eles resultam numa construção através do diálogo sobre os valores e o significado que as práticas culturais e científicas estabelecem na educação e no desenvolvimento (Niza, 1998).

Construir uma organização de trabalho em aula possibilita uma progressão, uma construção e uma apropriação de saberes na aprendizagem de todos os alunos, e só desta forma se garante qualidade pedagógica (González, 2002). Essa organização implica estratégias de diferenciação de trabalho, no sentido que se tornam em tempos de trabalho coletivo, autónomo, individual e/ou pequenos grupos (Pierre, 1995, citado por González, 2002). O trabalho democrático assume uma prática educativa através da integração de todos os alunos.

Este movimento sublinha potencialidades de trabalho numa dimensão cooperativa que permite atender as características individuais de cada um aluno. Desta feita, este “[...] instrumento permite um acompanhamento mais individualizado [...]” assim como nos trabalhos em grupo (González, 2002, p. 219).

Niza (1992) aponta três finalidades educativas nesta pedagogia, que assentam na iniciação às práticas democráticas, na reconstrução da cultura e na reinstituição dos valores e significações (Niza, 1992, citado por González, 2002).

No ver do mesmo autor (1998), a escola é definida para os docentes do MEM como um espaço onde se dá início às práticas de cooperação. Os educadores/professores devem proporcionar às crianças/alunos um ambiente com condições afetivas, sociais e materiais, para que, em conjunto, possam criar um “[...] ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos [...]” (p. 141).

De acordo com a autora Serra (2004), a rotina está organizada tendo em conta nove momentos diferenciados: “ [...] o acolhimento, a actividade e projectos, a refeição da manhã, comunicações, almoço, actividades de recreio, tempo para actividades colectivas e avaliação” (p. 55).

O espaço educativo na metodologia do MEM, segundo Grave-Resendes e Soares (2002), está organizado de forma a permitir que os alunos realizem uma variedade de actividades e diversas modalidades de trabalho ao mesmo tempo, sendo elas individuais, em pequeno ou grande grupo.

Relativamente ao material disponibilizado nas salas de MEM, estão distribuídos de forma que os alunos possam usá-los autonomamente.

Na sala de aula existe ainda uma área central polivalente destinada à realização de trabalhos coletivos e, ao seu redor, estão distribuídas seis áreas básicas de actividades com material de apoio às actividades da sala (Grave-Resendes & Soares, 2002). Estas áreas desenvolvem-se,

[...] num espaço para a biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de actividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta” (Niza, 1998, p. 146).

Uma das principais características deste modelo refere-se aos mapas de registo utilizados pelas crianças. Estas apoiam na organização das actividades e, ao mesmo tempo, informam sobre o processo avaliativo do grupo. O processo é denominado por instrumento de pilotagem, destacando-se, o Diário de Turma (DT), os Planos Diários, os Semanais, os

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 34

Mensais, os Anuais, o Mapa dos Projetos, os Mapas de Presenças e Tarefas, O Plano Individual de Trabalho, entre outros (González, 2002).

No que concerne ao Conselho de Cooperação evidente Educativa (CCE) e ao instrumento associado a este, o Diário de Turma (DT) torna-se fundamental no seu trabalho pedagógico, pois permite aos alunos atingirem “ [...] níveis mais elevados de desenvolvimento moral e social” (González, 2002, p. 219).

Nesta metodologia está implícita a valorização do envolvimento da família e da comunidade. Entre eles são proporcionados momentos de diálogo entre educadores e pais, visando o desenvolvimento das crianças. Ao longo da intervenção pedagógica foi fundamental envolver a participação da comunidade, principalmente as famílias das crianças. Esta realização tornou-se visível ao envolver os familiares na construção de peças de vestuário para os bonecos de outono, assim como na visualização das atividades realizadas com as crianças da sala de transição II, na participação de conhecimentos no livro “A Magia de Outono”, e na construção e decoração de jogos a partir de materiais reutilizáveis. A participação daqueles intervenientes tornou-se principalmente no contexto de estágio realizado no Infantário “O Girassol”, em relação ao estágio realizado na EB1/PE da Nazaré. Verifiquei que este envolvimento e implicação das famílias durante o processo de ensino-aprendizagem do grupo de crianças/alunos, ajuda na resolução de problemas e clarificação dos mesmos.

Modelo Diretivo e Modelo Não Diretivo

O Modelo Diretivo baseia-se na teoria behaviorista, esta é uma inspiração da teoria comportamentalista da aprendizagem, criada e desenvolvida no início do século XX com a finalidade de responder às necessidades intelectuais dos alunos (Marques, 1998).

Segundo Marques (1998) o Modelo Diretivo na década de 60 começou a ser utilizado por alguns educadores, pois alguns autores como Carl Bereitar e Engelman, nos anos 60, acreditaram que existem crianças que aprendem melhor ao existir um currículo devidamente estruturado. Ou seja, referem que o papel principal do professor é o de orientar, criador de um ambiente estruturado e planeado (Marques, 1998).

Esta teoria pressupõe “ [...] que as pessoas respondem aos estímulos emitidos pelo ambiente” (Marques, 1998, p. 59). Ou seja, as forças exteriores estimulam as pessoas a proceder de uma certa forma, evitando ou manifestando determinados comportamentos. Estes são todos adquiridos, logo poderão surgir alterações, isto acontece através da manipulação de estímulos ambientais, ou por atitudes comportamentais (Marques, 1998).

Este modelo “ [...] baseia-se na crença de que podem ser ensinadas às crianças competências mais rapidamente se os professores usarem instrumentos educacionais bem planeados e materiais curriculares rigorosos e de fácil aplicação” (Marques, 1998, p. 61). Neste modelo, o professor ensina estruturas do mais simples para o mais complexo.

Porém, este modelo é centrado no professor, ou seja, ele preocupa-se com o domínio cognitivo, as atividades académicas e os resultados da aprendizagem. No entanto, é preparada por parte do professor uma planificação prévia, ou seja, por forma a prever os momentos que acontecerão de modo rigoroso.

Apesar de não concordar com este modelo no seu todo, pois este centra-se demasiado no professor e não no aluno, este foi utilizado na intervenção pedagógica no contexto em 1º CEB relativamente nas áreas do Português e Matemática. Verifiquei que este modelo não é o mais apropriado para o ensino-aprendizagem, pois não proporciona criatividade, liberdade de expressão, de ideias e atitudes. No entanto, foi pertinente seguir ao longo do ensino-aprendizagem uma estrutura que partia do mais simples para o mais complexo, isto devido à pluralidade existente na sala, respeitando as necessidades dos alunos.

Em suma, e segundo Marques (1998) apresento no quadro 1, as quatro fases desenvolvidas na sala de aulas conforme o Modelo Diretivo de forma a clarificar este modelo, retirado deste mesmo livro (p. 62).

Quadro 1. Fases do Modelo Diretivo na Sala de Aula

1ª Fase: Apresentar e explicar o objetivo geral e objetivos comportamentais.	O professor redige os objetivos, explica-os e prepara os alunos para a aprendizagem.
2ª Fase: Motivar os alunos.	O professor chama a atenção dos alunos para a importância dos conteúdos.
3ª Fase: Exposição da matéria.	O professor expõe as matérias, dando atenção à sequência lógica e dando exemplos. O professor tem em atenção que uma exposição deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão.
4ª Fase: Síntese e questões finais.	O professor faz uma síntese da matéria dada e coloca algumas questões para saber até que ponto a matéria foi compreendida e assimilada.

Relativamente ao modelo não diretivo, segundo Marques (1998), este baseia-se nos estudos de Carl Rogers e Abraham Maslow (s/d). Nos seus estudos estes autores defendiam que as relações humanas influenciavam de forma positiva o desenvolvimento emocional e psicológico da humanidade.

Ao contrário do modelo diretivo, este é centrado na criança. Ou seja, ao longo do crescimento da criança o papel principal do “ [...] professor não consiste na transmissão de

conhecimentos, mas sim na orientação no crescimento pessoal num clima de liberdade e autenticidade [...]” no sentido de tornar as aprendizagens duradoras e significativas (Marques, 1998, p. 77). Nesta ordem de ideias, o mesmo autor refere que o professor não ensina mas sim facilita a aprendizagem.

O grande objetivo do professor neste modelo é auxiliar, ajuda-o a atingir níveis elevados de inclusão, de bem-estar e autoestima. O papel deste “ [...] não é provocar mudanças comportamentais, mas sim ajudar o aluno a conhecer as suas necessidades e a autodirigir a sua educação em direcção à realização do seu potencial [...]” (Marques, 1998, p. 78), no sentido dos alunos, identificarem os problemas e procurá-los resolver, encontrando soluções. Deste modo, proporcionará uma maior consciência em reconhecer os seus pontos fracos e fortes, aceitando-os.

Em jeito de conclusão, o modelo não diretivo valoriza mais o domínio emocional do que o domínio cognitivo do aluno, porém os professores têm plena consciência das suas necessidades e pontos fortes (Marques, 1998).

Ao longo da intervenção houve o cuidado de criar um ambiente educativo um pouco mais estruturado no sentido de respeitar o espaço de cada aluno, conferindo-lhe autonomia e liberdade de expressão. Durante a realização de atividades nas diversas áreas de conteúdos houve a preocupação das estratégias utilizadas serem flexíveis e centradas nos alunos.

Capítulo II – Intervenção Pedagógica em Educação Pré-escolar

Contextualização da Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica no contexto de PE decorreu no Infantário “O Girassol”, com a duração de 100 horas e foi realizada individualmente. A sua ação pedagógica foi supervisionada pela educadora cooperante Teresa Fernandes. Apesar de a atuação ter sido proporcionada num contexto de PE, as crianças encontram-se na fase de creche e agrega meninos de três anos de idade. Estas crianças encontram-se numa fase em que “podem fingir que os bonecos são reais, que têm amigos imaginários, ou mesmo contar histórias mirabolantes sobre a sua ascendência e ter conversas inteiras consigo próprias ou com objectos inanimados” (Sprinthall & Sprinthall, 2000, p. 106).

É de salientar que, para um bom funcionamento geral da instituição e dos profissionais, é necessário um conhecimento prévio do meio que a rodeia, para que deste modo se possa responder de forma adequada às necessidades da população em questão, em especial ao grupo de crianças. Assim, consciencializar-se para uma ação mais adequada e progredir para um melhor e correto ensino-aprendizagem. Como tal, é importante “observar cada criança e o grupo para reconhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem [...]” para melhor compreender as suas características e implementar o processo educativo mais adequado, indo ao encontro das suas necessidades (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Caraterização do Meio das Instituições Educativas em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

As características do meio social envolvente como “a própria inserção geográfica deste estabelecimento tem influência, embora indireta, na educação das crianças” (Ministério da

Educação, 1997, p.33). Cabe aos profissionais analisar o meio local, de forma a compreender o enquadramento social desta comunidade e facilitar a definição das necessidades das crianças. Assim sendo, a consequência de investigar o meio que as rodeia, possibilita um maior conhecimento das potencialidades locais.

A intervenção pedagógica decorreu no Infantário “O Girassol” e na EB1/PE, localizadas no Bairro da Nazaré, na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal, sendo ambas de carácter público.

Segundo dados da Câmara Municipal do Funchal, esta freguesia foi criada em 1579, por alvará do Cardeal Rei D. Henrique a três de março do mesmo ano, na época do Bispo D. Jerónimo Barreto. Atualmente esta freguesia ocupa uma área de 810 hectares. Este território faz confrontação a norte com a freguesia de Santo António, a este a freguesia de São Pedro e Sé, a oeste a freguesia de Câmara de Lobos e o sul com o mar (Câmara Municipal do Funchal, 2013).

Segundo os Censos (2011), a população residente nesta área é de 26 482 habitantes, dos quais 14 140 são mulheres e 12 342 são homens. Relativamente à população residente em 2011, e de acordo com os grupos etários, cerca de 16,1% da população encontra-se na faixa etária superior aos 65 anos ou mais, enquanto o grupo dos zero aos 14 anos corresponde a 14,7%. Tendo em conta a faixa etária da população com 65 anos ou mais, evidencia-se a predominância de mulheres com 11 508, já no que confere aos homens estão em minoria com 6 542. Estes dados revelam que o maior grupo de população enquadra-se na faixa etária dos 25 aos 64 e representa 57,3% da população residente (Direção Regional de Estatística da Madeira, 2011).

Grande parte da população do bairro da Nazaré dedica-se ao setor terciário. Mas como tal, não satisfaz de todo as necessidades de toda a população nesta atividade, a maioria tende a recorrer à construção civil e aos serviços do setor terciário na área central do Funchal. A

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 40

Freguesia de São Martinho é atualmente um território marcadamente urbano, cuja população residente, na sua maioria desempenha funções na área dos serviços no comércio e na hotelaria.

No que confere ao setor de serviços públicos, esta freguesia apresenta ao dispor da comunidade, uma grande variedade de serviços entre os quais se podem destacar, o Centro de Saúde, o Lar de Terceira Idade, a Junta de Freguesia, os Correios, o Mercado Abastecedor, a Segurança Social, o Instituto da Habitação, o Serviço de Assistência Domiciliária, o Posto de Polícia e a Praça de Táxis. São Martinho tem ao dispor dos seus habitantes um conjunto de estabelecimentos, de ramos de atividade diversificados, nomeadamente lojas de ferragens, sapatarias, papelarias, supermercados, cabeleireiros, lojas de pronto-a-vestir, tabacarias, floristas, peixarias, talhos de carnes, oficinas de reparações de automóveis, bancos, restaurantes, estações de serviços, farmácias, postos de abastecimento de gás e combustível.

No setor recreativo e cultural, a população pode usufruir igualmente de uma grande variedade de espaços como a Casa do Povo de S. Martinho, a Quinta Magnólia, o Museu do Brinquedo, a Mata da Nazaré, o Jardim de S. Martinho, o Jardim do Amparo, o Jardim Público da Ajuda, e ainda, algumas Bibliotecas, Associações de carácter social tais como núcleos, Igrejas e Capelas. No que respeita aos recursos desportivos, existe o Clube Naval, o Clube Amigos do Basquete (CAB), o Centro de Ténis e Atletismo da Madeira, um Campo de Futebol – Estádio dos Barreiros e um Campo de Futebol da Nazaré.

Caraterização da Instituição

O Infantário “O Girassol” foi fundado há 27 anos, em concreto, no dia 26 de setembro de 1985 e está localizado no bairro da Nazaré, na Rua da África do Sul, 9000-132 Funchal.

A designação atribuída ao Infantário foi por iniciativa de funcionários da instituição, ao semear imensas sementes de girassol no exterior circundante da instituição. A partir, do

momento que desabrocharam girassóis, passou a designar-se “O Girassol”, o que se tornou uma mais-valia, dando sentido ao nome atribuído a esta instituição.

Este Infantário “O Girassol” é uma instituição de ensino público que abrange a faixa etária de crianças dos quatro meses aos quatro anos. No presente ano letivo de 2012/2013 até ao momento, esta instituição colhe cerca de 109 crianças. Neste conjunto de crianças inclui alguns casos de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), algumas ainda em observação pelo ensino especial.

O horário de funcionamento deste Infantário é das 8h00 às 18h30, este acolhe uma equipa que desempenha vários cargos, neste momento conta com um total de 42 funcionários, dos quais 16 são docentes ou seja, uma diretora pedagógica, três professores de atividades de enriquecimento curricular, uma professora do apoio especial, e 11 educadoras de infância. Os restantes são não docentes e representam 26 funcionários que desempenham funções de auxiliares de ação educativa, encarregada coordenadora de serviços gerais, encarregada de lavandaria e assistentes técnicas.

Relativamente ao interior da instituição, existem oito salas de atividades que estão distribuídas por duas valências. O primeiro piso é constituído pelo Berçário I, II e III bem como, uma sala parque. No piso dois estão as salas de Transição I e II, e três salas de Jardim de Infância: com a primeira e a segunda sala dos três anos e outro recinto para os quatro anos.

No piso um o seu exterior é composto por uma área pavimentada em tartan, coberta com um toldo móvel. O espaço está equipado com diverso material lúdico: dois baloiços fixos ao chão; um escorrega e um carro fixo rodeado por um espaço relvado. Convém mencionar que cada sala tem acesso direto a este espaço. Neste mesmo piso encontra-se uma secretaria da instituição, uma sala para os adultos com cacifos do pessoal, local este, para fins de convívio assim como reuniões pedagógicas do pessoal docente, gabinete da diretora, uma casa de banho para os adultos e cacifos para o pessoal não docente em ambos os lados da

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 42

parede. Existe neste mesmo piso uma copa onde se preparam as refeições das crianças do berçário e creche. Nomeadamente neste piso localiza-se, o gabinete da encarregada de coordenação de serviços gerais, uma arrecadação com produtos alimentares, uma arrecadação com material didático e de desgaste, uma arrecadação com material de limpeza, a lavandaria com máquinas e casa de banho, bem como, uma sala de isolamento que arrecada condições necessárias à prática do plano de contingência para a prevenção da Gripe A.

Na descida para o piso dois, encontra-se um refeitório destinado às crianças deste andar, assim como uma área reservada aos adultos profissionais da instituição. Nas imediações do refeitório encontra-se a cozinha/copa que serve para a preparação dos almoços e lanches das crianças e dos adultos do andar número dois, e ainda, uma arrecadação.

Ainda nesta mesma descida para o piso dois encontra-se um salão polivalente com espaço amplo, que se propõe a responder a várias instâncias tais como: acolhimento das crianças de duas salas creche e de três salas de Jardim-de-infância, aulas de enriquecimento curricular, festas/convívios, visionamento de DVDs, espaço para arrumação dos colchões das crianças do Jardim-de-infância, e ainda, em situações de mau tempo, acolhimento do recreio e aulas de educação física. Este salão polivalente dá acesso a um pequeno pátio exterior.

Projeto Educativo de Escola

O Infantário “O Girassol” possui um Projeto Educativo de Escola (PEE), que entrou em vigor no ano letivo de 2009 e com aplicação prática até 2013. Apesar do plano ter sido considerado para um período de quatro anos consecutivos, não impede que sejam introduzidos alguns melhoramentos. Neste momento uma parte do projeto da escola encontra-se em reformulação. Em cada ano existe uma temática a ser abordada ou desenvolvida com as crianças e com a restante comunidade educativa. A temática deste ano intitula-se, “educar para o consumo”, com o propósito de sensibilizar para um consumo mais consciente e para a

importância da poupança, no seio familiar e da escola. Com esta iniciativa, pretende-se promover o consumo de produtos portugueses, de preferência de origem regional, consciencializar pais/famílias para o que é essencial e do que é supérfluo, ensinando a ser melhor consumidor e que as suas escolhas sejam mais informadas e conscientes.

Esta instituição passou a reger-se em regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira (RAM), a 31 de Janeiro com o Decreto - Lei DLR nº 21/2006/M.

O Infantário “O Girassol” assenta e orienta-se em princípios, valores, metas, organização e estratégias no qual a escola deverá cumprir a sua função educativa com a ajuda de uma equipa.

O PEE do Infantário centra-se no desenvolvimento de um processo que segue três características que o distingue de um plano, a flexibilidade, o contexto específico de desenvolvimento e empenho de grupo. Este é flexível, concretiza-se através da evolução, permitindo uma constante adaptação e adequação, apresenta uma dimensão temporal que articula passado, presente e futuro num processo evolutivo, pois corresponde a um desejo e interesse, que possui uma carga emocional.

Caraterização da Sala

A sala de aula é um local em que as crianças, em conjunto com os agentes educativos, podem desenvolver uma diversidade de atividades, quer em pequenos ou grandes grupos. Naquele meio, a criança confronta-se, através da comunicação e da ação, com os seus colegas e com a comunidade educativa, com a educadora e com as auxiliares de ação educativa. Ela comunica através de códigos, daí a necessidade de interpretá-los, de forma a refletir sobre as necessidades da criança ou do grupo de crianças.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 44

O educador estabelece uma relação individualizada com cada criança, relação essa que a ajudará na inserção do grupo e na sua relação com as restantes crianças. Ou seja, “[...] essa relação implica a criação de um ambiente seguro que cada criança conhece e onde se sente valorizada” (Ministério da Educação, 1997, p. 35).

A sala deverá estar organizada tendo em conta as necessidades individuais do grupo de crianças de modo a que elas se tornem mais autónomas e ativas, experienciando o mundo que as rodeia. Assim, como há necessidades específicas de cada idade, há que seguir um critério totalmente flexível para poder acomodar o espaço às diversas atividades realizadas e às diferentes idades dos alunos. O espaço caracteriza-se por ter uma grande incidência de luz natural, vinda da frente do edifício, todo constituído por janelas de grandes dimensões. A sala tem uma porta que dá acesso ao recreio, localizado no exterior, e outra porta com ligação ao interior que dá acesso à casa de banho de apoio, com material adequado às crianças.

Segundo as OCEPE, “os espaços da educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

O espaço está organizado por áreas, são espaços abertos pensados para realizar trabalhos de equipa, cuja organização e decoração poderão sofrer alterações conforme as necessidades que surjam. Naquele local temos diferentes áreas temáticas: o tapete, a casinha, os animais, os jogos de mesa e de encaixe, a biblioteca e a parte criada para a expressão plástica.

A organização do espaço por áreas tem um papel fundamental, pois possibilita um ambiente facilitador de aprendizagens. Advém daí a necessidade de criar espaços atraentes, devidamente organizados por áreas, que contenham boa visibilidade e facilidade de

movimentação, e deve-se ter em conta as mudanças que possam surgir devido aos interesses das crianças (Gonçalves, 2008).

Uma das áreas que requer um grande enfoque é a área do tapete, por ser um espaço de acolhimento e é nele que se decide grande parte de atividades a serem desenvolvidas com as crianças, onde estas têm uma voz ativa. Esse espaço é caracterizado por ser uma área de diálogo, de partilha de saberes e, sobretudo, um local onde as crianças expressam e comunicam de forma afetuosa, expondo os seus sentimentos. Ali existem dois placards de madeira com o propósito de expor as atividades realizadas pelas crianças com o fim de mostrar, a quem a visita a escola, um pouco das aprendizagens das crianças.

Relativamente à área da biblioteca, nesta encontra-se uma estante, onde as crianças têm a possibilidade de manusearem livremente os livros, levando-os para a área do tapete ou para uma das mesas de atividades, por forma a estimular o gosto pela leitura e pela escrita. Esta área faz com que a criança “antecipe experiências que talvez a fascine ou talvez a atemorize; tal permite realizar aprendizagens curriculares na emergência da literacia” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 68).

No que diz respeito à área da casinha, que até é uma área considerável, é constituída por um armário de arrumação dos utensílios de cozinha, uma mesa e cadeiras, um fogão, uma cama, uma mesa-de-cabeceira, um vestuário, uma tábua de engomar e um espelho. Este espaço é muito apreciado pelas crianças e convida-as ao jogo simbólico. O espaço permite fluir a sua imaginação, possibilitando a entrada num mundo de fantasia, em que as crianças representam momentos vivenciados do seu dia-a-dia e que as ajudam a socializar umas com as outras (Figura 1).

Figura 1. Área da Casinha – Jogo Simbólico



O jogo simbólico conduz à imitação. Para o realizar, as crianças usam as diferenças sexuais e os comportamentos dos bonecos, fantasiando. Muitas das vezes as conversas e os problemas dos pais tomam a forma de imitação para as crianças (Brazelton, 2007).

A área dos jogos encontra-se numa estante aberta, disposta ao nível das crianças, para que estas possam manusear livremente o material didático como os jogos de mesa ou de encaixe e os animais. Estes brinquedos têm como objetivo proporcionar momentos lúdicos e de ensino-aprendizagem. Os vários tipos de jogos que existem estimulam diversas construções, ajudam as crianças na construção do pensamento, na realização de sequências por tamanhos, quantidades e cores que proporcionam o ensino da matemática, (Figuras 2 e Figura 3). Nesta mesma área encontra-se uma caixa com uma diversidade de animais que levam as crianças a explorarem diversas brincadeiras em interação com os seus colegas, possibilita momentos de partilha e cooperação. Segundo Jean Piaget, “o conhecimento não provém dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 19).

Figura 2 e Figura 3. Brincadeiras com jogos

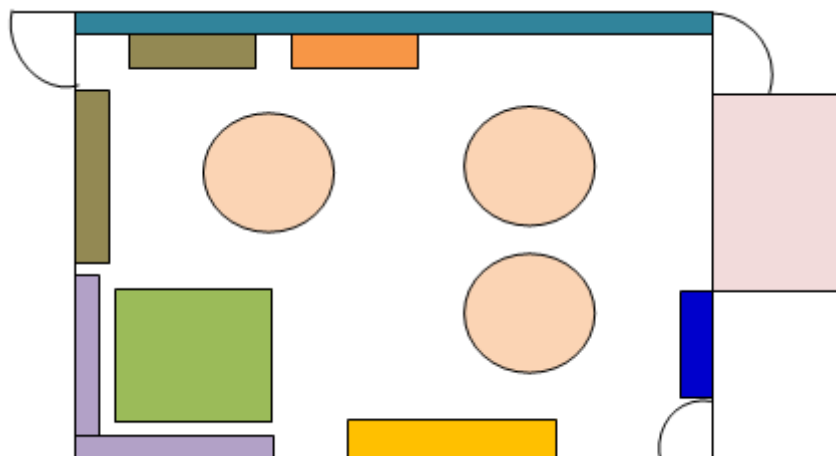
Na área da expressão plástica existe uma estante com uma diversidade de materiais que proporcionam às crianças momentos de liberdade, imaginação, criatividade, e que as ajuda a desenvolver a motricidade fina. Os materiais, neste espaço, não estão ao alcance das crianças, mas sempre que alguma tenha interesse nos mesmos, o educador coloca esse material ao dispor da (s) criança (s). Àqueles acrescenta-se uma outra diversidade de materiais, tais como a massa fina, a plasticina, entre outros, que podem ser explorados e manobrados pelas crianças.

Ao entrar na sala, na parede lateral, encontra-se um placard com algumas informações indispensáveis ao educador, de que é exemplo a informação mais relevante sobre os encarregados de educação.










Existe ainda um móvel com material diversificado para diferentes atividades e todo ele identificado com etiquetas para uma melhor orientação das crianças. Por cima daquele encontra-se um leitor de CDs para os momentos de expressão musical.

Na entrada da sala encontram-se os cabides de forma ordenada, com identificação das respetivas crianças, onde são colocadas mochilas. Estas têm um papel importante, pois colocam os seus pertences, de forma autónoma. Por cima dos cabides e na parede em frente encontra-se uma área destinada à exposição dos trabalhos realizados pelas crianças. Através da figura 4, podemos observar, de forma mais pormenorizada, a distribuição do espaço por áreas, devidamente legendado e respetiva constituição.

Figura 4. Planta da Sala



Legenda:

-  Janelas
-  Mesas de Atividades
-  Móvel com Materiais
-  Área do Tapete
-  Área da Casinha
-  Área da Biblioteca
-  Área dos Jogos e dos Animais.
-  Painéis
-  Painel das Presenças e Placard com informações dos encarregados de educação.

Caraterização do Grupo de Crianças

A sala de transição II é constituída por um grupo heterogénea em termos de idade, verificando-se uma diferença que vai até aos 10 meses. O grupo é constituído por 15 crianças, uma de dois anos e as restantes têm três anos. Apesar de se verificar pouca diferença de idade, esta proporciona [...] interação entre crianças em momentos diferentes de

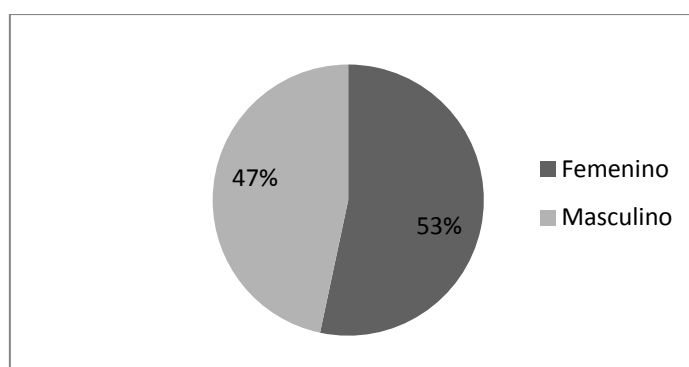
desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 35).

Neste grupo de crianças, duas delas encontram-se em fase de adaptação, o que significa que elas se encontram neste mesmo espaço pela primeira vez. As restantes crianças continuam nesta instituição desde o ano transato e uma grande parte delas acompanha a educadora desde o berçário. É de salientar que, neste grupo, uma das crianças está a ser acompanhada pelo ensino especial, com a finalidade de averiguar se a mesma manifesta algum tipo de necessidade mais específica.

O objetivo neste grupo passa por delinear um processo educativo que responda às características, aos interesses e às necessidades de cada criança por forma a proporcionar um desenvolvimento mais equilibrado e saudável.

No que diz respeito ao género, a maioria das crianças pertence ao género feminino, e, por conseguinte, o género masculino está representado num menor número, conforme consta no gráfico 1. Ou seja, 53% das crianças são do género feminino, representam um número de oito meninas e 47% representa um número de sete meninos.

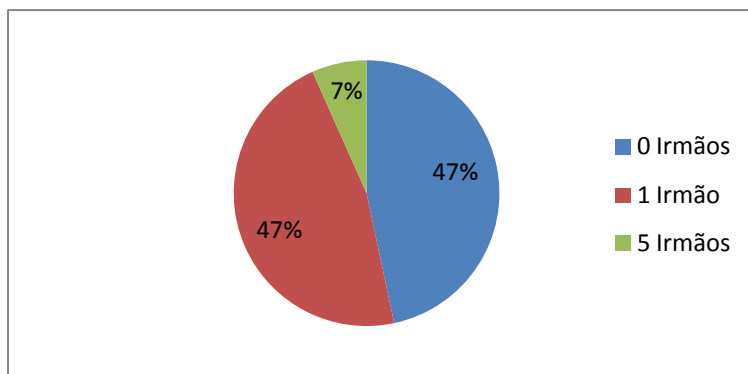
Gráfico 1. Distribuição das Crianças por Género



Relativamente ao agregado familiar, como consta na análise do gráfico 2, relativo ao número de irmãos, verificamos que as famílias são pouco numerosas. Ou seja, 47% refere-se a dois grupos, um deles não têm irmãos e o outro grupo contém apenas um, o que significa que grande parte do grupo, ou seja, sete alunos não têm irmãos e outros sete têm apenas um

irmão. Nesta sala, há apenas uma criança que tem cinco irmãos, correspondendo a 7% do grupo de crianças.

Gráfico 2. Distribuição do Número de Irmãos



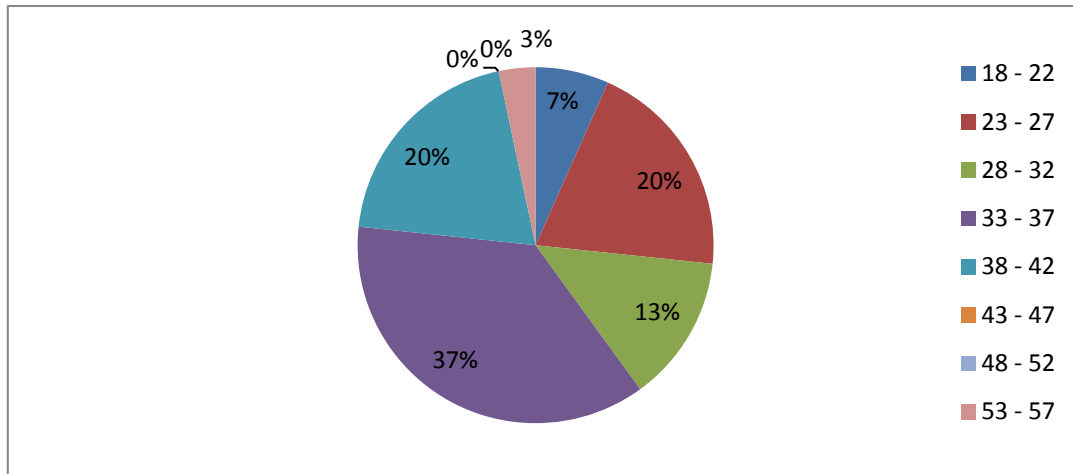
Contexto Sociológico dos Pais das Crianças

Segundo as OCEPE, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança. Importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43).

Relativamente à faixa etária dos pais, consoante podemos verificar na representação do gráfico 3, uma escala diversificada de idades. Podemos constatar que a faixa etária dos pais está compreendida entre os 18 e os 53 anos de idade. Segundo esta análise pode-se verificar que a maioria dos pais encontra-se num grupo entre os 33 e 37 anos de idade, que corresponde a 37%, grupo com 11 pais. Em minoria encontra-se uma percentagem de 3% que corresponde a um pai, cuja idade está no intervalo dos 53 aos 57 anos. Seguidamente encontram-se dois grupos com 20%, um deles com idades compreendidas entre os 23 e os 27, e outro entre os 38 e os 42 anos, ambos com seis pais cada um. Verifica-se ainda a existência de um grupo com 17 % que corresponde a dois pais que se encontram com idades abrangidas entre os 18 e os 22. Por último, verifica-se um grupo de quatro pais com idades entre os 28 e os 32, o que corresponde a 13% dos pais. Importa salientar que esta escala vai de cinco em

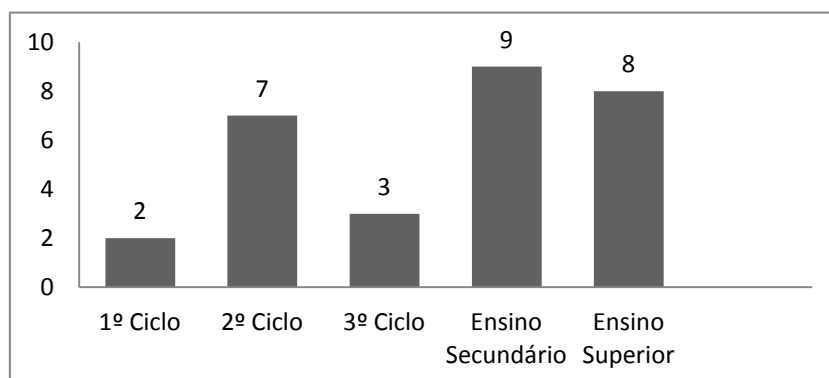
cinco anos e que, a partir dos intervalos de idades entre os 43 e os 52, não existe nenhum pai incluído.

Gráfico 3. Faixa Etária dos Pais das Crianças



No que confere às habilitações académicas dos pais das crianças, podemos verificar, no gráfico 4, que a grande maioria possui escolaridade, divergindo entre o 1º Ciclo (2), 2º Ciclo (7), 3º Ciclo (3), mas com maior predominância pelo Ensino Secundário (9) e Ensino Superior (8). Deste modo podemos concluir, de uma forma geral, que as suas famílias provêm de um contexto socioeconómico de classe média/alta.

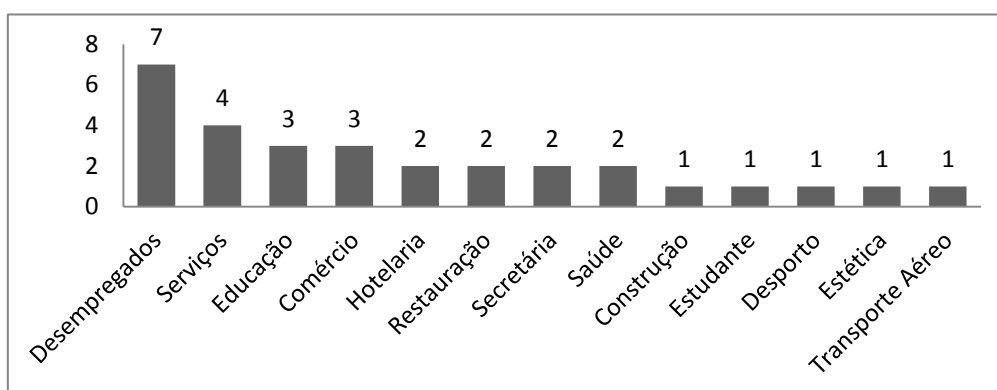
Gráfico 4. Habilitações Académicas dos Pais das Crianças



Quanto à profissão dos pais, optei por colocar por setores de trabalho, por existir uma grande multiplicidade de profissões e, desta forma poder destacá-las melhor. No gráfico 5 podemos observar que a percentagem que mais se destaca, com 23%, remete para uma parte dos pais que se encontra desempregada, contando com um total de sete pais. Com 14% dos

pais, que equivale a quatro pais, corresponde ao setor de serviços. Com 10% encontram-se dois grupos, cada um deles com três pais no setor de Educação e Comércio. Com 7% verifica-se quatro setores diferentes, cada um deles com dois pais, e que representam os setores de hotelaria, da restauração, de secretaria e saúde. Para finalizar, nos 3% restantes existe cinco áreas de trabalho bastante diversificadas: construção civil, estudante, desporto, estética e transporte aéreo e que correspondem a cinco pais.

Gráfico 5. Representação Profissional dos Pais das Crianças



Caraterísticas do Desenvolvimento Geral do Grupo de Crianças

No início da intervenção, como estava no começo de um ano letivo, seria espectável que algumas das crianças pudessem apresentar dificuldades de adaptação à rotina diária da sala, nomeadamente nas regras. Apesar de algumas estarem familiarizadas com as regras e rotinas da sala e as aceitarem, por vezes tentaram afirmar-se pela força. Por este motivo, uma boa parte do grupo necessita de diálogo constante relacionado com regras/modos de estar dentro e fora da sala, assim como relacionado com o saber comportar-se nas atividades ocorridas em pequenos e grandes grupos.

O grupo de transição II, por ser um grupo heterogéneo em termos de idade, apresenta-se homogéneo ao nível de capacidades e interesses.

Quanto à formação pessoal e social, as crianças exploram ativamente o meio e realizam brincadeiras umas com as outras em jogo paralelo, apesar de, por vezes, surgirem conflitos na

partilha de objetos. São crianças com amigos prediletos e procuram-nos para as brincadeiras. Compreendem os sentimentos mostrando afetos, zangas, tentando confortar de certa forma os que estão tristes. O grupo tem consciência de si próprio, comparando-se por vezes entre si. Grande parte destas crianças demonstra confiança nas suas próprias realizações, manifestando orgulho nas suas conquistas.

O grupo, na sua generalidade, faz as suas escolhas, ajuda-se nas tarefas e valoriza os seus pertences. Em relação à alimentação, todas as crianças comem de forma autónoma. Ainda assim, em alguns momentos, necessitam de incentivo e/ou a ajuda de um adulto. A criança mais nova ainda sente necessidade de mexer nos alimentos com as mãos.

Relativamente à área de expressão e comunicação, no que respeita ao domínio da linguagem, algumas das crianças registaram uma grande evolução, empregaram vocábulos corretamente e algumas delas têm uma boa construção frásica, situação distinta nas mais novas, que ainda têm alguma dificuldade ao nível da dicção.

Na generalidade, o grupo, em conversas de tapete, reproduz verbalmente vivências, acontecimentos, histórias, assim como brincadeiras ou momentos relacionados com os seus familiares. Estas são capazes de descrever uma imagem e até mesmo recontar uma história. A maioria do grupo permanece atento nas atividades de tapete, com exceção de dois elementos que ainda se encontram em fase de adaptação e, como tal, ainda não têm bem a noção das regras da sala e acabam por destabilizar/descontrolar o grupo com alguma frequência.

De um modo geral é um grupo alegre, afetuoso, bastante comunicativo que mantém uma boa relação entre si e os adultos da sala.

No domínio da matemática, os alunos usam termos para descrever (grande, pequeno) e usam advérbios como (muito, pouco). A maior parte do grupo encontra e emparelha objetos semelhantes, realiza sequências conforme a sua cor e tamanho, realiza torres com legos, objetos imaginários, com jogos de encaixe, faz puzzles simples e enfiamentos.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 54

No que refere ao domínio da expressão plástica, todas as crianças cooperam com agrado nas atividades plásticas: no desenho, na pintura, na modelagem, na rasgagem e na colagem. E, quando realizam atividades relacionadas com colagem de materiais diversificados, entusiasmam-se e exploram-nos com as mãos. Relativamente à motricidade fina, algumas das crianças evidenciam os seus desenhos mas outras evidenciam encontrar-se numa fase anterior, a da garatuja, sendo necessário desenvolver um trabalho mais ativo, pois demonstram algumas dificuldades de destreza motora.

Relativamente ao domínio da expressão motora, todas as crianças melhoraram a este nível. Apesar de existir uma criança que apresenta alguma dificuldade, pois tem medo, não corre com segurança e evita contornar obstáculos. Em geral, estão sempre prontas para as atividades que incluam movimento, jogos com bolas, jogos de encaixe.

Quanto à expressão musical, este é um domínio de interesse manifestado por todo o grupo. As crianças memorizam mímicas e canções, cantam individualmente e em grupo, de forma diferenciada, perante diferentes estilos musicais. É, sem dúvida, uma área de grande preferência. O domínio da expressão dramática é um momento em que as crianças expressam as suas emoções e os seus sentimentos. Adoram dramatizar histórias de forma espontânea, assim como manipular fantoches. Elas encontram-se numa fase que evidenciam muito bem o faz-de-conta, expressam momentos e realizam papéis do seu dia-a-dia na área da casinha.

No que concerne ao conhecimento do mundo, as crianças revelam uma boa percepção visual. É um grupo que demonstra muito interesse pelos animais e pelas suas características. De uma forma geral, interessa-se pelo mundo que os rodeia, são curiosos e gosta de novidades. Este grupo adere com uma facilidade às atividades propostas, manifesta-se com agrado e satisfação em poder experimentar novas técnicas ou materiais.

Em relação às atividades no espaço exterior, existe partilha de brincadeiras que fomenta uma maior comunicação/relação e que estimula a afetividade e, em simultâneo, a

aprendizagem mútua. O meio exterior é um local onde as crianças gostam de passar uma grande parte do tempo, acrescido do facto de ser um grupo bastante curioso e interessado pelo meio natural, manifestando o gosto por explorar os materiais vindos do meio ambiente.

O Infantário “O Girassol” proporciona às crianças atividades de enriquecimento curricular que são encaradas por estas como momentos lúdicos e de ensino-aprendizagem, indispensáveis à sua rotina semanal. Elas participam ativamente nestes momentos, nomeadamente nas diversas atividades proporcionadas pela expressão físico-motora, na expressão musical e no inglês.

Organização do Tempo (Rotina Diária e Semanal)

A rotina surge como forma de organização/gestão do tempo e do espaço, no sentido de facilitar às crianças um melhor conforto e segurança no seu próprio ambiente na sala, agindo de forma mais natural possível nos diversos momentos ocorridos durante o dia.

Segundo Hohmann & Weikart (2007) “[...] a rotina diária proporciona às crianças muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses” (p. 226). A rotina diária deve ser consciente, facilitadora e apoiante numa aprendizagem ativa. Nesta linha de ideias, os mesmos autores referem que a rotina “[...] permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 8). Esta definição complementa-se com Gonçalves (2008), que nos refere que os educadores também são defensores de rotinas “[...] estáveis e securizantes, capazes de permitir às crianças a previsão da sucessão dos acontecimentos ao longo do dia” (p. 189). Podemos observar no quadro 2, de forma mais pormenorizada, as rotinas das crianças.

Quadro 2. Rotina Diária

8h00 – 8h45	Acolhimento das Crianças no Polivalente
8h45 – 9h30	Atividades Livres e/ou Orientadas
9h15 – 9h30	Higiene
9h30 – 10h00	Lanche da Manhã
10h00 – 10h30	Atividades Livres (recreio/sala polivalente)
10h30 – 11h30	Atividades Orientadas na sala (pequeno e grande grupo)
11h30 – 11h45	Higiene
11h45 – 12h15	Almoço
12h15 – 12h30	Higiene
12h30 – 15h00	Hora do Sono/Descanso
15h00 – 15h30	Higiene e Atividades Livres
15h30 – 16h00	Lanche da Tarde
16h00 – 16h30	Atividades Livres (recreio/sala polivalente)
16h30 – 18h30	Atividades Orientadas e livres (pequeno e grande grupo)
18h30	Encerramento da Sala

Importa salientar que a distribuição dos tempos na creche, ainda que pré-definidos, pode ser ajustada, sendo por isso flexível. As rotinas diárias assumem um papel de extrema importância no desenvolvimento das competências pessoais, cognitivas e sociais das crianças. Estes hábitos assumem um papel essencial, na medida em que a organização proporciona uma estabilidade fundamental e um ambiente seguro em que as crianças podem investir cognitivamente (Gonçalves, 2008).

A rotina diária inicia-se com o acolhimento, no polivalente, com uma troca de brincadeiras, com as crianças de outras salas. Todas são recebidas pelas auxiliares de ação

educativa e educadoras, num momento em que as crianças de diferentes idades partilham brincadeiras. Após este momento, as crianças vão para as suas respetivas salas e iniciam brincadeiras livremente nas áreas dos seus interesses, até a educadora chegar à sala. Assim que chegam, existe um momento de acolhimento, um momento afetuoso, de partilha e de diálogo. Neste momento as crianças podem expressar, de forma livre, os seus sentimentos e podem partilhá-los com todos os que se encontram na sala.

No acolhimento são transmitidas as novidades e o registo das presenças através da utilização de bolinhas de cor, em que cada uma delas corresponde a um dia da semana, para uma melhor identificação dos dias. As crianças ainda contam com o apoio do educador e da estagiária pois ainda não identificam corretamente os seus nomes. Daí o recurso à utilização da foto à frente do nome para facilitar a correspondência entre ambos.¹ Neste momento é realizado um diálogo em que se aborda os dias da semana e respetiva sequência.

Após a marcação no quadro das presenças, aproveitamos a ocasião para dialogar e apreender os interesses e as dificuldades das crianças. Nesta abordagem existe uma partilha entre todas, desencadeando o surgimento de novas atividades a serem planeadas.

Importa referir que, antes e após as refeições, as crianças procedem à sua higiene pessoal com o apoio dos adultos.

Segue-se então para o almoço. É neste momento que as crianças aprendem a se comportar à mesa, associando as regras de bom comportamento ao correto manuseio dos talheres, e ainda a reconhecer os bons hábitos alimentares, que devem, aos poucos, tomar consciência. Reconhecem também que devem fazer uma alimentação variada e saudável. Esta prática é extensível aos restantes momentos de alimentação ocorridos ao longo do dia. Após a tomada de cada refeição, à exceção do almoço, as crianças procedem às brincadeiras ao ar livre, no recreio exterior, com todas as crianças da instituição com exceção das do berçário.

¹ O quadro das presenças foi introduzido na segunda semana de estágio, o que irá ser abordada posteriormente de forma a clarificar a sua ação.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 58

Logo, ao almoço, as crianças, durante um dado tempo, descansam na sua sala, em colchões. Estes estão devidamente organizados segundo uma ordem, pelo que as crianças estão conhecedoras da sua localização.

As brincadeiras no exterior constituem uma partilha de momentos diversificados com as crianças, estas agem livremente através do seu próprio corpo, explorando o meio que as rodeia.

Durante a semana, além das crianças usufruírem da sua rotina diária, ou seja, de atividades em grandes e pequenos grupos, orientadas ou livres, existem atividades de enriquecimento curricular.

Como se verifica no quadro 3, as atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas durante a semana, nos horários pré-definidos, são a expressão musical, a expressão físico-motora e o inglês. Estas atividades são abraçadas pelas crianças com grande entusiasmo, pois estão sempre predispostas para a aprendizagem de novidades ou de conteúdos que envolvam movimento e, de certa forma, a liberdade do corpo.

Quadro 3. Atividades de Enriquecimento Curricular

Dias da Semana	Atividades de Enriquecimento Curricular
Terça-feira (10h30 às 11h00)	Aula de Expressão Musical
Quarta-feira (9h30 às 10h30)	Aula de Expressão Físico Motora
Sexta-feira (11h15 às 12h15)	Aula de Inglês

Intervenção Pedagógica

Fundamentação Teórica

Durante a minha intervenção, na vertente de creche, orientei-me pelas competências presentes nas Metas de Aprendizagem para a EPE e pelos objetivos planeados nas Organizações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), ou seja pelos Princípios da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, documentos estes que ajudam na orientação do educador. As OCEPE “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática e auxiliar no processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

A Lei-Quadro da EPE destina-se a crianças dentro de uma faixa etária compreendida entre três anos e a idade de ingresso para o EB. Aquela define objetivos pedagógicos para a educação PE que organiza e sustenta as OCEPE (Lei n.º 5/97, artigo 3.º). Esta documentação é fundamental na vida dos educadores, na medida em que os orienta durante a sua ação, mais precisamente na organização do espaço de trabalho.

Ao longo da minha intervenção pedagógica foi fundamental seguir as seis etapas propostas pelo Ministério de Educação (1997) no processo educativo das crianças. As etapas são as seguintes: a observação, o planeamento, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação.

É através da observação que o educador identifica os interesses e as necessidades de cada criança, ou seja do grupo, tendo em conta o meio social e familiar de que cada um provém. Esta informação é útil para a ação do educador, para adequar a sua intervenção pedagógica às características de cada criança. Foi fundamental, durante a minha ação, existir uma observação constante, pois possibilitou-me conhecer cada criança de forma mais

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 60

individualizada e compreender a sua evolução. O processo de observação permitiu identificar potencialidades e dificuldades nas crianças.

O planeamento foi pertinente durante a minha intervenção pois possibilitou-me planificar atividades tendo em conta as características das crianças, até porque foi fundamental criar um ambiente estimulante, promotor de aprendizagens diversificadas e significativas para cada uma delas.

A terceira etapa diz respeito à ação. Durante o processo educativo as ações dirigidas às crianças são devidamente planeadas. No entanto podem surgir imprevistos. Assim sendo, deve o educador estar preparado para estes momentos inesperados.

A avaliação foi uma etapa fundamental ao longo da intervenção pedagógica, pois permitiu consciencializar-me sobre a minha ação, que apesar de não ter sido realizada junto das crianças, possibilitou-me adequar as atividades futuras a este grupo.

Durante as atividades realizadas na intervenção pedagógica, a comunicação foi elementar pois visou o conhecimento que cada criança tinha de cada momento facilitando o conhecimento da sua evolução. A troca de ideias entre crianças durante este processo possibilitou um melhor reconhecimento do que cada um possuía. Por último, a sexta etapa é referente à articulação do PE com 1º CEB.

O diálogo e a observação das crianças tornam-se indispensáveis assim como as conversas formais e informais com a equipa educativa, pois, só desta forma, pude ter em conta os seus interesses e necessidades.

O papel da educação de infância é fundamental na vida das crianças, segundo o princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar,

[...] a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a

qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro).

Durante a intervenção optei por seguir diversos procedimentos metodológicos, como a observação participante, o registo fotográfico, a tomada de notas em campo, os registos das crianças e também a análise dos documentos dos processos individuais de cada criança. Adotei ainda alguns modelos inerentes à pedagogia de participação nomeadamente o High-Scope e o Reggio Emília e MEM. Tendo por base uma prática fundamentada em modelos pedagógicos centrados na participação ativa das crianças, tendo em conta as tomadas de decisão no processo educativo, sendo as crianças os principais agentes da sua própria construção.

Através da observação participante durante a intervenção, verifiquei que grande parte do grupo cultiva o gosto pela realização de atividades que envolvem a cor, especialmente nas que proporcionam a utilização de pincéis e tintas. Constatei também que grande parte do grupo gosta de explorar os diferentes materiais e técnicas relacionadas com a expressão plástica de forma criativa e espontânea. Esta observação tornou-se pertinente na medida em que me possibilitou constatar quais as dificuldades das crianças, para partir para uma melhor e mais adequada intervenção e sucessiva reflexão.

É um grupo que se interessa pela expressão musical, ou seja, pelas rimas e canções, tem facilidade em decorar parte das letras, e tudo o que envolva movimento, assim como a audição de histórias. O grupo demonstra interesse por fantoches, ou bonecos que possam manipular e realizar brincadeiras de faz-de-conta.

Apesar do grupo, ser um pouco tímido, ele gosta de comunicar e expressar as suas ideias. Manifesta dificuldade em permanecer durante algum tempo no tapete desrespeitando

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 62

por vezes as regras. Neste sentido, verifiquei que houve necessidade de recorrer uma diversidade de materiais didáticos, atraentes e apelativos no sentido de os manter atentos por mais tempo e quando necessário.

Constatei que uma das maiores necessidades por parte do grupo prendeu-se com o nível da motricidade fina, sobretudo ao nível do manuseamento do lápis e da tesoura, outros ainda possuem dificuldade na dicção/articulação do vocabulário. No entanto, a maior dificuldade deste grupo prende-se com o cumprimento das regras.

Após uma observação participante e um levantamento dos dados gerais das crianças, foram pensadas metodologias para, de certa forma, melhorar e adaptar o grupo de crianças durante a intervenção. Esta observação participante e ativa torna-se essencial pois “ [...] desempenha funções efectivas susceptíveis de modificar radicalmente certos aspectos da vida do grupo” (Damas & Ketele, 1985, p. 27).

Durante a intervenção existiu o cuidado de dar continuidade ao processo educativo das crianças. Para melhor adequar a sua intervenção educativa é importante que o educador,

[...] reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhes estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

Ao longo da intervenção pedagógica achei pertinente questionar-me para obter respostas face à observação realizada durante as ações do grupo de crianças e, de igual modo, consciencializar-me das suas potencialidades, interesses, fracassos, necessidades para que,

desta forma, adequar a minha ação junto das crianças, realizando atividades tendo em conta as suas preferências e dificuldades.

Planificação em Contexto Pré-escolar

Durante a minha intervenção no Infantário “O Girassol”, a planificação foi um instrumento essencial na organização da intencionalidade educativa a desenvolver com o grupo de crianças. A importância de planear consiste num “[...] processo intelectual no qual os objectivos internos dão forma a acções antecipadas” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 249). Deste modo, tive em conta as metas pretendidas a alcançar pelo grupo de crianças durante a minha intervenção, nas atividades propostas para cada semana.

As planificações foram realizadas semanalmente e em colaboração com a educadora cooperante. Nelas, integram as áreas de conteúdo, as respetivas competências, assim como as atividades/estratégias a realizar com as crianças, os materiais a utilizar e uma breve avaliação geral no final de cada preparação semanal. A figura 5 representa um exemplo da tabela da planificação. Importa referir que todas as planificações referentes às semanas de intervenção encontram-se em apêndice A.

Figura 5. Exemplo da Planificação de Pré-escolar

Dia	Áreas de Conteúdo	Proposta de atividades	Objetivos	Descrição da atividade		Recursos Materiais
				Estratégia Educador	Competência da criança	
11/02/2012 - Segunda-feira	<p><u>Área da Formação Pessoal e Social</u></p> <p><u>Área do Conhecimento do mundo</u></p> <p><u>Área da Expressão e Comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - Domínio da Expressão Motora 	Regras na Sala e jogo da mensagem.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber estar em grande grupo. - Dar oportunidade aos outros de intervir nas conversas e jogos e captar pela sua vez para intervir. - Contribuir para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhecendo a sua razão e necessidade e procurar cumpri-las. - Apresentar um pensamento autónomo e a comunicação das ideias de forma organizada. - Desenvolver capacidade de concentração e de memorização; - Ser capaz de considerar os atos sem ofender e selecionar as palavras certas. - Desenvolver o sentido de responsabilidade; - Praticar jogos, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações customizadas do jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juntar todas as crianças no tapete; - Escutar as opiniões prévias das crianças; - Iniciar diálogo argumentativo sobre as regras; - Questionar as crianças sobre as regras que achem importantes; - Dialogar com as crianças sobre o jogo “A mensagem”; - Mencionar uma palavra a uma criança para esta dizer à outra e assim sucessivamente; 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentar no tapete; - Escutar com atenção; - Refinar as regras de forma correta e as que achem as mais indicadas; - Elaborar o jogo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas para escrever registo das crianças; - Caneta;

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 64

O ato de planificar pressupõe ter em conta os interesses e necessidades individuais das crianças. Ou seja, deve ser flexível a ponto de adequar a intervenção às características do grupo, e não temos necessariamente de a cumprir à risca. Desta forma, durante a realização das atividades planeadas, optei por uma atitude flexível, pois possibilitou-me adequar e improvisar momentos inesperados. Assim sendo, a planificação tornou-se, durante a minha intervenção, um instrumento de orientação.

Tive em atenção os interesses e necessidades das crianças, pelo que houve a preocupação e a necessidade de mudança de estratégias no decorrer da ação. Desta feita, o planeamento deve ter em conta o grupo de crianças. Ela “ [...] é adaptada e diferenciada de acordo com as características individuais, de modo a oferecer a cada criança condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

Ao planear o processo educativo tendo em conta o grupo estamos a proporcionar às crianças um ambiente estimulador de aprendizagens significativas, diversificadas e progressivas, contribuindo para a igualdade de oportunidades. Este planeamento permite ao educador refletir sobre as suas intenções, adequando e prevendo experiências de aprendizagem para o grupo, assim como a organização de recursos materiais e humanos essenciais à sua aplicação (Ministério de Educação, 1997).

Ao longo da minha intervenção procurei realizar atividades que fossem suficientemente desafiadoras, de modo a estimular e interessar cada criança, para além de apoiá-las a alcançar “ [...] níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Na perspetiva das OCEPE, o planeamento da minha intervenção teve em conta o envolvimento dos pais, das famílias, dos profissionais e da comunidade, de forma a

colaborarem no desenvolvimento do processo educativo das crianças (Ministério de Educação, 1997).

Contextualização das Atividades Realizadas na Intervenção Pedagógica

Durante a minha intervenção no contexto de PE, efetuei uma semana de observação participante e cinco semanas de dinamização e responsabilidade nas atividades desenvolvidas.

O tempo de observação tornou-se uma mais-valia, pois possibilitou-me ter uma visão próxima das crianças nos diversos momentos da sua rotina. Neste período foi possível identificar interesses e necessidades das crianças, facilitando a realização da planificação e respetivas atividades a desenvolver com todo o grupo.

Os dias em que decorreu a minha intervenção diversificaram, de segunda à sexta-feira, tendo sido lavada a cabo mais frequentemente de segunda à quinta-feira num horário das 8h:30 às 12h:30 e das 13h:30 às 15h:30.

O tema desenvolvido durante a minha intervenção pedagógica foi proposto pela educadora, e dentro deste tema foi pensado desenvolver uma diversidade de subtemas tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças. Estas planificações caracterizaram-se pela sua flexibilidade no que respeita aos tempos e às atividades a desenvolvidas com as crianças, por ser um grupo etário que se situa entre os dois e os três anos.

Por ser a avaliação um processo importante na educação das crianças, verifiquei a necessidade de dar continuidade a este processo, pelo que foi necessário recorrer a instrumentos de avaliação, de forma a avaliar os níveis de bem-estar e de implicação. Foi uma avaliação constante, através da observação participante e do registo, de acordo com as competências definidas na planificação referentes às atividades desenvolvidas nas respetivas áreas de conteúdo.

Neste capítulo faço referência às atividades desenvolvidas com o grupo de crianças de uma forma reflexiva. Após as abordagens concluo com uma avaliação geral das competências obtidas pelo grupo de crianças, assim como com a avaliação dos níveis de bem-estar e implicação. Na avaliação das atividades apresento um gráfico alusivo ao bem-estar e implicação das crianças, referente à temática abordada. Esta é realizada através da ficha diagnóstica de grupo (1g), segundo o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Figura 6). A frequência da sua utilização é a de três a quatro vezes por ano. No entanto, como a minha intervenção só decorreu num período de mês e meio, optei por realizá-la semanalmente. A finalidade de a realizar desta forma surgiu com o intuito de averiguar a existência de sucessivas evoluções por parte do grupo de crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Figura 6. Exemplo - Ficha de Avaliação Diagnóstica de Grupo (1g)

Avaliação diagnóstica do grupo – Ficha 1g (24 a 27 de Outubro)

Avaliação diagnóstica do grupo de acordo com a ficha 1g

Crianças	Nível geral de bem-estar							Nível geral de Implicação							Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?			
Nomes *															
1. Ana Clara			3						3						Muito tímida, reservada.
2. Beatriz Vieira			3						3						Muito tímida, dificuldade em comunicar.
3. Diogo Freitas		1						1							Brincadeiras mais individuais e distraído.
4. Ema Carvalho				4						4					Autónoma e responsável, ponderada.
5. João Crespo		1						1							Tem alguma dificuldade em se separar da mãe (devido talvez de proteção a mais).

Importa referir que na tabela estão distribuídos níveis de um a cinco, representando cada um, uma cor. Ou seja, os níveis 1 e 2 representam-se a vermelho, o nível 3 a cor laranja e, por último, os níveis 4 e 5 representam a cor verde (Portugal & Laevers, 2010).

Os níveis 1 e 2 referem-se às crianças que não usufruem das atividades por motivos de mal-estar. Deste modo, permite ao educador averiguar os motivos que as levaram a não

usufruir daquelas, possibilitando reformular a sua ação. O nível 3 corresponde às crianças que carecem de maior atenção. Por fim, os níveis 4 e 5 referem-se às crianças que usufruem, de forma apropriada, dos diversos momentos de atividades (Portugal & Laevers, 2010).

Estas fichas são fundamentais no processo educativo das crianças, pois possibilitam que os educadores repensem e adotem novas medidas para melhorar a ação das crianças, ou seja, permitem um maior bem-estar e implicação.

No início da intervenção pedagógica, como referido anteriormente no ponto da investigação-ação, surgiu uma questão no contexto de PE. O saber é: “A participação das famílias das crianças influencia os comportamentos destas, facilitando assim as suas aprendizagens?” Esta questão emergiu com a finalidade de desenvolver, ao longo da intervenção, um trabalho cooperativo e participativo com os pais e com as crianças nas diversas atividades, no sentido de entender os comportamentos das crianças na presença e com a participação dos pais, e ainda, se essa presença e participação foram facilitadoras das suas aprendizagens.

Importa ainda mencionar que as fichas de avaliação diagnóstica de grupo (1g) do SAC referentes a cada semana de intervenção pedagógica apresentam-se no apêndice B.

Elaboração das Regras da Sala e Introdução ao Quadro de Presenças

Durante a observação realizada no início da intervenção pedagógica, em diálogo com a educadora cooperante, constatamos que o grupo de crianças possuía grandes dificuldades no cumprimento das regras na sala. Esta situação foi verificada sobretudo quando as crianças permaneciam no tapete, porque ficavam mais agitadas do que no decorrer das atividades desenvolvidas em pequenos.

Segundo a educadora cooperante, as crianças, quando estavam na sala anterior, tinham consciência das regras. Contudo, após um período de férias, estas regrediram devido à

mudança de sala. Desta forma, constatei que as crianças precisam de tempo para se adaptarem a um novo espaço, de modo a explorarem/conhecerem tudo o que as rodeia.

A existência de duas crianças vindas pela primeira vez para a instituição de PE acabou por influenciar os comportamentos das restantes. Estas duas evidenciavam grande falta de regras no que se referia às situações vividas na sala, no sentido de que não compreendiam os momentos ocorridos durante a rotina diária e respetivos tempos. Surgiu, então, a necessidade de focar este tema, para posteriormente dar continuidade às atividades a desenvolver com o grupo de crianças.

Como ponto de partida para desenvolver este tema iniciei um diálogo com as crianças no tapete sobre as regras a cumprir, esse teve como intuito compreender os conhecimentos prévios das crianças. Aquele espaço proporciona a estimulação e a comunicação entre as crianças. Por isso “é um tempo de respeitar ritmos, de acolher ritmos, de criar ritmos; é um tempo de escuta individual, de escuta do grupo, de escuta dos pares [...]” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 74). Tendo em conta o Modelo High Scope a interação é o diálogo verbal e não-verbal. O mesmo surge quando os adultos comunicam e brincam com as crianças (Brickman & Taylor, 1996).

Importa referir que todas as ideias mencionadas pelas crianças foram devidamente registadas num bloco de notas e posteriormente colocadas à sua disposição. Estas anotações tornam-se fundamentais, pois “ implicou observar, escutar, selecionar documentos e interpretar documentos. Os adultos documentam as experiências das crianças observando-as, tomando notas dos seus comportamentos e diálogos [...]” (Lino, 1998, p. 103).

De início, a abordagem das regras surgiu com o intuito de focar primeiramente as regras da sala, mas, ao longo do diálogo, surgiram comentários vindos por parte das crianças, sobre comportamentos a ter no refeitório e no exterior. Foi então que surgiu a ideia de realizar o mesmo processo para as regras dos restantes espaços complementares da sala, o

exterior e o refeitório. Durante o diálogo abordou-se os comportamentos a ter em diversos locais da instituição, passando pelo interior, pela sala, pelos momentos de rotina, pelo refeitório e pelo exterior. Para além disto, incidu-se a atenção nos comportamentos a ter com os colegas e os adultos.

A ideia das regras serem realizadas pelas crianças foi pensada com o intuito das mesmas tomarem maior consciência da sua importância, tornando-as seres conscientes dos seus atos, desenvolvidos em alguns dos momentos. Ao “fazer regras com as crianças e não para as crianças é um processo mais demorado [...]” mas como a participação “[...] garante aprendizagens participativas, a sua permanência e transferibilidade são maiores” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 25).

As regras foram pensadas e decididas em conjunto com o grupo de crianças, com o intuito de registá-las e colocá-las na parede à sua altura, para que elas pudessem visualizá-las, relembando-as em qualquer momento. “Esta participação permite construir uma autonomia colectiva [...]” através da participação de regras elaboradas e negociadas entre todo o grupo. Essa elaboração é compreendida entre elas e compromete-as a aceitar a decisão coletiva sobre o bom funcionamento do grupo, pelo que cada uma colabora para o bem-estar coletivo (Ministério da Educação, 1997, p. 53).

Após uma decisão cooperativa, foram mencionadas as regras e referiu-se que, posteriormente, seriam escritas num cartaz com registos gráficos realizados pelas crianças. Pois esta aprendizagem cooperativa, segundo Pujolás (2001), é definida como sendo um recurso e/ou uma estratégia que tem em conta a diversidade das crianças numa mesma sala, pelo que privilegia uma aprendizagem personalizada e, só desta forma, é possível que todas as crianças cooperem para aprender, em vez de procederem a uma aprendizagem individualista e competitiva (Pujolás, 2001, citado por Fontes & Freixo, 2004).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 70

As crianças não possuem quaisquer saberes/competências de leitura e escrita, daí a necessidade de registrar as regras graficamente para uma melhor compreensão e significado do código escrito das mesmas. (Figura 7 e Figura 8). Rinaldi (1998), menciona que, a

documentação assume um papel fundamental nas escolas que aplicam o sistema Reggio Emilia. «Documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visível, é criar cultura ... Documentar as actividades, os diálogos, as experiências das crianças é um sinal de amor e emoção» (Rinaldi, 1998, citado por Lino, 1998, p. 103).

Importa referir que devido à existência de um imprevisto ocorrido durante esta semana, não foi possível concluir os registos gráficos nas respetivas regras.

Figura 7 e Figura 8. Representação Gráficas das Regras pelas Crianças



Os registos foram realizados individualmente, estes requereram tempo acrescido para a construção de saberes, ou seja, tempo suficiente para que cada criança produzisse de forma espontânea e, deste modo, não tivessem influência na sua ação. Cada criança é um ser único e pessoal e devemos ter em conta as características de cada uma, criar tempo e um espaço próprios para que não influenciem as suas ações.

Após uma abordagem das regras de comportamento na vida das crianças optei por levar umas imagens referentes às rotinas diárias das crianças no contexto PE. Estas refletem a forma como as crianças devem comportar-se em cada um destes momentos de rotina nas

diferentes áreas. Foi realizada uma análise de cada imagem, tarefa executada pelas crianças no sentido de lhes dar voz ativa e perceber se as regras anteriormente abordadas foram interiorizadas. Durante esta análise, uma criança, ao visualizar as imagens, referiu em voz alta aos meninos “quando vamos dormir não devemos saltar para cima das camas dos outros meninos!” (Ema), (Figura 9). Verifiquei que as crianças tinham plena noção das regras definidas para cada um dos lugares, nos diversos momentos ocorridos na sala, assim como no exterior e no refeitório, estas têm consciência das atitudes a ter em cada momento.

Figura 9. Visualização das Imagens das Rotinas



Após uma abordagem das regras e decisão sobre a escolha das mesmas pelas crianças realizei uma atividade lúdica, o “jogo da mensagem”. Este teve como objetivo o cumprimento das regras próprias desta dinâmica. O meu papel foi o de mencionar uma palavra ao ouvido de uma criança para que fosse transmitida ao colega do lado, também ao ouvido, para que a mensagem passasse por todas as crianças sem que houvesse alteração da mensagem inicial. Verifiquei que a mensagem final não correspondeu à inicial, devido o jogo ter sido realizado por um grupo cuja faixa etária situa-se entre os dois e os três anos. As crianças nem sempre foram capazes de acompanhar a sua realização. Segundo a educadora cooperante, com o passar do tempo, com algum exercício do jogo, as crianças já serão capazes de repetir o jogo e conseguirão realizá-lo com maior sucesso. Logo, os alunos possuíram uma maior consciência do modo do seu procedimento, pois através da experiência, a aquisição de aprendizagens pelas crianças tornaram-se mais facilitadora.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 72

Durante esta semana, em colaboração com a educadora cooperante, foi sugerida a introdução do quadro de presenças. Esta atividade foi realizada como uma forma das crianças se sentirem integradas no grupo e de se integrarem no ambiente da sala, passando a ter “ [...] consciência de que fazem parte de um grupo e de que é importante para elas ir à escola regularmente” (Vasconcelos, 1997, p. 125).

Importa referir que foi um reaproveitamento e que apenas foram realizadas pequenas alterações. Como podemos verificar na figura 10, no quadro de presenças a alteração evidencia a colocação de fotografias das crianças, mas pela razão do quadro se encontrar em processo de reconstrução, não contém nenhuma até ao momento. Este quadro é constituído pelos nomes das crianças, ordenados alfabeticamente e por círculos de várias cores, que representam cada um dos dias da semana.

Figura 10. Quadro de Presenças em Reconstrução



Antes de introduzir o quadro de presenças foi pedido que as crianças se sentassem na área do tapete com o intuito de perceber os conhecimentos prévios que cada uma possuía. Após uma breve abordagem mostrei quadro, na tentativa de que as crianças tivessem uma maior perceção acerca do que viam e da sua importância.

Inicialmente, a intenção seria criar momentos de autonomia, em que as crianças realizassem o seu próprio registo de presença, mas, por se encontrarem no início de um ano

letivo, achei por bem dar mais algum tempo para que elas se familiarizassem com as características do quadro.

Após uma pequena abordagem sobre a importância e a sua função, realizei um simples jogo, para que o quadro começasse a ter significado para elas.

Coloquei cinco recipientes vazios com o fito das crianças colocarem, em cada um deles, o círculo da cor correspondente a cada dia da semana. A partir desta atividade elas começaram a ter uma melhor noção da cor correspondente a cada um dos dias da semana, da respectiva sequência dos dias e noção de número. Cada criança, na sua vez, era responsável por retirar um conjunto de círculos, apenas uma cor de cada, ou seja, a cor que representasse os dias da semana, de segunda a sexta-feira. Nesse processo teriam de colocar cada bola no respectivo recipiente de acordo com os dias da semana e sua ordem, incentivando à contagem (Figura 11).

Figura 11. Realização do Jogo dos Dias da Semana



Nesta mesma semana, para dar continuidade às atividades com as crianças, a educadora cooperante propôs desenvolver a temática do outono. Esta estação do ano é um época privilegiada e festejada nos contextos de PE, pois inclui a participação dos mais pequenos numa prática entusiasmante e psicopedagógica de muito valor, deste modo promovendo a socialização, a cooperação, a autoestima e a inclusão das crianças (Agüera, 2008).

Para dar início à temática do outono pensei abordá-la de uma forma diferente, pois, na primeira semana de observação, havia contado uma história das quatro estações, que serviu

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 74

como mote de partida. A história falava de conteúdos relacionados com o outono e desenvolvia o raciocínio matemático, a contagem, as cores, os frutos, entre outros aspetos. Verifiquei que as crianças demonstraram interesse acrescido ao escutar a história, querendo saber sempre mais, dando especial atenção à visualização de imagens. Após a breve abordagem, na semana anterior, da temática do outono, iniciei uma conversa com as crianças através de uma caixinha das surpresas, pois vinha verificando que estas evidenciavam algum interesse pela novidade e que, naquele preciso momento era vivido com entusiasmo e curiosidade. Então, iniciei um diálogo questionando o que poderia conter a caixa. As crianças começaram todas a dar palpites, grande parte pensavam que fosse um animal, “um rato”, “uma lagartixa”, entre outros. Pedi a uma delas que espreitasse e que não comentasse com o grupo. A escolhida, por sua vez, ganhou uma expressão de felicidade colocando logo a mão na boca, sorrindo. Nesse momento, comecei a dar pistas mas, como não surgiram mais ideias, voltei a pedir a colaboração da criança conhecedora do conteúdo para tirar a surpresa da caixa. Ela retirou um boneco e mencionou que ainda existia outro (Figura 12 e Figura 13).

Figura 12 e Figura 13. Apresentação dos Bonecos às Crianças



Relativamente aos dois bonecos, perguntei quem eram e as respostas imediatas foram: é uma menina, é um menino. Partindo do que observavam nos bonecos, indiquei que prestassem atenção e verificassem o que faltava em cada um deles. As crianças começaram a “bombardear” inúmeras sugestões; uns referiram os olhos, a boca, o cabelo. E voltei a questionar, “E então não falta mais nada?” Ao que responderam de imediato, “eles estão

pelados”. “Ah, falta a roupa” (Lucas). Todas as ideias sobre os bonecos foram registadas, apontando o conteúdo e quem o disse. Iniciei um diálogo questionando-os sobre como seriam as roupas nesta altura do ano, que materiais a utilizar e quais as cores de que gostariam. A partir deste diálogo surgiram inúmeras ideias, grande parte do grupo mostraram-se empenhados e com agrado nesta atividade. Responderam que devíamos usar gorros, cascoís, casacos quentinhos, meias, sapatos, luvas e até mesmo um guarda-chuva. Esta aproximação ao trabalho de projeto foi sugerida por mim, para introduzir a temática do outono, e foi também um ponto de partida para interagir com os pais, pois estes, em conjunto com as crianças, foram os principais responsáveis pela concretização desta atividade. O momento lúdico não partiu das crianças mas teve sempre o intuito de serem elas, juntamente com os pais, agentes ativos na construção.

Segundo Katz e Chard (2009), os educadores podem seleccionar individualmente os temas a serem desenvolvidos com o grupo de crianças. Estes autores referem igualmente que “o trabalho de projecto proporciona às crianças oportunidades para tomarem decisões a vários níveis, cada um deles com diferentes implicações pedagógicas” (Katz & Chard, 2009, p. 112).

Em conversa com a educadora cooperante, e através da observação, constatei que as crianças possuíam algumas dificuldades em alguns conteúdos ligados ao corpo humano e que os bonecos poderiam facilitar a aprendizagem e ajudá-las a superar essa necessidade. Estes bonecos foram integrados na sala com o intuito de desenvolver, a longo prazo, diversos conteúdos como a sexualidade, o vestuário, o corpo humano, a noção de número e de cor para que os alunos pudessem tirar partido nas diversas brincadeiras na área da casinha com os colegas através do jogo simbólico. Nesta linha de ideias, os fantoches em forma de bonecos “ [...] desempenham um papel fundamental de relevo no processo educativo” e proporcionam através do faz-de-conta a realização de uma diversidade de brincadeiras (Costa & Baganha,

1989, p. 14), tendo sempre presente que “brincar é uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de pessoas, das ações e o que os objetos e pessoas em interação permitem” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 49). Estes são um “ [...] instrumento privilegiado para aumentar o sonho anímico das crianças” (Costa & Baganha, 1989, p. 14).

Avaliação da Primeira Semana de Intervenção

Ao longo desta semana foi possível retirar dados relevantes para proceder a uma avaliação das atividades desenvolvidas na presente semana. Realizo uma análise das diversas competências propostas em cada planificação referente a cada atividade desenvolvida com as crianças de forma a entender se as atingiriam.

No que concerne à área da formação pessoal e social, algumas das crianças demonstraram dificuldade em permanecer em grande grupo, verificando isso com mais frequência nas atividades no tapete, nos diálogos e no desenvolvimento das atividades. É um grupo em que alguns, por vezes, apresentam timidez na exposição de ideias. Em compensação, outras possuem grande fluidez no discurso, e estas, ao precederem assim, permitem que os restantes se apercebam e deixem a timidez de parte. Em contrapartida, algumas crianças, durante os diálogos, não foram capazes de respeitar os restantes colegas. Não obstante isso, noutras atividades, o grupo conseguiu cooperar, mostrando momentos de interajuda.

Verifiquei que, após a abordagem das regras de comportamento, as crianças estavam cientes de como se comportarem em cada lugar, apesar de duas delas, por estarem há pouco tempo na instituição, não tinham plena noção das regras e das rotinas, sendo que as mesmas demonstraram ter grande dificuldade em respeitar os momentos de rotina e, por vezes, o cumprimento das regras nas atividades desenvolvidas. Em diálogo com a educadora cooperante, verificamos que trabalhar o cumprimento das regras seria um trabalho constante,

incentivando-as a respeitá-las, quer na sala quer nos momentos de rotina, até que as crianças possuíssem uma noção lógica da realidade vivida no interior da instituição.

Na área da expressão e comunicação, no que concerne ao domínio da expressão plástica, verifiquei uma boa utilização dos diversos materiais e de forma autónoma. O grupo foi responsável e criador de produções individuais sem qualquer constrangimento. Para chegarmos a esse resultado, foi exposta às crianças a importância da correta utilização dos materiais, de modo incentivar o sentido de responsabilidade, durabilidade dos mesmo e sua valorização.

Referente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, grande parte do grupo de crianças participou ativamente na exposição de ideias, com clareza, embora uma outra parte tivesse demonstrado timidez, possuindo algumas dificuldades na comunicação. Estas últimas são mais reservadas, necessitando, por vezes, de incentivo e estímulos por parte do adulto. Verifiquei que a idade das crianças constitui um fator de grande influência nas suas ações e nos discursos, ainda que outras, apesar de terem as mesmas idades, evidenciam-se mais, participam mais e propõem ideias e, por vezes, gostam de se destacar em relação ao grupo.

Já no domínio da expressão musical, todo o grupo de crianças tem gosto pela música, pela audição, pelo canto e conseguem acompanhar a melodia e o ritmo.

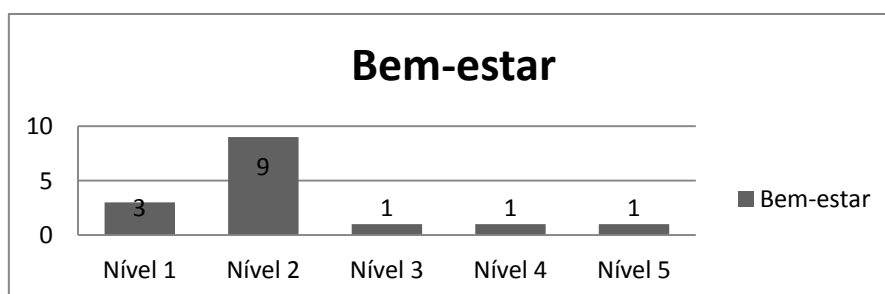
Na área do conhecimento do mundo, uma pequena parte do grupo das crianças foi capaz de identificar e colocar as cores referentes a cada dia da semana nos recipientes, conforme as indicações. Todas as crianças identificaram corretamente as cores, o vermelho, o azul, o amarelo, o verde e o rosa. Elas têm a noção do número dos dias da semana, no entanto nem todas conseguiram identificar no quadro de presenças a correspondência de cor atribuída a cada dia da semana. A sua dificuldade foi verificada na realização do jogo. Verifiquei ainda que algumas crianças pronunciam os dias da semana, referindo que sábado e domingo são

dias para descansar e que não se deslocam à escola. Quando suscitaram dúvidas por parte das crianças durante a realização do jogo, houve diálogo com o intuito delas retirarem do conjunto de muitos círculos as cores correspondentes aos dias da semana, e isso, por vezes, não aconteceu, sendo que, grande parte do grupo retirou um grande número não pretendido de círculos, colocando-os nos recipientes de forma incorreta.

Segundo Portugal & Leavers (2010), apresentarei uma breve avaliação das crianças referente aos níveis de bem-estar e implicação nas atividades desenvolvidas durante esta semana.

Como se pode observar no gráfico 6, referente aos níveis de bem-estar, a maioria das crianças, nove num universo de 15, encontram-se no nível 2. Através da observação verifiquei que grande parte das crianças não se sentia recetiva para intervir nas atividades orientadas pela educadora cooperante devido à minha presença. Este comportamento manifestado pelas crianças torna-se normal, pois evidencia alguma timidez. Porém, três delas, pela sua forma de ser, manifestaram boa predisposição para a realização de todo o tipo de atividades encontrando-se nos níveis 3, 4 e 5. A grande dificuldade manifestada por grande parte das crianças prendeu-se com a dificuldade de cumprir as regras de bom comportamento, tendo-se que as chamar à atenção sobre as suas ações inadequadas e sua desconcentração, existindo apenas três crianças no nível 1.

Gráfico 6. Níveis de Bem-estar na Primeira Semana de Intervenção



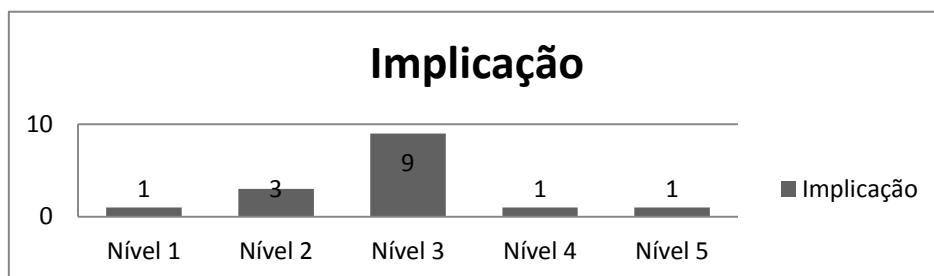
Quanto à implicação das crianças nas atividades desenvolvidas nesta semana, podemos observar no gráfico 7, que a maioria se encontra no nível 2, com nove das crianças, três

crianças no nível 2, enquanto nos níveis 1, 4 e 5 temos apenas uma criança por cada um destes níveis.

O nível 1 refere-se a uma criança na qual recai a suspeita de ter alguma dificuldade especial. No nível 2 existem três crianças sendo que uma delas coloca-se à parte nas atividades, outra evidencia-se pela não adesão às atividades propostas, manifestando, por vezes, vontade em realizar outras atividades que não planeadas para o momento, e, por último, temos uma criança que apresenta dificuldade de concentração, requerendo ajuda por parte do adulto. Verifiquei ainda que esta criança é pouco autónoma e realiza atividades com pouco agrado.

Apesar de uma das crianças conter apenas dois anos, envolveu-se nas atividades propostas com entusiasmo, no entanto, quando realizadas durante algum tempo, esta tendia a dispersar-se. Mas, pela sua forma interessada a criança está no nível 3. As restantes crianças que se encontram neste nível aplicam-se com agrado nas atividades propostas, ou seja, oito crianças, ainda que por vezes manifestaram muita distração. No nível 5 verifica-se uma criança, esta manifesta prazer na realização das atividades e predisposição na realização de outras, é comunicativa e expressiva.

Gráfico 7. Níveis de Implicação na Primeira Semana de Intervenção



Realização do Painel de Outono – Noções de Cor

Nesta semana pretendi dar continuidade ao projeto dos bonecos. Visto não ter existido tempo para decidir, em grande grupo, os nomes a atribuir a cada um deles, lembrei às

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 80

crianças a importância do seu envolvimento. Durante a conversa, apenas duas crianças sugeriram nomes, não tendo existido mais sugestões, colocamos os nomes atribuídos pela primeira criança, recorrendo às opiniões de todo o grupo que considerou uma ótima ideia, pelo que à menina foi dado o nome de “Ema” e ao menino o de “João”. Segundo as OCEPE, “a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação [...]” fomentando assim atitudes de tolerância, o respeito pela diferença (Ministério da Educação, 1997, p. 54).

Ao longo do diálogo referi que, para dar continuidade ao projeto, teríamos de pedir a colaboração dos pais ou até mesmo de outros familiares para darem o seu contributo na continuidade/aperfeiçoamento de mais alguns elementos complementares do boneco. Os visados reconheceram de imediato que seria uma excelente ideia. Foi então que, mesmo sem a sugestão dos pais conhecimento, começaram a despontar ideias por parte das crianças para confeccionarem roupas e acessórios para os bonecos. O envolvimento dos pais e a educação proporcionada pela escola resulta no desenvolvimento pessoal com impactos benéficos educativos e sociais nos alunos (Matos & Pires, 1994).

Importa referir que este projeto, como envolveu os pais das crianças e a comunidade escolar, será posteriormente abordado resumidamente, a fim de focar alguns aspetos pertinentes.

Segundo o que foi proposto pela educadora cooperante e conforme a planificação, para dar continuidade à temática do outono, pensei realizar a construção de um painel sobre esta época do ano. Este trabalho teve como intuito envolver as crianças na realização/construção de materiais tendo em conta os seus interesses e decisões sobre o respetivo material a utilizar. É fundamental “estimular o desenvolvimento global da criança

no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

Num momento anterior à realização do painel comecei por abordar, no tapete, uma readaptação da história “Adivinha o Quanto Eu Gosto de Ti” para poder fazer uma ligação com as características próprias desta altura (Figura 14). Durante o conto e visualização das imagens as crianças permaneciam atentas e expressivas, com ar de curiosidade sobre o que viria a seguir. Verifiquei que, após este momento, grande parte das crianças faz uma sequência correta dos acontecimentos. Esta história, para além de trabalhar acontecimentos naturais da época de outono, desenvolve expressões espaciais: em cima, em baixo, fora, dentro de, ao lado de, à frente de, entre outras. Segundo as OCEPE (1997), “[...] a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo” (Ministério de Educação, p.73). Ou seja, aquela exploração permite às crianças reconhecer e representar diferentes noções que irá aprender gradualmente a nomear e diferenciar.

Figura 14. Conto da História “Adivinha o Quanto Eu Gosto de Ti”



Nesta mesma semana houve a oportunidade das crianças realizarem a técnica de carimbagem, através de moldes de frutos e folhas colados numa esponja, isto para facilitar o manuseamento do carimbo e respetivo decalque, utilizando uma variedade de cores relacionadas com o outono, tais como as cores laranja, vermelho, amarelo, castanho e verde (Figura 15 e Figura 16).

Figura 15 e Figura 16. Realização da Carimbagem - Moldes de Folhas e Frutos com Cores de Outono



De uma forma geral o grupo participou de forma ativa e interessada nesta atividade. Visto a sua realização ter sido efetuada em pequenos grupos, as restantes realizaram brincadeiras pelas áreas, pelo que, por várias vezes algumas delas chegavam até mim referindo “já está quase na minha vez?” (Martim), “e eu?” (Vasco) e “já posso ir pintar?” (Vasco), o que demonstrava o interesse pela atividade. Algumas, quando terminavam a carimbagem, recusavam-se a sair da área de atividade, pelo que, teve que existir um diálogo individualizado para lhes fazer entender que deviam respeitar os colegas que ainda não as tinham tido oportunidade de realizar a atividade. Apesar da sua permanência nesta área ser de grande interesse, as crianças entendiam e abandonavam o local com satisfação, dando possibilidade de partilhar estas vivências com os restantes colegas.

Após a carimbagem e a secagem dos trabalhos, juntamente com a educadora cooperante, recortei e coloquei no painel, de forma a parecer uma moldura. Foi então que, num dos momentos, uma das crianças, ao deslocar-se para o pátio, referiu “tá lindo!” (Lucas). Esta criança, de nacionalidade brasileira, valoriza as atividades realizadas pelo grupo, conferindo-lhes um grande significado.

Figura 17. Pintura do Tronco da Árvore com Lápis de Cera e Partilha de Materiais

É de salientar que, durante a realização da pintura do tronco da árvore, as restantes crianças permaneciam em áreas de interesse próprio, sendo que, grande parte realizava brincadeiras com jogos de encaixe e com animais.

Após todas as crianças participarem de forma ativa na pintura do tronco da árvore procedeu-se à colagem das cascas de amendoim. É curioso que as crianças exploravam o material através do toque, levando-os por vezes à boca na expectativa de os poder comer. Em conversa, expliquei que este material era uma casca e que não era comestível, mas que, no seu interior alojava-se um fruto que se chama amendoim e que esse era comestível, informação que despertou muito a sua curiosidade, pois muitas delas não sabiam. Por isso, no dia seguinte, surpreendi-os levando amendoins com casca, que foi observado com muita atenção e não faltou quem os quisesse comer.

As crianças também se demonstraram aplicadas aquando da realização da técnica de colagem, verificaram que havia grande prazer no contacto com a cola, pois consideraram engraçado a sensação do cola e descola dos seus dedos (Figura 18).

Figura 18. Colagem de Cascas de Amendoins no Tronco



Numa conversa de tapete solicitei às crianças que, juntamente com os pais, trouxessem uma variedade de folhas que lhes lembrasse o outono ou cujas folhas apresentassem as tonalidades desta estação, para posteriormente colar no painel. A proposta de recolha de folhas entre pais e filhos teve o intuito de envolver os primeiros para obter uma relação de proximidade entre ambos, permitindo, deste modo, a participação ativa dos mesmos na educação dos últimos. Ou seja, a socialização é marcada ao nível dos valores e normas, através do papel modelo que os pais desempenham na comunidade junto dos seus filhos (Magalhães, 2007).

A colagem das folhas levou algum tempo devido à fraca participação dos pais. Apesar de um grande número de crianças não ter levado o que lhes foi pedido, a quantidade de folhas existentes até ao momento levou-me a prosseguir com esta atividade no painel. A atividade de colagem poderia ter sido realizada no chão com várias crianças ao mesmo tempo, no entanto isso não aconteceu. Dei prosseguimento à tarefa realizando-a de forma individual (Figura 19). Verifiquei que esta atividade não foi recebida com muito interesse por grande parte das crianças, tendo-se verificado maior participação e interesse na abordagem inicial, no tapete, sobre as dimensões, tonalidades e quantidades de folhas. Gelman verificou que crianças pequenas com três anos de idade desenvolvem determinadas “[...] capacidades verbais de contagem numa ordem particular e podem aplicá-las na resolução de problemas envolvendo um pequeno número de itens” (Gelman, citado por, Barros & Palhares, 1997, p. 52).

Figura 19. Colagem de Folhas na Árvore do Painel

Na tentativa de imitar as folhas caídas nesta altura do ano, pensei utilizar jogos de lateralidade e movimentos através da utilização do corpo, ou seja, dramatizar os sons de outono ao som da música. Sendo esta uma atividade que envolveu movimento e ritmo, foi denotado, por parte do grupo de crianças, um interesse geral durante a realização da mesma. Teve-se ainda espaço de liberdade de expressão para as crianças explorarem o seu próprio corpo fazendo movimentos, livremente. Esta área deve ser estimulada desde cedo, tendo em conta a sua adequação ou seja, os ritmos simples que favoreçam movimentos espontâneos e a representação corporal (Agüera, 2008).

Avaliação da Segunda Semana de Intervenção

Em geral, o grupo de crianças na área de formação pessoal e social foi capaz de permanecer concentrado na maioria das atividades propostas para esta semana. O grupo começa a ter maior noção das regras e grande parte dele respeita os restantes colegas aquando da sua intervenção e conseguem manter-se tranquilos até chegar a sua vez.

Apenas nas duas crianças, as que frequentam há menos tempo no Infantário, assim como a mais nova, houve, por vezes, falta de respeito em escutar os seus colegas. Apercebia-me que aquelas estavam distraídas ou desejavam realizar outro tipo de atividades não propostas. Ainda assim, constatei maior interesse das mesmas aquando da audição de

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 86

histórias. Elas gostam de realizar atividades em grande grupo, no entanto verifiquei uma maior distração em certas atividades deste gênero do que nas realizadas individualmente.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, quando foi lido um conto recorrendo a imagens, as crianças fazem uma boa sequência das mesmas, de forma correta. As crianças fazem uma boa associação das imagens aos elementos que as representam, ou seja, realizam uma correta leitura das imagens identificando com exatidão as características das personagens. Verifiquei o gosto pela audição de histórias por parte de todas as crianças e exploram-na de forma curiosa e motivadora, apesar de algumas distrações sucederem quando a narração é mais extensa.

Um grande número de crianças apresenta o seu pensamento de forma autónoma e comunica as ideias de forma organizada. Verifiquei interesse por parte de quase todo o grupo na aquisição de novas palavras. Existem duas crianças que expressaram vivamente o gosto pela leitura, apesar de não possuírem vocabulário para a sua realização.

No que concerne ao domínio da expressão plástica observei algumas dificuldades na motricidade fina; algumas das crianças têm dificuldade no manuseamento do pincel. Relativamente às cores, as crianças reconhecem-nas e associam-nas à altura do ano, às cores de outono, habitualmente mais escuras. É um grupo que se interessa com entusiasmo pela realização de atividades ligadas às artes, neste caso à pintura. Verifiquei interesse na aprendizagem de novas técnicas, várias formas de expressão. No que respeita à atividade de colagem, a mesma não foi bem acolhida pelas crianças. Não verifiquei motivação nas crianças, daí não ter dado grande ênfase ou disponibilizado mais tempo para esta tarefa.

O grupo em geral partilha materiais uns com os outros e fazem questão de pedir ao colega a troca, através do diálogo de forma passiva.

Todo o grupo de crianças, até mesmo as mais tímidas, no que respeita ao domínio da expressão musical, acolhe com grande entusiasmo, tem um bom sentido de ritmo melódico

reproduzindo pequenas partes da música. As crianças têm uma boa compreensão do que a mensagem da canção transmite.

No domínio da expressão motora as crianças têm um bom controlo do corpo, conseguem expressar livremente os movimentos utilizando o seu corpo. Aquela foi uma atividade que obteve grande adesão, pois constatei uma atitude voluntária por parte das crianças. Através do seu próprio corpo realizam movimentos que evocam ações e sentimentos, conforme os sons da música.

Na área do conhecimento do mundo, reconheceram que o amendoim é um fruto e que a sua casca pode ser reaproveitada para a realização de uma variedade de atividades, deste modo despertando-as para à descoberta do mundo que as rodeiam. O grupo de crianças de uma forma geral explorou com entusiasmo as formas, as cores e os tamanhos das folhas de outono.

Apresentarei uma breve avaliação das crianças referente aos níveis de bem-estar e implicação relativas às atividades desenvolvidas nesta semana (Portugal & Leavers, 2010).

Importa referir que os seguintes gráficos referem-se apenas a 13 crianças das 15 existentes, pois duas delas, nesta semana, apenas foram um dia, tornando-se difícil avaliá-las de modo conciso.

Como podemos verificar através da observação do gráfico 8, os níveis de bem-estar nesta semana aumentaram em relação à anterior, não existindo crianças no nível 1.

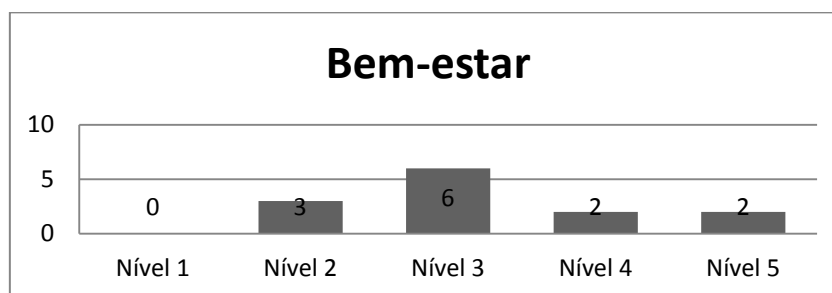
Grande parte do grupo de crianças encontra-se no nível 3, ou seja seis delas. Através da observação verifiquei que as crianças deixam a timidez um pouco de parte e começam a realizar atividades com agrado apesar de muitas estarem constantemente distraídas. Apenas três crianças estão no nível 2, estas crianças estão frequentemente distraídas e sempre que as questionamos sobre algum assunto ou sobre a atividade não sabem retribuir qualquer resposta e uma delas apresenta muita agressividade para com os colegas destabilizando por vezes o

grupo. Uma delas depende muito do adulto, pouco autónoma na realização de muitas das atividades e rotinas.

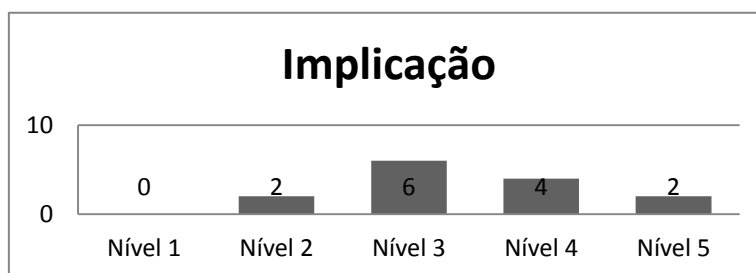
Referente ao nível 4 e 5, existem, em cada um deles, duas crianças, estas são autónomas, com boas noções das regras e respetiva realização.

O grupo de crianças está consciencializado para a realização e para o envolvimento com prazer nas atividades. São expressivas, comunicativas e curiosas sobre o meio que as rodeia. Numa delas, a criança de nacionalidade inglesa, verifiquei grande evolução por parte desta, pois participa de forma ativa e autónoma nas atividades. Nesta semana verifiquei uma evolução na linguagem, na articulação e pronúncia de algumas palavras em português.

Gráfico 8. Níveis de Bem-estar na Segunda Semana de Intervenção



Como se observa no gráfico 9, a implicação das crianças nas atividades desenvolvidas nesta semana apresenta-se destacadamente no nível 3 (6 crianças). Seguidamente é no nível 4 onde existe um maior número de crianças (4 crianças). É ainda possível encontrar, no nível 5, duas crianças e no nível 2, outras duas. Na maioria das atividades desta semana, as crianças colaboraram com determinação aplicando-se nas mesmas com agrado. Ainda assim, identifiquei numa das crianças alguma distração e reduzida autonomia, tendo requerido por conseguinte maior apoio por parte do adulto.

Gráfico 9. Níveis de Implicação na Segunda Semana de Intervenção**Projeto: Os Bonecos de Outono - Vestuário de Outono e Frutos de Outono**

Nesta semana, para dar continuidade ao painel de outono sugeri realizar individualmente uma atividade de expressão plástica, através de uma imagem de um animal, o ouriço, utilizando a técnica de carimbagem com uma rolha e tinta castanha. Posteriormente a este momento, as crianças procederam à colagem de grãos de café para simular os espinhos, material esse que foi escolhido por uma criança. Verifiquei que estas atividades são acolhidas com grande entusiasmo por grande parte do grupo, tanto a carimbagem como a colagem (Figura 20 e Figura 21).

Figura 20 e Figura 21. Carimbagem de Rolhas com Tinta e Colagem de Grãos de Café

Esta atividade foi realizada em pequeno grupo, para desta forma eu obter um maior controle e aproximação, com o intuito de apoiá-las. Como podemos observar na figura 22, a finalização do painel de outono, optei ainda por colocar a letra da música pertencente à atividade desta semana, “Tantas folhas”. Ainda neste painel foi escrito um título, o que contou com colaboração das crianças, tendo sido estas as construtoras do mesmo. Este painel

foi realizado tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças, o que gerou algum entusiasmo e participação por parte deste grupo.

Figura 22. Painel Final do Outono da Sala de Transição II



Para esta semana pensei dar início ao tema dos frutos de outono, mas a entrega de materiais e peças de vestuário para o projeto dos bonecos, trazidos pelos pais, fez-me adiá-lo.

Após uma abordagem individual com os pais sobre o projeto pretendido a desenvolver com as crianças e eles próprios, sobre os bonecos de outono e respetivo vestuário, verifiquei grande vontade por parte deles em contribuir. Importa referir que esta atividade foi inserida com o intuito de desenvolver um trabalho com a comunidade. Foi desenvolvida uma tarefa cooperativa entre pais e crianças, pelo que realizei um diálogo, no decorrer da minha intervenção, conforme iam surgindo dados relevantes.

A chegada dos meninos era feita com os pais, como habitual, mas, nesta semana, aconteceu de forma especial. Dei início à tarefa através de uma conversa com as crianças, no tapete, relembrando os nomes dos nossos bonecos “Ema e João”.

As crianças, conforme chegavam, espelhavam uma enorme satisfação ao quererem mostrar aos pais os trabalhos realizados, ou seja, a realização de roupas de outono e acessórios para os bonecos. A criança como ser ativo desta participação apresentava, em frente a todo o grupo, as roupas para os bonecos, e, sempre que possível, junto dos seus pais explicando a sua utilização, a sua função e respetivas tonalidades (Figura 23 e Figura 24). As crianças manifestaram comportamentos satisfatórios ao serem realizadas atividades com os

pais. Verifiquei que elas, de uma forma geral, prestam maior atenção no que é feito aquando da sua participação.

Figura 23 e Figura 24. Apresentação das Roupas para os Bonecos pelos Pais e Crianças



Verifiquei que a participação dos pais nas tarefas dos seus filhos foi, de facto, de extrema importância durante este percurso das crianças. Foi também importante para mim pois resultou num trabalho mais facilitador, embora ainda mais proveitoso para as crianças. Assim pude concluir que:

[...] escutar cada criança, valorizar a sua contribuição para no grupo, comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Ministério da Educação, 1997, p.67).

Após um diálogo sobre a apresentação das roupas e acessórios de outono para os respetivos bonecos, as crianças exploraram o respetivo vestuário para o menino e menina, respetivamente.

Ao verificar a participação das crianças em conjunto com os seus pais neste projeto, algumas delas manifestaram sentimentos de tristeza, mencionando o seu desejo de quererem participar. Algumas delas chegaram a pedir aos seus pais para participarem no projeto dos bonecos, levando roupa para a menina e para o menino. Outras vezes, em conjunto com a

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 92

educadora cooperante, chegamos a falar com os pais de forma a os elucidar para a pertinência da sua participação na atividade e as reações manifestadas pelos filhos face à sua não participação. Este diálogo tornou-se fundamental na medida em que os adultos tomaram maior consciência do quanto era importante o seu envolvimento e participação no projeto.

A partir destes bonecos desenvolvi um diálogo acerca do vestuário de outono, as cores, tamanhos, género e características do corpo humano.

Após esta abordagem existiu a ideia de surgir um outro membro no grupo de bonecos. Este surgiu quando um menino levou uma peça de roupa que não servia na menina “Ema”, foi então que, em diálogo, decidiram que deveria existir um bebé. Através da existência do bebé, pudemos dialogar sobre como poderiam surgir os bebés, eles referiram que a menina estava grávida, estava à espera de um bebé. As crianças começaram de imediato a pensar no nome a atribuir ao futuro bebé. Decidiram unanimemente chamar-lhe “Beatriz”, seria assim a filha da “Ema e do João”.

Nesta mesma semana apresentei um bebé de brincar feito com o mesmo material que os outros bonecos e, através do raciocínio lógico matemático, optei por fazer referência aos tamanhos dos três bonecos, comparando-os.

Ainda nesta mesma semana, durante uma conversa de tapete, as crianças decidiram como realizar a decoração da caixa dos bonecos, ou seja, a escolha dos materiais a utilizar. Algumas crianças sugeriram colocar roupas, recortar e colar pedacinhos de roupas de outono. Questionei onde poderiam encontrar este material e referiram: “em revistas onde vêm muitas roupas” (Ema). Posto isto, com a ajuda das auxiliares, levei uma variedade de revistas para que desta forma as crianças pudessem livre e autonomamente selecionar imagens, recortando-as e posteriormente colarem na respetiva caixa (Figura 25). Este é um ótimo exercício que desenvolve capacidades como o tato e a precisão, fomentando a motricidade fina (Agüera, 2008). Apesar de existirem algumas dificuldades nesta atividade por grande parte do grupo de

crianças, foi igualmente importante estimular este processo de aprendizagem nas crianças assim como elogiar a sua ação.

Figura 25. Recorte e Colagem para Decoração da Caixa dos Bonecos



Durante esta semana, como já foi referido anteriormente, decidi retomar a abordagem dos frutos, tarefa esta, que incidiu na prova de dois frutos de outono, diferente dos habituais. Seria para eles, certamente, uma experiência única. Estes frutos poderiam ter alguma aceitação ou não por parte do grupo, seria um desafio descobrir o paladar de duas novas frutas, a saber, um diospiro e uma romã. Partimos para a descrição destes frutos, relativamente às suas características; tonalidade (cor), forma, cheiro (olfato) e posterior sabor (paladar).

Relativamente ao diospiro referi que, para se poder comê-lo, ele teria de estar bem maduro, pois de outra forma picava na boca.

Constatei, através da observação, que poderia ter algum sucesso na prova, mas ao mesmo tempo verifiquei, no rosto de algumas crianças, o receio de provar um alimento novo. Ou seja, sendo uma fruta desconhecida por todas as crianças, seria perfeitamente normal grande parte não a querer provar.

Optei por colocar o grupo de crianças distribuídas pelas duas mesas de atividades para assim facilitar o diálogo e a concentração. Ao longo deste diálogo evidenciei expressões faciais bem explícitas de curiosidade e ao mesmo tempo o receio de provar os frutos (Figura 26).

Figura 26. Diálogo sobre as Frutas e Expressões Faciais



Após o diálogo sobre as características de cada fruto, cortei e dei a provar a todas as crianças (Figura 27 e Figura 28). Neste sentido, seria de esperar que algumas não aceitassem e outras, não obstante ser um fruto novo, estivessem curiosas por o provar. Seria de esperar que, de início, não houvesse aceitação de grande parte do grupo pelo que pediam, novamente, para saborear o fruto. Relativamente à romã, observei reações, diferentes das mostradas em relação ao diospiro, existindo rejeição por grande parte do grupo de crianças.

Figura 27 e Figura 28. Prova do Fruto Diospiro



Posteriormente à abordagem e prova dos frutos, ainda nas mesas de atividades de modo a que as crianças não dispersassem, mencionei a elaboração de um mobile para expor na sala. Este mobile incidiu na realização de vários frutos e folhas com duas técnicas distintas.

Antes de proceder à atividade mostrei os respetivos frutos para abordar algumas das suas características, como a cor e a forma, referindo ainda o respetivo nome atribuído a cada um.

Foram distribuídos de forma aleatória diversos frutos e folhas pelas crianças e os respectivos materiais para a conseqüente pintura, utilizando cores de cera (Figura 29 e Figura 30).

Figura 29 e Figura 30. Realização da Pintura com Cores de Cera nos Frutos e Folhas



A atividade dos frutos prosseguiu no dia seguinte, pelo que coloquei as crianças nas mesas de atividade, mas em pequenos grupos, eu cooperando com elas e apoiando-as de forma mais individualizada, na continuação da pintura dos frutos começados no dia anterior (Figura 31).

Figura 31. Produto Final dos Frutos com a Técnica de Pintura



Esta atividade teve o intuito de realizar, num mesmo fruto, duas técnicas distintas: de um lado a pintura com cores de cera conforme a cor característica de cada fruto e do outro lado a colagem de uma variedade de alimentos (desperdícios) (Figura 32). Torna-se essencial “valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais e supõe-se que o educador estimule construtivamente o desejo de aperfeiçoar e fazer melhor” (Ministério da Educação, 1997, p. 61).

Figura 32. Colagem de Alimentos no Fruto



Como podemos observar nas imagens que se seguem, elas representam o produto final realizado pelas crianças; frutos e folhas com duas técnicas distintas, pintura e colagem, assim como a finalização do trabalho realizado pelo grupo de crianças num mobile e respetiva exposição na sala (Figura 33 e Figura 34).

Figura 33 e Figura 34. Produto Final dos Frutos de Outono e Mobile



Avaliação da Terceira Semana de Intervenção

Durante esta semana verifiquei que, de um modo geral, as competências propostas foram alcançadas.

Relativamente à área de formação pessoal e social, as crianças mostraram ter maior consciência da atuação das regras nos diversos momentos de rotina. No geral, foi um grupo bastante participativo, deram oportunidades aos seus colegas de intervir e escutaram-nos com atenção, esperando pela sua vez de falar. Verifiquei uma crescente autonomia por parte de todo o grupo assim como uma maior concentração nas diversas atividades desenvolvidas nesta semana.

As crianças têm plena noção de partilha, gostam de partilhar objetos e até mesmo alguns materiais utilizados durante as atividades trocando-os entre eles, possibilitando a socialização. Existiu também partilha de ideias, conferindo-lhes uma maior responsabilidade no seu processo de comunicação. Grande parte do grupo demonstrou confiança e aceitação na realização de novas atividades.

No domínio da expressão plástica, o grupo de crianças encarou as atividades com agrado. Algumas crianças têm dificuldade na motricidade fina, isto foi observado quando seguravam nas rolhas para a respetiva carimbagem, mas, apesar disso, utilizaram corretamente o conceito deste processo sabendo como proceder. Quanto à realização da tarefa de colagem de grãos de café, grande parte realizou de forma autónoma, utilizando corretamente os conceitos e a realização da colagem. Uma outra parte possui dificuldades de destreza, dificuldade na colagem necessitando da ajuda do adulto.

No domínio da linguagem e abordagem à escrita, as crianças adquiriram um novo vocabulário através dos diferentes frutos como o diospiro e romã, os frutos desconhecidos pelas crianças e demonstraram utilizar adequadamente um vocabulário explícito relativo aos frutos: verde/maduro, pequeno/médio/grande.

Durante a pintura dos frutos verifiquei que a maioria das crianças possui grandes dificuldades de destreza, ultrapassando os limites das linhas, uma área que precisa de ser mais trabalhada, futuramente. Referente à atividade de recorte, verifiquei que as crianças apresentam grandes dificuldades nestas atividades relacionadas com a motricidade fina. Apesar de uma grande parte do grupo utilizar os diversos materiais de forma autónoma e correta, é ainda uma área que necessita de ser melhor desenvolvida e explorada devido à importância da motricidade fina no desenvolvimento da criança.

No domínio da expressão dramática, as crianças realizaram uma diversidade de brincadeiras com os bonecos e com os seus colegas de forma cooperativa. Desenvolveram

momentos de imaginação e criatividade nas diversas atividades que realizaram, apesar de ainda haver algumas crianças que, pela sua maneira de ser e estar, interagem pouco com os seus colegas nas diversas brincadeiras.

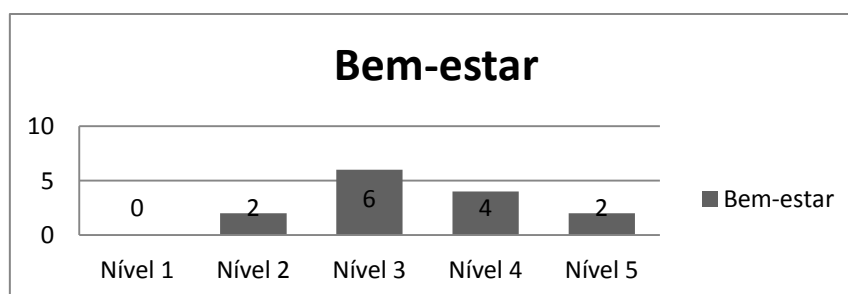
Relativamente à área do conhecimento do mundo, uma grande parte das crianças mencionou o nome dos frutos de outono. Relativamente aos diferentes frutos observados a maioria referiu as diferenças entre eles, ou seja, relativamente às suas características, forma e cor. Existem apenas dois frutos desconhecidos pelas crianças, o diospiro e a romã, os que serviram como ponto de partida para a realização da prova dos mesmos.

No que refere aos níveis de bem-estar e implicação nos gráficos que se seguem, apenas apareceram 14 dados, pois uma das crianças não esteve presente nas atividades durante toda a semana.

Como se verifica no gráfico 10, os níveis com mais crianças são os 3 e 4, com um total de seis e quatro crianças respetivamente. Já nos níveis 2 e 5 apresentamos duas crianças em cada um deles.

Nesta semana, verifiquei que, através da observação, grande parte das crianças estão mais autónoma e realizam as atividades respeitando as regras. Apesar que algumas crianças terem pouco interesse nas atividades, pois, por vezes, manifestaram ausência de interesse para o que as rodeia.

Gráfico 10. Níveis de Bem-estar na Terceira Semana de Intervenção



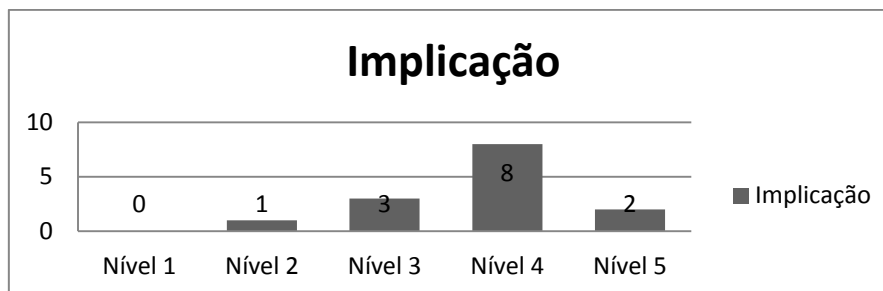
A implicação das crianças nas atividades desta semana verificou-se com uma evolução, como podemos observar no gráfico 11. A maioria das crianças está no nível 4, ou seja, oito

crianças. O nível 3 corresponde ao segundo nível com mais crianças, apresentando três delas, depois o nível 5, com duas crianças, estas que se mantêm neste há algumas semanas. Por fim apenas uma criança encontra-se no nível 2. No nível mais baixo, o nível 1, não apresenta nenhuma criança.

Nesta mesma semana verifiquei maior predisposição para a realização das atividades. As crianças estão mais autónomas, participam com mais interesse, envolvendo-se nas diversas atividades com empenho.

No entanto, algumas crianças necessitam de mais auxílio por parte do adulto incentivando-as nas várias tarefas propostas. Observei numa das crianças, que se encontra no nível 2, que, ao iniciar a atividade, logo de seguida referiu que já a tinha finalizado, quando poderia tê-la explorado muito mais. Constatei uma crescente comunicação entre criança/adulto e vice-versa, no entanto houve por parte de algumas crianças uma distância entre elas e o que as rodeia.

Gráfico 11. Níveis de Implicação na Terceira Semana de Intervenção



Realização de uma História Relacionada com os Bonecos do Outono

Para dar continuidade ao trabalho da semana anterior, isto é, ao projeto dos bonecos de outono, pensei, juntamente com as crianças, realizar uma história. Esta ideia surgiu inicialmente com o propósito de ser realizada em grande grupo, mas, no decorrer da atividade verifiquei que o grupo tendia a dispersar requerendo uma atenção mais individualizada. Deste modo, pensei realizá-la em pequenos grupos.

Durante o diálogo e realização da história foi incentivada a criatividade e imaginação no grupo de crianças. A atividade surgiu com finalidade de envolver os bonecos de outono e respetiva época do ano.

Apesar de ter verificado algumas dificuldades, as crianças, em pequenos grupos, tendem a participaram mais, ainda assim verifiquei grandes dificuldades no discurso, na imaginação e no revelar os seus pensamentos.

Constanei que a realização da atividade em pequenos grupos foi de extrema importância no sentido em que as crianças tenderam a cooperar entre si na concretização para um mesmo objetivo final (Figura 35). No entanto, verifiquei que quatro crianças tiveram maior contribuição na história, pelo que tiveram um papel mais ativo durante a sua realização.

Figura 35. Realização da História em Pequenos Grupos



Em grupo foi atribuída à história um nome: “As aventuras do João e da Ema no Outono.” Na verdade saiu uma história bem engraçada, mas o essencial focar é que foi realizada pelo grupo de crianças, uma construção conjunta e significativa para elas.

A história redigida tornou-se algo bem significativa para as crianças. Soube disso quando uma mãe chegou à escola, no dia seguinte, a falar duma história que o filho lhe contara. A mãe ficou de facto admirada com aquela história, chegando mesmo a pensar que o filho tivesse sonhado. Aquando de uma conversa com a educadora cooperante e comigo, a mãe ficou a saber que a história fora construída pelo próprio grupo. Foi assim que entendi o quanto a pequena narrativa foi significativa para aquela criança. Inicialmente esta atividade

surgiu com o intuito de ser dramatizada pelo grupo de crianças, mas, com o surgimento de contratempos, não foi possível realizá-la.

Para esta semana veio ao de cima a oportunidade de contar uma história, a saber, “O Tempo da Princesa”. Este conto tornou-se importante na medida em que abordou a categoria tempo em que a ação acontece, o outono, sendo possível associar a história às emoções da personagem. Após a leitura do conto, questionei cada uma das crianças sobre as emoções transmitidas pela princesa durante a história. O grupo de crianças referiu as emoções em uníssono, o mesmo aconteceu quando mostraram as suas expressões faciais, onde se espelhavam sentimentos de alegria, tristeza, zanga, chateação, etc. (Figura 36). Então compreendi que a história fora pertinente, pois através dela as crianças entenderam o tempo da história, que ocorre nesta época do ano. Mas o que é de salientar foi o sobressair das emoções que fazem parte de nós ao longo da nossa vida.

Figura 36. Expressões Faciais através da História “O Tempo da Princesa”



Após a demonstração das emoções acima referida, apresentei um vídeo com uma música relativa às estações: “Quatro Estações” – Pikaboo. Foi, de facto, um momento de muita concentração por parte de todo o grupo, as crianças observaram e escutaram-na com muita atenção (Figura 37).

Figura 37. Visualização e Audição da Música “Quatro Estações” – Pikaboo



A música foi colocada durante algum tempo, na tentativa das crianças fixarem alguma parte da letra. Após este reconhecimento, elas pediram com grande euforia para a escutar novamente, e, durante essas duas vezes as crianças repetiram-na cantando algumas partes da canção, imitando-a com ritmo. As crianças encontraram, na audição das músicas, um recurso educativo relevante, identificando-se com estas (Aguiera, 2008). Até porque “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz [...]” (Ministério da Educação, 1997, p. 64).

Nesta semana realizaram-se, também, duas atividades de expressão plástica em pequeno grupo. Elas tornaram-se pertinentes por serem de caráter livre e por existir a necessidade de desenvolver atividades que favorecessem o trabalho de motricidade fina. Uma delas refere-se à técnica do decalque através de duas diferentes folhas, utilizando diversas cores, com o intuito de trabalhar as tonalidades do outono e, de igual modo, as crianças poderiam sentir a textura de ambas as folhas (Figura 38). Verifiquei que algumas crianças tiveram receio em sujar-se com tintas e outras manifestaram gosto pela sua exploração e o efeito que a mistura das cores proporcionou. Segundo as OCEPE (1997), “a expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador” (p. 62).

Figura 38. Realização do Decalque de Folhas com Diversas Cores

Ao longo da atividade de decalque constatei que uma criança explorava as cores com ajuda do pincel na revista que cobria a mesa, em vez de realizá-la como pretendido. Deixei-a explorar livremente embora, posteriormente, a tenha incentivado a registrar o decalque das folhas com as diversas cores de outono, aceitando de imediato a minha sugestão. A criança referiu ainda que o seu trabalho ficaria bem bonito na parede da sala. De imediato ele começou a fazer o registo na sua folha de desenho e depois, ao terminar referiu: “Nossa, ficou lindo, estou gostando!” (Lucas). Segundo Hohmann e Weikart (2007), “este tipo de aprendizagem começa quando as crianças manipulam os objetos e usam os seus corpos e todos os seus sentidos para descobrir coisas sobre esses objetos” (pp. 22-23).

Avaliação da Quarta Semana de Intervenção

Relativamente às competências propostas para esta semana nas diversas atividades apresento uma breve avaliação, referindo se foram adquiridas ou não.

Na área da formação pessoal e social verifiquei que o grupo de crianças, de forma geral, realizou as atividades tendo em conta as regras estipuladas para cada momento. Deste modo, o grupo, no geral, respeitou os colegas e esperou pela sua vez de intervir durante as atividades de grande grupo. Verifiquei interajuda e cooperação nas atividades realizadas. Apesar de uma criança apresentar muita dependência por parte do adulto, o restante grupo foi capaz de realizar a atividade de forma mais autónoma.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 104

Relativamente ao domínio da expressão plástica, o grupo manifestou gosto pelas artes. Revelaram curiosidade ao manipularem materiais diversificados, uma parte do grupo revelou criatividade no decorrer das atividades plásticas, quando se envolveram tintas e cor dado que gostam de explorar livremente as cores através do toque. Notei melhoria quanto ao manuseamento dos materiais. Existiu ainda a partilha de materiais entre as crianças.

No domínio da linguagem e abordagem à escrita, o grupo foi curioso no que respeitou ao novo vocabulário, expressou ideias e conhecimentos sobre o que viam. É um grupo motivado pela audição de histórias, principalmente quando estas apresentam imagens. As crianças conseguiram identificar as características das personagens da história “O Tempo da Princesa.”

No domínio da expressão musical, o grupo revelou bastante interesse pela audição e visualização da música, reproduziu os sons e ajustou-se aproximadamente ao ritmo e melodia da canção, conseguindo reproduzir partes da música das “Quatro Estações” – Pikaboo.

No domínio da expressão dramática, apesar de ter sido impossível realizar a atividade dramática da história dos bonecos, foi viável reproduzir emoções faciais e emocionais através da audição da história “O Tempo da Princesa”. Foi uma atividade muito engraçada e realizada com interesse por todo o grupo de crianças.

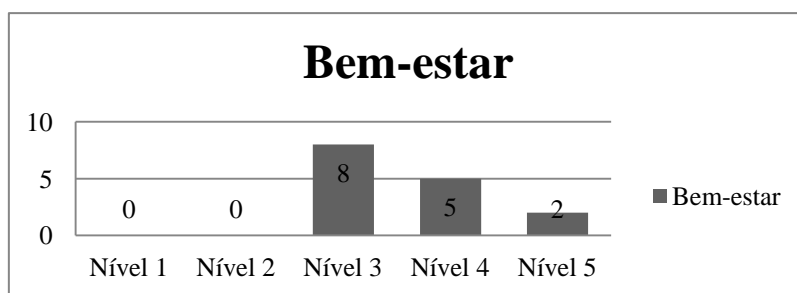
Quanto à área do conhecimento do mundo, nesta semana as crianças, através das cores utilizadas nas atividades, associaram-nas à época do outono devido as características das tonalidades. Também foram dadas a conhecer, através da audição da canção das “Quatro Estações” – Pikaboo, as características de cada estação do ano, dando ênfase à época do outono.

Referente aos níveis de bem-estar e implicação nos gráficos que se seguem, constam 14 dados, pois uma das crianças faltou nesta semana e, como tal, não esteve presente nas atividades agendadas para este período.

Como se verifica no gráfico 12, o nível de bem-estar com mais crianças refere-se ao nível 3 com um total de oito. Seguidamente, cinco crianças estão no nível 4, e, no nível 5 verificamos duas crianças, já nos níveis 1 e 2 não constam crianças algumas.

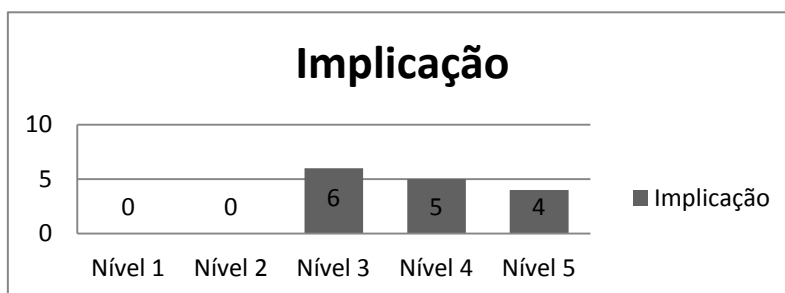
Pude verificar que, ao logo das semanas, durante as atividades desenvolvidas, as crianças melhoraram os seus comportamentos e empenho nas mesmas. Esta situação é bem patente na observação do gráfico do bem-estar, pois revela um maior número de crianças num nível médio aproximando-se do nível alto.

Gráfico 12. Níveis de Bem-estar na Quarta Semana de Intervenção



Relativamente à implicação das crianças nas atividades para esta semana, como observamos no gráfico 13, não existiram crianças nos níveis mais baixos 1 e 2. Apurei que os níveis mais altos 4 e 5 apresentavam-se em maior número, de nove crianças, comparativamente ao nível 3, nível médio, com seis crianças. Verifiquei um acréscimo durante as semanas de intervenção, podendo referir que os alunos passaram a realizar as diversas atividades com outro empenho.

Gráfico 13. Níveis de Implicação na Quarta Semana de Intervenção



Receita de Outono – Brigadeiros de Outono

Para esta semana, e como forma de finalizar as atividades com o grupo de crianças, foi pensado preparar brigadeiros com base numa receita de outono, com o intuito dos pais os provarem, no dia da visualização do vídeo das atividades. Através da confeção desta receita, foi ainda possível desenvolver noções matemáticas, tanto através da contagem dos frutos, como através das medidas e quantidade de ingredientes necessários para a confeção da mesma. Torna-se fundamental que o educador, a partir de situações do quotidiano, apoie o “[...] desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, internacionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (Ministério da Educação, 1997, p. 73).

Durante a conversa, na área do tapete, referi a importância de realizarmos um lanche para todos, incluindo os pais e outros familiares. Ainda sobre este assunto, iniciei um diálogo sobre os ingredientes necessários para a receita, em que a minha abordagem incidiu no livro “A Magia do Outono”, pois este continha a mencionada receita alusiva à estação do ano, muito interessante.

Durante o diálogo expliquei que usaríamos frutos secos, dando a prová-los, de seguida, a cada criança. Constatei que durante a prova dos frutos secos de outono, as crianças manifestaram desgosto por alguns deles, ou até mesmo rejeição (Figura 39).

Figura 39. Prova dos Frutos Secos de Outono



Inicialmente seria uma receita de outono contendo frutos da época, de preferência uma receita saudável. Mas de uma forma geral, como as crianças demonstraram não gostar de

alguns frutos, surgiu então a ideia de colocar um pouco de chocolate em pó como forma de neutralizar alguns dos sabores.

Durante a confeção da receita, o grupo de crianças participou de forma ativa, colocando os ingredientes, à vez (Figura 40 e Figura 41) sendo perceptível o seu entusiasmo ao longo da preparação.

Figura 40 e Figura 41. Confeção da Receita e Participação das Crianças



Optei por confeccionar esta receita de brigadeiros em conjunto com o grupo como forma de lhes fazer sentir integrados na surpresa que preparava para do dia seguinte, após o visionamento do vídeo das atividades.

Habitualmente, os brigadeiros constituem uma iguaria muito apetecível. Apesar da sua confeção ter sido feita na véspera, seria de esperar que, ao longo da sua preparação, as crianças provassem. Durante o processo de confeção, num determinado momento, apercebi-me que algumas crianças, em vez de os colocarem no tabuleiro, levavam-nos à boca (Figura 42).

E talvez porque foram as crianças a confeccionar os brigadeiros, o ato de os saborear foi encarado com muita felicidade. Durante o mesmo, algumas referiram que o cheiro dos brigadeiros era delicioso e que tinham gostado de explorar a textura da bolacha com as mãos.

Figura 42. Realização dos Brigadeiros de Outono pelas Crianças



Avaliação da Quinta Semana de Intervenção

Farei uma abordagem através das observações realizadas no decorrer das atividades e respectivas competências.

Quanto à área de formação pessoal e social, as crianças souberam estar em grande grupo, respeitando a intervenção do adulto e do colega escutando-o, sabendo esperar pela sua vez de intervir. Durante as atividades propostas, as crianças participaram de forma ativa, mencionando ideias e sugestões durante a sua realização.

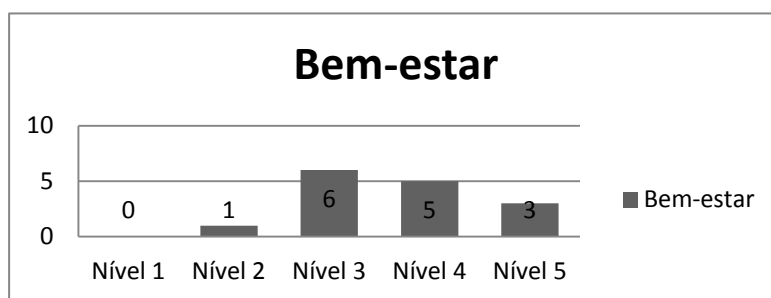
Relativamente ao domínio da expressão plástica, verifiquei nas crianças um entusiasmo acrescido ao manipularem a massa dos brigadeiros de outono. Estas gostaram da sensação do toque na massa - a sensação de pegajosa. As crianças realizaram de forma correta os brigadeiros explorando a motricidade fina, uma das suas grandes limitações iniciais.

Em relação ao domínio da expressão matemática, as crianças entenderam que, para realizar a receita teríamos de estabelecer relações entre a influência das quantidades e os ingredientes utilizados. Assim sendo, após o diálogo e realização da receita, o grupo de crianças, na generalidade, compreendeu que a confeção dos brigadeiros passou por determinadas etapas e foi necessário seguir determinados procedimentos essenciais para obter um produto final.

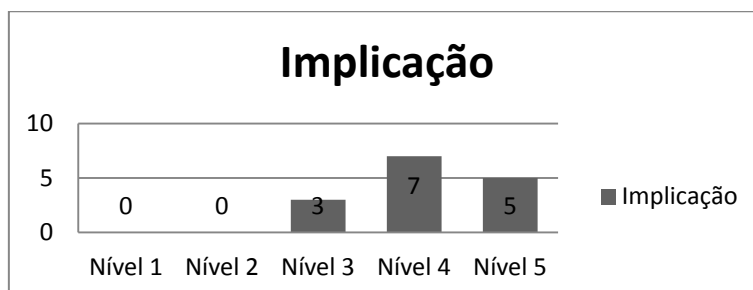
No domínio da linguagem e abordagem à escrita, as crianças aplicaram conceitos e termos relacionados com a receita, mencionando os ingredientes que esta necessitou, reconhecendo então que, para uma melhor confeção, tínhamos de possuir um texto onde constassem os ingredientes e o modo de preparação.

Relativamente à área do conhecimento do mundo o grupo de crianças manifestaram curiosidade em compreender a realização da receita a partir dos ingredientes referidos, alguns identificaram-nos e gostaram do seu paladar, outros, porém, apresentaram desagrado e rejeitaram-nos. Na generalidade, o grupo compreendeu que a partir de um alimento podemos confeccionar outros alimentos, que os frutos podem ser utilizados de forma isolada ou agregada, bastando para isso adicioná-los a uma receita, podendo resultar em várias utilizações.

Com base em Portugal e Laevers (2010), apresento uma breve avaliação dos níveis de bem-estar e implicação relacionados com a atividade desenvolvida ao longo desta semana, a confeção dos brigadeiros de outono. Nesta semana verifiquei que uma criança regrediu para o nível 2. Esta criança tem grandes dificuldades de concentração, e, quando realizava atividades em grande grupo, tendia a dispersar-se. Quando a confrontei com alguma questão, esta respondeu de forma incorreta, no entanto, realizou as atividades com gosto envolvendo-se e participando com interesse. Em relação aos outros níveis, comparativamente à semana anterior, verifiquei uma crescente melhoria nos níveis mais altos de bem-estar, sendo que o nível 4 contém cinco crianças e o nível 5, três crianças, ao passo que no nível médio (3), encontramos seis crianças. Em geral, a maioria das crianças participou de forma adequada nas atividades, apesar de algumas manifestarem uma reduzida adequação (Gráfico 14).

Gráfico 14. Níveis de Bem-estar na Quinta Semana de Intervenção

No que corresponde aos níveis de implicação, como se observa no gráfico 15, os níveis mais altos representam o maior número de crianças com um total de 12, distribuídas pelos níveis 4 e 5. Três crianças permanecem no nível médio, ou seja o nível 3. De facto, verifiquei uma evolução durante as semanas de práticas relativamente aos níveis de implicação experienciados pelas crianças no decorrer da atividades planeadas. O grupo, no geral, esteve mais comunicativo, predisposto, dinâmico e participativo em todo o tipo de atividades.

Gráfico 15. Níveis de Implicação na Quinta Semana de Intervenção

Avaliação dos Níveis de Bem-Estar e Implicação do Grupo de Crianças da Semana de Observação e Última Semana de Intervenção

Os níveis de bem-estar e implicação das crianças vivenciados e experienciados durante as atividades desenvolvidas neste período foram aferidos através da avaliação, tendo eu recorrido à observação participante, das realizações das crianças, da análise das expressões registadas e da utilização de instrumentos de registos assentes nas escalas, (Ficha 1g) de Portugal & Laevers (2010).

Durante esta avaliação verifiquei a aquisição de várias competências, preparando conteúdos que proporcionassem aprendizagens significativas para as crianças. De igual modo, potencieei níveis elevados de bem-estar e implicação, motivação e concentração (Portugal & Laevers, 2010). A apreciação foi realizada desde o início com a observação participante até ao final da prática no desenrolar das diversas atividades. Verifiquei a necessidade de fazer uma comparação entre a minha semana de observação, ou seja, uma avaliação diagnóstica do grupo, e na última semana de prática, após o desenvolvimento das atividades planeadas. Desta forma pude perceber se, durante as atividades, as crianças apresentaram um bem-estar e implicação, certificando-me se as atividades correspondiam aos seus interesses, e ainda verificando se as usufruíam de forma adequada. Era importante arranjar atividades que as deixassem em níveis mais altos, os níveis 4 e 5. Desta forma, poderia aferir onde as crianças se sentiriam menos empenhadas, no decurso das atividades, recusando-as por vezes, sendo isso um ponto de partida para adequar a minha prática. Assim, poderia fazer uma comparação entre as semanas de intervenção, e ainda averiguar a existência de evoluções ou não, dos níveis de bem-estar e implicação nas crianças, no decorrer das atividades durante o meu percurso (Portugal & Laevers, 2010). A tabela de registo dos níveis de bem-estar e implicação experienciados pelo grupo de crianças da semana de observação encontra-se no apêndice B.

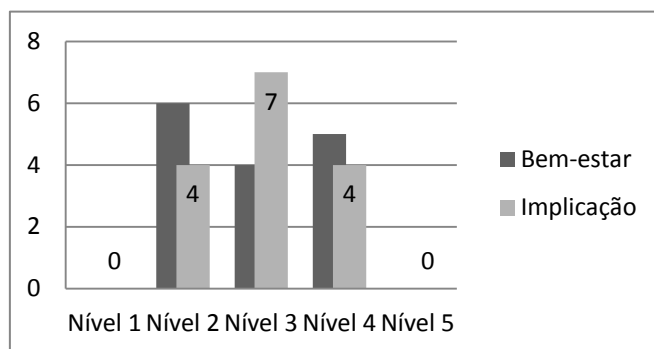
Referente à semana de observação, pude constatar que os níveis de bem-estar, por parte do grupo de crianças, manifestado durante as atividades, assentaram num nível médio/alto de bem-estar, apresentando o 3 como nível médio e 4 como nível alto (Gráfico 16).

Verifiquei que, de um modo geral, as crianças apresentaram dificuldades ao nível de concentração e do respeito pelas regras durante a realização das atividades. Existiu apenas uma criança que apresentou níveis baixos devido à fase de adaptação, manifestados sobretudo pela dificuldade de desapego da mãe. Houve outras duas que também apresentaram níveis

baixos, numa suspeitando-se de existir necessidades especiais por estar sempre distante nas atividades e outra refere-se à criança que revelou agressividade para com os colegas verificando-se carência afetiva. Outras apresentaram níveis baixos devido à timidez, à dificuldade em se exprimir e, por vezes, distraíam-se com facilidade. Apesar disso, muitas destas crianças gostaram de participar, gostaram da novidade e de explorar coisas novas. Das restantes crianças do grupo, dois elementos apresentaram-se nos níveis 4 e 5, evidenciaram gosto pelas atividades, participaram de forma ativa, embora inconstante, de forma criativa, comunicativa e expressiva.

Os gráficos 16 e 17, que se seguem, representam níveis de bem-estar e implicação experienciados pelas crianças durante a semana de observação e a última semana de intervenção.

Gráfico 16. Níveis de Bem-estar e Implicação na Semana de Observação

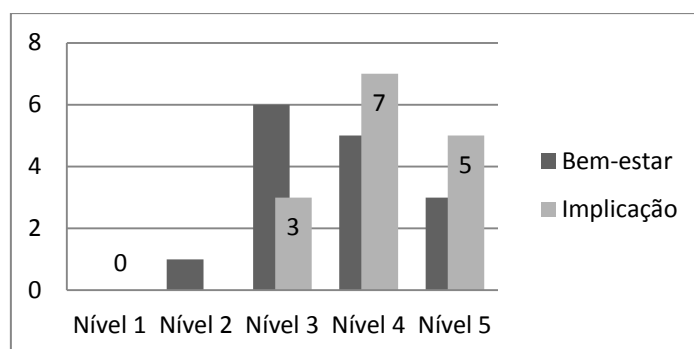


Relativamente à semana de observação e à última semana de intervenção, como se pode observar no gráfico, houve um acréscimo nos níveis de bem-estar e implicação nas crianças, no sentido que o grupo adequou as regras de comportamento, e já estivera adaptado às rotinas do seu dia-a-dia. Desta forma, revelaram interesses pelas atividades realizadas, o que significa que estas se adequaram às suas necessidades e interesses. Apesar do nível 3 conter um grande número de crianças ao nível do bem-estar não significa um resultado inferior aos anteriores, aquele nível diz respeito às crianças que, por vezes tiveram alguma dificuldade no

cumprimento das regras, e uma delas, durante a minha intervenção faltou constantemente, o que influenciou os níveis de bem-estar e implicação.

Verifiquei que algumas crianças distraíam-se facilmente e uma delas dependia muito do adulto até mesmo nos momentos de rotina. Houve apenas uma criança que ficou no nível 2, pois, no decorrer da realização das atividades apresentou constante distração e quando a questionámos aparentou estar perdida e não saber do que se falava, no entanto participou com agrado nas atividades propostas.

Gráfico 17. Níveis de Bem-estar e Implicação na Última Semana de Intervenção



Análise e Reflexão em Redor do Grupo e Contexto

Após uma avaliação individualizada das crianças relativamente aos níveis de bem-estar e implicação durante a primeira semana de observação e respetivo preenchimento da ficha 1g, dei prosseguimento à ficha de avaliação de grupo (2g).

A ficha de avaliação de grupo (2g) consistiu numa análise e reflexão sobre o grupo de crianças e o contexto onde estas se inseriam. Tornou-se fundamental a realização desta ficha, pois possibilitou uma maior consciência através da reflexão de aspetos essenciais para dar início à intervenção pedagógica. Desse modo, apresentei a ficha (2g), esta inclui apenas três pontos, o que me agradou e o que me preocupou, análise do contexto e opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância (Quadro 4).

Quadro 4. Ficha de Avaliação de Grupo (2g)

1. Análise do grupo
O que me agrada: <ul style="list-style-type: none">- As crianças gostam de explorar o meio exterior;- São capazes de manipular materiais cuidadosamente;- É um grupo de crianças muito autónomo;- Há partilha de materiais entre crianças;- A relação que estabelecem entre criança-adulto e adulto-criança;- As crianças demonstram interesses por jogos de encaixe e pela área da casinha;- Demonstram curiosidade pela novidade;
O que me preocupa: <ul style="list-style-type: none">- O incumprimento de regras;- A distração com grande frequência;
1. Análise do contexto <p>Atender a: aspetos da sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.</p> <ul style="list-style-type: none">- Existe uma diversidade de materiais à disposição da criança, a educadora permite que todas explorem os materiais dando assim a hipótese de escolha, como por exemplo: jogos de encaixe e animais;- A sala está organizada e contém um espaço amplo, pelo que possibilita a movimentação fácil das crianças pelas áreas;- Existe atividades realizadas pelas crianças que estão fixadas nos placards de forma a facilitar a visualização dos que lá entram, principalmente os familiares;- A escola possui um espaço exterior amplo com uma variedade de diversões para que possam partilhar brincadeiras com as crianças das restantes salas, livremente;

- Existe um espaço interior que possibilita a todas as crianças explorarem brincadeiras e visualizar vídeos em tempo de chuva;
- As mesas no refeitório e na sala estão adaptadas ao seu tamanho;
- Manifestam relações com o grupo de crianças da mesma sala e das do exterior de forma positiva, mantendo ainda uma boa relação com os adultos da sala vizinha;

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

- As crianças referem que gostam de permanecer no jardim-de-infância, porque gostam de fazer trabalhos diferentes e bonitos, como a pintura através de muitos materiais. Grande parte menciona a sua preferência pela área da casinha, dos jogos de encaixe e pelos animais.

Avaliação de uma Criança

Relativamente à avaliação de uma criança em particular, como referido anteriormente, recorri à ficha 1i (versão completa) do SAC sugerido por Portugal e Laevers (2010), (Apêndice C). De uma forma sucinta, verifiquei que a criança demonstrou instabilidade a nível emocional, pois constatei que na sua chegada ao Infantário, esta tem muita dificuldade em se separar da mãe, evidenciando sentimentos de tristeza. Esta demonstrou estar pouco à vontade para se exprimir, sendo necessário algum estímulo por parte dos adultos.

De uma forma geral, esta criança familiarizou-se bem com a equipa e com os colegas, mas afastava-se frequentemente do grupo, preferindo brincadeiras mais individualizadas. Este aluno revelou alguma dificuldade em se relacionar com pessoas estranhas dificultando um relacionamento mais afetuoso.

Talvez uma das maiores lacunas verificadas nesta criança prendeu-se com o incumprimento de regras na sala, manifestando pouca responsabilidade em cumpri-las.

Relativamente às suas necessidades básicas, ela foi capaz de as satisfazer, no entanto, no que concerne às refeições, a mesma revelou alguma dificuldade em comer só, precisou, por vezes,

de algum incentivo por parte do adulto, ainda que rejeitasse a sopa e a fruta com casca, mais propriamente a maçã.

Durante a realização de atividades com o grupo de crianças, aquela chegou, por vezes, a destabilizar a sua concretização, aquando inserida nas atividades desenvolvidas em grande grupo. No que concerne às atividades propostas, sobretudo na área da expressão plástica, a referida criança revelou gosto pela sua realização, manifestando gosto em cooperar com o adulto nas atividades de rotina.

Quanto a sua permanência na sala, o aluno recorreu à área da casinha, acabando por se distrair, deixando de pensar na mãe. Não demonstrou muito à vontade no conto de histórias quer no pequeno quer no grande grupo, e, quando sugerido que o fizesse, acabou por divagar para outro assunto. Por outro lado, esta criança, apesar de ser de nacionalidade Brasileira pronunciou corretamente as palavras e fez discursos coerentes.

Em suma, a criança, ao nível de bem-estar, encontra-se num nível 3, e no que respeita à implicação está num nível 4. Apesar da sua timidez, esta criança revelou expressividade, mais evidente na realização de atividades de pintura.

No início verifiquei que esta criança tendia a brincar em grande parte sozinha. Isto deve-se à grande dificuldade sentida pelo primeiro contacto com um estabelecimento de PE, visto ter maior dificuldade em se separar do vínculo da mãe, com quem estava a maior parte do tempo antes de ingressar no Infantário.

Intervenção com a Comunidade Envolvente

A escola deve estar organizada de modo a facilitar a interação entre vários intervenientes. O contexto educativo deve estar ordenado de modo a criar um ambiente facilitador de aprendizagens e o desenvolvimento das crianças (Ministério da Educação, 1997).

É através da comunidade que as crianças experienciam e aprendem as primeiras consequências sobre o seu comportamento, daí a necessidade de envolver a participação dos pais durante a minha intervenção. As normas e valores são marcados fortemente com a socialização, através do papel que os adultos desempenham junto das crianças, na comunidade (Magalhães, 2007). Neste sentido, o envolvimento e participação dos pais, família e comunidade são fundamentais no jardim-de-infância, qualquer que seja a área curricular. No entanto, torna-se ainda mais essencial na área da formação pessoal e social, mais propriamente na aprendizagem dos valores que se relacionam com a cidadania e família (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva, Tavares, 2010).

Realização de Roupas para os Bonecos de Outono

A iniciativa da participação dos pais na abordagem ao trabalho de projeto dos bonecos de outono, apesar de ter sido sugerida por mim, foi discutida previamente com as crianças em conversa de tapete, no sentido de explicar às crianças o que era pretendido conforme referido anteriormente. Esta abordagem será breve, pois este tema foi tratado durante a semana de intervenção pedagógica em que decorreu a participação dos pais neste projeto.

Foi uma atividade que envolveu uma grande parte dos pais do grupo de crianças tendo sido vivenciada intensamente pelas crianças, ou seja, através da partilha de saberes por parte dos pais e das crianças. As crianças reagiram bem à participação dos pais na sua sala, estas expressaram sentimentos de alegria pelo que possibilitou uma troca de ideias entre pais e crianças, permitindo assim uma maior abertura e a comunicação entre o grupo de crianças. Apesar que algumas crianças manifestarem sentimentos de tristeza pela não participação dos seus pais, elas envolveram-se, mas de forma pouco recetiva, mantendo assim algum afastamento.

Este momento não só se tornou numa mais-valia, um momento rico de partilha e interação entre todos os agentes educativos como também foi um momento de partilha entre pais e crianças o que facilitou a construção de aprendizagens significativas e enriquecedoras. Sendo que, inicialmente, segundo a educadora cooperante, não seria expectável uma participação tão significativa quanto a obtida. Num universo de 15 crianças, apenas quatro pais não colaboraram de forma ativa na atividade.

Partilha dos Pais no Livro “A Magia do Outono”

No âmbito da abordagem ao trabalho de projeto “bonecos de outono”, com o intuito de realizar registos sobre a temática do outono, apresentámos o livro intitulado “A magia do outono”, com objetivo de termos a participação dos pais, colocando no livro dados relacionados com este tema e onde pudessem ser registadas canções, músicas, receitas e até mesmo sugestões. Importa salientar que o título para o livro foi decidido em grupo.

Inicialmente o livro foi apresentado ao grupo de crianças numa conversa de tapete e explicado que teria a participação dos pais, e que nele iriam constar vários registos relacionados com o projeto dos bonecos de outono (Figura 43). Na apresentação inicial do livro ao grupo incluímos a história sobre os bonecos e respetivo registo gráfico pelas crianças, realizado pelo grupo de crianças, assim como a colocação dos registos fotográficos da dramatização².

Figura 43. Apresentação do Livrinho “A Magia do Outono”



² Esta atividade devido à falta de tempo não foi possível realizá-la.

Posteriormente foi discutida a iniciativa com os pais, individualmente, tendo-se verificado, de imediato, a aceitação da mesma, assim como, um interesse em participar. Para dar começo a esta iniciativa, pensei colocar uma receita de outono que posteriormente foi realizada com as crianças, e desta forma incentivar os alunos e os pais na participação neste livro.

Como esta atividade decorreu na antepenúltima semana de intervenção, não houve qualquer participação dos pais. No entanto como já tinha intenção de planejar um convívio com os pais a concretizar no último dia da minha intervenção, resolvi, nesse mesmo dia, relembrar aos pais a participação no livro “A Magia do Outono”. No dia do convívio com os pais, voltei a relembrar o livro, houve de imediato uma mãe que disse que gostaria de participar, perguntou-me logo o que poderia ser, se o filho a podia ajudar, ficando surpreendida com a sua questão. Para mim tornou-se numa atividade ainda com mais significado, pais e filhos trabalhariam para o mesmo objetivo.

Participação da Família na Visualização de um Vídeo das Atividades Realizadas com as Crianças ao Longo da Intervenção Pedagógica

Uma vez que também cabe aos pais a educação dos seus filhos, estes possuem o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta da ação educativa na vida das crianças. Ou seja, a envolvimento e a participação dos pais no projeto educativo constitui uma mais-valia para a forma integral da organização do estabelecimento, ajudando na resposta da educação das crianças, nas necessidades dos pais e nas características da comunidade (Ministério da Educação, 1997).

Segundo as OCEPE, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 120

A participação dos pais e da comunidade torna-se um fator importante para construção do projeto educativo do educador. Esta partilha de ideias torna-se fundamental no sentido de averiguar as expectativas que estes possuem, entender o processo educativo para que, desse modo, surjam novas sugestões (Ministério da Educação, 1997).

O educador obtém conhecimentos sobre as crianças através de uma partilha entre vários intervenientes, ou seja, através de auxiliares de ação educativa, dos seus colegas e dos pais, numa partilha enriquecedora. Torna-se importante na vida das crianças que “ [...] a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade [...] ” contribuam com saberes e competências para a realização do trabalho educativo a desenvolver com as crianças por forma a prolongar e enriquecer as aprendizagens das crianças nas diversas situações (Ministério da Educação, 1997, p.45).

Durante a minha intervenção, promovi a envolvimento e participação dos pais em diversas atividades realizadas com as crianças. Convidei também os pais a participar numa apresentação das atividades desenvolvidas durante toda a intervenção com o grupo de crianças, divulgado-a através de um convite por escrito, com o intuito de apelar-lhes a à participação nesta atividade, envolvendo pais e familiares.

Esta apresentação centrou-se na visualização de imagens das ações das crianças e atividades realizadas durante a intervenção e com o intuito de haver partilha entre os vários intervenientes assim como deliciarem-se com uma receita confeccionada pelas crianças (Figura 44 e Figura 45). O educador deve “ [...] dar conhecimento aos pais e a outros membros da comunidade do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Ministério da Educação, 1997, p.45).

Figura 44 e Figura 45. Participação dos Pais e Familiares na Visualização das Atividades Realizadas pelas Crianças



O vídeo apresenta, de forma explícita, a participação e envolvimento das crianças nas diversas atividades e nos momentos vivenciados nas suas rotinas diárias. Deu-se lugar a uma participação ativa por parte das crianças, na construção de saberes, na procura de novas experiências e na construção do seu próprio conhecimento.

Foi um momento de grande emoção ao ver pais e familiares participarem neste momento, significativo para mim e para as crianças. Nesta linha de ideias, segundo Agüera (2008), os mais pequenos revivem estes momentos e “ [...] voltam a ser felizes recordando acontecimentos passados dos quais guardam boas lembranças” (p. 15). Observei, nos rostos dos pais, o contentamento e, no fim, vieram até mim agradecer todo o percurso realizado com as crianças, e pelos momentos de alegria proporcionados, tornando-os únicos e enriquecedores. Verifiquei curiosidade e interesse por parte dos pais em conhecer as atividades desenvolvidas com as crianças durante o meu percurso, verificando-se a presença e participação de um grande número de pais e familiares neste convívio. Neste sentido “ [...] a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade” (Ministério da Educação, 1997, p.27). A realização dos trabalhos das crianças e o “ [...] interesse dos pais providenciam uma rica base para a discussão entre crianças e pais, permitindo a estes

aprofundar os seus conhecimentos acerca das aprendizagens dos seus filhos, dos seus gostos e preferências” (Formosinho, Spodek, Lino & Niza, 1998, p. 103).

Estampado no rosto das crianças estava o contentamento e satisfação ao ver os pais na participação da sua vida escolar, através da visualização das atividades realizadas no Infantário. Ao longo da visualização, algumas crianças mencionaram em voz alta alguns momentos vivenciados por estas, expressando comportamentos alegres. Foi bem notório, através do rosto das crianças, o quanto a participação dos pais nas suas atividades influenciou uma diversidade de aprendizagens.

No final agradei a todos os pais a disponibilidade de partilha nos registos fotográficos das crianças, a fim de recordarem todas as aprendizagens e experiências vivenciadas pelas crianças, durante a minha intervenção.

Convívio de Pais, Familiares e Comunidade na Construção de Jogos Tradicionais com Materiais Reutilizáveis

Esta atividade surgiu no âmbito de um projeto realizado pelo grupo de estagiárias que trabalharam no Infantário “O Girassol” e na EB1/PE de São Martinho. Aquela teve como intuito envolver pais e familiares na construção de jogos a partir de materiais reutilizáveis, em que se pediu a sua colaboração na recolha de diversos materiais de uso habitual da população. Estes materiais seriam reutilizados num momento a definir, oportunamente, no decorrer de um “Workshop - Construção de Jogos Tradicionais com Materiais Reutilizáveis” a ser realizado conjuntamente com os pais, familiares e restante comunidade educativa enquanto parceiros na reconstrução e decoração dos mesmos com as suas crianças. Neste sentido pretendia-se criar jogos para usá-los num futuro próximo numa partilha entre todas as crianças da instituição juntamente com as da Escola de São Martinho.

Em grupo decidimos trabalhar a reutilização a partir de materiais de desgaste, uma vez que esse trabalho ia ao encontro da temática do projeto da escola “Educar para o Consumo”, com objetivo de apelar aos pais para o reaproveitamento de materiais do nosso dia-a-dia na sua transformação em objetos de brincadeira e significativos para as crianças. Como sabemos, cada vez mais os tempos levam-nos a consumir mais e os diversos materiais, que antes não eram necessários, podem ser transformados noutros objetos úteis.

Este tema também serviu para as crianças, junto dos pais refletirem que, a partir de materiais de desgaste, fazem-se coisas diferentes e engraçadas, e deste modo, pais e filhos podem em conjunto recolher materiais para os filhos. Deste modo é essencial “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 16).

Para que este projeto fosse avante, realizamos cartazes a fim de expor em diversos locais da comunidade envolvente do Infantário, com intuito de dar a conhecer o nosso projeto, as suas finalidades, os materiais usados e o local de recolha de materiais e, ainda, apelar à população em geral para a necessidade de ceder materiais para transformação de outros novos objetos, sensibilizando-os para o reaproveitamento.

Verifiquei grande adesão e participação por parte da comunidade envolvente, contando com a colaboração de materiais reutilizáveis pretendidos para a realização dos jogos pensados em grupo (Figura 46 e Figura 47). Mais uma vez, verifiquei por parte dos pais interesse na recolha dos diversos materiais, nos preparativos e na decoração, ou seja na transformação desses materiais em materiais didáticos que puderam ser repetidamente usados. Neste sentido este trabalho teve fundamentalmente o objetivo de alertar a comunidade educativa e envolvente para a necessidade de reciclar.

Figura 46 e Figura 47. Workshop – Realização de Jogos a Partir de Materiais

Reutilizáveis



Intercâmbio de Escolas com Jogos Realizados pelos Pais das Crianças com Materiais Reciclados - Partilha de Brincadeiras

Esta atividade foi pensada em grupo, como foi referido anteriormente na atividade da comunidade, com o intuito de utilizar os diversos materiais reutilizáveis na construção de jogos lúdicos, assim como incentivar a partilha de brincadeiras entre duas escolas da mesma freguesia – São Martinho, no concelho do Funchal. Deste modo pretendi mostrar às crianças que, a partir dos materiais que consumimos, poderíamos reutilizá-los e até mesmo modificá-los, criando uma diversidade de objetos transformados, úteis e engraçados, no dia-a-dia das crianças, nas diversas brincadeiras.

Porém, esta atividade surgiu com o intuito realizar brincadeiras com diversos jogos e ainda haver partilha entre duas escolas distintas. Ou seja, um intercâmbio entre crianças de duas instituições. Foi de facto pertinente a partilha entre diferentes crianças, incentivando-as a partilhar jogos comuns (Figura 48 e Figura 49). O intercâmbio escolar segundo Monteiro (1995) “[...] consiste numa “troca” de alunos e professores de diferentes estabelecimentos de ensino” (p. 174). Este intercâmbio pode ser realizado com escolas diversas, sejam elas de diferentes regiões ou escolas estrangeiras. Este acontecimento proporcionou às crianças e aos adultos um momento de partilha, ou seja, um intercâmbio que consistiu num encontro, “[...]”

numa interação entre pessoas resultante de uma preparação e planificação prévia levada a cabo pelos grupos envolvidos” (Monteiro, 1995, p. 174).

Figura 48 e Figura 49. Intercâmbio de Escolas e Partilha de Brincadeiras com Jogos



Reflexão da Intervenção Pedagógica em Pré-Escolar

Durante a minha intervenção pedagógica foi fundamental refletir sobre a ação desempenhada ao longo das situações vivenciadas pelas crianças, para assim poder adequar as atividades, tendo em conta as características, ou seja, os interesses e necessidades de cada um (Ministério da Educação, 1997), no sentido de proporcionar níveis altos de bem-estar e implicação na vida das crianças. Segundo o Ministério de Educação (1997), torna-se fundamental a construção de um currículo realizado pelo educador em conjunto com a equipa pedagógica, as crianças e as famílias, tendo em conta as necessidades e interesses do grupo de crianças.

Ao longo da minha intervenção tive em conta as preferências do grupo, com o intuito de responder e melhorar a minha ação junto das crianças.

A intervenção no contexto de creche foi deveras importante na medida em que houve a possibilidade de obter um maior contacto com a realidade das crianças durante um período de tempo. Essa intervenção foi realizada individualmente, o que conferiu um maior desafio durante esta prática. Ao início senti alguma ansiedade pois era a primeira vez que estaria neste contexto sem apoio de outra colega. Tornou-se num momento desafiante, uma

experiência única que me enriqueceu a nível pessoal e profissional. À medida que os momentos aconteciam, e através do trabalho cooperativo que a educadora manteve comigo ao longo da intervenção, ou seja, da sua disponibilidade e do seu apoio, fui ganhando uma maior segurança e estabilidade emocional.

A intervenção permitiu-me planificar e desenvolver atividades com o grupo de crianças ao longo da minha ação. Este planeamento possibilitou-me um maior reconhecimento de alguns aspetos a ter em conta relacionados com a faixa etária, visto ter estagiado num contexto de creche e assim possibilitando-me ganhar uma maior desenvoltura, útil para o meu futuro profissional.

Segundo Hohmann e Weikart (2007), “a aprendizagem pela ação é definida como uma aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p.22). Ao longo da minha intervenção tive em conta a metodologia utilizada pela educadora cooperante, dando continuidade às suas atividades, assentes numa aprendizagem pela ação. Neste sentido, tentei, ao longo o meu trabalho, desenvolver uma aprendizagem valorizando a ação da criança, através das suas construções.

Tendo em conta a faixa etária das crianças, houve a oportunidade de desenvolver, ao longo das atividades, um trabalho cooperativo entre elas. Através da aprendizagem cooperativa “ [...] a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, pp. 35-36).

Foram desenvolvidas atividades estimulantes com o intuito de fomentar o espírito crítico nas crianças, o espírito reflexivo e a autonomia. Isto foi verificado no decorrer do trabalho desenvolvido em pequeno e grande grupo. Ou seja, este tipo de trabalhos deu oportunidade às crianças de confrontar os pontos de vista individuais e cooperar na resolução de dificuldades ou problemas através de uma tarefa comum.

Na intervenção realizei um número diversificado de atividades, tendo em conta as áreas e os domínios a desenvolver. A existência de uma criança de nacionalidade inglesa fez com que eu tivesse em atenção as atividades propostas a realizar, pelo que se tornou fundamental existir, de certa forma, uma diferenciação pedagógica. É fundamental diferenciar, pois possibilita que as crianças aprendam melhor, isto quando o educador tem em consideração as características individuais de cada um, ensinando assim de acordo com as suas diferenças (Grave-Resendes & Soares, 2002). Nesta linha de pensamento, as OCEPE referem a existência de momentos proporcionados às crianças através da diferenciação pedagógica, com o intuito facilitar aprendizagens ou seja, as experiências estimulantes contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (Ministério da Educação, 1997).

No início da minha intervenção a grande dificuldade prendeu-se com os momentos ocorridos durante a realização de atividades em grande grupo, isto devido à gestão comportamental dos alunos. Como a intervenção decorreu no início do ano letivo, deparei-me com algumas dificuldades numa grande parte do grupo no que se referia a permanecer muito tempo concentrado, registando assim alguns comportamentos inadequados, por vezes difíceis de controlar ou realizar a atividade. Mas, após discutir este tema com o grupo de crianças, fui-me apercebendo que aquelas tomavam maior consciência de como se comportar nos devidos locais e em cada momento de trabalho. Ao longo da minha intervenção também tive o cuidado de realizar atividades tendo em conta a sua durabilidade, não sobrecarregando as crianças, mas sim incentivando-as através de materiais didáticos apelativos, obtendo assim uma melhor concentração e interesse.

Todo o trabalho desenvolvido foi sempre planeado com a educadora cooperante, e com ela dialogado, sempre numa perspetiva de melhorar a minha intervenção junto das crianças. Houve um clima positivo com os intervenientes educativos da sala e da instituição, o que facilitou uma maior comunicação entre todos, pelo que possibilitou uma maior reflexão sobre

a minha ação. Assim sendo, “o trabalho em equipa tornou-se fundamental para refletir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma ação articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais” (Ministério da Educação, 1997, p. 42).

Durante a intervenção envolvi-me nas brincadeiras realizadas no exterior da sala, trocando ideias e conhecimentos, proporcionando uma relação de proximidade com as crianças. Este reconhecimento foi pertinente, pois permitiu-me conhecer e entender os divertimentos realizados pelo grupo de crianças.

Ao longo da intervenção tive o cuidado de realizar atividades que proporcionassem a autonomia na sua realização, tornando as crianças ativas e construtoras do seu próprio conhecimento. Aquelas contribuíram para um bom funcionamento do trabalho feito e ensino-aprendizagem do grupo, proporcionando um ambiente saudável às crianças e adultos, estabelecendo relações positivas entre todos.

Cheguei à conclusão que no contexto de creche existiu uma maior aproximação com os pais das crianças relativamente ao 1º CEB. Ao longo da intervenção tive em atenção envolver os pais numa série de atividades a realizar junto das crianças, proporcionando momentos ricos de aprendizagem através da colaboração dos mesmos no processo educativo do grupo. Esses momentos proporcionaram uma maior interação com as crianças, pais e comunidade educativa. Na hora da chegada das crianças à escola foi estabelecido sempre um contacto de aproximação, comunicação, ou seja, uma troca de ideias entre estagiária e pais.

Foram diversos os momentos que os pais tiveram uma participação ativa, que consistiu na realização de roupas e adereços para os “bonecos de outono” juntamente com as crianças. Envolvi a participação de familiares na visualização das atividades realizadas ao longo da minha intervenção, ou seja, dei a conhecer todo o trabalho desenvolvido junto das crianças. “ [...] As relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança,

nomeadamente as relações entre a família e o estabelecimento de educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997, p. 33). Mais, os “ [...] produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Ministério da Educação, 1997, p. 45).

A intervenção pedagógica no contexto de creche foi uma experiência marcante, pois proporcionou momentos únicos, ricos de aprendizagem e de partilha entre crianças, pais e comunidade educativa, preparando-me, de algum modo, para o meu futuro profissional.

Ao longo da intervenção fui capaz de atender aos interesses e necessidades das crianças, encarando momentos não planeados no decorrer da prática. Também promovi uma diversidade de atividades que possibilitou a aprendizagem e o desenvolvimento através de várias abordagens realizadas nas várias áreas de conteúdos.

Temos de ter consciência das capacidades das crianças, pois estas são seres competentes, capazes de realizar o que quer que seja, desde que estejam motivadas para as realizar. O grupo com o qual trabalhei demonstrou curiosidade e empenho em querer aprender e adquirir novos conhecimentos.

As atividades realizadas ao longo da minha ação foram bem-sucedidas, apesar de algumas crianças terem levado mais tempo do que o inicialmente planeado. No entanto, verifiquei que algumas requeriam tempo acrescido para a sua concretização, por isso, foi necessário criar espaço e dar tempo para que elas construíssem, de forma natural, pois cada ser é individual e único, contendo características próprias.

Durante a realização de algumas atividades constatei que as crianças possuíam dificuldades na sua concretização, deste modo foi pertinente desenvolver um trabalho individualizado junto de cada criança, de forma a responder às suas necessidades. Estes momentos conferiram confiança na criança que lhe permitir aventurar-se em ações, pois

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 130

ganhou consciência de que as pessoas de quem ela dependia dariam apoio e encorajamento necessários à realização das tarefas (Hohmann & Weikart, 2003, p. 65).

Capítulo III – Intervenção Pedagógica em 1º Ciclo do Ensino Básico

Contextualização da Intervenção Pedagógica

A minha intervenção pedagógica decorreu no 1º CEB, mais propriamente num 1º ano da EB da Nazaré. Foi de facto importante, como profissional, ter em conta o meio onde se inseria a instituição e ter conhecimentos dos recursos disponibilizados por aquela para, desta forma, adequar a minha intervenção pedagógica. Nesta linha de ideias, tornou-se relevante recolher informações “ [...] sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). O reconhecimento efetuado ajudou-me no envolvimento das famílias no processo de ensino-aprendizagem das crianças, existindo por parte daquelas uma crescente contribuição.

Segundo o artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), este ensino está a cargo de um professor, conferindo-o uma monodocência, porém o titular de turma poderá ser auxiliado por outros professores, de outras áreas. O mesmo artigo refere que, ao longo do 1º CEB, o foco principal ao longo da intervenção incide sobre o desenvolvimento da linguagem oral, iniciação e gradual domínio da leitura e escrita, assim como das noções essenciais do cálculo e aritmética.

Segundo a LBSE, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro no artigo 6.º afirma que o EB é universal, gratuito e obrigatório. Neste sentido, o ensino tem como finalidade garantir uma formação unânime e idêntica a todas as crianças, com o intuito de promover a realização pessoal dos cidadãos e de os preparar “ [...] para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (Ministério da Educação, 2004, p. 11).

Caraterização do Meio

Importa referir que a caraterização do meio da intervenção pedagógica em 1º CEB foi apresentada anteriormente num ponto integrado no capítulo II, intitulado caraterização do meio das instituições. Como ambas as intervenções tiveram lugar no mesmo meio, não faz sentido repeti-las, sendo que as duas instituições inserem-se no Bairro da Nazaré, freguesia da Nazaré.

Caraterização da Instituição

Como já foi referido anteriormente, a EB1/PE da Nazaré fica localizada no Bairro Social da Nazaré, na Avenida do Colégio Militar, freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. Esta escola tem um outro edifício localizado na Rua Dr. Pita, São Martinho, a Azinhaga, onde funciona apenas o ensino PE.

O edifício principal contém o 1º CEB em regime de Escola a Tempo Inteiro (ETI) e o Pré-escolar. A escola abarca um total de 16 turmas pertencentes ao 1º Ciclo, dispostas pelos quatro anos de escolaridade, sendo que, no mesmo edifício, existe um grupo de PE. No edifício da Azinhaga existem quatro grupos.

Como a escola funciona a tempo inteiro, existe uma variedade de atividades de enriquecimento curricular disponíveis aos alunos. Estas funcionam em dois turnos, na parte da manhã, num horário das 8h30 às 13h30 e o turno da tarde, das 13h30 às 18h30. As atividades de enriquecimento curricular são: Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), inglês, expressão e educação plástica, expressão e educação físico-motora, expressão e educação musical e dramática e natação. Esta instituição dispõe de um gabinete de direção, uma secretaria, uma sala de professores, uma reprografia, um refeitório. No seu interior existe ainda uma biblioteca, uma sala de apoio à biblioteca, uma sala de apoio pedagógico, uma sala

de TIC, uma sala de inglês, uma sala de expressão musical e dramática, uma sala de expressão plástica e salas de estudo.

A escola dispõe de um salão polivalente com um palco para a realização de atividades/eventos festivos. Nos dias de chuva, este mesmo espaço acolhe os alunos no recreio e nas aulas de educação física.

No que concerne aos recursos materiais, a escola dispõe uma variedade de recursos didáticos, multimídia, audiovisuais, musicais e desportivos. Estes utensílios foram de grande relevância no decorrer da minha intervenção pedagógica, pois, ao longo dela pude usufruir destes materiais, com alguma frequência, durante a concretização de atividades.

Quanto ao espaço exterior, o estabelecimento é rodeado por pequenos espaços verdes de enquadramento e alguns bancos, há um campo polidesportivo, um pátio semicoberto, um parque infantil e um estacionamento.

Os recursos humanos disponíveis aos serviços da escola andam à volta de um total de 89 pessoas, das quais 53 são docentes, 33 são pessoal não docente, duas administrativas e uma técnica superior de biblioteca.

Projeto Educativo de Escola

O PEE da Nazaré estará em vigor desde 2011 a 2015, ou seja, de quatro em quatro anos existem alterações. Este projeto pretende envolver a comunidade educativa no desenvolvimento do PEE.

O tema pensado para estes quatro anos intitula-se “Educar para os Valores”. Este tema foi pensado tendo em conta a sociedade atual que se tem tornado cada vez mais complexa, existindo um conflito de valores, no qual os jovens são os mais afetados. Compete à escola contribuir para um clima global saudável, desenvolver competências para que possam crescer e viver, sendo de extrema importância que todo o pessoal que exerce funções nesta instituição

permita a cada aluno construir o seu próprio processo de valores. Este é um documento complexo que define uma série de finalidades, objetivos, metas e ambições e estratégias a adotar nesta instituição.

Contudo, é fundamental desenvolver atitudes e valores, para que os alunos se tornem cidadãos conscientes. Neste sentido, a escola deve assegurar a sua formação, para que, de uma forma geral, possam influenciar suas famílias como um reforço positivo. De igual modo a escola deverá incentivar o bom comportamento, promover a cooperação e a colaboração entre todos.

A escola pretende estabelecer metodologias com os intervenientes educativos, de forma a ir ao encontro das necessidades gerais e individuais dos alunos, valorizando as suas potencialidades, enfim, deve promover alunos críticos, criativos e responsáveis. Desta forma, poderá assegurar condições para um bom desenvolvimento e aprendizagem dos alunos de forma adequada. A instituição pretende promover uma educação inclusiva, ou seja, uma educação para todos.

Cabe à instituição promover uma variedade de atividades, para que, conseqüentemente, possam promover autonomia e autoestima nos alunos. Estes objetivos são conseguidos nas atividades curriculares disponíveis aos alunos, para potencializar um melhor sucesso e uma diminuição de comportamentos de risco.

A escola tem ainda como objetivo criar espaços que favoreçam as relações interpessoais, desenvolver hábitos de trabalho, assim como promover a participação e o envolvimento da família na vida da escola e com a escola, para que todos juntos cooperem para um mesmo objetivo.

Existe também, na escola, a preocupação de manter os professores em constante formação para reciclarem conhecimentos e melhorarem as suas práticas educativas com os alunos e para que exista um maior e alargado conhecimento e intercâmbio de experiências.

Relativamente aos alunos com maiores dificuldades no percurso escolar, a escola pretende criar protocolos com escolas de formação profissional para que aqueles possam dar continuidade aos seus estudos.

Caraterização da Sala

A sala do 1º ano C possui uma dimensão grande, com boa luminosidade natural e circulação de ar devido às três grandes janelas. A sala, inicialmente, estava disposta em U, mas, com o passar do tempo, foram feitas algumas alterações, e surgiram grupos de quatro a cinco alunos dispostos em fila. No centro, na horizontal existem três grupos e em ambas as laterais há dois grupos na vertical. Deste modo, “a forma como o espaço é organizado influencia quer os padrões de comunicação quer as relações de poder entre professores e alunos” (Arends, 1995, p. 80).

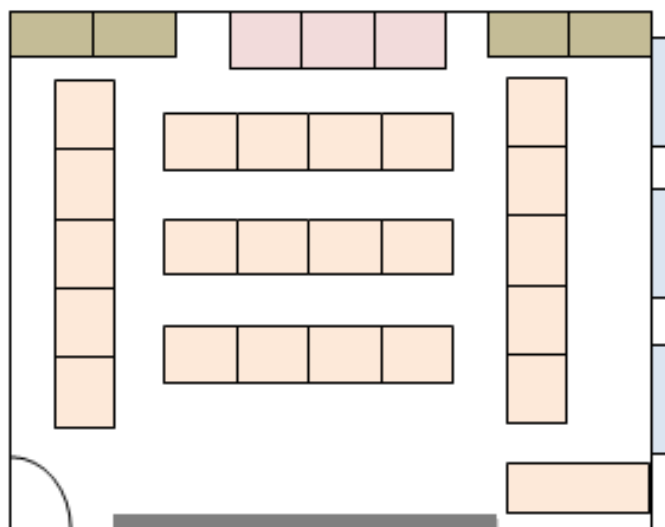
Esta sala não é utilizada exclusivamente por esta turma, é partilhada por outra que funciona no turno da tarde. A sala do 1º ano C tem um armário destinado à arrumação dos manuais e cadernos das várias áreas. Existe um outro armário onde se armazenam os materiais consumíveis dos alunos para as atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como alguns materiais didáticos da professora. Estes recursos não estão disponíveis aos alunos, apenas são utilizados quando requeridos pela docente e, nesse momento, os educandos procedem à distribuição do material correspondente. Este material está devidamente identificado e organizado por grupos, com a finalidade dos alunos tomarem consciência da sua organização e para que possam colaborar na distribuição dos materiais de forma autónoma e sem a intervenção da professora.

Nas paredes, ao redor da sala, não se encontram muitos trabalhos realizados pelos alunos assim como de apoio àqueles, pois a sala é partilhada com outra turma e, segundo a

professora cooperante, nem sempre existe cuidado em manusear esse material de forma correta.

Esta sala é constituída por uma secretária destinada ao docente com uma variedade de material de escritório de apoio ao professor e aos alunos. Atrás da secretária existe um placard com o quadro das condições atmosféricas (tempo) e a data do mês. Este quadro destina-se à identificação diária do tempo e da data, tarefa realizada pelos alunos, cada um no seu dia, antes de iniciar as atividades curriculares. Neste placard consta o quadro do comportamento atribuído aos alunos, em geral pode ser modificado com uns cartões conforme o comportamento. Através da planta da sala, torna-se perceptível a organização da sala, identificando com clareza que os alunos estão dispostos por grupos (Figura 50).

Figura 50. Planta da Sala do 1º Ano C



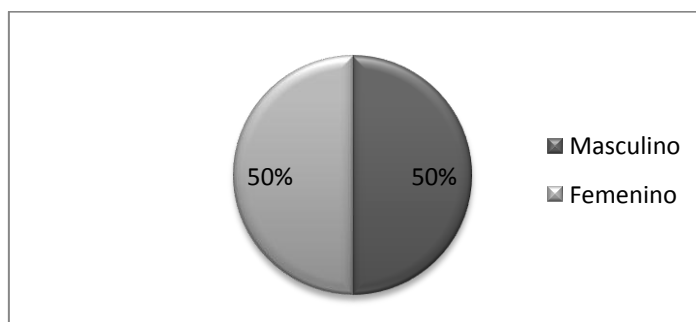
Esta sala está apetrechada com mobiliário próprio para os alunos e a sua organização está conforme mencionada anteriormente, disposta em grupos. Inicialmente estava disposta em U, mas, com o passar do tempo, verificou-se não ser o mais funcional pois os alunos tendiam a conversar muito com os colegas de carteira, provocando distração. Daí a ocorrência das alterações. A professora cooperante decidiu colocar as crianças em grupos a fim de trabalharem em conjunto. Uma adequada utilização “ [...] do espaço disponível parece

constituir um contributo importante para o trabalho educativo refletindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que decorre a aprendizagem” (Morgado, 2004, p. 94).

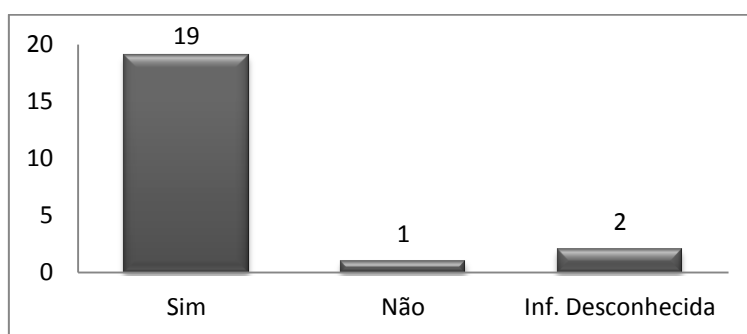
Caraterização do Grupo de Alunos

A turma do 1º ano C é constituída por 22 alunos, dos quais 11 são do género feminino e 11 do género masculino, ou seja representa o mesmo número de alunos em cada um dos géneros (Gráfico 18). Relativamente às idades dos alunos não achei necessário realizar um gráfico, pois todos os alunos possuem seis anos de idade. Importa ainda referir que, na turma, existe um par de irmãos gémeos, daí os gráficos apresentados relacionados com os pais aparecer um resultado referente a estes dois alunos, contando com a representação de 42 pais.

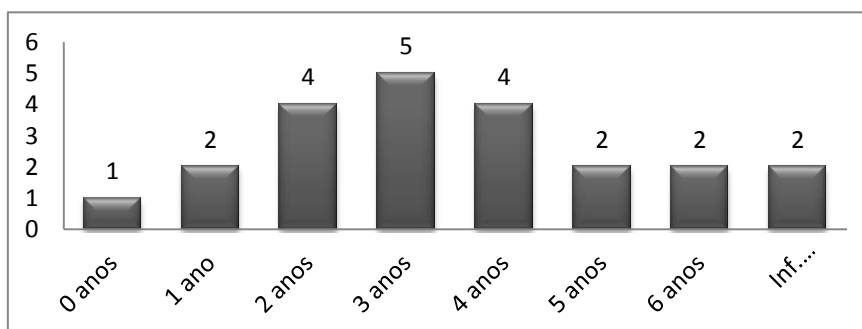
Gráfico 18. Distribuição dos Alunos por Género



No que se refere à frequência dos alunos na educação pré-escolar, antes da entrada para o 1º CEB, verificamos no gráfico 19 que a maior parte dos alunos frequentou esse ensino e, num universo de 22 alunos. Apenas um não frequentou. Sobre duas delas não existe qualquer informação, segundo dados facultados pela professora cooperante. Pelo que constatei, através de dados facilitados pelos alunos, a partir de conversas, seis deles frequentaram a Escola João de Deus que se localiza na periferia do bairro da Nazaré.

Gráfico 19. Número de Alunos que Frequentaram o Pré-Escolar

Após a verificação do número de alunos que frequentaram o pré-escolar, podemos constatar, através de dados fornecidos pela professora cooperante, que o tempo de permanência neste ensino variou entre zero a seis anos, como se confirma no gráfico 20. Verifiquei que cinco alunos permaneceram três anos, dois grupos de quatro alunos frequentaram durante dois anos e outro grupo quatro anos. Existe ainda quatro grupos com quatro alunos em cada um deles que permaneceram durante um ano, cinco anos, seis anos e sobre duas alunas não existe informação e apenas um aluno frequentou zero anos, ou seja, não frequentou. No que concerne à nacionalidade dos alunos, a maioria possui naturalidade portuguesa existindo apenas um aluno com origem noutro país, a Venezuela.

Gráfico 20. Número de Anos que Frequentaram Pré-Escolar.

Relativamente à residência dos alunos, 19 residem no concelho do Funchal, dois em Câmara de Lobos e um no Caniço. Segundo dados fornecidos pela professora cooperante verifiquei que o maior grupo reside na freguesia de São Martinho, com 18 alunos. Dez residem na zona das Virtudes, seis no Bairro da Nazaré, dois nos Barreiros e um na freguesia da Sé.

Em relação aos alunos com NEE, existe um deles com diagnóstico de hiperatividade. Este aluno encontra-se medicado e é acompanhado pelo ensino especial, numa tentativa de controlar a sua situação.

Sobre os restantes alunos desta turma, alguns apresentam dificuldades ao nível do português. Estas dificuldades prendem-se com a iniciação à leitura e escrita, empenho e concentração. Para esta turma, segundo a professora cooperante, pretende-se restabelecer o ensino através da utilização de uma diversidade de estratégias, que vão ao encontro das dificuldades verificadas nos alunos, procurando utilizar atividades lúdicas no ensino e aprendizagem.

Caraterização Socioeconómica da Família

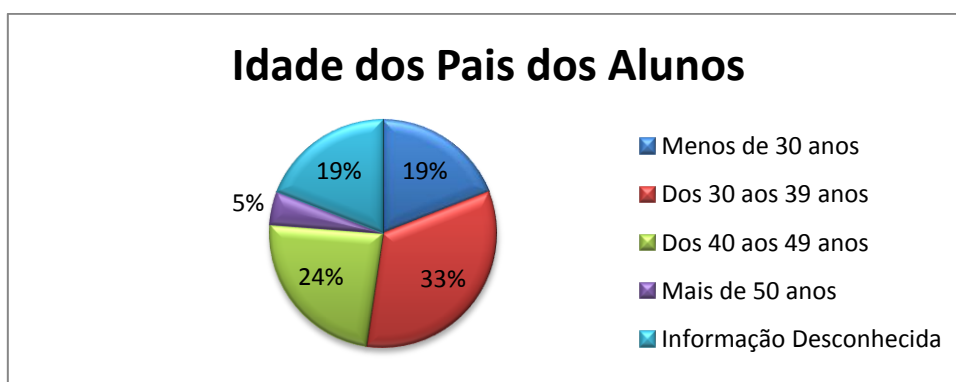
Deve existir, por parte do professor, a preocupação de conhecer o meio que circunda a instituição, que envolve os seus alunos e de que famílias eles provêm para que exista uma maior aproximação entre a comunidade educativa e o aluno, para que o professor possa refletir e ir ao encontro das necessidades e da individualidade dos alunos. Segundo Morgado (1999), “os aspectos ligados ao meio familiar e à sua relação com o meio escolar são actualmente considerados como importantes factores contributivos para o desenvolvimento de trajectos educativos bem-sucedidos” (p. 78).

Sabe-se que a grande maioria dos alunos são oriundos de famílias carenciadas e que apresentam um nível socioeconómico baixo. As carências socioeconómicas refletem-se no aproveitamento dos alunos e verifica-se, também, um débil acompanhamento e interesse que os pais/encarregados de educação têm na vida escolar das alunos, no ensino e na aprendizagem dos mesmos.

Relativamente aos dados dos pais e dos alunos, foram-nos fornecidos pela professora cooperante, com elementos referentes à idade, habilitações académicas e situação

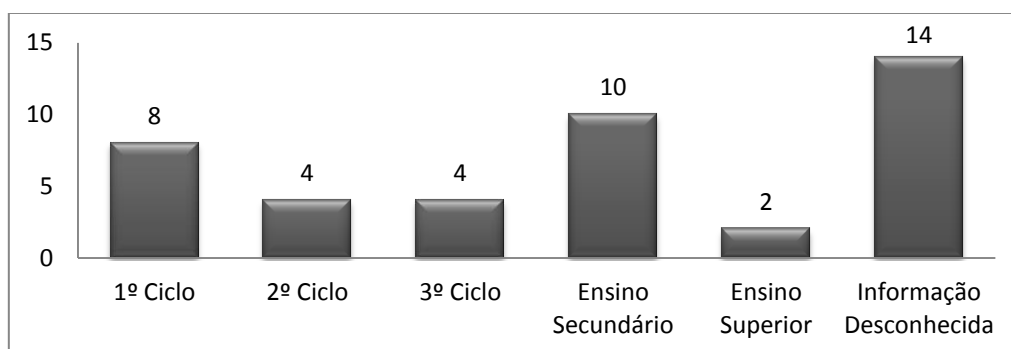
profissional. No que concerne às idades dos pais dos alunos, verifiquei que estas diversificam, e vão dos menos de 30 a mais de 50 anos. Como podemos constatar no gráfico 21, o maior grupo de pais, (33%), têm idades compreendidas entre os 30 e 39 anos, 24% dos pais têm entre 40 a 49 anos, 19% dos pais têm menos de 30 anos, 19% deles desconhece-se e, finalmente, 5% dos progenitores têm mais de 50 anos.

Gráfico 21. Faixa Etária dos Pais dos Alunos



Quanto às habilitações académicas dos pais, verifica-se, segundo o gráfico 22, que maioritariamente possuem o Ensino Secundário ou seja 10 pais, oito têm o 1º CEB, quatro possuem o 2º CEB, três têm o 3º CEB, dois têm Ensino Superior e temos 14 pais sobre os quais não se tem qualquer informação.

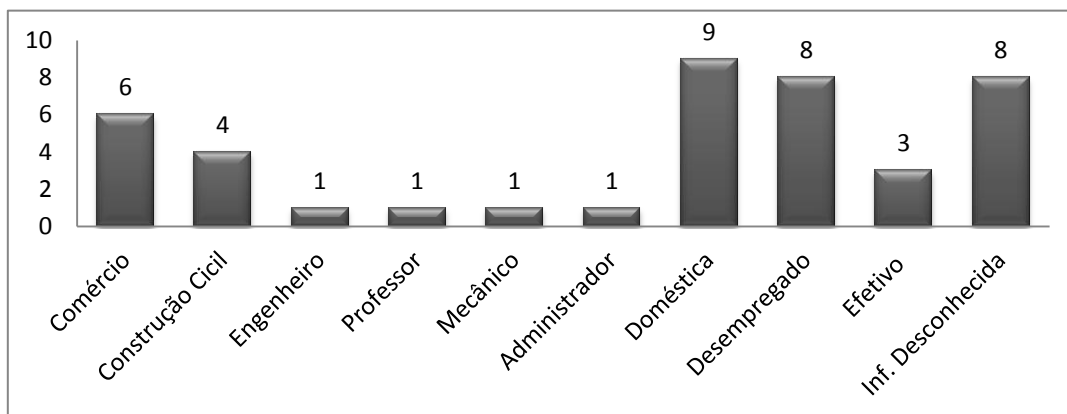
Gráfico 22. Habilitações Académicas dos Pais dos Alunos



A situação profissional dos pais dos alunos, segundo dados incorporados no Projeto Curricular de Turma (PCT), e como podemos verificar no gráfico 23, é a seguinte: 9 são domésticos, oito são desempregados, seis trabalham no setor do comércio, quatro na construção civil, um é engenheiro, um é professor, um é mecânico e uma é administrativa.

Podemos ainda constatar no gráfico que existem três pais que estão efetivos, no entanto não nos foi possível saber em que áreas exercem as suas funções e, por fim, há um grupo de oito pais sobre os quais não existe qualquer informação acerca da sua situação profissional.

Gráfico 23. Representação Profissional dos Pais dos Alunos



No referido estágio, segundo dados fornecidos pela professora, uma das crianças deixaria de pertencer à turma no final do período, pois os pais da aluna emigrariam. Prevê-se que outras duas alunas, num futuro próximo, emigrarão com os seus pais.

Organização do tempo

Um dos aspetos fundamentais na liderança do professor é a atribuição e gestão de recursos (frequentemente escassos ou insuficientes) para, desta forma, criar ambientes produtivos. Um dos recursos de maior importância para o professor é o de controlar o tempo, na medida em que o deve gerir em assuntos escolares gerais. Segundo Arends (1995), “o tempo não é uma coisa a ultrapassar, é um recurso valioso que deve ser usado com o máximo de vantagens” (p. 90).

Como se pode verificar no quadro 5, encontram-se os tempos da organização das atividades na turma do 1º ano C. O calendário foi disponibilizado pela professora cooperante através do PCT. Como se verifica no horário semanal dos alunos, a manhã iniciava-se sempre com atividades de rotina, ou seja, o registo do tempo e da data. A tarefa era feita pelos alunos,

conforme a organização da sala. Após a realização desta rotina procedia-se a um breve diálogo sobre o fim-de-semana, momento este que era muito privilegiado pelos alunos, pois tinha a oportunidade de partilharem/manifestarem momentos e sentimentos vivenciados por estes.

Quadro 5. Representação da Organização do Tempo da Turma 1º Ano C

2. Horário	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
8:30 / 9:00	Ativ. Rotina	Ativ. Rotina	Ativ. Rotina	Ativ. Rotina	Ativ. Rotina
9:00 / 9:30	Português	Matemática	Português	Estudo Acompanhado	Português
9:30 / 10:00					
10:00 / 10:30					
10:30 / 11:00					
11:00 / 11:30	Matemática	Português	Matemática	Exp. Musical Dramática	Matemática
11:30 / 12:00					
12:00 / 12:30	Orient. Estudo	Estudo do meio	Estudo do meio	TIC	Área Projeto / Form. Cívica
12:30 / 13:00	Natação				
13:00 / 13:30		Orient. Estudo	Orient. Estudo	Orient. Estudo	Orient. Estudo
13:30 / 14:30					
14:30 / 15:00	OTL	OTL	Biblioteca	OTL	Inglês
15:00 / 15:30	TIC	Clube		Exp. Plástica	
15:30 / 16:00					
16:00 / 16:30					
16:30 / 17:00	Estudo	Inglês	Educação Física	Estudo Acompanhado	Clube
17:00 / 17:30					
17:30 / 18:00		Exp. Musical Dramática	Exp. Plástica	OTL	Exp. Plástica
18:00 / 18:30	OTL				

Na sequência desta rotina, os alunos puderam escutar música de relaxamento/meditação caso a turma estivesse agitada, situação que ocorria com maior incidência às segundas-feiras. A agitação dos alunos devia-se à impaciência da espera das aulas de natação que ocorria após as aulas curriculares. Esse momento de relaxamento proporcionou aos alunos uma forma de tranquilizar a excitação e, deste modo, prosseguir para o ensino-aprendizagem com uma maior concentração.

Por volta das 9h00 dava-se o início às atividades curriculares, iniciando-se com a área do português ou matemática, até por volta das 11h00. Seguidamente havia com um intervalo de 30 minutos, após o qual os alunos regressavam à sala, já relaxados e lanchados para a continuação de uma destas áreas apresentadas, até às 12h00. Esta rotina era interrompida apenas à quinta-feira, cuja primeira parte da manhã destinava-se ao estudo acompanhado.

No que se refere às segundas partes da manhã, as áreas poderiam variar entre o português, a matemática, o estudo do meio e a orientação ao estudo. Apenas à segunda-feira, quinta e sexta realizavam-se atividades de enriquecimento curricular, como a natação, TIC e área de projeto/formação cívica.

A hora de saída dos alunos para o período do almoço era às 13h30 e após este momento regressavam ao recreio para brincadeiras livres. Às 14h30 os alunos voltavam à sala para prosseguir com as atividades de enriquecimento curricular. As atividades que os alunos frequentavam, compunham-se por TIC, Clube, Biblioteca, Inglês, Estudo Acompanhado, Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Plástica, Educação Física e aulas de Orientação Tempos Livres (OTL).

À tarde, os alunos voltavam a ter um intervalo de 30 minutos, entre as 16h00 e as 16h30 para um lanche e brincadeiras no recreio. De seguida voltavam à sala para dar continuidade aos trabalhos em curso até às 18h30, hora em que se dava por concluído o dia na escola.

Projeto Curricular de Turma

O PCT de turma orientava-se através de alguns princípios apresentados no PEE e no Projeto Curricular de Escola (PCE). Deste modo, o seu uso era facilitado para o docente, ajustando as competências que os alunos devem adquirir, ou seja, respeitando os limites impostos pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 144

A realização do PCT tinha em conta as características individuais e necessidades da turma, com o intuito de fomentar uma aprendizagem significativa, incluindo todos os alunos de igual forma.

Segundo dados fornecido pela professora cooperante, o projeto de turma não estava totalmente finalizado, este encontrava-se em fase de remodelação. No entanto, o tema proposto para este ano letivo era “Ler...Sentir...Viver...Para Crescer”. Segundo nos contou a professora cooperante, este tema surgiu a partir da individualidade de cada aluno.

Através dos dados fornecidos no PCT, constatei que este pretendia desenvolver-se tendo em conta a participação e desenvolvimento das competências essenciais para a ação da cidadania e de igual modo devia proporcionar a inclusão dos alunos na sociedade, assim como respeitar a família e as suas diferenças culturais e etnias do meio.

Segundo dados disponibilizados no PCT, estavam previstas atividades a desenvolver com o grupo de alunos, no âmbito de aprender a fazer. Contudo, para o ano letivo de 2012/2013 segundo o PCT, estavam programadas algumas competências gerais de modo a que os alunos as atingissem ao longo deste ano. Existia o objetivo de mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos com a finalidade de compreenderem a realidade e as situações do dia-a-dia.

Para a área do português junto da minha colega previu-se que os alunos a utilizassem de forma adequada, com o intuito de comunicar e organizar o pensamento, que utilizassem metodologias de trabalho diversificadas, pesquisassem, seleccionassem e organizassem informações pertinentes para posterior transformarem em conhecimento.

Os alunos deverão realizar atividades de forma autónoma, criativa e responsável. Espera-se que o grupo de alunos coopere em projetos e tarefas, e relacione o corpo e o espaço numa perspetiva pessoal e interpessoal de modo a promover a qualidade nas suas vidas.

Segundo a professora cooperante, é de extrema importância, ao início do ano letivo, identificar as necessidades do grupo, tendo em conta as problemáticas existentes na sala de aula com o fito de, posteriormente, organizarem atividades de modo a colmatar as dificuldades, pois só assim o professor poderá adequar o processo de ensino-aprendizagem à realidade da turma, ao nível comportamental, cognitivo, afetivo e ao meio envolvente onde a escola se insere.

Intervenção Pedagógica no Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Fundamentação Teórica

Ao longo da intervenção pedagógica no contexto do 1º CEB desenvolvi algumas competências no âmbito da área do português, da matemática e do estudo do meio. Recorri à utilização das metas de aprendizagem do 1º CEB e do currículo nacional do EB.

A minha intervenção pedagógica foi desenvolvida no sentido de educar os alunos para a cidadania. Ainda se pretendeu valorizar o saber de cada aluno, no sentido de formar cidadãos capazes de desenvolver um trabalho autónomo, cooperativo e crítico (Alarcão, 2010).

Segundo o Ministério da Educação (2004), o objetivo do EB revela “aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (p. 11). Ou seja, o EB tem como finalidade preparar os alunos para uma participação ativa na sociedade.

Relativamente ao 1º CEB, o Ministério da Educação (2004) pretende desenvolver através da educação dos alunos “experiências de aprendizagem activas, significativas,

diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (p. 23).

Planificação no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Arends (1995) indica que o ensino, ao ser planificado, torna-se melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e em atividades não direccionadas. Este mesmo autor revela que a “ [...] planificação conduz à compreensão e aceitação partilhadas de metas claras e alcançáveis aumenta a produtividade de trabalhadores e alunos” (p. 46). Este mesmo autor refere ainda, que “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino cuidadosamente especificados (...), acções e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos prescritos e medições cuidadas dos resultados, particularmente do rendimento escolar” (p. 44).

É fundamental que o professor não veja a planificação como um instrumento estanque que deva ser seguido de forma rigorosa, mas sim deve utilizá-la para orientar as suas aulas e refletir sobre a sua ação. Aquela poderá sofrer alterações sempre que necessário, no sentido de adequar a sua prática aos seus alunos. Arends (1995) refere que as aulas caracterizam-se por “ [...] um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interesses” (p. 47).

Na planificação foi estabelecido um determinado tempo para cada área curricular quer fosse desenvolvida/explorada com o grupo de alunos, quer fossem individuais, de pequeno ou grande grupo. Aquela foi realizada no contexto de 1º CEB diariamente e de carácter flexível, no sentido de respeitar os ritmos dos alunos, tendo em conta as suas características, os seus interesses e as suas necessidades.

No começo de cada planificação foi incorporada uma breve contextualização, no sentido de dar a conhecer a quem a lesse que se assimilasse do desenvolvimento das atividades propostas em cada área curricular. Ainda nela apresentavam-se as competências,

as atividades/estratégias referentes ao papel do professor e do aluno, aos materiais a utilizar, à observação/avaliação (Figura 51). Todas as planificações referentes ao 1º CEB encontram-se em apêndice D.

Figura 51 - Exemplo de uma Planificação de 1º CEB

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

Planificação Diária

Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré **Orientador Científico:** Fernando Correia

Sala: 1º C, com 22 crianças **Professor Cooperante:** Marta Jardim

Data: 12 de novembro (Segunda-feira) **Estagiárias:** Andreia Freitas e Cátia Abreu

Orientadora das Atividades: Cátia Abreu

<p>Contextualização: Na sequência do que foi falado na semana anterior e em conversa com a professora cooperante, optamos por fazer uma revisão da letra P e de todas as vogais, como podemos observar ao longo da planificação, esta abordagem será realizada de uma forma divertida e significativa para os alunos. Relativamente à matemática começamos por fazer uma revisão do sinal de < > = através de imagens apelativas, também faremos uma abordagem à escrita dos números 1 e 2 por extenso a partir de uma ficha de consolidação.</p> <p>No que concerne à rotina, optamos por utilizar um método de relaxamento utilizado pela professora cooperante e como tal, as crianças já estão familiarizadas. Ou seja, colocaremos uma música de relaxamento para que as crianças fiquem mais calmas e consequentemente sejam capazes de estar mais predispostas à realização das atividades que são pedidas.</p>						
Horas	Áreas Curriculares	Competências ¹	Atividades/Estratégias		Materiais	Observação/Avaliação
			Papel do Professor	Papel do Aluno		
8:30h às 9:15h	Rotina	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber ouvir e intervir nos momentos oportunos; • Prestar atenção ao que lhes 	<ul style="list-style-type: none"> -Auxilia os alunos nas atividades diárias: -Data; -Verificação do estado do tempo. - Questiona relativamente ao 	<ul style="list-style-type: none"> -Realizam as atividades/rotinas diárias. - Escutam e apresentam à vez as suas respostas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mapa do tempo e da data; - Computador; -Colunas; -CD com 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos realizam as atividades de Rotina com a ajuda de um aluno.

¹ Os objetivos específicos têm por base a *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico* e as *Metas de Aprendizagem para o 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Contextualização das Atividades Realizadas na Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica decorreu no contexto de 1º CEB numa turma de 1º ano, perfez um total de 100 horas repartidas pelo meu par de estágio. Essas horas foram planeadas com a professora cooperante. Tendo uma frequência de três dias por semana durante seis semanas, nomeadamente à segunda, terça e quarta-feira com um horário das 8h30 às 13h30.

Relativamente à organização das semanas, decidimos entre nós quem seria a primeira a lecionar. Durante as semanas de intervenção pedagógica a minha ação teve como propósito ser responsável por orientar e dinamizar as respetivas atividades com o grupo de alunos. No entanto, não “recusei” o papel fundamental por parte do meu par de estágio, pois foi, sem dúvida, um apoio incondicional durante a minha intervenção, pois esse evidenciou-se na realização de atividades de carácter práticas.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 148

Como a intervenção pedagógica foi desempenhada a pares, tudo foi planeado para as respectivas semanas, independentemente de quem as lecionasse. Foram pensadas e decididas em conjunto, assim como as atividades que desencadearam e respectivas estratégias. Ou seja, foi um trabalho desenvolvido em cooperação e entajuda, o que se tornou numa mais-valia para ambas. Houve um melhor aperfeiçoamento do trabalho, proporcionando um bom espírito de equipa e apoio mútuos.

A primeira semana de intervenção deu lugar a uma observação participante, esta incidiu na observação o professor cooperante com o grupo de alunos, nas metodologias utilizadas nas áreas curriculares, para se obter um maior conhecimento de como iniciar a aprendizagem da escrita e da leitura. Nesta mesma semana, constatei que o método utilizado pela professora cooperante assentou nos princípios da pedagogia de transmissão, verifiquei ainda que, perante os alunos, ela possuía uma atitude autoritária ao que dava azo à desmotivação por parte do grupo de alunos na realização das atividades, como pude testemunhar.

A semana de observação foi fundamental, pois permitiu-me constatar que a professora cooperante não possibilitasse aos alunos momentos de aprendizagem através da manipulação de materiais didáticos. Contudo, verifiquei que esta valorizava os momentos de meditação. A professora utilizava estes momentos com o intuito de manter os alunos mais calmos, em geral ao início de cada manhã e após os intervalos. O momento de observação tornou-se pertinente, pois foi uma forma de obter uma visão global da turma e a dinâmica vivida na sala, para assim ter em conta a forma de organizar a intervenção pedagógica.

Para dar início à intervenção junto com os alunos, foi importante reconhecer os recursos disponíveis para melhorar e adequar a minha intervenção, respondendo assim os interesses e necessidades do grupo de alunos.

Contudo, ao longo da intervenção pedagógica eu e o meu par de estágio tivemos em consideração alguns aspetos utilizados durante a dinamização das aulas pela professora

cooperante, no sentido de dar continuidade aos hábitos dos alunos. Neste sentido, optamos por utilizar o método fenomímico de Paula Teles. Este era sobretudo utilizado na introdução da aprendizagem de uma nova letra.

A avaliação foi realizada semana após semana, processo fundamental para se concluir se o grupo de alunos atingiria as competências proposta para cada dia, no sentido de adequar a futura ação aos alunos, se necessário. Aquela foi possível realizar através da observação participante, das fichas, das atividades, da reflexão, de notas retiradas ao longo da intervenção.

Ao início levantou-se a questão: “As atividades de caráter lúdico/prático teriam alguma influência no comportamento dos alunos, sendo essa facilitadora de aprendizagens?” Esta opinião foi tida em conta junto do meu par de estágio, pois deparamo-nos com a escassa utilização de materiais didáticos por parte da professora cooperante. Neste sentido, pensamos adotar estratégias, dinamizações para que os alunos pudessem motivar-se e assim utilizar uma diversidade de materiais didáticos.

Seguidamente, apresentarei as atividades desenvolvidas com o grupo de alunos, de forma reflexiva, na área do português, da matemática e do estudo do meio, durante as semanas da minha intervenção pedagógica.

Área do Português

Os alunos, ao iniciarem o EB, ou seja no primeiro ano de escolaridade, enfrentaram uma nova realidade, verificando-se assim diferentes níveis de conhecimento nos alunos. Frequentar uma nova turma implica a junção de meninos e meninas com diferentes percursos, vivências, vindos de diferentes escolas que tiveram outro de colegas. Alguns desses alunos nem tiveram muito contacto com a escrita. Essas situações devem ser tidas em consideração pelo professor de maneira a adequar a sua ação.

As crianças já possuíam conhecimentos sobre a linguagem escrita antes de formalmente, lhes ser ensinado. Essa aprendizagem foi conseguida em “[...] contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, e por serem aprendizes ativos, que constroem conhecimentos sobre o mundo, à medida que exploram o meio envolvente e reflectem sobre as suas explorações” (Mata, 2008, p. 9). Nesta linha de ideias, a mesma autora refere que estas interações com a escrita, influenciada por outras crianças e adultos, têm um enorme impacto no desenvolvimento de ideias e conhecimentos que as crianças proporcionam na linguagem escrita (Mata, 2008).

Torna-se fundamental que os alunos dominem a competência linguística para obter acesso ao conhecimento e deste modo possam realizar a sua própria aprendizagem, no sentido de comunicar com a sociedade.

Segundo o Ministério da Educação (2004), o domínio da leitura é fundamental na vida dos alunos para de igual modo compreenderem as restantes áreas de conhecimentos. A Língua Materna é reconhecida como um elemento mediador, que permite a própria identificação, a descoberta e compreensão do mundo que os rodeia, através da comunicação com os outros.

No decorrer da minha intervenção tive em conta o método utilizado pela professora, conforme foi referido anteriormente pelo que se optei por lhe dar continuidade no sentido de ir ao encontro dos hábitos de ensino dos alunos. Na aprendizagem da escrita e da leitura foi utilizado o método fenomínico de Paula Teles, conforme sugestão da professora cooperante pois os alunos já estavam familiarizados com este método.

Esta metodologia consiste em apresentar uma determinada letra recorrendo a um cartão com a mesma, onde se mostra a letra de impressa e a letra manuscrita, minúsculas e maiúsculas. Os cartões são acompanhados de um CD com músicas relacionadas com as letras ensinadas, ou seja, cada um representa uma letra que é ouvida. As crianças escutam e, ao

mesmo tempo, aprendem os sons da letra que cada música transmite. Juntamente com este método existem livros de apoio, contendo fichas de trabalho relacionadas com cada cartão e respetiva música, para que os alunos pratiquem assim a escrita da respetiva letra.

No início da minha semana de intervenção pedagógica tinha sido proposto rever a consoante T. No entanto, como não foi possível introduzir na semana anterior pela professora cooperante, introduzi-a no primeiro dia da semana. Introduzi o conteúdo com uma abordagem de revisão das letras aprendidas até ao momento.

Ao longo da minha intervenção introduzi três novas letras tendo por base sempre a mesma metodologia. Em cada dia apresentei uma letra, nomeadamente o T, o D e o P, todas elas em maiúsculas e minúsculas, ensinando a sua forma de escrita em modo manuscrito e em letra de imprensa. A aprendizagem da escrita de uma dada letra “ [...] pressupõe sempre a aprendizagem de um alfabeto dual - o maiúsculo e o minúsculo [...]”, contudo é importante que o professor tenha consciência que as semelhanças que os pares de grafemas têm em ambos os alfabetos, nomeadamente na escrita caligráfica, são poucas. (Baptista, Viana, Barbeiro, 2011, p. 37). Os mesmos autores referem que os grafemas, quer na letra de imprensa, quer na manuscrita compõem-se por pequenas seções, ou seja, segmentos de reta, linhas, curvas, entre outras (Baptista, Viana, Barbeiro, 2011).

Após a sua aprendizagem, os alunos observavam atentamente a forma de escrita de modo a interiorizar cada uma delas. Posteriormente, com a audição da letra foi incentivado a que todos produzissem o seu som, para que fossem capazes de pronunciar corretamente, apesar de alguns alunos terem confundido por vezes estas três letras. Esta correspondência entre a letra e o som, a exposição e a palavra escrita ajuda os alunos “ [...] a refinar a sua capacidade de analisar intencionalmente a pronúncia das palavras e a tomar consciência da existência do fonema – consciência fonémica” (Azevedo, 2006, p. 134). A repetição, segundo este mesmo autor, “ [...] desempenha um papel fundamental na aprendizagem da leitura, e é

um importante preditor dos níveis de desempenho durante nos primeiros anos de escolaridade” (2006, 135).

Como já foi referido anteriormente, a propósito da utilização do método fenomímico, reitero que este foi utilizado nas três vezes que introduzi as letras. Primeiramente recorri ao cartão de modo a que os alunos visualizassem a respetiva imagem, questionando-os conforme o cartão. Por exemplo, sobre o cartão do T, fiz as seguintes questões: “Que animal está representado?”, “O que é que ele faz?”, “O quê?”, às quais os alunos responderam acertadamente, mencionando em voz alta: Texugo, Toca e Tambor. De seguida, peguei no cartão e li a frase que cada um representava e, após este momento, todos os alunos repetiram em voz alta, ao mesmo tempo. Seguidamente coloquei a música relacionada com o cartão, ou seja, com a mesma frase que o cartão possuía mas através do áudio. Este momento foi apreciado por todos os alunos, acataram com grande entusiasmo identificando as rimas, repetindo-as. Segundo Azevedo (2006) o nível de consciência fonológica das crianças ao início de aprendizagem já lhes permite decompor a fala em palavras, sílabas e rimas poéticas (p. 134).

Antes de realizar as fichas de atividades propostas por este método distribuí aos alunos o material, com a finalidade de poderem manuseá-lo de modo a praticarem a escrita das respetivas letras, facilitando assim a aprendizagem. Assim sendo, facultei a cada aluno um prato com areia para eles praticarem a escrita da letra. Este procedimento realizou-se apenas na aprendizagem da consoante T (Figura 56).

Figura 52. Aluno a Escrever a Letra T

No exercício das novas letras optei por utilizar uma diversidade de materiais com texturas, solicitando aos alunos a realização dos contornos das respectivas letras. Esta decisão foi tomada por mim e pelo meu par de estágio com concordância da professora cooperante. Além do material referido anteriormente, a areia, foi utilizada a esponja eva, tintas de relevo, ambos com o contorno devidamente indicado para a sua realização correta (Figura 57). Assim puderam treinar de forma divertida através da manipulação de diversos materiais e respetivas texturas. Pois, segundo Baptista, Viana e Barbeiro (2011) o contacto com materiais de escrita diversificados “ [...] pode ser fundamental para a consciência gráfica” (p. 37).

Figura 53. Aluna Contornando na Letra em Esponja Eva

Após o momento de treino de cada letra, eles procederam à realização das fichas do método fenomínico para as quais os alunos já estavam familiarizados. Estas fichas estão incluídas neste método pelo que tivemos que tirar cópias para que todos tivessem acesso. Contudo, ainda utilizamos outras, mas da nossa autoria.

Houve ainda a possibilidade de realizar um jogo relacionado com as letras, fazendo, através daquele, uma revisão das vogais e consoantes aprendidas até ao momento, através do jogo do “Bingo”.

Esta atividade teve o intuito de ser desenvolvida pelos alunos, individualmente, para que eu pudesse perceber os conhecimentos que elas possuíam, assim como as dificuldades sentidas ao longo do jogo. Wassermann (1990) referencia que o “jogo é, geralmente, levado a cabo em grupos de aprendizagem, em que os alunos cooperam uns com os outros e contribuem substancialmente para as investigações” (p. 30). Nesta linha de ideias, este mesmo autor refere que, ao fornecer materiais permitiremos que aos alunos investiguem e criem condições necessárias para que o jogo se possa desenrolar (Wassermann, 1990). Este jogo possibilitou aos alunos um contacto com as letras de uma maneira diferente, pois continha imagens assim como letras das vogais e consoantes (Figura 58). As peças foram colocadas dentro de um saco de forma a serem retiradas aleatoriamente, mencionando-as em voz alta, verificando se as crianças colocavam no devido local, ao mesmo tempo que eu tinha sempre um papel de orientador.

Figura 54. Jogo do Bingo



A aprendizagem neste método realiza-se através dos fonemas, ou seja, dos sons. Alguns investigadores na área do ensino, da pedagogia, da didática e da saúde, certificaram que “ [...] o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade [...] ” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 8). Em

conformidade, deve ser promovido o desenvolvimento da competência, o domínio da oralidade, de modo a prevenir o insucesso durante o desempenho das atividades de escrita e leitura (Freitas, Alves & Costa, 2007).

A iniciação à leitura e à escrita foram deveras um passo determinante, pois “ [...] consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala” (Freitas, Alves e Costa, 2007, p. 7). Segundo estes autores “ [...] segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem [...] ” (2007, p. 7).

Foi facultada a possibilidade dos alunos obterem um contacto próximo com diferentes tipos de textos. Estes textos foram trabalhados na semana do meu par de estágio, tendo considerado pertinente a sua utilização através de diferentes textos.

Recorremos às tecnologias audiovisuais, ao computador para apresentar os textos com áudio da letra L e P, ambos sob a forma de lengalenga.

Optámos por usar um meio de comunicação, de modo a cativar os alunos para a aprendizagem das letras, e ainda para que fosse um incentivo para o início da leitura e respetiva escrita. No entanto, cada aluno, em cada um dos momentos, continha os textos impressos, para que desta forma pudesse acompanhar a atividade que estava a ser realizada por um aluno no computador. Esta dinâmica tinha como intuito a identificação das letras acima referidas no decorrer de dois dias, a letra L e a letra P (Figura 59). Durante a atividade verifiquei por parte dos alunos o desejo de querer participar, pois, quando chegava a sua vez, manifestaram interesse e entusiasmo.

Figura 55. Aluna Utilizando o Computador para Identificar as Letras



Durante a minha intervenção procedi à introdução da divisão silábica, pelo que se optei por utilizar um método para a respetiva divisão das palavras. Obtivemos conhecimento desta estratégia de dividir as sílabas utilizando um código para cada uma delas através da professora cooperante, através do livro “Aprendendo a ler e escrever com afecto” por Marina Graça S. Ganança Pereira.

O método da divisão silábica segue um código, ou seja, separa as sílabas em três cores distintas, a primeira a verde, a seguinte a amarelo e a última a vermelho. No entanto, como era um novo método na vida das crianças, teria de se começar pelo mais simples e seguir para o mais complexo. Inicie através de palavras com apenas duas sílabas. Antes de iniciar a divisão silábica, as crianças diziam a palavra em voz alta soletrando-a, dividindo-a por sílabas recorrendo ao batimento das mãos, por forma a facilitar a compreensão e a aprendizagem das sílabas. Azevedo (2006) refere que é a partir do treino desta capacidade, através de exercícios e da chamada de atenção para os sons das palavras que os alunos treinam“ [...] a divisão da sua pronúncia e ensinam a estabelecer a correspondência com as letras, tem um impacto extremamente benéfico na aprendizagem da leitura e da escrita” (Bradley & Bryant, 1983, Cary & Verhaeghe, 1994, citado por Azevedo, 2006, p. 135).

A primeira exposição deste exercício realizou-se no quadro com a cooperação de todos e concretizando alguns exemplos, passando posteriormente para uma participação no quadro, mais individualizada (Figura 60).

Figura 56. Divisão de Palavras com Duas Sílabas

O grupo de alunos participou ativamente nesta atividade tendo-se verificado a sua percepção do procedimento realizado durante a divisão silábica através do código das cores. A atividade foi realizada no quadro, e os alunos tinham ao seu dispor palavras completas assim como a divisão silábica para fazer corresponder a respetiva cor. Os restantes alunos acompanharam estes exercícios através da sua ficha individual, verificando, em simultâneo, a sua correção (Figura 61).

Figura 57. Ficha com Palavras para Divisão Silábica

Após introduzir a divisão silábica, deu-se continuidade ao exercício, no dia seguinte, pelo que se introduziu uma nova cor, (amarelo), que corresponderia a uma nova sílaba, neste caso a uma terceira sílaba.

Nesse dia, utilizámos o mesmo procedimento do dia anterior, apresentando então a introdução de uma nova cor no código da divisão silábica. Deste modo, referi que o amarelo,

seria a cor que substituiria a terceira sílaba, referindo que aquele tom era atribuído à sílaba central, ou seja, entre o verde e o vermelho (Figura 62).

Figura 58. Divisão de Palavras com Três Sílabas



Nesse dia, após a realização dos exercícios, verifiquei que a introdução de um novo código com a representação de uma terceira divisão silábica teve influência nos alunos, verificando grande dificuldade na sua percepção e realização. Esta situação constatou-se com maior frequência nos alunos que, de forma geral se encontravam mais distraídos, pelo que, no general, todos corresponderam de forma correta ao procedimento.

Durante a realização deste exercício optei por colocar uma palavra que tivesse um número ímpar de letras, para que os alunos percebessem que as palavras não tinham necessariamente que conter apenas duas letras, para assim terem uma maior noção do seu processo de divisão. Utilizei a palavra “leite” para entender quais eram as dificuldades sentidas pelos alunos ao introduzir uma palavra com duas sílabas, mas com um número diferente de letras em cada divisão. Sendo assim, a sua divisão ficaria “lei-te”, no entanto grande parte do grupo colocou “le-i-te”. Pelo que foi necessário repetir este exercício visando a sua realização correta. Após este momento constatei que os alunos passaram a ser capazes de realizar corretamente a divisão silábica, ainda que deva ser desenvolvido de modo a obterem uma melhor percepção do seu procedimento.

No final da intervenção verifiquei que alguns alunos, após a exercitação de atividades relacionadas com a escrita de palavras, foram capazes de ler alguns textos ainda que fossem compostos por frases simples. Ao ler corretamente as palavras, os alunos compreenderam o que lá estava escrito. Nesta linha de ideias, Inês Sim-Sim (2009) afirma: “a leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimento” (p. 9).

Na maioria das vezes, os momentos de leitura foram realizados em conjunto, os alunos leram em coro, isto com o intuito de se apoiarem mutuamente. Apesar de alguns deles manifestarem dificuldades em acompanhar o grupo, incentivei-os a uma leitura individualizada para que eles não sentissem constrangimento diante dos seus colegas.

Importa salientar que, durante o período de intervenção pedagógica, dei continuidade a um “projeto das letrinhas” iniciado pelo par de estagiárias que realizaram a intervenção anterior a nós, nesta mesma sala. Achei ser pertinente dar continuidade a esse projeto pois os alunos já estavam familiarizados com os seus procedimentos. Ou seja, em cada iniciação de uma nova letra, um aluno era responsável por realizar uma rima relativamente a essa letra. A atividade teve como finalidade envolver a participação dos pais na redação das rimas. Apenas se realizaram pequenas alterações neste projeto, nomeadamente na sua forma de exposição, pois pensei ser pertinente colocá-lo exposto na sala, com o intuito dos alunos darem a conhecer o seu trabalho, realizado junto dos pais.

Apesar de a intervenção pedagógica ter ocorrido num curto espaço de tempo, foi uma experiência marcante, única e muito significativa para mim.

De um modo geral, ao longo da intervenção, os desafios propostos foram superados positivamente com este grupo de alunos do 1º ano. No final da intervenção pedagógica, na área do português, os alunos já eram capazes de ler frases simples e realizar a divisão silábica

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 160

de palavras com a ajuda do código introduzido na atividade da identificação das sílabas conforme foi mencionado anteriormente.

Foi gratificante chegar ao final da intervenção e apurar nos alunos um entusiasmo acrescido pois estavam motivados para a aprendizagem das letras, da escrita e da respetiva leitura.

Constatei que a persistência e a confiança depositada nos alunos, independentemente dos objetivos que tenhamos de alcançar, torna-os mais confiantes em ultrapassar os obstáculos, e isso foi perceptível ao longo da minha intervenção. Ao início verifiquei que este grupo de alunos mostrava-se pouco motivado, pouco predisposto para a aprendizagem, no entanto, no fim da ação revelou-se o oposto. Por assim dizer, “a motivação não se completa senão quando o aluno encontra a razão suficiente para o trabalho a realizar, quando lhe aprecia o valor e percebe que os seus esforços o levam à realização da sua tarefa” (Balanchó & Coelho, 1994, p. 21).

Foi com grande satisfação que verifiquei que os objetivos inicialmente propostos foram superados com sucesso, e que o trabalho realizado por mim e pelo meu par de estágio foi bem-sucedido.

Avaliação do Português

Ao longo da intervenção, no que concerne à área do português, verifiquei que grande parte do grupo foi capaz de atingir os objetivos iniciais. Realidade constatada através da realização de fichas de trabalho efetuadas ao longo da intervenção, e que facilitaram a aquisição das competências delineadas por nós, estagiárias.

Relativamente à oralidade, os alunos foram capazes de exprimir, por iniciativa própria, as suas ideias e pensamentos, gostaram de dar a conhecer as suas ideias aos colegas como forma de partilhar as suas vivências. Ao longo das conversas sobre as suas experiências, estas

revelaram imaginação durante o diálogo, embora ainda se verificasse, nalguns alunos, alguma dificuldade de orientação mais individualizada para facilitar e melhorar a organização do seu discurso.

No que concerne à escrita, os alunos identificaram um grande número de letras do abecedário. Constatei que a maior parte do grupo conseguiu juntar algumas letras e já foi capaz de formar pequenas palavras. No fim da intervenção, grande parte do grupo de alunos era capaz de escrever frases simples e realizar a sua consecutiva leitura.

Ao longo deste período, foi proporcionado aos alunos, na área do português, aprendizagens significativas, tendo sempre em conta as necessidades do grupo, respeitando o tempo de realização individual das atividades.

Antes de iniciar a abordagem a um determinado conteúdo, quer eu, quer o meu par de estágio tivemos sempre em consideração obter os conhecimentos prévios de cada aluno. Esta atitude tornou-se essencial no ensino-aprendizagem dos alunos, na medida em que proporcionamos uma aprendizagem significativa a cada aluno, valorizando-se a si próprio pela sua interação e participação.

Durante as atividades de aprendizagem das letras foi proporcionada aos alunos a manipulação de uma variedade de materiais, facilitando assim a compreensão das mesmas. Foi incentivado, ao longo da intervenção, o contacto com as letras de modo a que os alunos formassem palavras simples para prosseguir gradualmente para as mais complexas. No decorrer da intervenção contámos com a utilização das novas tecnologias, (o computador), para facilitar a transmissão das competências pretendidas, com recurso a lengalengas, identificando de igual modo as consoantes, as vogais, os ditongos, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

Relativamente à divisão silábica, os alunos conseguiram ultrapassar algumas lacunas que sentiam ao início da sua introdução. Apercebi-me que os alunos realizaram com clareza a

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 162

divisão de duas sílabas, não ficaram com dúvidas. No entanto, quando a palavra continha três sílabas verifiquei que os alunos fizeram a sua divisão através do mesmo número de letras.

Para ultrapassar esta dificuldade realizei a divisão recorrendo a outras palavras cuja divisão de letras fosse ímpar para que os alunos fossem capazes de entender o procedimento da divisão, corretamente. Para facilitar a divisão recorri ao código das sílabas como já foi referido anteriormente, o que simplificou de certa forma o procedimento e a compreensão por parte dos alunos, apesar de terem recorrido em simultâneo, ao batimento das mãos para melhor perceção.

Ao longo da intervenção existiu sempre uma abertura para que os alunos pudessem comunicar livremente, houve sempre a preocupação de dar espaço para que estes dialogassem, promovendo uma participação ativa dos educandos, fundamental para a evolução do grupo. O diálogo consistiu numa abordagem de conhecimentos e/ou de dificuldades por parte dos alunos, o que facilitou a nossa intervenção, na medida em que ajudou a reformular práticas, e por conseguinte, a adequar as estratégias para cada atividade.

Torna-se fundamental que os alunos sejam os construtores ativos da sua própria aprendizagem, só deste modo se inculcará nos alunos o gosto pela aprendizagem.

Semana após semana, verifiquei evoluções consecutivas por parte dos alunos no que referia à aprendizagem da escrita e da leitura. Ao longo da intervenção pedagógica, evidenciou-se que, de uma forma generalizada, quando os alunos eram mais participativos demonstravam um acréscimo de interesse na aprendizagem da escrita e leitura, face aos menos participativos.

Área da Matemática

Ao longo da intervenção pedagógica, a matemática foi uma das áreas mais trabalhadas, para além do português. A sua abordagem foi desenvolvida recorrendo a instrumentos que

apoiassem os alunos durante a realização das atividades propostas. Ou seja, tentei que esta área fosse exposta de forma mais lúdica/prática, com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem, estimulando o gosto pela mesma. A matemática é uma área à qual é suposto o professor conquistar os alunos desde muito cedo (Ministério da Educação, 2004). A utilização de materiais pode estabelecer elementos de mediação na aprendizagem, na construção, no desenvolvimento e na formação de determinadas aprendizagens (Caldeira, 2009). Nesta ordem de ideias, Cardoso (2002) citado por Caldeira (2009), refere que “o primeiro contacto do aluno com material deve ser de forma lúdica [...]” de forma que os alunos possam explorá-los livremente (p. 12).

Na minha intervenção pedagógica foi sugerido pela professora cooperante a aprendizagem dos números por extenso, exercitando a sua caligrafia. No entanto, antes de iniciar a sua caligrafia, passei à revisão numérica dos algarismos, para posterior dar continuidade ao ensino dos mesmos, por extenso. É de realçar que os alunos já possuíam conhecimentos dos números de um a cinco. No entanto, aqueles não tinham quaisquer conhecimentos de como os redigir por extenso.

Na minha primeira semana de intervenção pedagógica foi sugerida pela professora cooperante a introdução de dois números por extenso, um e dois, e ainda introduzir neste mesmo dia os sinais maior do que, menor do que, e igual.

Verifiquei que a aprendizagem dos números requer mais exercitação, pois vi que os alunos possuíam algumas dificuldades na sua realização, nomeadamente no número cinco, por extenso. Uma das dificuldades encontradas ao longo da intervenção relativamente ao ensino dos números por extenso foi as atividades a planear para que se proporcionasse ao grupo de alunos um momento lúdico. Ou seja, para que se pudesse, de igual modo, envolver os alunos numa constante interação.

Durante o ensino dos números por extenso, incentivei os alunos, através de recursos a materiais, à realização de cartões com um número de um a cinco, por extenso, após a aprendizagem de todos os números. Segundo o Ministério da Educação (2004), no que concerne aos números e operações “ [...] a compreensão do sistema de numeração decimal e o domínio das operações aritméticas elementares constituem um dos aspectos mais importantes da aprendizagem da Matemática no 1º Ciclo” (p. 172).

Ao longo da minha intervenção constatei que o grupo de alunos possuía o gosto por corrigir exercícios no quadro, participando ativamente nas atividades propostas.

Durante esse mesmo período, previ introduzir a adição mas tal não foi possível. Pelo que transportámo-la para a semana seguinte, para a semana do meu par de estágio. Ao longo da aprendizagem da adição, verifiquei que, recorrendo à manipulação de materiais, os alunos tendiam a entender melhor o seu procedimento, assim como era um incentivo à construção do seu próprio conhecimento. Para a aprendizagem da adição distribuí material por toda a turma, para que os alunos realizassem individualmente os exercícios propostos (Figura 59).

Figura 59. Manipulação de Material nas Operações de Adição



Como a turma aprendeu os números de um a cinco, a adição recaiu nestes números. As primeiras abordagens aos números tornaram-se essenciais aos alunos, pois proporcionaram “ [...] experiências de contagem, incluindo nessas contagens o recurso a modelos estruturados como, por exemplo, cartões com pontos organizados de forma padronizada e não padronizada e objectos dispostos em arranjos diversos” (Ministério da Educação, 2007, p. 13).

Ainda relativamente à aprendizagem da adição, os alunos ficaram com um bom conhecimento, verificando-se que a maior parte do grupo foi capaz de resolver operações. No entanto, houve cinco alunos que as não conseguiram resolver e um revelou apenas algumas dificuldades. Algumas dificuldades foram superadas com ajuda do material distribuído por toda a turma. Verifiquei que a sua utilização facilitou a resolução das operações de adição e percepção do seu procedimento que possibilitaram desenvolver o raciocínio de forma autónoma. Nesse período, tentei formar “[...] indivíduos autónomos, que aprendem a aprender através de processos de busca, de tentativa e erro, de descoberta, invenção e investigação, de modo a que os conhecimentos sejam mobilizados e utilizados adequadamente” (Cadeira, 2009, p. 11).

Após uma aprendizagem mais aprofundada dos números, para rever este tema, ou seja os números de um a cinco, recorri a uma história “O Bichinho de Conta”. Esta História abordava os números de uma forma lúdica e imaginativa, pelo que optei por readaptar uma história e colocar em suporte digital, para criar um momento mais apelativo (Figura 60). Apercebi-me que os alunos prestavam muita atenção, mencionando os números que vinham a seguir. A história associava o algarismo ao número de coisas que aquele representava, proporcionando uma relação entre algarismo e quantidades. Por fim, houve um diálogo sobre a história em que se evidenciou cada momento ocorrido ao longo desta.

Figura 60. Visualização da História “O Bichinho de Conta”



Posteriormente, optei por levar para a sala um mobile contendo algarismos por extenso dos números de um a cinco (Figura 61) com o sentido de que todos os alunos pudessem ter acesso a este instrumento. Então expu-lo na sala, solicitando a colaboração dos alunos a decidir onde o colocar. Os alunos mostraram-se entusiasmados ao ver que este material permaneceu na sala, pois verificaram que ele seria uma ferramenta fundamental de apoio nos momentos de incerteza.

O mobile continha os algarismos com intuito de pedir a colaboração dos alunos na colocação, por extenso, nos respectivos números. Foi um momento lúdico, de aprendizagem e de motivação.

igura 61. Móbile dos Números



Ainda sobre a aprendizagem dos números, após os alunos possuírem o correto conhecimento deles, foi sugerido pela professora cooperante introduzir o algarismo zero, ou seja a aprendizagem deste relativamente à sua forma escrita e numérica.

Para dar introdução ao algarismo zero, iniciei a abordagem relembrando os outros números aprendidos até ao momento, estabelecendo uma comparação entre eles. Desta forma, peguei num saco vazio e noutra contendo algumas rolinhas, para exemplificar as quantidades que cada um representava, focando o vazio, referindo que este não representava qualquer quantidade. Apesar de alguma dificuldade sentida por alguns alunos na realização de atividades de caráter mais lúdicas/práticas, os alunos, grosso modo, puderam exercitar este

número com destreza e escreveram o algarismo, quer por extenso quer numericamente, sem apresentar quaisquer problemas.

Deste modo, para sedimentar o conhecimento dos números de zero a cinco, optei por levar uma história sobre eles, de forma cantada (Figura 62). Apesar dos alunos não terem aprendido os números para além do algarismo cinco, e da música conter os algarismos até dez, achei por bem colocá-la. Assim já chamaria a atenção dos alunos para os restantes números, motivando-os para a sua aprendizagem. Verifiquei que os alunos, de um modo geral, mantiveram-se mais calmos e atentos com este tipo de instrumentos.

Figura 62. Visualização e Audição da História com Números



Ao longo da minha intervenção pedagógica o tema proposto andou à volta dos números. Após uma abordagem abrangente dos números, introduzi os sinais de maior do que, menor do que e igual. Inicialmente, tive dúvidas de como abordar a temática de forma lúdica e dinâmica, de modo a poder cativar os alunos. Contudo, surgiu-me a ideia de levar a representação de cada sinal, para que os alunos obtivessem um melhor conhecimento dos mesmos. Ao introduzir esta abordagem, recorri a algum material de modo a facilitar a sua compreensão por parte dos alunos. Optei por levar três imagens de um peixe, ou seja, dois grandes e um pequeno. Para além do tamanho diferir entre eles, a boca dos peixes continha o sinal de maior, menor e igual (Figura 63). Neste sentido, para realizar os exercícios optei por colocar os números em cartões de modo a que os alunos os manipulassem e identificassem qual seria o maior, o igual ou menor entre eles, realizando alguns exemplos de forma que as

crianças compreendessem a sua resolução. Após cada momento lúdico, foi realizada uma ficha de consolidação de forma a aferir os conhecimentos que os alunos adquiriram durante o processo de aprendizagem.

Figura 63. Realização de Exercícios com Sinais



Durante a minha semana, devido ao excesso de conteúdos programados a desenvolver com o grupo de alunos, não foi possível realizá-los na totalidade. Esses conteúdos foram solicitados pela professora cooperante. No entanto, verifiquei que seria uma quantidade excessiva, pois o grupo de alunos encontrava-se num primeiro ano. Penso que, para os alunos assimilarem os conceitos e respetivos conteúdos é necessário dar tempo suficiente para que eles compreendam, resultando numa aprendizagem eficaz. Daí algumas das atividades planeadas para a minha semana terem sido passadas para a semana de prática do meu par de estágio, por falta de tempo.

Em suma, concluo que esta área, assim como as restantes terá de ser trabalhada recorrendo a uma diversidade de materiais didáticos de forma que os alunos compreendam os seus significados e, por sua vez, se sintam motivados para a sua realização. Ainda que, segundo Caldeira (2009), o ensino-aprendizagem é influenciado por diferentes variáveis, ou seja, pela ação educativa orientada pelo educador e/ou professor, pelo papel que os materiais desempenham, e “ [...] um ambiente rico em recursos e estratégias diversificadas [...] ” ou

seja, um enino que envolva “ [...] experimentação-manipulação” de uma variedade de materiais (p. 12).

Avaliação da Matemática

Através das opções metodológicas adotadas ao longo da minha intervenção pedagógica, na área da matemática foi possível identificar, com a ajuda da observação, os conhecimentos abordados ao longo da ação. Os alunos foram capazes de atingir os objetivos esperados.

Na área da matemática, foi desenrolada a partir de uma abordagem dos número, uma revisão dos algarismos de um a cinco, e, conseqüentemente, uma relação entre os números ou seja, verificando-se, entre eles, qual o maior do que, o menor do que e igual a.

No decorrer das atividades propostas nesta área, grande parte dos alunos foi capaz de registrar a escrita e respetiva leitura dos números de um a cinco, assim como identificar entre eles os maior do que, o menor do que e igual.

Ao longo da intervenção pretendi realizar uma variedade de atividades, privilegiando a manipulação de materiais, facilitando assim a aprendizagem. Verifiquei que os materiais se tornaram, ao longo da concretização das atividades, uma mais-valia para os alunos, na medida que lhe facilitaram a compreensão de cada atividade, ou seja dos seus conteúdos. Durante a consolidação dos conceitos matemáticos através da exploração de materiais, as atividades foram pensadas tendo em conta as situações do quotidiano, com o intuito de verificar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam, obtendo assim um maior significado para cada um deles.

Em suma, concludo que durante toda a intervenção privilegiei o uso frequente de materiais lúdicos/práticos não só para facilitar a aprendizagem e captar maior atenção por parte do grupo de alunos mas também por ser um grupo de alunos que estava a se iniciar no ensino. A sua utilização traduziu-se numa aprendizagem significativa e eficaz da matemática

que deve envolver os alunos num processo ativo, em que possam “ [...] explorar, desenvolver, testar, discutir, aplicar ideias, reflectir [...] ” (Caldeira, 2009, p.12).

Área do Estudo do Meio

Durante a minha intervenção tive oportunidade de desenvolver diversos conteúdos na área do estudo do meio. Foram preparadas atividades relacionadas com a área, contudo, durante a sua concretização, tive o apoio do meu par de estágio pois verificamos uma necessidade de uma maior orientação e acompanhamento.

Nesta área houve a necessidade de dar continuidade ao tema abordado pelas colegas que estagiaram anteriormente. Segundo a professora cooperante, seria relevante abordar, novamente, a prevenção rodoviária, no sentido de realizar uma revisão sobre este tema. Para dar início a este tema, a primeira abordagem foi realizada de forma a obter os conhecimentos prévios dos alunos. Houve uma grande participação por parte dos alunos. Neste diálogo verifiquei que eles manifestavam gosto pelo tema. Durante o discurso alguns alunos pronunciaram-se sobre o assunto referindo que “Devemos andar no passeio” (Lucas), “Devemos ter cuidado ao atravessar a estrada” (Gustavo), “Temos de passar na passadeira” (Soraia) entre outras frases.

Para dar continuidade, e com o objetivo de consolidar o conteúdo da prevenção rodoviária, optei por realizar um jogo que tinha como intuito identificar acertadamente 20 imagens identificando as situações corretas das erradas. No decorrer do jogo eram expostas duas imagens, solicitando-se aos alunos a correta identificação mencionando o motivo. Para além de a atividade ter sido inserida para abordar um conteúdo, também proporcionou aos alunos um momento lúdico e divertido. Isso foi identificado através da participação ativa por parte dos mesmos. Durante a sua realização os alunos mostraram-se capazes de identificar as figuras certas, distingui-las das erradas, e avançar com algumas informações pertinentes.

Apesar de a atividade não ter sido finalizada devido às limitações de tempo, revelou-se ser dinâmica para os alunos. Os sinais de trânsito foram apresentados aos alunos num tamanho atrativo a fim de os cativar e chamar-lhes atenção para o significado de cada um.

Posteriormente abordei a temática da prevenção dos acidentes domésticos. Para tal, iniciei uma conversa para testar os conhecimentos prévios dos alunos, apresentando um diálogo argumentativo. Segundo o Ministério da Educação (2004) “os alunos estruturam o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de autoestima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (p.105).

No decorrer do ensino do conteúdo, constatei que alguns alunos já tinham conhecimentos sobre alguns aspetos a ter em conta no dia-a-dia, identificando e indicando objetos perigosos do lar.

Após um diálogo, procedi à visualização de um vídeo sobre a segurança em casa. Durante a mesma, os alunos mantiveram-se atentos, solicitando a sua repetição por várias vezes (Figura 64).

Figura 64. Visualização do Vídeo de Segurança em Casa



De seguida questionei-os de modo a me certificar da sua atenção durante a observação do vídeo. Avancei, então, para a partilha dos conhecimentos assimilados com vídeo. Os alunos foram participantes, ativos durante toda a conversa e mencionaram, em voz alta, que o boneco não deveria ter determinadas atitudes. Houve uma aluna que referiu: “O boneco não devia estar em cima da cadeira com rodas, é perigoso!” (Soraia).

Após a clarificação do vídeo com os alunos, para dar continuidade a esta temática foi mostrado um PowerPoint com algumas imagens de objetos perigosos e outros inofensivos, com o intuito dos alunos apontarem quais os perigosos e o porquê de o serem. (Figura 65). Durante o diálogo, os alunos mencionaram outras ideias para além das explícitas nas imagens e referindo ainda as suas consequências.

Figura 65. Visualização do PowerPoint



Mais uma vez a atividade foi desenvolvida com o apoio das novas tecnologias, e notou-se que o grau de concentração dos alunos foi crescente ao longo da visualização. Os alunos manifestaram reações positivas, participaram entusiasmamente e apontaram opiniões positivas acerca dos diapositivos.

Após o diálogo e troca de ideias acerca dos cuidados a ter com determinados objetos altamente perigosos, apresentei-lhes uma ficha de consolidação, para, deste modo, fazer o balanço sobre a aquisição dos conhecimentos.

Verifiquei que o tema foi perceptível por quase todo o grupo de alunos, sendo observável e mensurável através da realização da ficha de consolidação (Figura 66). Deste modo pude identificar se as competências pretendidas inicialmente tinham sido alcançadas com sucesso pelos alunos, existindo dificuldades significativas.

Figura 66. Realização da Ficha de Consolidação

Provavelmente o motivo dos alunos não sentirem grandes dificuldades nesta temática, deveu-se ao facto de se tratar de um tema recorrente na sua vivência. Posteriormente dei início às rotinas diárias após ter sido feito uma breve abordagem do tema. Juntamente com o meu par de estágio, pensamos realizar uma diversidade de atividades que envolvessem a participação dos alunos. Então começámos uma abordagem argumentativa a esta temática, que se prendeu com as tarefas do dia-a-dia e das suas rotinas habituais.

Após este momento de diálogo sobre as rotinas diárias segui para a audição de uma música “7 dias, 7 notas, 7 cores” de “Maria Vasconcelos” dando maior ênfase à nomenclatura dos dias da semana. Esta música era já conhecida por todos os alunos. Por esta razão, estes acompanharam-na cantando, pedindo a sua repetição (Figura 67). Estes momentos foram bem aceites pelos alunos, sendo escolhidos como material didático, com a intenção de facilitar a transmissão e apreensão dos conteúdos.

Figura 67. Visualização e Áudio da Música dos Dias da Semana

Devido ao facto deste período ter coincido com a época de avaliações, foi-nos aconselhado pela professora cooperante a realização de um maior número de atividades nas áreas da matemática e português de modo a preparar melhor os alunos, pelo que não foi possível ter realizado a atividade sobre as profissões proposta inicialmente.

Em jeito de conclusão, percebi que a área do estudo do meio constitui uma das áreas em que os alunos possuem menos dificuldades, talvez por ter recorrido, frequentemente, ao uso de materiais didáticos apelativos ao ensino-aprendizagem.

Avaliação do Estudo do Meio

Ao longo da intervenção privilegiou-se a participação dos alunos, de forma ativa, nas diversas atividades programadas para o estudo do meio, e obtive um prévio conhecimento do conteúdo dos mesmos, valorizando sempre as suas ideias, dos seus pensamentos e dos seus pontos de vista, ou seja, a própria construção da sua própria aprendizagem.

Relativamente ao tema da segurança, foi sugerido por parte da professora cooperante a realização de uma revisão sobre a prevenção rodoviária. Nas respetivas imagens sobre o tema rodoviário os alunos identificaram sinais de trânsito pois grande parte foi capaz de identificá-los individualmente e referir a sua funcionalidade.

Através da visualização das imagens a turma foi capaz de atestar os comportamentos corretos e incorretos, ou seja os cuidados a ter em diversos momentos do dia-a-dia na estrada, identificando os comportamentos de risco e os seguros na vida humana.

Relativamente à segurança do corpo e ainda no que concerne à prevenção dos acidentes domésticos, através da visualização do vídeo, os alunos identificaram atos incorretos que são, muitas vezes, perpetrados pelo ser humano.

O diálogo teve lugar após a visualização do vídeo com o intuito dos alunos exporem as suas ideias, conhecimentos adquiridos e, até, referirem algumas experiências individuais.

Mostraram-se conscientes de que alguns objetos utilizados por nós no nosso dia-a-dia são altamente perigosos se não tivermos os devidos cuidados com eles. Ainda mencionei os perigos dos produtos químicos, altamente prejudiciais à saúde, alertando para os sinais que possam eventualmente encontrar nos produtos de higiene, limpeza e outros produtos tóxicos. Durante esta abordagem verifiquei que o grupo os alunos permanecia atento ao tema, estando sensibilizado para os perigos, até porque alguns relataram já ter visto esses produtos lá em casa. Para além da visualização do vídeo de segurança do corpo, foi pertinente mostrar alguns objetos ofensivos, através de um PowerPoint referindo os cuidados a ter com cada um.

Após falarmos naquele tema, foi feita uma breve exploração das rotinas diárias, devido ao pouco tempo que nos foi disponibilizado devido à época de preparação para avaliações. A abordagem permitiu aos alunos uma partilha de ideias, ou seja eles deram a conhecer aos outros as suas vivências, as suas rotinas habituais.

Os alunos foram capazes de identificar, no conjunto das suas rotinas, momentos importantes e essenciais na vida humana. Eles têm noção que, ao longo do dia, praticamos atos que são idênticos aos restantes dias da semana, como ir à escola, fazer as refeições, dormir, beber água, entre outros. Gestos que são fundamentais a uma vida estável, e até mesmo necessários à nossa sobrevivência.

Uma vez mais, devido à coincidência com o período das avaliações, o assunto foi discutido de forma muito superficial.

No entanto, em conversa com o meu par de estágio concluímos que seria pertinente voltar a falar do assunto, pois contém conteúdos fundamentais essenciais à boa vivência dos alunos. Foi também através desta área que os alunos relacionaram as suas experiências com os conteúdos abordados.

Conforme foi referido anteriormente, o estudo do meio foi uma das áreas em que os alunos manifestaram maior sucesso ao longo das atividades realizadas, revelando uma maior

preocupação e, ao mesmo tempo, interesse envolvendo-se de forma ativa ao durante toda a intervenção.

Área da Formação Cívica

Ao longo da intervenção não foi possível realizar uma atividade específica com a turma de 1º ano na área formação cívica, no entanto, durante a abordagem das outras áreas temáticas, algumas questões cívicas vieram ao de cima e foram trabalhadas de forma indireta. A prova foi que foram criados momentos de trabalho que proporcionaram ao grupo revelar a capacidade de autonomia.

Porém, antes de iniciar cada atividade as regras foram negociadas com os alunos, facilitando a compreensão e a importância de as cumprir. Esta participação pressupõe “ [...] uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (Ministério da Educação, 1997, p. 53).

Em todos os momentos de aprendizagem dos alunos privilegiei o diálogo de modo a facilitar a partilha de conhecimentos entre eles. Inicialmente, junto do meu par de estágio, pensamos desenvolver outras atividades de grupo, mas tal não foi possível. Estas atividades teriam como objetivo promover o trabalho cooperativo entre eles. Neste sentido a educação deve “ [...] fomentar diálogo, debate, trabalho de grupo, discussões de dilemas, clarificação de valores, simulação de papéis e trabalho de projeto, entre outros” (Santos, 1995, p. 50).

Em suma, concluo que, ao educarmos os alunos para a cidadania, estamos a fomentar o diálogo e a reflexão sobre as suas vivências, formando “ [...] cidadãos responsáveis, críticos e activos na participação, na sala, na escola, na comunidade” (Santos, 1995, p. 25).

Durante a minha intervenção privilegiei os momentos de partilha tendo em conta os interesses das crianças, fomentando e proporcionando uma participação ativa nas atividades

desenvolvidas. “Educar para o desenvolvimento e para a cidadania não é ir depressa, mas chegar longe” (Lorenço, 2000^a, citado por Santos, 1995 p.87)

Avaliação Geral do Grupo de Alunos

A avaliação organiza-se segundo o Despacho-Normativo nº1/2005 em três tipos, a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Durante a intervenção pedagógica no 1º CEB, a avaliação foi diagnóstica e formativa. A primeira aconteceu antes de iniciar uma nova aprendizagem e a segunda decorre durante a aprendizagem dos alunos.

A avaliação diagnóstica ocorreu no início do estágio assim como no decorrer de toda a ação interventiva, tendo como objetivo principal aferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos, ou seja, os conhecimentos prévios de cada um, para prosseguir ou explorar novas temáticas. Torna-se fundamental “conhecer o nível inicial de conhecimentos e/ou de aptidões dos alunos que nos permitirão estabelecer a ponte com os novos conhecimentos a adquirir no tema, no subtema, no trimestre ou classe que começa a frequentar” (Afonso & Agostinho, 2007, p. 17). A avaliação conduz ao desenvolvimento de estratégias para uma diferenciação pedagógica, ou seja, para uma avaliação mais justa o educador pode recorrer a uma diversidade de instrumentos informais e formais (Pacheco, 1994).

A avaliação dos alunos deverá ser contínua, sistemática e formativa, isto segundo Pacheco (1994) e deve ser encarada como “[...] parte integrante do processo avaliativo, determina, em termos qualitativos, o progresso de aprendizagem e fornece *feedback* para a sua regulação, permitindo identificar as correções a realizar” (p. 75).

No decorrer da intervenção, a avaliação possibilitou-me uma maior tomada de consciência, esta permitiu identificar se os alunos estavam alcançar as competências propostas inicialmente, em cada atividade, no sentido de reformular a intervenção, e desse

modo, identificar lacunas e utilizar estratégias mais adequadas. Nesse processo, foi tido em conta a avaliação formativa de todo o grupo de alunos, no sentido de verificar as dificuldades manifestadas por eles, com o intuito de, noutras intervenções próximas, modificar estratégias para os alunos ultrapassarem as suas lacunas.

A avaliação foi estruturada conforme cada área, uma vez que a mesma tem que ser organizada por áreas curriculares. O termo avaliação é referido para Arends (1995) como “ [...] um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aula” (p. 229).

Todos os momentos de avaliação tiveram sempre em conta a partilha de ideias em conjunto com a professora cooperante e com o meu par de estágio.

Intervenção com a Comunidade Educativa

Durante o percurso escolar dos alunos é fundamental os professores terem em consideração as famílias, na medida em que se torna pertinente envolvê-las na vida escolar dos seus filhos. Este envolvimento é visto como uma mais-valia pois é preciso existir cooperação entre pais e escola, visando melhorar os resultados dos alunos e promover uma adequada qualidade de ensino. Matos e Pires (1994) referem que se deve “ [...] criar um sistema eficiente de informação e comunicação entre a escola e a família e vice-versa” (p. 28).

A escola e a família são duas instituições fundamentais para a socialização na vida das crianças. O envolvimento dos pais na escola proporciona grandes “ [...] benefícios para o desenvolvimento e aproveitamento escolar dos alunos, para os pais, para a escola, para o desenvolvimento da sociedade democrática” (Matos & Pires, 1994, p. 22).

Organização de uma Visita de Estudo à “Estação de Transferência dos Resíduos Sólidos”, no Âmbito da Semana Europeia da Prevenção dos Resíduos (2012)

Durante a minha intervenção houve a oportunidade de realizar uma visita de estudo com os alunos do 1º ano C, no âmbito da semana europeia da Prevenção dos Resíduos Sólidos (2012). Esta visita teve em vista participar numa ação de sensibilização na “Estação de Transferência e Triagem de Resíduos Sólidos do Funchal ” dinamizada pelo Departamento de Educação da Câmara Municipal do Funchal, no âmbito das atividades integradas na semana europeia da prevenção dos resíduos sólidos (2012).

Monteiro (1995) refere a visita de estudo como uma das estratégias “ [...] que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar” (p.188). Até porque a visita envolveu uma componente lúdica, bem como promoveu uma melhoria na relação professor-aluno, fator que também propicia que os discentes se empenhem na realização das suas tarefas.

A participação nesta ação foi considerada pertinente e uma mais-valia para os alunos, tendo sido exploradas questões relacionadas com a política dos 3 R’s (Reduzir, Reutilizar e Reciclar), correta utilização do ecoponto, e por conseguinte, o apelo à reutilização de materiais, uma das temáticas previstas para este ano letivo nesta escola. Cada vez é mais importante elucidar a população, principalmente as camadas mais jovens, para o problema do excesso de lixo, pois serão eles as crianças do amanhã. É fulcral despertá-los e consciencializa-los para a temática referida uma vez que a mesma constitui um problema atual. (Figura 68).

Figura 68. Realização do Jogo - Separação de Resíduos Sólidos



A visita iniciou-se com uma abordagem técnica por um funcionário, referindo os devidos cuidados a ter com os diversos tipos de resíduos, incentivando-os para a redução, reutilização e reciclagem dos mesmos solicitando a participação dos alunos. O período de exposição de conteúdos assentou na visualização de um PowerPoint. Seguidamente foi realizado um jogo com apoio do técnico, que consistia em separar e depositar, adequadamente, os diversos resíduos nos contentores respetivos como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos na exposição teórica, ao longo da visita guiada. Para além de esta visita de estudo ter sido um momento de aprendizagem também se revelou de extrema importância para os alunos como forma de manterem uma maior proximidade com a comunidade. Segundo Monteiro (1995), “o processo de ensino-aprendizagem não pode ser limitado nem pelas paredes da sala, nem pelos muros da escola” (p. 173), referindo igualmente que é na realidade exterior que reside a base das aprendizagens significativas, ativas e socializadoras.

Esta atividade não surgiu em articulação com as atividades escolares e o meio, no entanto, por ser uma oportunidade única e enriquecedora, eu junto do meu par de estágio verificamos pertinente realizá-la. A nossa participação nesta semana temática surgiu a partir de um convite direcionado às várias escolas vindo do município do Funchal, cujo critério de seleção consistia na ordem de chegada das inscrições incluindo também a cedência de transporte para a respetiva deslocação até ao local. Deste modo achámos fundamental a sua

concretização pelo que “ [...] os intercâmbios e as visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas” (Monteiro, 1995, p. 173).

Após um breve período de exposição sobre o tema e realização do jogo alusivo ao mesmo, prosseguiu-se para uma visita à Estação de Resíduos, com intuito de visualizar e obter conhecimento relativamente a cada uma das fases de tratamento dos diversos resíduos sólidos (Figura 69). Este percurso de descoberta conferiu aos alunos um papel ativo tornando-os mais motivados.

Figura 69. Visita pela Estação de Tratamento e Resíduos Sólidos



Posteriormente à visita de estudo, pensamos em realizar uma atividade em grupo. No entanto, isso não aconteceu devido à instabilidade comportamental da turma. Acabamos por a realizar, individualmente, mediante sugestão da professora cooperante.

Atividades de Natal

Na época Natalícia o grupo de estagiárias propôs a realização de um bazar de Natal, a elaboração de uma árvore de Natal ecológica a partir de caixas de ovos e a realização de presépios com materiais reaproveitáveis realizados pelos pais dos alunos.

Ainda no âmbito desta quadra festiva, procedemos à decoração de uma estrela de turma, proposta pelo diretor. Foi decidida a realização de um trabalho cooperativo entre todos os alunos e estagiárias. Posteriormente à realização da decoração de uma árvore de natal do

Alfa, avançamos para a elaboração de postais de Natal, com o grupo de alunos, com o intuito de os miúdos os levarem para casa assim como a realização de um postal de natal coletivo cujo destinatário seria o pai natal, e entregamo-lo nos correios.

Estrela de Natal da Turma e Postais Individuais de Natal

Durante a reunião com o grupo da organização e decoração de Natal foi decidido quem iria participar na atividade a ser proposta, isto é, a realização de uma estrela gigante para colocar à entrada da escola, no Natal. Assim, todas as turmas iriam contribuir para levar a cabo essa tarefa, que constava da realização e na decoração da mesma.

Inicialmente falou-se com os alunos sobre a intenção de realizar a estrela pedindo-lhes a sua colaboração e decisão sobre os materiais a utilizar. Após este momento e posterior recolha dos materiais, passou-se à realização da decoração da estrela com a turma 1º ano C. Para tal utilizamos jornais reutilizáveis trazidos pelos alunos, spray dourado para pintar o centro, e cápsulas de café com uma variedade de cores a fim de as colocar em redor. Foi pedido aos alunos a recolha de jornais juntamente com a colaboração dos pais. A realização daquele objeto com materiais reutilizáveis foi pensada com o intuito de transmitir aos alunos a necessidade urgente de reaproveitar este tipo de materiais. Importa referir que já tínhamos utilizado materiais recicláveis, anteriormente, nas aulas de expressão plástica.

A realização da decoração da estrela de natal foi realizada em grupos, pelo que preparamos, na sala, uma pequena oficina de expressão plástica, sendo que os restantes grupos trabalhavam na feitura dos postais de natal, individualmente, nas suas respetivas mesas.

Durante a decoração da estrela foram os alunos que enrolaram as folhas de jornais e, com o apoio da estagiária elas eram coladas na estrela (Figura 70).

Figura 70. Decoração da Estrela de Natal

Numa fase posterior à da colagem dos rolinhos na estrela passamos para a pintura com um spray dourado, esta parte foi realizada por nós devido ao produto ser tóxico, o que poderia pôr saúde dos alunos em risco. As cápsulas também foram coladas por nós, pois utilizou-se cola quente para ficarem mais seguras e para evitar que os miúdos se queimassem. De seguida passamos ao outro lado e o trabalho decorreu bem e foi um sucesso. Na figura 71 podemos observar a estrela já finalizada. O trabalho final ficou bom e durante a sua realização pudemos observar o contentamento e o empenho dos alunos, pois, eles próprios teriam a oportunidade de a ver, colocada à porta.

Figura 71. Estrela Finalizada com a Colaboração da Turma 1º C

Relativamente à realização dos postais, como já foi referido, foram feitos em simultâneo com a estrela. Durante o seu processo, aos alunos foram incentivados para o recorte dos jornais, ou seja, dos pequenos textos do jornal, estimulando-os para o gosto da

leitura alertando-lhes para a existência de uma variedade de textos. Os alunos utilizaram recortes de jornais e cola branca, a fim de colar no postal individual (Figura 72).

Figura 72. Recorte de Jornais e Colagem no Postal Individual



Após a secagem dos postais, os alunos realizaram um desenho alusivo a esta época e escreveram uma mensagem natalícia. A redação desta mensagem contou com a colaboração da estagiária, colaboração individualizada, uma vez que os alunos não possuem conhecimentos suficientes para a realizar de forma autónoma. A mensagem era dedicada à sua família. Esta “ [...] intervenção individualizada, centrada na acção sobre o aluno favoreceu, também, a intervenção centrada na relação professor-aluno (Candeias, 2009, p. 22). O professor assume um papel mediador fundamental na avaliação ou seja, no potencial desenvolvimento de cada aluno, assim como na escolha de estratégias mais eficazes para a aprendizagem dos conteúdos (Candeias, 2009).

Verifiquei um entusiasmo acrescido sentido pelos alunos ao realizarem uma mensagem individual, valorizando a sua família, ou seja, demonstrando o seu afeto por ela (Figura 73).

Figura 73. Realização do Desenho e Mensagem no Postal

Cada aluno, junto da estagiária referia a mensagem que queria colocar, sendo redigida numa folha de rascunho para que o aluno transcrevesse para o seu postal. Optei por valorizar a mensagem individual, no sentido de se perceber os sentimentos que os alunos nutriam pelas suas famílias.

Foi um trabalho personalizado e aproveitou-se para sensibilizá-los para o reaproveitamento de materiais e que lhes permitiu desenvolver a motricidade fina através do recorte de pequenos excertos de jornal. Ao mesmo tempo, a atividade proporcionou um maior contacto com técnicas de expressão plástica pouco frequentes no contexto de sala, ou seja, realizando colagens, desenhos e, ao mesmo tempo, exercitando a escrita. As atividades de expressão plástica assumem um carácter transversal a toda a aprendizagem e potenciam o desenvolvimento de diversas competências, transformando-se em elementos fundamentais, catalisadores do desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da destreza manual dos alunos (Carvalho, 2008).

Conforme consta na figura 74, podemos observar um exemplo de um postal final realizado por um aluno. Os diferentes postais pertencentes a cada aluno foram entregues às respetivas famílias no último dia de aulas. A par desta iniciativa, aproveitamos o momento para presentear os alunos com uma pequena lembrança das estagiárias.

Figura 74. Postal Finalizado e Brinde de Natal



Árvore de Natal do Alfa

Antes de iniciar a decoração da árvore de natal mostrei uma história em suporte digital, discuti o seu significado, ou seja, a origem da árvore de natal e o seu simbolismo nos nossos dias. Achei importante esta abordagem inicial na medida em que dei a conhecer os fatores importantes sobre a existência e a realização da árvore de natal nas nossas casas. Após um momento de diálogo, prossegui à realização da árvore, como já referido anteriormente, com o propósito de a colocar na sala de aula ou próximo da sua entrada.

A sua conceção foi pensada de modo a que pudesse ser um elemento único, personalizado, e que tivesse significado para os alunos. Neste sentido, optamos por colocar as impressões das mãos dos alunos da turma do 1º ano C, com duas tonalidades de tinta verde, obtendo um resultado mais próximo do real (Figura 75). Esta atividade incidiu num trabalho cooperativo, pois foi pertinente a colaboração de todos os alunos para a sua concretização com sucesso.

Figura 75. Impressão das Mãos de uma Aluna na Árvore do Alfa

Num outro momento distribuí círculos de várias cores de cartolina para que os alunos os decorassem a seu gosto, com a finalidade de os colocar, posteriormente, na árvore do alfa, como podemos verificar na figura 76, em que temos o exemplo de uma bola de natal realizada por um aluno. Durante a sua realização houve a preocupação de estimular os alunos para a autonomia, a criatividade e a imaginação, incentivando-os para um registo gráfico tendo em conta à época festiva que se aproximava.

Figura 76. Exemplo de uma Bola de Natal Realizado por um Aluno

No momento de colocar na árvore do Alfa as bolas realizadas pelos alunos, foi tido em conta o local onde cada um deveria colocar a sua própria bola. Questionámos as crianças acerca do se desenho apresentado nas respetivas bolas (Figura 77).

Figura 77. Colocação das Bolas pelos Alunos



Após o término da tarefa da decoração da árvore, ela foi colocada no salão da escola para que a restante comunidade escolar pudesse admirá-la e ter em consideração o dinamismo dos alunos na construção do objeto natalício, como verificamos na figura 78, em que se vê o trabalho finalizado.

Figura 78. Árvore de Natal do Alfa



Os trabalhos realizados na árvore permitiram desenvolver nos alunos a motricidade fina através da expressão plástica proporcionada através de diversas técnicas, a de impressão e a de desenho.

Entrega do Postal ao Pai Natal nos Correios

Com a aproximação da época natalícia os alunos ficam mais eufóricos e entusiasmados com a realização dos pedidos ao Pai Natal, até porque alguns não paravam de falar na

realização de uma carta com os pedidos ao Pai Natal. Consideramos pertinente o desejo desta criança, optando pela positiva, só que, em vez duma carta, eles escreveram um postal de natal contendo, assim, todos os pedidos dos alunos e respetivas assinaturas, e uma mensagem de natal para o Pai Natal, para posteriormente ser depositado, pela turma, na estação dos correios.

Numa fase anterior à realização do postal tivemos um diálogo sobre o que os alunos gostariam de receber no Natal. Após este momento de partilha, fizemos uma simples abordagem ao postal. Durante este diálogo os alunos trouxeram algumas ideias sobre o postal e a sua função. O postal foi realizado por nós, no entanto, demos oportunidade de todas as crianças participarem na elaboração da mensagem e posterior assinatura, referindo nele os presentes que pretendiam receber (Figura 79 e Figura 80).

Figura 79 e Figura 80. Postal ao Pai Natal



Após finalização do postal lemo-lo em voz alta perante toda a turma, depois falei sobre a colocação do remetente e do destinatário no exterior do envelope, ensinando os devidos locais a colocar e explicando o seu significado.

Após o intervalo os alunos deslocaram-se aos CTT (Correios Telégrafos e Telefones) para enviar o postal ao Pai Natal com os seus pedidos. A sua deslocação fez-se a pé, pois o posto de correio localiza-se nas imediações da escola da Nazaré. Durante o percurso os alunos manifestaram sentimentos de alegria.

À chegada aos correios os alunos, após um diálogo, optaram por colocar a carta no correio azul por este ser o mais rápido, seleccionando-se, assim, um aluno para a respetiva entrega. A escolha recaiu sobre o aluno que teve a iniciativa, por ter sido decidido por todos que seria a decisão mais acertada (Figura 81).

Figura 81. Entrega do Postal ao Pai Natal aos Correios



Árvore de Natal com Caixas de Ovos

A árvore de natal, de grandes dimensões, foi pensada em grupo, para que a realizássemos com a participação da escola, ou seja, dos alunos, dos funcionários e da comunidade envolvente.

A árvore só poderia ter a dimensão pretendida se conseguíssemos recolher um grande número de caixas e, para isso, necessitaríamos da colaboração de todos. Para que pudéssemos obter um maior número de embalagens, tivemos de apelar às crianças e respetivos pais na recolha de caixas de ovos. Neste sentido, verifiquei no grupo a preocupação e esta estendeu-se à comunidade envolvente, com particular incidência aos restaurantes e bares. Foi um pedido bem-sucedido como se verificou no final pelo aglomerado de caixas conseguidas.

As atividades decorreram em dois grupos, sendo que uns realizavam recortes e colagens das caixas para assim obter os formatos pretendidos, que iam sendo pintadas com várias tonalidades de tinta verde (Figura 82 e Figura 83).

Figura 82 e Figura 83. Recorte e Pintura das Caixas de Ovos

Após a obtenção da quantidade de caixas pretendida demos início à montagem, no salão da escola, com a colaboração do segundo grupo. Durante a sua construção, existiram alguns percalços devido ao tamanho das caixas, isto é, quanto mais colocava-mos mais concluíamos que o número de caixas era escasso. Por fim, lá conseguimos mais caixas e finalizamos a árvore. À medida que a montagem tomava corpo de uma árvore, os alunos e funcionários demonstravam cada vez mais entusiasmo, ficando a observar atentamente e por vezes questionando-nos sobre alguns aspetos.

A árvore esteve exposta durante aproximadamente duas semanas, antes da festa de natal, e no início do segundo período. Foram inúmeras horas de trabalho intensivo até a sua finalização. Mas a nossa dedicação e desempenho deram os seus frutos, e foi compensador o incentivo que os alunos nos transmitiram ao longo da sua concretização, através das suas expressões. Porém não foram apenas os alunos que incentivaram a nossa tarefa, foram os seus familiares, funcionários e colegas docentes. Percebemos que estavam todos entusiasmados por ver o produto final.

Este trabalho foi também inserido no projeto do Eco Escolas, sendo que foi fundamental envolver a comunidade e consciencializá-la para a reciclagem e reutilização de materiais. Cabe à escola ensinar os seus alunos a ter consciência dos problemas ambientais. Nesta linha de ideias Pinto (1992) refere que “a acção da escola em favor do ambiente” tem

como objetivo iniciativas escolares visando distinguir os desafios da sociedade (Kelley-Lainé & Posch, s/d, citado por Pinto, p.7).

Foi um trabalho cooperativo, que nos deu muita satisfação, realizado por todos os colegas de estágio e o resultado obtido é visível na figura 84.

Figura 84. Árvore de Natal com Caixas de Ovos



Bazar de Natal

O bazar de natal surgiu com intuito de envolver a comunidade educativa; pais, família, amigos dos alunos, na escola. O mini mercadinho foi pensado e organizado pelo grupo de estagiárias.

Antes de darmos início a este bazar de natal falamos com o Diretor da escola para obter a aprovação do mesmo. Este mostrou-se recetivo à ideia do projeto, desde logo mostrou-se disponível apoiando-nos com alguns recursos necessários à concretização deste propósito.

Este bazar surge no âmbito do Projeto Eco Escolas, tendo em vista a venda de materiais reutilizáveis. Alguns dos materiais para venda foram realizados pelos alunos das turmas que continham estagiárias e a outra parte foi realizada pelo grupo de estagiárias.

Os alunos contribuíram para o bazar, após um diálogo sobre a melhor forma de o levar a cabo e sobre o seu contributo para o mesmo, referindo que se realizaria na festa de natal.

Mencionou-se que o valor da venda dos materiais do bazar revertia a favor da escola. Foi um

diálogo de extrema importância, pois pudemos constatar as opiniões dos alunos de forma a entender se estavam dispostos a contribuir com a realização de materiais e com a finalidade das vendas no bazar. Os alunos demonstraram de imediato uma boa reação e quiseram logo colaborar. A sua participação foi deveras importante na medida em que fomentou a solidariedade no grupo tornando os alunos seres mais responsáveis à medida que se apercebiam da importância da sua ação.

Optamos pela realização de marcadores de livros, utilizando caixas de cereais e no verso da caixa os alunos puderam realizar pinturas abstratas ou concretas com aguarelas (Figuras 85 e Figura 86). Os alunos aderiram bem e quiseram realizá-lo mais que um. Este trabalho resultou num total de 45 marcadores. Tivemos ainda que forrá-los com cartolina, no lado inverso e plastificá-los.

Figura 85 e Figura 86. Marcadores de Livros Realizados pelos Alunos



O grupo de estagiárias realizou um cartaz para afixar no portão da escola, à entrada, de forma apelar pais, familiares, funcionários e professores para a compra dos materiais feitos.

Primeiro pesquisamos maneiras de como trabalhar a partir de materiais reutilizáveis, selecionando as ideias que poderiam ter algum sucesso. Foram utilizados uma larga variedade de materiais de desgaste como, garrafas, frascos de compota, pacotes de leite, rolfas, entre outros. Ao verificar esta variedade de materiais a utilizar, optamos por realizar determinados objetos com os mesmos. Do trabalho e das ideias surgiram uma variedade de objetos de

decoreção para a época natalícia, enfeites de natal, bases para velas, bases para copos, garrafas com técnicas de pintura para decoreção e armazenamento de bebidas, entre outros.

Mais, colocamos ainda no bazar alguns bolos, tartes, quiches, broas, chocolates e tangerinas de modo angariar mais algum dinheiro. Em grupo estipularam-se os preços a atribuir a cada um dos produtos do bazar.

No dia 18 de dezembro de 2012, dia da festa de natal dos alunos, decorreu o bazar de natal. Organizamos o bazar à entrada de forma a ficar num lugar estratégico a ser visto por todos os que ali passavam, estimulando a compra dos produtos acima mencionados. O bazar foi decorado na parte da manhã do dia da festa (Figura 87).

Figura 87. Participação no Bazar de Natal



Verificamos alguma adesão por parte dos pais, dos familiares, dos funcionários, dos professores, na compra de alguns produtos, até mesmo alguns alunos mostraram-se empenhados em comprar o que fora realizado por eles. Fizemos 200 euros, valor que remeteu para a Liga de Pais com intuito de ajudar a colmatar algumas carências da escola. Infelizmente, não foi possível a venda de todos os produtos.

Foi uma experiência única, um momento partilhado entre todas estagiárias, um trabalho cooperativo em prol de uma causa generosa.

A atividade referida teve como objetivo alertar para a “educação para a cidadania”, ou seja, foram promovidos valores, como o da partilha, a colaboração entre alunos e adultos. Esta partilha possibilitou promover relações com a comunidade envolvente, assim como

contribuir para uma boa causa. É de facto importante “trabalhar com e para os pais, é uma função organizacional do ensino muito importante e quando desempenhada adequadamente pode criar um forte sistema de apoio para os novos professores e para os seus alunos.”

(Arends, 1995, p. 468)

Foi deveras salutar envolver pais, famílias, comunidade envolvente e até mesmo a escola, pois fomentou uma relação de cooperação entre todos.

Exposição de Presépios

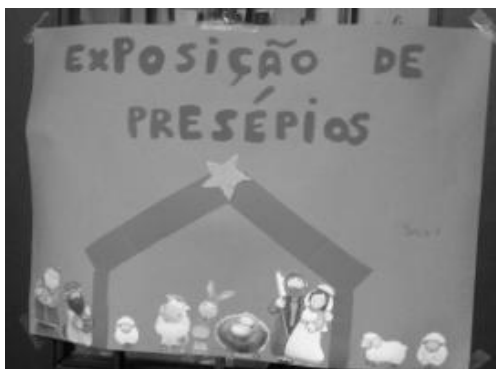
No âmbito da época natalícia e de forma a envolver os pais e famílias nas atividades realizadas na escola, pensou-se ainda na de haver participação daqueles com a realização de presépios a partir de materiais reutilizáveis. Pensou-se, também, em fazer uma exposição com o intuito de envolver as famílias dos alunos e, ao mesmo tempo, sensibilizá-los para a reciclagem e reaproveitamento. Importa salientar que, inicialmente, esta ideia surgiu com intuito de expor num centro comercial durante alguns dias, porém não foi possível uma vez que não obtivemos autorização. Deste modo, pedimos a colaboração do Diretor no sentido de nos fornecer uma sala para este fim. Assim fez-se a exposição numa sala e a publicidade à atividade foi feita através de cartazes.

É cada vez esta a maior preocupação dos ambientalistas em relação ao meio que os rodeia. Essa preocupação estende-se às comunidades educativas, que têm como obrigação ajudar a preservar o planeta. Cabe à escola consciencializar os alunos e a comunidade envolvente para o reaproveitamento de materiais e deste modo estamos a fomentar os cuidados a ter com o meio ambiente. É fulcral referir que há materiais que podem ganhar vida se usados para produzir outros objetos de grande funcionalidade no nosso dia-a-dia,

Primeiramente, redigimos um ofício a fim de obtermos autorização do Diretor. Depois enviamos-lo aos pais no sentido de saber quais e se estavam dispostos a participar na

concretização dos presépios. Verificamos alguma adesão e estabelecemos uma data de entrega. A data foi respeitada, pois recebemo-los até ao dia próximo da festa de natal. A exposição decorreu no dia 18 de dezembro, dia em que realizou-se a festa de natal das crianças/alunos da EB1/PE da Nazaré. Foi disponibilizada uma sala e a finalidade de expor todos os presépios tinha a ver com o intuito de a exposição ser visitada pelos pais, amigos, professores, ou seja toda a comunidade envolvente. Para que a mesma tivesse adesão, optamos por colocar a sinalização da sala (Figura 88).

Figura 88. Cartaz da Exposição do Presépio



Apesar de a professora cooperante referir que não esperássemos grande adesão, tivemos uma grande surpresa porque a exposição acabou por ser visitada por muita gente, elementos da comunidade escolar, pais e, como não podia deixar de ser, pelos próprios alunos.

Foi um desafio que obteve sucesso, não obstante não termos tido a participação de todos os pais. Alguns até o fizeram através da insistência advinda por parte dos seus educandos. Esses, posteriormente, revelaram sentir-se satisfeitos por poder contribuir de alguma forma.

Recolhemos e expusemos uma grande quantidade de presépios, realizados com os mais diversos materiais. Variavam também em tamanho (Figura 89 e Figura 90).

Figura 89 e Figura 90. Exposição de Presépios

O objetivo da atividade foi conseguido: era envolver e os filhos na realização de um trabalho cooperativo. Trabalho que seria útil na medida em que iria fomentar e solidificar a relação entre os intervenientes.

Reflexão da Intervenção Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1º Ano C

A intervenção pedagógica no contexto de 1º CEB possibilitou-me refletir sobre a minha ação, e refletir sobre o papel do docente nos dias hoje. Foi ainda possível aprender, aprimorar e enriquecer a ação junto dos alunos. Nesta linha de ideias, segundo Estanqueiro (2010) o professor aprende refletindo a sua prática através da partilha das suas experiências.

Torna-se fundamental nos dias de hoje investigar e refletir sobre a ação de forma a adequar a prática de ensino aos alunos tendo em conta as suas características, com o intuito de colmatar as dificuldades existentes, considerando a individualidade de cada um.

Durante a intervenção pedagógica optei por utilizar metodologias que fossem ao encontro das características de cada um, ou seja, dos seus interesses e necessidades. Em ambos os contextos foram utilizadas uma variedade de estratégias, recorrendo sempre ao uso de materiais lúdicos/práticos, no sentido de motivar os alunos para a aprendizagem ao longo das atividades realizadas nas várias áreas curriculares e ainda desenvolver diversas capacidades, tornando-os mais ativos e autónomos.

O professor tem um papel fundamental na vida dos alunos, este deve incentivá-los ao longo do ensino-aprendizagem, com objetivo de motivar os alunos de igual modo, através de estratégias promotoras de momentos ricos de aprendizagem, diversificadas e, ao mesmo tempo, lúdicas e práticas.

Durante a intervenção pedagógica, verifiquei que grande parte do grupo de alunos possuía grande dificuldade em se exprimir livremente. Neste sentido o meu papel foi fundamental ao longo deste processo de ensino-aprendizagem na medida em que foram promovidas atividades que colmatassem essa dificuldade. Em diálogo com os alunos cheguei à conclusão que eles têm preferência pela utilização de materiais lúdicos/didáticos, pois os alunos tendem a exprimir-se com maior facilidade e frequência, transmitindo assim de forma clara as suas ideias, com melhor fluidez.

As manhãs iniciavam-se com um diálogo, um momento de partilha entre todos. Constatei que esse momento é essencial na vida de uma turma, pelo que ocorreu ao longo de toda a minha intervenção pedagógica. Este é um momento privilegiado pelos alunos, pois estes possuem necessidade em expressar os seus sentimentos, libertar as suas emoções, relacionadas com os acontecimentos experienciados por eles. Verifiquei essencial este diálogo ocorrer antes de se iniciar o ensino das várias áreas, de forma que os alunos não dispersassem. Após este momento de partilha um aluno regista o tempo e a data.

No início da minha intervenção pedagógica estava um pouco apreensiva e ansiosa, pois seria a primeira experiência numa turma de 1º ano. Aquela foi desafiadora na medida em que me possibilitou compreender o processo de ensino-aprendizagem, da iniciação à escrita passando pela leitura e pelo ensino dos conteúdos do estudo do meio. Contudo, verifiquei que, com o passar das semanas, o referido sentimento foi atenuado.

Esta experiência foi de facto um desafio na medida em que tornou a minha intervenção numa aprendizagem rica, única e estável. Porém foi fundamental passar pela primeira semana

de observação para de igual modo perceber o funcionamento das aulas, as metodologias a utilizadas pela professora cooperante e, ainda, obter conhecimentos prévios relativos aos alunos.

Como já referido anteriormente, optei por dar continuidade ao método fenomínico de Paula Teles utilizado pela professora cooperante. Este método foi utilizado sempre na introdução de novas letras e achou-se por bem dar continuidade, pois as crianças estavam habituadas a esta forma de aprendizagem, ou seja, familiarizadas com este método. Verifiquei que era pertinente a sua utilização, pois este possui um fundamento essencial na iniciação da aprendizagem das letras do alfabeto.

Uma das maiores dificuldades sentidas ao longo da minha intervenção pedagógica foi gerir os comportamentos do grupo, tarefa difícil, uma vez que tinha sob a minha alçada uma turma de 1º ano. Contudo, através da realização de atividades de carácter lúdico/prático verificamos um maior controlo do mesmo. No entanto, durante a realização de algumas atividades constatei que existiam, por parte de alguns alunos, comportamentos menos apropriados.

Durante a observação, constatei que a professora cooperante optava por uma atitude autoritária perante os alunos, solicitando que estes se mantivessem em silêncio a cada instante. Neste sentido, optei por adotar uma atitude contrária a esta. Segundo Arends (1995), para que os professores consigam lidar com os comportamentos inadequados não devem centrar-se na procura da causa, mas sim encontrar maneiras para os mudar, ou seja, identifiquem os comportamentos e atue de forma rápida e precisa.

Ao longo da minha intervenção pedagógica junto do meu par de estágio, optamos por utilizar estratégias com o intuito de controlar o grupo. Ou seja, tentamos implementar regras, através da realização de atividades com os alunos, de forma a obter comportamentos mais

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 200

adequados. Reconheci que, para gerir uma sala, os professores terão de ter em conta a individualidade de cada aluno, constituindo assim, um grande desafio durante a sua ação.

Houve desde logo a preocupação de realizar atividades que envolvessem os alunos num trabalho cooperativo, possibilitando uma diversidade de atividades. Porém, devido à instabilidade sentida por parte da turma, não foi possível a concretização de trabalhos em grupo, apenas a realização da estrela, que foi dinamizada em pequenos grupos.

Ao início da intervenção pedagógica a professora cooperante deu-nos total liberdade para a realização de eventuais atividades que verificássemos pertinentes, deixando-nos à vontade para as realizar. No entanto, ao expor as ideias pretendidas a realizar ao grupo de alunos, a professora referia que não seria possível. Achei que este discurso era, por si só, um entrave à sua concretização. Por sua vez, com o passar do tempo e com a aproximação das avaliações, foi-nos imposto pela professora cooperante a realização de fichas e a utilização dos manuais, com o intuito de preparar os alunos para as avaliações nos conteúdos de cada área. Foi uma fase menos encorajadora, uma vez que não podemos pôr em prática todas as ideias ambicionadas, pois tivemos sempre em conta o pretendido pela professora cooperante. Ainda assim, para colmatar estes momentos optamos por utilizar atividades lúdicas nas quais fossem utilizados materiais didáticos, para que os alunos aprendessem através da manipulação de materiais.

Ao longo da realização das fichas e da utilização do manual, recorremos a materiais diversos no sentido de despertar o interesse e a participação, de forma ativa, por parte dos alunos nas diversas atividades, ainda que existisse uma partilha de ideias entre todos, motivando-os para a aprendizagem global.

Durante a minha intervenção pedagógica, identifiquei, em alguns alunos, algumas dificuldades na sua aprendizagem. Estas evidenciaram-se ao longo das atividades propostas, nas quais verifiquei que alguns alunos eram extremamente lentos na realização das mesmas.

Conclui, então, que essa lentidão advinha da não percepção das instruções de realização das tarefas. Para esses tive que prestar algum apoio mais individualizado. Ainda assim é fundamental respeitar os ritmos de cada aluno ao longo das atividades realizadas, no sentido de respeitar o tempo de aprendizagem de cada um deles. Ao longo da intervenção pedagógica fui capaz de criar momentos de apoio mais individualizado, tendo sempre em vista as necessidades da restante turma, orientando-a.

Sendo este grupo de alunos heterogéneo quanto às idades, quanto aos conhecimentos e quanto às aprendizagens, eles só apresentaram grandes dificuldades na aprendizagem de alguns conteúdos de algumas áreas, no entanto, o aspeto menos positivo foi o da desmotivação apresentada por grande parte dos alunos. Neste sentido, foi fundamental criar momentos de motivação ao longo das atividades desempenhadas na sala com o intuito de motivá-los de forma dinâmica e predisposta.

Um dos aspetos que me deixou mais inconformada ao longo do meu percurso pedagógico no contexto de 1º CEB foi o facto de existir pouco contacto com as famílias dos alunos, pois a minha experiência, durante o contexto de PE, fora bem diferente, onde a participação dos pais foi evidente. Porém, no período de estágio houve a oportunidade de realizar atividades em que a família dos alunos teve uma participação ativa, apesar dos filhos serem os mediadores dessa informação. Ou seja, as famílias tiveram participação ativa na tarefa de realização do presépio e do projeto das letrinhas. Através das atividades realizadas com os pais verifiquei que a sua participação confere relevância na vida dos alunos, ou seja, na sua educação, pois possibilita uma relação entre a escola e a família e ainda favorece o diálogo entre eles.

Como foi referido anteriormente, o projeto das letrinhas não foi iniciado por mim e pelo meu par de estágio. No entanto, demos continuidade por se verificar pertinente a sua realização, não só porque seria desenvolvido pelos pais mas também por ser um momento

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 202

valorizado pelo grupo de alunos. Contudo, para que o projeto tivesse algum toque pessoal e profissional da nossa parte, procedemos a algumas alterações tendo em conta as ideias prévias dos alunos. Optamos por uma mudança de forma a incentivar os alunos para a sua colaboração, para que tivessem um maior contacto com o projeto e para dar a conhecer o trabalho realizado aos pais dos alunos. Este projeto tinha como objetivo o aluno iniciar uma nova letra, ele seria responsável por trazer um texto, ou seja uma rima relacionada com a respetiva letra. Junto dos alunos pensamos realizar uma casinha de forma a expor na sala. A ideia surgiu com o intuito de criar uma espécie de correio para armazenar todas as rimas e ao colocar a rima vinda pelos pais dos alunos, permanecendo na casa até ao dia em que surgisse uma nova letra.

Em suma, a minha intervenção pedagógica realizada numa turma de 1º ano, de uma forma geral, foi uma mais-valia, pois possibilitou-me uma experiência gratificante e única, apesar da sua curta duração. As aprendizagens foram “ [...] estimulantes e efetivamente gratificantes e, por outro, através de processos de reflexão [...] ” (Pires, 2007, p. 220). O processo de ensino permitiu-me um contacto próximo com a realidade vivida num primeiro ano de escolaridade, cativando os meus alunos para a aprendizagem da iniciação da escrita e da leitura. Foi deveras gratificante a criação de laços de amizade com todos eles. Esta experiência proporcionou-me uma reflexão sobre a ação desenvolvida com um grupo de alunos de um 1º ano, no sentido de adequar as práticas futuras tendo em conta as experiências iniciais.

Conclusão

A participação em dois contextos diferentes proporcionou-me um contacto próximo com duas realidades distintas e possibilitou-me a aquisição de uma experiência positiva e enriquecedora, em contexto real de trabalho e, permitiu-me uma melhor perceção do trabalho desenvolvido pelo educador/professor na atualidade, conferindo-me uma longa e complexa caminhada, repleta de emoções e desafios (Arends, 1995). Cabe aos profissionais da educação, grupo onde estou inserida, ultrapassar/superar os desafios propostos durante a sua ação, com o intuito de adequá-los às crianças/alunos para um melhor desenvolvimento de todos. Nesta ordem de ideias, segundo Estanqueiro (2010) “educar é ajudar o aluno a descobrir e a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (p. 13).

Primeiramente, a minha intervenção pedagógica ocorreu no Infantário “O Girassol” e após este, na EB1/PE, ambas localizadas na Nazaré, nas quais desempenhei um papel de orientadora ao longo das atividades realizadas em ambos os contextos, com os respetivos grupos.

Na minha intervenção pedagógica foram estabelecidas estratégias de modo a combater as dificuldades das crianças/alunos, no sentido de ir ao encontro das suas necessidades/interesses. Em ambos os contextos tive em conta as características de cada grupo, privilegiando os seus conhecimentos prévio ao longo da ação.

Durante a minha atuação nos dois contextos de PE e 1º CEB, coloquei em prática conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação.

No que concerne aos aspetos teóricos, estes possibilitaram-me efetuar uma interligação com a intervenção pedagógica, por forma a entender as ações das crianças/alunos facultando-me respostas adequadas em função das características de cada um.

Apesar da intervenção pedagógica ter ocorrido em dois contextos distintos, em ambos visei fomentar o desenvolvimento pessoal e social das crianças/alunos. Para tal, foi necessário

criar estratégias de trabalho que incrementassem a autonomia, a cooperação e a entreaajuda na vida dos alunos.

Ao longo da minha intervenção pedagógica adotei atividades estimulantes, tendo em conta as características e interesses de cada grupo, para facilitar a participação das crianças/alunos no decorrer das ações, possibilitando-lhes uma aprendizagem mais significativa e abrangente. Durante as atividades foi privilegiada a participação ativa, como forma das crianças se sentirem construtoras ativas do seu próprio conhecimento.

Houve a preocupação de estabelecer relações positivas entre o grupo de crianças/alunos, mas também com os adultos, de forma a estabelecer competências de respeito, entreaajuda, cooperação entre todos.

Ao longo do meu percurso pedagógico, em ambos os contextos, foi fundamental refletir as atividades inicialmente agendadas e aquelas que, efetivamente, foram concretizadas com o grupo de crianças/alunos, junto da professora cooperante. Esta reflexão conjunta ajudou-me a compreender a ação de cada grupo e ainda, clarificar as facilidades e necessidades do grupo, para, posteriormente, adequar as ações futuras.

Importa referir que esta experiência possibilitou-me uma tomada de consciência mais realista, que se prolongou através de uma permanente interrogação e dúvida. Estas sensações permitiram aperfeiçoar a minha forma de ser e estar, tornando-me capaz de lidar com imprevistos.

É de extrema importância refletir-se sobre a nossa ação junto das crianças/alunos, ou seja, refletir como deveria ter preparado cada momento, readaptando-o se necessário.

A investigação-ação foi realizada no percurso pedagógico em ambos os contextos. Esta investigação-ação pressupõe que o profissional seja competente e capaz de “ [...] formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e

escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Esteves, 2008, pp. 9-10).

Ao longo da minha intervenção pedagógica realizada no Infantário “O Girassol” foram surgindo inúmeras questões. No entanto, a questão que marcou maior destaque neste contexto foi: “A participação das famílias das crianças influencia os comportamentos destas, facilitando assim as suas aprendizagens?” Esta questão surgiu e o meu intuito era responder ao longo da intervenção, nas atividades pretendidas a desenvolver com os pais das crianças. A importância da questão prendeu-se com a necessidade de saber se a participação dos pais das crianças influencia os seus comportamentos, sendo facilitadora de aprendizagens.

Durante as atividades nas quais os pais tiveram uma participação ativa, como a realização das roupas de outono para os bonecos e a visualização do vídeos das atividades, verifiquei, de uma forma geral, que os comportamentos manifestados pelas crianças foram positivos, estas tendiam a participar com maior frequência, envolvendo-se com um entusiasmo acrescido. A parte do grupo de crianças que manifestou reações um pouco negativas deveu-se à não participação dos pais na realização das roupas de outono para os bonecos.

Um dos momentos em que me dei conta deste aspeto de forma evidente foi através de uma conversa de tapete onde uma criança manifestou um sentimento de tristeza ao referir que também queria que a sua mãe participasse. Posteriormente tive um diálogo com a mãe em que se mencionei o desejo do seu educando procurando elucidá-la para a importância da participação da família nas atividades e os possíveis comportamentos existentes. A ausência de participação não é facilitadora de aprendizagens. No entanto, apesar deste aspeto menos positivo, verifiquei que a sua participação na sala evidenciou uma abertura e uma ligação com os restantes pais, promovendo uma maior comunicação entre crianças, pais e educadores.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 206

Demonstrou-se que, ao longo da realização das aprendizagens, os alunos focaram observações pertinentes, verifiquei que a aprendizagem tem um caráter significativo para elas, pois ao finalizar este trabalho, constatei que estes evidenciam conhecimentos sobre as áreas de conteúdos e atividades realizadas ao longo da intervenção.

Relativamente ao 1º CEB pude constatar que a utilização de materiais de caráter lúdico era pouco frequente ou escassa pela professora cooperante. Desde então, decidi em conjunto com o meu par de estágio que usaríamos uma série de instrumentos, como os manuais e um grande número de fichas de trabalho, para motivar os alunos e levá-los a trabalhar.

Conhecendo o método utilizado pela professora cooperante, o objetivo inicial foi exatamente seguir rumos diferentes a esse, pois deduzi que os alunos demonstravam alguma desmotivação durante a realização desses exercícios, durante a semana de observação.

No início da minha intervenção pedagógica, no contexto de 1º CEB levantou-se uma questão, que seria respondida ao longo da ação junto com os alunos. Assim sendo, questionou-se se “As atividades de caráter lúdico/prático teriam alguma influência no comportamento dos alunos, sendo elas facilitadoras de aprendizagens.”

Após um período de intervenção neste contexto, percebi que durante a abordagem de determinados conteúdos foi essencial a utilização variada de materiais didáticos, pois, ao longo da realização das atividades de caráter mais lúdico, evidenciou-se nos alunos um maior envolvimento e consequente motivação. Constatei que o uso deste tipo de materiais, durante a realização de atividades, facilita o desenvolvimento, ou seja, os alunos conseguem compreender os seus conhecimentos através da ponte existente entre a prática e a teoria e vice-versa.

Nos dois contextos de intervenção pedagógica privilegiei a participação ativa por parte dos pais, na vida escolar dos seus alunos, no entanto, verifiquei que no PE existe um maior contato com os pais face ao 1º CEB. Por essa razão houve a preocupação de envolver toda a

comunidade educativa no processo de ensino-aprendizagem das crianças/alunos, proporcionado, nos dois contextos, em vários momentos, a promoção das relações positivas entre a escola e a família.

Durante o meu trabalho foram realizadas tarefas para que, de algum modo, se pudesse fomentar o envolvimento e participação ativa dos pais. Este envolvimento foi possibilitado através da organização de um convívio com os pais e familiares com o intuito de partilhar um vídeo com as atividades realizadas pelo grupo de crianças no meu período de intervenção. Houve ainda, a oportunidade de envolvê-los noutros momentos, através da aproximação do trabalho de projeto, numa partilha de roupas para os bonecos realizadas por eles, com o intuito de criar relações positivas entre crianças/pais/comunidade educativa. É de grande valor dar a conhecer os trabalhos realizados pelas crianças, só assim os pais têm plena noção da construção da sua aprendizagem.

Relativamente ao 1º CEB, este possibilitou-me, em conjunto com as colegas de estágio de outras salas, desenvolver uma série de atividades natalícias. No entanto, importa referir que nem sempre houve oportunidade de estabelecer uma relação próxima com os pais dos alunos à semelhança do sucedido no contexto de PE. No entanto, o trabalho desenvolvido com os pais teve grande afluência apesar de ter existido pouco contacto com estes. O trabalho a que me refiro foi o da construção de presépios com materiais reutilizáveis.

A minha intervenção pedagógica em ambos contextos de PE e 1º CEB tornou-se uma mais-valia, não só como futura profissional, mas tornou-me num ser mais consciente, enriquecendo-me como pessoa. Ela possibilitou-me viver em ambas as realidades, estabelecer relações com as crianças, com os educadores/professores, com os pais e com a comunidade educativa, positivamente. Ainda que, proporcionou às crianças/alunos contactar com uma diversidade de materiais que não os habituais, ou seja estas aprenderam diversos conteúdos

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 208

de forma lúdica/prática. Estas experiências tornaram-se numa mais-valia pois facilitaram o processo de ensino-aprendizagem.

Em conclusão, acho que o educador/professor não se pode/deve acomodar à sua formação de base inicial, pois se assim for está a agir em detrimento de uma perspectiva e atuação cada vez mais adequadas aos seus alunos. Nesta ordem de ideias, Pires (2007) refere que “a formação inicial não poderá ser concebida como um produto acabado, mas antes como fase inicial de um processo em construção” (p. 86). Apraz-me ainda, em jeito de síntese, dizer que a realização da minha intervenção pedagógica em ambos os contextos permitiu aumentar ainda mais os meus conhecimentos práticos e teóricos. Todo o meu percurso foi sem dúvida repleto de crenças, comportamentos, valores que tornaram a minha prática mais reflexiva a fim de evoluir de forma gradual com intuito de formar a minha identidade profissional.

Referências

- Afonso, M. & Agostinho, S. (2007). *Metodologia de avaliação no contexto escolar*. Angola: Texto Editoras.
- Agüera, I. (2008). *Brincar e Aprender na Primeira Infância: Atividades, Rimas e Brincadeiras para a Educação de Infância*. (1ª ed.) Lisboa: Papa-Letras.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão*. 1 Coleção: Cidine Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores*, 1, pp. 21-30. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva* (7.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Edições McGRAW-HILL.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Editora: Lidel.
- Balancho, M. J. & Coelho, F. M. (2001). *Motivar os Alunos – Criatividade na Relação Pedagógica: conceitos e práticas*. (3.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Baptista, A. Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. (1.ª ed.). Ministério da Educação.
- Barros, M. G. & Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996) *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 210

Brazelton, T. B. (2007). *O Grande Livro da Criança: O Desenvolvimento Emocional e do Comportamento Durante os Primeiros Anos*. (10.ªed.). Lisboa: Editorial Presença.

Cadima, A. (1997). A Experiência de um Currículo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In Cadima, A; Gregório, C; Pires, Teresa; Ortega, C & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. (1.ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus.

Candeias, A. A. (2009). *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Edição: CIEP – Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.

Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., & Tavares, T. C. (2010) *Guião de Educação Género e Cidadania Pré-escolar*. In Cardona (coord.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Carvalho, M. J. (2008). *Recursos Didáticos – Ensino Pré-Escolar*. (1.ªed.) Porto: Santillana Constância.

Coelho, A. M. T (2010). *Diferenciação pedagógica na escola actual: da teoria à prática*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/369/1/TME%20445.pdf>.

Costa, I. A; Baganha, F. (1989). *O Fantoche que Ajuda a Crescer*. (1.ª ed). Edições Asa.

Damas, M. J & Ketele, J.M (1985). *Observara para Avaliar*. Livraria Almedina.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Define o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Disponível em: <http://www.slideshare.net/DMBAN/dec-lei2412001>
- Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Retirado de: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho_normativo_1_2005.pdf.
- Dewey, J. (2002) *A Escola e a Sociedade A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, L. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Filipe, B. (2004). A Investigação-Ação Enquanto Possibilidade e Prática de Mudança (pp. 108-119). In: Oliveira, L. Pereira, A. & Santiago, R. *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. Alves & D. Costa, T. (2007) *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1999). *A Formação de Professores: Novas Perspetivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor: Os Professores e a Sua Formação*. Editora: Nova Enciclopédia.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 212

Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – Das Concepções às Práticas*.

(1.^a ed.). Editorial Novembro

González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso Cooperativo na Construção da Profissão Docente e no Desenvolvimento da Pedagogia Escolar*. Porto Editora.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. (2.^a ed.) Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. (4.^aed.) Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*.

Lisboa. Disponível em:

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESstema=00&PUBLICACOESmodo=2

Kartz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. (2.^a ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). Retirado de:

<http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.

Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In: Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.^a ed.) (pp. 94-136). Porto: Porto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. (2008) *Métodos de Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim-de-infância*: Um guia prático com atividades para os Educadores de Infância e para os pais. Porto: Areal Editores.

- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia para o Professor*. Edição Lidel.
- Lopes & Pereira (2004). *Métodos e Técnicas Pedagógicas*. (2.^a ed.) Lisboa: Tipografia Peres, S A.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração – Jardim-de-Infância/Família*. Instituto Piaget. Porto: Horizontes Pedagógicos.
- Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores: Um guia para o Desenvolvimento Profissional*. (1.^a ed.). Editorial Presença.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Matos, A. C. & Pires, J. V. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesse*. (1.^a ed.) Cadernos Profissionais. Instituto Politécnico do Porto. Editora: Politema.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (s/d). *Metas de aprendizagem na Educação Pré-Escolar*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-preescolar/metas-de-aprendizagem/>.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20_1CicloEB.pdf.

Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e Visitas de Estudo (pp. 171-196). In: Carvalho, A. D. (Org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto Editora.

Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A Investigação-Ação como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos. In: Sá-Chaves. *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica* (1.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Niza, S. (1998). O Modelo curricular de Educação Pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Formosinho, J. O. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma praxis de participação* (pp. 137-159). (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2000). Os Professores e as histórias da sua vida. In: A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. Castor, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In: Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação* (3.ª ed.) (pp.13-42). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas* (2.ªed.). Lisboa: Nova Enciclopédia.

- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições Asa.
- Pinto, M. J. F. (1992). *A Ecologia e a Escola*. (1.ª ed.) Edições ASA.
- Pires, C. M. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições, Lda./
Jornal a Página.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. M. V. (1995). *A Formação Cívica no Ensino Básico – Contributos Para Uma Análise da Prática*. Editor: Edições Asa.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância. Textos para Educadores de Infância*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2008). *Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Spodek, B. (2002) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1999). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Mc-Graw-Hill.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T, et al. (s/d). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens e Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora. Coleção Infância 4.
- Vasconcelos, T. (1998). *Projectos em Educação Pré-escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento*. In Ministério da Educação. *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp.124-158). Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In Ministério da Educação. *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp. 124-158). Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras Sérias Na Escola Primária*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Zabalza, M. (1994). *Planificações e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Colecção Perspectivas Actuais. Edições ASA.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Colecção Educa-Organizações.