

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Susana Rodrigues Vieira

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2013

Ma

el

J/M uma

37
VIE REL

Ex. 2

72299

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA BAHIA
SECRETARIA DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

Susana Rodrigues Vieira

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

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão



Centro de Competências de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Relatório de Estágio sobre a intervenção pedagógica realizada nas Escolas Básicas
do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão e de São Filipe**

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

Orientador Científico: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Susana Rodrigues Vieira

Funchal

2013

Agradecimentos

Este relatório de estágio representa o culminar de um percurso que não seria possível de se concretizar sem a cooperação de algumas pessoas e instituições. Assim, expresso o meu sincero agradecimento:

Ao Professor Doutor Paulo Brazão, orientador deste relatório e orientador do estágio na vertente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelo apoio fornecido, pelos momentos de reflexão, pelos conselhos e pela partilha de conhecimentos ao longo desta etapa;

À Mestre Guida Mendes, orientadora do estágio na vertente Pré-Escolar, pela sua disponibilidade, pelos saberes partilhados, pela orientação realizada e pelo seu empenho incansável;

Às crianças do 3.º 2 e da Pré I pelo acolhimento, carinho e pelos momentos de aprendizagem conjunta;

À professora cooperante Goreti Pestana pelo acolhimento e pelos conselhos;

À educadora cooperante Cristina Sá pela disponibilidade prestada, pelos saberes partilhados e pelo seu apoio constante;

À EB1/PE de São Filipe e à EB1/PE do Galeão;

Às minhas amigas que sempre me acompanharam desde o início deste percurso, Andreia Andrade, Antonieta Fernandes, Bárbara Moreira, Daniela Nunes, Nádia Leça e Nícola Freitas, por todos os momentos vivenciados e, sobretudo, pela amizade e companheirismo demonstrado;

À Cátia Sampaio pela ajuda e disponibilidade;

À minha irmã pela sua amizade e por estar sempre presente;

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e por terem acreditado em mim;

Ao Emídio Silva, pela ajuda, paciência e compreensão nos momentos mais difíceis e pelo carinho demonstrado ao longo destes anos;

A todos os que direta ou indiretamente me ajudaram na construção e conclusão desta caminhada.

Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Incide sobre a prática pedagógica em dois contextos educativos, nomeadamente, numa sala de Educação Pré-Escolar (EPE) com crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos e numa sala de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com idades entre os sete e 11 anos.

O relatório de estágio pretende retratar a prática desenvolvida em ambas as valências e tem por objetivos descrever o trabalho realizado, refletir e fundamentar as opções metodológicas privilegiadas durante as intervenções *in loco*. Salienta-se que a prática pedagógica foi toda sustentada pela Investigação-Ação (I-A). Este método permite assumir uma atitude reflexiva e investigadora proporcionando uma intervenção adequada e de qualidade.

Este apresenta-se estruturado em quatro partes onde se privilegia a concordância entre o enquadramento teórico, metodológico e a prática nos dois contextos.

Palavras-chave: Intervenção Pedagógica, Investigação-Ação, Atitude Reflexiva, Crianças, Educação de Qualidade.

Abstract

This report is relative to second year of Master degree on Preschool Education and 1st cycle basic school and contemplate the pedagogic intervention made on a preschool class room, with age range between three and five year old, and on a 3rd year class room 1st cycle basic school, with age range between seven and eleven year old.

The internship report reflects on the practice development on both cases, and had the objective of describing the work made, substantiate privilege methodological options during in loco interventions. Point show, that pedagogic practice was sustainable on research-action. This method allows assuming a reflective and research posture providing an adequate and quality intervention.

This report has four parts, which favours the theoretical framework, methodological and practice on both cases.

Key-words: Pedagogic Intervention, Research-Action, Reflective Posture, Children, Quality Education.

Lista de Abreviaturas

Abreviatura	Significado
APA	<i>American Psychological Association</i>
CEB	Ciclo do Ensino Básico
DPS	Desenvolvimento Pessoal e Social
EB1/PE	Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
EE	Encarregados de Educação
EPE	Educação Pré-Escolar
ETI	Escola a Tempo Inteiro
I-A	Investigação-Ação
INE	Instituto Nacional de Estatística
ISEF	Indicadores Socioeducativo Familiar
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OCP	Organização Curricular e Programas
PCE	Projeto Curricular de Escola
PEE	Projeto Educativo de Escola
PCT	Projeto Curricular de Turma
RAM	Região Autónoma da Madeira
SAC	Sistema de Acompanhamento da Criança
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UMa	Universidade da Madeira
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Lista de Abreviaturas	VII
Índice.....	IX
Índice de Apêndices	XV
Índice de Figuras.....	XVII
Índice de Gráficos	XXI
Índice de Tabelas	XXIII
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	5
O Docente, um Elemento Decisivo no Desenvolvimento da Criança.....	5
A identidade docente: dimensão profissional e pessoal.	5
Educador de infância/professor do 1.º CEB, duas profissões o mesmo desafio.....	6
Docente, um constante aprendiz.....	8
A continuidade educativa: da EPE ao 1.º CEB.....	10
Capítulo II - Fundamentação metodológica.....	15
Investigação-Ação: O Docente como Ser Reflexivo e Investigador.....	15
Técnicas de recolha de dados.	18
Observação participante.	18

X - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Análise documental.	19
Notas de campo.	20
Ética na investigação.	21
Fundamentos que Sustentam a Prática Pedagógica.....	22
Processo de intervenção educativa.	22
Aprendizagem pela ação.....	23
Pedagogia de projeto.	24
Uma abordagem ao Ensino Experimental das Ciências.	25
Atitude Experiencial.	26
Aprendizagem cooperativa.	28
Diferenciação pedagógica.....	29
A avaliação.	30
Capítulo III – O Estágio Pedagógico em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	35
Expectativas Iniciais.....	35
Contextualização do Ambiente Educativo.	36
O meio envolvente.....	36
Principais infraestruturas.	37
A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão.	38
Projeto educativo de escola.	39
O grupo de alunos.....	39
A sala do 3.º 2.....	43
Rotina da turma.	44
Questões para a Investigação-Ação.....	45
A Intervenção Pedagógica na Sala do 3.º 2.....	46
Intervenção nas Áreas Curriculares.....	48
O Estudo do Meio.....	48
A Naturalidade e Nacionalidade.....	48

Visita de Estudo – Freguesia de São Roque	50
Trabalho de Projeto – O Sistema Digestivo	54
Avaliação da turma.....	59
O Português.....	59
Produção textual em grande grupo	60
A alimentação saudável	62
Melhoramento de texto	65
Avaliação da turma.....	67
A Matemática.....	68
Orientação Espacial	69
Números Naturais	72
Gincana da Matemática	74
Avaliação da turma.....	76
A Intervenção com a Comunidade Educativa	77
Ação de sensibilização “Um Futuro SEM Drogas!”	77
Síntese das Respostas às Questões de Investigação-Ação	79
Reflexão Final da Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	81
Capítulo IV – O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar	87
Expetativas Iniciais	87
Contextualização do Ambiente Educativo.....	88
O meio envolvente.....	88
Principais infraestruturas.....	88
A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar de São Filipe	89
Projeto educativo da escola.....	90
O grupo de crianças.....	91
A equipa pedagógica.....	95
A sala da Pré I.....	96

XII - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Rotina do grupo.	99
Questões para a Investigação-Ação.....	100
A Intervenção Pedagógica na Sala da Pré I.....	101
Os legumes.	101
Exploração dos legumes	102
A importância dos legumes	104
Confeção da sopa de legumes.....	105
Carimbagens com legumes.....	109
Conto “A casinha de Chocolate” - Jogo: “As casas misteriosas”.....	111
Projeto: “Os fungos”.....	113
A emergência do projeto.....	114
Planificação e lançamento do trabalho	115
Execução.....	116
Os Fungos - Atividade Experimental – “O Queijo”	116
Os Cogumelos.....	119
Atividade experimental – “As Leveduras”	121
A visita de estudo – “A Química é Divertida”	125
Os Bolores e os Parasitas.....	128
Divulgação do projeto	130
Avaliação global do grupo.....	131
Avaliação global de uma criança.....	134
A Intervenção com a comunidade educativa.....	136
Ação de sensibilização “O Dengue”.....	136
Recolha de brinquedos para crianças institucionalizadas ou oriundas de famílias com menores rendimentos económicos - “O Brinquedão”	137
Síntese das Respostas às Questões de Investigação-Ação	139
Reflexão Final da Intervenção no Pré-Escolar	140

Considerações Finais	145
Referências.....	149

Índice de Apêndices

Pasta – Documentos Gerais

Relatório de Estágio (versão eletrônica).

Pasta – Estágio pedagógico em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Apêndices A a L

Apêndice A. Primeira planificação diária (1.º CEB).

Apêndice B. Segunda planificação diária (1.º CEB).

Apêndice C. Terceira planificação diária (1.º CEB).

Apêndice D. Quarta planificação diária (1.º CEB).

Apêndice E. Quinta planificação diária (1.º CEB).

Apêndice F. Sexta planificação diária (1.º CEB).

Apêndice G. Sétima planificação diária (1.º CEB).

Apêndice H. Oitava planificação diária (1.º CEB).

Apêndice I. Nona planificação diária (1.º CEB).

Apêndice J. Convite geral e para a turma, da ação de sensibilização “Um futuro SEM drogas!” (1.º CEB).

Apêndice K. Cartaz de divulgação da ação de sensibilização “Um futuro SEM drogas!” (1.º CEB).

Apêndice L. Panfleto informativo da ação de sensibilização “Um futuro SEM drogas!” (1.º CEB).

Pasta - Estágio pedagógico em contexto Pré-Escolar: Apêndices M a W

Apêndice M. Primeira planificação semanal (EPE).

Apêndice N. Segunda planificação semanal (EPE).

Apêndice O. Terceira planificação semanal (EPE).

Apêndice P. Quarta planificação semanal (EPE).

Apêndice Q. Álbum do projeto sobre os fungos.

Apêndice R. Ficha 1g (SAC) – Abordagem dirigida ao grupo (avaliação diagnóstico).

Apêndice S. Ficha 1g (SAC) – Abordagem dirigida ao grupo (avaliação final).

Apêndice T. Ficha 1i (SAC) Ficha de Avaliação individualizada.

XVI - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Apêndice U. Panfleto informativo da ação de sensibilização “O Dengue” (EPE).

Apêndice V. Convite da ação de sensibilização “O Dengue” (EPE).

Apêndice W. Cartaz de divulgação para a ação de sensibilização “O Dengue” (EPE).

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa das freguesias do concelho do Funchal	37
Figura 2. Planta da sala do 3.º 2	44
Figura 3. Quadro de tarefas.....	47
Figura 4. Construção dos gráficos da naturalidade e nacionalidade dos alunos.....	49
Figura 5. Itinerário realizado pelos alunos.....	51
Figura 6. Parte do percurso a pé.....	52
Figura 7. Visita de estudo à Igreja, Clube Desportivo e Junta de Freguesia de São Roque.	52
Figura 8. Sintetização de informações e ilustrações da visita de estudo.	53
Figura 9. Visualização do vídeo sobre o sistema digestivo	55
Figura 10. Pesquisa e seleção de informação.....	56
Figura 11. Cartaz elaborado pelos alunos	56
Figura 12. Construção do sistema digestivo	57
Figura 13. Comunicação do trabalho sobre o sistema digestivo à turma.....	58
Figura 14. Figura representativa do sistema digestivo legendada pelos alunos	58
Figura 15. Aluno a organizar sequencialmente as imagens desordenadas	61
Figura 16. Alunos a produzir a história com recurso às TIC	62
Figura 17. Momento de autoavaliação da leitura.....	62
Figura 18. Exploração e construção da roda dos alimentos.....	63
Figura 19. Construção e apresentação dos menus saudáveis	64
Figura 20. Confeção da salada de fruta.....	64
Figura 21. Apresentação à turma das produções textuais realizadas a pares.....	65
Figura 22. Texto com os erros identificados pelos alunos.....	66
Figura 23. Realização dos exercícios em grupo e posterior correção em grande grupo....	70
Figura 24. Representação de figuras geométricas no geoplano	71
Figura 25. Apresentação aos colegas dos seus trabalhos	71
Figura 26. Revisão das classes das unidades e das unidades de milhar.....	72
Figura 27. Resolução de exercícios em grupos com recurso ao multibásico.....	72
Figura 28. Representação dos cartões utilizados no jogo do “Bingo”	73
Figura 29. Gincana da Matemática	75

XVIII - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 30. Alunos a exhibir o crachá de participação na Gincana da Matemática.....	76
Figura 31. Parte da ação de sensibilização dinamizada pelas psicopedagogas Dr. ^a Filipa Mendonça e Dr. ^a Nazaré Freitas sobre as drogas.....	79
Figura 32. Sala da Pré I.....	97
Figura 33. Espaço anexado à sala	97
Figura 34. Planta da sala da Pré I.....	97
Figura 35. Legumes trazidos pelas crianças, para a confeção da sopa de legumes	106
Figura 36. As crianças a observar os coelhos	107
Figura 37. As crianças a partilhar os legumes com os coelhos.....	107
Figura 38. As crianças a lavar os legumes e a explorar as suas características	108
Figura 39. As crianças a comerem a sopa que ajudaram a confeccionar	108
Figura 40. Atividade de carimbagem.....	110
Figura 41. Jogo: “As casas misteriosas”	112
Figura 42. Jogo: “As casas misteriosas” – Objetos dados às crianças.....	112
Figura 43. As crianças a pesquisar na internet informações sobre os cogumelos	114
Figura 44. Registos realizados pelas crianças sobre os fungos.....	116
Figura 45. Experiência do Queijo	118
Figura 46. Registo periódico do aspeto dos queijos utilizados na experiência.....	118
Figura 47. Registo da execução da Experiência do Queijo e dos novos saberes.....	119
Figura 48. Observação dos tipos de cogumelos e prova dos cogumelos comestíveis	120
Figura 49. Seleção e registo dos novos saberes sobre os cogumelos.....	121
Figura 50. Exemplo do trabalho cooperativo entre duas crianças	122
Figura 51. As crianças a confeccionar a massa para o pão (Experiência “As Leveduras”)	123
Figura 52. As crianças a identificarem e a guardarem os recipientes para a massa poder levedar.....	123
Figura 53. Convívio para provar o pão realizado pelas crianças	124
Figura 54. Registo da atividade experimental “As leveduras”	124
Figura 55. As crianças na visita de estudo “A Química é Divertida”	126
Figura 56. Registo das crianças sobre as experiências realizadas durante a visita de estudo	127
Figura 57. Criança a decorar o cartaz identificativo da Área das Ciências	128
Figura 58. Área das Ciências identificada	128
Figura 59. As crianças a observar os alimentos com bolor recorrendo às lupas	129

Figura 60. Seleção de informação e registo dos novos saberes sobre os bolores e os parasitas.....	129
Figura 61. Álbum do projeto dos fungos decorado pelas crianças	130
Figura 62. Parte da ação de sensibilização dinamizada pelas enfermeiras, Carina António e Hermínia Mendes sobre o dengue.....	137
Figura 63. Conto da história “Gui e o Natal Verde no Planeta Azul”	138
Figura 64. Construção e colocação dos brinquedos no “Brinquedão”	138

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género dos alunos do 3.º 2	40
Gráfico 2. Idade dos alunos do 3.º 2	40
Gráfico 3. Número de irmãos dos alunos do 3.º 2	40
Gráfico 4. Área de residência dos alunos do 3.º 2	41
Gráfico 5. Condições dos EE dos alunos do 3.º 2 perante o emprego	41
Gráfico 6. Escalão dos alunos do 3.º 2.....	41
Gráfico 7. Género das crianças da Pré I.....	91
Gráfico 8. Idade das crianças da Pré I.....	92
Gráfico 9. Número de irmãos das crianças da Pré I.....	92
Gráfico 10. Área de residência das crianças da Pré I.....	93
Gráfico 11. ISEF das crianças da Pré I segundo as habilitações académicas dos EE.....	93
Gráfico 12. Condições dos EE das crianças da Pré I perante o emprego	94
Gráfico 13. Avaliação diagnóstica e final dos níveis de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010).....	132
Gráfico 14. Avaliação diagnóstica e final dos níveis de implicação (Portugal & Laevers, 2010).	133

Índice de Tabelas

Tabela 1. Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de São Roque (PEE, 2012)	37
Tabela 2. Espaços interiores e exteriores da EB1/PE do Galeão (PEE, 2012)	38
Tabela 3. Caracterização geral de cada aluno.....	42
Tabela 4. Horário escolar da turma 3.º 2.....	45
Tabela 5. Avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio, segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004)	59
Tabela 6. Avaliação da turma em relação à área curricular de Português, segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004)	67
Tabela 7. Avaliação da turma em relação à área curricular de Matemática, segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004)	77
Tabela 8. Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de Santa Maria Maior (PEE, 2010)	89
Tabela 9. Espaços interiores e exteriores da EB1/PE de São Filipe	90
Tabela 10. Recursos humanos existentes na EB1/PE de São Filipe	90
Tabela 11. Caracterização das crianças da Pré I por áreas de conteúdo	94
Tabela 12. Rotina da Pré I.....	100
Tabela 13. Horário das atividades de enriquecimento curricular	100
Tabela 14. Síntese da avaliação de Competências Sociais em Educação Pré-Escolar (ficha 1i).....	134

Introdução

O presente relatório surge no culminar do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e visa a obtenção do grau de Mestre. Com este relatório, pretende-se dar a conhecer de forma clara, reflexiva e crítica o trabalho realizado ao longo do estágio. Este teve um total de 200 horas, as quais foram distribuídas, igualmente, por dois contextos, a EPE e o 1.º CEB. Importa salientar que o estágio pedagógico na EPE foi desenvolvido individualmente e no 1.º CEB foi realizado a pares, sendo que cada estagiária ficou semanalmente responsável por orientar as atividades com a turma.

O trabalho segue as normas *American Psychological Association* de 2010 (APA), à exceção do espaçamento entre linhas e o alinhamento do texto. Estes elementos de formatação foram alterados apenas por razões de índole estética, uma vez que o relatório não se destina à publicação em revistas científicas, sendo esta uma das razões das regras de formatação da APA.

A organização deste relatório assenta em quatro capítulos essenciais, que se referem respetivamente ao enquadramento teórico, à fundamentação metodológica, ao estágio pedagógico em contexto do 1.º CEB e ao estágio pedagógico em contexto de EPE.

Foi necessário realizar uma revisão de literatura baseada em autores fidedignos, para proporcionar conhecimentos mais aprofundados e alargados sobre os temas desenvolvidos no primeiro capítulo. Esta também serviu para fundamentar as opções metodológicas, expostas no segundo capítulo e utilizadas durante as intervenções pedagógicas, sendo estas baseadas nas questões de I-A. Assim sendo, recorreu-se a uma leitura exploratória, em busca de autores e dos aspetos mais relevantes de cada assunto; a uma leitura interpretativa, que possibilitou a compreensão dos temas; e finalmente, a uma leitura crítica, que refletiu o meu pensamento, uma vez que a revisão de literatura “involves the interaction between the intuition of the researcher and the evidence in the text” (Renouf, citado por Cardoso, Alarcão e Celorico, 2010, p. 55).

O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, onde se enfatiza o papel do docente como elemento decisivo no desenvolvimento da criança. Começa-se, assim por abordar a identidade docente, destacando a dimensão pessoal e profissional. Seguidamente faz-se referência ao papel do educador de infância e professor do 1.º CEB,

2 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

unificando os desafios que lhes são intrínsecos, aborda-se a importância da formação contínua, o papel do docente na continuidade educativa, desde a entrada para a EPE até a passagem para o 1.º CEB e, por fim, faz-se referência ao tipo de avaliação efetuada em ambas as valências.

No segundo capítulo intitulado, fundamentação metodológica, é apresentado o método privilegiado durante as intervenções pedagógicas, a I-A, as técnicas utilizadas na recolha de dados, sendo estas a observação participante, a análise documental e as notas de campo e é feita uma abordagem às questões éticas subjacentes à investigação. Ainda neste capítulo faz-se referência aos fundamentos que sustentaram a prática pedagógica. Salienta-se que se adotou a nomenclatura pedagógica ao invés da educativa, uma vez que na perspetiva de Dahlberg, Moss e Pence (2003) este termo encara a criança como um ser ativo na construção do seu conhecimento, enquanto o docente é visto como um orientador que apoia a criança nesse sentido. Esta visão construtivista do saber, vai ao encontro dos pressupostos subjacentes à minha prática.

O terceiro capítulo incide sobre o estágio pedagógico em contexto do 1.º CEB, e começa-se por expor as expectativas iniciais relativas à prática desenvolvida nesta valência. Seguidamente é contextualizado o ambiente educativo, designadamente, o meio envolvente, a instituição educativa, a sala do 3.º 2, e as características gerais dos alunos, de forma a adequar a ação aos mesmos. Posteriormente são realçadas as questões da I-A, que determinaram os objetivos da intervenção e é relatada a prática pedagógica na sala do 3.º 2. Esta encontra-se dividida em três áreas curriculares, sendo que no fim de cada é apresentada a respetiva avaliação. Nesta parte é ainda explanada a intervenção desenvolvida com a comunidade educativa, a síntese das respostas às questões de I-A e, por fim, é feita uma reflexão crítica, onde são focados os aspetos mais relevantes da *práxis*, que segundo Silva (1996) caracteriza-se por ser uma “perspetiva de ação e reflexão” (p.251).

Relativamente à quarta parte do relatório, a estrutura assemelha-se à anterior, assim sendo começa-se por uma breve menção pessoal das expectativas iniciais em relação ao contexto de EPE. Seguidamente, de forma sucinta, realiza-se a caracterização do contexto de estágio, nomeadamente, do meio envolvente, da instituição, da sala da Pré I e das crianças, com o intuito de conhecer melhor o grupo, e deste modo, criar condições para ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.

De seguida começa-se por apresentar as questões que serviram de base impulsionadora da prática e, posteriormente, relata-se a intervenção pedagógica realizada,

nomeadamente as atividades desenvolvidas com o grupo e com a comunidade educativa. Neste capítulo, é ainda realizada uma avaliação geral do grupo de crianças e uma avaliação mais específica de uma criança. Neste sentido, recorreu-se ao Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC) preconizado por Portugal e Laevers (2010). No fim desta última parte, apresenta-se uma síntese das respostas às questões de I-A e faz-se uma reflexão crítica onde se dá enfoque os aspetos mais marcantes da prática pedagógica.

Finaliza-se este relatório, expondo as considerações finais, onde se faz um balanço reflexivo de todo o processo inerente ao estágio e com a apresentação das referências bibliográficas que foram a base de sustentação de todo o trabalho realizado.

Importa salientar que não se verifica um equilíbrio relativamente ao número de páginas em relação aos dois primeiros e aos dois últimos capítulos uma vez que ao longo dos últimos dois capítulos é apresentada alguma fundamentação teórica que procura justificar as estratégias utilizadas na *práxis*. Sendo certo que, o alongamento dos dois primeiros capítulos tornaria o seu conteúdo repetitivo. Os apêndices do trabalho encontram-se disponíveis em suporte digital (CD ROM).

4 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Capítulo I

Enquadramento Teórico

Capítulo I - Enquadramento Teórico

O Docente, um Elemento Decisivo no Desenvolvimento da Criança

No presente capítulo pretende-se unificar o papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB, dando realce aos desafios e objetivos que têm em comum e que fazem deles um único profissional. Ao longo do capítulo salienta-se também a importância que o docente possui no desenvolvimento integral das crianças.

A identidade docente: dimensão profissional e pessoal.

De uma forma geral, a identidade é compreendida como um processo de criação e desenvolvimento do “eu” que ocorre durante toda a vida do indivíduo (Silva, 2007).

No caso particular da identidade docente, esta é construída através de um processo contínuo, “que começa muito antes da formação inicial, afirma-se durante o processo de formação inicial e adquire plenos e diversos significados durante o exercício da profissão” (Ferreira, Rocha & Silva, s/d, p.2161). Nóvoa (2000) vem corroborar esta ideia, acrescentado que a identidade não é “um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.16).

Estas afirmações fazem enaltecer a visão holística da identidade docente, uma vez que a sua construção está diretamente relacionada com fatores de índole profissional e pessoal. Tal como refere Diamond, 1991 citado por Nóvoa, (2000) a “construção de identidades passam sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (p. 16). De acordo com as ideias supracitadas, pode-se afirmar que a identidade profissional docente é construída a partir dos percursos e das vivências pessoais e profissionais de cada docente.

Nesta linha de pensamento Caldeira e Rego (2004) vêm afirmar que a identidade do docente é edificada de acordo com as suas crenças enquanto agente do processo educativo e com os objetivos e valores que norteiam a sua prática.

Porém, a identidade não é estática e como tal, a construção do eu profissional sofre alterações ao longo da carreira. Esta pode ser influenciada:

pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as

6 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009, p.7).

Importa salientar que cada professor constrói uma identidade própria que lhe confere características, condutas e formas de atuar particulares e que são determinantes na qualidade das suas intervenções pedagógicas e, conseqüentemente, na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Neste sentido, Nóvoa (1992) refere que as escolhas tomadas por cada docente estão relacionadas com o seu modo de ser e com a sua forma de ensinar e revelam na sua maneira de ensinar a sua forma de ser.

Educador de infância/professor do 1.º CEB, duas profissões o mesmo desafio.

De acordo com a minha formação académica e as vivências no contexto de EPE e do 1.º CEB considero que, o educador de infância e o professor possuem o mesmo desafio e a mesma preocupação quando colocam em prática a sua ação pedagógica, isto é, proporcionar à criança uma educação de qualidade.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto vem enaltecer esta ideia, uma vez que refere que o perfil do educador de infância corresponde ao perfil geral dos educadores e professores do ensino básico e secundário, porém, tem em consideração as especificidades das crianças com que cada um exerce a sua intervenção. O mesmo está exposto para o perfil do professor do 1.º CEB, assim, verifica-se que ambos os docentes partilham de um perfil geral, todavia os perfis de desempenho específico diferem de acordo com os interesses e as necessidades que cada nível etário pressupõe.

De seguida serão apresentadas algumas características de cada perfil. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância deve conceber um currículo, recorrendo à planificação, organização e avaliação das suas ações pedagógicas. Salienta-se que o currículo deverá ser desenvolvido de forma integrada e articulada com as diferentes áreas de conteúdo estabelecidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Deste modo, o educador deve garantir a todas as crianças a oportunidade de contactarem e se desenvolverem em todas as áreas. Fomentando a linguagem oral, escrita e o gosto pela leitura. Articulando as várias expressões, nas diversas atividades, assim como, estimulando a curiosidade na descoberta do mundo que as rodeia, nas relações entre objetos, exploração de quantidades e de referências espaço-temporais.

O decreto de lei enumera vários critérios que o educador deverá ter em conta durante as suas práticas, nomeadamente a organização dos espaços e materiais estimulantes e diversificados, bem como, recursos educativos relacionados com as tecnologias. É preocupação do educador de infância, criar um clima securizante, na medida em que promova o bem-estar físico e emocional da criança (Portugal & Laevers, 2010; Ministério da Educação, 1997).

A adequação da intervenção ao grupo é outro aspeto fundamental, neste sentido o educador necessita de observar e analisar as necessidades e os interesses das crianças por forma a planificar a sua ação. Esta deve ser refletida, no sentido de avaliar a qualidade da mesma e, se assim for necessário, adequá-la à realidade do grupo (Ministério da Educação, 1997).

O educador deve também ser responsável por fomentar a cooperação e integração de todas as crianças, bem como, promover a implicação do grupo em projetos do seu interesse. O envolvimento das famílias e da restante comunidade educativa na vida da instituição é outro aspeto que não pode ser descurado e, cabe ao educador fomentar essa participação.

No que concerne ao perfil do professor do 1.º CEB este encontra-se também consagrado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. O professor coopera na construção e avaliação do Projeto Curricular de Escola (PCE) e desenvolve e gere, juntamente com outros professores, o Projeto Curricular de Turma (PCT).

Ao contrário do educador de infância, o professor não concebe o seu currículo, este é estipulado pelo Ministério da Educação, que determina um programa nacional a cumprir. Contudo, possui liberdade para adequá-lo às necessidades e interesses das crianças, usando estratégias inovadoras e eficazes (Ministério da Educação, 2004).

A ação pedagógica do professor tem em vista o desenvolvimento de todas as áreas curriculares. Estas não podem ser vistas como compartimentos estanques, logo cabe ao professor criar condições para articular e promover a interdisciplinaridade, complementando os saberes dos alunos (Ministério da Educação, 2004).

É também preocupação do professor do 1.º CEB promover a diferenciação pedagógica, assim como, momentos de trabalho em grupo, a partir dos quais deverá fomentar a troca de ideias e de conhecimentos, a pesquisa e o espírito crítico. A relação positiva com os alunos, famílias e restante comunidade educativa, faz ainda parte do perfil do professor. Cabe a este também avaliar as aprendizagens do grupo, refletindo

8 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

sobre a sua prática e adequando-a de forma a elevar a qualidade das suas ações (Alarcão, 2010; Ministério da Educação, 2004).

Apesar das particularidades que os perfis de desempenho acima analisados apresentam saliente, uma vez mais, que ambos os profissionais manifestam os mesmos desafios e preocupações durante a sua intervenção pedagógica. Em conformidade Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, em ambos os perfis as dimensões, profissional, ética e social são consideradas fundamentais para o exercício da profissão, bem como, a formação contínua e a inovação das suas práticas. A criação de situações que instiguem a reflexão, a investigação e que coloquem as crianças envolvidas em políticas educativas atuais e inovadoras, são desafios gerais dos docentes. Alarcão (2010) acrescenta que o papel do professor de 1.º CEB e do educador de infância consiste em “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais” das crianças (p.32). Nesta linha de pensamento, Alarcão (2010) e Ministério da Educação (1997; 2004) afirmam ainda que os docentes necessitam de fomentar o espírito crítico, a reflexão e promover a autonomia, assim como o trabalho cooperativo.

Analisando o perfil de desempenho do educador de infância e do professor do 1.º CEB aferiu-se também que ambos os profissionais devem valorizar os interesses, necessidades e saberes das crianças e, a partir deles, desenvolver aprendizagens significativas e contextualizadas (Ministério da Educação, 1997, 2004).

A reflexão e o questionamento das ações são práticas fundamentais para ambos os docentes. A partir das ilações decorridas desta análise reflexiva, os docentes podem investigar novas estratégias inovadoras para melhorar a qualidade das suas práticas e dos ambientes de aprendizagem (Máximo-Esteves, 2008).

Docente, um constante aprendiz.

A sociedade está em constante evolução, as mudanças a nível político, social e económico aliadas à multiplicação de fontes de saber, modificam a maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo que o rodeia, todavia, as práticas educativas e alguns docentes nem sempre acompanham este desenvolvimento. Considero impensável colocar em prática a nossa ação educativa da mesma forma que se colocaria há uma década atrás, esse facto seria um “insulto” ao desenvolvimento das crianças, pois tal evolução tem conduzido a novos conceitos na educação e na formação dos sujeitos.

A evolução que se tem vivido cria a necessidade de os cidadãos atualizarem os seus saberes, de modo a estarem aptos para enfrentarem as novas exigências de uma sociedade em transformação. Na profissão docente essa necessidade torna-se ainda mais evidente e importante pois, os docentes são considerados agentes primordiais na aprendizagem e no sucesso das crianças. Deste modo, cabe a estes fomentar alicerces e prepará-las para enfrentarem e se integrarem com sucesso na sociedade em que se encontram inseridas (Delors et al., 2001).

Assim, Formosinho e Machado (2009) referem que “a função docente é uma actividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas” (p.147). Alarcão (2010) menciona ainda que, para os professores não se sentirem ultrapassados necessitam, urgentemente, de voltar a se contextualizar “na sua identidade e responsabilidades profissionais” (p.34).

Nesta linha de pensamento Day (2001) afirma “no século XXI, a participação no próprio desenvolvimento ao longo de toda a carreira é um requisito básico para quem quiser ser reconhecido e para quem quiser agir como um profissional” (p. 312). Neste sentido cabe ao docente responsabilizar-se pela sua própria formação e por colocar em prática novas estratégias e métodos que possam corresponder às necessidades e interesses de crianças que nasceram numa era em que a tecnologia e a ciência são as palavras de ordem. O Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sobre a Educação para o Século XXI vem enaltecer este facto referindo que “hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes” (Delors et al., 2001, p.89).

Patrício (1989) afirma que o docente é um elemento primordial no funcionamento da educação escolar, daí que o seu papel tenha de acompanhar a evolução da educação. Este autor afirma ainda que, perante esta situação é necessário que o docente seja dignificado socialmente, remunerado de acordo com o seu estatuto social e profissional e promovida uma formação contínua e adequada, com o pressuposto de elevar a qualidade da educação.

10 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A UNESCO (2001) vem completar a ideia supramencionada referindo que:

para melhorar a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (p.131).

A formação dos docentes não pode ficar estática às transformações que a sociedade atravessa. Assim, a educação permanente surge como um conceito importante e que realça a necessidade da formação do docente ao longo da sua carreira. Como afirma Canário (1991) “o conceito de educação permanente tende a esbater fronteiras rígidas entre formação inicial e contínua. São, ambas, etapas de um processo que atravessa toda a vida profissional” (p.82).

Nesta linha de pensamento Marcelo (1999), salienta ainda que, a formação de professores, permite que estes se envolvam em experiências de aprendizagens em cooperação com outros docentes, adquirindo novos saberes e competências, as quais tornam a intervenção do docente mais rica e adequada ao contexto, melhorando assim a qualidade da educação das crianças.

A continuidade educativa: da EPE ao 1.º CEB.

A continuidade educativa é um procedimento complexo e decisivo no desenvolvimento harmonioso de uma criança. Em conformidade com as OCEPE (1997), este processo é essencialmente marcado por dois momentos fulcrais, o início da educação pré-escolar e a transição para o 1.º CEB. Em qualquer uma destas situações de mudança torna-se fundamental que todos aqueles que estejam diretamente envolvidos na educação da criança, ou seja, educadores, professores, pais ou encarregados de educação, tenham um papel ativo e sejam capazes de assegurar uma transição adequada e feliz. Segundo Vasconcelos (2007) “assegurar que cada transição seja bem-sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo” (p.44).

A criança ao entrar pela primeira vez na educação pré-escolar tem de, de certa forma, quebrar um vínculo muito grande com os seus pais, gerando alguma insegurança, medo e inquietação. Assim sendo, o docente, neste caso o educador de infância possui o importante papel de apaziguar esses sentimentos menos positivos e garantir conforto e bem-estar à criança, assim como promover a continuidade do processo educativo iniciado

no seio da sua família ou instituição. Para tal, é imprescindível que o educador tenha uma visão global das características essenciais de cada criança a fim de poder dar resposta às suas necessidades. Porém, a sua intervenção tornar-se-á mais simples, rica e eficaz se houver comunicação entre o educador e os pais, tornando-os agentes ativos no processo de transição (Ministério da Educação, 1997).

Relativamente à transição para o 1.º CEB, a criança perde um espaço que já se tornou familiar, um profissional de referência, as suas rotinas, os hábitos, a segurança perante o que conhece e lhe é habitual e, por vezes, até os seus colegas. Surgem assim as expectativas, os anseios e os medos sobre o que esta mudança lhe pode proporcionar (Sim-Sim, 2010). Sentimentos que também podem ser vividos pelos educadores de infância, professores do 1.º CEB e sobretudo pelos pais. Todavia, e uma vez mais, “se soubermos como actuar, este momento pode ser sentido como algo muito positivo, como um estímulo ao desenvolvimento da criança, e também como um momento de colaboração especial entre profissionais de educação e entre a família” (Sim-Sim, 2010, p.112). Sendo certo que, esta união e cumplicidade trará, equilíbrio e segurança para criança e, conseqüente, uma melhor adaptação.

O diálogo e a troca de informações entre os educadores e os professores do 1.º CEB também são atos essenciais, uma vez permitem “valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (Ministério da Educação, 1997, p.92). As visitas às salas ou escolas do 1.º CEB, podem ser mais um momento positivo neste processo, na medida em que possibilitam às crianças desmitificarem algumas das suas ideias prévias, assim como, se familiarizem com aquele contexto de ensino formal.

Importa referir que, apesar de toda a colaboração entre os docentes, de ambas as valências, e as famílias, é fundamental que o educador de infância tenha consciência de outras condições essenciais para o sucesso das crianças neste ciclo. Assim sendo, é necessário criar condições ao longo da educação pré-escolar para que as crianças possam desenvolver uma panóplia de competências que sejam profícuas nesse processo de transição. “Até aos anos 80, a investigação afirmava que os factores indicativos de uma inserção positiva no 1.º Ciclo se prendia com os indicadores de sucesso escolar nas aprendizagens formais” (Vasconcelos, 2007, p.45). Contudo, estudos mais recentes “apontam para um número mais amplo de competências indicativas de uma inserção positiva na escolaridade” (Griebel & Niesel, 2003 citado por Vasconcelos, 2007, p.45), sendo estas, a capacidade de aprender a aprender, as competências sociais, a auto-estima,

12 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

a autoconfiança, o autocontrole e a consequente capacidade de resiliência (Griebel & Niesel, 2003 citado por Vasconcelos, 2007). Assim sendo, o papel do educador na EPE terá de ser, necessariamente, mais amplo, eficaz e menos preocupado com a escolarização precoce.

As opções metodológicas, os modelos ou as pedagogias aplicadas na EPE, surgem como alicerces que ajudarão o educador a dar condições para que as crianças desenvolvam todas as competências necessárias para o seu sucesso como indivíduos e para as suas futuras aprendizagens.

Coligando todos estes fatores dar-se-ão condições para que haja um processo de desenvolvimento contínuo, sem quebras ou ruturas, na transição de cada ciclo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Em síntese, neste capítulo pretendeu-se demonstrar a importância e o papel decisivo do docente na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Como tal, fez-se referência à construção da identidade docente, evidenciando a vínculo entre o “eu” pessoal e profissional. A unificação do papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB foi outro aspeto realçado. Por fim, destacou-se como fatores determinantes na educação das crianças, as escolhas, as crenças, as motivações, a capacidade de se manter atualizado e as formas de atuar do docente perante diferentes situações. Aliada a estes fatores está também a capacidade reflexiva e investigadora do docente, que surge como um aspeto primordial para qualidade das suas ações.

Capítulo II

Fundamentação Metodológica

Capítulo II - Fundamentação metodológica

Ao longo deste capítulo será apresentada a metodologia de investigação que se preconizou durante o estágio, as técnicas utilizadas para a recolha de dados e as questões éticas inerentes à investigação desta natureza. Ainda neste capítulo, é feita referência aos fundamentos que guiaram a intervenção pedagógica e que também contribuíram para dar resposta às questões assinaladas nos diferentes contextos.

Investigação-Ação: O Docente como Ser Reflexivo e Investigador

Por forma a garantir uma educação de qualidade aos alunos/crianças torna-se fundamental que o docente não se revele um simples artesão ou um técnico da transmissão de conhecimentos, mas antes, um profissional reflexivo. Porém a reflexão, só por si, torna a intervenção incompleta. Deste modo, pretende-se que o docente seja capaz de refletir sobre a sua prática, investigando “o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento *praxeológico*” (Máximo-Esteves, 2008, p.9). Deste modo, realça-se a importância que o docente reflexivo e investigador possui no aperfeiçoamento e na inovação das suas práticas pedagógicas. É nesta linha de pensamento que, Alarcão (2010) refere que é urgente formar professores pensantes, intelectuais e capazes de gerir a sua ação profissional.

Neste sentido, a I-A surge como uma metodologia de pesquisa ativa, que vai ao encontro das ideologias supramencionadas. Esta caracteriza-se por ser uma metodologia de carácter qualitativo, em que os produtos da investigação tornam-se relevantes para compreender e orientar as práticas (Silva, 1996). Assim sendo, a I-A afigura-se como um orientador das práticas, pois a sua aplicação permite melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem (Arends, 1995).

Todavia, apresentar uma definição concreta da I-A seria redutor, uma vez que as características que a compõem são vastas, contudo, é possível expor, em traços gerais, as suas qualidades essenciais (Máximo-Esteves, 2008). Na obra de Máximo-Esteves (2008), intitulada *Visão Panorâmica da Investigação*, são vários os autores que enfatizam as particularidades mais relevantes da I-A, assim sendo, de uma forma geral esta é apresentada como uma metodologia ativa, uma vez que implica que o sujeito esteja envolvido na ação. Este método de investigação procura, através da recolha de

informações, auxiliar os professores, na medida em que contribui para a resolução de problemas e para a adoção de práticas inovadoras que permitem o melhoramento da ação. (Elliott, 1991; Rapoport, 1970; Bogdan & Biklen, 1994; Altrichter et al., 1996). Portanto, a aplicação da I-A permite a ligação entre a investigação e a renovação, através de um sistema em espiral que implica a planificação, ação e a investigação (Silva, 1996). Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) acrescentam que a I-A pode ser descrita “como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (Coutinho et al., 2009, p. 360).

Seguindo as ideias já apresentadas, verifica-se que a aplicação deste paradigma na educação, pressupõe uma mudança de atitude na docência (Coutinho, et al., 2009). Isto é, possibilita o desenvolvimento de professores mais reflexivos e ativos na adequação e inovação das suas práticas, permitindo ainda a ampliação dos seus conhecimentos.

De acordo com Máximo-Esteves, (2008) é fundamental que os docentes questionem as suas práticas e, através da investigação, identifiquem os objetivos, metodologias e estratégias mais apropriadas. Assim sendo, ao longo do estágio, preocupou-se em dar resposta às problemáticas existentes (questões de investigação) em cada contexto educativo e que surgiram mediante a avaliação diagnóstica dos grupos. Máximo-Esteves salienta que as questões de investigação se reportam a contextos próprios e a situações específicas, o caminho percorrido por outros não pode ser entendido como um modelo ou receita de replicação linear” (p.80). Para tal, foi necessário articular a teoria com a prática de modo a encontrar estratégias adequadas e inovadoras, melhorando assim a qualidade dos ambientes e das aprendizagens. Pois, tal como refere Zuber-Skerrit, 1996 (citado por Coutinho et al., 2009) “fazer Investigação-Ação implica planejar, actuar, observar e refletir mais cuidadosamente do que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas” (p.363).

Seguindo esta linha de pensamento, o docente quando se envolve numa investigação para dar resposta às questões definidas está a ingressar num “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Fischer, 2001 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.82). Todavia, é essencial que o docente esteja consciente das etapas pelas quais a sua investigação se deve processar.

Deste modo Fischer, (2001 citado por Máximo-Esteves, 2008) apresenta um roteiro de investigação que contempla cinco fases essenciais da I-A, estas orientam os docentes neste procedimento. A primeira fase diz respeito a *Planear com flexibilidade*, nesta etapa o docente reflete e investiga sobre a sua ação, avalia as suas práticas, analisando os aspetos que deverá ou não alterar. É nesta primeira fase que se formulam as primeiras questões, isto porque, de acordo com Máximo-Esteves (2008) “a formulação das questões iniciais não é um processo estático; vão sendo registadas à medida que se estudam as condições, que se descobrem obstáculos, que se decidem as estratégias, que se anotam as primeiras observações (p.81). A segunda etapa intitulada de *Agir* corresponde à pesquisa no próprio terreno. Aqui, são observadas e registadas, por exemplo, as estratégias utilizadas e o modo como os alunos aprendem. Esta pesquisa clarifica as questões inicialmente elaboradas. A *Reflexão* surge como a terceira fase. Nesta etapa as problemáticas encontradas sofrem uma reflexão crítica por parte do próprio docente e/ou de outros sujeitos. A fase seguinte, *Avaliar/ validar*, pressupõe a avaliação das decisões tomadas através dos efeitos observados, decorrentes das fases anteriores. E por último, o *Diálogo*, que se apresenta como uma estratégia de partilha de opiniões entre colegas e de colaboração que engrandece a qualidade das ações.

Assim, o estágio desenvolvido em ambas as valências foi enquadrado de acordo com as cinco fases supramencionadas. Deste modo, após a semana de observação participante, refletiu-se e formulou-se as primeiras questões que serviram de base impulsionadora da prática. Seguidamente pesquisou-se e tentou-se encontrar métodos e estratégias profícuas a cada contexto. Assim sendo, e de acordo com os interesses e necessidades das crianças, realizaram-se planificações flexíveis. Posteriormente, as estratégias estipuladas foram colocadas em ação, com o intuito de averiguar se os efeitos que decorreram das mesmas foram ao encontro das problemáticas formuladas na primeira fase. Realizou-se uma reflexão sobre a prática, seguida da avaliação e validação. Por fim, deu-se lugar ao diálogo e à colaboração, sendo que os resultados obtidos foram interpretados e refletidos juntamente com as cooperantes, assim como, com a colega de estágio da vertente de 1.º CEB.

Em síntese, através da I-A foi possível realçar o verdadeiro papel que o docente enquanto agente construtor de aprendizagens de qualidade deve desempenhar, o de investigador reflexivo das suas ações.

Durante o processo de I-A a recolha de dados foi evidenciada, uma vez que disponibiliza uma panóplia informações pertinentes e, passíveis de serem sujeitas a

análise. Assim sendo, apresenta-se de seguida as técnicas utilizadas para a recolha de dados.

Técnicas de recolha de dados.

Durante o decurso de I-A, a recolha de dados surge como um dos procedimentos fundamentais neste processo de investigação, uma vez que é através da análise dos dados adquiridos que se torna possível averiguar os efeitos da ação do docente. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que durante a aplicação da I-A há uma “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Coutinho et al., (2009) acrescenta que o “professor/investigador tem que ir recolhendo informação sobre a própria acção ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamentos os efeitos da sua prática” (p.373). Seguindo esta linha de pensamento, torna-se essencial que o investigador pense nas técnicas que melhor se adequam neste procedimento (Coutinho et al., 2009).

De acordo com as ideias supramencionadas, procedeu-se à seleção e escolha das técnicas mais usadas no campo da educação com o intuito de auferir as informações mais pertinentes, tais como as características do meio e das crianças, sendo estas indispensáveis para a compreensão dos contextos e das estratégias adotadas nas respetivas intervenções pedagógicas. Neste sentido, recorreu-se à observação participante, mais precisamente à observação-participação, à análise documental, e às notas de campo, que são seguidamente explanadas.

Observação participante.

Segundo a classificação sociológica mais comum realizada por Almeida e Pinto (1981) e apresentada por Vicente (2004) na obra *Razão e Diálogo* a observação participante é classificada, como uma técnica não documental e caracteriza-se pela integração e participação do investigador no grupo. Porém, importa salientar que cabe a este decidir integrar-se ou não na vida do grupo.

Em conformidade com a mesma classificação sociológica, a observação participante divide-se em dois tipos, a participação-observação e em observação-participação sendo esta última selecionada como a técnica mais adequada para a recolha de dados inerentes à dinâmica dos grupos em ambos os contextos, assim como, para ajustar a ação educativa. Uma vez que esta implica que o observador participe, isto é, seja aceite ao ponto de se integrar no grupo que observa, de se fazer quase esquecer como

observador mas ficando presente como indivíduo” (Vicente (2004, p. 272). Sousa (2009) acrescenta ainda que este tipo de observação tem como objetivo o envolvimento do observador “na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro” (p.113).

O recurso a esta técnica ao longo do estágio pedagógico permitiu uma visão mais ampla de cada grupo. Tal facto contribuiu para identificar os interesses e as necessidades das crianças, bem como realizar uma planificação mais adequada às mesmas, melhorando assim a qualidade da ação. Esta ideia é confirmada por Estrela (1994) e Oliveira-Formosinho (2002) que afirmam que a observação contínua deverá ser uma etapa fundamental durante toda a intervenção pedagógica, uma vez que permite ao docente obter informações profícuas sobre os interesses e necessidades de cada criança. Para uma análise mais rigorosa e um conhecimento mais profundo do grupo, procedeu-se às notas de campo à análise documental.

Análise documental.

A análise documental “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p. 373).

Como tal, esta técnica é utilizada em paralelo com outras e, pretende aprofundar o conhecimento sobre as crianças e definir estratégias eficazes e inovadoras para colmatar as problemáticas identificadas. Esta visão vai ao encontro das ideias preconizadas pelas OCEPE, onde está expressa a ideia de que:

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informação 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).

Tendo em conta o supracitado, e a visão investigadora que o docente, indiscutivelmente, deve possuir, optou-se por analisar documentos referentes à instituição, tais como o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual o PCT e o Projeto Curricular de Grupo e ainda, o registo individual das crianças de ambos os núcleos de estágio.

A análise dos documentos institucionais permitiu conhecer os princípios orientadores que regem cada instituição, assim como os objetivos, valores, problemáticas

20 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

definidas e as metas que cada estabelecimento educativo pretende alcançar. Relativamente aos documentos referentes à sala, possibilitaram obter uma perspetiva integral das crianças e dos seus contextos familiares, possibilitando uma melhor perceção das condições económicas, culturais e sociais em que as crianças se encontram.

As informações acima expostas, aliadas à análise de documentos oficiais do Ministério da Educação, nomeadamente as OCEPE, o Currículo Nacional do Ensino Básico e a Organização Curricular e Programas (OCP), funcionaram como base de sustentação para a adequação da intencionalidade educativa dos grupos. Sendo que a valorização das características individuais das crianças, proporcionou o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas e significativas. A triangulação dos dados recolhidos permitiu ainda criar condições para envolver a comunidade educativa em projetos com vista a dar resposta a problemáticas e/ou objetivos definidos.

Notas de campo.

De forma a tornar a investigação mais completa, achou-se importante que durante o estágio se recorresse às notas de campo. Estas caracterizam-se por ser uma técnica de carácter qualitativo utilizada, sobretudo, em paralelo com a observação participante.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que as notas de campo são “o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia” (p. 150). Assim sendo, esta técnica permitiu obter dados descritivos durante o contacto direto com as crianças. Parente (2002) afirma ainda que “documentar mudanças ao nível do crescimento, do comportamento e do desenvolvimento fornece importantes contributos para melhor compreender o desenvolvimento humano e identificar padrões significativos do desenvolvimento” (p.180). Neste sentido, o registo de diálogos, sugestões, questões, ideias prévias, comportamentos, assim como de alterações significativas no desenvolvimento das crianças possibilitou refletir e investigar, adequando a ação às necessidades e interesses das mesmas. Importa salientar que as notas devem ser registadas apenas quando possível a fim de não comprometer a interação com o grupo. Devido à pertinência que algumas delas possuem na compreensão e esclarecimento de atividades expostas no presente relatório, achou-se importante apresentá-las durante a descrição das mesmas.

As notas de campo revelaram-se assim uma técnica fulcral para o docente reflexivo/investigador na medida em que o permite aperfeiçoar a sua intervenção e, consequentemente, melhorar a qualidade educativa.

Ética na investigação.

Em investigações de carácter social que envolvam diretamente pequenos grupos de seres humanos, as questões éticas são, desde logo, colocadas em evidência. Neste sentido, uma investigação desta natureza pressupõem que, primeiramente, o investigador reflita sobre questões de “índole ética associadas às perguntas: “Até onde devo ir durante o processo de investigação?” e “Que uso público vou fazer de tudo o que investiguei?” (Máximo-Esteves, 2008 p.106). De acordo com o mesmo autor, as respostas estão diretamente relacionados com pilares ontológicos e epistemológicos que suportam a investigação.

No processo investigativo é fundamental que se explique aos participantes as finalidades e objetivos da I-A. Durante este ato é importante que seja criada uma relação de empatia e de confiança com o investigado, de modo a que este se sinta seguro para ceder informações, bem como, se garanta a confidencialidade dos factos se o participante assim o desejar. Nesta linha de pensamento, Graue e Walsh (1998 citado por Máximo-Esteves, 2008,) “consideram que agir eticamente, para um investigador, significa agir no sentido do respeito pelos outros, o que, por seu lado, acarreta um sentimento de responsabilidade por parte do investigador” (p.107).

Essa responsabilidade passa por ser consciente da obrigação ética e, assim respeitar a confiança que foi depositada no investigador. Denzin (1989 citado por Máximo-Esteves (2008) fortalece esta ideia referindo que, “a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para como o nosso projeto ou área de estudo” (p.107).

De acordo com Máximo-Esteves (2008) as questões éticas alcançam maior acuidade quando a investigação envolve crianças ou jovens. Nestes casos “a responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos direitos, interesses e sensibilidades” por parte do investigador é ainda maior (p.107). Sendo certo que o consentimento prévio dos encarregados de educação (EE) revela-se uma condição imprescindível neste processo.

Assim sendo, durante a intervenção em ambos os contextos, preocupou-se em explicar aos EE e aos cooperantes os objetivos subjacentes à prática pedagógica, assim como, em obter as autorizações necessárias para analisar informações, úteis no processo de I-A, e para apresentar algumas delas no presente relatório. Importa salientar que a divulgação das mesmas foi feita de uma forma, maioritariamente, generalizada e, nos

22 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

casos mais específicos teve-se o cuidado de não revelar por completo a identidade das crianças de modo a não compromete-las.

Fundamentos que Sustentam a Prática Pedagógica

A *práxis* em ambos os contextos foi sustentada em referenciais pedagógicos, os quais são apresentados ao longo deste ponto.

Processo de intervenção educativa.

O processo de intervenção educativa pressupõe uma intencionalidade que tem como base um conjunto de diversas etapas (observar, planejar, agir, avaliar comunicar e articular) que se interligam e complementam, permitindo o enriquecimento da qualidade da ação pedagógica do educador de infância (Ministério da Educação, 1997). A observação é a primeira etapa a ter em conta durante a intervenção pedagógica. Esta apresenta-se como “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.25). A partir da observação participante, é possível adquirir uma panóplia de informações pertinentes a cerca das crianças que possibilita conhecer e compreender melhor as suas características, bem como os seus interesses e necessidades.

O planeamento surge como a segunda etapa da intervenção educativa e implica planejar a intervenção de acordo com as informações adquiridas na primeira fase. Assim sendo, o educador reflete a cerca da sua intencionalidade educativa e sobre a forma de adequar às características do grupo. Posteriormente, juntamente com as crianças planeia a sua ação, a qual deverá abranger todas as áreas de conteúdo, criando assim, “situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

A terceira fase corresponde à etapa agir, nesta coloca-se em prática a intencionalidade educativa, adaptando-a às ideias das crianças e aproveitando as situações imprevistas para construir novas oportunidades de aprendizagem.

Segue-se a avaliação, esta é considerada o suporte do planeamento pois, é nesta fase que se avalia todo o processo e os efeitos da ação. Possibilita verificar se o desenvolvimento da prática está realmente adequado às crianças e permite tomar consciência da evolução do grupo e de cada criança em específico, refletindo e adaptando a ação a cada situação.

A comunicação insere-se na quinta etapa e tem como objetivo, dar a conhecer a todos aqueles que estão diretamente envolvidos no processo de aprendizagem da criança, aspetos referentes ao seu desenvolvimento, desempenho e ao modo como esta evolui. A troca de informações com a família e equipa pedagógica permite conhecer melhor a criança e os contextos que influenciam a sua educação (Ministério da Educação, 1997).

Por fim, na etapa articular, pretende-se que o educador de infância promova a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a EPE e a transição para o 1.º CEB e, proporcione condições para que as crianças tenham uma aprendizagem de sucesso na escolaridade obrigatória. A colaboração dos pais e dos colegas do 1.º CEB é fundamental neste processo de transição e adaptação, pois permite que este seja efetuado adequadamente e sem grandes quebras ou ruturas (Ministério da Educação, 1997).

As etapas subjacentes ao processo de intervenção educativa foram colocadas em prática no contexto de EPE. A utilização das mesmas permitiu refletir e articular a intencionalidade educativa desenvolvida com o grupo proporcionando-lhes um ambiente pedagógico adaptado aos seus interesses e necessidades.

Aprendizagem pela ação.

A ideia de aprender através da ação está claramente vincada no processo de desenvolvimento do ser humano. As crianças aprendem ativamente desde o seu nascimento, através das relações que estabelecem com as pessoas e com a exploração de diversos materiais. As ligações realizadas com o meio circundante permite à criança descobrir “como se hão-de deslocar, como segurar e agir sobre objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares e educadores” (Post & Hohmann, 2007, p.11).

De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1987) as crianças aprendem mediante a ação, ou seja, para que estas possam construir saberes significativos torna-se fundamental que estejam ativamente envolvida na exploração e execução das tarefas em vez de lhes ser apenas transmitidos conhecimentos, tornando-as assim seres passivos na construção da sua aprendizagem. É neste sentido de participação ativa e envolvimento que surge as pedagogias participativas. Estas têm como objetivo a rutura da pedagogia tradicional transmissiva que limita a aprendizagem da criança e vê-a como “um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.100).

Esta nova visão do processo de ensino pretende centrar a aprendizagem na criança tornando-a mais ativa e responsável pela construção do seu próprio conhecimento. Para Piaget “[...] de cada vez que se ensina prematuramente à criança algo que ela podia ter descoberto por si própria, está-se a impedir essa criança de o inventar e, por consequência, de o compreender completamente (Mussen, 1970 citado por Hohmann, Banet e Weikart, 1987, p.175).

Assim sendo, o docente torna-se responsável por organizar o ambiente educativo de forma criar condições para as crianças desenvolverem novos saberes, passando a ter um papel de mediador e orientador das aprendizagens.

No decurso do estágio em ambos os contextos, foram criadas condições para as crianças envolverem-se ativamente nas atividades e construírem aprendizagens mais significativas e duradouras.

Pedagogia de projeto.

Tal como já foi referido no ponto anterior, torna-se fundamental que durante processo de aprendizagem a criança tenha um papel ativo. Assim sendo, o desenvolvimento de um trabalho de projeto surge como uma estratégia eficaz neste sentido, uma vez que envolve a criança na construção de novos saberes. O Ministério da Educação (1998), refere que a pedagogia de projeto:

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

O trabalho de projeto permite o desenvolvimento de competência sociais, como a cooperação e a entreaajuda. Pressupõe ainda que as crianças contactem com ambientes democráticos, onde cada uma delas tem a possibilidade de intervir, expondo as suas questões, fazendo escolhas, pesquisando e tomando decisões.

O facto de os projetos decorrerem de interrogações, de uma nova temática ou de uma situação do quotidiano, torna a investigação mais estimulante e significativa para as crianças (Ministério da Educação, 1998). Seguindo esta linha de pensamento Peças (1999) afirma que:

esta cultura de projecto remete o acto de educar para um outro paradigma: já não transmissão de informação sem ligação com o vivido, mas o aprender como meio de compreensão e acção sobre os quotidianos, orientado para a resolução dos problemas e das dificuldades, provocando novas e mais intensas questões para nos fazermos todos (educadores e educandos, animadores e animados) mais cultos e melhores cidadãos. (p.58).

No decurso dos projetos em ambas as vertentes assumi um papel de orientadora, apoiando as crianças e incentivando-as nas suas descobertas.

Uma abordagem ao Ensino Experimental das Ciências.

Os avanços científicos têm vindo a ter uma influência crescente no seio da sociedade atual, tornando-a altamente científica e tecnológica. Como tal, é cada vez mais importante possuir uma cultura científica que nos permita tornar-nos indivíduos competentes e úteis numa sociedade cada vez mais exigente e desafiadora (Martins, et al. 2009). Assim sendo, é extremamente relevante que a sensibilização e o gosto pelas ciências sejam estimulados cada vez mais cedo, permitindo que as crianças compreendam o mundo que as rodeia tornando-se mais adaptadas à sua sociedade.

Tal como refere o Ministério da Educação (1997), a área do Conhecimento do Mundo apresenta-se como um meio privilegiado para fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental. Faz também referência, para a sensibilização dos educadores de infância na utilização do método experimental como uma estratégia que permite desenvolver nas crianças o espírito crítico, a tomada de consciência e decisões, a reflexão e a capacidade de argumentação, competências indispensáveis ao desenvolvimento da criança.

A abordagem ao Ensino Experimental das Ciências pretende envolver ações principalmente práticas centradas na criança e no meio envolvente, permitindo a aquisição de uma postura, curiosa, crítica e reflexiva sobre aquilo que a rodeia. De acordo com Piaget (citado por Luís, 2004), a melhor forma da criança “aprender um fenómeno é descobri-lo por si mesma, já que o conhecimento surge mediante a actividade” (p.18). Assim sendo, a experimentação e todo o processo que lhe é intrínseco surge como um excelente instrumento para promover aprendizagens significativas e duradouras (Ausubel, 2003). A utilização do método científico permite ainda a promoção da transversalidade disciplinar, possibilitando deste modo, o desenvolvimento de competências inerentes a cada área (Sá & Varela, 2004).

Tal como defende Sá (s/d) “a Ciência para crianças é importante não tanto em função da Ciência, mas primordialmente em função da educação da criança, ou seja, do seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social” (p.4). Assim, é certo afirmar que o ensino experimental é um meio privilegiado para, desde muito cedo, desenvolver diversas competências nas crianças, tais como a formação de cidadãos capazes de exercer uma cidadania ativa e responsável e lidar, de forma eficaz, com as necessidades e desafios que a sociedade atual propicia (Martins, et al. 2009). No entanto, para que as aprendizagens sejam significativas, é necessário que os conteúdos a aprender partam dos interesses da criança e estejam relacionados com o que ela já sabe, daí que as suas conceções prévias sejam muito importantes para uma intervenção pedagógica de qualidade. Uma vez que nos permitem avaliar os seus conhecimentos e a partir deles tentar (des)construir novos saberes.

Consciente da pertinência que a o método científico possui no desenvolvimento da criança, recorreu-se à Abordagem do Experimental das Ciências, para despertar o espírito crítico e científico, nas crianças em idades pré-escolar, e elucidá-las sobre alguns conceitos e fenómenos do seu quotidiano.

Atitude Experiencial.

A atitude experiencial pressupõe que para ocorrer o processo de desenvolvimento o adulto tem de criar um ambiente estimulante que favoreça o envolvimento da criança.

Tal como refere Portugal e Laevers (2010) sempre que o educador de infância tem em conta a experiência interna das crianças e os seus níveis de bem-estar e implicação, protagoniza-se uma atitude experiencial. Esta caracteriza-se por ter em conta as necessidades e interesses das crianças e, por atender às suas experiências vividas.

A atitude experiencial orienta a sua dinâmica conceptual tendo em conta um edifício pedagógico, este organiza-se “em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na ação do educador” (Laevers & Van Sanden, 1997 citado por Portugal & Laevers, 2010, p.14). Este “edifício” pode ser decomposto em quatro níveis que estabelecem ligação entre si. A concretização dos três primeiros níveis permite aceder à finalidade da educação, isto é, o Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças (DPS) (Portugal & Laevers, 2010).

Na base do “edifício” encontra-se a atitude experiencial, seguidamente, no segundo nível, erguem-se três pilares da prática experiencial, sendo estes a estimulação,

que se refere à diversidade e quantidade de atividades e recursos estimulantes disponíveis de forma a fomentar uma exploração ativa e satisfazer os interesses e as necessidades das crianças. A autonomia, que diz respeito ao esforço do educador em estimular a autonomia da criança através de regras, limites e acordos que proporcionam um fácil desenrolar das atividades e, conseqüentemente, uma maior liberdade para as crianças disfrutarem desses momentos e, por fim, a sensibilidade, que pretende promover uma relação mais profunda com a criança baseada em princípios de empatia, autenticidade e aceitação (Portugal & Laevers, 2010). A implicação e bem-estar emocional surgem no terceiro nível, e complementam os conceitos supramencionados permitindo desta forma o acesso ao último nível, ou seja, ao máximo DPS, ou como Laevers refere, à emancipação da criança. O DPS revela-se uma área privilegiada e integradora do processo educativo e que está diretamente relacionada com:

a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si (Ministério da Educação, 1997, p.49).

Seguindo esta linha de pensamento pode-se afirmar que, ao protagonizar-se uma atitude experiencial e valorizar-se os conceitos subjacentes ao edifício pedagógico, apresentado e enaltecido por Portugal e Laevers (2010) estar-se-á a contribuir para o desenvolvimento do cidadão emancipado. Um ser emocionalmente equilibrado, com sentido de pertença ao mundo e de ligação com os outros, capaz de discernir com “orientação positiva relativamente a si próprio, aos outros, à comunidade e natureza” (Portugal & Laevers, 2010, p.15).

Durante as práticas procurou-se criar condições suficientemente estimulantes de modo a cativar e a envolver as crianças no seu processo de aprendizagem. Aquando das atividades atendeu-se às vivências das mesmas e aos seus níveis de bem-estar emocional e de implicação protagonizando uma atitude experiencial. Os princípios subjacentes ao edifício pedagógico foram, sempre que possível, estimulados, a fim de contribuir para o máximo DPS da criança.

Aprendizagem cooperativa.

A capacidade que um indivíduo possui de se relacionar e de cooperar com os outros, é uma competência social cada vez mais axial para fazer face à crescente complexidade da sociedade (Bessa & Fontaine, 2002).

Aurores como Leitão (2006) referem que “urge, encurtar as distâncias, as discrepâncias e contradições entre as práticas e políticas organizacionais de cariz individualista e competitivo (p.8). Johnson & Johnson (1999) também partilham desta ideia referindo que, a visão competitiva do sujeito necessita de ser substituída por um princípio de cooperação. Neste sentido torna-se essencial fomentar competências cooperativistas e de socialização ao longo do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

Vygotsky, teórico de referência no campo da educação e que contribuiu na implementação de metodologias inovadoras, vem corroborar as ideias dos autores supramencionado, referindo que a aprendizagem é:

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

Assim sendo, a aprendizagem cooperativa surge como uma estratégia alternativa através da “qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p.4).

Aprendizagem cooperativa possibilita o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de inúmeras competências, assim como, promove vantagens que não estariam presentes num trabalho individual (Morgado, 1997). Considero que a cooperação confere às crianças um maior desenvolvimento social, pois aprendem a respeitar os outros e a estabelecer relações positivas a fim de puderem alcançar os seus objetivos. O trabalho com grupos heterogéneos promove o intercâmbio de explicações, soluções e de ideias diversificadas, enriquecendo assim a aprendizagem das crianças. A ligação estabelecida durante o trabalho com colegas que possuem diferentes ritmos de aprendizagem torna as crianças mais solidárias e capazes de respeitar a singularidade dos outros. Ao mesmo tempo que promove a integração e a conseqüente autoestima das restantes.

Neste sentido, a aprendizagem cooperativa foi, sempre que possível, privilegiada durante as práticas. Criaram-se momentos de trabalho em grupo e a pares durante os quais incentivou-se a partilha e o respeito pelas ideias dos colegas.

Diferenciação pedagógica.

As crianças devem ser vistas como seres únicos e singulares, dotados de saberes mas também de ritmos particulares os quais não podem ser descurados durante a aprendizagem. A UNESCO (1994) afirma que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo” (p.7). É neste sentido, que os docentes devem, durante as suas práticas, organizar estratégias e adaptarem os conteúdos a serem lecionados às diversidades dos alunos, possibilitando “que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 1996b citado por Perrenoud, 2000, p.9).

Roldão (1999) vem ainda acrescentar que diferenciar implica procurar e selecionar uma panóplia de meios e formas alternativas, para que todas as crianças tenham a possibilidade de chegar ao mesmo objetivo, ou seja, a aquisição das competências subjacentes ao currículo.

Tomlinson (2008) vem reforçar a ideia supramencionada, referindo que a diferenciação pedagógica “proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar informação ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções, de modo a que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (p. 13).

Todavia, a diferenciação causa desconforto a alguns docentes que assumem-na como um obstáculo no desenvolvimento da sua *práxis* pois, conservam uma ideia errónea sobre a sua aplicação. Neste sentido, Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) afirmam que “diferenciar não é individualizar o ensino (...); é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza” (p.29). Perrenoud (2000) acrescenta ainda que, diferenciar é acima de tudo “lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” assim como a sua qualidade (p.9).

Neste sentido, considera-se fundamental que os docentes estejam predispostos a renovar as suas práticas de forma a ir ao encontro daquilo que a educação atual exige. É portanto necessário que os docentes “se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (Marcelo, 2009, p.8).

Durante a intervenção atendeu-se à individualidade de cada criança e como tal, procurou-se diferenciar através da escolha de percursos alternativos mas, que levassem as crianças a chegar às metas pretendidas. A aprendizagem cooperativa, a utilização materiais de apoio e a adaptação de fichas de trabalho foram algumas das estratégias utilizadas para fazer face aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança.

A avaliação.

A avaliação é por excelência um instrumento de apoio ao docente, uma vez que lhe permite aferir as aprendizagens dos alunos mas, sobretudo a qualidade das suas intervenções. Sendo certo que, perante os resultados aferidos é possível refletir, adaptar e reajustar a intervenção pedagógica à realidade do grupo de forma a proporcionar uma ação de qualidade (Portugal & Laevers, 2010).

Relativamente ao 1.º CEB, o Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro apresenta os três tipos de avaliação de aprendizagens, sendo estas a diagnóstica, a formativa e a sumativa. Atendendo ao tempo reduzido da prática decidiu-se realizar uma avaliação diagnóstica no início do estágio, a fim de verificar os interesses e necessidades dos alunos e, uma avaliação formativa. Esta por ostentar um “carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação” (Ministério da Educação, 2001, p.261). Assim sendo, recorreu-se à utilização de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a observação direta, notas de campo, fichas de trabalho, fichas de registo e ainda o diálogo e reflexão entre a professora cooperante e as estagiárias.

Segundo o Ministério da Educação (2004), a avaliação no 1.º CEB deverá ter em conta a “evolução dos percursos escolares através de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra” p. 25).

Desta forma, a avaliação formativa foi apresentada por blocos de aprendizagem conforme OCP do Ministério da Educação (2004) e exposta no fim da exposição das atividades realizadas em cada área curricular, proporcionando uma leitura visual mais fácil e contextualizada da avaliação.

Tal como no 1.º CEB o educador de infância também possui um papel fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências das crianças. Porém, para que estas tenham um desenvolvimento harmonioso e de qualidade, é imprescindível que o educador tenha uma imagem global das mesmas e, a avaliação

surge como um meio de aferir até que ponto a intervenção do educador está a ser significativa.

Os princípios subjacentes à avaliação na EPE estão ao dispor dos educadores de infância, através de documentos oficiais que auxiliam a intervenção pedagógica. Destaca-se assim, as OCEPE, a Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar (Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de Outubro da DGIDC) o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto) e as Metas de Aprendizagem definidas para o final da educação pré-escolar e que funcionam como um instrumento de apoio à gestão do currículo, a partir da qual é possível identificar as competências e desempenhos esperados das crianças (Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011).

Em conformidade com a Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011 a avaliação nesta valência surge como elemento integrante e regulador da prática pedagógica e “assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (p.1). De modo a efetuar uma avaliação de qualidade, através da qual seja possível criar reais benefícios para o grupo de crianças, o educador de infância tem ao seu dispor uma panóplia de instrumentos, tais como a observação, entrevista, fotografia, registo em vídeo, que lhe permite recolher informações pertinentes sobre as crianças tomando consciência das suas aprendizagens, recuos e necessidades.

Ao longo do estágio na vertente de EPE procedeu-se à avaliação do grupo, através da avaliação qualitativa das competências adquiridas em cada semana. Esta surge na sequência das competências e objetivos estipulados nas planificações semanais. Porém, tal como refere Portugal e Laevers (2010):

avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias ou ainda inexistentes. Este tipo de avaliação” [...] “não é suficiente e fica aquém de uma avaliação dinâmica, contextualizada e ao serviço do desenvolvimento e da educabilidade das pessoas (p.10).

Seguindo esta linha de pensamento, o grupo foi igualmente avaliado de acordo com as orientações do SAC da autoria de Gabriela Portugal e Ferre Laevers. Este é um sistema de avaliação atual que “permite que os educadores de infância tenham uma visão clara sobre o funcionamento do grupo, atendendo aos níveis de implicação e de bem-estar” (Portugal & Leavers, 2010, p.142). O SAC por se focar nestas variáveis, possibilita

ao educador identificar atempadamente as crianças que se encontram em risco de desenvolvimento”(Portugal & Laevers, 2010). Possibilita “ainda a identificação das crianças que necessitam de atenção diferenciada e a conseqüente planificação de um conjunto de iniciativas que levem à resolução de problemas” (Portugal & Leavers, 2010, p.142).

As etapas de avaliação do SAC implicam, necessariamente, a observação, a avaliação, a reflexão e a ação e é composta por três fases. A primeira fase diz respeito à avaliação e são utilizadas as fichas 1g e 1i, na segunda, é feita a análise e reflexão através das fichas 2g e 2i e, por fim, a última fase está relacionada com a definição de objetivos e iniciativas, e é efetuada através do preenchimento das fichas 3g e 3i. Salienta-se ainda que, em cada fase existem fichas dirigidas ao grupo em geral, sendo estas 1g, 2g e 3g e fichas direcionadas a uma criança em particular, como é o caso das fichas 1i, 2i e 3i.

Todavia, optou-se por realizar apenas as fichas 1g e 1i uma vez que o estágio decorreu num curto período, não sendo possível aplicar na íntegra todas as fichas do SAC.

Na ficha 1g é feita a avaliação dos níveis de bem-estar emocional e de implicação de cada criança. Segundo Laevers, bem-estar emocional é “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer” que a criança evidencia (Portugal & Laevers, 2010, p.20). A satisfação de necessidades básicas, tais como, físicas, de segurança, de reconhecimento de informação, entre outras, é fundamental para que se determine o nível de bem-estar em que se encontram as crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Relativamente à implicação Laevers qualifica-a “como uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p.25).

Assim sendo, os resultados aferidos da avaliação do grupo e de uma criança em particular, encontram-se expostos no quarto capítulo, após a apresentação das atividades realizadas na EPE.

Em síntese, neste capítulo deu-se a conhecer a metodologia privilegiada ao longo de todo o estágio, ou seja, a I-A. Este modelo de investigação permitiu identificar algumas problemáticas nos diferentes contextos e formular questões que funcionaram como orientadoras da minha *práxis*. Referenciou-se a importância da recolha de dados durante o processo investigativo, assim como fez-se alusão às técnicas utilizadas para tal.

As questões éticas foram outro assunto que se fez referência, dada a importância que estas reportam na investigação. Ainda neste capítulo, foi feita referência aos principais fundamentos que sustentaram a minha intervenção pedagógica.

Nos dois capítulos seguintes serão apresentados os contextos e a intervenção realizada nas duas valências.

Capítulo III

O Estágio Pedagógico em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Capítulo III – O Estágio Pedagógico em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O estágio referente ao 1.º CEB contou, primeiramente, com a distribuição das alunas pelos núcleos de estágio. Esta seleção foi realizada tendo em conta o regulamento do estágio pedagógico (artigo 5.º), ou seja, foi respeitada a escolha pessoal das candidatas, assim como, os critérios estabelecidos nesse mesmo artigo.

A prática pedagógica no contexto de 1.º CEB teve a duração de seis semanas e, de acordo com o Despacho n.º 32081/2008, de 16 de dezembro, completou um total de 100 horas, distribuídas entre a intervenção com os alunos e a colaboração com a comunidade.

O estágio decorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Galeão, situada em São Roque, concelho do Funchal, numa turma de 3.º ano. Teve o seu início no dia 24 de setembro de 2012 e o seu término no dia 31 de outubro de 2012. A prática pedagógica foi desenvolvida três dias por semana, entre segunda e quarta-feira e em conformidade com o horário das atividades curriculares (turno da tarde).

A realização do estágio foi feita a pares, no entanto, cada estagiária ficou responsável pelo desenvolvimento das atividades orientadas com turma em semanas alternadas, embora existisse, fora e dentro da sala de aula, um trabalho cooperativo entre ambas.

Expectativas Iniciais

As expectativas, inquietações e receios, foram uma constante durante o período que antecedeu a minha intervenção. Deste modo, achei pertinente expor os sentimentos e as expectativas que foram mais significativas, a fim de, *a posteriori*, efetuar uma relação entre aquilo que senti antes e após o desenvolvimento da minha prática *in loco*.

Com a iniciação deste estágio pretendia que o apoio, a reflexão e a orientação da cooperante fossem uma constante e que os conteúdos a serem trabalhados com as crianças fossem fornecidos atempadamente, de forma a ter tempo suficiente para construir materiais de apoio adequados, apelativos e facilitadores do processo de aprendizagem. Desejava, de igual modo, ter flexibilidade para poder introduzir novos estímulos e incrementar novos métodos de trabalho.

Senti-me um pouco reticente e até mesmo receosa com aquele novo ambiente que me esperava, uma vez que este revelou-se muito distinto daquele que tinha vivenciado nas

minhas práticas anteriores. Essa diferença fez-se sentir sobretudo ao nível do meio envolvente, que pareceu-me mais problemático e suscetível de conflitos entre pais/alunos e professores e ao nível dos aspetos referentes ao controlo do grupo, nomeadamente a gestão comportamental, as conversas paralelas e os conflitos entre pares. Contudo, tentei ver essas diferenças não como um obstáculo para a minha prática *in loco* mas sim como um incentivo, na medida em que me dará a possibilidade de vivenciar e refletir sobre situações que nas práticas anteriores não se tinham verificado. Deste modo, dar-me-á oportunidade de novas aprendizagens e de enriquecimento a nível profissional e pessoal.

Contextualização do Ambiente Educativo.

O estágio na valência do 1.º CEB desenvolveu-se na EB1/PE do Galeão, no 3.º ano turma 2. Para uma melhor compreensão do meio na qual a escola está inserida importa dar a conhecer, de forma sucinta, os aspetos geográficos e demográficos que a freguesia de São Roque apresenta. Esta caracterização é importante para a intervenção pedagógica, uma vez que permite ter uma visão global do meio em que se insere a escola, da acessibilidade e dos recursos disponíveis e, que eventualmente possam ser utilizados.

O meio envolvente.

A Freguesia de São Roque localiza-se nas ditas zonas altas do concelho do Funchal. É dividida essencialmente em duas áreas, uma mais urbanizada, a sul e uma área mais verde e montanhosa, a norte. São Roque faz fronteira com outras quatro freguesias pertencentes ao mesmo concelho, sendo estas, Santo António, localizada a oeste, Monte e Imaculado Coração de Maria a leste e São Pedro a sul (ver figura 1).

Tendo em conta os dados definitivos dos censos 2011 difundidos pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a freguesia de São Roque possui 9385 habitantes, distribuídos por 2759 núcleos familiares.

Figura 1. Mapa das freguesias do concelho do Funchal



Principais infraestruturas.

A freguesia de São Roque tem ao seu dispor um variado conjunto de infraestruturas educativas, desportivas, religiosas, culturais e de serviços, que visam dar resposta às necessidades da população. Assim sendo, na tabela 1, abaixo apresentada, encontra-se uma lista com alguns exemplos de estabelecimentos existentes nesta freguesia.

Tabela 1. Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de São Roque (PEE, 2012)

Infraestruturas existentes em São Roque	
Educativas	EB1/PE da Achada; EB1/PE do Lombo Segundo; Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo e Secundário de São Roque; EB1/PE do Galeão.
Desportivas	Pavilhão Desportivo do Clube Desportivo de São Roque
Religiosas	Igreja de São Roque; Igreja de São José; Igreja São João Baptista; Capela da Alegria; Capela da Nossa Senhora da Conceição; Capela do Rosário; Capela de Santana.
Culturais	Centro de Dia para a terceira idade; Biblioteca Gulbenkian; Recreio Musical União da Mocidade; Centro Socioeducativo de Deficientes; Grupo de Escuteiros.
Serviços	Junta de Freguesia; Centro de Saúde de São Roque; Horários do Funchal (sede da empresa); Estação de Correios; Escola de Condução; Posto de Combustível; Farmácia.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão.

A nova EB1/PE do Galeão, situada em São Roque (Funchal), surgiu a 10 de Outubro de 2002, como forma de colmatar os problemas de degradação da antiga escola. A escola anterior encontrava-se dispersa por três edifícios (EB2.º E 3.º Ciclos de São Roque, no complexo habitacional do Galeão e nos dois pré-fabricados), sendo incapaz de responder satisfatoriamente às necessidades educativas que lhe eram exigidas.

Atualmente, a escola do Galeão funciona num único edifício, adota o regime de escola a tempo inteiro (ETI), sendo o seu horário de funcionamento das 08h15m às 18h15m. Relativamente à população escolar, esta ronda as 200 crianças, divididos por 9 turmas, 7 do 1.º CEB e 2 do Pré-Escolar. Esta nova escola contempla diversos espaços, assim como recursos humanos suficientes que visam dar resposta às necessidades de todos os alunos (ver tabela 2), (PEE, 2012).

Tabela 2. Espaços interiores e exteriores da EB1/PE do Galeão (PEE, 2012)

Composição da Estrutura Física da Escola	
Pisos	Espaços
-1	Zona de recreio coberta Campo de jogos e respetivas instalações de apoios (balneários, instalações Sanitárias e arrecadações) Zona ampla ajardinada
0	Átrio coberto Salas de música e de trabalhos Gabinete de atendimento aos pais Instalações sanitárias Sala de pequenos grupos Arrecadação
1	Salas de pré-escolar Gabinetes Cozinha Refeitório, Despensa Instalações sanitárias Átrio coberto Recreio do pré-escolar
2	Salas de aula Biblioteca Videoteca Sala de informática Sala de convívio de professores Sala de pequenos grupos Arrecadação Instalações sanitárias

Projeto educativo de escola.

“A construção do Projecto Educativo de Escola implica a ideia de que o currículo nacional é feito para todas as escolas e para nenhuma em particular” (PEE, 2012, p.6). É assente nesta ideia de flexibilidade que cada escola tem a possibilidade de construir o seu próprio Projeto Educativo tendo em conta o contexto e as realidades que as diferentes turmas apresentam (PEE, 2012).

O Projeto Educativo da EB1/PE do Galeão tem a durabilidade de quatro anos, correspondendo ao quadriénio 2012-2016. A sua construção foi baseada na opinião e na participação de toda a comunidade educativa. Esta teve um papel fundamental no preenchimento de inquéritos, na identificação de problemas existentes na escola, e na delineação estratégias para fazerem face às mesmas.

Os princípios e valores pelos quais o PEE se orienta são: princípio de pertença a uma comunidade reflexiva; princípio de cidadania atuante; princípio de participação democrática; princípio de reciprocidade entre o homem e o espaço; princípio da prioridade dos afetos e princípio da especificidade da escola.

Este projeto tem como meta prioritária o desenvolvimento pessoal e social das crianças, tendo sido estabelecidos um conjunto de finalidades para se alcançar essa meta.

O grupo de alunos.

A caracterização dos alunos é um aspeto primordial na intervenção pedagógica. Esta possibilita conhecer o grupo de uma forma mais abrangente de modo a adaptar a intervenção pedagógica às necessidades e interesses dos mesmos.

As características do grupo são apresentadas em gráficos circulares e de barras, permitindo dessa forma uma leitura mais rápida e objetiva. Esta caracterização teve por base a triangulação de dados recolhidos através da observação efetuada em contexto escolar, das conversas informais tidas com a professora cooperante ao longo do estágio e das informações consultadas no PCT.

A turma do 3.º 2 é composta por 21 alunos, sendo nove do género feminino (43%) e 12 do género masculino (57%), havendo assim uma homogeneidade de géneros (ver gráfico 1).

De acordo com o gráfico 2, verifica-se que as idades dos alunos variam entre os oito e os 11 anos, porém grande parte do grupo (17) possui oito anos. Segundo o PCT, a maioria dos alunos acompanha a professora e o grupo desde o 1.º ano à exceção dos

40 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

alunos que apresentam 10 e 11 anos, que devido a retenções ingressaram este ano na turma, estando ainda em processo de adaptação.

Gráfico 1. Género dos alunos do 3.º 2

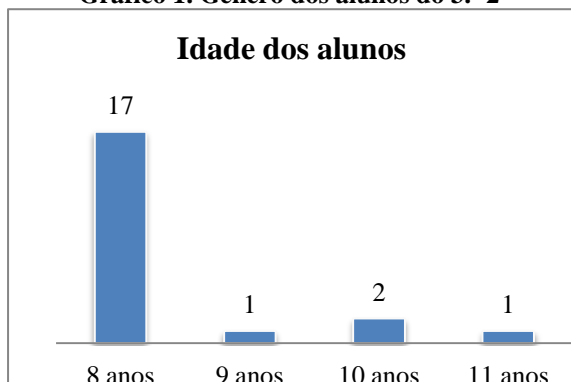
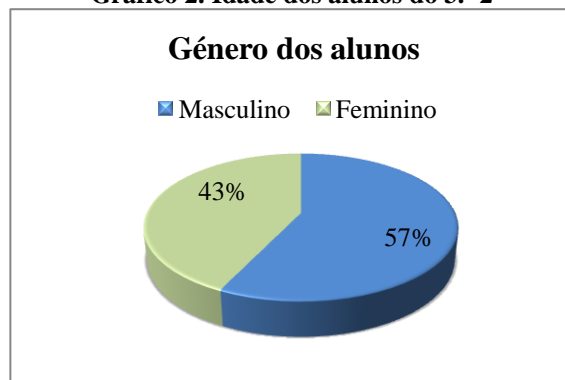
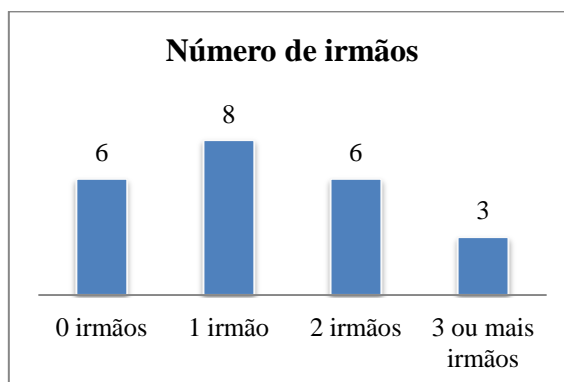


Gráfico 2. Idade dos alunos do 3.º 2



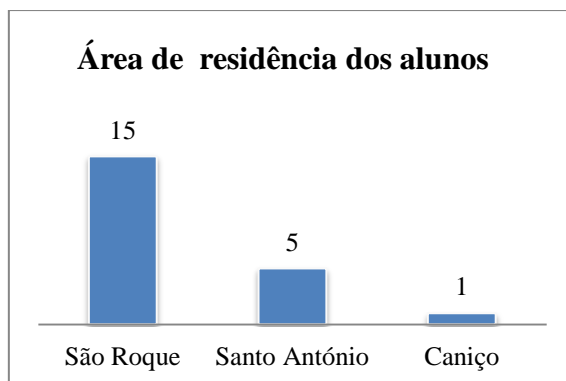
Em consonância com o gráfico 3 constata-se que a maioria do grupo possui irmãos. Analisando detalhadamente cada variável verifica-se que, o número de alunos que são filhos únicos e os que possuem dois irmãos é o mesmo (seis). Com apenas um irmão existem oito alunos e os restantes (três) têm três ou mais irmãos.

Gráfico 3. Número de irmãos dos alunos do 3.º 2



De acordo com os dados do gráfico 4 infere-se que a freguesia de São Roque é a que possui mais alunos residentes (15). Seguindo-se Santo António com cinco alunos e com apenas um aluno encontra-se a freguesia do Caniço. Constata-se, portanto, que grande parte do grupo reside nas proximidades da escola.

Gráfico 4. Área de residência dos alunos do 3.º 2



Ao analisar o gráfico 5 conclui-se que os EE encontram-se, maioritariamente (90%), empregados, sendo que apenas 10% está em situação de desemprego. Porém, apesar de se constatar níveis elevados de emprego junto dos EE, observando o gráfico 6, verifica-se que, o nível de condições sociais de mais de metade dos EE (54%) é baixo, pois a maioria dos alunos usufruem de escalão social. Sendo que 28% do grupo possui Escalão 1 e 24% Escalão 2. Os restantes alunos (48%) não recebe qualquer tipo benefícios sociais.

Gráfico 5. Condições dos EE dos alunos do 3.º 2 perante o emprego

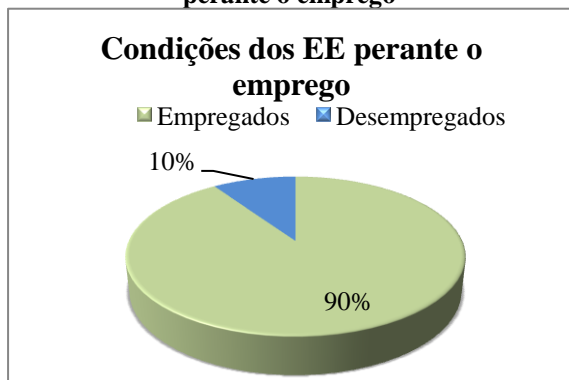
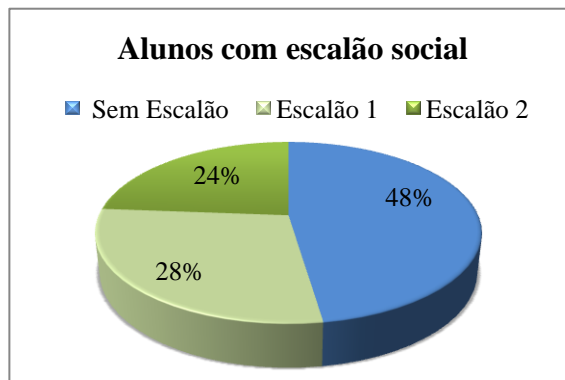


Gráfico 6. Escalão dos alunos do 3.º 2



Neste grupo são visíveis as dificuldades a nível da escrita, nomeadamente a nível da organização de ideias, construção frásica e utilização correta da ortografia. Possuem também dificuldades em trabalhar em grupo, pois não estão acostumados desenvolver atividades de forma cooperativa com os colegas. É, portanto, um grupo pouco autónomo e dirigido, muito devido ao método utilizado dentro da sala de aula (tradicional). Porém, quando estão verdadeiramente interessados numa atividade o esforço e dedicação com o qual cumprem a tarefa são notórios. É um grupo que ainda não possui muitas regras e que tem dificuldades em se concentrar no trabalho, talvez por ainda estarem no início do ano

letivo. Quatro alunos estão referenciados pelo Ensino Especial e três possuem Apoio Pedagógico Acrescido. Porém, outros alunos que não recebem qualquer tipo de apoio revelam dificuldades a nível de concentração, assumindo comportamentos que colocam em causa os resultados das tarefas que realizam, assim como, fomentam a destabilização do grupo.

Importa salientar que a maioria dos alunos provém de famílias destruturadas, com histórias familiares pouco felizes, as quais de uma maneira ou de outra acabam por influenciar o desempenho escolar destes alunos.

Recorrendo à observação e as informações disponibilizadas pela professora cooperante foi efetuada uma caracterização mais específica de cada aluno, a qual se encontra exposta na tabela 3. Esta focou-se, essencialmente, em dois aspetos, o comportamento e o nível de aprendizagem dos alunos.

Tabela 3. Caraterização geral de cada aluno

Alunos	Comentários
Beatriz	É uma aluna atenta e interessada em realizar as tarefas, obtém bons resultados em todas as áreas. Revela alguma timidez o que, de certa forma, compromete as apresentações dos trabalhos.
Carolina	É uma aluna dedicada, organizada e interessada. Possui um bom ritmo de trabalho e obtém bons resultados em todas as áreas. Contudo, manifesta dificuldades em trabalhar em grupo.
Carina	É uma aluna que se distrai com grande facilidade e possui muitas dificuldades de aprendizagem em todas as áreas. Foi-lhe diagnosticado hiperatividade. Quando está medicada nota-se uma enorme diferença no seu desempenho, raramente perturba a aula e aplica-se nas tarefas que lhes são propostas, obtendo resultados satisfatórios. Possui Apoio Pedagógico Acrescido.
David	É um aluno é muito interessado e participativo, mas que se distrai muito facilmente conversando com os colegas. Todavia, a sua agitação não compromete os resultados das tarefas realizadas.
Cristiano	É um aluno muito dedicado e interessado. Obtém bons resultados em todas as áreas, porém, destaca-se na área de Matemática apresentando um ótimo raciocínio logico-matemático.
Ema	É uma aluna que se distrai com muita facilidade, ora a falar com os colegas ora a folhear livros de histórias que traz de casa, comprometendo o trabalho que está ser realizado. Destaca-se na área do Estudo do Meio.
Francisco	É um aluno distraído e pouco motivado para trabalhar em grupo. Todavia, a maioria das vezes consegue realizar as tarefas com sucesso. Possui Apoio Pedagógico Acrescido.
Gonçalo	É um aluno muito distraído e isso, por vezes, reflete-se no seu trabalho. Não possui muitas dificuldades, e destaca-se na área da Matemática.
Hélder	É um aluno interessado e participativo. Tem dificuldades em se abstrair dos estímulos exteriores, não se concentrando como deveria nas atividades. É repetente e possui apoio do Ensino Especial.
Igor	É um aluno com algumas dificuldades nas áreas em geral, contudo, aplica-se nas atividades desenvolvidas, obtendo resultados satisfatório. Manifesta facilidade na

	leitura e na interpretação de textos. Falta muitas vezes às aulas sem necessidade aparente. É apoiado pelo Ensino Especial.
Inês	É uma aluna com muitas capacidades em todas as áreas, no entanto é muito pensativa, distraíndo-se com o seu próprio pensamento. Normalmente apresenta-se desmotivada, tal facto reflete-se na realização das tarefas. Se for acompanhada facilmente realiza as atividades com sucesso.
Joana	É uma aluna que se distrai com facilidade e pouco participativa. Revela muitas dificuldades no raciocínio lógico-matemático. Revela boa compreensão oral e escrita.
J. Pedro	É um aluno que revela interesse e atenção pelas atividades, contudo, possui algumas dificuldades, principalmente na expressão oral e escrita. Ao nível do cálculo mental revela muitas capacidades. É repetente e é apoiado pelo Ensino Especial.
Mateus	É um aluno com dificuldades em se concentrar nas tarefas, todavia, quando orientado individualmente, mostra interesse e motivação pelas mesmas. As suas maiores dificuldades recaem sobre a área da matemática.
Laura	É uma aluna interessada, perspicaz e dedicada que obtém bons resultados em todas as áreas curriculares. No entanto, mostra muita timidez e nunca se oferece para apresentar trabalhos em grande grupo.
Lauro	É um aluno um pouco imaturo que demonstra muitas dificuldades em focar a sua atenção nas atividades e na interpretação das mesmas. Quando apoiado individualmente, revela interesse em aprender, obtendo resultados satisfatórios. Recebe Apoio Pedagógico Acrescido.
Leandro B.	É um aluno que às vezes apresenta-se desmotivado e desinteressado pelas atividades, contudo quando se concentra nas tarefas revela bons resultados. É repetente e é apoiado pelo Ensino Especial.
Leandro N.	É um aluno que se distrai com facilidade, pois conversa muito com os colegas. No entanto, a nível das atividades propostas revela uma boa compreensão e um bom desempenho.
Maria	É uma aluna muito distraída que está constantemente à conversa com os colegas, contudo, mostra interesse e dedicação na realização da maioria das tarefas.
Mariana	É uma aluna motivada, interessada que obtém resultados satisfatórios em todas as áreas. Contudo, revela maiores dificuldades no raciocínio lógico-matemático.
Sandro	É um aluno que se distrai com facilidade, porém revela uma boa compreensão e um bom desempenho em todas as áreas.

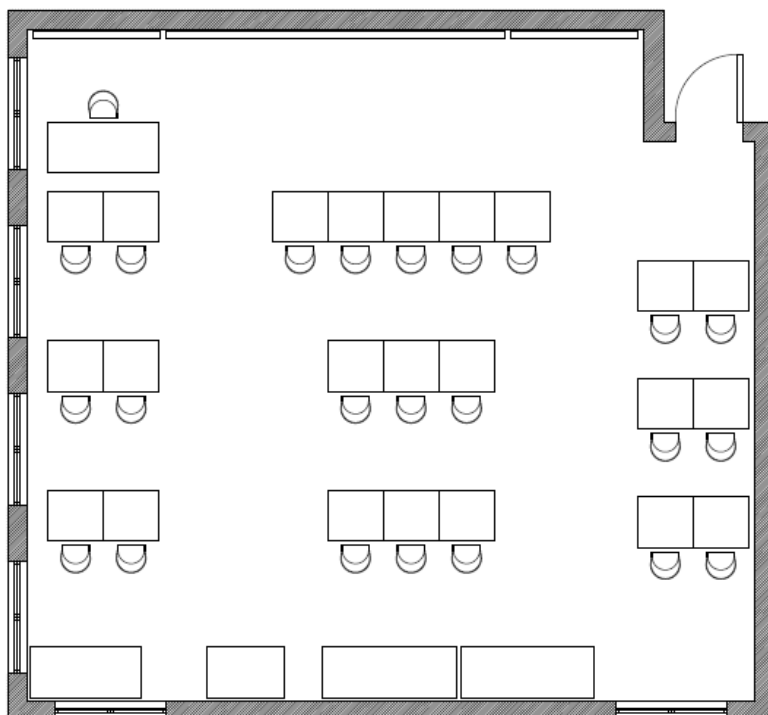
A sala do 3.º 2.

A sala do 3.º 2 possui condições físicas essenciais para o bom funcionamento da aula. Tem uma área ampla, com um nível excelente de iluminação, tanto artificial como natural, proveniente das várias janelas existentes, o que proporciona um ambiente arejado e luminoso, beneficiando assim todo o grupo.

A sala possui, 23 mesas de um lugar cada, encontrando-se dispostas como mostra a figura 2. Esta disposição remete para um ensino diretivo, onde os alunos são agentes passivos e o professor o principal transmissor de conhecimentos. Assim sendo, e tendo em conta as dimensões da sala, durante a prática pedagógica, foi possível reorganizar a disposição das mesas dos alunos, de forma a que estes pudessem trabalhar em grupo.

Quanto aos materiais de apoio e didáticos (um quadro, placares, geoplanos, multibásico, ábaco entre outros materiais), encontram-se todos em boas condições, no entanto, revelam-se insuficientes para dar resposta às necessidades e interesses dos alunos. Relativamente aos espaços de arrumação, existem dois armários no fundo da sala onde são guardados os materiais e os manuais dos alunos, uma mesa que serve de apoio à organização das capas de arquivo e uma pequena estante onde estão à disposição dos alunos, manuais, livros e ficheiros de escrita e de matemática.

Figura 2. Planta da sala do 3.º 2



Rotina da turma.

A organização das atividades curriculares e de enriquecimento do 3.º 2 é feita através do horário que encontra-se estabelecido (ver tabela 4). Este respeita a carga horária estabelecida pelo Ministério da Educação nas diferentes disciplinas, porém, e de acordo com a professora cooperante é suscetível a alterações. Essas modificações prendem-se com fatores relacionados com a turma, tais como as necessidades e interesses dos alunos.

Tabela 4. Horário escolar da turma 3.º 2

Atividades de enriquecimento curricular						
Horas	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira	
08h15m – 09h15m	OTL					
09h15m – 10h15m	Clube	Expressão Plástica	Estudo	Educação Física	TIC	
10h15m – 10h45m	Intervalo					
10h45m – 11h45m	Estudo	Inglês e Biblioteca	Biblioteca	Estudo	Clube	
11h45m – 12h15m	TIC		Expressão Musical e dramática	Inglês	Expressão Plástica	
12h15m – 13h15m	Almoço					
Atividades Curriculares						
13h15m-14h15m	Português/Área de Projeto/ Educação Cívica/Expressão Plástica/Expressão Dramática	Matemática	Matemática/ TIC	Matemática	Estudo do Meio	
14h15m-14h45m		Expressão Musical			Matemática	Matemática
14h45-15h45m						
15h45m-16h15m	Intervalo					
16h15m-17h15m	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português	
17h15m-18h15m		Estudo do Meio	Português	Português		

Questões para a Investigação-Ação

A semana de observação participante permitiu fazer uma avaliação diagnóstica do grupo, identificando alguns dos seus pontos fortes, interesses e necessidades. Possibilitou também conhecer as estratégias e a metodologia preconizada pela professora cooperante. Assim sendo, perante aquilo que foi observado e tendo em conta os valores, a missão e as crenças subjacentes à construção da minha identidade docente verificou-se, determinadas situações que suscitaram desde logo a minha preocupação e a da minha colega. Sendo estas o desenvolvimento das aulas de forma diretiva, a supervalorização dos manuais escolares, a ênfase dada à realização de fichas de trabalho que os manuais disponibilizavam, os comportamentos desadequados à convivência em grupo, a ausente utilização de meios de comunicação, e o escasso desenvolvimento de trabalho cooperativo.

Os problemas acima referidos fizeram despoletar várias questões que determinaram os objetivos da intervenção pedagógica, sendo estas:

Como desenvolver aulas dinâmicas em que o aluno assuma o papel central e o professor o papel de orientador?

Como proporcionar momentos de aprendizagem sem supervalorizar o uso do manual ou de fichas previamente estabelecidas?

Como atenuar os comportamentos desadequados à convivência em grupo e o respeito pela diferença?

Como propiciar momentos de aprendizagem recorrendo ao uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC)?

Como proporcionar oportunidades de trabalho em grupo em que a cooperação seja valorizada?

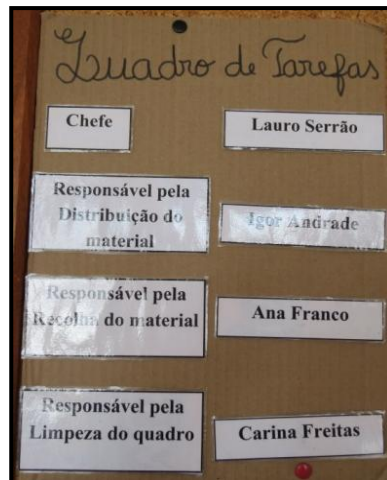
A fim de dar resposta às problemáticas acima evidenciadas, no decorrer do estágio foram criadas condições apoiadas em referenciais pedagógicos que podem ser consultados no ponto alusivo aos *fundamentos que sustentam a prática pedagógica*, nomeadamente, a aprendizagem pela ação, o trabalho de projeto, a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica e a avaliação.

A Intervenção Pedagógica na Sala do 3.º 2

Os conteúdos a serem trabalhados ao longo das semanas foram cedidos pela professora cooperante, porém, a forma como as temáticas seriam abordadas e dinamizadas com os alunos foram, maioritariamente, deixadas ao nosso critério, o que se revelou uma mais-valia, uma vez que nos permitiu uma participação mais ativa como possíveis agentes de mudança. Importa salientar que, com o intuito de enriquecer a prática pedagógica foram adotadas algumas estratégias características do Movimento da Escola Moderna (MEM), nomeadamente a introdução do quadro de tarefas, o plano diário e o melhoramento de texto.

As primeiras alterações surgiram de acordo com as necessidades que se verificaram ao longo da semana de observação participante. Assim sendo, decidiu-se que para colmatar certos comportamentos e inculcar algumas regras de convivência, assim como, consciencializar os alunos para hábitos de responsabilidade, introduziu-se um quadro de tarefas. Este tinha como principal objetivo responsabilizar diferentes alunos para distintas tarefas semanais (ver figura 3). Verificou-se que os alunos respeitaram as tarefas que estavam explícitas no Quadro de Tarefas e manifestaram entusiasmo por estarem responsáveis levando muito a sério a sua tarefa.

Figura 3. Quadro de tarefas



O *Plano Diário* foi outra estratégia adotada durante a nossa intervenção pedagógica. Este surgiu da necessidade de transformá-los em agentes da sua aprendizagem, dando-lhes a conhecer aquilo que se pretendia fazer. De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002) os Planos de Trabalho são “instrumentos de planificação e de controlo, contratos explícitos que comprometem e responsabilizam os alunos e os professores perante si mesmo e perante a turma” [...] “os planos afixam-se na aula como memória daquilo que foi combinado, como roteiro de trabalho e como instrumento de balanço das atividades diárias (p.63). Os alunos inicialmente não revelavam grande interesse nesta estratégia, pois ainda não tinham compreendido a verdadeira razão do *Plano Diário*. Todavia, no decorrer das aulas e devido à nossa persistência em evidenciar este instrumento, a maioria da turma já fazia comentários do tipo: “Professora, escreva o *Plano Diário* para sabermos o que temos para fazer hoje.” (Hélder); “Estou desejando de fazer os jogos!” (Mariana); “Vamos trabalhar rápido para conseguirmos fazer o plano todo!” (Francisco), evidenciando o impacto positivo que este instrumento obteve na turma.

Seguidamente, serão apresentadas as atividades realizadas em cada área curricular. As planificações referentes às mesmas serão apresentadas nos apêndices A a I. Na descrição das mesmas efetuam-se reflexões e citam-se alguns autores, sempre que se achar pertinente, de forma a fundamentar a prática. Salienta-se ainda que apesar de as áreas curriculares estarem apresentadas separadamente, tentou-se, sempre que possível, promover a interdisciplinaridade, “visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (Ministério da Educação, 2004, p.17).

Intervenção nas Áreas Curriculares

Ao longo da intervenção pedagógica pretendeu-se desenvolver uma prática contextualizada e que fosse ao encontro das OCP e das necessidades e interesses dos alunos.

O Estudo do Meio.

Tal como afirma Freire (1996) “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (p.30). Assim sendo, é fundamental que no processo de ensino-aprendizagem os saberes informais dos alunos não sejam descurados pelos professores pois, as crianças não são tábuas rasas desprovidas de qualquer conhecimento, antes pelo contrário, todas elas “possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (Ministério da Educação, 2004, p.101). Desta forma, cabe ao docente aproveitar as suas experiências e saberes, valorizando-os, e sistematizando-os, a fim de permitir, aos alunos, a aquisição de aprendizagens mais amplas e complexas.

O Estudo do Meio é uma disciplina que assume um papel preponderante em todas as áreas do programa podendo por isso ser instigador na aprendizagem dessas áreas (Ministério da Educação, 2004). O desenvolvimento desta disciplina fez-se a partir da exploração dos seguintes conteúdos: a naturalidade e nacionalidade e o conhecimento do corpo. Estes conteúdos inserem-se no bloco 1- À descoberta de si mesmo e, “pretende que os alunos estruturam o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e autoconfiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (Ministério da Educação, 2004, p.103).

A Naturalidade e Nacionalidade

Para introduzir os conceitos de naturalidade e nacionalidade mostrou-se um *PowerPoint* interativo, através do qual os alunos puderam familiarizar-se com estes dois conceitos. De forma a tornar estes conteúdos mais significativos para o grupo sugeriu-se que se identificassem as diferentes naturalidades e nacionalidades existentes na turma.

Os alunos ficaram motivados com a sugestão e todos mostraram interesse em participar nas atividades. Partiu-se então daquilo que já lhes era conhecido para aquilo que não lhes era tão próximo, ou seja partiu-se do particular para o geral. Assim sendo, apresentou-se em primeiro lugar o mapa da Região Autónoma da Madeira (RAM), através do qual cada aluno, à sua vez, identificou a freguesia da qual era natural. Ao

mesmo tempo que faziam essa identificação um aluno ficou responsável por assinalar os dados. Estes foram introduzidos numa tabela, onde constavam os nomes das freguesias de onde cada criança era natural e o respetivo número de alunos. Foi-lhes também entregue um pequeno cartão com uma determinada cor, consoante a freguesia a que pertenciam, onde escreveram o seu nome para posteriormente ser utilizado na construção do gráfico.

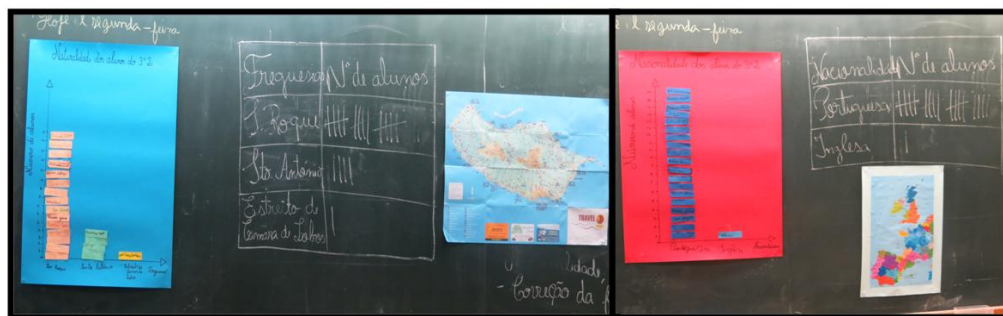
Após todos terem identificado a sua naturalidade no mapa da RAM, os dados apresentados na tabela foram organizados num gráfico. Para tal, questionou-se os alunos sobre a melhor forma de o construir e quais as informações que achavam que deveriam constar do mesmo. Apesar de se estar a trabalhar conceitos referentes ao estudo do meio não devemos nos restringir apenas a esses conteúdos descurando as restantes áreas. A articulação das disciplinas é fundamental para a construção de novos conhecimentos todos eles interligados, daí que:

A preocupação com a interdisciplinaridade em nossas escolas vem trazer uma nova visão didático-pedagógica à problemática da formação humana. O aluno dentro de uma escola com a preocupação interdisciplinar, não viverá um currículo que veicule conceituações fechadas, mas sim interligadas (Fazenda, 1995, p. 57).

Apesar das dificuldades os alunos foram capazes de identificar a maioria dos elementos necessários para a realização do gráfico e, com alguma orientação conseguiram reproduzi-lo de acordo com os dados da tabela (ver figura 4). Relativamente à elaboração do gráfico das nacionalidades, as etapas percorridas foram as mesmas.

Após terminarem cada gráfico, procedeu-se à leitura e interpretação dos mesmos sendo que a turma mostrou alguma facilidade nesse aspeto, fazendo uma interpretação correta dos dados.

Figura 4. Construção dos gráficos da naturalidade e nacionalidade dos alunos



De forma a consolidar este tema, sugeriu-se a construção de um cartão de cidadão virtual. Como todos os alunos demonstraram entusiasmo e interesse em participar nesta atividade, construiu-se, em grande grupo, um texto com os dados que os alunos achassem

pertinentes e que devessem constar no cartão de cidadão virtual. A turma teve oportunidade de treinar as informações e quando se sentiram preparados gravaram as suas identificações. Durante o período de gravações o silêncio era fundamental e, foi satisfatório ver que apesar de os alunos que aguardavam pela sua vez manifestarem desejo em observar os colegas, demonstraram preocupação em não fazerem ruído.

O resultado das gravações foi compilado e, posteriormente, apresentado à turma, o qual teve um *feedback* positivo de todos eles.

Através destas atividades os alunos foram agentes ativos na construção do seu conhecimento. Permitiu substituir o manual por atividades mais dinâmicas e como conseguinte, mais significativas para o grupo.

Visita de Estudo – Freguesia de São Roque

No desenvolvimento do tema em estudo do meio sobre a naturalidade e na matemática, sobre a orientação espacial, achou-se pertinente que fosse realizada uma visita de estudo à freguesia de São Roque, uma vez que a escola encontra-se localizada nessa freguesia e a grande maioria dos alunos são naturais da mesma. Assim sendo, entreligar-se-iam os conteúdos trabalhados na escola com a realidade que os envolve, tornando os seus conhecimentos mais significativos. A realização de uma visita de estudo é também uma estratégia motivadora e estimulante para os alunos, pois saem do contexto escolar e, a componente lúdica que está subjacente à saída, assim como, a relação mais próxima entre o professor e o aluno, motiva-os na realização da mesma (Carvalho, 1991).

Em diálogo com as professoras cooperantes e com as colegas estagiárias da turma 3.º 1, decidiu-se que se faria a visita de estudo com as duas turmas em simultâneo, uma vez que os temas inerentes à visita estavam a ser abordados por ambos os grupos.

As crianças ficaram entusiasmadas e muito interessadas, sendo a meu ver, uma motivação para aprenderem. Em sequência do entusiasmo surgiram algumas perguntas e comentários, tais como: “Vamos conhecer o presidente de São Roque?” (Leandro); “Podemos jogar *ping pong* no clube desportivo?” (Mateus); “As professoras vão ver a minha casa, fica a caminho!” (Carina).

Todavia, salienta-se que a visita de estudo é mais do que um simples passeio, constitui uma situação de aprendizagem que proporciona a aquisição de conhecimentos, promove o desenvolvimento de técnicas de trabalho e fomenta a socialização (Papert, 1997).

Assim sendo, primeiramente, foi necessário conhecer o itinerário da visita, para tal, recorreu-se ao *Google maps* como ferramenta de pesquisa, na qual os alunos puderam posicionar-se no espaço, identificar a freguesia de São Roque, a escola, as instituições que iriam visitar e ainda delinear o itinerário. Aquando da identificação do percurso teve-se o cuidado de alertar para o nome das ruas uma vez que a toponímia é um fator importante na medida em que permite um melhor conhecimento da história da freguesia (ver figura 5).

Figura 5. Itinerário realizado pelos alunos



A definição das regras para a saída da escola foi outro fator tido em conta na preparação para a visita de estudo. Pois, além de ser um aspeto essencial para o sucesso de uma visita, a turma demonstrava algumas dificuldades em controlar os seus comportamentos e, como o percurso seria feito a pé (ver figura 6) o delineamento e cumprimento das regras era essencial. Deste modo, achou-se mais significativo que fosse os próprios alunos a elaborar as suas regras, assim ninguém se sentiria injustiçado e permitia-nos aferir os seus conhecimentos nesta área. A maioria dos alunos evidenciou ter noção das principais regras de segurança e de comportamento em locais públicos, como por exemplo: “Não devemos correr nem brincar na estrada.” (Carolina); “Temos de passar nas passadeiras.” (Hélder); “Devemos ter cuidado com os carros.” (Lauro); “Não falar alto e estar atento.” (Francisco); “Respeitar as professoras.” (Laura).

Figura 6. Parte do percurso a pé.



As regras foram escritas no quadro e discutidas entre a turma, a fim de todos terem a possibilidade de dar a sua opinião sobre as mesmas. Após terem chegado a um acordo e sentir-se satisfeitos com as regras estipuladas, procedeu-se à preparação de um guião. Este foi realizado tendo em conta as curiosidades dos alunos sobre as diferentes instituições que iriam visitar, nomeadamente a Igreja, a Junta de Freguesia e o Clube Desportivo. Por fim, dividiram-se as tarefas, elegeram-se aqueles que ficariam incumbidos de fazerem as perguntas, os responsáveis por escreverem as respostas e por tirarem fotos.

Durante a visita, foi notória a boa disposição das crianças e o seu interesse em identificar as ruas, as instituições, e em se localizar no espaço, através de alguns comentários, como por exemplo: “Olhem aquela placa! Aqui já começa outra rua, o Caminho de São Roque” (Cristiano); “Estamos mais perto da Junta de Freguesia do que da escola” (David); “Para entrarmos no Clube Desportivo temos de descer pela outra rua, como vimos no *google*” (Hélder).

Apesar da motivação visivelmente demonstrada pelos alunos, durante a visita e a realização das questões (ver figura 7) nem todos estavam atentos à sua vez de intervir, mostrando alguma irresponsabilidade nesse sentido.

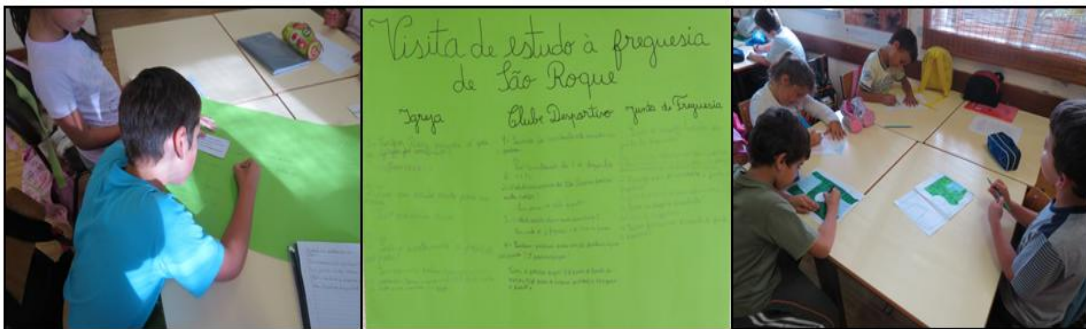
Figura 7. Visita de estudo à Igreja, Clube Desportivo e Junta de Freguesia de São Roque.



Relativamente às regras de conduta, verificou-se que apesar de a sua elaboração ter sido feita com sucesso, o seu cumprimento ficou aquém das expectativas. Perante tal situação, e após a chegada à escola, achou-se pertinente que os alunos relessem as regras que eles próprios tinham elaborado e sugeriu-se que fizessem uma autoavaliação, refletindo sobre os seus comportamentos ao longo da visita. Tal facto proporcionou um momento de debate, inicialmente um pouco desorganizado, por quererem falar todos ao mesmo tempo mas, posteriormente enriquecedor pois puderam esclarecer algumas situações, refletir e assumir os seus erros.

O registo da visita de estudo foi outro passo fundamental para a assimilação de saberes significativos por parte dos alunos. Esse registo foi efetuado pelos mesmos, através da organização e sintetização das informações obtidas na visita de estudo e de ilustrações representativas daquilo que mais tinham gostado (ver figura 8).

Figura 8. Sintetização de informações e ilustrações da visita de estudo.



A realização desta visita de estudo possibilitou aos alunos efetuar aprendizagens significativas fora do âmbito da escola e sem ter de recorrer à utilização de manuais. Permitiu que os alunos tivessem um papel central na medida em que foram os principais intervenientes na preparação e desenvolvimento da visita, assumindo um papel ativo na construção de novos conhecimentos e na consolidação de outros. O uso das TIC revelou-se um instrumento extremamente útil na medida em que permitiu aos alunos tomarem consciência de forma mais realista do itinerário a percorrer. A gestão comportamental foi outro aspeto trabalhado com o grupo que proporcionou momentos de diálogo e reflexão.

Por fim, quero ainda salientar que, a preparação de uma visita de estudo é uma tarefa que requer responsabilidade, organização e sobretudo, cooperação entre os intervenientes, neste caso entre as colegas estagiárias do 3.º 1 e nós. Na organização da visita, trocou-se ideias, definiu-se um plano, dividiu-se tarefas, contactou-se os locais que iam ser visitados e, tratou-se das restantes burocracias subjacentes a este tipo de atividades. Como a zona era pouco conhecida por nós, achou-se pertinente efetuar uma

visita prévia a fim de conhecermos o itinerário que iria ser realizado com os alunos evitando surpresas desagradáveis no dia da visita. Na minha perspetiva, o trabalho de equipa efetuado repercutiu-se de forma positiva ao longo da visita. Esta atividade permitiu tomar consciência que a organização de uma visita de estudo exige muito de nós, no entanto, creio que essa tarefa torna-se mais vantajosa e simples se houver cooperação entre todos os intervenientes. Proporciona uma maior capacidade de dar resposta a eventuais situações problemáticas, promove a troca de ideias e o consequente enriquecimento de saberes, aumentando assim, a probabilidade de sucesso nas atividades desenvolvidas.

Trabalho de Projeto – O Sistema Digestivo

O desenvolvimento de um projeto para abordar conteúdos relacionados como corpo humano, nomeadamente sobre sistema digestivo e circulatório surgiu da eminente necessidade que os alunos tinham em se tornarem mais autónomos, cooperativos e ativos na construção dos seus conhecimentos. Na minha ótica, a melhor maneira de desenvolver aprendizagens significativas e duradouras é através de momentos práticos em que o grupo esteja diretamente envolvido na descoberta do seu próprio conhecimento.

Porém, os alunos estavam acostumados ao desenvolvimento de um trabalho diretivo onde recebem as informações transmitidas pelo adulto. Foi no sentido de modificar a dinâmica deste grupo que optou-se por recorrer ao trabalho de projeto, uma vez que “a característica essencial de um projecto é ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formulam, sozinhas ou em cooperação” (Katz & Chard, 1997, p. 3).

O sistema digestivo foi o único projeto realizado na íntegra, uma vez que o tempo destinado ao estágio terminou no início do projeto do sistema circulatório. Assim sendo, neste contexto será apenas apresentado o percurso da turma na investigação, organização e comunicação das informações recolhidas sobre sistema digestivo.

Inicialmente, iria-se responsabilizar diferentes grupos na realização dos diversos sistemas, porém em reflexão com a colega de estágio e com a professora cooperante achou-se que, devido às características do grupo e o facto de os alunos não estarem acostumados a esta dinâmica de trabalho, que seria mais aconselhável e produtivo implicar todos os alunos na realização do mesmo projeto.

O grupo possuía escassos conhecimentos nesta área e necessitava de muita estimulação e incentivo na realização de tarefa, como tal, achou-se pertinente utilizar

como motivação a visualização de um vídeo em que abordasse o sistema digestivo (ver figura 9).

Figura 9. Visualização do vídeo sobre o sistema digestivo



Porém, para fomentar a curiosidade dos alunos a visualização terminou com a chegada do alimento ao estômago. Na sequência deste excerto foi possível dar início a um diálogo sobre o tema, ouvir opiniões e escutar as concepções prévias dos alunos. É de salientar que estes são fatores fundamentais para uma intervenção pedagógica de qualidade, uma vez que nos permite avaliar os seus conhecimentos e a partir deles tentar mudar e/ou acrescentar novos saberes.

Tendo em conta aquilo que os alunos já sabiam e aquilo queriam saber, foram formuladas questões para serem posteriormente investigadas através de recursos escolhidos por eles, tais como a *internet*, livros, enciclopédias e manuais. Tal como refere Papert, (1997) “o papel do professor é criar as condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados” (p.75). Assim sendo, os alunos quiseram saber: “O que aconteceu à comida quando chegou ao estômago?”; “Quais são os órgãos do sistema digestivo?”; “Como acontece a digestão?”; “Porque ocorre as paragens digestivas?”.

A fim de dar resposta a estas questões formaram-se grupos de trabalho e dividiram-se tarefas. Todavia, teve-se o cuidado de organizar os alunos de maneira equilibrada, para que aqueles com mais dificuldades pudessem ser ajudados, permitindo assim, uma aprendizagem cooperativa. Pois tal como refere Morgado (1997) “ [...] as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada” (p.51).

No decorrer das sessões do trabalho de projeto, a turma foi orientada por todos os adultos existentes na sala de modo colmatar as dificuldades de aprendizagem e a orientá-los nas suas pesquisas.

Apesar de terem surgido alguns comportamentos desadequados e em certas ocasiões o ruído ter sido excessivo, conseguiu-se através da aproximação dos grupos e do diálogo gerir essas situações perturbadoras.

A par destes contratempos, os grupos mostraram-se interessados e implicados na pesquisa e seleção de informações para darem resposta às questões pretendidas (ver Figura 10). Foram capazes de descobrir o que acontece aos alimentos depois de estarem no estômago, o que causam as paragens digestivas e identificar alguns órgãos que compõem o sistema digestivo.

Figura 10. Pesquisa e seleção de informação



Alguns alunos até realizaram pesquisas em casa sobre curiosidades que foram surgindo ao longo do projeto e que, posteriormente, foram afixadas no cartaz de apresentação (ver figura 11).

Figura 11. Cartaz elaborado pelos alunos

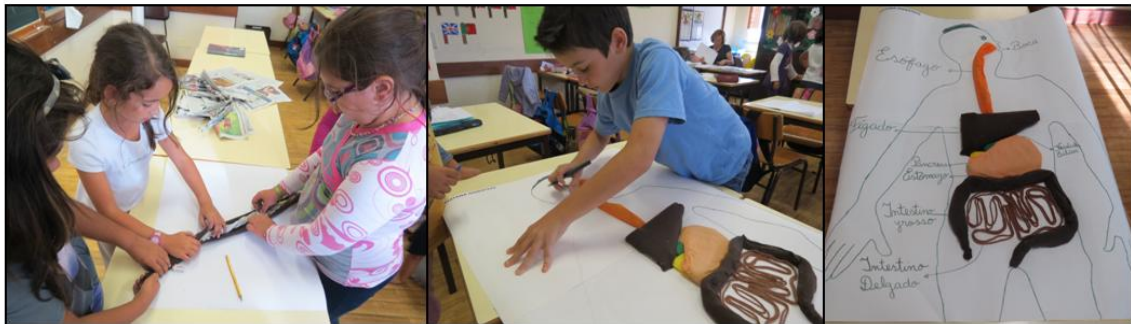


Foi interessante ver a forma como os alunos trabalharam e embora não estivessem acostumados a este tipo de trabalho adaptaram-se bem àquele ambiente de entreajuda. Porém, apesar de todo o empenhamento, demonstraram dificuldades em selecionar a

informação mais pertinente. Como os conhecimentos sobre o tema eram insuficientes, foi necessário realizar um trabalho mais intenso de forma a prepará-los para a apresentação.

Enquanto alguns grupos acabavam de selecionar e passar as informações no computador, um grupo que estava a trabalhar com uma enciclopédia que continha o corpo humano desdobrável, sugeriu que fizessem também o corpo humano com a representação do sistema digestivo. Assim sendo, na sessão seguinte começaram por construir a figura humana, para tal quiseram delinear o corpo de um colega, depois para construírem os órgãos utilizaram pedaços de papel de jornal para dar volume, e papel de seda e/ou tecidos coloridos para forrarem os diferentes órgãos. Após o sistema digestivo estar completo, sugeriu-se que os alunos legendassem a figura humana, de forma a estes relacionarem o órgão com o respetivo nome (ver figura 12).

Figura 12. Construção do sistema digestivo



Após terem terminado todo o processo de investigação e desenvolvimento do projeto, surge a fase da comunicação. Notou-se que nesta etapa os alunos ficaram muito reticentes e foi necessário insistir para se voluntariarem para a apresentação. Esta falta de à-vontade para comunicar em grande grupo, deve-se ao pouco desenvolvimento de trabalho deste género. Após terem-se oferecido para esta tarefa, procedeu-se aos ensaios em grupo.

Quando verificou-se que já estavam preparados para exporem os conhecimentos adquiridos deu-se início à apresentação (ver figura 13). A necessidade de comunicar os resultados de um projeto desenvolvido dá sentido às aprendizagens e possibilita organizar estruturar o conhecimento tornando-o mais significativo (Niza, 2007).

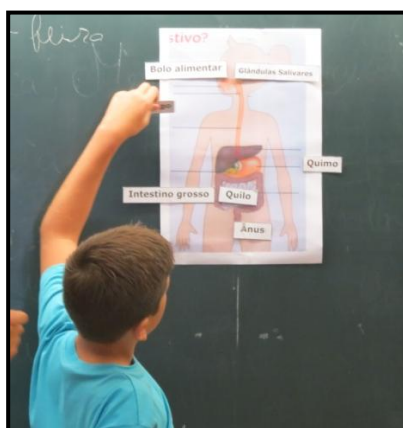
Figura 13. Comunicação do trabalho sobre o sistema digestivo à turma



Apesar da ansiedade que alguns alunos evidenciavam e de alguns terem de recorrer ao papel para apresentarem, a comunicação desenrolou-se de forma positiva. Após o seu término, foi possível colocarem questões e fazerem comentários sobre a mesma. Embora os restantes alunos não se mostrarem muito participativos, as poucas críticas que se fizeram foram construtivas, como por exemplo: “Gostei muito, mas podiam ter falado mais alto” (Hélder); “Apresentaram bem, gostei muito” (Inês).

No fim, a orientadora das atividades interveio a fim de sintetizar e clarificar as informações apresentadas pelos alunos. Neste sentido, foram realizados dois jogos sobre o sistema digestivo, no primeiro, os alunos tiveram de ordenar as frases representadas no quadro tendo em conta as fases da digestão. No segundo, foram distribuídos pelos alunos alguns cartões com adivinhas e outros com as respetivas respostas. O aluno que tivesse a resposta à adivinha lida pelo colega teria de se manifestar e, posteriormente, afixá-la corretamente numa imagem representativa do tubo digestivo, enquanto a restante turma ilustrava-a no caderno (ver figura 14).

Figura 14. Figura representativa do sistema digestivo legendada pelos alunos



Com a realização do trabalho de projeto verificou-se uma implicação ativa da turma, sendo que esta assumiu o papel central no processo de aprendizagem. Privilegiou-

se o trabalho em grupo e expandiu-se o conhecimento e a aprendizagem para além do manual.

Avaliação da turma.

De acordo com as ilações retiradas durante as atividades desenvolvidas nesta área curricular, apresenta-se, de seguida, a avaliação por blocos de aprendizagem conforme a OCP (Ministério da Educação, 2004) (ver tabela 5).

Tabela 5. Avaliação da turma em relação à área curricular de Estudo do Meio, segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004)

Área Curricular disciplinar	Blocos	Avaliação geral da turma
Estudo do Meio	Bloco 1 – À Descoberta de si mesmo	<p>A turma conseguiu reconhecer a diferença entre nacionalidade e naturalidade. Durante a realização dos gráficos os alunos tiveram dificuldades em construí-los corretamente, porém manifestaram facilidade em interpretá-los.</p> <p>No que concerne à visita de estudo a turma conseguiu, através da ferramenta de pesquisa <i>Google maps</i> posicionar-se no espaço e identificar o percurso da visita. Durante a mesma não cumpriram as regras pré-estabelecidas, comprometendo o sucesso das entrevistas realizadas. Todavia, após a reflexão em grupo, foram capazes de reconhecer os seus erros.</p> <p>Relativamente ao projeto do sistema digestivo, durante a pesquisa das informações, a turma mostrou dificuldades em sintetizar as ideias mais pertinentes.</p> <p>Com o culminar do projeto a maioria dos alunos foram capazes de reconhecer a importância da digestão, os principais órgãos do sistema digestivo e as respetivas funções, contudo, evidenciaram dificuldades em descrever, sequencialmente, todas as fases da digestão.</p>

O Português.

De acordo com Ministério da Educação (2004), a Língua Materna é um:

Elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar (p.135).

Tendo em conta a importância fulcral que a Língua Materna possui no desenvolvimento da criança, cabe ao docente criar estratégias e condições para fomentar a curiosidade e permitir que o aluno se descubra e se desenvolva, nas dimensões cultural, lúdica e estética da língua potenciando o gosto de falar, de ler e de escrever (Ministério da Educação, 2004).

Eram clara as dificuldades que os alunos possuíam nesta área, quer na linguagem oral, designadamente em se expressar e comunicar em grande grupo e na articulação e utilização correta das palavras, quer na escrita, nomeadamente na construção frásica, na ortografia e na pontuação. Revelavam também dificuldades na organização das ideias. Assim sendo, as atividades desenvolvidas no Português pretenderam ir ao encontro das necessidades e interesses da turma.

Produção textual em grande grupo

Como estávamos no outono começou-se por trabalhar um texto sobre essa estação do ano. Projetou-se a história e antes de a ler achou-se pertinente mostrar a imagem a fim de saber qual a interpretação que os alunos faziam da mesma, motivando-os também para a sua leitura.

Seguidamente, fez-se a pré-leitura do texto, sendo esta importante na medida em que, quando o professor lê a sua leitura serve de modelo para o aluno, faz as pausas e as entoações corretas levando a uma melhor compreensão do texto. Como a história apresentava diálogo, decidiu-se dividir as personagens pela turma, tornando a leitura mais dinâmica e cativante. Apesar das dificuldades manifestadas na leitura, algumas crianças conseguiram ler com alguma entoação. Porém, e de forma a torná-los conscientes do seu desempenho nesta área e motivá-los para se aperfeiçoarem, achou-se importante que nas práticas seguintes fosse introduzido um estímulo nesse sentido.

Após a exploração oral do texto procedeu-se à distribuição de uma ficha de interpretação na qual foram dadas as respostas e os alunos tiveram de elaborar as respetivas perguntas. Confrontados com outro tipo de exercícios ficaram surpresos e sem saberem bem como fazer, causando alguma dificuldade e confusão na realização do mesmo. É fundamental dar oportunidades diversificadas às crianças para que estas possam desenvolver a capacidade de ultrapassar obstáculos, bem como, de criarem estratégias para resolverem diferentes tipos de problemas com os quais se irão deparar. É

neste sentido que considero que todos os conceitos e atividades precisam ser desenvolvidos recorrendo a diferentes estratégias pois, se lhe dermos sempre os mesmos meios estamos, sem querer, a limitar as suas capacidades, sendo certo que, quando esses alunos se depararem com situações diferentes, como foi o caso da ficha de interpretação, terão dificuldades em resolvê-la. Porém, com orientação das estagiárias as crianças conseguiram realizá-la com sucesso.

Como a turma já tinha manifestado dificuldades em organizar as suas ideias na construção de histórias, foram-lhe apresentados dois cartazes. Um com as partes de uma história e outro com os elementos essenciais para escrevê-la, servindo como recursos auxiliares na aprendizagem do grupo. Dadas as dificuldades que a turma apresentava nesta área achou-se aconselhável começar por desenvolver um texto em grande grupo. Assim, todos os alunos familiarizavam-se de forma correta com os elementos e as etapas subjacentes à construção de um texto e haveria mais ideias que se podiam complementar e enriquecê-lo, tornando assim a sua construção mais rápida. Foram então afixadas quatro imagens desordenadas no quadro e foi solicitado a um aluno que viesse ordená-las (ver figura 15).

Figura 15. Aluno a organizar sequencialmente as imagens desordenadas



Após apresentarem uma sequência correta, sugeriu-se que a partir delas fosse construído um texto. Para tal, seguiu-se os tópicos apresentados nos cartazes e questionou-se os alunos sobre o que era necessário para dar início à história. Depois de indicadas algumas ideias, projetou-se uma página *Word* para que os alunos, à sua vez, redigissem o texto. À medida que a história ia sendo produzida, os restantes alunos passavam-na para o caderno (ver figura 16). Apesar da construção de uma história ter-se mostrado um processo moroso, e os alunos ainda manifestarem dificuldades nesta área, esta atividade serviu de base impulsionadora para novas produções textuais.

Figura 16. Alunos a produzir a história com recurso às TIC



A utilização do computador proporciona nos alunos um entusiasmo e motivação muito maiores do que se verifica quando se usa apenas o quadro. Tal como refere o Ministério da Educação (2004) a possibilidade de facultar estratégias e recursos diferentes às crianças deixa-os curiosos e mais motivados para aprender, garantindo assim aprendizagens mais significativas.

De um modo geral, a construção do texto em grande grupo permitiu aos alunos assumirem um papel ativo na sua aprendizagem. Durante a sua realização proporcionaram-se momentos de cooperação no sentido de sugerirem ideias para complementar as dos colegas. O uso das TIC foi uma mais-valia, na medida em que cativou os alunos e proporcionou-lhes aulas dinâmicas e significativas.

A alimentação saudável

Na sequência da semana da alimentação saudável foi explorado o texto “Sebastião e a Prova de Vegetais”. A leitura do mesmo foi feita por todos os alunos e, tal como foi refletido anteriormente, para os motivar nesta área introduziu-se um quadro de registo de leituras. Este revelou-se um instrumento de autoavaliação refletida, no qual os alunos se avaliavam consoante o seu desempenho na leitura (ver figura 17). Após fazerem a sua avaliação, esta era exposta a toda a turma e refletida em conjunto. O quadro era composto por três cores, sendo que a cor amarela correspondia ao incentivo “preciso de treinar mais a minha leitura”; a cor azul correspondia ao estímulo “vou no

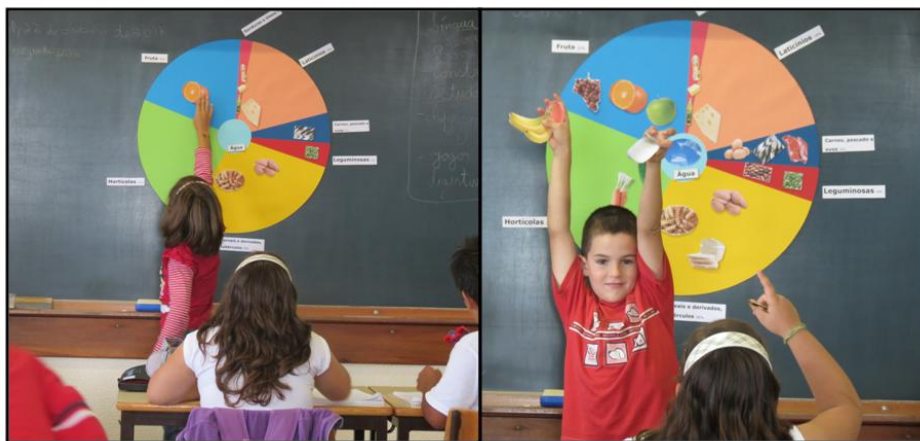
Figura 17. Momento de autoavaliação da leitura



bom caminho” e a cor verde equivalia a “já consigo ler bem”. Ao introduzir-se esta estratégia pretendia-se que os alunos tomassem consciência do seu desempenho motivando-os para se posicionarem em níveis mais altos. O grupo reagiu de forma positiva a este método de avaliação e mostraram-se incentivados para treinarem a leitura. Porém, verificou-se que nem sempre a avaliação era feita com plena consciência do seu desempenho sendo, em alguns casos, necessário a intervenção das estagiárias.

Como o texto explorado abordava alguns alimentos saudáveis, achou-se pertinente realçar a importância da alimentação equilibrada como forma de manter uma vida saudável. Para tal, questionou-se os alunos sobre os seus hábitos alimentares e, em grande grupo, construiu-se uma roda dos alimentos, a partir da qual foi possível refletir sobre os alimentos que deviam ser consumidos em maior e menor quantidade (ver figura 18). A turma manifestou ter conhecimentos nesta área, contudo, os seus hábitos alimentares não se revelaram os mais saudáveis e equilibrados.

Figura 18. Exploração e construção da roda dos alimentos



Tendo em conta o que foi constatado e o texto anteriormente explorado sugeriu-se aos alunos que elaborassem possíveis menus saudáveis. A turma foi dividida em cinco grupos, sendo que quatro deles ficaram responsáveis por efetuar menus diversificados e, um por confeccionar uma salada de fruta.

Os menus foram realizados recorrendo a recortes, desenhos e escrita e o resultado do trabalho foi apresentado e refletido em grande grupo (ver figura 19).

Figura 19. Construção e apresentação dos menus saudáveis



A confecção da salada surgiu na sequência de certos comentários depreciativos que alguns alunos faziam sobre o lanche. Assim, de forma a promover um lanche diferente e igualmente saudável sugeriu-se a confecção de uma salada de fruta (ver figura 20). O grupo que ficou encarregue de a elaborar fez o registo das frutas utilizadas e teve também oportunidade de apresentar o resultado à turma.

Figura 20. Confeção da salada de fruta



Notou-se que a maioria do grupo demonstrou alguma evolução na apresentação dos seus trabalhos, uma vez que já se voluntariaram para esta tarefa. Contudo, verificou-se que ainda manifestavam pouco à-vontade na apresentação dos mesmos, dificultando a sua capacidade de comunicação e a compreensão por parte da restante turma. Tal facto revelou que esta competência deveria continuar a ser trabalhada com o grupo, uma vez que é importante criarem-se “condições para que as crianças tenham direito à palavra, se exprimam livremente, sem receios de censuras, sejam ouvidas e respeitadas” (Grave-Resendes e Soares 2002, p.66).

Com esta atividade foi possível promover a transversalidade entre as disciplinas de estudo do meio e português, uma vez que se promoveu o desenvolvimento de temas distintos que se complementaram entre si (Fazenda, 1995). Através dos trabalhos em grupo foi possível fomentar o trabalho cooperativo entre os elementos da turma, assim

como proporcionar momentos de aprendizagem dinâmica sem que para isso fosse necessário o uso permanente do manual.

Melhoramento de texto

A partir do trabalho realizado sobre alimentação saudável pediu-se que a pares construíssem uma história cujo tema estivesse relacionado com a alimentação. Teve-se o cuidado de organizar pares equilibrados de forma a dar a todos, situações de aprendizagem mais enriquecedoras. A realização desta atividade em conjunto com um colega permitiria que trocassem ideias entre si melhorando a história, porém, o trabalho em parceria remete para outras situações que necessitam de ser geridas. Os pensamentos e opiniões distintas e o respeito e a organização de ideias de acordo com ambos são situações passíveis da realização de trabalhos em que envolvam outras pessoas e que devem ser realçadas nestas situações.

Antes de dar início à construção da história foi feita uma revisão dos elementos e estruturas que devem compô-la, a fim de tornar os textos mais organizados. Durante a atividade surgiram algumas dúvidas e dificuldades em respeitar as ideias do colega, sendo necessário a orientação constante das estagiárias.

Terminada a atividade, os pares tiveram oportunidade de apresentar à turma as suas produções as quais foram suscetíveis de apreciação pela mesma (ver figura 21). As oportunidades dadas aos alunos para fornecerem a sua opinião sobre o trabalho dos colegas, surge da necessidade de os tornar mais críticos e conscientes das tarefas que são realizadas por eles e pelos restantes elementos da turma, tentando com isso melhorar o seu desempenho.

Apesar de se ter visto alguma evolução nos textos, os alunos continuavam a demonstrar dificuldades na construção das histórias, em reflexão com a colega estagiária decidiu-se que o melhoramento de texto, preconizado pelo MEM, poderia ser uma boa estratégia para fazer face a essas lacunas. Uma vez que este proporciona momentos de

Figura 21. Apresentação à turma das produções textuais realizadas a pares

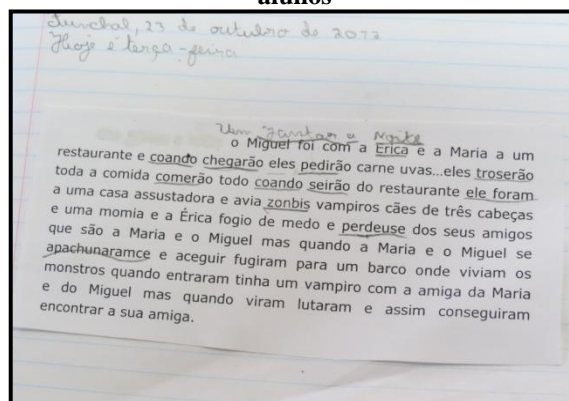


trabalho coletivo onde é possível rever, reescrever e desenvolver os textos dos alunos com o apoio dos colegas e do professor (Niza, 1998).

Assim sendo, escolheu-se um texto de entre os pares, o qual foi transcrito para o computador e projetado para a turma. Decidiu-se utilizar este recurso e não o quadro uma vez que já se tinha verificado, em atividades anteriores, que o seu uso cativava os alunos e porque tornaria a atividade mais prática tornando-se mais fácil apagar e/ou modificar o texto.

Para que cada aluno pudesse identificar e sublinhar os erros existentes na história, foram distribuídos pequenos recortes com o texto para colarem no caderno (ver figura 22). Procedeu-se à leitura silenciosa e em voz alta da história e seguidamente, com recurso aos cartazes sobre a estrutura e os elementos de um texto, os alunos foram questionados sobre se os pontos referentes a uma história estavam presentes no texto dos colegas. Após esta identificação, fez-se perguntas aos autores de forma a completar alguns momentos da história e pediu-se à restante turma ideias de modo enriquecê-la.

Figura 22. Texto com os erros identificados pelos alunos



Através da intervenção e cooperação de todos os elementos da turma foi possível obter um texto mais estruturado, rico e extenso do que o inicial. O texto final foi copiado para o caderno por todos os alunos.

A maioria do grupo conseguiu identificar os principais erros ortográficos, todavia, tiveram algumas dificuldades em estruturar as frases mal construídas e em usar corretamente os sinais de pontuação. Verificou-se um certo alongamento em determinados pormenores que tiveram de ser mediados pela estagiária.

De acordo com Santana (2007) usufruir de situações de cooperação em atividades de revisão de textos significativos instituiu um poderoso “andaime” no percurso de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A ideia acima defendida por Inácia Santana e os fatores evidenciados ao longo desta atividade reforçam a ideia de que o trabalho de texto deve continuar a ser aplicado nesta turma como meio de os fazer progredir nesta área.

A partir da construção das histórias foi possível fomentar o trabalho cooperativo entre os pares e favorecer a reflexão e o respeito pelas ideias dos outros. Criaram-se

também condições para privilegiar um papel ativo dos alunos na construção da sua aprendizagem. O uso das TIC foi uma vez mais um fator marcante nesta atividade proporcionando momentos de verdadeiro envolvimento.

Avaliação da turma.

Na tabela que se segue está exposta a avaliação geral do desempenho da turma no que diz respeito às atividades desenvolvidas na disciplina de Português (ver tabela 6).

Tabela 6. Avaliação da turma em relação à área curricular de Português, segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004)

Área Curricular disciplinar	Blocos	Inferências avaliativas
Português	Bloco 1 – Comunicação Oral	<p>A turma manifestou uma pequena evolução no que concerne à comunicação oral. Apesar de no geral apresentarem um discurso pouco estruturado e, por vezes, repetitivo, foram capazes de expressar oralmente as suas opiniões, minimamente fundamentadas, as suas vivências e ainda de apresentarem aos restantes colegas os trabalhos realizados.</p> <p>Na leitura alguns alunos revelaram muitas dificuldades em articular corretamente as palavras e em respeitar os sinais de pontuação.</p> <p>Apesar das dificuldades iniciais em compreender o enunciado da ficha de interpretação, após alguma orientação por parte da estagiária, a turma conseguiu realizá-la com sucesso.</p> <p>Na produção textual a turma, na sua generalidade, mostrou dificuldades em organizar as suas ideias e em estruturar corretamente a história utilizando os elementos necessários à elaboração da mesma.</p> <p>Aquando da avaliação da leitura, nem todos os alunos foram capazes de realizar uma autoavaliação justa, mostrando pouca consciência sobre o seu verdadeiro desempenho.</p> <p>Durante a atividade da roda dos alimentos, a turma teve uma prestação positiva no preenchimento da roda. Os alunos mais participativos revelaram possuir muitos conhecimentos sobre a importância de uma alimentação saudável, referindo alguns alimentos que deveriam ser consumidos em maiores quantidades. Porém, a turma, mostrou possuir hábitos alimentares pouco saudáveis, constatação feita através dos comentários realizados durante a atividade.</p> <p>A cooperação demonstrada durante a realização dos menus e a confeção da salada de fruta foi visivelmente positiva.</p> <p>Os menus foram apresentados, pelos alunos que participaram, sem grandes dificuldades. Estes demonstraram cuidado no melhoramento oral.</p>

		<p>Na atividade de melhoramento de texto, foi notória a dificuldade dos alunos em estruturar o texto e em utilizar corretamente os sinais de pontuação.</p> <p>Aquando da identificação dos erros na história selecionada para a atividade de melhoramento de texto, os alunos conseguiram identificar a maioria dos erros ortográficos, no entanto, manifestaram mais dificuldades em assinalar os erros de construção frásica.</p> <p>O melhoramento de texto contou com a participação da turma em geral. Os alunos foram capazes de fazer sugestões para enriquecer o texto, porém, não conseguiram estruturar as suas ideias por forma a dar seguimento lógico ao mesmo, sendo necessário a intervenção constante da estagiária.</p>
--	--	---

A Matemática.

A utilização consciente ou inconsciente da matemática no nosso quotidiano é uma constante. Convictas da sua importância nas nossas vidas, decidiu-se, criar condições para reforçar a relevância da matemática junto aos alunos. De acordo com Ministério da Educação (2004) a “tarefa principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar da Matemática” (p.163). Neste sentido, foi nosso objetivo apresentá-la à turma de uma forma lúdica, cativante e aliciante, a fim de fomentar nos alunos uma relação positiva com a disciplina e permitir que desenvolvam confiança nas suas capacidades pessoais.

Baseando-se nas orientações da professora cooperante e no novo programa da Matemática do Ensino Básico, foram trabalhados os seguintes conteúdos: orientação espacial e os números naturais.

“Sendo os objectos da Matemática entes abstractos, é importante que os conceitos e relações a construir possam ter um suporte físico” (Ministério da Educação, 2004, p.169). Ponte (et al., 2007) refere também que “os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que o seu uso seja facilitador da compreensão dos conceitos e das ideias matemáticas” (p.14). Assim sendo, no decurso das intervenções, teve-se o cuidado de facultar aos alunos materiais de apoio que permitiram a representação de modelos abstratos e ajudaram os alunos na estruturação, compreensão e construção desses conceitos. Privilegiou-se também o registo e a reflexão das atividades realizadas, pois, tal como menciona Ponte (et al.,2007) “a simples utilização dos materiais não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos, sendo indispensável registar o trabalho feito e reflectir sobre ele” (p.14).

A junção das estratégias acima mencionadas permite que os alunos possam refletir e raciocinar sobre diferentes conceitos da vida real de forma lógica, possibilitando assim a aquisição de conhecimentos mais significativos.

Orientação Espacial

Para o desenvolvimento deste conteúdo foram realizadas algumas atividades que se sucederam após uma sondagem prévia dos seus conhecimentos. Começou-se por perguntar aos alunos o que entendiam por orientação espacial, surgindo respostas do tipo: “É eu estar na serra e conseguir encontrar o caminho para casa.”; “Ir no carro e conseguir encontrar uma rua com a ajuda do GPS.”. Seguidamente questionou-se os alunos sobre o que era necessário para podermos nos orientar, alguns alunos fizeram referência à bússola, GPS, *Google Maps* e aos mapas. De forma a completar as suas ideias questionou-se sobre as coordenadas, se sabiam o que eram, se também serviam para nos orientar. Como as opiniões dividiam-se decidiu-se dar início a alguns exercícios de forma a esclarecer as questões.

Recorrendo aos próprios alunos realizaram-se exercícios de orientação espacial dentro sala. Primeiramente foi dado um ponto de referência e enquanto um aluno se deslocava pela sala descrevia oralmente a sua trajetória. Seguidamente, o exercício repetiu-se mas desta vez um aluno percorreu a sala de olhos vendados, sendo orientado pelas coordenadas de outro colega. Enquanto a atividade se desenrolava os restantes alunos apontavam no caderno as orientações fornecidas ao colega vendado. O registo das mesmas foi útil para o exercício seguinte, em que primeiramente, os alunos foram questionados sobre a possibilidade de se realizar o caminho inverso através das coordenadas registadas. Como forma de dar resposta a esta questão, um outro aluno sem venda, utilizou as coordenadas registadas e, apenas com recurso às mesmas, tentou fazer o percurso inverso. Contudo, no fim do exercício verificou-se que o aluno não chegou ao local de partida o que suscitou interesse na turma. Aproveitando a situação sugeriu-se que o percurso fosse novamente feito mas utilizando o registo de outro aluno que tinha sido orientado pela colega estagiária. Após a segunda tentativa, constatou-se que desta vez o aluno chegou ao ponto de partida. Posto isto, foi discutido e refletido em grande grupo os fatores que levaram a que esta situação ocorresse, sendo que as crianças foram capazes de concluir que as primeiras indicações estavam erradas e que devido a isso o colega não conseguiu chegar ao ponto de partida, realçando-se assim importância das coordenadas no processo de orientação espacial.

Durante os exercícios foram observadas algumas dificuldades, essencialmente, em expressar corretamente aquilo que era observado. Porém, com a orientação da estagiária foi possível ultrapassar esse obstáculo.

Com o intuito de elucidá-los sobre alguns termos específicos desta temática, nomeadamente ao termo “equidistante” recorreu-se, novamente, a exemplos práticos existentes na sala de aula. Inicialmente escolheu-se um ponto como referência e pediu-se a um aluno para encontrar dois objetos que estivessem à mesma distância desse ponto. Após o aluno identificar os dois pontos, foi sugerido que se confirmasse a sua opção, para tal os alunos recorreram a várias estratégias para medir, como por exemplo, as palmas das mãos, a régua, o lápis, entre outros instrumentos, até confirmarem que os objetos estavam realmente à mesma distância.

Aproveitando o momento para relembrar alguns conteúdos gramaticais, nomeadamente os sinónimos, questionou-se a turma sobre a existência de algum sinónimo que substitui-se os termos “à mesma distância”. Depois de algumas sugestões pediu-se que recorressem ao dicionário para pesquisar e registar no caderno o significado da palavra “equidistante”. Após a pesquisa a maioria dos alunos reconheceu que o vocábulo procurado no dicionário era sinónimo dos termos “à mesma distância” e que poderiam ser ambos utilizados. Porém, e de forma a explicar a nova informação, referiu-se que a palavra “equidistante” era mais utilizada na área da matemática para definir dois pontos à mesma distância e que iria surgir com mais frequência no manual e nas fichas de trabalho, daí que tivesse sido importante saber o seu significado. Seguidamente distribuíram-se alguns exercícios que foram realizados em grupo e, posteriormente, corrigidos e refletidos em grande grupo (ver figura 23).

Figura 23. Realização dos exercícios em grupo e posterior correção em grande grupo



Como já foi descrito na área de estudo do meio, foi possível trabalhar a orientação espacial durante a preparação e desenvolvimento da visita de estudo à freguesia de São

Roque. Esta fez-se através do delineamento do itinerário e em situações práticas da visita que já foram referidas nesse ponto.

Para rever conteúdos relacionados com a posição e localização recorreu-se uma vez mais a exemplo reais. Começou-se por questionar a posição dos armários, da porta, das janelas, entre outros exemplos que a turma no geral foi capaz de identificar sem grandes dificuldades. Seguidamente e, com recurso aos geoplanos, sugeriu-se que em conjunto representassem determinadas figuras geométricas em posições específicas, consoante as indicações que lhes eram dadas (ver figura 24). Durante a atividade, verificou-se que a maioria dos alunos não identificava no geoplano, por exemplo, o canto inferior ou o canto superior, evidenciando não estarem familiarizados com o uso destas terminologias. Foi então necessário elucidá-los nesses sentido e perante estas dificuldades achou-se importante dar oportunidade a cada um deles de representar figuras geométricas à sua escolha e nas posições que quisessem, para posteriormente, serem apresentados aos colegas utilizando os termos recordados (ver figura 25).

Figura 24. Representação de figuras geométricas no geoplano

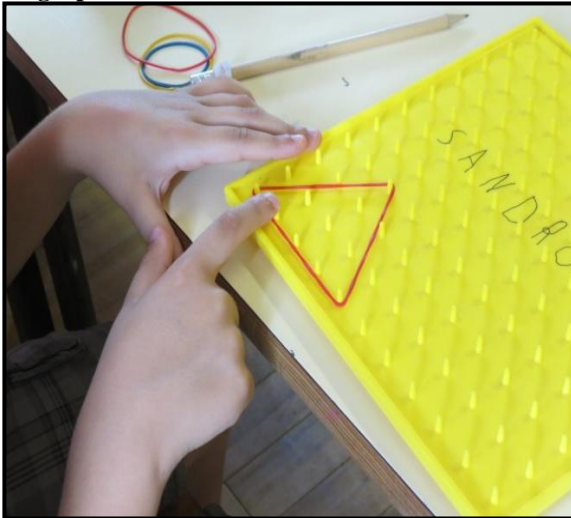


Figura 25. Apresentação aos colegas dos seus trabalhos



O desenvolvimento destas atividades permitiu que os alunos se envolvessem ativamente no seu processo de aprendizagem onde o uso do manual foi substituído por exercícios práticos e mais significativos para os alunos. A cooperação e a comunicação foram fomentadas através de trabalhos de grupo, apresentações e de reflexões em grande grupo.

Números Naturais

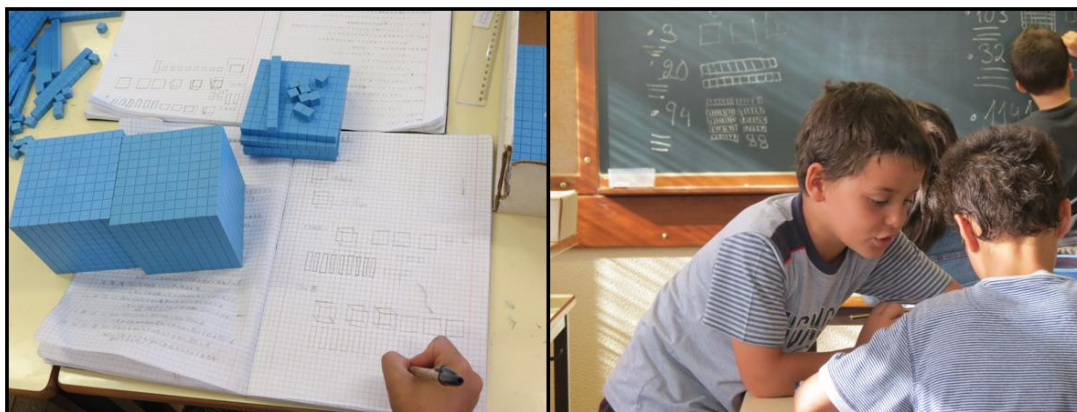
Para rever este tema começou-se por afixar no quadro cartazes representativos das classes das unidades das unidades de milhar e questionou-se a turma sobre os possíveis algarismos que correspondiam a cada um deles (ver figura 26).

Figura 26. Revisão das classes das unidades e das unidades de milhar



Após esta breve revisão organizou-se a turma em grupos homogêneos, a fim de permitir um maior apoio aos alunos que apresentavam maiores dificuldades nesta área. Os exercícios passaram por representar através do multibásico alguns números até às unidades de milhar (ver figura 27).

Figura 27. Resolução de exercícios em grupos com recurso ao multibásico



A utilização do multibásico para a revisão deste conteúdo permite aos alunos decompor os números e facilita a compreensão do nosso sistema de numeração.

Durante as orientações feitas aos grupos foi possível constatar que ainda havia alunos que apresentavam algumas dificuldades em compreender os exercícios. De forma a colmatar essa situação foi necessário realizar uma orientação mais direcionada a eles. Começou-se então por explorar no multibásico números mais simples, até os alunos conseguirem compreender e passar assim para números cada vez mais complexos. A

ajuda da colega estagiária neste momento mostrou-se fundamental, na medida em que possibilitou dar uma resposta mais rápida às necessidades desses alunos.

Após a correção e reflexão dos exercícios optou-se por consolidar os conteúdos recorrendo ao jogo do “Bingo”. Tal como refere Neto (2003), o jogo é um excelente mecanismo para a aquisição de conhecimentos, através dele possibilitámos aos alunos momentos de prazer ao mesmo tempo que adquirem saberes significativos.

Distribuíram-se por cada aluno cartões com números até às unidades de milhar (ver figura 28) e procedeu-se à explicação do jogo. Durante a mesma não se registaram grandes dúvidas uma vez que o jogo já era conhecido dos alunos e, a única diferença prendia-se com o facto de para identificarem o número selecionado tinham de descobrir os algarismos representados pelo multibásico que ia sendo afixado aleatoriamente no quadro. Teve-se o cuidado de construir um multibásico em cartão e com dimensões suficientemente grandes para que os alunos no fundo da sala não tivessem dificuldades em ver.

O jogo possibilitou momentos de diversão mas também de grande concentração, envolvimento e entusiasmo. A maioria da turma conseguiu realizá-lo sem complicações, mostrando facilidade em identificar os algarismos desde as unidades até às unidades de milhar. Através do jogo também foi possível refletir em grande grupo sobre certas posturas que alguns alunos assumiram por não estarem a ganhar. Na minha perspetiva, situações semelhantes ocorrerão inúmeras vezes na vida de um indivíduo e, saber lidar com elas tornar-se-á essencial para o seu bem-estar no seio de uma sociedade. É neste sentido, que estou convicta que situações deste género devem ser trabalhadas e refletidas com os alunos sempre que o momento assim o exigir pois, a desmotivação ou o mal perder proporcionam sentimentos de frustração e de irritabilidade que só prejudicam o aluno e aqueles que com ele convivem. No final da reflexão o grupo na sua generalidade apoiou a ideia de que o importante é participar e se divertir com o jogo e não propriamente ganhar, o que se revelou um momento positivo.

Com o trabalho de grupo desenvolvido foi exequível observar momentos de cooperação e entreaajuda entre os colegas. A gestão de comportamentos e atitudes menos

Figura 28. Representação dos cartões utilizados no jogo do “Bingo”



adequadas, foi outro aspeto trabalhado com a turma. Sem recorrer ao uso do manual, foi possível proporcionar momentos de aprendizagens dinâmicas durante as quais os alunos tiveram uma participação ativa.

Gincana da Matemática

A realização da Gincana da Matemática teve como intuito rever e consolidar conteúdos trabalhados, assim como, colocar em prática os conhecimentos dos alunos.

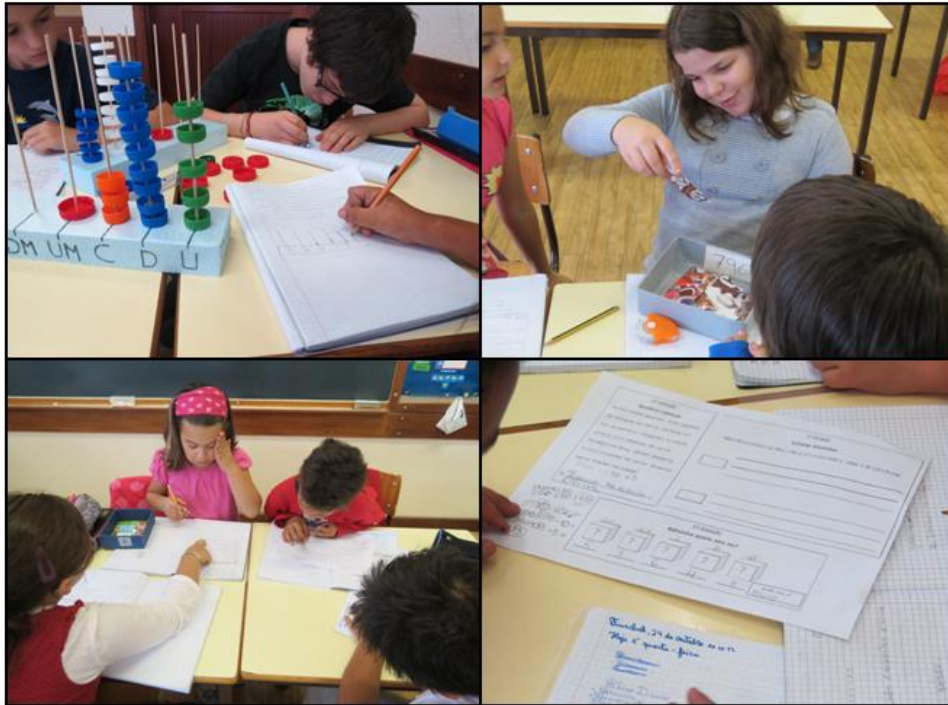
Inicialmente, a gincana consistia na passagem dos grupos pelas várias estações, porém, devido à agitação em que a turma se encontravam, achou-se mais prudente reunir os grupos em mesas fixas e distribuir os materiais das estações por eles. Esta estratégia revelou-se profícua uma vez que permitiu que a turma se acalmasse proporcionando um maior rendimento nas atividades desenvolvidas.

Foi distribuído por cada grupo uma folha de registo devidamente identificada com o número das estações correspondentes. Esta folha era denominada *Passaporte do conhecimento* uma vez que, a sua realização possibilitaria passar para as estações seguintes até os alunos conseguirem colocar em prática todos os seus conhecimentos relativos a este tema. A resolução de cada exercício teve de ser feita de acordo com as indicações estabelecidas no *Passaporte do conhecimento* e com a ajuda dos materiais que cada estação possuía.

A primeira estação intitulava-se *Decompondo os números*, nesta estação o grupo tinha de retirar de uma caixa um cartão com um número e registá-lo numa tabela, seguidamente, realizavam a sua decomposição através de somas e de multiplicações e por fim, tinham de escrevê-lo por extenso. Na segunda estação, *Ábaco perdido*, os alunos disponibilizavam de ábacos que tinham de ser preenchidos de acordo com os três números que retirassem de uma caixa, representando o resultado obtido na folha de registo. A estação de *Quebra-cabeças* tinha como objetivo solucionar a situação problemática apresentada no *Passaporte do conhecimento*, para tal eram disponibilizados os ábacos e os multibásicos. Na estação das *Leituras divertidas* o grupo tinha de retirar dois números de uma caixa e realizar as suas leituras, por ordem, por classes e por outra forma à sua escolha. Para os apoiar neste exercício tinha ao seu dispor pequenas tabelas representativas das classes das unidades e das classes dos milhares. Por fim, na quinta estação, denominada *Adivinha quem sou eu*, os alunos tinham de adivinhar o número que estava ocultado no seu *Passaporte do conhecimento*, para tal tiveram de retirar de uma

caixa cinco adivinhas que ao serem desvendadas permitiram a descoberta do número oculto (ver figura 29).

Figura 29. Gincana da Matemática



Durante a realização da gincana procedeu-se à orientação dos grupos. Através desta foi possível estimular os alunos no sentido de explicarem os seus raciocínios tornando mais fácil a comunicação entre os mesmos e ajudando-me a perceber em que níveis se encontravam e em que aspetos a orientação tinha de ser direcionada.

O trabalho em equipa e a entreaajuda foram aspetos que também se quiseram privilegiar nesta atividade, para tal os alunos foram sempre alertados para o respeitar o ritmo e as dificuldades de cada colega e para a importância de todos puderem dar as suas opiniões e participar ativamente na realização daquilo que lhes era proposto em cada estação, a fim de garantir o sucesso do grupo. Na perspetiva de Johnson, Johnson & Holubec (1999) “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo” (p.14).

Salienta-se que os exercícios estavam adaptados às necessidades de cada grupo e teve-se o cuidado de realizá-los em maior número e com diferentes níveis de dificuldade a fim de dar resposta às exigências que este tipo de trabalho pressupõe.

A criação de situações de aprendizagens lúdicas desperta nas crianças um maior empenho e dedicação. Esta torna também a construção do seu conhecimento mais

interessante e prazerosa o que garante uma motivação intrínseca suficientemente significativa para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

No decorrer da correção do ficha de registo achou-se pertinente, uma vez mais, criar condições para instigar os alunos a exporem os seus raciocínios aos restantes grupos, tornando este momento mais rico e significativo para a turma. Em conformidade com Pimental (et al., 2010) “incentivar os alunos a explicar os seus raciocínios e o seu pensamento matemático desenvolve a capacidade de comunicação e contribui para a consolidação dos conceitos envolvidos e para a melhoria das aprendizagens” (p.7).

A realização da Gincana da Matemática permitiu aferir os conhecimentos da turma nesta área recorrendo a uma aula dinâmica em que os alunos foram os principais agentes ativos da mesma. A cooperação surgiu como o ponto fulcral desta atividade, pois, sem um trabalho em equipa e entreajuda o grupo não teria conseguido avançar nas estações não terminando a gincana com sucesso (ver figura 30).

Figura 30. Alunos a exhibir o crachá de participação na Gincana da Matemática



Avaliação da turma.

Tal como foi realizado nas áreas curriculares anteriores, apresento em seguida as avaliações referentes ao desempenho da turma no que concerne à área curricular de Matemática (ver tabela 7).

Tabela 7. Avaliação da turma em relação à área curricular de Matemática, segundo os blocos definidos pela OCP (ME, 2004)

Área Curricular disciplinar	Bloco	Inferências avaliativas
Matemática	Bloco 1 – Números e Operações	<p>A turma demonstrou conhecer alguns instrumentos de orientação, porém apenas três alunos souberam explicar o que entendiam por orientação espacial.</p> <p>Durante os exercícios de orientação, verificou-se que alguns alunos tiveram dificuldades em expressar as indicações necessárias, transmitindo orientações pouco explícitas e por vezes incorretas.</p> <p>Aquando do jogo do “Bingo”, constatou-se que apenas quatro alunos ainda confundiam os algarismos que correspondem às unidades, dezenas, centenas e milhares.</p> <p>Na maior parte das situações observadas durante a gincana, os grupos em geral conseguiram representar e ler números até à dezena de milhar e foram capazes de decompor e realizar adições. Todavia, manifestaram maiores dificuldades na resolução de situações problemáticas.</p> <p>A turma preferiu recorrer ao uso de material de apoio para a resolução dos vários exercícios. Conquanto, seis alunos já conseguem resolvê-los sem utilizar qualquer material.</p>

A Intervenção com a Comunidade Educativa

O estágio não assume um papel restrito ao contexto sala de aula e a um trabalho excecionalmente direcionado à turma, antes pelo contrário, este visa abranger toda a comunidade educativa. Sendo certo que a família e a instituição são dois contextos sociais indissociáveis e, que contribuem diretamente para o desenvolvimento integral do aluno.

Ação de sensibilização “Um Futuro SEM Drogas!”.

Atualmente, as crianças não são alheias aos problemas existentes na sociedade e a escola é um meio por excelência a troca de ideias e experiências entre colegas. Todavia, as suas conceções prévias a cerca de alguns temas, nem sempre são as mais corretas e, regra geral, são pré-concebidas no próprio contexto familiar e/ou no meio envolvente à criança. A EB1/PE do Galeão está inserida num bairro social perto de uma escola com 2.º e 3.º Ciclo e Secundário e caracteriza-se por ser uma zona problemática. Assim sendo, a escola e em particular os professores devem estar atentos aos seus alunos e às situações que podem advir de um contexto com estas características. É nesta linha de pensamento que considero que a preocupação dos professores não se limita apenas ao desenvolvimento cognitivo dos seus alunos mas também à sua formação pessoal,

emocional, ética e moral, formando assim, cidadãos equilibrados, com valores e capazes de discernir. Neste sentido, os docentes deverão criar condições para informar e desmistificar ideias errôneas sobre determinados assuntos que se revelem pertinentes e de interesse à comunidade educativa em questão.

Assim sendo, a intervenção com a comunidade educativa surgiu na sequência de comentários e conversas que alguns alunos faziam durante os intervalos sobre o consumo do *bloom* e os efeitos subjacentes a essa droga. Tal facto fomentou uma preocupação geral e, em diálogo com as colegas do núcleo de estágio achou-se pertinente organizar uma ação de sensibilização na qual fosse possível aconselhar e esclarecer a comunidade educativa sobre as características e efeitos das drogas mais conhecidas, de modo a que esta pudesse fornecer informações úteis e adequadas aos seus educandos. Para tal convidaríamos especialistas na área de forma a aconselharem adequadamente os convidados e a fornecerem informações fidedignas. A proposta foi exposta às professoras cooperantes e à diretora da instituição, sendo aceite por todas.

Deste modo, para a realização da ação de sensibilização começou-se por definir estratégias para a organização do evento. Entrou-se em contacto com o Serviço de Prevenção de Toxicodependência da região, os quais disponibilizaram duas psicopedagogas, nomeadamente, a Dr.^a Filipa Mendonça e a Dr.^a Nazaré Freitas para desenvolver o tema proposto.

Constatou-se no PEE (2012) que a comunidade educativa, particularmente os pais, não têm por hábito aderir a este tipo de iniciativas daí que, as expectativas a nível do número de participantes não fossem elevadas. Todavia, esse facto não se revelou um entrave à realização da ação de sensibilização, que foi efetuada no dia 30 de outubro, pelas 18 horas e 30 minutos. Salienta-se ainda que a comunidade foi informada atempadamente da ação de sensibilização, através da distribuição de convites por todas as turmas, da afixação cartazes na escola e da disponibilização de panfletos informativos (ver apêndices J, K e L).

Relativamente ao dia da ação de sensibilização (ver figura 31) a adesão foi dentro daquilo que era esperado, uma vez que já se sabia de antemão que a afluência não seria muita. A forma clara, objetiva e simpática com que as oradoras desenvolveram a ação permitiu o diálogo entre os convidados. Estes mostraram-se interessados e à-vontade para levantar questões e partilharem experiências, revelando-se um momento enriquecedor para a comunidade educativa.

Figura 31. Parte da ação de sensibilização dinamizada pelas psicopedagogas Dr.^a Filipa Mendonça e Dr.^a Nazaré Freitas sobre as drogas



Síntese das Respostas às Questões de Investigação-Ação

Embora tivesse o cuidado de responder às questões de investigação-ação ao longo da intervenção, considerei pertinente realizar uma síntese das mesmas, de forma a tornar mais rápida e clara a sua leitura.

Assim sendo, em resposta à primeira questão **“Como desenvolver aulas dinâmicas em que o aluno assuma o papel central e o professor o papel de orientador?”** foram implementadas novas dinâmicas de trabalho baseadas em jogos, visitas de estudo, trabalhos de grupo, apresentação de trabalhos e utilização das TIC. A realização das atividades permitiram às crianças um envolvimento ativo na construção do seu conhecimento. Assim sendo, alterou-se a realidade da sala, em que era privilegiado o ensino diretivo, passando o professor, neste caso as estagiárias, a ter um papel de orientadoras da ação.

Com intuito de dar resposta à segunda questão, **“Como proporcionar momentos de aprendizagem sem supervalorizar o uso do manual ou de fichas previamente estabelecidas?”** procurou-se ao longo da intervenção tornar os conteúdos a serem trabalhados mais significativos e duradouros para os alunos. Assim, achou-se que o uso excessivo que era dado ao manual e às fichas de trabalho limitava os saberes dos alunos e ainda, tornava a aula monótona e pouco motivante. Para fazer face a esta situação foram dinamizadas atividades recorrendo a materiais apelativos, como o computador, a câmara de filmar, para realizar um cartão do cidadão digital, o multibásico, os ábacos e filmes educativos que serviram de ponto de partida para instigar os alunos à descoberta de novos saberes.

A realização do projeto sobre o sistema digestivo permitiu aos alunos recorrerem a diversas fontes de informação e adquirir conhecimentos muito além dos disponíveis no manual escolar. Assim como, a realização do jogo do “Bingo”, da gincana da matemática, da visita de estudo e da construção dos gráficos sobre a nacionalidade e naturalidade, que também permitiram trabalhar e consolidar conteúdos sem que para isso fosse necessário o recurso ao manual e/ou a fichas exaustivas.

De forma a responder à terceira questão **“Como atenuar os comportamentos desadequados à convivência em grupo e o respeito pela diferença?”** foram implementadas estratégias, como o quadro de tarefas que permitiu estabelecer regras de conduta e de responsabilização dentro da sala. Tal facto tornou os alunos mais conscientes das suas tarefas, reduzindo as discussões e as disputas para a realização das rotinas diárias.

As inúmeras atividades realizadas, essencialmente, as que implicaram o trabalho em grupo, a autoavaliação da leitura, as apresentações de trabalhos, e ainda a visita de estudo, desencadearam diversas situações e comentários menos próprios. Para fazer face a estas condutas menos adequadas, recorreu-se ao diálogo e à reflexão com a turma. Esta estratégia revelou-se, na maioria das situações, satisfatória uma vez que levava os alunos a refletir, a reconhecer os seus erros e a resolvê-los civilizadamente com os colegas.

Em resposta à quinta questão, **“Como propiciar momentos de aprendizagem recorrendo ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)?”**. Propôs-se a utilização das TIC, durante introdução de um novo conceito, nomeadamente da nacionalidade e naturalidade, na procura de novas informações, como se verificou durante a realização do projeto sobre o sistema digestivo, e no esclarecimento de alguns assuntos, como o reconhecimento mais realista do itinerário a percorrer durante a visita de estudo. O recurso ao computador permitiu também a produção de histórias em grande grupo e a realização do melhoramento de texto de uma forma mais simples e cativante para a turma.

Verificou-se que o recurso às TIC, motiva os alunos e torna-os mais interessados pelos conceitos a serem trabalhados, proporcionando-lhes aprendizagens significativas.

Como se verificou que os alunos eram pouco compreensivos uns com os outros e que a maioria deles manifestava uma postura individualista, surgiu a questão **“Como proporcionar oportunidades de trabalho em grupo em que a cooperação seja valorizada?”**. De modo a dar resposta a esta preocupação, no decurso do estágio neste contexto foram privilegiadas as atividades em grupo. Nomeadamente, o projeto, a gincana da matemática, a preparação e registo da visita de estudo e ainda a produção textual.

Durante a realização das mesmas, os alunos foram incentivados a cooperar uns com os outros no sentido de tirarem melhor proveito dos saberes de cada elemento. A par das atividades de grupo, a cooperação também foi fomentada durante as atividades individuais, onde os alunos com mais facilidade podiam ajudar os colegas com mais dificuldades.

Apesar das dificuldades de alguns alunos em se integrarem nos grupos a maioria da turma apercebeu-se dos benefícios que o trabalho em equipa pode proporcionar, sendo que grande parte da turma manifestou interesse nestas atividades, evidenciando sinais de cooperação voluntários.

Reflexão Final da Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

De modo a terminar este capítulo, no qual se fez referência a todo o processo inerente à prática em contexto de 1.º CEB, achou-se pertinente realizar uma reflexão sobre a intervenção pedagógica. Esta tem como objetivo evidenciar os fatores mais relevantes que marcaram a prática nesta valência e, ainda analisar a minha evolução enquanto profissional e pessoa, destacando assim a visão holística da formação profissional, isto porque ambas estão diretamente relacionadas e não as podemos descurar.

Analisando as minhas expetativas iniciais e o modo como decorreu a intervenção pedagógica verificou-se que os receios foram ultrapassados, e que a autonomia que nos foi cedida pela cooperante possibilitou colocar em prática novas estratégias de trabalho. No entanto, senti que os *feedbacks* fornecidos e as reflexões realizados pela professora cooperante não foram tão frequentes como desejado, embora as que foram realizadas resultassem num contributo muito importante, na medida em que nos permitia analisar alguns aspetos positivos e menos positivos da nossa intervenção. Seguindo esta linha de pensamento Freire (1996) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p.22). Foi a partir desta que tivemos a possibilidade de, nas práticas seguintes, aperfeiçoar os aspetos menos positivos.

A intervenção pedagógica neste contexto educativo deu-me oportunidade para refletir e questionar-me sobre a identidade profissional que tenho vindo a construir. Surgindo questões tais como: **Com que tipo de perfil me identifico? Será que é o mais adequado para garantir o sucesso integral dos alunos?** Refletindo sobre estas questões, considero que me identifico com um perfil de professor orientador, preocupado

não apenas com o desenvolvimento cognitivo dos alunos mas também com a sua formação pessoal, emocional, ética e moral, formando assim, cidadãos equilibrados, com valores e capazes de discernir. Creio que este perfil tem em conta todas as dimensões do aluno e não o vê apenas como um ser pensante, criado para adquirir conceitos estandardizados. Sendo certo que desta forma é possível desenvolver cidadãos mais completos capazes de se sentirem úteis e enquadrados no seio da sociedade.

De acordo com aquilo que foi observado, com a avaliação diagnóstica realizada e com as minhas crenças, foi possível definir as questões para a I-A. Estas foram respondidas ao do estágio através da aplicação de estratégias mais dinâmicas e menos diretivas. Pretendíamos de certa forma, assumir um papel de agentes de mudança, melhorando o ensino e o ambiente de aprendizagem na sala, e, para tal, a reflexão e a investigação foram fundamentais (Arendes, 1995). Neste sentido, durante a intervenção *in loco* foram criadas condições para substituir parcialmente os manuais por atividades dinâmicas em que o aluno assumiu um papel ativo na construção do seu conhecimento. Saberes construídos com recurso a novas dinâmicas de trabalho, como por exemplo, as TIC, os jogos e o trabalho cooperativo.

No decurso das nossas intervenções tivemos o cuidado de construir e utilizar materiais de apoio para ajudar os alunos na compreensão de determinados conceitos, pois tal como refere Ponte (et, al., 1997) “os materiais permitem uma melhor compreensão conceptual, ajudam as crianças a construir o seu raciocínio, dão suporte físico para explicar como os alunos pensam e ajudam a desenvolver a sua autonomia” (p. 110). Tentámos cativar o grupo com diferentes estratégias, sendo que o jogo mostrou-se um método muito apreciado por eles. Conseguia perceber, através das suas expressões faciais, o sentimento de felicidade que a palavra “jogo” lhes proporcionava. A motivação era muito maior e todos os alunos queriam participar ativamente em todo o processo da atividade lúdica. Através do jogo, possibilitámos aos alunos momentos de prazer ao mesmo tempo que adquiriram saberes significativos. Assim sendo, jogar “não é apenas um vulgar entretenimento e uma forma de gastar energia, mas um ótimo meio de contribuir para o enriquecimento e desenvolvimento intelectual” (Piaget, 1976, p.160).

A busca incessante pela mudança e pelo conhecimento tem abrangido e modificado diversas componentes das sociedades e, a educação não é exceção. A inovação é, certamente um fenómeno de mudança, de carácter intencional e que no que concerne à educação, desempenha um papel importante para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas educativas.

Com a incorporação das novas TIC no ensino, os manuais deixam, progressivamente, de serem utilizados caindo em desuso. Sendo assim, o professor ganha liberdade para explorar as diversas temáticas, tendo em conta a forma que achar mais pertinente, por exemplo fazer trabalhos de projeto em que os alunos são os verdadeiros investigadores do conhecimento, criar situações problema, para serem exploradas e resolvidas, gerar desafios, entre outras situações, que visem a motivação dos alunos. O uso das TIC foi assim privilegiado, sendo que proporcionou a construção de novas aprendizagens e de momentos mais cativantes e prazerosos.

O desenvolvimento do trabalho cooperativo foi outro aspeto que tentámos privilegiar, uma vez que somos apologistas de que as crianças devem desenvolver as suas aprendizagens ajudando e partilhando o seu saber. Apesar deste tipo de atividade exigir muito mais do professor, pois ao mesmo tempo que orientamos os alunos temos de gerir comportamentos, uma vez que o trabalho em grupo proporciona mais conversas despropositadas e por vezes conflitos entre os alunos. No entanto, as constatações feitas durante os trabalhos realizados em grupo, nomeadamente a pré-disposição dos alunos para se ajudarem, a troca e a partilha de saberes e o companheirismo demonstrado, fizeram concluir que o trabalho cooperativo beneficia muito mais a turma. Tal como afirma Morgado (1997) “a utilização excessiva do trabalho individual [...]” implica “ [...] que os alunos não beneficiem dos aspetos positivos presentes na realização do trabalho em grupo [...] ” (p.51). Aspetos esses que passam por desenvolver alunos críticos, autónomos, sociáveis, com grande espírito de entreajuda, capazes de resolver problemas que surjam na sua vida, entre outras características essenciais num indivíduo.

A diferenciação pedagógica foi tida em conta sempre que se achava necessário e foi feita não apenas através de exercícios adaptados às dificuldades de cada aluno, mas sobretudo com o fornecimento de materiais que facilitassem o seu raciocínio e compreensão. O trabalho cooperativo foi outra estratégia utilizada para colmatar as dificuldades dos alunos, que revelou trazer benefícios para a turma em geral, na medida em que contribuiu para a troca de saberes e para fomentar a tolerância entre os colegas, realçando o facto de que apesar de não serem todos iguais não tinham o direito de criticar, mas sim o dever de ajudar.

Analisando o trabalho de equipa realizado pela minha colega Antonieta Fernandes e por mim, Susana Vieira, considero que o mesmo tenha sido muito positivo. O decurso de toda a prática pedagógica desenvolveu-se, a meu ver, de forma adequada, organizada e competente. Fomos um par que desenvolveu as intervenções de forma cooperativa, onde

o diálogo e a reflexão esteve sempre presente na preparação e na planificação das práticas. Considero que foi uma mais valia trabalhar em equipa com a minha colega, uma vez que complementamos os nossos saberes e apoiámo-nos nas nossas fragilidades. A meta-reflexão foi constante durante o nosso estágio, tivemos o cuidado de trocar opiniões, de fazer correções mútuas, referentes à nossa *performance* com o propósito de evoluirmos e aperfeiçoarmos ao máximo o nosso desempenho pedagógico e as estratégias utilizadas, de modo a proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e de qualidade. Todavia, estou consciente que durante o meu percurso profissional nem sempre poderei contar com este tipo de parceria e, estarei apta para desenvolver a minha prática sem quaisquer receios e de forma competente. Porém, sempre que se proporcionarem momentos desse tipo, irei certamente privilegiá-los e usufruir das vantagens que o trabalho cooperativo pressupõe. Estou convicta que os organismos que cooperam uns com os outros são aqueles que melhores resultados apresentam, e todo o meu percurso académico contribuiu para me formar neste sentido.

O trabalho desenvolvido com a comunidade educativa e a organização da visita de estudo foram situações ocorridas no estágio que também fomentaram o trabalho cooperativo, desta vez num sentido mais abrangente, uma vez que envolveu as colegas do núcleo de estágio, mas igualmente enriquecedor.

O desenvolvimento de projetos com a comunidade educativa em especial com os pais teve por base o conhecimento de que “uma maior corresponsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos tem resultados positivos” (Silva 2003, p. 28). Assim sendo, o envolvimento dos EE em atividades conjuntas com a comunidade educativa surge como uma excelente forma de os aproximar do contexto educativo e de os envolver no trabalho que é desenvolvido para dar respostas a problemáticas diretamente relacionadas com os seus educandos, completando assim a educação dos alunos, uma vez que estes dois contextos são decisivos na sua formação.

Este período de práticas *in loco* foi sem dúvida muito enriquecedor para a minha formação pessoal e profissional. Reconheço que progredi em determinados aspetos, como na diminuição da minha ansiedade e na conquista de um maior à-vontade para falar com os alunos e comunicar com a restante comunidade educativa. Consegui também traçar e desenvolver na prática estratégias para gerir os comportamentos do grupo e senti-me, progressivamente, mais segura e com capacidade de responsabilizar-me por uma turma e criar condições para permitir que usufruam com sucesso de uma educação de qualidade. Porém, estou consciente que ainda necessito de melhorar alguns aspetos da minha

intervenção que, tal como referiu a professora cooperante, irão se aperfeiçoar com a experiência e com a formação contínua, sendo este um fator indispensável na carreira docente. Como defende Freire (1996) “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem” (p.26).

Capítulo IV

O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar

Capítulo IV – O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar

À semelhança do que aconteceu no 1.º CEB, a realização do estágio na vertente EPE foi antecedida por uma distribuição das alunas pelos diversos núcleos de estágio. Desta vez, essa colocação fez-se de forma aleatória, permanecendo apenas uma estagiária em cada sala, ou seja, ao contrário da vertente do 1.º CEB, a intervenção pedagógica fez-se individualmente.

A minha prática pedagógica foi realizada na sala da Pré I da EB1/EP de São Filipe, situada em Santa Maria Maior, concelho do Funchal, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

O estágio decorreu durante cinco semanas, perfazendo um total de 100 horas. Teve início no dia 5 de novembro de 2012 e terminou no dia 7 de dezembro de 2012. A prática pedagógica desenvolveu-se quatro dias por semana, durante cinco horas diárias, no período da manhã, exceto um dia por semana em que, por motivos de compatibilidade de horário com educadora cooperante, a prática foi desenvolvida no turno da tarde. Este horário possibilitou-me familiarizar com as dinâmicas da sala nos diversos períodos do dia, tornando a minha prática mais abrangente. A primeira semana teve como principal objetivo a familiarização com aquele contexto, assim como, a aproximação e avaliação diagnóstica do grupo de crianças. Assim sendo, essa semana foi destinada, essencialmente, à observação participante e à dinamização de uma atividade de apresentação.

Expetativas Iniciais

Tal como no estágio do 1.º CEB, nos momentos anteriores ao início da minha prática na EPE surgiram expetativas e sensações menos positivas, como insegurança e alguns receios. Em relação às minhas expetativas estas passaram por, ser orientada por uma educadora cooperante flexível, crítica e disponível para refletir em conjunto sobre os momentos mais pertinentes da minha intervenção pedagógica, por integrar uma equipa pedagógica recetiva, em que o clima de entreajuda e cooperação estivesse patente, assim como, desenvolver uma relação agradável com os membros da mesma e, com eles poder partilhar conhecimentos e experiências.

Além dos aspetos referentes à equipa pedagógica as expectativas também recaíram sobre os elementos exteriores à sala, mais especificamente sobre as famílias e a restante comunidade. Deste modo, estabelecer uma relação próxima e visar a colaboração dinâmica nas atividades desenvolvidas com o grupo foi outro aspeto pretendido.

No que concerne à minha intervenção como educadora estagiária surgiram algumas questões que me deixaram insegura e com alguns receios. Como o facto de pela primeira vez desenvolver a minha prática pedagógica sozinha, a gestão de conflitos e de comportamentos inadequados e a utilização de estratégias eficazes para cativar o grupo. Porém, a prática foi encarada de forma positiva e com a certeza de que seria um percurso enriquecedor, o qual dar-me-ia experiência para o meu futuro profissional, bem como, possibilitaria aplicar e articular as competências científicas adquiridas na minha formação académica e desenvolver uma prática suportada nos interesses e necessidades das crianças de forma proativa e dinâmica.

Contextualização do Ambiente Educativo.

Neste item será explorado, em traços gerais, o espaço no qual a escola EB1/PE de São Filipe se encontra inserida. Será feita também a caracterizada da escola, assim como do grupo de crianças.

O meio envolvente.

A freguesia de Santa Maria Maior está situada na zona oriental do concelho do Funchal. Esta freguesia é confrontada a norte com as freguesias do Monte e da Camacha, sendo esta última pertencente ao concelho de Santa Cruz. Faz ainda, fronteira a sul com o Oceano Atlântico, a oeste com as freguesias de Santa Luzia e Sé, e a este com a freguesia de São Gonçalo (ver figura 1) (PEE, 2010).

Em consonância com dados definitivos dos censos 2011 divulgados pelo INE, a densidade populacional contabilizada na freguesia de Santa Maria Maior é de 13352 habitantes, divididos por 3955 núcleos familiares.

Principais infraestruturas.

Na freguesia de Santa Maria Maior é possível encontrar um numeroso e diversificado leque de infraestruturas, fazendo desta, umas das freguesias mais providas de recursos e, conseqüentemente, mais bem preparadas para dar resposta às necessidades

e interesses que a população residente exige. Seguidamente encontra-se na tabela 8, alguns exemplos desses estabelecimentos.

Tabela 8. Exemplos de infraestruturas existentes na freguesia de Santa Maria Maior (PEE, 2010)

Infraestruturas existentes em Santa Maria Maior	
Educativas	Infantário dos Louros; EB1/ PE Visconde Cacongo; EB1/PE de S. Filipe; EB1/PE Aspirante Mota Freitas; EB1/PE do Faial; Escola Secundária Jaime Moniz; EB1/PE Prof. Eleutério de Aguiar; Escola Salesiana de Artes e Ofícios; Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos dos Louros.
Desportivas	Pavilhão Gimnodesportivo do Funchal; Campo do Pomar; Ginásio da Barreirinha; Clube Sport Marítimo; Estádio do Nacional – Choupana.
Religiosas	Capela do Corpo Santo; Igreja de Nossa Senhora do Socorro; Capela Mãe dos Homens; Igreja do Sagrado Coração de Jesus.
Culturais	Associação de Escritores da Madeira; Centro Cívico de Santa Maria Maior; Lar do Professor; “Madeira Story Center”; Museu da Eletricidade; Museu de Arte Contemporânea; Centro Social de Santa Maria Maior; Centro de Apoio à População Idosa.
Serviços	Secretaria Regional do Equipamento Social; Secretaria Regional de Educação – Direção Regional de Administração Educativa; (Oudinot); Junta de Freguesia; Polícia de Segurança Pública (sede Principal); Centro de Saúde Dr. Agostinho Cardoso; Centro de Assistência ao Alcoolismo e à Toxicodependência.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar de São Filipe

A escola 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Filipe, situa-se na freguesia de Santa Maria Maior, concelho do Funchal, mais precisamente na Rua de São Filipe, n.º 33. Foi inaugurada em 1951, conforme as normas do “Plano dos Centenários”. Porém, tem vindo a sofrer algumas obras de redimensionamento, a fim de melhorar a qualidade dos seus serviços. Este estabelecimento de ensino é de carácter público, apresenta duas valências o 1.º CEB e EPE, adota o regime de ETI e o seu horário de funcionamento é das 08h15m às 18h15m (PEE, 2010).

90 - RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Esta instituição tem ao seu dispor uma panóplia de espaços interiores e exteriores, bem como, recursos humanos (ver tabela 9) preocupados em dar resposta às necessidades da população escolar (ver tabela 10).

Tabela 9. Espaços interiores e exteriores da EB1/PE de São Filipe

Composição da estrutura física da escola			
Edifícios	Pisos	Espaços interiores	Espaços Exteriores
Principal	1	Sala de aula – 1.º ano Sala de aula – 2.º ano Sala de Expressão Musical e Dramática Sala de Expressão Plástica	Campo polivalente Parque infantil Zonas ajardinadas Espaços de recreio
	2	Sala de aula – 3.º ano Sala de aula – 4.º ano Biblioteca Sala de TIC Gabinetes administrativos e Direção	
Anexo 1	1	Sala Pré I (3/4 anos) Sala Pré II (5 anos) Cozinha Refeitório – Alunos Refeitório – Pessoal docente e não docente Casas de banho - Alunos Casas de banho – Pessoal docente e não docente	
Anexo 2	1	Sala de Educação Especial Casas de banho – Alunos	

Tabela 10. Recursos humanos existentes na EB1/PE de São Filipe

Pessoal Docente	Pessoal Não Docente
Seis Educadoras de Infância	Um psicólogo
Quatro professoras do 1.º CEB	Um assistente técnico
Uma professora de expressão Musical e dramática	Duas ajudantes de ação socioeducativa de EPE
Uma professora de Expressão Plástica	Uma encarregada de pessoal auxiliar
Um professor de TIC	Sete assistentes operacionais
Um professor de Expressão Físico-Motora	
Um técnico superior de Biblioteca	

Projeto educativo da escola.

O Projeto Educativo é visto “como um documento de carácter pedagógico, orientador de toda a atividade escolar que, elaborado com participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria da Escola” (PEE, 2010, p.30). Seguindo esta linha de pensamento, o PEE da EB1/PE de São Filipe foi elaborado com o intuito de dar

resposta a algumas questões aferidas nos inquéritos e na observação direta da comunidade, assim como, colmatar algumas lacunas encontradas na instituição. Este projeto intitula-se “*Uma Escola para o Futuro*” e visa dar continuidade ao projeto anterior. Desenvolve-se ao longo de quatro anos letivos de 2010 a 2014, havendo uma revisão do mesmo no fim de cada ano.

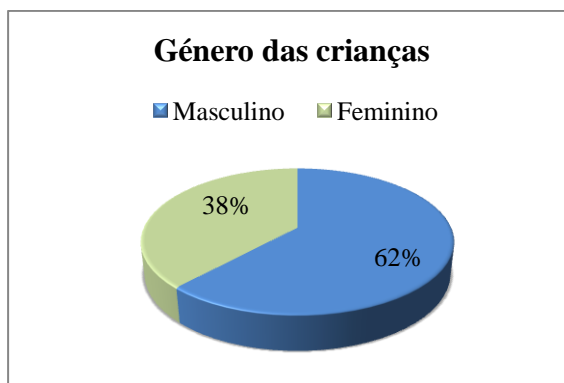
As principais metas e objetivos que orientam este projeto têm a finalidade de promover o sucesso educativo numa perspetiva holística; capacitar a escola para responder aos desafios que se lhe apresentam numa sociedade em constante mudança e apostar numa coresponsabilização baseada numa perspetiva transversal, horizontal e vertical. Com o intuito de dar resposta aos objetivos e metas definidos atuam, essencialmente, em três campos: no caráter pedagógico-curricular, no caráter funcional e na área da formação contínua (PEE, 2010).

O grupo de crianças.

A caracterização do grupo foi o primeiro aspeto tido em conta, uma vez que é este que orienta toda a intervenção pedagógica (Ministério da Educação, 1997). À semelhança do 1.º CEB a caracterização do grupo será feita recorrendo a gráficos circulares e de barras facilitando a análise e interpretação dos dados. Assim sendo, os gráficos abaixo apresentados foram realizados de acordo com o levantamento de dados efetuado ao longo do estágio, através da observação participante, da consulta do registo individual das crianças e do diálogo com a equipa pedagógica.

O grupo da sala Pré I é formado por vinte e uma crianças, sendo que oito são do género feminino (38% do total) e 13 do género masculino (62% do total) (ver gráfico 7).

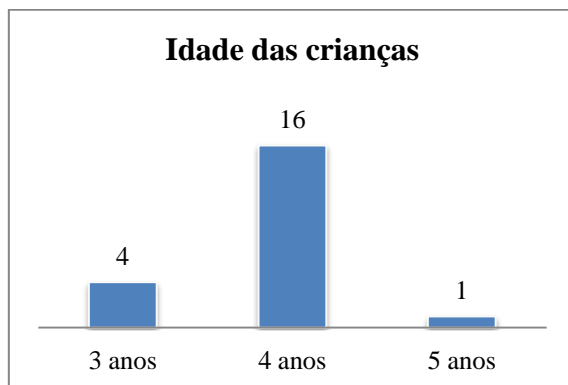
Gráfico 7. Género das crianças da Pré I



Com se pode verificar no (ver gráfico 8), a faixa etária deste grupo varia entre os três e os cinco anos. A maioria do grupo, (16 crianças), tem quatro anos, porém, existem

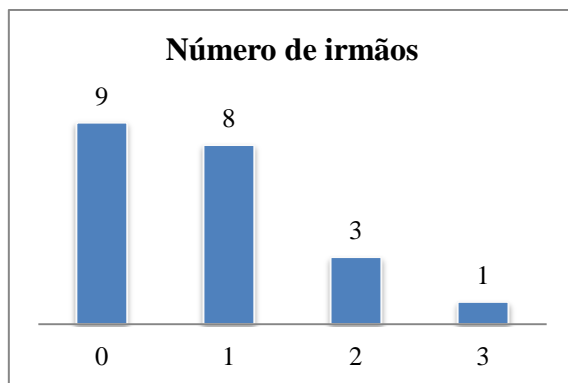
quatro crianças que ainda possuem três anos e apenas uma com cinco anos. Importa ainda salientar que, de acordo com as informações recolhidas, constatou-se que quatro crianças estão a frequentar a EPE pela primeira vez.

Gráfico 8. Idade das crianças da Pré I



Após a análise dos dados recolhidos, infere-se que, em relação ao número de irmãos (ver gráfico 9) quase metade das crianças (nove) são filhos únicos e oito crianças possuem apenas um irmão. Com dois irmãos existem três crianças e com três irmãos apenas uma criança.

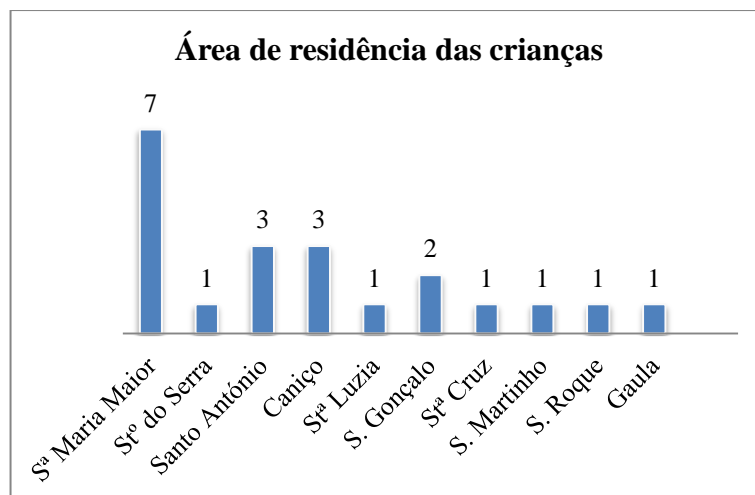
Gráfico 9. Número de irmãos das crianças da Pré I



Em conformidade com os dados resultantes do gráfico 10 existe uma grande heterogeneidade no que diz respeito à área de residência das crianças, sendo que quatro residem fora do concelho do Funchal, nomeadamente, uma no concelho de Machico e as restantes três no concelho de Santa Cruz.

Verifica-se que sete crianças do grupo são residentes na mesma freguesia onde a escola se encontra localizada (Santa Maria Maior), enquanto as restantes 14 residem em dez freguesias distintas. Santo António e Caniço destacam-se de entre as 10 freguesias, como aquelas que apresentam maior número de crianças residentes, ambas com três, seguidas de São Gonçalo com duas. As restantes freguesias apenas possuem uma criança.

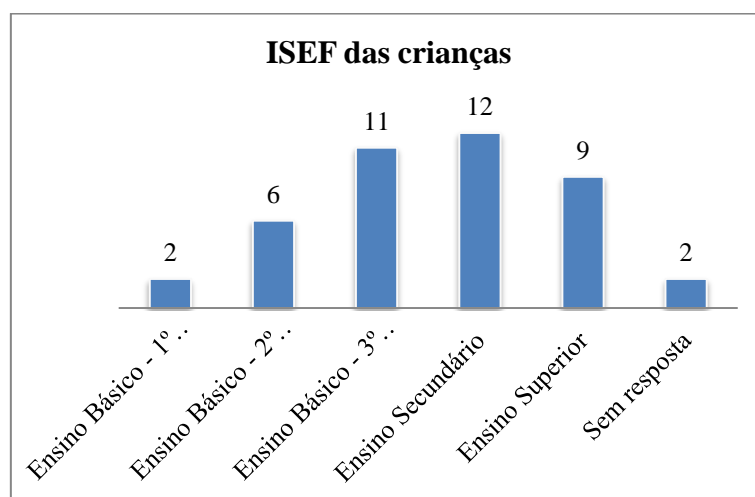
Gráfico 10. Área de residência das crianças da Pré I



Tendo como referência o gráfico 11, constata-se que o Indicador Socioeducativo Familiar (ISEF) que domina neste grupo é o Ensino Secundário com um total de 12 EE.

Seguidamente, e representados por 11 e nove EE, está o Ensino Básico (3.º Ciclo) e o Ensino Superior, respetivamente. Por fim, o Ensino Básico (2.º Ciclo) está apresentado por seis EE, seguido do Ensino Básico (1.º Ciclo) por dois. Durante a recolha de dados, não foi possível obter informações sobre o ISEF de dois pais, uma vez que a criança encontra-se institucionalizada e não foram disponibilizados quaisquer informações deste nível.

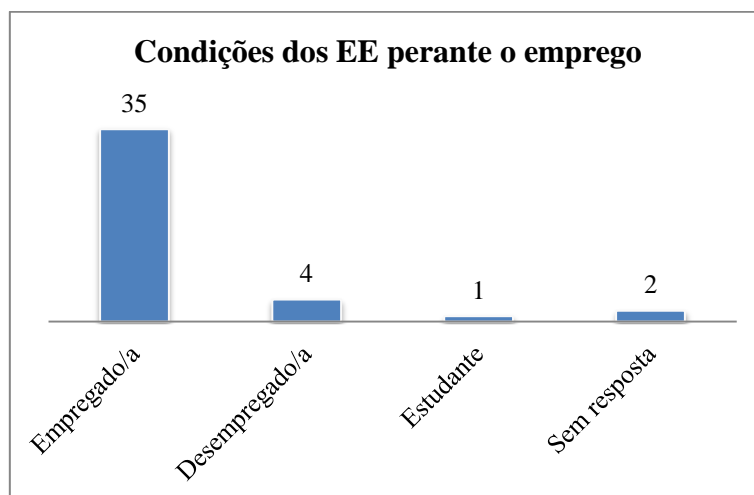
Gráfico 11. ISEF das crianças da Pré I segundo as habilitações académicas dos EE



Relativamente à condição dos EE perante o emprego (ver gráfico 12), verifica-se que a maior (35) encontram-se empregados. Quatro estão em situação de desemprego e um encontra-se a estudar. Salienta-se ainda que, não foi possível apurar informações de dois EE devido a inexistência de resposta.

Perante o resultado dos dados recolhidos constata-se que, grande parte do grupo encontra-se numa situação económica estável. Tal facto poderá proporcionar melhores condições para o desenvolvimento global das crianças.

Gráfico 12. Condições dos EE das crianças da Pré I perante o emprego



Para uma melhor compreensão do grupo de crianças, foi realizado uma caracterização genérica do mesmo (ver tabela 11). Esta fez-se a partir da observação direta do grupo, de notas de campo e de conversas informais com a educadora cooperante. Teve como indicadores base as diferentes áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE.

Tabela 11. Caracterização das crianças da Pré I por áreas de conteúdo

Área de formação pessoal e social
O grupo na sua generalidade apresenta muitas dificuldades no cumprimento de normas, porém, têm-se revelado muito recetivos na elaboração das regras da sala sugerindo propostas para melhorar o funcionamento da mesma.
As situações de conflitos entre pares e os comportamentos desadequados à convivência em sociedade são frequentes e envolvem quase sempre as mesmas crianças.
Relativamente à autonomia, a maioria do grupo, especialmente os mais velhos, já expressão as suas ideias e vontades, selecionam materiais e atividades autonomamente. No que concerne à realização das tarefas diárias, de higiene pessoal e alimentação, grande parte das crianças consegue executá-las, no entanto, existem quatro ou cinco crianças que ainda precisam de ajuda e de mais estímulo neste sentido.
No que diz respeito aos níveis de concentração, as crianças mais novos possuem mais dificuldades em se concentrar durante muito tempo acabando por destabilizar o restante grupo.
A partilha de materiais, a entreajuda e a cooperação com os colegas são aspetos mais visíveis nas crianças do género feminino e que necessitam ser trabalhados com restante grupo.
Todas as crianças relacionam-se com seus pares e com os adultos à exceção de uma criança que está a frequentar sessões de psicologia, porém, ainda não possui o diagnóstico do psicólogo. É uma criança que não interage com os colegas, revela necessidades específicas, os seus momentos de concentração são muito curtos. Manifesta ainda, momentos onde parece estar “no mundo dele”.
Área de expressão e comunicação
Domínio das expressões: motora, dramática, plástica e musical
No que concerne ao domínio da expressão motora, todas as crianças possuem a motricidade global adquirida, à exceção de uma ou duas que evidenciam dificuldades em estarem quietos e em relaxarem. Apesar das dificuldades em cumprir as regras estipuladas, demonstram claro interesse por jogos de movimento.
Todos realizam ações motoras diferenciadas, como saltar, trepar, correr, balançar e rodopiar de forma

autónoma e sem grandes dificuldades a registar.

Relativamente à expressão dramática o grupo, em geral, demonstra gosto pelo jogo simbólico e dramático, interagindo com os outros e exprimindo-se verbal e corporalmente em atividades de faz-de-conta.

A expressão plástica é uma das áreas mais prezadas pelo grupo. Todas as crianças evidenciam clara motivação por explorar diversos materiais tais como, pincéis, lápis, tintas, massa de modelagem, assim como fazer recortes e colagens.

Na expressão musical o grupo demonstra grande interesse por jogos musicados, em aprender novas canções, mimadas ou não, sendo capazes de memorizá-las com facilidade. Algumas crianças são capazes de sincronizar o movimento do corpo com o ritmo das canções. Os jogos em que são trabalhados os ritmos recorrendo a determinadas partes do corpo são muito apreciados pelo grupo, porém, algumas crianças possuem muitas dificuldades em memorizar e, conseqüentemente, reproduzir corretamente as seqüências modelo.

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

O diálogo em pequeno e grande grupo é apreciado pela maioria das crianças, estas revelam grande entusiasmo em expor as suas opiniões e ideias, originando, muitas vezes, dificuldades em esperarem pela sua vez de falar.

O grupo evidencia interesse por formas de expressão que permitem trabalhar os ritmos e, por conseguinte, o desenvolvimento de competências metalinguísticas, assim como, o aperfeiçoamento da articulação de palavras, como as lengalengas e trava-línguas.

As histórias, nomeadamente de animais, bruxas, dinossauros, entre outros temas, fazem parte dos interesses gerais do grupo. Este, na sua maioria é capaz de recontar as histórias, interpretá-las e reconhecer as suas personagens.

As crianças mais velhas conseguem identificar algumas letras do alfabeto e já são capazes de copiar o seu nome, sendo que algumas já o fazem sem recurso a qualquer suporte.

As crianças, na sua maioria, demonstram aptidão em expressar as suas ideias e escolhas, porém, algumas manifestam dificuldades em articular de forma clara e correta as palavras verbalizadas. Sendo que duas delas frequentam a terapia da fala.

Domínio da matemática

Neste domínio, apenas algumas crianças conseguem identificar as figuras geométricas e realizar contagens, pelo menos, até 10. As restantes encontram-se ainda a construir a noção de número. A maioria do grupo consegue formar conjuntos, seriar e ordenar diferentes objetos, de acordo com critérios e propriedades que os mesmos apresentam.

Área de conhecimento do mundo

É um grupo muito curioso, que manifesta interesse por saber os porquê das coisas, todavia, possui dificuldades em se concentrar durante muito tempo no mesmo assunto, perdendo facilmente o interesse no mesmo.

Em relação ao espaço e tempo, muitas crianças revelam ter noções espaciais (dentro/fora, cima/baixo...), assim como, são capazes de distinguir unidades de tempo, essencialmente a noite do dia.

No que diz respeito ao conhecimento do ambiente natural e social, o grupo na sua maioria reconhece os diferentes estados do tempo, assim como, é capaz de identificar-se a si, dizendo o seu nome e idade e aos seus familiares.

A nível do dinamismo das inter-relações naturais e sociais o grupo, no geral, manifesta reconhecer a importância da higiene corporal, alimentar e da segurança.

Todas as crianças evidenciam um claro interesse pelas TIC e a maioria é capaz de, autonomamente utilizar o *TuxPaint* para inserir imagens, palavras e sons, bem como, exploram livremente jogos e atividades lúdicas na internet. Todavia, algumas crianças ainda demonstram grandes dificuldades em manusear adequadamente o rato do computador.

A equipa pedagógica.

No que concerne aos recursos humanos existentes na Pré I, a sala possui duas educadoras de infância titulares, Cristina Sá e Noémia Amaro que trabalham com horário fixo. Possui também uma educadora de apoio, Emília França e uma auxiliar de ação educativa Conceição Moniz. As educadoras trabalham cinco horas diárias, das 08h15m às

13h15m ou das 13h15m às 18h15m, à exceção da educadora de apoio, que por estar de licença de amamentação trabalha apenas quatro horas diárias, das 10h00m às 14h00m. A auxiliar trabalha sete horas por dia, e faz um horário repartido, das 09h00m às 12h30m e das 14h30m às 18h00m.

A equipa pedagógica evidencia um relacionamento positivo entre todos os elementos que a constituem e trabalham em constante cooperação a fim darem resposta aos interesses e necessidades do grupo, proporcionando-lhes uma educação de qualidade. O diálogo, a reflexão e a avaliação entre as educadoras é constante e a junção das suas ideias complementam uma prática pedagógica que visa desenvolver a criança em todas as suas dimensões.

A sala da Pré I.

A organização e utilização do espaço da sala são reflexo das intenções educativas e da dinâmica de um grupo (Ministério da Educação, 1997). A sua composição deverá culminar num ambiente de aprendizagens ativas, securizante, flexível, confortável e variado, capaz de dar resposta às necessidades e interesse que o desenvolvimento das crianças nestas faixas etárias exige (Post & Hohmann, 2007).

A sala da Pré I possui dimensões suficientemente amplas para acolher de forma confortável, as 21 crianças do grupo. Possui um bom arejamento e uma luminosidade apropriada, provenientes das janelas amplas existentes na sala, como se pode confirmar na figura 32. Ligado a este espaço, encontra-se uma zona mais pequena a qual destina-se à higiene pessoal das crianças, assim como, a arrumações. Nessa área estão os cabides das crianças, as casas de banho para ambos os géneros, dois lava mãos, um duche e duas arrecadações (ver figura 33).

Figura 32. Sala da Pré I

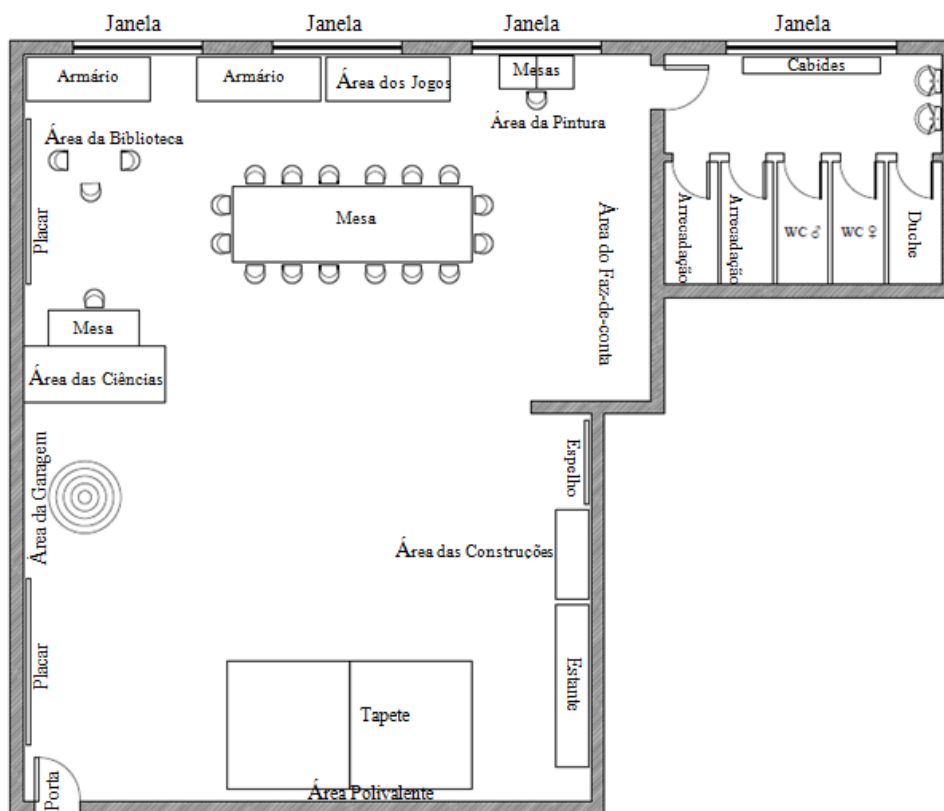


Figura 33. Espaço anexado à sala



Como é visível na figura 34 a organização do espaço da sala faz-se por diferentes áreas de atividades “que permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho 2011, p.11).

Figura 34. Planta da sala da Pré I



As áreas existentes na sala são as seguintes: área da garagem, área da biblioteca, área dos jogos, área da pintura, área do faz-de-conta, área das construções, área

polivalente e área das ciências, sendo esta última, introduzida no desenvolvimento do estágio.

A área da garagem está posicionada ao lado do placar de entrada. Tem à sua disposição uma pista de corridas, vários carros de diferentes modelos e dimensões, escavadoras e algumas motos.

A área da biblioteca fica situada num canto mais reservado da sala proporcionando às crianças um ambiente mais tranquilo e de maior concentração. É composta por uma estante em madeira colorida onde se encontram diversos livros de histórias, assim como, uma coleção de enciclopédias. Todos os livros estão à altura das crianças para que estas possam usá-los autonomamente. Possui também algumas cadeiras e uma mesa para explorarem os livros de forma mais confortável.

A área dos jogos encontra-se perto da mesa central para facilitar o transporte dos mesmos, porém, algumas crianças têm preferência por explorar os jogos no chão. Esta área é composta por *puzzles* com diferentes níveis de dificuldades, jogos de memória, de encaixe, de associação, para trabalhar as cores e os tamanhos. Os jogos estão organizados em grupos, consoante a sua categoria.

A área da pintura localiza-se junto a uma janela, é portanto, uma zona bem iluminada permitindo uma melhor qualidade na realização das atividades. Essa área é composta por duas mesas e cadeiras, diversos pinceis, recipientes com tintas de várias cores, esponjas e um suporte em metal para a realização de pinturas verticais.

A área do faz-de-conta é muito procurada pelas crianças daí estar situada numa zona espaçosa permitindo uma boa circulação das mesmas. Porém e, por forma a proporcionar maior acolhimento, a área encontra-se delimitada por um biombo que além de restringir esse espaço da restante sala é também utilizado nas dramatizações. Esta área é formada por um quarto de dormir o qual possui uma cómoda, dois telefones, uma cama, lençóis, uma almofada, etc. e por uma cozinha composta por armários, um fogão, um micro-ondas, cinco cadeiras, uma toalha, uma mesa, alimentos de plástico alguns copos, pratos, etc. Salienta-se que os materiais são todos adaptados ao tamanho das crianças. Nessa zona, encontra-se também um cesto onde estão guardadas algumas peças de roupa e máscaras que as crianças utilizam de forma a enriquecer o jogo simbólico.

A área das construções está equipada por inúmeros blocos com características diversificadas (diferentes cores, tamanhos e formas) que permitem às crianças explorar diferentes competências. Possui ainda, algumas figuras de animais e carros.

Os materiais estão guardados dentro de caixas que por sua vez são organizadas em prateleiras. Cada caixa está devidamente etiquetada o que se revela, segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011) numa “forma poderosíssima de passar mensagens implícitas às crianças” (p.12). As caixas também encontram-se ao nível das crianças, proporcionando-lhes uma maior autonomia e arrumações mais práticas. Esta área dispõe de uma zona ampla o que permite que às crianças realizem construções de maior dimensão.

A área polivalente é a zona privilegiada para as reuniões e atividades em grande grupo. Neste espaço podemos encontrar o quadro do tempo e das presenças, assim como, o calendário dos aniversários. Estes instrumentos de gestão do quotidiano são “uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.26).

Por fim, a área das ciências foi introduzida durante a realização do estágio. Ela encontra-se situada entre a área da garagem e a área da biblioteca, por sugestão das crianças. Por ser uma área recentemente inserida na sala, não possui muitos materiais, porém, ainda tem ao dispor das crianças as caixas com as experiências realizadas durante a *práxis*, as folhas de registo das mesmas, algumas lupas, um dossier com experiências para realizar e um cartaz com fotos da visita de estudo à “A Química é Divertida”.

Rotina do grupo.

Em contexto pré-escolar a rotina surge como um instrumento de apoio e orientação do adulto mas, sobretudo da criança. Na perspetiva de Zabalza (1992) a rotina “baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p.169). Esta permite que a criança se aproprie da sequência dos tempos de rotina deixando-a menos ansiosa e por conseguinte, mais independente, segura e autónoma (Oliveira-Formosinho; Lino & Niza, 2007).

Porém, importa referir que “nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (Ministério da Educação, 1997, p.40). Seguindo esta linha de pensamento, a rotina não poderá ser vista como algo rígido, antes pelo contrário, deverá ser flexível, a fim de se adaptar às necessidades e aos interesses do grupo.

Assente nas ideias defendidas pelos autores supramencionados é apresentado, de seguida, a rotina da Pré I (ver tabela 12).

Tabela 12. Rotina da Pré I

Horário	Momento da Rotina
08h15m – 09h20m	Acolhimento
09h20m – 09h30m	Higiene
09h30m – 10h00m	Momento de Reunião
10h00m – 10h45m	Lanche/Recreio
10h45m – 11h50m	Atividades Orientadas/Realização de Projetos
11h50m – 12h00m	Higiene
12h00m – 13h00m	Almoço/Recreio
13h00m – 15h20m	Repouso
15h20m – 15h50m	Pequenas Explorações*
15h50m – 16h00m	Higiene
16h00m- 17h00m	Lanche/Recreio
17h00m – 18h15m	Atividades livres e orientadas Saída das Crianças

***Rotinas Semanais – Pequenas Explorações**

Dias da Semana	Atividades
segunda-feira	Hora do conto/convidados
terça-feira	Ciências
quarta-feira	Matemática
quinta-feira	Atelier da Língua Materna
sexta-feira	Organização de Trabalhos

Durante três dias, a rotina semanal é engrandecida por atividades de enriquecimento curricular. Estas são orientadas por professores especializados e desenvolvidas fora do âmbito da sala (ver tabela 13).

Tabela 13. Horário das atividades de enriquecimento curricular

Dia da semana	Horário	Atividade de enriquecimento curricular
Segunda-feira	09h45m- 10h30m	Educação Física
Quarta-feira	09h30m – 10h30m	Expressão Musical e Dramática
	11h00m – 11h30m	Inglês
Quinta-feira	10h45m – 11h45m	TIC

Questões para a Investigação-Ação

À semelhança do que ocorreu no estágio pedagógico do 1.º CEB, na vertente Pré-Escolar também surgiram algumas preocupações após a avaliação diagnóstica do grupo, nomeadamente a gestão comportamental, o trabalho cooperativo, a necessidade de desenvolver nas crianças o espírito crítico e o despertar para as ciências. Apesar de este último ser pouco trabalhado com o grupo, considera-se um fator muito importante para o seu desenvolvimento, pois pretende transformar crianças curiosas com competências para

a ação, capacidade de resolver conflitos, espírito crítico, tomada de decisões e capacidade de expressão e comunicação (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002).

De acordo com esta situação, surgiram cinco questões que funcionaram como impulsionadoras de toda a ação pedagógica, sendo estas:

Como promover o envolvimento ativo das crianças em atividades produtivas de conhecimento e baseadas em centros de interesse?

Como diminuir, entre as crianças, os comportamentos desadequados à convivência em grupo?

Como incrementar o espírito crítico e científico a partir de uma metodologia de projeto?

Como fomentar o trabalho cooperativo e a partilha entre as crianças?

Como criar condições para desenvolver a comunicação oral tornando-a cada vez mais rica e aperfeiçoada?

Assim sendo, durante a minha prática in loco foram criadas condições, juntamente com a equipa pedagógica, para dar resposta às necessidades supramencionados. Salienta-se que as situações que se criaram tiveram como base de sustentação os referenciais pedagógicos que estão apresentados no ponto referente aos *fundamentos que sustentam a prática pedagógica*.

A Intervenção Pedagógica na Sala da Pré I

Seguidamente serão explanadas as atividades mais significativas decorrentes da prática pedagógica, que se encontram divididas em dois grandes temas principais, os legumes e o projeto dos fungos. Salienta-se que o projeto dos fungos originou-se a partir do tema dos legumes e foram explorados em simultâneo, todavia, para uma melhor apresentação e compreensão das atividades serão apresentadas separadamente e por temas. As planificações e a respetiva avaliação das competências encontram-se disponíveis nos apêndices M a P.

Os legumes.

O desenvolvimento das atividades relacionadas com o tema dos legumes foram ao encontro daquilo que já vinha a ser desenvolvido com grupo. A exploração deste conteúdo surgiu de uma necessidade que as crianças apresentavam em consciencializarem-se sobre a importância dos legumes para a sua saúde. Esta

necessidade foi identificada pelas educadoras da sala e eu, fiquei incumbida de dar continuidade ao tema.

Para fazer face à necessidade que o grupo apresentava foram realizadas algumas atividades a partir das quais se pretendia também ir ao encontro dos interesses das crianças.

Exploração dos legumes

Aquando do diálogo inicial sobre o tema constatou-se que, a maioria do grupo conseguiu enumerar alguns legumes que já conheciam, porém, só faziam alusão a um grupo muito restrito, como por exemplo: a cenoura, alface e a couve. De forma a aprofundar os seus conhecimentos sobre o tema sugeriu-se começar por explorar, em grande grupo, um conjunto diversificado de legumes. Na sequência dessa exploração emergiu a seguinte questão por parte de uma criança “Os cogumelos também são legumes?” esta foi valorizada pela sua pertinência e foi impulsionadora de um projeto que será apresentado *a posteriori*.

Como as crianças possuem algumas dificuldades de concentração, especialmente as mais novas, foi necessário criarem-se momentos cativantes e de surpresa. Zabalza (1998) vem corroborar este facto referindo que as crianças mais novas “custam muito a concentrar a sua atenção nas suas atividades, prestar atenção às instruções, manter-se dentro de processos minimamente prolongados, aceitar as regras básicas da convivência” (p. 26). Assim, tentou-se que a atividade não fosse demasiado prolongada e procurou-se dar relevância aos comportamentos menos adequados. Pois considero que as dificuldades apresentadas a nível da aceitação de regras e comportamentos inapropriados à convivência em grupo devem ser trabalhadas desde a mais tenra idade, a fim de proporcionar à criança um desenvolvimento harmonioso, evitando lacunas no seu relacionamento social.

Começou-se por apresentar um saco e incentivou-se o grupo a dar as suas sugestões sobre o possível conteúdo do saco misterioso, fomentando o diálogo entre as crianças. De acordo com O Ministério da Educação (1997):

a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale [...] facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (p.66).

A partir da exploração dos legumes foi possível trabalhar alguns sentidos, como o tato, a visão e o olfato. As crianças à medida que manuseavam os diferentes legumes tomavam consciência das suas cores, das diferentes texturas e dos cheiros característicos de cada um, fazendo determinados comentários, como por exemplo o “ O pepino tem picos.”; “A couve cheira mal.”; “A cenoura é muito dura.”. A partir das suas constatações foi possível realizar comparações entre cada um deles. Para que a atividade se tornasse mais rica achou-se pertinente fazer referência a outras variáveis que ainda não tinham sido referidas pelo grupo, como o peso e o tamanho que os legumes possuíam, dando-lhes assim oportunidade para se tornarem conscientes de outras características.

Como foram apresentados mais do que um legume de cada tipo, criou-se a possibilidade de se trabalhar o domínio da matemática, mais precisamente as contagem e a formação de conjuntos. De acordo com Ministério da Educação (1997):

[...] a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspetos a contemplar, que devem ser vistos de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há interpelações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns (p.48).

Notou-se que algumas crianças conseguiram contabilizar pelo menos 10 unidades e que a maioria foi capaz de separar os legumes de acordo com as suas características. Porém, reconheço que o tempo dispensado para a exploração de conceitos matemáticos não se revelou o mais adequado, uma vez que algumas crianças já se apresentavam distraídas e desmotivadas para esta atividade, destabilizando a atenção do restante grupo. Assim sendo, achou-se aconselhável dar por terminado o trabalho desenvolvido, acalmar o grupo através de estratégias sonoras e musicais e, encaminhá-los para outra atividade.

O confronto com esta situação levou-me a refletir e, considero que teria sido mais indicado para as crianças realizar os conjuntos em pequenos grupos, dando-lhes oportunidade de registarem as suas opções, tornando assim a atividade mais significativa.

Com a exploração dos legumes foi possível implicar as crianças ativamente na descoberta de novos saberes. Perante situações de comportamentos desadequados à convivência em grupo criou-se a possibilidade de alertá-los e refletir com o grupo sobre tais acontecimentos.

A importância dos legumes

Na sequência da exploração dos legumes, questionou-se o grupo sobre a importância dos mesmos, sendo que foi possível aferir que algumas crianças tinham conhecimento que esse tipo de alimentos faziam bem, que além de os consumir na escola também os consumiam em casa e que até gostavam de alguns deles. Porém, como a maioria do grupo não fez mais comentários positivos, sugeriu-se, como motivação, o conto de uma história intitulada “A festa dos legumes” que foi adaptada por mim e apresentada através de um *PowerPoint*. As crianças ficaram entusiasmadas e o facto de recorrer a uma tecnologia inexistente na sala cativou-os ainda mais, uma vez que estas revelam muito interesse neste tipo de recursos.

Elucidar as crianças para a importância dos legumes nem sempre é uma tarefa fácil, pois muitos delas já possuem uma conceção negativa sobre os mesmos que dificulta a alteração dessas ideias. Assim, apostou-se numa história divertida, com imagens cativantes e onde estivesse bem presente os benefícios dos legumes e os malefícios para a saúde de quem não os consome. A partir da exploração da história foi possível fomentar o diálogo, o grupo expôs as suas experiências pessoais, que tornou este momento mais enriquecedor, como por exemplo, crianças que habitavam em zonas rurais afirmaram que tinham uma horta e que cultivavam com os seus pais, contrastando com as experiências das crianças que viviam nas zonas mais urbanas, que não disponham de espaços para cultivar e que só conheciam os legumes dos supermercados. Assim, lançaram-se questões e proporcionou-se momentos de reflexão em grande grupo, onde as próprias crianças tiveram um papel ativo na alteração de conceitos erróneos que os colegas possuíam. Durante as suas intervenções teve-se o cuidado de incentivá-los para uma correta articulação de palavras e frases, dando especial atenção às crianças com dificuldades na linguagem. Sendo certo que, ao se criar um clima de comunicação “a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas” (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Verificou-se uma evidente implicação do grupo nesta atividade o que se revelou importante, pois permitiu sensibilizá-los para os benefícios que os legumes oferecem. Todavia, em determinadas ocasiões esse envolvimento deu lugar à agitação e a comportamentos desadequados que tiveram de ser mediados através do diálogo e da aplicação de uma estratégia. Esta tinha por objetivo dar oportunidade a todas as crianças de, à sua vez, se expressarem. Assim sendo, como se estava a abordar os legumes recorreu-se a uma couve de plástico disponível na *área do faz-de-conta* e fez-se

referência à mesma como sendo mágica, pois apenas quem a tivesse na mão teria oportunidade de falar. As crianças reagiram positivamente a este recurso e respeitaram a regra estabelecida, pelo menos durante esta atividade uma vez que este era visto como uma novidade. Na minha perspectiva esta estratégia revelou-se útil, embora esteja consciente que o educador tem de ser versátil e inovador para poder cativar e chamar a atenção das crianças daí que o uso de estratégias mediadoras de conflitos e de situações de grande agitação sejam sempre alteradas garantindo um maior sucesso quando são colocadas em ação.

A exploração da história com recurso ao computador permitiu às crianças construírem novos conhecimentos através de atividades baseadas no seu interesse. O facto de se terem proporcionado momentos de agitação e de incumprimento de determinadas regras permitiu refletir com o grupo sobre esses comportamentos reduzindo-os durante o desenvolvimento da atividade. Durante a atividade as crianças foram incentivadas a comunicar permitindo progredir na sua oralidade.

Confeção da sopa de legumes

Com o intuito de tornar o tema dos legumes mais prático e conseqüentemente mais significativo para as crianças, surgiu a ideia de confeccionar alguma iguaria saudável na qual fosse possível a utilização de legumes. Deste modo, a confeção de uma sopa revelou-se uma ideia pertinente uma vez que as crianças podiam implicar-se numa atividade prática que envolvesse diversos legumes e, que ao mesmo tempo tomar consciência da importância de ajudar os outros e do processo subjacente à preparação do almoço.

Considero importante criar condições para dar resposta às necessidades das crianças, neste caso, para sensibilizá-las para os benefícios que o consumo dos legumes possui, contudo, essas situações devem ser vividas na prática tanto no contexto escolar como no meio familiar. Assim sendo, a continuidade que é dada aos saberes adquiridos na escola surge como um aspeto imprescindível no processo de aprendizagem da criança, pois permitirá que haja progressos nos seus saberes e, neste caso específico, nos seus hábitos alimentares (Ministério da Educação, 1997).

Hohmann & Weikart (2009) afirmam que uma estratégia para envolver as famílias no processo educativo das crianças é fazê-las “sentirem-se desejadas e bem aceites no contexto de escola” (p. 117). Neste sentido dialogou-se com os pais sobre aquilo que se vinha a trabalhar com as crianças obtendo uma resposta positiva por parte dos mesmos o

que possibilitou deixar-nos à vontade para os envolver nas atividades realizadas. Na Pedagogia-em-Participação “a forma privilegiada de envolvimento parental realiza-se no âmago das aprendizagens das crianças. Para isso é necessário desenvolver a colaboração sistemática com os pais” (Oliveira-Formosinho & Costa, 2001, p.97).

Para a confeção da sopa de legumes solicitou-se ao grupo e aos respetivos pais que trouxessem os legumes que as crianças mais gostassem para elaborar uma sopa que agradasse a todas. Verificou-se que a maioria dos pais demonstrou interesse nessa ideia e cooperaram com o pedido efetuado. Em relação às crianças foi visível a sua motivação e o seu orgulho quando exibiam os legumes trazidos de casa. Algumas delas fizeram comentários que refletiram o cuidado e a implicação que as crianças tiveram nesta tarefa, tais como: “O meu pai escolheu a alface mais bonita do supermercado.”; “Apanhei a couve hoje de manhã na minha horta, está fresquinha!”; “Eu trouxe um nabo, gosto muito de nabo.” (ver figura 35).

Figura 35. Legumes trazidos pelas crianças, para a confeção da sopa de legumes



Antes de dar início à preparação da sopa achou-se importante apresentar, em grande grupo, os legumes disponíveis, nomeando-os e contabilizando-os, de modo a que o grupo tomasse conhecimento dos legumes trazidos pelos restantes colegas e das quantidades existentes, tornando assim possível trabalhar diferentes conteúdos. As OCEPE referem que as áreas não podem ser vistas como compartimentos estanques daí que seja importante “interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.22).

No decorrer da atividade, a auxiliar de ação educativa chegou à sala trazendo consigo dois coelhos numa gaiola. O alvoroço foi geral e a concentração das crianças focou-se por completo naqueles dois animais (ver figura 36). De forma a reverter esta situação inesperada e não depreciando o interesse que as crianças evidenciavam pelos animais, interligou-se a presença dos coelhos com os legumes que iam ser confeccionados, possibilitando novos momentos de aprendizagem.

Figura 36. As crianças a observar os coelhos



Neste sentido, os animais foram colocados junto ao grande grupo para que todas as crianças tivessem a possibilidade de vê-los e acariciá-los. Seguidamente, deu-se início a um diálogo através do qual o grupo pôde falar sobre as suas vivências com estes animais, as suas características e o seu tipo de alimentação. Como a maioria do grupo tinha conhecimento de alguns legumes que os coelhos gostavam de ingerir, decidiram alimentá-los. Com a ajuda do adulto partilharam, alegremente, com os animais uma cenoura que estava destinada à confeção da sopa (ver figura 37).

Figura 37. As crianças a partilhar os legumes com os coelhos



Foi ainda exequível elucidar as crianças para a possível relação entre a alimentação à base de vegetais, com o aspeto saudável dos coelhos, nomeadamente dos seus dentes brancos e fortes, do seu pelo macio e dos seus olhos bonitos e brilhantes.

Com intuito de dar seguimento à atividade de realização da sopa, sugeriu-se que após alimentarem os coelhos estes fossem descansar, tal como o grupo fazia após o almoço. Apesar de algumas crianças ficarem reticentes a maioria do grupo aceitou e

compreendeu esta condição. Com o aparecimento dos coelhos, o tempo disponível para a confeção da sopa ficou reduzido, porém as crianças tiveram oportunidade de lavar os legumes, cortá-los com a ajuda do adulto e colocá-los dentro da panela. Durante este processo foram questionados e elucidados sobre alimentos que podiam ser ou não cozinhados com casca, sobre os que tinham sementes no seu interior, entre outras características (ver figura 38).

Figura 38. As crianças a lavar os legumes e a explorar as suas características



Como a atividade prolongou-se mais do que estava planificado, o grupo começou a ficar agitado e a concentração foi-se dispersando para outros focos de interesse. Como tal achou-se aconselhável finalizar a atividade, referindo que como o grupo já tínhamos ajudado as senhoras cozinheiras a fazer parte do almoço, elas agora iam finalizar a confeção da sopa colocando os legumes a cozer.

Na hora do almoço algumas crianças manifestaram curiosidade em saber como tinha ficado a sopa e fizeram alguns comentários, tais como: “A sopa está boa.”; “Olha o pedacinho de cenoura que cortamos”; “A sopa está verde.”. Teve-se o cuidado de lhes dar reforços positivos a cerca do trabalho cooperativo que desenvolveram com as senhoras cozinheiras e ainda receberam elogios de outros adultos, motivando-os para outras atividades do género (ver figura 39).

Figura 39. As crianças a comerem a sopa que ajudaram a confeccionar



A partir desta atividade foi possível fomentar a importância do trabalho cooperativo através da divisão de tarefas entre as crianças e as senhoras cozinheiras. Durante a visita dos coelhos à sala, criaram-se momentos de partilha, em o grupo quis alimentar os animais com alguns legumes que trouxeram de casa. Os momentos de reflexão sobre os comportamentos desadequados de algumas crianças também estiveram presentes sempre que se achava pertinente. A atividade de confecção da sopa permitiu ainda o envolvimento ativo das crianças em atividades do seu interesse e proporcionaram a construção de novas aprendizagens.

Carimbagens com legumes

Tendo em conta a observação efetuada ao longo dos dias e do diálogo realizado com educadora cooperante, constatou-se que o grupo em geral manifestava interesse por atividades de expressão plástica, nomeadamente, no manuseamento de materiais e de tintas. De acordo com as OCEPE (1997) as expressões possibilitam a criança contactar com “[...] diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos”(p.57). Assim, na sequência de alguns legumes anteriormente utilizados em atividades com as crianças e que já não se encontravam em condições de serem consumidos, sugeriu-se a realização de carimbagens. Salienta-se que um dos legumes já estava em estado de degradação e despertou a curiosidade das crianças, como tal, achou-se pertinente guardá-lo para ser observado o seu processo de deterioração.

Verificou-se que a maioria do grupo ficou entusiasmado com a atividade das carimbagens e evidenciaram interesse em participar. No entanto, nem todas crianças quiseram fazê-lo ao mesmo tempo e, como tal, respeitou-se a sua vontade dando-lhes liberdade de se envolver na atividade quando achassem pertinente.

Considero importante possibilitar à criança a escolha da experimentação e exploração de materiais. Dando-lhes espaço para decidirem a sua entrada na atividade, assim como, o término da mesma, ao invés de ser o educador a impor essas condições. A liberdade facultada permite à criança desenvolver a sua autonomia e o sentido de iniciativa. Hohmann e Weikart (2009) referem que a iniciativa diz respeito à “capacidade que as crianças desenvolvem de começar e levar até ao fim uma tarefa – que pressupõe que examinem cuidadosamente uma situação, tomem uma decisão e ajam de acordo com aquilo que perceberam” (p. 66).

Apesar da simplicidade da atividade esta revelou-se enriquecedora, uma vez que permitiu trabalhar com o grupo uma panóplia de aspetos importantes para o seu desenvolvimento pessoal e social. Constatou-se que as crianças em geral tinham dificuldades em trabalhar de forma organizada com os pares e em gerir adequadamente os materiais disponíveis. Assim sendo, a minha atenção focou-se essencialmente nos aspetos inerentes ao desenvolvimento da atividade, e não tanto no resultado da mesma. Pois tal como refere Sousa (2003) “se nas artes da educação interessa dar-se a conhecer as obras dos grandes pintores, na educação pela arte não interessa a pintura, mas a criança” (p. 228).

Os materiais necessários à realização da carimbagem foram organizados numa mesa para que todas as crianças pudessem usufruir dos mesmos (ver figura 40). Segundo as OCEPE (1997) “a disposição ordenada dos materiais, a sua diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que deseja” (p.62).

Figura 40. Atividade de carimbagem



A criação deste espaço de trabalho coletivo permitiu a definição de regras para uma utilização correta dos materiais e possibilitou, através do diálogo, sensibilizá-los para a partilha dos mesmos de forma justa e pacífica. Permitiu ainda, fomentar o respeito pelo trabalho dos outros colegas, uma vez que se verificou comentários depreciativos e tentativas de danificar os mesmos. De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1987) “a criança em idade pré-escolar começa a tornar-se capaz de *refletir sobre os seus actos* [...]” (p.15).

A responsabilização pelos materiais coletivos foi outro fator tido em conta e que finalizou com a sua limpeza e arrumação. Como constatou-se que algumas crianças ignoravam esta tarefa, achou-se necessário alertá-las para a importância de deixar o espaço e os materiais limpos e organizados nos respetivos lugares de forma a estarem em

boas condições para serem utilizados em atividades posteriores. Posto isto, foram incentivadas a cooperarem com os restantes colegas a fim de facilitar a tarefa e de terminá-la mais rapidamente.

A atividade centrou-se no interesse das crianças e possibilitou o seu envolvimento e implicação de forma ativa, permitindo a construção de novos saberes. Através do diálogo e exemplos práticos foi possível minimizar comportamentos desadequados à convivência em grupo, assim como, motivá-los para o trabalho cooperativo.

Conto “A casinha de Chocolate” - Jogo: “As casas misteriosas”

A leitura do conto “A casinha de chocolate” e a realização do jogo “As casas misteriosas” surgiram na sequência do interesse demonstrado pelo grupo neste tipo de atividades. O desenvolvimento das mesmas revelaram-se estratégias positivas para cativar o grupo, construir novos saberes e consolidar o tema dos legumes.

O conto de histórias proporciona momentos de prazer à criança e permite que esta deixe a sua imaginação fluir, vivenciando um mundo mágico e de fantasia pelo qual a história as transporta. De acordo com Mata (2008), é essencial facultar às crianças oportunidades de ouvirem histórias, sendo que estas devem ser contadas de forma expressiva e com a entoação adequada, de modo a facilitares-lhes a compreensão da mensagem e a manter-lhes interessadas. As OCEPE (1997) referem ainda que este tipo de atividade favorece a abordagem à leitura e à escrita, permitindo que a criança se familiarize com o contacto com os livros e crie, progressivamente, o gosto pela leitura.

A partir da história foi possível explorar o seu conteúdo, dialogar sobre o enredo e fomentar a reflexão com o grupo sobre a moral que lhe estava subjacente. Portugal e Laevers (2010) afirmam que “colocar as crianças perante questões morais ou éticas, no contexto de histórias ou de conflitos vividos no grupo, envolvendo as crianças em debates em torno de questões levantadas, estimula o pensamento crítico, rigoroso, livre e criativo, bem como competências comunicais e relacionais” (p. 88). Permitiu ainda, interligar o assunto abordado na história com o tema dos legumes que vinha a ser trabalhado e assim, introduzir o jogo intitulado “As casas misteriosas”.

O principal objetivo do jogo prendia-se com a consciencialização das crianças para os malefícios do consumo excessivo de doces e para os benefícios que a ingestão regular de legumes proporciona. Sendo certo que, a utilização do jogo para abordar estes assuntos permitiu tornar o momento mais dinâmico, cativante e significativo. Os jogos fascinam as crianças com o seu carácter lúdico, potenciando a aprendizagem e tornando-a

mais significativa (Kishimoto, 1994). Pires e Pires (1992) vêm também aludir para a importância do jogo, afirmando que “é o espelho da vida e o suporte da aprendizagem” (p. 384).

Assim sendo, foram apresentados dois cenários, um representando a casa de chocolate referida na história e o outro uma casa de legumes (ver figura 41).

Figura 41. Jogo: “As casas misteriosas”



Em cada cenário existia uma figura característica do mundo imaginário, uma bruxa e uma fada que foram representadas por duas crianças. A bruxa encontrava-se na casa de chocolate e era responsável por dar algo menos positivo aos seus visitantes, por exemplo, uma imagem com um menino com dores de barriga ou com os dentes com cáries, ou seja, efeitos do consumo excessivo de doces. Enquanto a casa de legumes tinha como anfitriã uma fada que oferecia às suas visitas algo positivo, como por exemplo, uma taça como recompensa pelo visitante comer sempre todos os legumes, ou uma imagem representativa de dentes fortes e saudáveis, entre outras situações (ver figura 42).

Figura 42. Jogo: “As casas misteriosas” – Objetos dados às crianças



As crianças à sua vez foram envolvidas numa pequena dramatização de acordo com a história contada e incentivadas a escolher a casa que queriam visitar e desvendar o seu mistério. Salienta-se que sempre que uma criança saía da respetiva casa o grupo era instigado a dialogar e a refletir sobre aquilo que o colega tinha recebido. Verificou-se que inicialmente, as crianças tiveram preferência pela casa de chocolate, talvez por ser mais apelativa, todavia, com o desenvolvimento da atividade as escolhas da maioria delas foram-se alterando. Durante as suas intervenções grande parte do grupo evidenciou reconhecer que os legumes traziam mais benefícios para a saúde do que os doces e que deviam comê-los diariamente para ficarem fortes e saudáveis.

Importa referir que apesar dos avanços feitos este tema exige uma construção contínua, pois apesar das crianças evidenciarem reconhecer os malefícios dos doces em excesso nem sempre na prática conseguem optar por aquilo que é mais adequado, assim sendo, esta questão deve ser lembrada e refletida sempre que a situação assim o exigir.

As atividades realizadas possibilitaram ir ao encontro dos interesses das crianças e a partir deles criar condições para que elas próprias pudessem, de forma ativa, construir novas aprendizagens. A comunicação, o espírito crítico e reflexivo foram outros aspetos privilegiados e constantemente fomentados durante todo o processo de intervenção.

Projeto: “Os fungos”.

O projeto teve início na segunda semana de estágio pedagógico e culminou na última semana, em paralelo com outras atividades.

Optou-se por organizar o desenvolvimento do projeto seguindo, sempre que possível, as linhas orientadoras da pedagogia de projeto preconizada por Lilian Katz e Sylvia Chard. Porém, salienta-se que nem todas as fases do projeto foram rigorosamente cumpridas devido às características do grupo e aos seus interesses.

O Ministério da Educação (1998) refere que:

Falar de pedagogia de projeto em jardim de infância ou qualquer outro grau de ensino, é falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas. [...] Acreditamos ser também este o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro (p.125).

A emergência do projeto

Na segunda semana de estágio, aquando da exploração dos legumes foi levantada uma questão: “E os cogumelos também são legumes?”. Segundo Chauvel e Michel (2006):

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

As crianças foram incentivadas a dialogar sobre a questão levantada, criando-se um pequeno diálogo à volta daquela pergunta, no qual foi possível verificar que algumas delas estavam convictas que os cogumelos eram legumes. Katz e Chard (1997) alertam-nos para a importância de, no início do projeto, serem criados momentos de discussão à volta do tema, de modo a estimular as crianças a se envolverem no mesmo. Quando questionadas sobre tamanha certeza responderam que: “O meu avô disse que eram legumes.”; “O meu pai também já me disse!”.

A criança quando inicia a educação pré-escolar já possui muitos conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, adquiridos através das suas vivências (Ministério da Educação, 1997). Contudo, essas concepções prévias nem sempre são as mais corretas, daí que avaliar o seu conhecimento seja fundamental para promover uma intervenção significativa e de qualidade, permitindo assim partir desses saberes e tentar mudar e/ou acrescentar novos conhecimentos.

Com o intuito de dar resposta à dúvida que emergiu, usufruiu-se da aula de TIC e realizou-se uma pesquisa na internet sobre a questão levantada. As crianças foram incentivadas a introduzirem a questão no motor de busca *Google* e recolher as informações pertinentes com a ajuda do adulto (ver figura 43).

Figura 43. As crianças a pesquisar na internet informações sobre os cogumelos



Após a pesquisa, as informações foram apresentadas ao grupo e discutidas, as quais concluíram que: “Afinal os cogumelos não são legumes mas sim fungos!” Notou-se que algumas crianças ficaram muito intrigadas com aquela nova palavra e embora a pergunta tivesse sido desvendada outras dúvidas surgiram. “O que são fungos?”; “Só os cogumelos é que são fungos?”; “Então nós comemos fungos?”; “Os fungos são maus?”. Registrar “os saberes que transportam e as interrogações que geram é uma forma de avaliar o potencial de, partindo da situação, criar um foco para estudo sistemático - é assim que se pode começar um projeto” (Oliveira- Formosinho & Costa, 2011, p.86).

Planificação e lançamento do trabalho

Um projeto só se torna significativo para as crianças se a evoluirmos numa pesquisa e em atividades que estejam diretamente relacionada com os seus interesses. Assim sendo, para dar início ao projeto é importante definir as questões que crianças querem ver respondidas para pudermos focar a nossa pesquisa na resolução das mesmas. Pois tal como refere o Ministério da Educação (1998) nesta fase “torna-se importante começar a ser mais concreto [...]” (p.142). Sendo certo que, durante o desenvolvimento do projeto, outras dúvidas poderão surgir e, com elas novas oportunidades de aprendizagem.

Sendo o termo fungos desconhecido para estas crianças o facto de terem poucos conhecimentos prévios sobre estes seres vivos era já algo expectável. Através do diálogo com o grupo constatou-se que já afirmavam que os cogumelos eram fungos mas quando questionados sobre mais conhecimentos a cerca do tema a maioria respondeu que não sabia, porém outros acrescentaram “São bichos”; “Acho que são “coisas” que vivem na terra.”.

Posto isto, os saberes prévios das crianças foram registados e, as questões organizadas. Katz e Chard (2009) referem que é importante ajudar as crianças a “construir uma perspetiva comum sobre o tema e a formularem um conjunto de questões que serão o fio condutor da sua investigação” (p.101).

Para dar resposta às curiosidades deste grupo recorreu-se à pesquisa de informações na internet, a vídeos e a atividades práticas, em grande e pequeno grupo, mostrando às crianças que muitas situações que observavam e que conheciam do seu dia-a-dia envolviam os fungos.

Importa referir que este grupo era ainda pouco autónomo e pouco familiarizados com o desenvolvimento projetos desta índole, daí que trabalhou-se com as crianças de

acordo com as necessidades que demonstravam, porém privilegiando-se sempre o envolvimento ativo do grupo na construção das suas aprendizagens.

Execução

Os Fungos - Atividade Experimental – “O Queijo”

Numa primeira fase importou desvendar a questão colocada por um menino, “O que são fungos?”. Para tal recorreu-se às TIC, nomeadamente a imagens, a textos e a vídeos disponíveis na internet. Porém, pensei que este recurso não seria suficiente, uma vez que o grupo era agitado e, como tal, necessitava de outra motivação. Assim sendo, para tornar a atividade mais cativante, usou-se um fantoche em forma de cogumelo o qual desempenhou o papel de orientador da pesquisa e mediador do diálogo com o grupo. De acordo com as OCEPE, o recurso aos fantoches fomenta “a expressão e a comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias, etc” (Ministério da Educação, 1997, p. 60). Como forma de organizar as aprendizagens efetuadas, sugeriu-se o registo das mesmas (ver figura 44).

Figura 44. Registos realizados pelas crianças sobre os fungos



Na sequência da pesquisa efetuada algumas crianças aperceberam-se que os fungos podiam estar por todo o lado mesmo sem os vermos. Assim, durante o diálogo com o grupo a dúvida impôs-se “Será que na nossa sala também existem fungos?”. Como futura educadora coube-me a mim tirar partido desta questão, ou seja, parti da curiosidade existente e criei condições para desenvolverem saberes significativos e enriquecedores. Deste modo, pressupus que o desenvolvimento de uma atividade experimental seria uma estratégia propulsora de aprendizagens ativas, onde as crianças podiam dar resposta à sua dúvida ao mesmo tempo que, o seu espírito crítico e científico era estimulado, sendo estes alguns dos aspetos impulsionadores da minha ação pedagógica. Piaget (citado por Luís,

2004) vem afirmar que “a melhor maneira de a criança aprender um fenómeno é descobri-lo por si mesmo, já que o conhecimento surge mediante a actividade” p.18).

Neste sentido sugeriu-se ao grupo que se tornarem “cientistas” e, como tal, sugeriu-se a realização de uma experiência para dar resposta à questão colocada. As crianças ficaram entusiasmadas com a ideia e evidenciaram interesse em participar, porém, foi necessário alertá-las para a importância de dividir tarefas e de trabalhar em equipa para o sucesso da experiência.

Salienta-se que a atividade experimental desenvolveu-se tendo em conta as etapas do método científico subjacente ao ensino experimental das ciências, ou seja considerou-se os conhecimentos prévios das crianças, a formulação da questão-problema, as hipóteses, a fase de experimentação, os resultados, a discussão e o registo.

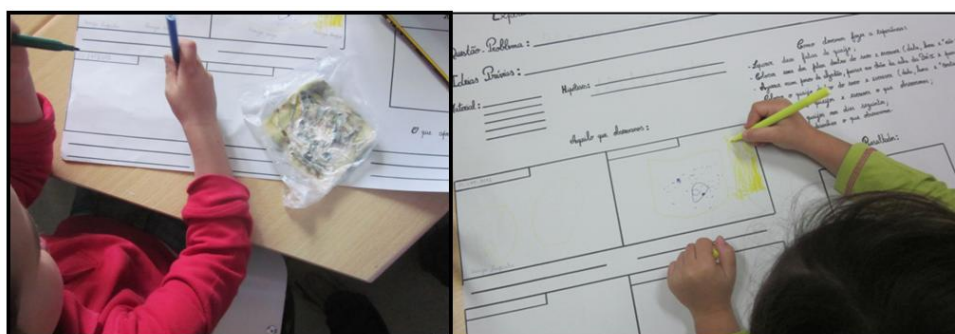
Começou-se assim por averiguar as ideias prévias do grupo sobre a existência de fungos no meio circundante, sendo que algumas crianças afirmaram que “A nossa sala não tem fungos, está limpa!”; “Só existem fungos nos lugares sujos!”. As ideias foram registadas para poderem ser posteriormente relidas e discutidas com o resultado da experiência. Antes de dar início à fase experimentação foi necessário explicitar, uma vez mais, o objetivo da experiência, realizar a questão problema (“Qual a fatia de queijo que ficará com fungos?”) e a colocar as hipóteses (A: “O queijo limpinho ficará com fungos” B: “O queijo sujo ficará com fungos”). Posteriormente, deu-se procedimento à experimentação, a partir da qual as crianças quiseram averiguar a existência de fungos no chão da sala. Para tal precisaram de duas fatias de queijo, algodão, dois sacos de plástico, um marcador e uma caixa. Após o grupo reconhecer e identificar oralmente os materiais necessários, começaram por passar um pouco de algodão pela superfície do chão, passando-a em seguida numa das fatias de queijo que foi legendada com a hora e a inscrição “queijo sujo”. A segunda fatia foi apenas colocada num dos sacos e legendada de “queijo limpo”, seguidamente, ambas foram guardadas dentro de uma caixa devidamente identificada para mais facilmente ser reconhecida pelas crianças (ver figura 45).

Figura 45. Experiência do Queijo



Como o resultado da experiência não era visível naquele momento, foi necessário escolher um lugar para colocá-la durante alguns dias e aguardar pelo resultado. Contudo, teria de ser um local acessível às crianças para que estas pudessem, de forma autónoma, proceder à observação e ao registo das alterações das fatias de queijo para tal foi elaborado uma folha de registo, onde se apresentavam todos os procedimentos importantes da experiência, assim como os espaços disponíveis para o registo da mesma (ver figura 46).

Figura 46. Registo periódico do aspeto dos queijos utilizados na experiência



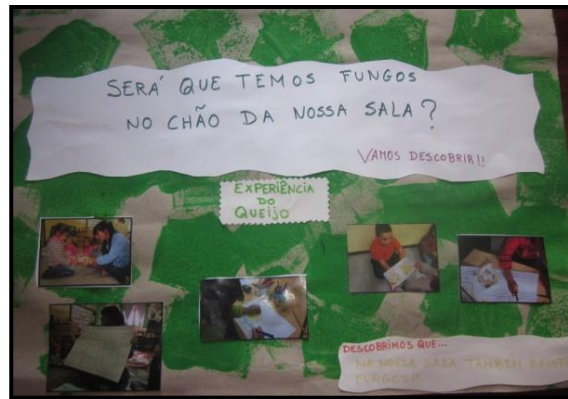
Durante as observações as crianças eram incentivadas a dialogar e a refletir sobre aquilo que observavam de forma a manter presente a curiosidade e o interesse do grupo.

Após uma semana, as diferenças entre as fatias de queijo eram extremamente visíveis, como tal, achou-se pertinente observar o resultado e discuti-lo em grupo, o qual concluiu que “No chão da nossa sala também existem fungos!”.

Com o culminar da atividade experimental, foi sugerido às crianças que organizassem as ideias e os momentos chave da experiência com o intuito de serem, posteriormente, compilados juntamente com os restantes aprendizagens realizadas sobre os fungos (ver figura 47).

A realização da experiência permitiu fomentar o espírito crítico e científico e envolver as crianças ativamente em novas atividades produtoras de conhecimento. O incentivo que foi dado ao grupo para expressarem as suas ideias e opiniões foi um aspeto tido em conta ao longo de toda a atividade, tornando assim possível o desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação oral. A divisão de tarefas durante a execução da experiência criou condições para aplicar o trabalho cooperativo entre as crianças.

Figura 47. Registo da execução da Experiência do Queijo e dos novos saberes



Durante a pesquisa foram encontrados outros tipos de fungos, que devido às suas características foram divididos em duas categorias, os fungos “bons”, onde se enquadram alguns cogumelos e as leveduras e os fungos “maus” onde se encontram os bolores e os parasitas.

Os Cogumelos

Os cogumelos, como já tinham sido pesquisados anteriormente as crianças na sua generalidade já os reconheciam como um fungo, neste caso “bom”. Porém, achou-se importante elucidá-los para os tipos de cogumelos existentes e para os principais cuidados a ter antes de os ingerirmos.

A abordagem ao tema iniciou-se com um diálogo, onde foi possível saber quais as crianças que já tinham provado cogumelos, as suas opiniões sobre os mesmos, assim como partilhar algumas curiosidades como foi o caso de um menino que referiu que a sua mãe costumava fazer sopa de cogumelos e ele gostava muito.

Seguidamente, foi lançada uma questão “Será que todos os cogumelos são bons para comer?”. Verificou-se que algumas crianças tinham consciência que existiam cogumelos que não se podiam comer, e os denominavam como “maus”, enquanto outras

julgavam que eram todos “bons” para consumo. Posto isto, incentivei-os a pesquisar sobre tal facto, a pesquisa foi feita com recurso ao computador e discutida em grande grupo. Durante a recolha de informações foi possível identificar dois tipos de cogumelos nomeadamente os venenosos e os comestíveis, assim como os seus efeitos. Confrontados com estes factos, a questão foi novamente levantada, sendo que desta vez as crianças afirmaram “Não podemos comer cogumelos venenosos porque fazem mal!”; “Podemos ficar doentes e ir para o hospital.”.

Para tornar a atividade mais prática e significativa para as crianças, achou-se pertinente colocá-las em contacto com situações reais, ou seja, com os dois tipos de cogumelos, os quais foram analisados pelo grupo. Considero importante desenvolver atividades que envolvam “uma proporção significativa de experiências reais e directas, com objectos verdadeiros e com pessoas” (Katz & Chard, 1997, p. 202). Salienta-se que ao longo da passagem dos cogumelos venenosos pelas crianças teve-se sempre em conta, criar um clima securizante, para tal, os adultos estavam à alerta nesse sentido.

Durante a exploração dos mesmos, as crianças foram instigadas a partilhar as suas opiniões sobre aquilo que estavam a observar e a provar um cogumelo comestível. Ao longo das suas intervenções foram incentivadas a se referirem aos cogumelos utilizando os termos aprendidos (comestíveis e venenosos) (ver figura 48).

Figura 48. Observação dos tipos de cogumelos e prova dos cogumelos comestíveis



Com a exploração dos cogumelos foi também possível trabalhar alguns conteúdos matemáticos. Pois tal como refere as OCEPE (1997) as áreas de conteúdos não devem ser estanques e, facto de as relacionar entre si torna as aprendizagens das crianças mais ricas. Assim sendo, sugeriu-se que fossem contabilizados os cogumelos venenosos existentes, o número de crianças que queriam provar os cogumelos comestíveis, quantas tinham gostado e quantas não tinham, entre outros exercícios.

Posteriormente, foi sugerido a seleção, organização e o registo das aprendizagens realizadas sobre os cogumelos, sendo que as crianças mostraram-se interessadas em participar (ver figura 49).

Figura 49. Seleção e registo dos novos saberes sobre os cogumelos



A possibilidade dada às crianças de saborearem e estarem em contacto com cogumelos reais proporcionou um maior envolvimento das mesmas. Como foi uma atividade desenvolvida em grande grupo, surgiram condutas menos positivas que tiveram de ser mediadas e refletidas com o grupo. Durante o desenrolar da atividade, as crianças aprenderam dois novos vocábulos, foram incentivadas a dialogar sobre a pesquisa realizada e sobre aquilo que observavam e saboreavam, situações que permitiram fomentar a comunicação oral.

Atividade experimental – “As Leveduras”

Para além dos cogumelos, as leveduras foram outro tipo de fungos encontrado durante a pesquisa e considerado pela crianças como “bom” pois, segundo as informações recolhidas eram úteis às pessoas, pois faziam levedar alguns alimentos.

Para que esta ideia de levedar alimentos fosse visionada e compreendida na prática pelo grupo, uma vez que durante o diálogo com o mesmo contactou-se que as suas ideias prévias a cerca das leveduras eram ainda muito vagas, sugeriu-se a realização de uma

atividade experimental que consistia na confeção de pão. Considero importante questionar a criança sobre o seu desejo em participar em determinadas atividades, pois os resultados e o sucesso das suas aprendizagens dependerão do “interesse da criança no trabalho e no interesse que as próprias actividades despertam” (Katz & Chard, 1997, p. 23). A maioria das crianças concordou com a ideia de realizar uma nova experiência, evidenciando motivação e interesse em participar.

Freire (1996) vem realçar o facto de que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (p.14). Neste sentido, considero a experimentação e todo o procedimento que lhe é intrínseco um excelente instrumento para colocar as crianças em situações de real aprendizagem, pois uma vez envolvidas ativamente na experiência, esta permite-lhes a construção do seu próprio conhecimento (Ausubel, 2003).

As crianças foram divididas em pequenos grupos de forma a facilitar a atividade e a garantir um maior controlo sobre os mesmos. Durante a confeção da massa achou-se pertinente fomentar a cooperação entre os membros do grupo, de modo a sensibilizá-los na prática para a importância e benefícios que o trabalho em equipa pressupõe (ver figura 50). Considero que a aprendizagem cooperativa deve ser estimulada desde a mais tenra idade a fim de minimizar a ideia de competitividade nas crianças e realçar a de cooperação (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Figura 50. Exemplo do trabalho cooperativo entre duas crianças



Para as crianças observarem e compreenderem a função das leveduras na alimentação, foi necessário confeccionar duas massas. A primeira foi preparada com farinha, água, sal e levedura e a segunda apenas com farinha, água e sal. Durante a preparação teve-se o cuidado de escrever os ingredientes utilizados em cada uma, assim

como as quantidades usadas permitindo à criança “contactar com as diferentes funções do código escrito” (Ministério da Educação, 1997, p.65) (ver figura 51).

Figura 51. As crianças a confeccionar a massa para o pão (Experiência “As Leveduras”)



Após a preparação das massas, estas foram colocadas em dois recipientes devidamente identificados (com levedura e sem levedura). Seguidamente, as crianças assinalaram o nível de massa existente em cada deles com o intuito de numa fase posterior verificar o resultado (ver figura 52).

Figura 52. As crianças a identificarem e a guardarem os recipientes para a massa poder levedar



Algumas horas depois da confeção da massa, os recipientes foram expostos, analisados e refletidos em grande grupo. As crianças verificaram rapidamente as diferenças entre cada um deles e concluíram que “Uma taça levou água, farinha e sal e a massa continua no risquinho, não cresceu”; “A outra taça levou água, farinha e levedura e a massa cresceu muito”; “A levedura faz crescer!”. Hohmann e Weikart (2009) vêm corroborar a ideia de que a vivência de experiências diretas torna-se imprescindível para a

construção de novos saberes, assim como possibilita às crianças darem sentido ao mundo que as rodeia de forma crítica e reflexiva.

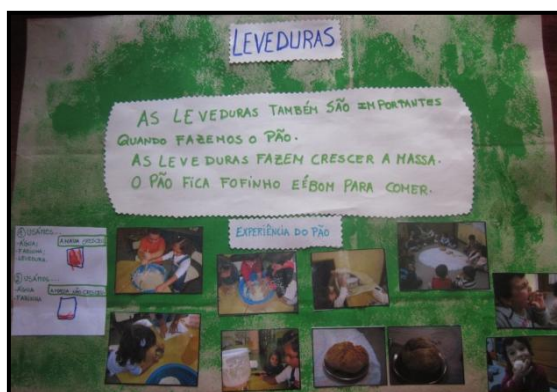
Seguidamente a massa foi colocada num tabuleiro e levada ao forno para cozer. Aquando da sua cozedura as crianças quiseram fazer um pequeno convívio e saborear para o lanche o pão feito por eles. Era visível o entusiasmo que se vivia e até o pão sem levedura quiseram provar (ver figura 53).

Figura 53. Convívio para provar o pão realizado pelas crianças



Com o término da experiência e do convívio, as crianças registaram os seus novos conhecimentos para, posteriormente serem compiladas com as restantes aprendizagens sobre os fungos (ver figura 54).

Figura 54. Registo da atividade experimental “As leveduras”



O facto de nesta experiência ser necessário o manuseamento de materiais deste tipo, despertou o interesse das crianças e facilitou a sua implicação na tarefa, permitindo a aquisição de novos saberes. O trabalho cooperativo foi outro fator que se privilegiou durante a atividade experimental, do qual obteve-se uma resposta positiva. As questões levantadas e o incentivo dado às crianças para experimentarem e descobrirem a função

das leveduras na alimentação possibilitou incrementar o espírito crítico e científico nas crianças.

A visita de estudo – “A Química é Divertida”

A possibilidade de recorrer a atividades experimentais para responder ou explicar determinados fenómenos do quotidiano, relacionados com os fungos foi importante, uma vez que um dos propósitos da minha prática pedagógica prendia-se com o despertar do espírito científico nestas crianças. As OCEPE (1997) também fazem referência à importância de sensibilizar as crianças em idades de pré-escolar para as ciências, acreditando ser um meio eficaz de ampliar os seus saberes em diferentes domínios do conhecimento humano.

Porém, com o objetivo de melhorar a minha intervenção pedagógica e estar desperta para a criação de novas oportunidades de aprendizagens para o grupo, mantive sempre presente, ao longo da minha prática *in loco*, uma postura reflexiva e investigadora. Assim sendo, considereei que o espírito científico deste grupo poderia ser engrandecido através do contato mais próximo com um meio científico e/ou com pessoas ligadas a essa área. De acordo com o Ministério da Educação (1997) a colaboração de “outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagens” (p.45). Deste modo, a possibilidade de realizar uma visita de estudo aos laboratórios de química da Universidade da Madeira (UMa) mais precisamente à “A Química é Divertida!” surgiu como uma forma de enriquecer todo o trabalho desenvolvido com o grupo.

Considero que as atividades e as experiências das crianças não devem ser limitadas ao contexto da sala, assim, cabe ao educador criar condições para que estas usufruam, quanto possível, de uma diversidade de experiências que lhes permitam expandir os seus horizontes. De acordo com Pereira (2002) as visitas de estudo “poderão ser um meio muito interessante e estimulador para realizar diversas aprendizagens” (p.190). Todavia, a sua realização só faz sentido se forem contextualizadas e significativas para o grupo.

Refletindo juntamente com a educadora cooperante sobre a viabilidade da visita, pareceu-nos ser uma oportunidade realmente pertinente e significativa para as crianças tendo em conta o trabalho que vinha a ser desenvolvido. Como forma de saber o quão

interessante seria esta visita para o grupo, questionei-os sobre a possibilidade da mesma, sendo que a resposta foi claramente positiva.

Importa referir que antes da realização da visita e ainda em contexto escolar, achou-se importante lembrar e alertar as crianças para algumas regras de conduta imprescindíveis para este tipo de atividades. Durante o diálogo a maioria do grupo evidenciou estar consciente das regras, intervindo com algumas sugestões de grande pertinência, tais como: “Devemos obedecer às professoras.” (Martim); “Temos de ter cuidado com os carros e passar nas passadeiras.” (Edgar); “Não falar alto.” (Beatriz).

À chegada ao local da visita, as crianças ficaram muito impressionadas com a dimensão do prédio e mostravam-se ansiosas por entrar e ver as experiências. No laboratório foi visível a interesse do grupo pelos objetos que visualizavam e a atenção e admiração pelas experiências realizadas. Verificou-se que apesar da timidez de algumas crianças, participaram com entusiasmo nas experiências quando solicitadas (ver figura 55).

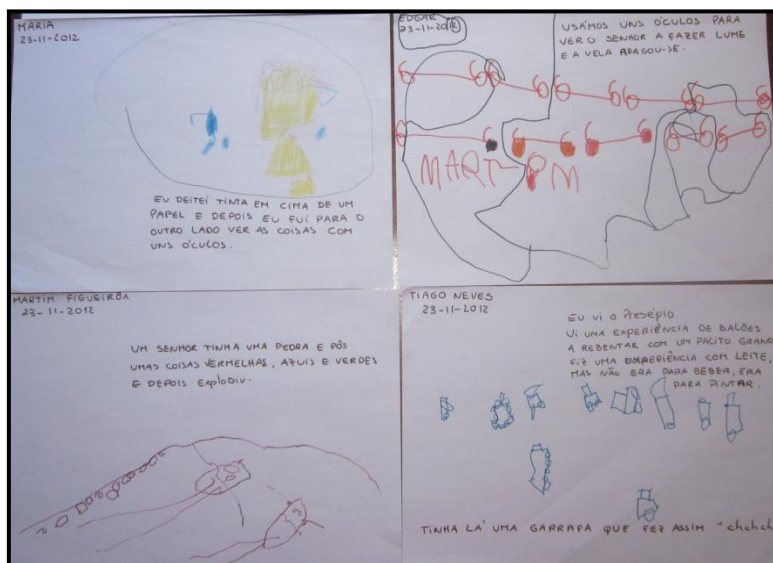
Figura 55. As crianças na visita de estudo “A Química é Divertida”



As crianças, na sua generalidade, mantiveram uma postura muito satisfatória durante a visita o que contribuiu para o sucesso da mesma.

Na escola as crianças foram incentivadas a dialogar sobre a visita e a registrar aquilo que tinha sido mais significativo (ver figura 56). Conforme Hohmann e Weikart (2009) referem, uma das experiências-chave para a abordagem da linguagem tem que ver com a oportunidade dada à criança de refletir e de descrever diversas situações vividas. Salienta-se que os registos realizados pelas crianças foram valorizados e registados contribuindo também para a sua autoestima.

Figura 56. Registo das crianças sobre as experiências realizadas durante a visita de estudo

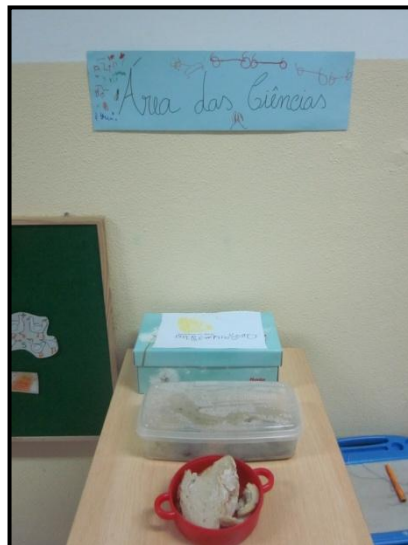


A visita de estudo aos laboratórios de química da UMA e todas experiências observadas tornaram mais significativo a introdução da área das ciências na sala. Assim sendo, no seguimento do diálogo com o grupo sobre a visita de estudo, achou-se pertinente fazer um paralelo com aquilo que se vinha a vivenciar na sala, mais precisamente com as experiências que também se realizavam. Sugerindo que, tal como na UMA existem os laboratórios para se realizarem as experiências, na sala também podia ser criada uma área para o mesmo efeito e não só, para tudo o que estivesse relacionado com as ciências. As crianças apreciaram a ideia e mostraram-se interessadas, manifestando as suas sugestões, após algum diálogo a área foi intitulada de "Área das Ciências" (ver figura 57 e figura 58). Neste espaço podiam ser colocadas as experiências realizadas, livros de ciências, lupas, entre outros materiais que as crianças achassem pertinentes para enriquecer aquela área.

Figura 57. Criança a decorar o cartaz identificativo da Área das Ciências



Figura 58. Área das Ciências identificada



A visita de estudo criou a possibilidade das crianças produzirem novas aprendizagens fora do contexto educativo. A preparação para a mesma permitiu a elaboração de regras de conduta e a sua reflexão, de modo a reduzir os comportamentos desadequados à convivência em grupo.

Os Bolores e os Parasitas

Os bolores e os parasitas foram considerados como fungos “maus” uma vez que tinham uma ação menos positiva sobre os seres vivos e objetos.

Dado que as crianças aprendem mais facilmente em contacto com situações concretas, considerou-se que abordar os bolores a partir de uma situação real seria mais significativo para o grupo. Na perspetiva de Hohmann, Banet e Weikart (1987) “a aprendizagem é decisiva e duradoura na medida em que for activa e direta” (p.14). Assim sendo, começou-se por relembrar a situação do pepino, em processo de degradação, descoberto durante a atividade dos legumes e, por apresentar ao grupo alguns objetos e alimentos com bolor que puderam ser explorados. De modo a visualizarem ao pormenor o bolor existente e tornar a observação mais interessante para a criança, foram facultadas algumas lupas. A utilização deste material de laboratório fez despertar a curiosidade das crianças por este objeto, assim como a motivação para observarem os alimentos (ver figura 59).

Figura 59. As crianças a observar os alimentos com bolor recorrendo às lupas



Seguidamente o grupo foi instigado a falar sobre aquilo que tinha observado sendo que algumas crianças afirmaram: “Está tudo estragado.”; “Cheira mal.”; “Parece que o pepino tem pedacinhos de neve em cima.”, até que uma delas exclamou “É bolor!”. A intervenção da criança fez surgir, entre o grupo, a questão “O que é o bolor?” a qual permitiu dar início à investigação.

A exploração dos fungos parasitas procedeu-se essencialmente da mesma forma, ou seja, despertando a curiosidade das crianças e criando condições para que elas próprias construíssem o seu saber.

Para finalizar, as crianças com ajuda dos adultos, selecionaram as fotos e as informações, mais pertinentes as quais foram escritas pelo adulto, consoante as palavras das crianças (ver figura 60).

Figura 60. Seleção de informação e registo dos novos saberes sobre os bolores e os parasitas



A abordagem a este tipo de fungos, possibilitou envolver as crianças em atividades baseadas nos seus centros de interesses, dando-lhes oportunidades de construírem ativamente novos conhecimentos. A apresentação de novos objetos e situações permitiu fomentar o espírito científico e crítico.

Divulgação do projeto

Esta fase é considerada como a última etapa do projeto e tem como principal objetivo dar a conhecer aos outros, o trabalho realizado pelas crianças e os conhecimentos adquiridos através do desenvolvimento desse processo. Nesse sentido, todas as informações registadas ao longo do projeto foram organizadas e compiladas num álbum (ver apêndice Q) que foi cuidadosamente preparado pelo grupo (ver figura 61).

Figura 61. Álbum do projeto dos fungos decorado pelas crianças



Contudo, e como já foi referido anteriormente, nem todas as fases do projeto foram cumpridas na íntegra sendo que, a apresentação dos novos saberes das crianças não se efetivou. Porém, esta situação não foi encarada como um aspeto negativo da minha prática, mas como um acontecimento pertinente e merecedor de reflexão.

Tendo em conta as experiências vivenciadas em contexto de prática pedagógica considero que, as crianças só se envolvem verdadeiramente numa tarefa, se a mesma suscitar o seu interesse, caso contrário a motivação dissipa-se, assim como, a predisposição para aprender. Tal como refere Laevers (2008) “se houver envolvimento em qualquer que seja a actividade que estamos a realizar há sempre desenvolvimento” (p. 4).

Na fase final do projeto, destinada ao registo das últimas atividades e à organização do álbum, observou-se que o grupo manifestava pouca motivação e, por vezes, recusava-se a realizar as tarefas do projeto. Essa falta de interesse e de implicação

foi substituída pelo evidente entusiasmo face à realização de atividades relacionadas com as decorações de Natal que já se encontravam expostas pela escola.

Dada a situação e após a reflexão com a educadora cooperante achou-se aconselhável valorizar uma vez mais os interesses das crianças. Assim sendo, a apresentação do projeto à comunidade não se realizou. Uma vez que a sua concretização seria descontextualizada e desmotivante para o grupo, não possibilitando o desenvolvimento de competências. Desta forma, a minha preocupação centrou-se em criar condições para desenvolver outras aprendizagens, de acordo com interesses manifestados e as necessidades apresentadas pelas crianças.

Importa salientar que não considero o projeto terminado ou estanque, este ficou propositadamente exposto num nível acessível às crianças, com o intuito de poderem folheá-lo, relembrar o trabalho feito e, eventualmente fazer-lhes despertar alguma curiosidade que tenha potencial para se transformar em mais um projeto. A educadora cooperante referiu ainda que, o projeto desenvolvido iria ser utilizado para dar início ao tema da reciclagem, conteúdo a ser trabalhado após o fim do meu estágio.

A realização do projeto sobre os fungos permitiu, através da sua abordagem globalizante e interdisciplinar, criar condições para dar resposta a todas as questões inicialmente formuladas e que guiaram a minha prática pedagógica neste contexto. Posto isto, encaro o trabalho de projeto como uma mais-valia, uma vez que possibilita estimular o desenvolvimento global da criança.

Avaliação global do grupo

Seguidamente será apresentada a avaliação do grupo de acordo com a escala de avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças, preconizada por Portugal e Laevers (2010).

As fichas de avaliação 1g foram dirigidas ao grupo em geral e realizadas em dois momentos, no início e no fim da intervenção. Sendo que a primeira ficha assumiu um carácter diagnóstico (ver apêndice R), enquanto a segunda permitiu averiguar a evolução do grupo ao longo da intervenção pedagógica (ver apêndice S).

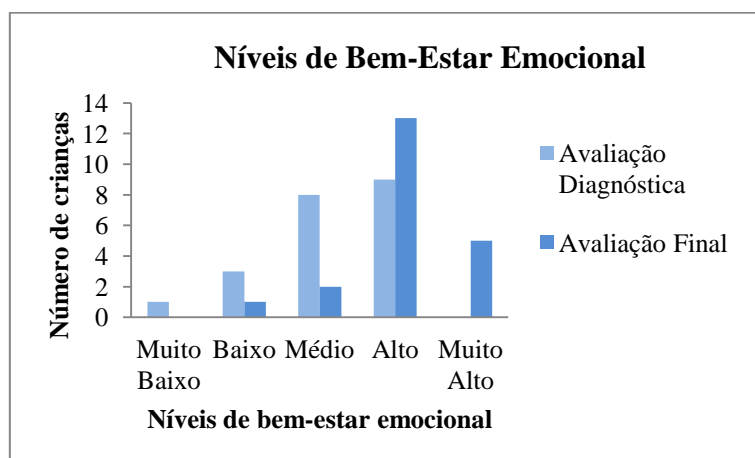
Cada ficha está organizada consoante uma escala que varia entre o nível um e o nível cinco, sendo um o nível mais baixo e cinco o nível mais alto. Nessa ficha são ainda realizados alguns comentários individuais que possibilitam justificar os níveis em que as crianças se posicionam.

Após a análise dos dados recolhidos na ficha 1g achou-se pertinente apresentar os resultados obtidos sob a forma de gráficos, proporcionando uma leitura mais rápida, clara e objetiva. As leituras e os gráficos que se seguem dizem respeito, em primeiro lugar, à análise dos níveis de bem-estar emocional e, em segundo lugar aos níveis de implicação da primeira e da última semana.

Assim sendo observando o gráfico 13 é possível aferir que o nível de bem-estar emocional das crianças na primeira semana centra-se, essencialmente, no nível alto (nível 4), pois estas demonstravam sinais claros de satisfação e felicidade. No nível muito baixo (nível 1) existe apenas uma criança, por mostrar permanentemente sinais de desconforto, choramingando e evitando o contacto com os outros. Três crianças foram registadas no nível baixo (nível 2) por aparentarem mal-estar e pouca vitalidade e, por fim, oito crianças encontram-se no nível médio (nível 3), aparentando estarem relaxadas, com alguma vitalidade e autoconfiança.

Na última semana foi registada uma evolução positiva, no sentido em que os níveis mais altos (níveis 4 e 5) de bem-estar registaram um aumento significativo. O nível alto (nível 4) obteve um aumento de cinco crianças, estas relacionavam-se de forma positiva com o mundo e evidenciavam estar satisfeitos e felizes naquele contexto. No nível muito alto (nível 5) incluem-se cinco crianças que demonstravam vitalidade, autoconfiança, tranquilidade, e que em situações de frustração o seu equilíbrio foi atingido de forma passageira. No que concerne aos níveis mais baixos verificou-se uma redução significativa.

Gráfico 13. Avaliação diagnóstica e final dos níveis de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010)



Relativamente ao gráfico 14, verifica-se que os níveis de implicação na primeira semana centram-se, maioritariamente, no nível médio (nível 3) com 11 crianças. Este

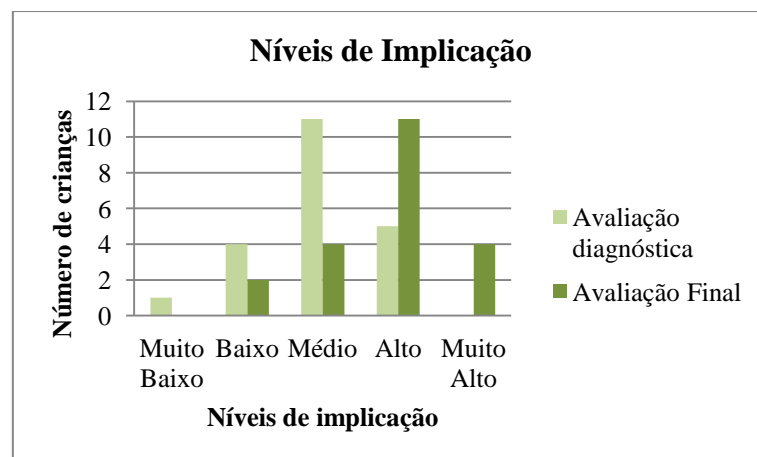
grupo estava normalmente envolvido nas atividades, mas com pouca intensidade, interrompendo as mesmas quando surgia algum estímulo atraente. Quanto ao nível muito baixo (nível 1) constata-se que uma criança não se envolveu nas atividades, evidenciando uma atitude passiva e um olhar vazio. O nível baixo (nível 2) está representado por quatro crianças que ocasionalmente realizavam atividades, porém, eram frequentemente interrompidas não se verificando um verdadeiro envolvimento. Por fim, no nível alto (nível 4) situam-se cinco crianças que se envolveram ativamente nas atividades. Estas sentiam-se desafiadas, porém, pontualmente, era necessário incentivo por parte da educadora para continuarem a atividade.

Relativamente à avaliação final, verifica-se um decréscimo dos níveis baixos e médio de implicação, existindo um aumento considerável dos níveis mais altos (níveis alto e muito alto). No nível muito alto (nível 5) situam-se agora quatro crianças que escolhiam facilmente atividades e manifestavam momentos de intensa atividade. Revelaram, igualmente, elevada concentração, energia, persistência e criatividade e, em alguns casos, verificou-se que quando interrompidas demonstraram sinais de frustração. No nível alto (nível 4) incluem-se a maioria das crianças (11), estas estão usualmente ativas e implicadas, sendo que a sua atividade mental é desafiada e estimulada.

Quanto ao nível médio (nível 3) caracterizado pelo pouco envolvimento nas atividades, pela limitação da motivação e pela falta de verdadeira concentração, constata-se que existem quatro casos assinalados.

Por fim, no nível baixo (nível 2) encontram-se assinaladas apenas duas crianças que se caracterizam por terem uma concentração limitada e superficial e por não se envolverem verdadeiramente nas atividades.

Gráfico 14. Avaliação diagnóstica e final dos níveis de implicação (Portugal & Laevers, 2010).



De acordo com os objetivos delineados no decorrer da prática pedagógica, e tendo em conta os níveis de bem-estar emocional e de implicação das crianças segundo Portugal e Laevers (2010), inferiu-se que estas evoluíram de forma positiva em ambas as dimensões no decorrer da intervenção pedagógica. Este facto confirma-se, uma vez que se verificou um aumento dos níveis mais altos (nível alto e muito alto) e, conseqüentemente, um decréscimo dos níveis mais baixos e médio. Assim sendo, e em conformidade com Portugal e Laevers (2010) pode-se afirmar que a qualidade das atividades e situações foram positivas e que o desenvolvimento da maioria do grupo decorreu em boas condições.

Avaliação global de uma criança.

De acordo com as orientações relativas ao estágio, utilizou-se a ficha 1i, (versão completa) para proceder à avaliação das competências sociais de uma criança de forma mais profunda e descritiva. Deste modo, optei por escolher o Tiago, uma vez que este sempre me suscitou alguma preocupação devido aos seus comportamentos pouco adequados e dificuldades de comunicação. Nesta ficha estão assinaladas várias competências (ver tabela 14) e como resultado da análise da ficha 1i (ver apêndice T) verificou-se que o Tiago posiciona-se, maioritariamente, no nível 2.

Em seguida apresenta-se, de forma sintetizada, um quadro com a avaliação desta criança a nível das Competências Sociais em Educação Pré-Escolar.

Tabela 14. Síntese da avaliação de Competências Sociais em Educação Pré-Escolar (ficha 1i)

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

Em síntese, o Tiago revela falta de concentração, agitação permanente e a pouca implicação nas atividades, dificultando assim a aquisição e desenvolvimento de competências. Em relação às atitudes, evidencia sentir-se confortável no espaço onde está inserido e demonstra orgulho por aquilo que faz. Porém, manifesta muitas dificuldades em lidar com experiências difíceis ou negativas, dificultando a convivência com os pares. Evidencia pouca criatividade e um nível de auto-organização e de iniciativa baixos e raramente demonstra gosto por aprender e/ou curiosidade por algum assunto, adotando uma postura ausente ou perturbadora. Todavia, revela possuir alguns conhecimentos sobre o mundo.

A nível do comportamento no grupo, o Tiago manifesta uma conduta perturbadora e atitudes pouco positivas quando envolvido em situações de conflito. Demonstra não ter completa consciência da sua postura e das consequências das suas ações. A sua ligação com os pares é instável, ou seja, num determinado momento pode estar a brincar com os colegas e no outro já estar a empurrá-los ou a apertá-los, provocando nos mesmos, sobretudo nas meninas, algum distanciamento e receio em brincar com ele.

Relativamente aos domínios essenciais, a nível da motricidade fina evidencia insuficiente qualidade nas manipulações, demonstrando não controlar os seus movimentos e a sua força. Porém a motricidade grossa revela-se como a área em que manifesta maior desenvolvimento, apesar de ainda possuir pouca consciência da sua postura em relação ao contexto. A nível das expressões artísticas tem vindo a fazer alguns progressos ainda que tenha pouca facilidade em se concentrar e implicar nas atividades.

A linguagem é uma das áreas menos fortes do Tiago, possui um vocabulário reduzido e dificuldades na pronúncia correta das palavras, dificultando a sua comunicação com os outros.

Em relação ao pensamento lógico, conceptual e matemático apresenta dificuldades numa variedade de operações, assim como, não utiliza a terminologia correta quando faz referência a certos conceitos.

Para finalizar, a nível da compreensão do mundo físico e tecnológico e da compreensão do mundo social apresenta um conhecimento abaixo da média do grupo e da faixa etária em que se encontra. Possivelmente, devido à sua falta de concentração e interesse pelo mundo social e físico e por alguns fenómenos relacionados com a natureza.

A Intervenção com a comunidade educativa

O estágio na EPE contemplou dois momentos de ligação com a comunidade educativa. Sendo estes o desenvolvimento da ação de sensibilização sobre o dengue e a recolha de brinquedos para crianças institucionalizadas ou oriundas de famílias com menores rendimentos económicos.

Ação de sensibilização “O Dengue”.

Desde o início da intervenção pedagógica foi visível a preocupação da instituição educativa e de alguns pais em relação ao mosquito *Aedes aegypti*, potencial vetor de doenças, nomeadamente, o dengue. A instituição encontra-se inserida numa zona de risco, onde a incidência do mosquito é significativa e preocupante. Durante as práticas foram inúmeras as vezes em que as atividades tiveram de ser interrompidas para se poder eliminar os mosquitos que estavam dentro da sala e que causavam desconforto ao grupo e aos adultos. Surgiu também um caso de suspeita de dengue por parte de uma educadora que felizmente não se veio a confirmar.

Perante estas adversidades a instituição afixou alguns cartazes a fim de sensibilizar a comunidade para a prevenção, proteção e combate ao mosquito, porém, não adotou nenhuma medida preventiva aos espaços exteriores, como por exemplo, o uso de armadilhas, nem veio acrescentar nenhuma informação pertinente, sendo que a preocupação continuava. Em diálogo com a colega do núcleo de estágio achou-se pertinente e mais significativo sensibilizar toda a comunidade educativa através da interação direta com pessoal especializado na área, dando-lhes assim a possibilidade de exporem as suas dúvidas e de receberem informações realmente importantes e fidedignas. Expôs-se a ideia às educadoras cooperantes e à diretora da instituição educativa que concordaram desde logo com a iniciativa. Assim sendo, preocupou-se em contactar entidades que tivessem as competências necessárias para desenvolver uma ação de sensibilização sobre o dengue. Deste modo entrou-se em contacto com o Dr.º Maurício Melim, Presidente do Instituto de Administração da Saúde e Assuntos Sociais da Região Autónoma da Madeira, que nos deu a possibilidade de assistir a uma ação de sensibilização a fim de sabermos se as informações disponibilizadas seriam as que pretendíamos. Fomos então encaminhadas, juntamente com duas enfermeiras, para o Centro Cívico de Santa Maria Maior onde assistimos a uma ação de sensibilização dinamizada pelas mesmas. Esta permitiu-nos tomar conhecimento sobre os aspetos mais

relevantes do dengue e colocar informações realmente importantes e fidedignas nos panfletos (ver apêndice U) que posteriormente seriam distribuídos pela comunidade educativa. Com intuito

de fazer chegar as informações a um maior número de pessoas procedeu-se ainda à elaboração de convites e cartazes e à distribuição atempada dos mesmos (ver apêndices V e W).

A ação de sensibilização foi realizada no dia 13 de dezembro pelas 18h00m e apesar de se ter desenvolvido em horário pós-laboral a aderência não foi a esperada, comparecendo cerca de 20 pessoas (ver figura 62). Todavia, a experiência, simpatia das oradoras e a pertinência das informações apresentadas pelas mesmas permitiram a participação ativa dos convidados, proporcionando momentos de boa disposição, diálogo e troca de experiências pelo que se veio a revelar num momento significativo e de aprendizagem comum.

Figura 62. Parte da ação de sensibilização dinamizada pelas enfermeiras, Carina António e Hermínia Mendes sobre o dengue.



Recolha de brinquedos para crianças institucionalizadas ou oriundas de famílias com menores rendimentos económicos - “O Brinquedão”.

A atividade que se segue surgiu na sequência da temática do Natal e teve como intuito introduzir e sensibilizar as crianças para valores como a partilha e a solidariedade.

Na penúltima semana de intervenção pedagógica foi perceptível o interesse das crianças em desenvolver atividades relacionadas com o Natal, através de pedidos para ouvirem histórias e decorarem a sala, assim como comentários sobre as decorações de Natal realizadas nas suas casas. Assim sendo, refletindo com a educadora cooperante, achou-se pertinente dar resposta aos seus interesses, e para tal, organizou-se a planificação da última semana baseada, essencialmente, em atividades natalícias. Importa salientar que o desenvolvimento de um assunto possibilita a emergência de outras questões relacionadas com o tema e que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Desta forma partiu-se da adaptação, realizada por mim, da história “Gui e o Natal Verde no Planeta Azul” para sensibilizar o grupo para os valores de partilha e solidariedade. Porém, como foi diagnosticado na primeira semana de intervenção

pedagógica, o grupo necessita de motivação para iniciar alguma atividade, sendo que a surpresa revela-se uma boa estratégia com estas crianças, dado que se tem verificado uma maior implicação das mesmas sempre que este fator se apresenta. Deste modo a introdução e conto da história foram feitas através de uma personagem, a Mãe Natal (ver figura 63).

Figura 63. Conto da história “Gui e o Natal Verde no Planeta Azul”



A partir da exploração da história, sugeriu-se a hipótese de, tal como no conto, construir um “Brinquedão” com o propósito de colocar os brinquedos que já não usassem e os quisessem partilhar com as crianças com menores rendimentos económicos, proporcionando-lhes, de certa forma, um Natal mais alegre e agradável (ver Figura 64).

Figura 64. Construção e colocação dos brinquedos no “Brinquedão”



Esta iniciativa teve uma receptividade positiva junto à comunidade educativa e às crianças, contudo, apesar das mais novas demonstrarem algumas dificuldades em perceber a verdadeira intenção do “Brinquedão”, essas eram colmatadas através da ajuda dos colegas mais velhos, da equipa pedagógica e dos familiares que, a partir do diálogo, sensibilizavam-nos para a sua utilidade e importância.

O “Brinquedão” resultou num projeto de solidariedade e de partilha em que as expectativas foram alcançadas. Com o culminar do projeto, os brinquedos recolhidos

foram entregues à Junta de Freguesia de Santa Maria Maior, que por sua vez os distribuiu pelas instituições e/ou famílias com menores rendimentos económicos.

Síntese das Respostas às Questões de Investigação-Ação

À semelhança do que foi feito no 1.º CEB, apresenta-se neste item a síntese das respostas às questões de I-A da EPE. Esta permitirá uma visão mais clara sobre as mesmas e uma leitura mais simplificada.

Assim sendo a resposta à questão **“Como promover o envolvimento ativo das crianças em atividades produtivas de conhecimento e baseadas em centros de interesse?”** foi obtida ao longo de toda a intervenção pedagógica. Uma vez que durante a mesma teve-se a preocupação de desenvolver atividades de acordo como os interesses e necessidades das crianças e onde estas fossem os principais intervenientes da ação. O facto de envolver o grupo na descoberta de novos saberes permitiu-lhes adquirir um conhecimento mais significativo e duradouro sobre os temas desenvolvidos.

As crianças nestas idades possuem muitas dificuldades em gerir situações de conflito, assim sendo surgiu a questão: **“Como diminuir, entre as crianças, os comportamentos desadequados à convivência em grupo?”**. Em resposta à mesma foram criadas juntamente com as crianças regras de conduta para a visita de estudo. Proporcionaram-se momentos de diálogo e reflexão sempre que se verificava algum comportamento desadequado, permitindo assim que o grupo, progressivamente, se tornasse consciente dos seus atos. Durante estes momentos de reflexão, as crianças mostraram-se interessadas em dar as suas opiniões, demonstrando consciência das suas ações.

Com intuito de dar resposta à terceira questão: **“Como incrementar o espírito crítico e científico a partir de uma metodologia de projeto?”** foi desenvolvido um projeto sobre os fungos, o qual permitiu a realização de diversas atividades, entre as quais, as atividades experimentais, criando assim a possibilidade de incrementar o espírito científico. Deste modo, fez-se uma abordagem ao ensino experimental das ciências, através da qual o grupo pôde compreender alguns fenómenos do quotidiano. Durante estas atividades as crianças foram instigadas a dialogar a cerca das suas ideias prévias e sobre os resultados obtidos, fomentando assim o espírito crítico das mesmas. A visita de estudo à “A Química é Divertida” possibilitou que o grupo contactasse com um meio laboratorial, experiências interessantes e com verdadeiros cientistas, aguçando assim o

espírito científico e crítico das mesmas. A introdução da Área das Ciências na sala pretendeu que fosse dada continuidade ao trabalho desenvolvido, tornando a abordagem ao ensino experimental das ciências mais significativa para o grupo.

Em resposta à questão: **“Como fomentar o trabalho cooperativo e a partilha entre as crianças?”** foram realizadas diversas atividades em grupo, entre elas destacam-se a confeção da sopa, a carimbagem, as atividades experimentais e ainda a preparação e seleção de informação para a realização do projeto sobre os fungos. Em todos estes momentos foi possível fomentar a cooperação entre o grupo, incentivando as crianças a ajudarem os companheiros na realização das tarefas. A disposição dos materiais de forma a serem usados por todos, assim como, a atividade do “Brinquedão” onde foram recolhidos brinquedos para as crianças institucionalizadas ou oriundas de famílias com menores rendimentos económicos, permitiu sensibilizá-los para a partilha.

Com o objetivo de dar resposta à questão: **“Como criar condições para desenvolver a comunicação oral tornando-a cada vez mais rica e aperfeiçoada?”** foram privilegiados todos os momentos de interação em grande e pequeno grupo. Assim, na maioria das atividades foi possível instigar as crianças a dialogar sobre os temas trabalhados, as suas experiências pessoais, a visita de estudo, as experiências realizadas e ainda a fazer o reconto das histórias contadas. Durante as intervenções das crianças, houve sempre o cuidado de incentivá-las a articular corretamente as palavras.

Reflexão Final da Intervenção no Pré-Escolar

Tal como no 1.º CEB, também na EPE apresenta-se uma reflexão final, na qual aborda-se, de forma sucinta, os aspetos mais relevantes da minha prática pedagógica neste contexto. Assim sendo, pretende-se sobretudo evidenciar de que modo a prática foi ao encontro das expectativas iniciais, que impacto teve no meu crescimento pessoal e profissional, e ainda clarificar a forma como foram resolvidas as questões de I-A definidas aquando da avaliação diagnóstica.

Relacionando as expectativas iniciais com aquilo que foi vivenciado na prática, verifico que as sensações menos positivas, sobretudo a ansiedade que inicialmente sentia foram superadas. Sendo certo que, a maneira com que integrei a equipa pedagógica e a relação que foi estabelecida, condicionaram positivamente a minha intervenção neste contexto.

Ao longo do estágio a educadora cooperante manteve uma postura atenta, crítica e mostrou-se sempre disponível para o diálogo. Teve o cuidado de fornecer *feedbacks* sobre as minhas intervenções sempre que achasse pertinente e, de criar diversos momentos de reflexão, os quais mostraram-se significativos, uma vez que permitiram o aperfeiçoamento da minha prática. A partilha de informações e opiniões com a educadora foi constante ao longo do estágio, sendo que a minha palavra foi valorizada. Esta troca de ideias possibilitou, a ambas as partes, refletir e articular a intencionalidade educativa, demonstrando, uma vez mais, a importância do trabalho cooperativo como meio eficaz de responder aos interesses e às necessidades do grupo. O facto da equipa pedagógica e, particularmente, a educadora da sala, não me ter considerado apenas uma estagiária em processo único de aprendizagem, mas como alguém que poderia contribuir com os seus saberes para enriquecer a intervenção com o grupo, fez enaltecer o meu valor enquanto futura docente e proporcionou-me uma experiência verdadeiramente significativa.

Tal como já referi anteriormente, identifico-me com um perfil de docente reflexivo e investigador, capaz de articular as suas práticas sempre com intuito de melhorar os ambientes de aprendizagem. Perante este contexto estou, novamente, convicta de que para haver um desenvolvimento harmonioso da criança, esta necessita de ser vista na sua totalidade. Assim sendo, e de forma a proporcionar uma educação de qualidade ao grupo teve-se em conta a experiência interna das crianças e os seus níveis de bem-estar emocional e de implicação ao longo do estágio (Portugal & Laevers, 2010).

Com objetivo de dar resposta às questões de I-A, que guiaram a intervenção neste contexto e que surgiram mediante as minhas crenças e a avaliação diagnóstica, apliquei e articulei os saberes e competências científicas e pedagógicas adquiridas ao longo da minha formação académica. Neste sentido foi privilegiado o desenvolvimento de atividades diversificadas, onde as crianças puderam se envolver com novas dinâmicas de aprendizagem, alargar as suas áreas de conhecimento, e assumir um papel ativo na construção dos seus saberes. Durante as ligações estabelecidas com o grupo, além de assegurar o seu bem-estar emocional e implicação nas atividades, privilegiou-se os seus interesses e necessidades, a fim de lhes proporcionar aprendizagens significativas.

A possibilidade de desenvolver um projeto permitiu integrar diversos assuntos e englobar habilidades e descobertas interligadas com as diferentes áreas de conteúdo (Katz e Chard, 1997). A abordagem ao ensino experimental das ciências foi uma das áreas que foi possível trabalhar com o grupo e, que graças às proporções que esta tomou, permitiu criar condições para despertar o gosto pela ciência e o espírito crítico nas crianças. Pois

tal como refere Alarcão (2010) “O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos” [...] mas sim, “no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar” (p.34).

Todavia, importa salientar que o gosto pelas ciências e os benefícios subjacentes à descoberta de novos saberes e à (des)construção de concepções através do ensino experimental das ciências, implica um processo contínuo e persistente. Assim sendo, a introdução da área das ciências na sala pretendeu valorizar e dar continuidade ao trabalho desenvolvido no período de estágio.

A diferenciação pedagógica foi um aspeto metodológico tido em conta durante a realização das atividades, uma vez que se atendeu ao nível de desenvolvimento e à pré-disposição das crianças para aprender. O trabalho cooperativo foi igualmente privilegiado, o qual também contribuiu na diferenciação pedagógica, onde as crianças tiveram oportunidade de ajudar os colegas com maiores dificuldades. A cooperação entre as crianças surtiu efeitos positivos nas tarefas realizadas e permitiu estabelecer regras de convivência em grupo, assim como, sensibilizá-los para a importância e os benefícios do trabalho em equipa.

Considero que as aprendizagens tornam-se significativas para as crianças, quando estas assumem um papel ativo na construção do conhecimento. Tal facto é comprovado pelas ideologias do filósofo Dewey que defende “uma educação que salienta a importância da aprendizagem ser feita na e pela acção, com o objetivo de servir fins relevantes para os indivíduos” (Bessa & Fontaine, 2002, p.47). Assim sendo, para podermos proporcionar ao grupo aprendizagens ativas torna-se importante “a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos que permite às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p.8). Desta forma, pretendeu-se que em todas as atividades realizadas as crianças construíssem novos saberes através da ação, ou seja, no contacto direto com materiais e com novas vivências baseadas nos seus centros de interesse e nas suas necessidades.

Foi também minha pretensão, ao longo da intervenção pedagógica, estabelecer uma relação mais próxima com a comunidade e com as famílias. Pois, tal como refere o Ministério da Educação (1997) “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças” (p.23). Assim, com o objetivo de

garantir o desenvolvimento integral das mesmas, solicitou-se, sempre que possível, a intervenção destes parceiros educativos, que em conjunto enriqueceram o processo educativo do grupo. Apesar de em algumas situações as famílias não se mostrarem tão disponíveis como esperado, considero que o balanço geral desta relação tenham sido positivo.

Relativamente ao meu crescimento pessoal e profissional, reconheço que durante a prática consegui progredir em alguns aspetos que me vinham a preocupar no início do estágio. Fui capaz de controlar os meus sentimentos, de criar, progressivamente, estratégias para gerir os comportamentos desadequados à convivência em grupo e consegui repartir a minha atenção pelo grupo em geral, tentando criar uma relação com todos, mesmo quando não estava próximo deles. Conquistei ainda, um maior à-vontade para comunicar com as famílias, sobretudo nos momentos de acolhimento, e em me relacionar com a restante comunidade educativa.

O facto de desenvolvermos a prática pedagógica individualmente conferiu uma maior responsabilidade mas também, permitiu um maior enriquecimento profissional/pessoal. Senti-me cada vez mais confiante e capaz de estar responsável por um grupo de crianças e de desenvolver uma prática assente em pressupostos de qualidade. No entanto, estou consciente que o sucesso da intervenção está diretamente relacionado com o desempenho de toda a equipa pedagógica, daí que a relação estabelecida no início da minha *práxis* tenha sido fundamental.

Considerações Finais

Nesta fase final do relatório, achou-se importante realizar uma reflexão global sobre o estágio pedagógico, uma vez que, de acordo com Alarcão (2010) “a reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento da ação. Reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente” (p. 54).

A prática nas duas valências permitiu experienciar uma panóplia de situações diversificadas que se revelaram extremamente enriquecedoras para a minha formação.

No primeiro estágio, assumi o papel de professora de 1.º CEB e no segundo de educadora de infância. Porém, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância e o professor do 1.º CEB partilham os mesmos perfis gerais. Assim sendo, a par das especificidades existentes em cada contexto, advindas das exigências inerentes às faixas etárias, as principais preocupações e desafios mantiveram-se em ambas as valências. Estes prenderam-se com a investigação de estratégias profícuas, inovadoras e adequadas, que pudessem ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças proporcionando assim, uma ação de qualidade.

A unificação da formação dos educadores de infância e professores do 1.º CEB revela-se então como uma excelente opção, na medida em que, contatar com estes dois meios dá a possibilidade de nos tornar mais conscientes de cada realidade. Este facto torna os docentes capazes de proporcionar uma continuidade educativa entre cada etapa, tornando assim a passagem de cada ciclo mais harmoniosa para a criança.

Numa fase inicial, possuía algumas expectativas em relação à realização do estágio, sendo que algumas delas foram-se concretizando na prática. Realizando uma análise pessoal, considero que progredi em diversos aspetos e que os receios mais significativos foram ultrapassados. Sendo certo que, a cooperação, os momentos de reflexão conjunta, a partilha de saberes com as equipas das salas e com as colegas de núcleo de estágio e ainda, todo o meu empenho e dedicação foram um grande contributo para este progresso.

Não posso deixar de referir que o facto de na EPE, concretizar o estágio pedagógico sozinha, foi um novo desafio e uma fase de descoberta das minhas reais potencialidades. Não menosprezando o estágio a pares no 1.º CEB que também permitiu concretizar um trabalho cooperativo excecional com a minha colega Antonieta Fernandes e vivenciar outras experiências, igualmente relevantes.

A importância do papel ativo do formando através da investigação e reflexão das suas práticas foram aspetos que estiveram presente durante toda a formação inicial, todavia, confesso que tenham assumido maior relevo neste estágio final. Bonito (2009) afirma que “se os futuros professores tiverem a oportunidade de, na sua formação inicial, terem experiências educativas em torno da resolução de problemas” terão mais facilidade em enfrentar novos desafios (p. 331).

Considero que a criança deve ser vista em todas as suas dimensões e que o seu desenvolvimento deve-se processar de uma forma dinâmica, inovadora e adequada aos seus interesses e necessidades. Assim sendo, de um modo geral, as questões de I-A, inicialmente formuladas em cada contexto de intervenção, pretenderam ir ao encontro desses pressupostos, permitindo assim, proporcionar uma educação de qualidade.

Durante as intervenções pedagógicas assumi uma postura de flexibilidade, na medida em procurei que a intencionalidade educativa fosse, uma vez mais, ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Desta forma, as planificações realizadas não foram rígidas, mas sim, flexíveis e sujeitas a alterações que eventualmente pudessem surgir.

O trabalho do docente não se deve limitar às crianças mas à envolvência de toda a comunidade educativa e em especial das famílias na vida escolar dos seus educandos, possibilitando a estes um desenvolvimento educativo mais completo. Neste sentido, teve-se a preocupação de envolver as famílias durante a intervenção pedagógica, em atividades do interesse das crianças e também da própria comunidade educativa.

Relativamente às limitações do estágio estas resumiram-se, na minha ótica, ao pouco tempo dispensado para o desenvolvimento da *práxis* nos dois contextos. Pois, apesar de todo o empenho e investigação realizada para implementar novas estratégias e enriquecer os contextos educativos, nem todos os resultados foram visíveis naquele período. Sendo para tal, fundamental um trabalho continuado por parte da educadora e da professora cooperante.

Todo este processo de prática pedagógica revelou ser um contributo importante para o desenvolvimento da minha identidade profissional/pessoal. Pois aprender a ser professor/educador é um processo que vai muito além dos conhecimentos teóricos. Está intimamente relacionado com a maneira de ser, própria de cada um, com as crenças, valores e com os conhecimentos que só se adquirem na prática. Assim sendo, “o sentido da aprendizagem não está na simples acumulação de informações, por mais especializada

que ela seja, mas no desenvolvimento da capacidade para organizar essa informação e tirar proveito dela” (Zabalza, 2004, p.222).

Em suma, este estágio foi o culminar de um percurso muito intenso e enriquecedor. Todas as vivências e saberes adquiridos ao longo destes cinco anos de formação académica fizeram-me acreditar numa educação mais flexível e atenta às verdadeiras necessidades e interesses das crianças. Assim como, num docente em constante aprendizagem, capaz de ser educador, investigador/reflexivo, mas também amigo. Coligando todos estes fatores, estou convencida que poderei proporcionar às crianças uma educação de qualidade independentemente do contexto em que esteja inserida. É portanto, apoiada nestas convicções que encerro esta fase e, me predisponho para encarar o início de uma vida profissional repleta de desafios os quais me proponho a superar. Pois tal como refere Mesquita-Pires (2007) a formação inicial não é uma realização concluída, é sim, uma “fase inicial de um processo em construção” (p. 86).

Referências

- Alacrão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Porto: Editora Plátano.
- Bessa, N.; & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonito, J. (2009). *Ensino, qualidade e formação de professores*. Évora: Universidade de Évora.
- Cachapuz, A; Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência e Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Caldeira, S. N., & Rego, I. E. (2004). *A construção da identidade profissional*. In Adão, Á & Martins, É. (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 303-312). 1ª Edição. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Canário, R. (1991). *Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa*”, *Inovação*, 4 (1), 77-92.
- Cardoso, T., Alacrão, I. e Celorico, J. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Volume 3. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (1991). Sair da escola é aprender. In Revista. *O Professor*. 17.
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.

Circular n.º: 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril – *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Obtido em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacao-infancia/data/educacaoinfancia/Legislacao/circularavaliacaoepedocumentofinal.pdf>.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, 2, 455-479. Obtido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>.

Dahlberg, G.; Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Obtido em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.pdf>.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Obtido em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Obtido em: <http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3d&tabid=1787&language=pt-PT>.

Delors, J. & al (2001). “*Educação um tesouro a descobrir*”. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Ed. ASA.

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

EB1/PE do Galeão (2012). *Projeto educativo de escola*. Documento não publicado.

EB1/PE de São Filipe (2010). *Projeto educativo de escola: uma escola para o futuro*. Obtido em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=yFt-DmgTmFE%3d&tabid=2400>.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (3.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Fazenda, I. (1995). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, E.; Rocha, R.; Silva, M. (s/d). *Identidades profissionais no 1.º CEB: um processo de recomposição informal, individual e intuitivo*. Projeto FIIP (Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1.º CEB – currículo e identidades profissionais de base. Porto: Universidade do Porto. Obtido em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/22049/2/64246.pdf>.
- Fontes, A.; & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In Formosinho, J. (coord.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 143-165).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5.^a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Resultados provisórios dos Censos 2011*. Obtido em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros.
- Johnson, D.; Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Katz L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Editora.

Leavers F. (2008). À conversa com Ferré Leavers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão. Cooperativa.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Luís, N. (2004), *Concepções dos Alunos sobre a Respiração e Sistema Respiratório – Um Estudo sobre a sua Evolução em Alunos do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Obtido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/928/1/Tese.pdf>.

Manual of the American Psychological Association (6th Edition). (2010). Washington: American Psychological Association.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Marcelo, C. (2009). *A Identidade Docente: constantes e desafios*. *Formação Docente*, 1, 1, 109-131.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A.V., et al. (2009). *Despertar para a Ciência. Atividades dos 3 aos 6 anos* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância*. Teorias e Práticas. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. (4.ª ed.). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2007). Editorial. *A Escola Moderna*, 5(30), 3-4.
- Nóvoa, A. (1992). Os Professores e as histórias da sua vida In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores* (pp. 11-30). 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de outubro da DGIDC - Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar Obtido em: <http://pt.scribd.com/doc/54199596/Circular-n%C2%BA17-DSDC-DEPEB-2007-Gestao-Curriculo-Pre-Escolar>.
- Oliveira-Formosinho (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – da sala á escola*, Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho J. (Org.). Oliveira-Formosinho, J. Costa, H. Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – Revelando as Aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda? In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 83-124). Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. In: *Inovação*, Vol. 2, n.º 3, 229-245.
- Parente, C. (2002). Observação: um Percurso de Formação, Prática e Reflexão, in Oliveira-Formosinho. *A Supervisão na Formação de Professores – da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio D' água.
- Peças, A. (1999). Uma Cultura para o Trabalho de Projecto. In *Escola Moderna*, 5(6), 56-61.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Pires, J. & Pires, G. (1992). Actividade lúdica e aprendizagem. *Revista portuguesa de Pedagogia*, 379-391.
- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D., & Fão, A. (2010). *Matemática nos primeiros anos. Tarefas e desafios para a sala de aula*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Ponte, J. P. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantário – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - fundamentos e práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Vicente, J. (2004). *Razão e Diálogo- Filosofia- 11.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (s/d). *A Abordagem Experimental das Ciências no Jardim-de-Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico: a sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Obtido em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8097/3/Inova%C3%A7%C3%A3o_Pr%C3%A1tico.pdf.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias de investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.

Silva, Pedro (2003). *Escola - Família, uma Relação Armadilhada, Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, T. (2007). *O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasil: Universidade Federal do Piauí. Obtido em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=178835.

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Obtido em: http://www.exedrajournal.com/docs/02/10-Inessim_sim.pdf.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das necessidades Educativas Especiais – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO. Obtido em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.

Vasconcelos, T. (2007). *Transição Jardim de Infância – 1.º Ciclo: Um Campo de Possibilidades*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº81, 44-45.

Zabalza, A. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Coleção Horizonte da Didáctica. Lisboa: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, A. (2004). *O Ensino Universitário: Seus Cenários e Seus Protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.