



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE MESTRADO**

Maria Zulay dos Santos Jardim
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

abril | 2012

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Zulay dos Santos Jardim
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão

Agradecimentos

Para a realização do presente relatório, pude contar com a cooperação de diversas pessoas e instituições, às quais quero deixar aqui expressos os meus profundos agradecimentos.

Ao Professor Doutor Paulo Brazão, orientador científico do presente relatório e do estágio no 1.º Ciclo, pelo apoio científico e humano que me guiaram na realização do estágio e na concretização deste relatório;

À Mestre Guida Mendes, orientadora científica do estágio no Pré-Escolar, pela dedicação, partilha de saber e constante reflexão;

Às instituições que me acolheram, à educadora Rubina Vieira e à professora Isabel Carvalhinha pela constante colaboração, disponibilidade e incentivo;

Às crianças da Pré-B e do 1.º A, pela amizade, partilha de vivências e pelos momentos únicos que passamos juntas;

Aos profissionais convidados, pela sua disponibilidade em se deslocarem às instituições e pelos conhecimentos que partilharam;

Às colegas de curso pela partilha de saberes, experiências e, sobretudo, pelo incentivo e companheirismo;

À minha irmã, mãe e amigos, que estiveram sempre presentes e que me incentivaram nos momentos mais difíceis, agradeço a paciência, a compreensão e o apoio;

Ao meu namorado, pelo apoio incondicional e suas palavras de encorajamento.

A todos os que me acompanharam, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório retrata o percurso de estágio, etapa final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

O estágio foi realizado nas duas valências por um período total de 200 horas em interação direta com as crianças. A intervenção educativa no Pré-Escolar foi efetivada na sala Pré-B da Escola Básica com Pré-Escolar de Ladeira e Lamaceiros e no 1.º Ciclo na sala 1.º A da Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão, respetivamente.

No relatório conjugam-se as opções que tomei para a minha ação como resultado dos pressupostos teóricos aprendidos e do meu conjunto de crenças no que diz respeito à educação. A explanação da intervenção educativa nas duas valências é acompanhada por pequenas reflexões, uma vez que a construção da minha identidade profissional, enquanto docente, tem por base a reflexividade. Esta é determinante para realizar uma intervenção de qualidade, uma vez que ao adequar a prática educativa segundo os interesses e necessidades das crianças, privilegiar a sua participação ativa no processo educativo é fundamental para o sucesso da aprendizagem.

Palavras Chave: Identidade Docente, Percurso Metodológico, Intervenção Educativa, Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

The current report portrays the probation journey, final step of the Master Degree in Preschool Education and First Cycle of Elementary Education.

The probation took place in both fields for a total duration of 200 hours in direct contact with the children. The educational intervention at the Preschool took place at the Pré-B class at Escola Básica com Pré-Escolar de Ladeira e Lamaceiros and First Cycle of Elementary Education at Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão, respectively.

The report combines the options that I've made for my action as a result of theoretical assumptions that I've learned and my set of beliefs with regard to education. The explanation of the educational intervention in both contexts is accompanied by small thoughts, since the construction of my professional identity as teacher is based on the reflexivity. This is crucial to achieve a quality intervention, since the suit of the educational practice to the interests and needs of children and the encouragement of their active participation in the educational process is critical to successful learning.

Keywords: Teacher Identity, Method based options, Educational Intervention, Preschool, and First Cycle of Elementary Education

Lista de Siglas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

1.º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

PEE - Projeto Educativo de Escola

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Lista de Siglas.....	IV
Índice Geral	V
Índice de Figuras	VIII
Índice de Quadros.....	XIV
Introdução.....	1
Expectativas para o Estágio.....	3
Capítulo I – Construção da Identidade Docente.....	5
1.1 A Identidade Docente	6
1.1.1 Perfil do Docente.....	7
1.1.2 A Reflexividade	9
1.1.3 A Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo e a nova Conceção de Docente.....	10
1.2 Percurso Metodológico	13
1.2.1 A Observação e a Análise Documental.....	14
1.2.2 A Planificação	17
1.2.3 Os Fundamentos Teóricos que Sustentam a Prática Pedagógica.....	19
1.2.3.1 A Pedagogia de Transmissão e a Pedagogia de Participação.....	20
1.2.3.2 O Trabalho de Projeto	23
1.2.3.3 A Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências.....	28
1.2.3.4 A Aprendizagem Cooperativa	31
1.2.3.5 Diferenciação Pedagógica	34

1.2.4 A Avaliação.....	35
Capítulo II – Estágio no Pré-Escolar	41
2.1 Contextualização do Estágio.....	41
2.1.1 O Meio Envolvente e a Instituição.....	43
2.1.2 O Projeto Educativo de Escola e o Plano Anual de Escola.....	44
2.1.3 Caracterização e Organização do Espaço Pedagógico.....	46
2.1.4 Caracterização e Organização do Tempo Pedagógico	55
2.1.5 Caracterização do Grupo.....	56
2.2 A Intervenção Pedagógica com o Grupo Pré-B.....	61
2.2.1 Atividades Orientadas	63
2.2.1.1 Projeto “As Lagartixas”	63
2.2.1.2 Projeto “Os Répteis”	88
2.2.2 Avaliação Geral do Grupo e Específica de uma Criança.....	105
2.2.2.1 Avaliação Geral do Grupo.....	106
2.2.2.2 Avaliação Específica de uma Criança	108
2.3 Intervenção com a Comunidade Escolar e com o Meio Envolvente	110
2.3.1 Organização da Exposição de Trabalhos do Grupo Pré-A e Pré-B	110
2.3.2 Seminários: “A Diferenciação Pedagógica” e “Considerações Gerais acerca do Bem-estar da Criança em Idade Escolar”	115
2.4 Reflexão Final acerca da Intervenção Educativa no Pré-Escolar	118
Capítulo III – Estágio no 1.º Ciclo	123
3.1 Contextualização do Estágio no 1.º Ciclo.....	123
3.1.1 O Meio Envolvente e a Instituição.....	125
3.1.2 O Projeto Educativo de Escola.....	127
3.1.2 Caracterização do Espaço Pedagógico.....	128

3.1.3 Caracterização do Grupo.....	130
3.2 A Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo	135
3.2.1 Atividades Orientadas	135
3.2.1.1 O Estudo do Meio.....	136
3.2.1.2 O Português	153
3.2.1.3 A Matemática	169
3.2.1.4 A Formação Cívica.....	188
3.2.2 A Organização e Comunicação na Sala de Aula.....	197
3.2.3 Avaliação Geral do Grupo	199
3.3 Intervenção com a Comunidade	201
3.3.1 Projeto “Leitura em Família”	202
3.3.2 Realização de Atividades de Natal.....	205
3.3.3 Declamação de Quadras de Natal na Festa da Escola.....	206
3.3.4 Participação na Entrega das Avaliações do 1.º Semestre.....	208
3.3.5 Organização do Seminário “Como ajudar o seu filho a ser uma criança mais feliz! – A influência da família na infância e na adolescência”	209
3.4 Reflexão Final acerca da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo.....	211
Considerações Finais	216
Referências	220
Lista de Apêndices CD-Rom.....	233
Lista de Anexos CD-Rom	234

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala Pré-B.	48
Figuras 2 e 3. Área da Areia.	50
Figura 4. Área do tapete.	51
Figura 5. Local de diálogo e planeamento.	51
Figura 6. Instrumentos de pilotagem.	52
Figura 7. Mapa Mensal das Presenças.	54
Figura 8. Constituição do grupo por sexos.	57
Figura 9. Percentagem do número de crianças.	57
Figura 10. Habilitações literárias dos pais.	59
Figura 11. Classificação Nacional das Profissões dos pais em percentagem.	61
Figuras 12 e 13. Observação das lagartixas no recinto escolar.	64
Figura 14. Observação de uma lagartixa.	65
Figura 15. Transcrição de texto.	67
Figura 16. Realização de um desenho.	67
Figura 17. Montagem do livro.	67
Figuras 18, 19 e 20. Algumas páginas da história – A lagartixa de rabo azul.	68
Figura 21. Preenchimento da tabela de planeamento.	68
Figuras 22 e 23. Diálogo com o Biólogo.	71
Figuras 24, 25 e 26. Observação das lagartixas.	72
Figura 27. Lagartixa liberta sob a areia.	73
Figura 28. Rasto deixado na areia.	73
Figuras 29, 30 e 31. Registo da visita.	74
Figuras 32 e 33. Carta e desenhos para o Biólogo.	74
Figura 34. Distribuição de banana nos baldes para depois atrair as lagartixas.	76

Figura 35. Recolha de rochas e folhas.	76
Figura 36. Recolha de terra.	76
Figura 37. Colocação dos elementos no terrário.	76
Figura 38. Lagartixas no terrário.	77
Figura 39. Observação das lagartixas.	77
Figuras 40 e 41. Colocação de hipóteses e verificação.	78
Figura 42. Registo da experiência.	79
Figuras 43 e 44. Apresentação da pesquisa aos colegas.	81
Figura 45. Elaboração de desenhos e transcrição de títulos e texto.	83
Figura 46. Recorte de fotografias e imagens impressas.	83
Figura 47. Livro exposto na sala de atividades.	84
Figuras 48 e 49. Apresentação do projeto e convidados.	85
Figura 50. Convívio após a apresentação do projeto.	86
Figura 51. Observação das tartarugas.	92
Figura 52. Observação do rasto de uma tartaruga.	92
Figuras 53 e 54. Observação das tartarugas embalsamadas.	93
Figuras 55 e 56. Registos da visita.	94
Figuras 57 e 58. Pesquisa nos livros e na internet.	95
Figura 59. Partilha de descobertas/conhecimentos.	96
Figuras 60, 61 e 62. Modelagem de um réptil.	97
Figuras 63 e 64. Jogo de associação.	97
Figuras 65 e 66. Dominó dos répteis.	98
Figuras 67 a 80. Répteis elaborados pelas crianças e suas famílias.	99
Figuras 81 e 82. Apresentação do Projeto “Os Répteis”.	100
Figuras 83 e 84. Visualização do filme.	101

Figuras 85 a 88. Exposição de répteis na sala de atividades.	102
Figura 89. Exposição na sala de atividades.	103
Figura 90. Situação faz de conta.....	104
Figuras 92, 93 e 94. Exposição.....	110
Figuras 95 a 98. Exposição e interação com a comunidade.	112
Figuras 99 e 100. Espaço destinado aos comentários.....	113
Figura 101. Realização do seminário.	116
Figuras 102 e 103. Realização do seminário.	117
Figura 104. Planta da sala 1.º A.....	129
Figura 105. Parte frontal da sala.	130
Figura 106. Parede de fundo da sala.	130
Figura 107. Constituição da turma por sexos.	130
Figura 108. Percentagem do número de alunos por sexo.	130
Figura 109. Habilitações literárias dos pais.....	133
Figura 110. Classificação Nacional das Profissões dos pais em percentagem.	134
Figuras 111 e 112. Identificação de diferentes posições espaciais.....	137
Figura 113. Transcrição das informações.....	138
Figura 114. Elaboração do tronco da árvore.....	138
Figura 115. Recorte das folhas já secas.	138
Figura 116. Elaboração de desenhos de frutos.	138
Figura 117. Decoração das letras da palavra outono.	139
Figura 118. Cartaz sobre o outono concluído.....	139
Figuras 119 a 124. Desenhos dos alunos do seu corpo.	139
Figuras 125 e 126. Exploração do corpo feminino e masculino.	140
Figuras 127 a 130. Construção dos bonecos articulados.	141

Figuras 131 e 132. Confeção de vestuário de outono para os bonecos articulados.....	142
Figura 133. Exposição dos bonecos articulados.....	142
Figura 134. Reconto da história “Uma casa cheia”	144
Figura 135. Árvore genealógica com as personagens da história.....	144
Figuras 136 a 139. Representação da família.....	145
Figuras 140 e 141. Sensibilização às atividades experimentais.....	146
Figura 142. Previsão.....	147
Figura 143. Experimentação.....	147
Figura 144. Verificação.....	148
Figura 145. Registo.....	148
Figura 146. Desenho da experiência.....	149
Figuras 147 a 150. Experiência sobre dissolução em líquidos.....	150
Figuras 151, 152 e 153. Experiência sobre a atração magnética.....	151
Figura 154. Realização da ficha.....	155
Figura 155. Lista de palavras.....	155
Figura 156. Preenchimento do quadro.....	156
Figura 157. Realização do exercício no quadro.....	156
Figuras 158 a 161. Exercícios com as frases comunicadas pelos alunos.....	157
Figuras 162 e 163. Criação de uma história coletiva.....	158
Figuras 164 a 167. Apresentação dos desenhos à turma.....	159
Figura 168. Decomposição silábica da palavra tulipa.....	161
Figura 169. Formação de novas palavras.....	161
Figura 170. Exploração do poema.....	161
Figura 171. Atividades de introdução da letra “d”	162
Figura 172. Palavras com a letra “d”.....	162

Figuras 173 e 174 Atividades de consolidação da letra “d”.....	163
Figuras 175 a 178. Realização do jogo “Bandeja de palavras”.....	163
Figuras 179 e 180. Atividades de introdução da letra “m”.....	164
Figuras 181 a 184. Atividade prática de pesquisa.....	165
Figuras 185 e 186. Preenchimento e exploração do quadro silábico.....	166
Figura 187. Atividades no powerpoint.....	167
Figuras 188 a 193. Exemplos de atividades interativas.....	167
Figura 194. Objeto “aleatório” no powerpoint.....	168
Figura 195. Cartão do loto impresso.....	168
Figuras 196, 197 e 198. Formação de conjuntos e contagens com os frutos.....	171
Figuras 199 e 200. Construção e análise do gráfico.....	172
Figuras 201 e 202. Confeção da salada de fruta.....	172
Figura 203. Gráfico elaborado a partir da análise do quadro do tempo.....	173
Figura 204. Tabela preenchida de acordo com os dados do gráfico.....	173
Figura 205. Preenchimento das tabelas com as características do colega.....	174
Figura 206. Preenchimento de uma tabela geral no quadro.....	175
Figura 207. Construção do gráfico com os dados “forma do cabelo”.....	175
Figuras 208, 209 e 210. Realização de origamis.....	176
Figura 211. Exploração de conjuntos.....	176
Figuras 212 e 213. Elaboração de placar com os origamis.....	177
Figura 214. Criação de sequências.....	178
Figura 215. Ordenação do menor para o maior e vice-versa.....	178
Figura 216. Desenho realizado com recurso às figuras geométricas.....	178
Figuras 217, 218 e 219. Exemplos de peças do “Dominó das quantidades”.....	179
Figuras 220 e 221. Alunos a jogar ao “Dominó das quantidades”.....	179

Figuras 222 e 223. Realização do “Dominó das quantidades” com toda a turma.	180
Figura 224. Exploração do dado.	181
Figuras 225 e 226. Lançamento do dado e registo.	181
Figuras 227 e 228. Registo dos lançamentos e cooperação.	182
Figuras 229 e 230. Operações de adição.	183
Figuras 231, 232 e 233. Operações problemáticas.	183
Figuras 234 a 238. Situações problemáticas resolvidas por alunos diferentes.	184
Figuras 239 e 240. Registo dos exercícios realizados no quadro.	187
Figuras 241 e 242. Elaboração de regras com a turma.	189
Figura 243. Quadro das tarefas.	190
Figura 244. Alunos a realizarem algumas tarefas.	190
Figuras 245 e 246. Tabela de avaliação das tarefas.	191
Figura 247. Quadro da avaliação diária de trabalho.	193
Figura 248. Avaliação/Balanço.	193
Figura 249. Capas com ficheiros.	195
Figura 250. Local onde estavam disponíveis os ficheiros.	195
Figuras 251 a 256. Realização de jogos.	196
Figura 257. Gráfico dos níveis de bem-estar e de implicação dos alunos do 1.ºA.	199
Figuras 258 e 259. Reconto/apresentação das histórias à turma.	203
Figuras 260 a 263. Apresentação de registos da leitura à turma.	204
Figuras 264, 265 e 266. Montagem do pinheiro na sala de aula.	205
Figura 267. Decoração dos Pinheiros.	206
Figura 268. Pinheiros de Natal.	206
Figuras 269 e 270. Declamação das quadras de Natal.	207
Figuras 271 e 272. Realização do seminário.	209

Índice de Quadros

Quadro 1. As Cinco Diferenças entre a Contribuição do Ensino Sistemático e do Trabalho de Projeto.	24
Quadro 2. Rotina da sala Pré-B.	55
Quadro 3. Atividades de Enriquecimento Curricular.	56
Quadro 4. Classificação das profissões dos pais das crianças da sala Pré-B.....	60
Quadro 5. Classificação das profissões dos pais dos alunos do 1.º A.	134

Introdução

O presente Relatório de Estágio apresenta a intervenção educativa por mim desenvolvida, enquanto estagiária, na sala Pré-B da Escola Básica com Pré-Escolar de Ladeira e Lamaceiros situada no Arco da Calheta e na sala 1.º A na Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão situada em São Roque.

O estágio é a oportunidade de colocar em prática crenças, valores e os conhecimentos teóricos apreendidos durante os anos de formação académica. É, sobretudo, no momento da nossa formação inicial em que nos confrontamos com a realidade da profissão docente, em que coadjuvamos a teoria com a prática numa atitude do conhecer, do saber fazendo. Este momento marca o início do que será a nossa vida profissional enquanto construtores, orientadores de educação, enquanto agentes educativos com influência na vida das crianças e no seu processo de aprendizagem.

Estagiar proporciona vários momentos de reflexão sobre a prática docente e os caminhos a serem trilhados no decurso da prática. Na verdade, a sociedade atual exige aos profissionais a capacidade de refletirem e de se formarem constantemente como forma de resposta às exigências que vão surgindo e que são alvo de modificações constantes.

Destas modificações, destaca-se agora a aposta na formação integrada do educador e do professor, de modo a desempenharem numa só pessoa estes dois papéis. Esta experiência, a meu ver, dá-nos a oportunidade de experimentar estas duas performances e permite-nos uma maior compreensão destes dois desempenhos e da sua importância em promover a continuidade educativa no desenvolvimento das crianças.

Aqui, embora possamos ter alguma preferência por algumas destes vertentes, a verdade é que concretizamos a nossa formação inicial com a capacidade em orientar a aprendizagem das crianças em ambas as vertentes.

Nesta linha, dou a conhecer o meu desempenho enquanto estagiária nos dois espaços educativos, onde tive o prazer de colocar em prática um conjunto de conhecimentos adquiridos durante a formação teórica, e ainda as minhas crenças e os valores que defendo e acredito.

O presente relatório está organizado em três capítulos. No Capítulo I é explanada a construção da identidade docente, o perfil do docente, a reflexividade na prática docente, a articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo e a nova conceção de docente. Para justificar a minha intervenção pedagógica, descrevo o percurso metodológico fundamentando as opções por mim privilegiadas e utilizadas no decorrer do estágio.

O Capítulo II espelha a intervenção educativa no Pré-Escolar e inicia-se com uma contextualização do estágio, seguindo-se por uma caracterização do meio, da instituição, do espaço e tempo pedagógico da sala e do grupo de crianças. Depois, descrevo a intervenção pedagógica efetivada com as crianças, recorrendo a fotografias para demonstrar algumas atividades. Sempre que considerar relevante, complemento a minha intervenção educativa com pequenas reflexões e os fundamentos teóricos que a alicerçam.

O Capítulo III deste relatório é dedicado à intervenção educativa no 1.º Ciclo e segue a mesma estrutura do anterior. De salientar que ambos, os capítulos, terminam com uma reflexão relativamente à intervenção pedagógica realizada.

Por último, faço algumas considerações finais relativamente a todo o processo de estágio, onde reflito sobre o percurso efetuado em ambas as valências e sobre a minha visão de educação após esta experiência.

Expectativas para o Estágio

No decorrer do curso, embora tenhamos tido já algum contacto com a realidade profissional docente, preconizado pelas práticas supervisionadas que nos foram preparando para este estágio final, a verdade é que as minhas expectativas em relação ao estágio eram muitas. Numa fase inicial, emergiram na minha mente alguns pensamentos e questões que provocaram alguma ansiedade, nomeadamente: - Qual seria a reação das crianças perante a minha presença? - Teria a habilidade de gerir um grupo de crianças sozinha? - Conseguiria gerir uma turma com personalidades distintas? O tempo de estágio, em cada valência, seria suficiente para desenvolver uma prática de qualidade? – Teria oportunidade para desenvolver atividades que fomentassem a autonomia e que estimulassem a curiosidade das crianças?

De facto, o estágio reveste-se de grande importância para o estagiário que o encara como sendo parte da sua formação, imprescindível para colocar em exercício o que aprendeu no corpo teórico.

Neste sentido, a importância dada ao estágio por cada um de nós promove, de igual modo, a necessidade de pensar numa prática que vise o desenvolvimento das crianças e a qualidade do seu contexto educativo, daí a ansiedade instalada e que decorre de uma reflexão prévia ao desenvolvimento da ação pedagógica onde estarão refletidas as nossas capacidades enquanto docentes dos diferentes grupos de crianças com quem teremos de interagir.

Uma outra preocupação, antes de iniciarmos o estágio, passa pelos espaços educativos, pela sua estruturação e pela forma como seremos acolhidos pelos adultos da sala, assim como a orientação que nos será dada para o fluir da prática educativa. Não esqueçamos, pois, que aqueles espaços já detêm características próprias de quem já os

organizou e, como tal, a dinâmica da nossa ação dependerá dessa mesma organização ou, até, da oportunidade de colocarmos em evidência os nossos conhecimentos, crenças e valores, que poderão divergir ou estar em concordância com o que temos de enfrentar. Todavia, o certo é termos de nos adaptar a uma realidade que já existe e dar um pouco de nós mesmos e aprendermos o mais que pudermos nesses contextos.

Neste sentido, foi meu objetivo dar o meu melhor e estar à altura nesta etapa crucial da minha formação inicial. Foi com um espírito motivador, mas ao mesmo tempo de receio, que iniciei o estágio, uma vez que tivemos conhecimento de que na valência do Pré-Escolar seria realizado individualmente.

Relativamente ao estágio no 1.º CEB, quando soube que a prática educativa seria com uma turma de primeiro ano de escolaridade, fiquei um pouco apreensiva, pois ainda não tinha tido qualquer contacto com este nível de ensino. Foi, sem dúvida, um desafio porque estas crianças ainda estão na fase de adaptação do Pré-Escolar para 1.º CEB.

Todas as expectativas perante o aproximar do estágio foram dando lugar a um querer fazer parte dos contextos educativos, pois era minha ambição vivenciar e aprender com as crianças, tanto no papel de educadora como de professora, proporcionar experiências enriquecedoras e desenvolver uma prática de qualidade. No fundo, este estágio é o culminar de uma formação inicial e possibilita uma preparação para a minha ação futura enquanto profissional na área da educação.

Capítulo I – Construção da Identidade Docente

Face ao bem comum que é o conhecimento, a aprendizagem ao longo da vida apresenta-se como um direito e uma necessidade. O cidadão é cada vez mais chamado a ter um papel ativo e responsável na sociedade, mas que, exercer de forma livre e responsável a cidadania implica que as pessoas desenvolvam e façam uso da sua capacidade crítica de pensar, assente em informação e conhecimentos sólidos (Alarcão, 2010).

É nesse sentido que também acresce a responsabilidade do docente em preparar as crianças para o exercício da sua cidadania. Segundo Delors (1996), para além dos conhecimentos que considera fundamentais na aprendizagem, a educação deve apetrechar as crianças com competências que as ajudem ao longo de toda a sua vida. Ainda segundo o autor supramencionado, “a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (p. 101).

Piaget (1964), citado por Kamii (1996), partilha esta perspetiva quando defende que a educação deverá ter como principal objetivo promover a formação de homens criativos, inventivos e descobridores. Como segundo objetivo, a educação deverá formar espíritos críticos e reflexivos, com capacidade de pesquisar e verificar. É importante que os alunos aprendam a ser ativos, a descobrir por eles próprios, numa aprendizagem decorrente da sua própria atividade espontânea e dos materiais que os docentes colocam à sua disposição, aprendendo a distinguir entre o que é possível verificar e a primeira ideia que lhes aparece. Kamii (1996) considera ser fundamental que a escola encoraje a autonomia dos indivíduos, possibilitando que estes cheguem a “níveis mais elevados do desenvolvimento afectivo e cognitivo” (p. 90).

Encontramos em Marques (2003), a ideia de que

a educação é uma das atividades mais nobres e que há uma relação grande entre os níveis educacionais de um povo e bem-estar social. Sem educação de qualidade não há desenvolvimento sustentado em democracia. É por isso que a qualidade na educação é uma questão crucial nas sociedades contemporâneas (p. 11).

De acordo com o mesmo autor, será a escola o local onde, por excelência, se produz e difunde o conhecimento, sendo os professores que possuem a chave para a qualidade do conhecimento. No entanto, para que haja escola de qualidade, é necessário que os professores sejam empenhados e se sintam motivados (Marques, 2003).

1.1 A Identidade Docente

Esta ideia de pessoa cultivada leva-nos a questionar qual a função da escola e do professor na tarefa árdua de formar toda uma sociedade (Sousa, 2000), e que irá ser determinante na construção da sua identidade profissional, enquanto “identidade especializada que diz respeito a um mundo institucional especializado que partilha saberes específicos, isto é, saberes profissionais” (Fino & Sousa, 2003, p. 2).

De acordo com Goffman (1988), citado por Capelo (2004), a identidade pessoal é definida e construída, em oposição a outra, a partir de um conjunto de fatores que são únicos. Como Gomes (2008) refere, a identidade social emerge da interação entre os diferentes sujeitos de um grupo e tem por base as expectativas que os seus membros têm sobre os papéis que desempenham.

No caso da identidade docente, Caldeira e Rego (2004) definem que esta é o resultado da influência que o profissional acredita ter na sua função educativa, assente nos valores e objetivos a partir dos quais baseia a sua ação. Neste processo, entra

também a ideia e avaliação que faz de si próprio comparativamente ao seu grupo de pares. Mas, como diz Marcelo (2009), a identidade docente deverá ser encarada enquanto uma construção, já que ela é um fenómeno relacional, que evolui num dinâmico equilíbrio entre a imagem profissional que os profissionais detêm de si e a variedade de funções que têm de desenvolver.

1.1.1 Perfil do Docente

Visto que a identidade toma corpo no conjunto de características que definem o profissional docente, importa referir como se define atualmente este profissional.

Roldão (1998) considera que, quando se tenta definir o saber ou o papel específico do professor, encontramos face uma área complexa que reúne um leque diversificado de saberes que exige, tanto conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares, como conhecimentos científicos e metodológicos do campo das ciências da educação. A autora supracitada diz-nos que

o saber educativo consiste na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno sendo daqui que emerge o saber específico da profissão, nascido do exercício da mesma e da dialéctica saberes/situações que o acto de ensinar envolve (produção de saber) (p. 82).

Mas as competências que um educador/professor deve desenvolver não se ficam apenas pelo âmbito científico e pedagógico, mas também impõem-se, cada vez mais, que este seja detentor de capacidades ao nível do relacionamento interpessoal, organizacional e ético-deontológica. Conforme estipulado no *Perfil Geral de Desempenho do Professor (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto)*, no qual se inclui

o educador de infância, é ainda solicitado ao docente o desenvolvimento de competências relacionais, quer com os alunos, quer com os pares profissionais, e ainda com os pais e restante comunidade educativa, numa interação contextualizada, numa organização com princípios, objetivos e valores intrínsecos, aos quais importa atender.

Na perspetiva de Alarcão (2010), hoje em dia coloca-se a ênfase na utilização do saber em situação e no sujeito que aprende. No entanto, para que tal se efetive, é fundamental que os professores atuem no sentido de os alunos serem participantes ativos na construção do seu conhecimento, abandonando, assim, o papel de meros transmissores de um saber acumulado, e assumindo-se como mediadores num triângulo de atuação didática entre professor, aluno e saber. Neste panorama, “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver” (p. 32).

Neste sentido, Sá (2000) vê o professor/educador como o catalisador que potencia um contínuo fluxo de pensamento e ação na sala de aula. Esta atitude requer uma clara intencionalidade pedagógica do adulto e o domínio de competências, “designadamente a competência do questionamento pertinente que em cada situação e momento fornece o estímulo intelectual e a adequação do grau de dificuldade, indispensáveis para que a criança vá evoluindo para patamares cada vez mais elevados” (p. 10).

De facto, de acordo com Alarcão (2010), espera-se que o docente possua uma série de competências desejadas, nomeadamente que seja curioso intelectualmente e que seja capaz de “utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de autoaprendizagem” (p. 26). Para além destas capacidades, o docente deverá ser um indivíduo que saiba gerir a sua vida

individual e em grupo, que demonstre capacidade de adaptação, mantendo a sua própria identidade, seja responsável pelo seu desenvolvimento contínuo, saiba lidar com situações inesperadas, consiga resolver problemas e demonstre espírito de equipa no trabalho colaborativo (Alarcão, 2010).

Esta “consciência profissional poderá ser suportada por uma atitude reflexiva e crítica sobre o acto pedagógico, criando condições para que o educador/professor encontre soluções articulares entre a teoria e a prática, apontando para a resolução de problemas vividos no seu quotidiano” (Mesquita-Pires, 2007, p. 83).

1.1.2 A Reflexividade

Nesta conjuntura, é pertinente a noção de professor reflexivo que Alarcão (2010) nos apresenta, a qual parte da consciência que este tem da “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 33).

É nesta perspetiva que se espera, como diz Serra (2004), que os docentes deste século sejam reflexivos, procurando e encontrando estratégias que vão para além das áreas específicas da sua formação inicial e encontrem “espaços multidisciplinares e multiinstitucionais, na procura de uma organização mais flexível do tempo, do espaço e de actividades significativas, que respeitem o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada criança” preparando-as melhor para os desafios que terá de enfrentar no futuro (p. 121).

Como diz Alarcão (2010),

na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos seus alunos, o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. Costumo dizer que tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva. O grande desafio para os professores

vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico (p. 34).

Para que tal seja possível, isto é, que o aluno seja o elemento central da ação educativa, Alarcão (2010) considera necessário que o professor procure conhecê-lo e às suas características, ao compreender “o seu passado e o seu presente, a sua história de aprendizagem, o seu nível de desenvolvimento, a sua envolvente sociocultural” (p. 68).

Esta atitude torna-se cada vez mais possível de acordo com a competência que os professores progressivamente desenvolvem quando prestam atenção ao desenvolvimento das suas características e competências específicas e também ao seu próprio processo de aprendizagem (Arends, 1995).

Também é convicção de Morgado (2004), que o docente é o sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional e este deve ser assente numa reflexão regular sobre os valores, os saberes e as práticas.

Seguindo esta linha de pensamento Alarcão (2010), afirma que a “ideia de professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola” (p. 48). Abrindo espaço para a evolução e possibilitando o desenvolvimento de um corpo de docentes empenhados na melhoria das suas práticas, da instituição educativa e da educação em geral.

1.1.3 A Articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º Ciclo e a nova Conceção de Docente

A articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB é, nos dizeres de Serra (2004), “assumir a educação de infância como a primeira etapa da educação que, pensamos, se irá estender ao longo da vida” (p. 17). De facto, nos dias de hoje, a

educação é vista como um processo que decorre ao longo da vida de cada cidadão, sendo que esta deve ser encarada como algo em constante mudança de forma a acompanhar as transformações de que é alvo toda uma sociedade.

Nesta perspectiva, a articulação entre os diferentes ciclos de ensino é de extrema importância, pois um não deve preceder ao outro sem que haja uma continuidade que envolva o antes e o depois, permitindo, deste modo, uma aprendizagem significativa para os alunos. Assim, a articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB tem todo o sentido, dado que a primeira etapa do desenvolvimento e aprendizagem ocorre desde a mais tenra idade e prolonga-se pela vida fora.

Maria Nabuco (1992) reforça a ideia supramencionada ao referir que “o processo educativo é um processo que exige continuidade. Daí a necessidade dos professores prestarem especial atenção aos momentos de transição entre níveis de ensino” (p. 81). A autora supracitada acrescenta que o problema da continuidade é um dos factores mais importantes a considerar na transição. Como tal, cabe à escola assegurar os alicerces das aprendizagens das crianças em cada etapa da sua vida e valorizar os saberes previamente construídos na família, na Educação Pré-Escolar e ainda dar “sentido à acção educativa, como se de um fio condutor se tratasse, independentemente da pessoa (professor ou educador) ou da forma (metodologia) como o saber é mediado” (Serra, 2004, p. 112).

Dunlop (2003) refere que, à luz da teoria de Bronfenbrenner, “a criança que se encontra em situação de transição ocupa, pelo menos, três microssistemas ecológicos: o mundo da família, o mundo do jardim de infância e o mundo da escola”, sendo estes encarados como contextos interdependentes com impacto no seu desenvolvimento e aprendizagem (Dunlop, 2003, citado por Vasconcelos, 2007, p. 44).

Segundo com Vasconcelos (2007), é fundamental assegurar que cada transição seja bem-sucedida e significativa, de forma a não colocar em causa o bem-estar social e emocional, o desempenho cognitivo e a autoconfiança de cada criança. Nesta mesma perspetiva, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE) (1997) definem que “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º Ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997, p. 91). Este facto contribui para que as crianças se sintam seguras e confiantes e, conseqüentemente, a sua adaptação à escola poderá ser mais fácil.

Há que ter em consideração que, apesar destes dois níveis de ensino terem contornos diferentes no que respeita às exigências que se pretende na construção e aprendizagem das crianças, a verdade é que ambos têm em comum a infância e que o sucesso, nesta fase da vida do ser humano e o seu desenvolvimento integral, depende em muito da forma como se processa a transição em ambas as vertentes. Nesta linha de pensamento

quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças (Serra, 2004, p. 78).

Neste sentido, e apesar da Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB serem dois níveis diferentes no processo educativo das crianças, este último deve ser a continuação do primeiro, uma vez que esta continuidade permite aos educadores/professores uma reflexão mais pormenorizada do que realmente é importante em cada uma destas fases de ensino (Serra, 2004). Os professores do 1.º CEB devem assentar “os seus

ensinamentos, nas capacidades e competências que as crianças já adquiriram no Pré-Escolar” (Nabuco,1992, p. 82).

A continuidade educativa é agora mais facilmente compreendida pelos docentes que se têm formado de acordo como atual processo de Bolonha, uma vez que a sua formação encontra-se agora direcionada para estes dois níveis de ensino. Ora, com uma formação centrada neste dois polos educacionais, é possível uma visão mais ampla do que se pretende para a Educação de Infância e para o 1.º CEB e ainda perceber que a educação pressupõe o desenvolvimento dos cidadãos num processo contínuo, ajustável à idade, às estruturas mentais e à maturidade de cada um, evitando-se ruturas que possam colocar em causa uma transição saudável e equilibrada entre ciclos.

1.2 Percurso Metodológico

Miguel Zabalza (2003) define o currículo como “o conjunto dos pressupostos de partida, as metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (p. 12).

Maria do Céu Roldão (2000) menciona que o currículo e a escola proporcionam aprendizagens que serão necessárias a todos. O currículo se define “em função do tipo e da natureza das aprendizagens que se visam” (p. 12). A autora supracitada refere que o que justifica “o currículo não é o nome nem a natureza do que lá está dentro, mas aquilo que isso significa em termos de aprendizagens que se adquirem e que são consideradas necessárias” (p. 12).

Zabalza (2003) faz alusão à grande diferença que existe entre o professor que apenas cumpre o seu programa e o professor que envereda por determinadas estratégias e ações e que tem a consciência do seu contributo para o desenvolvimento global do

aluno face ao seu progresso nas diversas áreas curriculares. Daqui conclui-se que os docentes devem diversificar e inovar a forma como trabalham o currículo de forma a otimizar as aprendizagens das crianças.

Júlia Oliveira Formosinho (2007) diz-nos que “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na acção situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e valores” (p. 16). Neste estágio, foi meu objetivo realizar uma intervenção pedagógica (práxis) sustentada nos conhecimentos teóricos e saberes adquiridos ao longo do curso, nas minhas crenças e valores, e na minha prática, embora ainda seja pouca. Praticar, no fundo, a pedagogia por participação, que será abordada com mais pormenor mais adiante.

Com o objetivo de realizar uma prática de qualidade, é necessário conhecer algumas características da instituição que nos acolhe e do meio envolvente, assim como do grupo de crianças. Daí a relevância de ser efetuada uma observação participante e inteirar-se dos pressupostos expressos nos documentos da escola, nomeadamente no Projeto Educativo de Escola (PEE) e no Plano Anual de Escola.

1.2.1 A Observação e a Análise Documental

Existem várias técnicas de observação, e normalmente são distinguidas consoante o envolvimento do observador no campo de estudo. Quando o observador não interage com o grupo no momento em que realiza a observação, é considerada uma observação não participante. Quando o observador participa na vida do grupo por ele estudado é considerada uma observação participante (Carmo & Ferreira, 1998; Estrela, 1994).

Segundo Estrela (1994), no campo da educação, a observação participante “tem sido mais utilizada para efeitos de avaliação do que para investigação” (p. 35). O

mesmo autor afirma que a iniciação à observação constitui “a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29).

No sentido de realizar uma intervenção educativa adequada é imperioso, tal como defendem as OCEPE,

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).

As OCEPE referem ainda que a educação das crianças que frequentam um determinado estabelecimento de Educação Pré-Escolar é influenciada, indiretamente, pelo meio social envolvente ou localidade de onde provêm, assim como a própria inserção geográfica deste estabelecimento (Ministério da Educação, 1997).

Em contexto de estágio, a realização de uma observação participante numa fase inicial é importante, pois, a partir desta, temos a oportunidade de conhecer as crianças/alunos com quem iremos desenvolver a nossa intervenção pedagógica, a dinâmica da sala onde decorre o estágio e o próprio trabalho desenvolvido pelos docentes.

A observação possibilita-nos obter um conhecimento prévio das características do grupo de crianças, dos seus interesses e necessidades com vista a promover uma intervenção pedagógica de qualidade.

Costa (1994) diz que o termo Projeto Educativo de Escola começou a ser utilizado na referência à ação educativa da organização escolar. Segundo este autor, o PEE é considerado um

documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de acção educativa (p. 23).

Este estabelece a orientação educativa da escola e nele estão explícitos “os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (DRL n.º 21/2006/M de 31 de Janeiro).

O Plano Anual de Escola dá continuidade e concretiza o PEE e lá estão expressos os objetivos a alcançar, as diretrizes de organização e de programação das atividades, assim como identificação dos recursos envolvidos (DRL n.º 21/2006/M de 31 de Janeiro).

A partir da análise dos PEE e dos Planos Anuais das duas escolas em que estagiei, foi possível obter um conhecimento mais aprofundado acerca do meio envolvente, uma vez que este contém vários recursos que poderão ser utilizados no decorrer do processo de ensino/aprendizagem. Permitiu-me ainda conhecer um pouco do contexto socioeducativo e socioeconómico das famílias de forma a ter uma perceção das condições a nível económico e cultural das crianças.

Segundo Roldão (2000), não podemos transformar “o ambiente afetivo da família num bom ambiente, nem transformar as carências económicas em bem bem-

estar económico” (...) “só podemos contar com o que podemos fazer, e o que podemos fazer é ao nível da intervenção traduzida na ação docente” (p. 23).

A análise destes documentos orientadores facultou-me informações relevantes para delinear um conjunto de ações e atividades com o grupo de crianças, com o intuito de promover aprendizagens significativas, assim como promover interações com as famílias e com a comunidade educativa de uma forma contextualizada e que fossem ao encontro de alguns objetivos e metas preconizadas.

1.2.2 A Planificação

Miguel Zabalza (2003) refere que planificar consiste em “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (p. 47). De acordo com o autor supracitado, no decorrer da planificação, os docentes possuem um propósito, fim ou meta a alcançar que lhes indica a direção a seguir. Para a sua concretização, precisam de munir-se de um conjunto de conhecimentos, possuir ideias ou experiências sobre as atividades a organizar, o que funciona como justificação das suas decisões, assim como apoio conceptual. Seguidamente, desenvolvem procedimentos, de que fazem parte os conteúdos ou tarefas a concretizar a sua sequência e, por fim o encerramento do processo, ou a avaliação.

Arends (1995) faz referência a planos diários que consistem numa esquematização de conteúdos a serem abordados, as atividades preconizadas pelos alunos, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os materiais necessários, assim como os processos de avaliação.

A planificação, de acordo com Zabalza (2003), é realizada através de “mediadores da planificação”. Este autor afirma que os professores abordam os conteúdos recorrendo a diversos materiais didáticos que são, no fundo, esboços de

programação. Ao invés de partir dos seus conhecimentos teóricos, de inovar, improvisar, salienta ainda que já nem confrontam os programas. Roldão (2000) define o Programa como “um conjunto de instruções, é uma previsão de organização possível, neste caso de conteúdos ou de competências” (p. 14).

Os docentes recorrem aos mediadores que lhes servem de guias, nomeadamente guias curriculares, livros de textos, revistas, experiências e materiais comerciais. Sabe-se que os manuais são muito utilizados pelos professores e a nível do Pré-Escolar também há educadores que adotam livros de atividades e os pais acabam por os adquirir.

Link (s/d) critica o tipo de abordagem ou o desajuste entre as previsões e a situação real dos alunos e/ou marcha do processo das atividades. Segundo o autor, a planificação deve ser revista e “melhorada na prática, variando as estratégias instrutivas e o tipo de conteúdos”, etc. (Link, (s/d) citado por Zabalza, 2003, p. 55).

Miguel Zabalza certifica que o tipo de abordagem privilegiado tem influência na natureza e papel concedido à planificação no desenvolvimento e melhoria do ensino. Nesta perspetiva, salienta que, atualmente, são poucos os docentes que planificam de uma forma demasiado rígida e prescritiva que impede o improvisado. Os professores com experiência dizem que “uma planificação nestes moldes é pouco útil porque, cedo ou tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se” (Zabalza, 2003, p. 55).

A dinâmica do grupo tem, de facto, influência neste processo, pois segundo Arends (1995), “as planificações para um dia específico são influenciadas pelo que aconteceu anteriormente e, por seu turno, influenciarão as planificações para os dias e semana que se seguem” (p. 54). Conclui que as intervenções e sugestões das crianças deverão ser valorizadas e a planificação não deve ser estanque, mas sim flexível,

alterando-a sempre que as circunstâncias o exigiam de forma a ir ao encontro dos interesses do grupo.

Nos seminários que decorreram no início do estágio, refleti conjuntamente com um grupo de colegas sobre a elaboração de uma planificação que se adaptasse às circunstâncias da intervenção educativa no estágio do Pré-Escolar.

A partir desse modelo geral fiz uma adaptação que me proporcionou flexibilidade e havia espaço para observações/reflexões e apontar estratégias para agir com vista a melhorar a minha ação, entre outros aspetos. Intitulei a minha planificação de roteiro, pois estava sempre sujeita a alterações consoante as situações que surgiam e as atividades que eram sugeridas pelas crianças decorrentes da sua curiosidade e seus questionamentos. No Pré-Escolar privilegiei, desta forma, a participação do grupo na sua elaboração. Cada roteiro tem o espaço de tempo em que decorreu o projeto com o intuito de haver um fio condutor, e apenas lá constam as atividades realizadas no âmbito do tema que estava a ser desenvolvido.

No 1.º Ciclo, o modelo de planificação foi semelhante. As atividades a realizar iam ao encontro dos conteúdos programáticos e das diferentes áreas curriculares, definidos pela professora cooperante. No entanto, a planificação foi realizada diariamente, no entanto também era flexível e determinadas atividades realizadas decorreram com intuito de dar resposta aos interesses e necessidades da turma.

1.2.3 Os Fundamentos Teóricos que Sustentam a Prática Pedagógica

Antes de iniciarmos o nosso estágio, foi-nos informado pelos orientadores científicos que a nossa intervenção deveria ter em conta o implementado pelos cooperantes, porém, poderíamos tentar chegar a acordos através da negociação, de modo a tentar a realizar a nossa prática de acordo com as nossas crenças.

De acordo com Gambôa (2011), são os processos ou as metodologias de ensino aprendizagem que

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

Sabendo que os modelos constituem uma linha orientadora para a realização da prática do docente, neste tópico, faço uma breve alusão às metodologias e métodos de trabalho que privilegiei na minha intervenção educativa. De salientar que no Pré-Escolar tive como referência o Trabalho de Projeto, implementado e privilegiado pela educadora cooperante.

No 1.º Ciclo, a metodologia utilizada pela professora cooperante tinha por base a pedagogia por transmissão, porém tentámos contornar essa pedagogia, realizando uma prática recorrendo a diferentes estratégias, de forma promover uma participação mais ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Tanto no Pré-Escolar como no 1.º Ciclo foram realizadas atividades experimentais, fomentei a aprendizagem cooperativa e a diferenciação pedagógica.

1.2.3.1 A Pedagogia de Transmissão e a Pedagogia de Participação

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) consideram que “a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com

as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (p. 13).

De acordo com Gambôa (2011), importa compreender como é determinante o modo “como se ensina na construção pessoal e social de quem aprende”, já que os conteúdos, por si só, não formam. Se por um lado “os métodos não se realizam no vazio (independentemente dos conteúdos), por outro os conteúdos esvaziam-se de sentido, significação, para quem os recebe, sem um método adequado” (p. 50).

Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) sustentam que existem dois modos de fazer pedagogia: a Pedagogia de Transmissão e a Pedagogia de Participação.

A Pedagogia de Transmissão apoia-se no conhecimento a ensinar, que se assume essencial enquanto património cultural ao nível de cada geração e de cada indivíduo. Neste caso, o professor constitui-se como um “elo de ligação entre esse património perene e a criança” (p. 14), ao transmitir aquilo que ontem aprendeu. Neste tipo de pedagogia, a criança é encarada como uma tábua rasa e o professor apresenta-se como um transmissor que utiliza, por norma, materiais estruturados, como manuais, fichas, cadernos de exercícios, na sua ação educativa.

Por outro lado, a Pedagogia de Participação, partindo da riqueza pedagógica do século XX (Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Malaguzzi), coloca a democracia no centro das suas crenças, valores e princípios, ao acreditar que as instituições educativas devem se organizar de modo a que a democracia se constitua como um fim e um meio, isto é, “esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 16).

Para que a Pedagogia da Participação se concretize, é necessária a criação de espaços e tempos pedagógicos onde seja possível “desenvolver actividades e projectos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008, citados por Oliveira-Formosinho, Castor, & Azevedo, 2009, p. 7).

Desta forma, é permitido às crianças co-construir o seu próprio conhecimento ao participar nos processos de aprendizagem. Estes autores acreditam que os objetivos da educação na pedagogia participativa concretizam-se quando o professor organiza o ambiente de forma a permitir que a criança questione, participe na planificação das atividades e projetos, investigue e coopere. O professor deve ainda “escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da crianças e do grupo em direcção à cultura (Oliveira-Formosinho, Castor, & Azevedo, 2009, p. 8).

Esta ideia é congruente com uma imagem da criança como um ser competente e ativo, cuja motivação para a aprendizagem desenvolve-se na identificação dos seus interesses. Na perspectiva de Vygotsky (1998), citado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) as experiências que as crianças vivem são

um veículo para aprendizagem dos instrumentos culturais (linguagem oral e escrita, linguagem matemática, linguagem científica, linguagem plástica e estética, linguagem ética e cívica, etc.) e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, imaginação, reflexão) quando se realizam através de processos de exploração, em comunicação social e interpessoal (p. 25).

Porém, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), para tornar possível a participação da criança na sua própria educação, é necessário romper com as

formas tradicionais de pedagogia, que “ignoram o direito da criança a ser vista como competente e a ter espaço de participação” (p. 35).

1.2.3.2 O Trabalho de Projeto

No âmbito da Pedagogia-em-Participação, as crianças “desenvolvem, em companhia, atividades e projetos que permitem aprendizagem experiencial de conteúdos e modos de aprender” (Gambôa, 2011, p. 33). Um projeto é o desejo, o empenhamento de uma pessoa ou de um grupo em algo que pretende realizar num futuro mais ou menos próximo (Grave-Resendes, 2002, p. 72). É nesta perspetiva que Peças (1999) acredita que

o projecto exige uma relação feita de intimidades. De implícito e de explícito. De discursos e de incursos. De *não sei* e de *quero saber*. De espantos e de interrogações. O projecto exige uma história, um sentido de pertença, uma identidade (p. 59).

Rosário Gambôa (2011) afirma que o eixo nuclear da estrutura epistemológica do Trabalho de Projeto assenta no facto de “começar por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, é fazer da pesquisa e dos seus atores (os alunos e o professor) o centro de uma aprendizagem” (p. 56).

Katz e Chard (2009) referem que o Trabalho de Projeto, enquanto abordagem à educação de infância, é mais do que um conjunto específico de técnicas pedagógicas, em termos gerais, é uma forma de ensinar e aprender. São apologistas deste tipo de trabalho porque este figura os seus próprios valores e ideias relativamente aos objetivos da Educação de Infância. Afirmam que o Trabalho de Projeto “difere das restantes partes do currículo pré-escolar porque é baseado nos planos e intenções das crianças, individualmente ou em grupo, e fruto de uma troca de opiniões com o educador de

infância” (p. 17). Além disso, pode complementar e valorizar, efetivamente, o que as crianças aprendem nas outras partes do currículo.

As autoras referem que “o desenvolvimento formal e sistemático das competências académicas básicas não é normalmente visado durante os anos de educação pré-escolar (...) quando as crianças chegam ao 1.º ano, aproximadamente aos 6 anos de idade, o trabalho de projeto complementa o ensino sistemático” (p. 18).

No quadro seguinte, são expostas cinco diferenças entre o Ensino Sistemático e o Trabalho de Projeto, com o intuito de ter a noção da importância do Trabalho de Projeto nos primeiros anos de escolaridade, contrapondo-o ao ensino sistemático “para ver a relação de complementaridade que existe entre os dois, principalmente no ensino básico” (p. 18).

Quadro 1. As Cinco Diferenças entre a Contribuição do Ensino Sistemático e do Trabalho de Projeto.

Ensino Sistemático	Trabalho de Projeto
O educador de infância concentra-se em ajudar as crianças a adquirir competências.	O educador de infância proporciona oportunidades para as crianças aplicarem as competências.
<u>Motivação Extrínseca</u> : As crianças são motivadas pelo seu desejo de agradarem ao educador e serem recompensadas.	<u>Motivação Intrínseca</u> : O interesse e o envolvimento das crianças fomentam o esforço e a motivação.
O educador escolhe as actividades didácticas e fornece os materiais para cada nível de ensino.	As crianças escolhem entre as actividades fornecidas pelo educador, são elas que estabelecem o seu próprio nível de estímulo.
O educador é o especialista ; concentra-se nas carências das crianças.	As crianças são os especialistas ; o educador maximiza as capacidades das crianças.
O educador é o responsável pela aprendizagem, desenvolvimento e conquistas das crianças.	As crianças e o educador partilham responsabilidades na aprendizagem e nas conquistas.
(Katz & Chard, 2009, p. 19)	

As autoras supracitadas definem projeto como um estudo aprofundado de um tema, podendo ser realizado apenas por uma criança, por um pequeno grupo de crianças da mesma turma ou então por uma turma inteira dividido em subtemas por grupos mais pequenos. Afirmam que a “característica essencial de um projeto é ser uma investigação” (p. 3). Isto porque as crianças recorrem à pesquisa para encontrar as respostas formuladas por si próprias ou conjuntamente com o educador de infância, de salientar que as respostas surgem vão à medida que a investigação avança. As mesmas autoras defendem que:

Incluir o Trabalho de Projeto no currículo promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente, aqueles aspectos que idealmente mais suscitam a sua atenção e energia (p. 3).

Rosário Gambôa (2011) certifica que o Trabalho de Projeto promove “a ligação da criança ao mundo através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências” (p. 73).

Os educadores/professores, ao planearem em conjunto com as crianças, centram-se nas capacidades que elas possuem e possibilitam-lhes investir em diferentes atividades e estratégias, através das quais as crianças possam aplicar as competências e os conhecimentos adquiridos em contextos significativos (Katz & Chard, 2009). O apoio facultado pelo educador/professor no decorrer de todo o processo estimula “as crianças a aplicarem activamente as competências que já desenvolveram, tais como observar, explorar, jogar, investigar, ler, registar, debater, e ainda avaliar o seu próprio progresso e os resultados do seu próprio esforço” (Katz & Chard, 2009, p. 23).

O envolvimento pessoal e social é estimulado através da colaboração interpares, com o adulto, pais e comunidade. Este contexto promove o engrandecimento da compreensão interpessoal e o desenvolvimento do “pensamento reflexivo acerca de conceitos morais como a justiça, a reciprocidade, o sentido dos direitos ou os deveres” (p. 63). Nesta linha de pensamento, Américo Peças (1999) diz que

esta cultura de projecto remete o acto de educar para um outro paradigma: já não há 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).

Katz e Chard (2009) defendem que um dos objetivos primordiais do Trabalho de Projeto desenvolver não apenas os saberes e as competências, mas também a sensibilidade social, emocional, moral, estética e espiritual” (pp. 7-8).

Estas autoras referem que cada projeto tem um princípio, meio e fim. O tempo de desenvolvimento pode ser apenas alguns dias ou prolongar-se por semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do projeto. Identificam cinco características que são transversais no desenrolar de cada projeto nomeadamente, discussão, trabalho de campo, investigação, representação e apresentação. Estas características podem “ajudar as crianças a ficarem altamente motivadas, a sentirem-se activamente absorvidas pela sua aprendizagem e a produzirem um trabalho de alta qualidade” (Katz & Chard, 2009, p. 107).

A primeira fase do Trabalho de Projeto decorre dos interesses manifestados pelas crianças perante um problema, um acontecimento ou notícia, um fenómeno que os intrigue ou de um animal de que gostam ou de que ouviram falar, entre outras situações (Grave-Resendes, 2002). A situação de partida também poderá de uma atividade reflexiva mediante questões que o docente coloca à turma. Estas, se articuladas com os interesses dos alunos, poderão despertar “em algo interessante” isto é “merecedor de ser pesquisado, esclarecido, solucionado” (Gambôa, 2011, p. 56).

O mais importante da primeira fase do Trabalho de Projeto é “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (Katz & Chard, 2009, p. 101).

A partir desta motivação inicial, segue-se o desenvolvimento do projeto em que as crianças irão adquirir novas informações e conhecimentos. Nesta etapa do projeto, o educador tem um papel fulcral em incentivar e fomentar a predisposição das crianças para a investigação e para a participar democraticamente em grupo (Katz & Chard, 2009). O educador deverá estimular o uso das competências que as crianças já possuem nas áreas da comunicação, pintura, desenho. As crianças mais velhas do grupo poderão praticar, se assim o desejarem, as suas capacidades na escrita e no cálculo.

Na terceira fase, realizam-se reflexões e conclusões de todo o processo. Nesta fase espera-se que as crianças tenham um entendimento completo sobre o projeto, realizam-se ensaios e reflexões sobre os novos conhecimentos adquiridos. Geralmente, são convidados os pais e colegas das outras salas para a apresentação do projeto ou para visualizarem as obras culturais realizadas decorrentes do mesmo. Este convívio permite às crianças “explicarem o que aprenderam e como aprenderam, e os procedimentos que utilizaram para levarem a investigação a bom termo” (Katz & Chard, 2009, p. 106).

A minha intervenção pedagógica no Pré-Escolar focou-se essencialmente nesta metodologia de trabalho, partindo inteiramente dos interesses e curiosidade demonstrada pelas crianças.

1.2.3.3 A Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências

Uma das finalidades da educação em ciências é formar cidadãos capazes de exercerem uma cidadania ativa e responsável (Martins et al., 2009). Joaquim Sá (2000) defende que, no sentido de formar cidadãos sujeitos ativos, impõe-se uma educação para a capacidade de inovação, assim como para a compreensão e adaptação à mudança. O mesmo autor considera que a ciência é “um instrumento privilegiado de estimulação do espírito humano” e, além disso, desenvolve a capacidade de “resolver de forma crítica os problemas cada vez mais complexos de hoje” (Sá, 2002, p. 33).

Joaquim Sá (2000) afirma que o processo experimental é especialmente fecundo na faixa etária dos quatro/cinco aos onze/doze anos, faixa etária que corresponde ao estágio das operações concretas de acordo com teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. O autor supracitado refere que é “consensual a ideia de que nessa fase etária o pensamento da criança está fortemente ligado à acção sobre os objectos concretos: as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (Sá, 2002, p. 30).

A criança adquire curiosidade e o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia através do seu brincar numa fase inicial e depois de uma forma mais sistematizada e acompanhada pelo adulto (Martins et al., 2009).

Alda Pereira (2002) diz que a “iniciação da criança às formas de pensamento científico constitui uma parte da própria iniciação à ciência. Constitui, também, uma forma de ter uma ideia de como se faz a ciência” (p. 45).

As OCEPE referem que a sensibilidade às ciências deve partir dos interesses das crianças. Mesmo que a criança não domine os conteúdos, cabe ao educador contextualizar esses interesses estimulando a curiosidade e o desejo de saber mais. Salientam ainda que “interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico” (Ministério da Educação, 1997, p. 82.).

Segundo Sá e Varela (2004), a escola será um lugar de prazer e satisfação pessoais para as crianças se o estudo das ciências for realizado numa perspectiva construtivista, uma vez que oferece a possibilidade de realizarem coisas de que realmente gostam.

As atividades científicas promovem oportunidades para uma “aprendizagem centrada na acção e na reflexão sobre a própria acção” (Sá, 2002, p. 30). Também possibilitam o desenvolvimento de competências a nível da matemática, bem como da comunicação oral e escrita. Quando a criança sente o impulso de exprimir vivências significativas para si, a sua comunicação é especialmente estimulada (Sá, 2002).

Seguindo esta linha de pensamento, o docente deverá recorrer ao questionamento reflexivo para auxiliar os alunos a autorregular a sua atividade cognitiva (Sá & Varela, 2004), já que são as boas questões que “desencadeiam interações sociocognitivas inteligentes, promotoras de aprendizagens de elevada qualidade” (Sá & Varela, 2007, p. 25).

Joaquim Sá e Paulo Varela (2004), apologistas do ensino experimental reflexivo, dizem que este caracteriza-se por um ambiente propício à liberdade de comunicação e cooperação em que as crianças:

- a) explicitam as suas ideias e modos de pensar sobre questões, problemas e fenómenos;
- b) argumentam e contra-argumentam entre si e com o adulto quanto ao fundamento das suas ideias;
- c) submetem as ideias e teorias pessoais à prova da evidência com recurso

aos processos científicos; d) recorrem à escrita de forma regular na elaboração de planos de investigação, na elaboração de relatórios e no registo das observações e dados da evidência; avaliam criticamente o grau de conformidade das suas teorias, expectativas e previsões com as evidências; e) negociam as diferentes perspectivas pessoais sobre as evidências, tendo em vista a construção de significados enriquecidos e partilhados pelo maior número de alunos (Sá, 2001 citado por Sá & Varela, 2004, p. 36).

Pereira (2002) indica que as teorias construtivistas em educação preconizam que os docentes tenham em conta as ideias e os conhecimentos que as crianças já possuem e ajam no sentido de “tornar esses conhecimentos como ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos” (p. 76). Júlia Soares (2006) diz que

as concepções das crianças podem manifestar-se naturalmente através das suas observações, comentários e interpretações acerca de acontecimentos e de fenómenos do quotidiano, de o que querem saber e daquilo que sabem acerca deles, dos problemas que levantam, das hipóteses que formulam, dos argumentos que utilizam, das explicações que apresentam e também dos seus desenhos e esquemas (p. 32).

Pereira (2002) realça que, se as ideias das crianças não forem cientificamente corretas, o docente deverá solicitar às crianças que expliquem porque pensam daquela forma. A comunicação entre os alunos e o professor e entre alunos deverá assentar no respeito e aceitação pelas concepções para que haja uma proximidade progressiva aos conceitos científicos” (Soares, 2006).

1.2.3.4 A Aprendizagem Cooperativa

A sociedade atual é caracterizada por comunidades e instituições sociais complexas, o que requer níveis elevados de cooperação entre os seus membros. Consequentemente, o comportamento é valorizado uma vez que constitui um objetivo essencial para a educação (Arends, 1995).

John Dewey incorporou a utilização de grupos cooperativos no seu projeto de ensino. Para este filósofo e pedagogo, era fundamental que o ensino assentasse nos interesses reais da sociedade. Nos seus trabalhos, “realçou os aspectos sociais implicados em todo o processo de ensino e aprendizagem, considerando a necessidade do ser humano experimentar, já na escola, as bases cooperativas sobre as quais se constrói a vida democrática” (Dewey citado por Lopes & Silva, 2009, p. 9).

Neste sentido, a aprendizagem cooperativa é relevante, uma vez que permite aos alunos adquirirem competências de cooperação e colaboração. Estas “competências são importantes na sociedade, já que muito do trabalho adulto é realizado em organizações amplas e interdependentes e as comunidades estão a tornar-se mais globais na sua orientação” (Arends, 1995, p. 372).

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia que possibilita aos alunos e professor cooperar e trabalhar em parceria com o objetivo de adquirir conhecimento sobre alguma coisa. Um dos aspectos mais importante é a interajuda que se estabelece entre os alunos no processo de aprendizagem (Lopes & Silva, 2009).

Para Johnson e Johnson (1999a), citados por Fontes e Freixo (2004) a aprendizagem cooperativa é uma forma de trabalhar em pequenos grupos, em que os alunos trabalham juntos de uma forma cooperativa com o intuito de melhorar “a sua própria aprendizagem e a de todos os elementos do grupo” (p. 27). Seguindo esta linha

se pensamento, Arends (1995) considera que a essência da aprendizagem cooperativa é o facto de desenvolver relações grupais mais positivas entre os alunos.

Estanqueiro (2010) defende que a cooperação é “um sinal de qualidade na educação” (p. 21). Refere ainda que:

Num clima de competição, uns ganham e outros perdem. Num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo. A cooperação é um factor de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social (p. 22).

Para que a aprendizagem cooperativa seja bem-sucedida, Fontes e Freixo, (2004) consideram que o professor deverá realizar o levantamento do rendimento dos alunos, integra-los nos grupos de aprendizagem e promover laços cooperativos dentro do grupo. Ainda segundo os autores supracitados, o professor tem o papel de explicar as tarefas de uma forma clara para que todos os alunos as compreendam e percebam o que lhes é solicitado, de modo a que, no fim, a avaliação que é realizada, tanto pelo professor e como pelos alunos, “seja o mais objectiva possível” (p. 58).

Lopes e Silva (2009) referem que para ocorrer um processo cooperativo alguns factores são essenciais, nomeadamente o desenvolvimento da capacidade de analisar a dinâmica do grupo e trabalhar a partir dos problemas, a responsabilidade individual por informações reunidas pelo esforço do grupo e interdependência positiva.

A interdependência positiva é, segundo os mesmos autores, o núcleo central da aprendizagem cooperativa. Para que a aprendizagem seja cooperativa, “os alunos têm de perceber que interdependem positivamente uns dos outros, no grupo de que fazem parte” (p. 17). Seguindo esta linha de pensamento, existe uma interdependência positiva

se cada aluno tem consciência que “o seu sucesso é o sucesso de todo o grupo” (Fontes & Freixo, 2004, p. 31). Assim, nenhum aluno deverá aproveitar-se do trabalho dos colegas. Cada membro deverá cumprir com a sua parte possibilitando ao grupo assumir a responsabilidade por alcançar os seus objectivos (Lopes & Silva, 2009).

Por outro lado, encontramos a competição enquanto interdependência negativa. Neste tipo de interação os alunos competem uns com os outros. O “sucesso de um aluno reduz as possibilidades de sucesso dos outros”. Existe independência (ou individualismo) quando os alunos não colaboram, pois trabalham individualmente, mas não competem entre eles. Neste caso “o sucesso de um aluno não está ligado ao dos colegas”. Há dependência quando “os alunos dependem dos colegas sem que haja reciprocidade” (Lopes & Silva, 2009, p. 16).

Johnson, Johnson e Holubec (1999), citados por Lopes e Silva (2009), afirmam que “sem interdependência positiva, não há cooperação” (p. 16). De acordo com esta afirmação, podemos concluir que existem inúmeros benefícios decorrentes da aprendizagem cooperativa.

Segundo Fontes e Freixo (2004), esta metodologia permite que cada elemento do grupo conheça os seus direitos e as suas responsabilidades. Assegura a aquisição de diversos conhecimentos, assim como competências atitudinais. Este facto possibilitará que realizem individualmente “tarefas semelhantes àquelas que realizaram de uma forma cooperativa” (p. 34).

Isto corrobora um pensamento célebre de Vygotsky (1987): “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1987 citado por Sá & Varela, 2007, p. 25).

Trabalhar em equipa, de uma forma organizada, é fulcral para a vida de qualquer cidadão, uma vez que saber cooperar e colaborar com os outros proporciona sucesso pessoal e profissional (Estanqueiro, 2010).

Na minha intervenção pedagógica no Pré-Escolar como no 1.º CEB desenvolvi atividades que promoveram a cooperação com pequenos grupos e a pares.

1.2.3.5 Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica é “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 22).

Inácia Santana (2000) diz que o conceito de diferenciação tem sido sujeito a inúmeros equívocos, pelo que importa perceber a que nos referimos quando falamos de diferenciação, o porquê de diferenciar, como o fazemos e a quem se dirige. Será apenas aos alunos diferentes? Mas se todos os alunos possuem estratégias e ritmos próprios de aprendizagem, interesses diversos no fundo possuem diferentes com o saber, então todos os todos os alunos são diferentes.

José Morgado (1999) diz-nos que, no sentido de promover percursos educativos de sucesso para todos os alunos, é fulcral gerir, de uma forma diferenciada, as relações pedagógicas que estabelecemos. Seguindo esta linha de pensamento, Grave-Resendes e Soares (2002) sublinham que:

Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor

quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças (p. 14).

As autoras supracitadas afirmam que, quando se assume que a heterogeneidade pode ser um recurso fundamental da aprendizagem, é possível diferenciar integrando novas formas de tutoria entre os alunos, nomeadamente através da promoção do estudo colaborativo e de estratégias de aprendizagens cooperativas (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Como defende Roldão (2003), as práticas de diferenciação pedagógica valorizam a diversidade dos percursos dos aprendentes, através da atividade de organização do ensino e da aprendizagem.

Assim, o grande desafio que enfrentamos é o de criarmos as condições efetivas para que os alunos aprendam em detrimento da nossa preocupação em ensinarmos, deslocando o enfoque no ensino para a aprendizagem dos alunos, utilizando estratégias e diferenciação (Santana, 2000).

No decorrer da prática educativa no 1.º Ciclo, eu e a minha colega de estágio fomentámos diversas estratégias de trabalho tendo em conta os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos.

1.2.4 A Avaliação

A avaliação é considerada parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Pela sua importância e complexidade, constitui “das matérias mais presentes na agenda das preocupações dos docentes e de todos os intervenientes nos sistemas educativos” (Morgado, 1999, p. 23).

Paulo Abrantes (2002) refere que a avaliação é um “elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das

aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (p. 7). As concepções que os docentes possuem sobre o ensino e a aprendizagem têm influência na forma como realizam a avaliação das aprendizagens dos alunos (Quinquer, 2003).

A opção pelo método e instrumento de avaliação depende de diversos factores, nomeadamente, do que será objeto de avaliação, do tipo de atividade em o que desempenho se manifesta, das finalidades e objetivos pretendidos, da área disciplinar e nível de escolaridade a que se aplicam, do contexto, entre outros (Fernandes, 2002).

A reorganização curricular do ensino básico pretende consciencializar-se sobre a avaliação e o currículo como elementos integrantes de um mesmo sistema (Abrantes, 2002). Um dos princípios que a reorganização defende tem a ver com o processo de avaliação, em que este deve “evidenciar os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas e apontar modos de superar as dificuldades, mas deve valorizar e tomar como base os seus interesses e aptidões” (Abrantes, 2002, p. 10).

Quinquer (2003) refere que a avaliação atua como “um instrumento adequado para regular e adaptar a programação às necessidades e dificuldades dos estudantes” (p. 17). Para que a avaliação seja o mais adequada possível, deverá ser realizada recorrendo a diferentes instrumentos e formas de avaliar, tendo em consideração o percurso e a evolução do aluno e ser adequada à natureza e à diversidade das aprendizagens (Abrantes, 2002).

A reorganização curricular do ensino básico tem em consideração o Despacho Normativo 30/2001, que retoma e reforça princípios já expressos na legislação anterior. Este novo despacho “pretende adequar os procedimentos de avaliação ao modo como o currículo é actualmente formulado em termos nacionais” e coloca ênfase na avaliação formativa (Abrantes, 2002, p. 11).

A avaliação assume um papel importante devido “à função formativa que desempenha” (Lemos et al., 1994, p. 27). Este tipo de avaliação consiste na intervenção e nas decisões, tomadas pelos docentes, adequadas às capacidades e necessidades dos alunos, tendo como objetivo a qualidade da aprendizagem de cada um. Além disso, pretende-se que os alunos tenham uma parte ativa no seu processo de aprendizagem e esta forma de avaliação proporciona elementos que incentivam, corrigem e reforçam a aprendizagem, aumentando-lhe a eficácia (Lemos et al., 1994).

Assim, a avaliação formativa assume-se como um processo de parceria com a criança, já que esta é quem mais sabe acerca da sua própria individualidade. É pois essencial que os docentes procurem conhecer quais as perceções que as crianças têm de si mesmas enquanto alunos, as quais “serão uma fonte de informação no que toca às necessidades do momento e aos planos futuros” (Fisher, 2004, p. 25).

Margarida Fernandes (2002) salienta a importância de serem proporcionados diversos momentos de avaliação aos alunos. É fulcral diversificar os métodos utilizados e multiplicar as oportunidades de aprendizagem. Desta forma, os alunos terão mais oportunidades de aplicar os conhecimentos que vão adquirindo e possibilita que controlem as competências as aprendizagens a desenvolver, recebendo “*feedback* frequente sobre as dificuldades e progressos alcançados” (p. 69).

Abrantes (2002) afirma que se os testes forem a forma exclusiva de avaliar ou serem considerados instrumentos mais importante de avaliação, não será possível progredir numa perspetiva integrada de currículo e avaliação. Reforça a ideia de que os testes permitem obter informações relevantes sobre determinados aspetos de algumas aprendizagens, porém são incapazes de captar elementos essenciais de muitas outras, sempre presentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Lemos et al. (1994) corroboram esta ideia ao referir que a avaliação consumada exclusivamente pelos testes

não revela os interesses e as atitudes dos alunos, daí a importância de se optar por diversas formas de avaliar, recorrendo a

trabalhos de diferentes tipos, relatórios de projectos e outras actividades, apresentações e discussões orais – a par de registos organizados pelo professor a partir da observação e de elementos significativos organizados também pelos alunos (como portfólios) – constituirão uma base para reflexão periódica do professor, a confrontar com os seus colegas e com os próprios alunos (Abrantes, 2002, p. 13).

Lemos et al. (1994) são apologistas de que a avaliação deve integrar dados relativos às capacidades, competências, destrezas e atitudes não se restringindo apenas ao domínio dos conhecimentos. Segundo este pressuposto, o docente não pode cingir-se a utilizar “instrumentos de observação que apenas sirvam para avaliar aprendizagens do domínio cognitivo” (p. 27). As atitudes, os interesses e o empenho nas tarefas propostas demonstrados pelos alunos refletem a sua motivação em relação à escola, pelo que devem ser cuidadosamente registados pelos professores durante todo o processo de avaliação (Lemos et al., 1994).

Para que se desenvolva um planeamento que, de forma eficaz, tenha em conta as necessidades de aprendizagens individuais das crianças, “deve ser criado um quadro tão completo quanto possível das atitudes, conhecimentos, nível de compreensão e capacidades do aluno”, resultando num processo formativo (Fisher, 2004, p. 25).

As OCEPE definem-se como referência oficial, permitindo o desenvolvimento contextualizado de diferentes opções metodológicas e práticas de avaliação na Educação Pré-Escolar. O documento acentua a importância de uma pedagogia estruturada, desafiando que “o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

O *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância* expresso no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, salienta a importância do educador avaliar, “numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 5573).

Portugal e Laevers (2010) afirmam que avaliar “o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes” (p. 10). Os mesmos autores salientam que as competências das crianças mais pequenas dependem de determinados contextos ou situações, pelo que deve ser realizada uma avaliação e monitorização contínuas de forma permitir uma abordagem fiel ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Os autores citados apresentam o Sistema de Acompanhamento das Crianças, que se estrutura em torno do “princípio de que avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também pela actual qualidade de vida das crianças” (p. 10).

Este sistema adota princípios da educação experiencial, que preconiza uma educação inclusiva, estimulando cada criança naquilo que ela precisa para progredir. Este sistema focaliza-se em torno da implicação e do bem-estar. A partir destas variáveis, o educador tem uma visão do processo educativo de cada criança à medida que este se desenrola. Permite, ainda, “perceber atempadamente quais as crianças em risco de desenvolvimento e organizar o seu trabalho com vista a assegurar que todas as crianças obtenham o que necessitam para o seu desenvolvimento” (Portugal & Laevers, 2010, p. 17).

A avaliação realizada no decorrer do estágio foi efetivada tendo por base as observações diárias, alguns apontamentos de situações relevantes, os trabalhos realizados, os interesses e atitudes demonstrados, entre outros. Estas informações foram refletidas e confrontadas com as competências delineadas. Em ambos os estágios, foi realizada uma avaliação geral sobre os níveis de implicação e bem-estar das crianças.

No 1.º CEB foram referidos os pontos fortes e pontos a melhorar, dos alunos, que se evidenciavam nas diversas áreas. Este tipo de avaliação é importante, pois, como refere Estanqueiro (2010), “educar é ajudar o aluno a descobrir e a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” e, por outro lado obter a consciência das dificuldades e promover estratégias para colmatá-las (p. 13).

Capítulo II – Estágio no Pré-Escolar

2.1 Contextualização do Estágio

A intervenção pedagógica na valência Pré-Escolar decorreu num total de 100 horas, estipuladas pelo regulamento de estágio. Após conhecer a instituição, tive a oportunidade de conhecer a sala, a equipa pedagógica e o grupo de crianças da sala Pré-B. Em diálogo com a educadora cooperante, ficou estabelecido que o estágio decorreria nos cinco dias da semana, sendo o horário rollman com o intuito de uma estabilidade e continuidade educativa.

Este estágio reveste-se de um carácter fundamental para o meu futuro profissional, pois embora tenha consciência que os conhecimentos adquiridos, acerca dos vários modelos pedagógicos, são fundamentais para uma boa prática, na minha opinião, a observação e a interação direta com as crianças e com o espaço pedagógico são fulcrais para uma intervenção pedagógica de qualidade.

A prática iniciou-se, primeiramente, com uma observação participante para conhecer a dinâmica da sala, as características do grupo, as interações entre si, assim como assimilar a rotina da sala. No decorrer deste período, participei nas atividades de rotina, em atividades livres e privilegiei um trabalho pedagógico que emergiu da curiosidade e dos interesses das crianças. Este trabalho pedagógico insere-se na Área do Conhecimento do Mundo, que “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

Sabemos que, para uma prática de qualidade, é fulcral envolver as famílias no processo educativo. As OCEPE (1997) referem que a colaboração dos pais é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem das crianças. Também Serra

(2004) afirma que a Educação Pré-Escolar “corporiza-se como sendo complementar à educação veiculada na família, com a qual deve manter relações de proximidade” (p. 119).

No PEE da escola de Ladeira e Lamaceiros está patente, num dos seus objetivos, que se promova uma participação ativa dos pais no processo educativo dos seus educandos e estes deverão ser acompanhados nesse processo. Além das famílias, é importante estabelecer uma relação/parceria com a comunidade educativa, e está disposto no regulamento de estágio fomentar a autoformação contínua nos diversos domínios da atividade docente, a relação humana na comunidade escolar e a interação escola-comunidade. Estas últimas interações foram realizadas em parceria com a colega que estagiou na mesma instituição.

Descrevo a minha intervenção educativa recorrendo, sempre que necessário, a fundamentação teórica para justificar as opções tomadas e reflito sobre aspetos pertinentes que surgiram.

No respeitante à avaliação das crianças, esta foi realizada tendo por base as competências traçadas pelas OCEPE e Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Avaliei num processo de constante interligação a partir dos registos das crianças, do registo fotográfico e da observação participante. Foi realizada, também, uma avaliação final do grupo relativamente ao bem-estar e implicação, partindo das observações, registos fotográficos e notas de campo, tendo como referência a escala de Portugal e Laevers (2010).

Finalizo este capítulo com uma reflexão, pois é a atitude reflexiva que permite aperfeiçoar a nossa prática, tomar consciência da pertinência das nossas ações, das dificuldades e sucessos da intervenção educativa.

2.1.1 O Meio Envolverte e a Instituição

O Arco da Calheta localiza-se na zona oriental do Município da Calheta. Esta freguesia foi um dos primeiros locais da ilha a ser sujeito à exploração agrícola após o descobrimento. Caracteriza-se por ser um meio essencialmente rural.

Nesta freguesia, existem duas escolas do 1.º Ciclo a funcionarem a Tempo Inteiro, com ensino Pré-Escolar integrado, alguns serviços públicos e diversas instituições socioculturais e económicas.

Após a consulta dos resultados preliminares dos Censos 2011, constatei que a população residente no Arco da Calheta tem decrescido ao longo do tempo, uma vez que em 2001 era de 3241 residentes e passou para 3168, em 2011. Segundo informações existentes no PEE, a população possui um nível baixo de habilitações literárias, predominando as atividades profissionais que têm por base a agricultura e a construção civil e são exercidas ainda outras atividades da função pública e de prestação de serviços.

Segundo o documento supracitado, um grande número de discentes solicita e beneficia da Ação Social Escolar retratando, assim, as condições económicas e financeiras dos agregados familiares. A escola disponibiliza o Ensino Recorrente com o objetivo de superar as necessidades da comunidade.

A escola de Ladeira e Lamaceiros é um estabelecimento da rede pública escolar da Secretaria Regional de Educação, que abrange duas valências: o Pré-Escolar e o 1.º CEB. Foi construída e mobilada no início da década de 80 e no ano letivo de 1997/98 começou a funcionar como Escola a Tempo Inteiro.

A instituição é constituída por um edifício com dois anexos de arrecadação, um complexo desportivo descoberto e um parque infantil com três aparelhos lúdicos. Ao lado do refeitório existe uma área polivalente onde se desenvolvem algumas atividades

desportivas e lúdicas quando as condições atmosféricas não permitem que os alunos vão para o exterior. O edifício é composto por duas salas de Pré-Escolar, cinco salas de atividades curriculares e de enriquecimento curricular, uma sala de Ensino Especial e outra reservada ao apoio educativo assegurando a todos os alunos a sua aprendizagem. Existem outros espaços que contribuem para o funcionamento da escola.

No período em que lá estagiei edificaram uma creche e, em janeiro do presente ano, esta iniciou o seu funcionamento com o intuito de satisfazer as necessidades da população. Foram também renovadas as instalações sanitárias do Pré-Escolar.

De salientar que a escola possui um ambiente sereno, acolhedor e cativante. As salas e corredores desfrutam de janelas amplas, permitindo um bom arejamento. Algumas paredes estão decoradas com trabalhos realizados por alunos e docentes dos diferentes níveis de ensino e, ocasionalmente, pelas famílias.

Esta instituição é frequentada por 139 crianças no presente ano letivo, sendo 50 do Pré-Escolar e as restantes do 1.º CEB. Possui um corpo de 18 de docentes, nove assistentes operacionais, uma assistente técnica e duas auxiliares socioeducativas da educação Pré-Escolar que, conjuntamente com as crianças, são a identidade da escola. No decorrer do estágio vivenciei um clima muito acolhedor, testemunhei relações muito positivas dos profissionais da instituição entre si e com as crianças demonstrando empatia e respeito mútuo.

2.1.2 O Projeto Educativo de Escola e o Plano Anual de Escola

O PEE da escola de Ladeira e Lamaceiros está em vigor no quadriénio (2010-2014). Segundo Costa (1994), o PEE é uma tarefa que diz respeito à comunidade educativa através da participação dos vários intervenientes no processo educativo. Este documento foi realizado com contributo de docentes, pessoal auxiliar de ação educativa

e administrativo, encarregados de educação e os serviços especializados de apoio educativo com o objetivo de definir linhas de atuação e estratégias para colmatar problemas e potencializar os aspetos positivos da escola. O PEE (2010-2014) pretende

estabelecer a identidade da escola, pondo em evidência os principais problemas; definir as prioridades através da apresentação dos propósitos gerais a atingir e das grandes linhas de direção a seguir; identificar as organizações necessárias para a materialização do sucesso educativo dos seus aprendizes (p. 4).

Através dos resultados confidenciais de inquéritos realizados aos alunos, encarregados de educação, docentes e funcionários, concluiu-se que existem alguns problemas do domínio Sociocultural e da Comunidade Educativa, do domínio Educativo e Pedagógico e do domínio Administrativo e de Gestão.

Ao longo do meu estágio tentei minimizar alguns problemas que preocupam a escola, sobretudo o barulho excessivo e a falta de regras à hora da refeição. Também incentivei a participação dos encarregados de educação na vida escolar das crianças.

A escola de Ladeira e Lamaceiros define o seu Plano Anual de Escola (2011-2012) como um “instrumento de gestão pedagógica da escola, gerador de intervenção de melhor qualidade” (p. 4). A sua intencionalidade consiste em desenvolver as aprendizagens significativas passando por uma reconstrução do currículo nacional para poder adaptar-se às características dos contextos onde decorrerá a sua efetivação. Deverá fomentar o trabalho cooperativo entre os docentes e a comunidade educativa e estimular “uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender” (p. 4). Promovendo assim uma escola de sucesso para todos.

No Plano Anual (2011-2012) estão identificadas outras lacunas em relação ao corpo docente que evidenciam também uma preocupação em continuar o incentivo do

envolvimento dos pais na educação dos seus filhos e em fomentar a realização de ações de formação na escola. O documento apresenta várias prioridades de intervenção educativa em relação aos alunos; aos docentes; ao pessoal não docente; à escola e à comunidade. Ao longo deste relatório destacarei alguns objetivos que se pretendem atingir no presente ano letivo, assim como as atividades realizadas que vão ao encontro desses objetivos.

Sabemos que a escola é um local privilegiado para a concretização do ensino-aprendizagem, assim como para a formação pessoal e social. Constatei que os docentes e funcionários esforçam-se por colocar em prática os objetivos definidos com vista a melhorar os problemas da escola.

2.1.3 Caracterização e Organização do Espaço Pedagógico

A sala da Pré-B situa-se ao nível do rés-do-chão. É ampla e arejada, o que contribui para o bem-estar de todos que a frequentam. Possui cinco janelas envidraçadas que deixam entrar muita luz natural e possibilitam às crianças observar o meio envolvente e as condições atmosféricas. A sala está sempre impecável relativamente às condições de higiene, existe um lavatório na área das expressões que é muito útil na limpeza dos materiais e também é utilizado para a lavagem das mãos das crianças nos vários momentos da rotina.

Segundo as OCEPE (1997), a forma como o espaço pedagógico está organizado condiciona, de certa forma, a aprendizagem das crianças. De acordo com Post e Hohmann (2007), um “ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p. 101). Júlia Oliveira-Formosinho (2009) também defende que o espaço deve

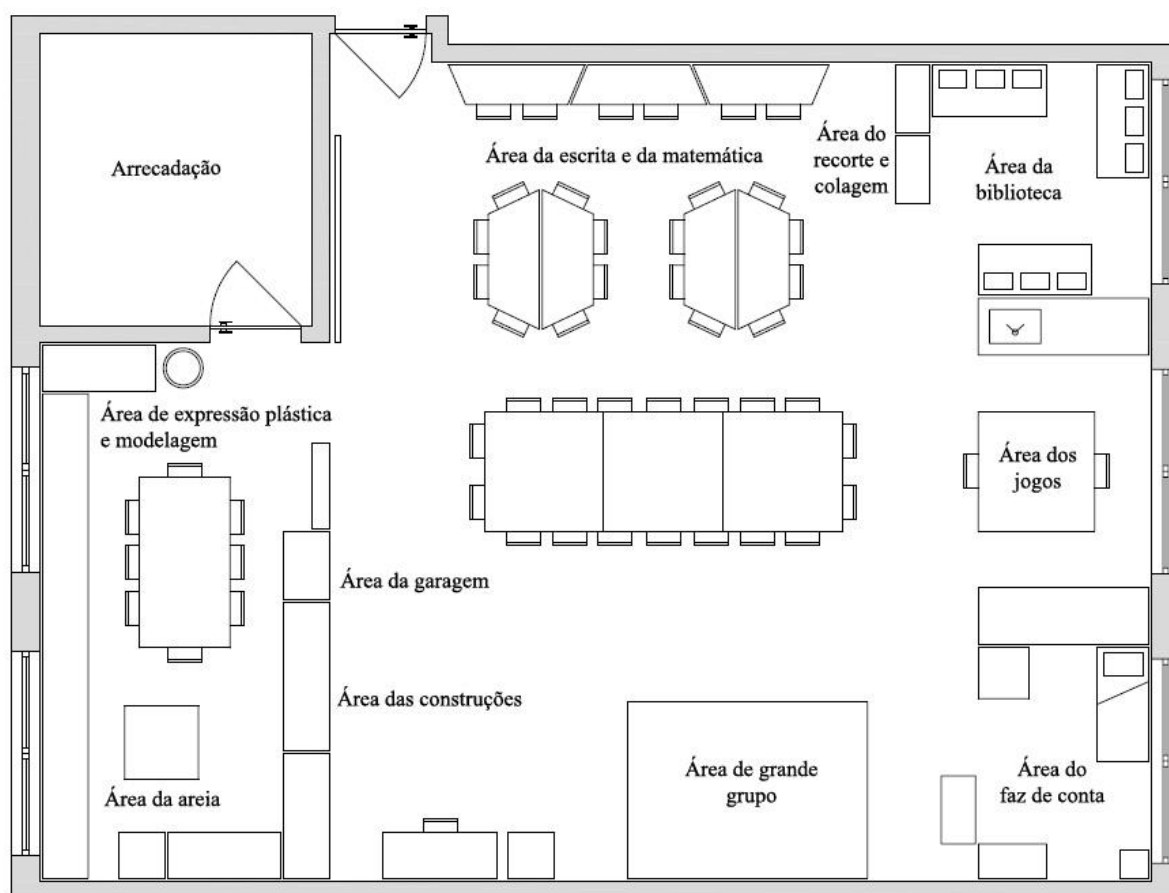
estar organizado para a aprendizagem, aberto às vivências e interesses das crianças e da comunidade e proporcionar ainda bem-estar, alegria e prazer.

A equipa pedagógica da sala Pré-B, constituída por duas educadoras de infância e uma auxiliar da ação educativa, enriqueceu o espaço com materiais potencialmente estimulantes que surgem no prolongamento das necessidades e interesses da criança, permitindo que a própria criança vá descobrindo, manipulando, de forma propiciar a criatividade, a autonomia, a concentração, a coordenação, entre outros.

O mobiliário da sala é colorido e possui o tamanho adequado para crianças, nomeadamente mesas, cadeiras e armários com prateleiras de pequenas dimensões. Existem também armários de grandes dimensões para guardar materiais, portefólios das crianças, entre outros. De referir que os materiais existentes nas várias áreas estão arrumados ao nível das crianças para que possam ter acesso sempre que o desejarem. Tal como defendem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (p. 12). Ainda segundo os mesmos autores, dessa forma, é proporcionado um quotidiano que permite à criança ser autónoma e cooperativa.

A sala de atividades “organiza-se em áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11). A sala da Pré-B tem o seu *espaço horizontal* dividido por áreas (figura 1).

Figura 1. Planta da sala Pré-B.



A área do faz de conta representa duas divisões, um quarto de dormir e uma cozinha com mobiliário proporcional ao tamanho das crianças. É importante mencionar que alguns materiais foram trazidos pelas educadoras e pelas famílias para que as crianças tenham contacto com objetos reais do dia-a-dia. Esta área é também designada por “Área da Casa/Casinha” em algumas instituições. Sylviane Rigolet (2006) descreve “a casinha” como sendo “um lugar de eleição para assumir uma identidade individual e colectiva!” refere ainda que é um lugar onde o jogo faça acontecer e permita assumir-se de forma lúdica, complexa, mas harmoniosa, precisamente por “ser de fazer de conta”! (p. 16).

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) defendem que esta área deve assumir a urgência do brincar constituindo “uma forma de entrar noutros mundos: de objetos, de

pessoas, das ações que os objetos e pessoas em interação permitem” (p. 49). Estes autores são apologistas de que “crescer antes de crescer pode acontecer no brincar e permitir muita imaginação” (p. 50). Nesta área, as crianças envolvem-se em atividades de exploração, imitação e “faz de conta”, representam papéis familiares, animais de estimação, acontecimentos que experienciaram ou de que ouviram falar (Hohmann & Weikart, 2007).

A área dos jogos possui dois armários com prateleiras; uma mesa, cadeiras e vários jogos educativos. Neste espaço, as crianças jogam individualmente ou a pares, conversam sobre o jogo, discutem as suas regras, adquirindo assim diversas competências.

A área da biblioteca localiza-se perto de uma janela, assim como as restantes áreas, usufruindo de uma ótima iluminação natural. Está equipada com uma estante onde estão vários livros à disposição das crianças para que possam manusear, observar e interpretar as suas imagens. Post e Hohmann (2007) referem que se crianças tiverem estas experiências precoces com regularidade, a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade será mais facilitada. Esta área possui também uma televisão e um leitor de dvd's/cassetes, pelo que as crianças têm a oportunidade de visualizar filmes de animação do seu interesse ou sobre temas específicos que estejam a ser investigados. Os colchões das crianças, amontoados e devidamente cobertos, transformam-se em sofás para que estas se sintam confortáveis nesse espaço.

Ao lado da área da biblioteca situam-se a área do recorte e colagem e a área da escrita e da matemática. Existem três mesas onde se encontram diversos materiais, ficheiros com imagens legendadas, letras móveis, algarismos, folhas brancas e duas mesas para as crianças experimentarem atividades de iniciação à escrita e à matemática. As crianças mais velhas são as mais interessadas nesta área, fazem tentativas de escrita,

copiam as letras móveis e com elas formam o seu nome, copiam legendas das figuras e de revistas, fazem pequenas contagens, agrupamentos, estabelecem correspondências entre o número e a quantidade etc.

Na área do recorte e colagem, as crianças têm à sua disposição um móvel apetrechado com pequenos objetos para contornar e diversos tipos de papel, revistas e jornais para recortar.

A área da expressão plástica e de modelagem possui um cavalete para pintura, uma mesa quadrada, cadeiras, um lavatório e um armário de apoio onde são guardados os diversos materiais para que estas deem asas à sua imaginação e criatividade e realizem as suas produções plásticas.

A área da areia é basicamente uma mesa com um tampo invertido e encontra-se repleta de areia amarela e vários acessórios, nomeadamente pás, moldes com diversas formas, baldes e outros brinquedos. Esta área situa-se perto do lavatório, o que permite às crianças transportarem água e misturá-la com a areia e realizarem diversas construções (figuras 2 e 3).

Figuras 2 e 3. Área da Areia.



Segundo Hohmann e Weikart (2007), as pessoas apreciam a areia e a água desde a infância à idade adulta. Afirmam que, para as crianças, é uma experiência muito satisfatória e cativante encher objetos com areia, moldar, escavar, amontoar, etc. De salientar que é uma das áreas favoritas das crianças da sala Pré-B.

A área das construções e a área da garagem situam-se lado a lado. É um espaço organizado por três armários com prateleiras para arrumação. Estão acessíveis carros, aviões, legos, blocos de madeira e peças de encaixe. A partir deste material, as crianças dão asas à sua imaginação e constroem edifícios, quintas, entre outros.

A área de grande grupo encontra-se definida por um tapete (figura 4). O tempo de grande grupo envolve todo o grupo e os membros da equipa educativa e são realizadas comunicações, conversas sobre temas importantes para as crianças, conto de histórias, algumas atividades musicais e de movimento. De referir que, no centro da sala, existe uma mesa grande e este espaço também é utilizado para o diálogo, reflexão e planificação com o grande grupo, assim como para outras atividades (figura 5).

Figura 4. Área do tapete.



Figura 5. Local de diálogo e planeamento.



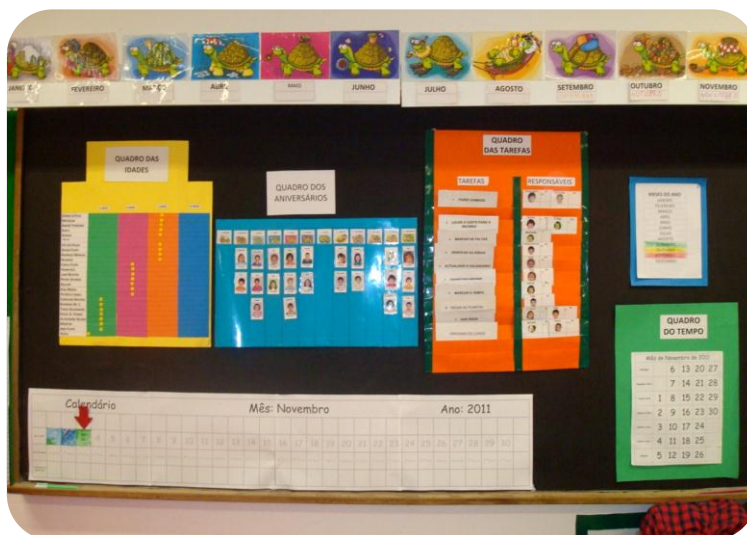
Os adultos comprometidos com uma abordagem de aprendizagem ativa, como é o caso da equipa pedagógica da sala Pré-B, encaram o tempo em grande grupo como

“uma oportunidade para crianças e educadores, na sua totalidade, se encontrarem para vivenciar experiências comuns, experiências essas que apoiam e alargam as intenções individuais e de grupos pequenos” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 412).

A organização do espaço pedagógico permite que as crianças se sintam seguras e potencia uma educação para a autonomia e independência das mesmas. Possibilita que as crianças realizem ao mesmo tempo atividades diversificadas, individualmente, interpares, em pequenos grupos e em coletivo.

A sala da Pré-B tem o seu *espaço vertical* muito apelativo, com cores alegres, tornando-a atraente do ponto de vista estético. Na parede em frente à entrada da sala existe um quadro negro e na sua parte superior estão colocadas etiquetas com os nomes dos vários meses do ano. Na parte inferior do quadro estão expostos alguns instrumentos de pilotagem (figura 6).

Figura 6. Instrumentos de pilotagem.



O *Quadro de Tarefas* é constituído por um quadro de pregas composto por duas colunas. De um lado, encontram-se cartões com a designação de cada tarefa e do outro as fotografias das crianças responsáveis pelas respetivas tarefas. Uma ou duas crianças

ficam responsáveis por uma determinada tarefa durante uma semana. Às segundas-feiras é realizada a avaliação de desempenho e a distribuição de tarefas a novas crianças, o que implica que o grupo respeite e aceite que não podem ser sempre as mesmas crianças a realizarem as tarefas, fomentando assim a participação democrática na vida do grupo que, segundo as OCEPE é “um meio fundamental de formação pessoal e social” (Ministério da Educação, 2007, p. 53).

O *Quadro das Idades* é dividido em cinco colunas. À frente do nome da cada criança é colocado um quadrado que corresponde à sua idade. No dia de aniversário, o quadrado é deslocado para a coluna seguinte para terem a consciência que já têm mais um ano.

O *Quadro dos Aniversários* permite às crianças celebrarem a data de nascimento do colega, “promover a alegria do aniversariante, partilhar com ele o momento de celebração, criar empatia e cuidados para que tenha um dia feliz” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p. 26).

O *Quadro do Tempo* incentiva as crianças a observarem as condições atmosféricas e a realizarem o seu registo. É efetuada uma avaliação (contagem dos estados do tempo registados) semanalmente e mensalmente. Deste modo, as crianças adquirem conhecimentos dos diferentes estados climatéricos e desenvolvem a noção de tempo. Permite um contacto com a matemática ao realizarem as contagens e ao analisarem os gráficos.

O *Calendário Mensal* é atualizado diariamente pelo responsável por essa tarefa. As crianças interiorizam a sequência dos dias da semana, do mês e consciencializam-se de que nem todos os meses têm o mesmo número de dias. No final de cada mês, a folha do calendário é substituída por outra.

Figura 7. Mapa Mensal das Presenças.

Ao lado esquerdo do quadro negro encontra-se afixado o *Mapa Mensal de Presenças* (figura 7). Este destina-se ao registo de assiduidade, no qual cada criança marca a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e

da semana (Niza, 2007). A marcação de presenças e ausências é muito importante, pois ajuda a construir uma consciência do tempo a partir das vivências.

Teresa Vasconcelos (1997) afirma que o *Quadro de Presenças* é uma forma das crianças se aperceberem de que fazem parte de um grupo e assim o processo de “registar as presenças passa a ser algo de intelectualmente estimulante e não apenas uma rotina sem significado” (p.125). A autora supracitada refere ainda que estes instrumentos são referências importantes para o trabalho das crianças e da equipa pedagógica assim como para o “ambiente social e intelectual da sala, na medida em que dão às crianças um sentido de tempo e da continuidade, ao mesmo tempo que deixam margem para a resolução individual ou conjunta dos problemas” (p. 111).

Ao lado direito do quadro negro estão dispostas algumas informações pertinentes, nomeadamente os contactos dos encarregados de educação, o registo mensal das tarefas realizadas, registos escritos de comentários realizados pelas crianças, entre outros.

Sérgio Niza (2007) defende que “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças” (p. 133). Isto é visível em duas paredes, lá são afixadas

diversas produções das crianças, assim como na parede exterior da sala, partilhando-as com a restante comunidade escolar.

2.1.4 Caracterização e Organização do Tempo Pedagógico

O tempo pedagógico organiza o dia e a semana numa rotina diária. O tempo pedagógico da sala da Pré-B é caracterizado por momentos que se repetem semanalmente. Este facto permite que a criança se sinta segura, uma vez que tem a noção ou já sabe *a priori* o que irá suceder a determinada altura do dia. Assim predispõe a criança para realizar atividades e gerir o seu tempo de uma forma autónoma, propiciando “muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 227).

Este deve considerar os ritmos das crianças, o seu bem-estar assim como as aprendizagens, “incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72).

A sala da Pré-B tem a seguinte rotina:

Quadro 2. Rotina da sala Pré-B.

Horário	Atividades de Rotina
8.30m às 9.00h	Acolhimento; atividades Livres
9.00h às 9.45m	Marcação de presenças; registo do tempo no calendário; realização de tarefas; reunião de grande grupo
9.45m às 10.00h	Higine; arrumação da sala
10.00h às 10.30m	Lanche
10.30m às 11.00h	Recreio
11.00h às 11.45m	Atividades orientadas – projetos; atividades livres
11.45m às 12.00h	Higine; arrumação da sala
12.00h às 13.00h	Almoço
13.00h às 14.45m	Higiene; lavar os dentes; descanso

14.45m às 15.00h	Calçar sapatos; pentear o cabelo; dobrar os lençóis
15.00h às 15.30m	Lanche
15.30m às 16.00h	Recreio
16.00h às 16.45m	Atividades orientadas; atividades livres
16.45m	Saída das crianças que vão na carrinha
18.00h	Saída

A sala da Pré-B também engloba na sua rotina um conjunto de atividades de extracurriculares que estão explícitas na seguinte quadro:

Quadro 3. Atividades de Enriquecimento Curricular.

Dias da Semana	Atividades de Enriquecimento Curricular
Segunda-feira	16.15m às 16.45m – Informática
Terça-feira	9.30m às 10.00h – Biblioteca
Quarta-feira	10.30m às 11.00h – Educação Física e das 11.00h às 11.30m – Inglês
Quinta-feira	-----
Sexta-feira	10.45 às 11.30 – Música

2.1.5 Caracterização do Grupo

A sala da Pré-B é constituída, no presente ano letivo, por um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os dois anos e meio e os cinco anos, sendo 12 do sexo masculino (48%) e 13 crianças do sexo feminino (52%) (figuras 8 e 9). Há um equilíbrio no número de crianças de ambos os sexos.

Figura 8. Constituição do grupo por sexos.

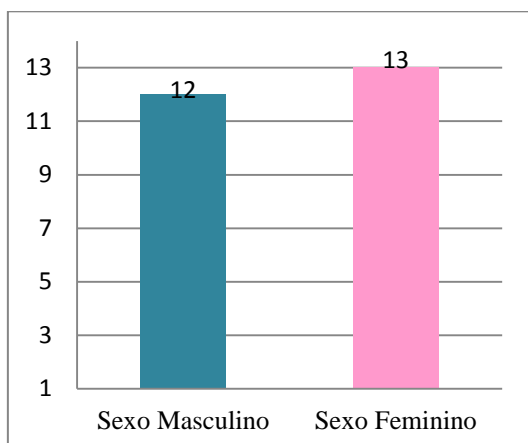
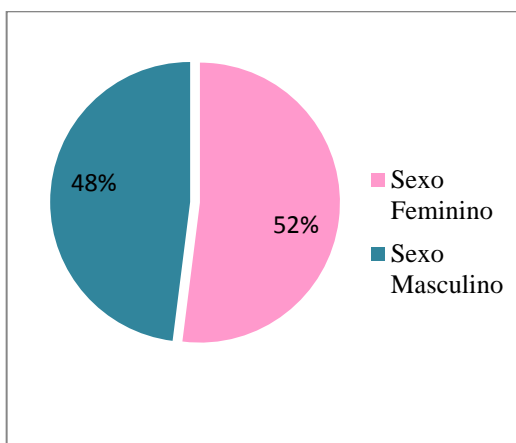


Figura 9. Percentagem do número de crianças.



O grupo encontra-se, segundo Piaget, no estágio Pré-Operatório. É um grupo heterogêneo que apresenta diferentes níveis de desenvolvimento e de aprendizagem. As OCEPE preconizam a organização das crianças em grupos heterogêneos. No documento em epígrafe, encontra-se expresso que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 35).

O documento reforça a ideia de que o educador deve organizar o processo educativo de modo a que este responda às características de cada criança estimulando a sua evolução no grupo. Promover a realização de trabalhos entre pares e pequenos grupos permite que as crianças confrontem os seus pontos de vista e colaborem na resolução de problemas ou dificuldades que se apresentem no seu dia-a-dia (Ministério da Educação, 1997).

No grupo da Pré-B existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais e outras cinco crianças possuem dificuldades a nível da linguagem oral, mais especificamente na dicção e na construção frásica. Estas serão encaminhadas para a terapia da fala no decorrer deste ano letivo.

Das 25 crianças que constituem o grupo, 12 frequentam pela primeira vez uma sala de Pré-Escolar. Apenas um caso se afigurou difícil no período de adaptação, pois, a criança, raramente teve contacto com outras crianças da sua faixa etária.

Privilegiei as observações realizadas e as situações de interação para obter conhecimento relativamente às características do grupo numa fase inicial. Nesta fase de adaptação, as crianças mais velhas auxiliaram as mais novas na interiorização de procedimentos relacionados com as rotinas.

É possível verificar um espírito de cooperação no dia-a-dia, na medida em que as crianças ajudam-se a marcar a presença, a dobrar lençóis e na resolução de problemas e conflitos. Nestas situações, podemos concluir que a constituição de um grupo heterogéneo facilita a adaptação à rotina e às atividades e potencia o desenvolvimento das crianças mais novas, quer ao nível da autonomia quer da aprendizagem. Estas sentem-se seguras e apoiadas pelas crianças mais velhas. Por outro lado, as crianças mais velhas sentem-se responsáveis e desenvolvem um sentimento de realização e satisfação, o que aumenta a sua autoestima.

No decorrer do mês de outubro, a maior parte das crianças já sociabilizava bem com os colegas. No geral, são dinâmicas, interessadas nas atividades, possuem o desejo de aprender e são muito recetivas às novidades.

Todas as crianças são autónomas relativamente à higiene pessoal, porém, verifica-se que as crianças mais novas (3 anos) ainda necessitam de apoio no calçar e no vestir. No que concerne à alimentação, algumas precisam de um incentivo na hora das refeições, pois por vezes recusam alguns alimentos e é também necessário estimular a utilização correta dos talheres em alguns casos.

No grupo, existem personalidades distintas, umas crianças são mais extrovertidas e inquietas e outras são mais tímidas e calmas. As crianças demonstram

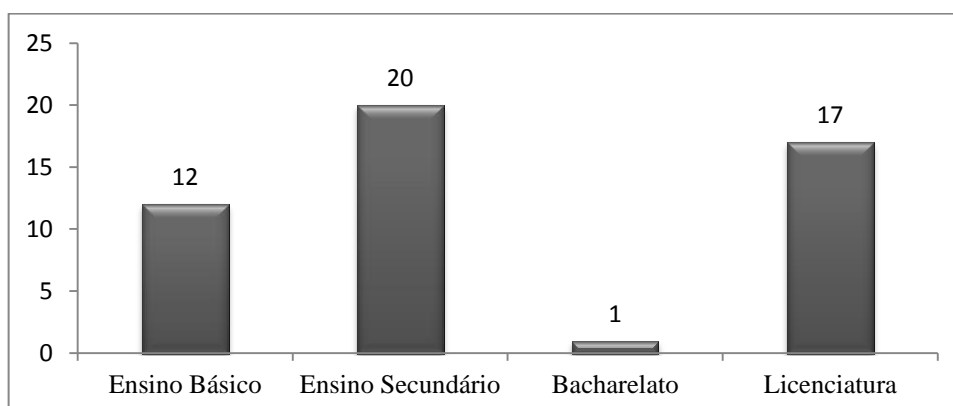
interesse na realização das suas responsabilidades. Relativamente às áreas, no geral, o grupo revela preferência pela área do faz de conta. Além desta área, as crianças mais novas apreciam e disputam a área da areia, da expressão plástica e das construções. As de cinco anos interessam-se muito pela área da biblioteca, pela área da escrita e da matemática.

Relativamente ao desenvolvimento socioafectivo, foi possível observar que a relação entre crianças e equipa pedagógica é amigável, compreensiva e repleta de afetos. De salientar que as crianças, desde o início do estágio, reagiram muito bem à minha presença.

A partir dos dados recolhidos pela educadora cooperante relativamente às habilitações literárias e profissões dos pais, foi possível averiguar as condições sociais familiares.

Após a consulta das fichas individuais do grupo verifiquei que 20 pais frequentaram o Ensino Secundário, 17 pais a Licenciatura, um pai o Bacharelato e os restantes 12 frequentaram o Ensino Básico (figura 10).

Figura 10. Habilitações literárias dos pais.



A partir do gráfico é visível a incidência no Ensino Secundário e na Licenciatura, estes dados permitem-nos concluir que as famílias possuem um nível médio/alto relativamente às habilitações literárias. Para um conhecimento exato das habilitações literárias dos pais consultar o apêndice 1.

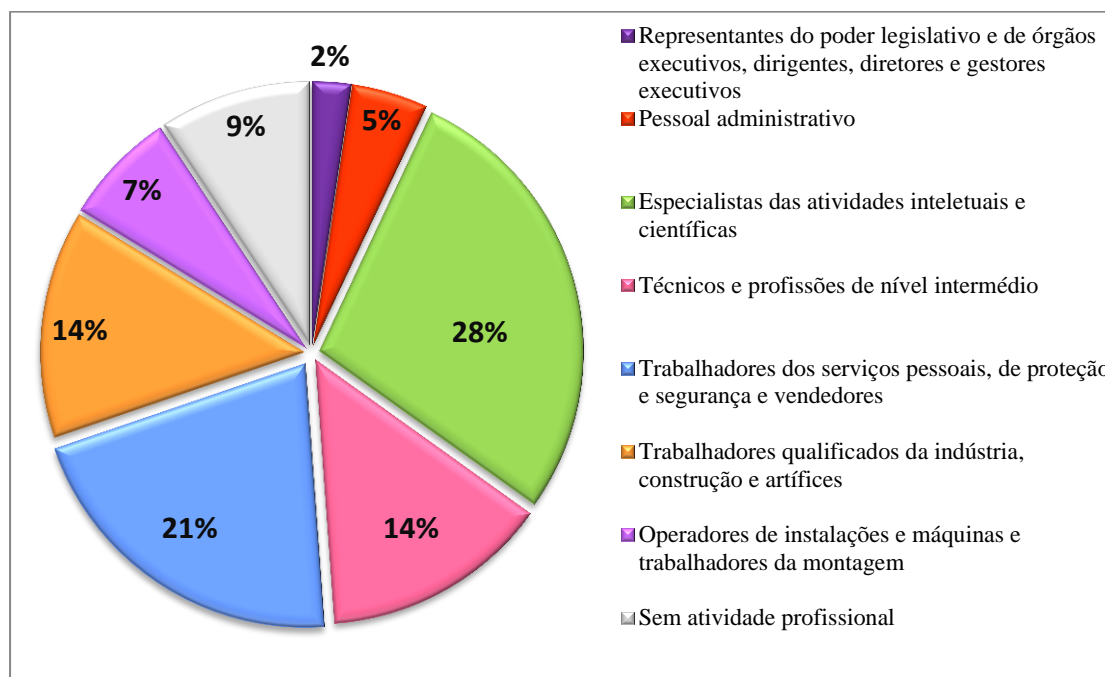
Relativamente às profissões dos pais, estas foram classificadas tendo como referência a Classificação Portuguesa das Profissões elaborada pelo Instituto Nacional de Estatística (2011).

Quadro 4. Classificação das profissões dos pais das crianças da sala Pré-B.

Classificação nacional das profissões	Mãe	Pai
- Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos.	---	1
- Pessoal administrativo	1	1
- Especialistas das atividades intelectuais e científicas	9	3
- Técnicos e profissões de nível intermédio	3	3
- Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	4	5
- Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	---	6
- Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	---	3
- Sem atividade profissional	4	---
- Desempregados	4	2
- Sem dados	---	1

Verificamos que, na maioria, os pais estão empregados, contando-se apenas seis pais que estão desempregados.

Figura 11. Classificação Nacional das Profissões dos pais em percentagem.



Através da tabela e gráfico (figura 11) apresentados, é possível constatar que as categorias profissionais com maior percentagem são os especialistas das atividades intelectuais e científicas com uma percentagem de 28 % e os trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores com uma percentagem de 21 %. É possível concluir que estes agregados familiares possuem um nível económico médio/alto. Para um conhecimento exato das profissões dos pais consultar o apêndice 2.

2.2 A Intervenção Pedagógica com o Grupo Pré-B

No decorrer do meu estágio foram realizados dois projetos decorrentes dos interesses das crianças da sala Pré-B, os quais foram o foco da minha intervenção pedagógica. Farei uma descrição de um dos projetos concretizados de uma forma mais aprofundada sobre as atividades realizadas com o intuito de demonstrar o interesse manifestado pelo grupo, alguns questionamentos, sugestões, etc. O segundo projeto também decorreu do interesse de cinco crianças. Apesar de estagiar cinco horas diárias,

o tempo que dispunha para concretizar as atividades “orientadas” era cerca de uma hora/uma hora e meia diária, pelo que privilegiei a realização dos projetos nessas horas com o objetivo que tivessem um fio condutor.

Foram realizadas ainda outras atividades, nomeadamente a confeção de um bolo de aniversário, a confeção de uma salada de fruta, a realização de danças acompanhadas com movimentos corporais e gestos, jogos de roda, entre outras.

O espaço pedagógico da sala Pré-B, como já referi, está dividido em áreas organizadas e agradáveis. Nos momentos de atividades livres, o grupo tem a liberdade de escolher a área onde deseja brincar. Na minha opinião, as crianças necessitam destes momentos de brincadeira, uma vez que lhes proporciona alegria e entusiasmo.

Nos momentos de actividades livres, observei que as crianças mais velhas dirigiam-se autonomamente para a área da escrita sem necessitarem de incentivo. E lá realizavam a transcrição de ficheiros e números, utilizavam letras móveis, que se encontravam numa caixa, e com elas reproduziam palavras que encontravam na sala, o seu nome, entre outros.

Particpei em algumas brincadeiras com as crianças, contei histórias, cooperei em jogos que representavam um desafio, entre outras. Nas interações que estabeleci com as crianças tive o cuidado de inculcar “os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima)”, pois estes permitem às crianças “formar imagens construtivas de si próprias e dos outros” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 574).

Cooperei em todos os momentos da rotina, por exemplo, no acolhimento, com o objetivo de assegurar uma boa transição para a criança, auxiliiei as crianças mais novas na marcação de presenças, entre outras situações. Presenciei várias situações de cooperação entre o grupo, nomeadamente das crianças mais velhas com as mais novas,

especialmente em ajudar a calçar os sapatos, vestir a bata, dobrar os lençóis, entre outras.

2.2.1 Atividades Orientadas

2.2.1.1 Projeto “As Lagartixas”

O projecto foi realizado colectivamente e desenrolou-se a partir do dia 28 de setembro e culminou no dia 14 outubro, em paralelo com outras atividades. O roteiro encontra-se no apêndice 3.

A emergência do projeto

No segundo dia de estágio uma lagartixa entrou na sala de atividades. Este acontecimento provocou algum alvoroço e exaltação entre as crianças, pois umas ficaram com medo e outras tentaram agarrá-la. *As lagartixas são más?* Perguntou uma das crianças. O questionamento levou a uma motivação inicial de saber o porquê. Chauvel e Michel (2006) consideram que

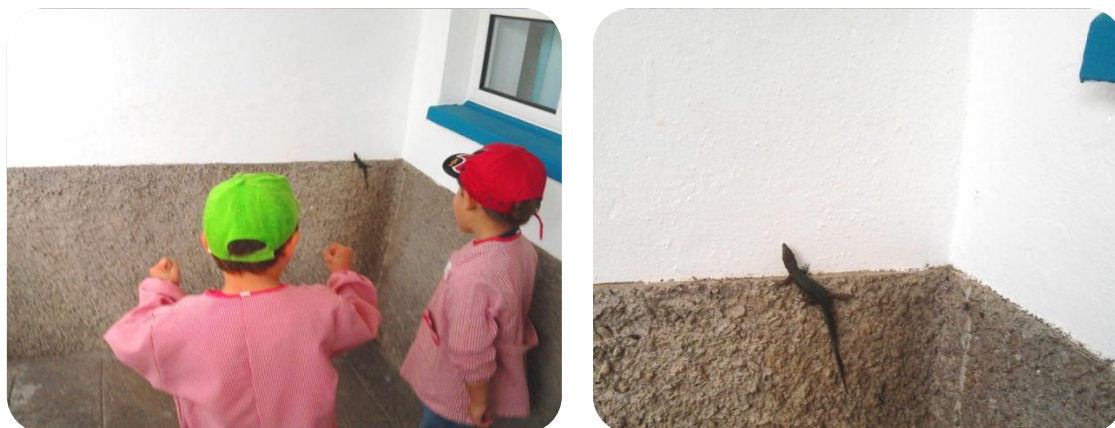
o interesse científico nasce na criança a partir da curiosidade ou do espanto. A afectividade é sempre o motor do dinamismo da investigação infantil e é ao educador que cabe criar ou detectar esses momentos de interrogação ou de júbilo a fim de os explorar (p. 6).

Enquanto educadora estagiária, o meu pensamento inicial foi interrogar-me se a situação vivida tinha potencial para se transformar em projeto. É “necessário esperar, ouvir para saber desse potencial” (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011, p. 87).

A situação que ocorreu na sala poderia passar despercebida, porém, suscitou um grande interesse e curiosidade espontânea, tornando-se o centro das conversas das crianças. De salientar que a educadora cooperante informou que este grupo de crianças tem interesse particular por animais.

Num momento de grande grupo, uma das crianças referiu que queria observar outras lagartixas. Considerei uma excelente ideia e então saímos da sala para percorrer as redondezas da escola para observar as lagartixas diretamente no seu habitat (figuras 12 e 13).

Figuras 12 e 13. Observação das lagartixas no recinto escolar.



Corroboro a ideia de Hohmann e Weikart (2007) quando referem que “a aprendizagem cognitiva, física e social das crianças não está restrita a locais e ocasiões” (p.437). As crianças ficaram entusiasmadas quando avistaram uma lagartixa que se encontrava numa parede. Inicialmente, mantiveram-se quietas e em silêncio a observá-la. Porém, a lagartixa começou a rastejar rapidamente e a maior parte das crianças correu atrás dela, verificando-se um elevado entusiasmo.

Entretanto, o grupo encontrou outra lagartixa pequena que rastejava no chão (figura 14).

Figura 14. Observação de uma lagartixa.



Entretanto a lagartixa começou a rastejar rapidamente entre o grupo e uma das crianças pisou a sua cauda e verificaram que, na mesma, ela conseguiu fugir porque desprende a cauda.

No momento anterior à saída, tinha sensibilizado oralmente o grupo sobre os comportamentos a ter. Porém, a situação foi tão entusiasmante que provocou espanto, risos, gritos e correrias, perturbando, provavelmente, os colegas que estavam a ter aulas. Apercebi-me de que estas crianças necessitam de saber como estar em grupo fora da sala de atividades. Para tal, foi minha pretensão realizar mais atividades no exterior para ir colmatando esta realidade. A vivência nas redondezas da escola providenciou novos conhecimentos a este grupo de crianças, e em conversa registei algumas observações realizadas pelas mesmas.

As lagartixas correm depressa. (Aguiar)

Como é que as lagartixas conseguem andar nas paredes e no teto sem cair? (Mafalda)

Porque é que as lagartixas perdem a cauda? (Rodrigo)

Pelas frases acima transcritas pode constatar-se que uma das crianças verificou um facto, “as lagartixas correm depressa”, e a outras já começaram a questionar-se. Estas expressões eram um indício de que havia potencial para um projeto. Documentar “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).

Quando se realiza um projeto que partiu dos interesses, necessidades ou questionamento das próprias crianças, este terá “uma motivação intrínseca fundamental para a sua concretização com sucesso” (Rodrigues, 1999, p. 12).

Criação de uma história

O grupo interessou-se por este réptil ao ponto de sugerirem a criação de uma história, sendo uma lagartixa a personagem principal. Na minha opinião, foi uma ideia interessante e que revela a espontaneidade e imaginação destas crianças.

Em grande grupo, dialogámos e a história foi surgindo, encadeámos as ideias e chegámos ao texto final. De referir que as crianças incorporaram alguns conhecimentos que já sabiam sobre o réptil, por exemplo: *Elas fugiram [as lagartixas] e deixaram a cauda para trás*. Esta passagem da história revela que uma das crianças sabia que as lagartixas quando se sentem ameaçadas desprendem a cauda e fogem do perigo.

Na elaboração da história, ocorreram algumas situações em que as crianças falaram ao mesmo tempo para transmitirem a sua ideia. Dada essa situação, questionei quem se lembrava de uma regra importante que elas próprias tinham elaborado. Todas as crianças lembraram-se de dizer que é preciso levantar o dedo no ar e esperar pela sua vez de falar e fi-las refletir que nesse momento não estavam a cumprir a regra. Ainda é

necessário lembrar as regras de convivência, realizadas pelo grupo, que se encontram afixadas na sala de atividades.

A história foi redigida em folhas de rascunho e então questionei as crianças sobre a constituição geral dos livros, três crianças referiram que faltava o título da história e foram sugeridos alguns, porém, houve um que foi do agrado da maior parte do grupo “A Lagartixa de rabo azul”. Após uma leitura em voz alta, depois da história estar concluída, uma das crianças mencionou que faltavam desenhos para a história *ficar bonita e ficar parecida com as outras*. Tive a atenção de atribuir tarefas de acordo com o desenvolvimento e os interesses individuais de cada criança. As crianças mais velhas copiaram pequenos parágrafos. É de referir que já se aperceberam da orientação da escrita, organizando-a da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Segundo Lourdes Mata (2008), um dos papéis relevantes do jardim-de-infância é promover um envolvimento precoce das crianças com a escrita de modo a que a linguagem escrita não seja ignorada. Os restantes autores da história desenharam, outros interessaram-se pela montagem e colagem das faixas de texto e desenhos nas folhas coloridas que compunham o livro (figuras 15, 16 e 17).

Figura 15. Transcrição de texto.



Figura 16. Realização de um desenho.



Figura 17. Montagem do livro.



Quando concluída a história, as crianças fizeram reconto da mesma e já puderam observar as ilustrações. Constatei que ficaram muito orgulhosas com o resultado final (figuras 18, 19 e 20).

Figuras 18, 19 e 20. Algumas páginas da história – A lagartixa de rabo azul.



A história final foi colocada juntamente com as outras dispostas na biblioteca para que as crianças possam ver sempre que desejarem. Após esta atividade, o interesse do grupo pelas lagartixas aumentou. De referir que, desde o início, registei o que as crianças diziam sobre o assunto.

Figura 21. Preenchimento da tabela de planeamento.



De acordo com o interesse demonstrado conversei com as crianças para saber mais sobre as suas ideias e os seus conhecimentos prévios sobre as lagartixas. À medida que se expressavam oralmente registei, na grelha de planeamento, no campo “O que já sabemos” (figura 21).

As lagartixas comem banana. (André)

Elas [as lagartixas] andam dentro de casa. (Neuza)

As lagartixas comem minhocas. (Soraia)

[As lagartixas] Comem moscas e aranhas. (André)

As lagartixas gostam de sol. (Mafalda)

No momento seguinte, questionei o grupo sobre o que queriam saber sobre as lagartixas. Tal como defendem Oliveira-Formosinho e Costa (2011), é essencial definir quais são as perguntas de partida, as fontes de informação, entre outros aspectos, em comunidade reflexiva.

Algumas crianças contaram situações em que tinham observado lagartixas, em casa, no jardim, na rua, as observações que tinham realizado na própria escola. Notei que tinham alguma dificuldade em realizar questões no sentido de perceber o porquê de determinadas características e ações destes répteis. Nesse sentido, dialoguei com o grupo com intuito de estimular a curiosidade e a vontade de descobrir e investigar.

A explicitação das perguntas de partida

Durante o diálogo, as crianças começaram a formular questões e registei-as na coluna “O que queremos saber”. De referir que esta tabela foi preenchida desde o início, integrando as primeiras observações e comentários das crianças.

- *Como é que as lagartixas correm tão depressa? (Aguiar, Rodrigo)*
- *Como é que as lagartixas nascem? (André, Sofia)*
- *As lagartixas têm dentes? (André)*
- *Como é que as lagartixas conseguem correr tão depressa? (Aguiar)*

Neste processo, privilegiei a participação das crianças proporcionando um clima positivo baseado no respeito. Segundo Peterson e Felton-Collins (1998), quando uma criança é “encorajada a seguir os seus interesses, ela envolve-se no processo real de descobrir o conhecimento para si mesma” (p. 31).

Questionei o grupo para saber como poderíamos responder às questões colocadas, quais seriam as nossas fontes de informação e as crianças deram as seguintes sugestões:

Vamos procurar nos livros. (Mafalda)

No computador. (Aguiar)

Na internet com a ajuda dos pais. (Sofia)

As crianças que participaram na planificação das atividades, explicitaram o que pretendiam, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.

De salientar que as crianças mais novas, nomeadamente as de três anos, não participaram plenamente na fase do planeamento, pois ainda têm dificuldades na antecipação de situações futuras. Porém, participaram nas atividades e, muitas das vezes, quando observavam os mais velhos fazerem algo, também queriam participar. Constatei que, às vezes, pareciam alheadas das nossas conversas mas, posteriormente, surgiam desenhos e pinturas relacionadas com o tema e vinham mostrar-me.

Além dos meios mencionados, eu sugeri convidar alguém com mais conhecimentos sobre as lagartixas, para vir à sala de atividades com o intuito de esclarecer algumas dúvidas do grupo. Segundo 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). Tendo a concordância do grupo, convidei um Licenciado em Biologia. É um profissional que tem muito contacto com crianças, pelo que esteve muito à vontade com o grupo, respondeu às perguntas utilizando uma linguagem acessível, esclarecedora e recorreu a objetos da sala para exemplificar determinadas situações, tais como a locomoção das lagartixas, o que lhes permite trepar as paredes, entre outros (figuras 22 e 23).

Figuras 22 e 23. Diálogo com o Biólogo.



Para complementar as dúvidas das crianças, trouxe duas lagartixas, dentro de frascos de vidro, para que estas as pudessem observar de perto e confrontar algumas informações ditas oralmente. Foi o delírio total, todas queriam observá-las de perto (figuras 24, 25 e 26). Além de outras informações, o Biólogo advertiu que não se deve tocar nestes animais, pois podem transmitir-nos doenças, daí não termos permitido que as crianças sentissem a textura da pele das lagartixas.

Figuras 24, 25 e 26. Observação das lagartixas.



A determinada altura, o Biólogo referiu que *a lagartixa é um réptil*, e desta forma o grupo conheceu a palavra réptil. Fiquei surpreendida com algumas crianças que nesse momento já questionaram: *O que são répteis? Que outros animais são répteis?*

De salientar que o interesse por esta temática manteve-se e originou um segundo projeto.

Além do grupo da sala Pré-B, uma docente e a sua turma de 4.º ano também vieram assistir. A sessão foi muito gratificante, uma vez que as crianças da Pré-B participaram ativamente, pelo que realizaram imensas perguntas. Os alunos de 4.º ano estiveram um pouco mais contidos, porém, demonstraram-se muito interessados e alguns até se pronunciaram no fim da sessão agradecendo por terem assistido e pelas coisas novas que aprenderam. Na minha opinião, é importante que outros alunos participem neste tipo de iniciativas porque adquirem novos conhecimentos de uma forma interessante e isso pode motivá-los para a aprendizagem e para a realização de projetos na própria sala.

Após a despedida do Biólogo, libertámos as lagartixas que se encontravam nos frascos. Como fora abordada a sua locomoção, libertámo-las sob uma caixa de areia (figuras 27 e 28).

Figura 27. Lagartixa liberta sob a areia.



Figura 28. Rasto deixado na areia.



Tirámo-las [as lagartixas] dos frascos para que pudessem ir para casa. Pusemo-las por cima da areia para podermos ver as suas pegadas, eram pequeninas com o rasto da barriga no meio. (André)

A conversa com o Biólogo foi muito enriquecedora e todos nós ficámos a conhecer melhor o réptil. Ele providenciou um leque de informações que ultrapassaram as barreiras do espaço envolvente. As crianças ficaram entusiasmadas porque aprenderam muitas coisas e então aproveitei a oportunidade para registar.

As lagartixas têm escamas para se protegerem do sol. (André)

As lagartixas têm micróbios. (Carla Filipa)

O sr. Carlos disse que as lagartixas têm as patas ao lado do corpo e não por baixo como os cavalos. (Rodrigo)

As lagartixas rastejam nas árvores, nas paredes e na relva. (Soraia)

As lagartixas têm garras. Usam as garras para cavar e para subir a parede. (Ricardo)

As lagartixas têm medo de nós, elas escondem-se nas suas casas que são buraquinhos nas pedras, nas madeiras e nas paredes. (Rodrigo)

As lagartixas não são más, mas não se deve tocar nelas por causa do cocó e do chichi que podem ter doenças. (Sofia)

Posteriormente, decidimos elaborar um cartaz em que lá constavam as informações mencionadas pelas crianças. Estas tiveram um papel ativo, uma vez que copiaram texto, desenharam, colaram as fotos e as faixas de texto com alguma orientação (figuras 29, 30 e 31).

Figuras 29, 30 e 31. Registo da visita.



O cartaz foi exposto na parede exterior da sala para que as famílias e a restante comunidade escolar tivessem conhecimento da visita e das aprendizagens adquiridas. Uma criança sugeriu que devíamos agradecer ao Biólogo Carlos pela sua visita, então, em grande grupo, escrevemos uma carta de agradecimento e a maior parte das crianças elaborou desenhos para enviar juntamente com a carta (figuras 32 e 33).

Figuras 32 e 33. Carta e desenhos para o Biólogo.



A meu ver, um gesto de grande valor sentimental. Não há nada melhor que um agradecimento genuíno das crianças.

Um dia, durante o almoço, duas crianças questionaram se as lagartixas comiam outros alimentos além dos mencionados inicialmente (minhocas, aranhas, moscas e banana). Esta questão poderia ser respondida na hora ou então ser pesquisada na internet ou nos livros, porém pensei numa forma diferente de satisfazer a curiosidade das crianças, envolvendo-as em atividades em que tivessem uma proximidade com o animal em estudo. Para tal, dei a sugestão de construirmos um terrário para observarmos mais características das lagartixas e verificar que outros alimentos elas comem.

Portugal e Laevers (2010) defendem a utilização, sempre que possível, das experiências e interesses das crianças como ponto de partida para as descobertas e conquistas conceptuais, explorando em contextos interiores e ao ar livre desde que sejam acessíveis, seguros, interessantes e desafiantes.

Para construir o terrário, solicitei ao departamento de Biologia da Universidade da Madeira uma caixa de vidro, que me foi cedida gentilmente. Na sala de atividades, promovi um diálogo com o grupo, sobre o que seria necessário para que algumas lagartixas pudessem viver “temporariamente” na sala. No geral, as crianças nomearam os elementos que se encontram nas redondezas da escola (rochas, terra, folhas). De salientar que lembraram-se do que o Biólogo havia dito, de que os elementos devem pertencer ao local onde recolhemos as lagartixas para lhes criar um ambiente confortável.

As atividades que decorram fora da sala podem ser consideradas como trabalho de campo (Katz & Chard, 2009). O espaço exterior é “um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

Num dos jardins da escola, as crianças cooperaram no desenrolar no trabalho de campo, procuraram rochas e folhas, cavaram a terra com as pás de plástico e posteriormente colocaram esses elementos no terrário (figuras 34 a 37).

Figura 34. Distribuição de banana nos baldes para depois atrair as lagartixas. *Figura 35.* Recolha de rochas e folhas.



Figura 36. Recolha de terra.

Figura 37. Colocação dos elementos no terrário.



Na minha infância, costumava brincar com outras crianças no meio da natureza, tudo o que lá existia era motivo para realizar várias brincadeiras. Nesta atividade, relembrei esses bons momentos, além disso, constatei que foi do agrado de todo o grupo, uma vez que as crianças estiveram muito implicadas e verifiquei bem-estar patente nas suas expressões.

Foi uma tarde passada ao ar livre e ainda fizemos alguns jogos de roda no exterior e outras brincadeiras onde as crianças puderam expressar-se e exercitar-se de forma que habitualmente não é alcançável nas brincadeiras no interior da sala. No exterior, as crianças têm a oportunidade de respirar ar fresco, absorver as vitaminas do sol, exercitar o seu corpo, entre outros benefícios (Hohmann & Weikart, 2007).

Nesse mesmo dia, ao fim da tarde, recolhemos quatro lagartixas que se encontravam nos baldes. As crianças não perderam tempo e começaram logo a observar os animais (figuras 38 e 39).

Figura 38. Lagartixas no terrário.



Figura 39. Observação das lagartixas.



Atividade Experimental “O que as lagartixas comem?”

Hohmann e Weikart (2007) veiculam que a vivência de experiências diretas e imediatas é um pressuposto fundamental para a construção do conhecimento, que ajuda as crianças a darem sentido ao mundo envolvente, através de um processo reflexivo. É importante referir que a abordagem experimental deverá se revestir de um carácter lúdico, envolvendo as crianças no estudo de problemas interessantes e de fenómenos que as rodeiam no seu quotidiano.

Considero que as atividades devem ser desenvolvidas num ambiente de satisfação, onde as crianças se sintam à vontade para expressar as suas ideias e as testar, compreendendo, pela exploração, o resultado da sua intervenção (Martins et al., 2009).

Neste sentido, realizámos experiências em dois dias diferentes para verificar se as lagartixas insulares comiam os alimentos escolhidos pelas crianças. Para verificarmos as hipóteses (comem/não comem), construí uma tabela em que na primeira coluna as crianças desenharam os alimentos sugeridos.

Antes de iniciarmos cada experiência, questionei as crianças sobre o que pensavam que iria acontecer e estas davam a sua opinião. Depois, era colocado um X na hipótese que predominava entre o grupo. Seguidamente, os alimentos eram colocados no terrário e as crianças observaram atentamente a reação das lagartixas e verificavam as hipóteses relativamente ao que tinham pensado (figuras 40 e 41).

Figuras 40 e 41. Colocação de hipóteses e verificação.



É importante que, nesta fase, os adultos sejam acessíveis, mas que não intervenham demasiado nas descobertas que as crianças estão a fazer. No primeiro dia de experimentação, as crianças sugeriram a maçã, a pera e o pão. Previram que as lagartixas iam comer a fruta, mas não o pão.

Figura 42. Registo da experiência.

Alimentos	Pensamos que...		Verificámos que...	
	Come	Não Come	Come	Não Come
MAÇÃ 	X		X LAMBERAM	
PÊRA 	X		X LAMBERAM	
PÃO 	X		X	

Os alimentos foram colocados no terrário e após alguns minutos observámos as lagartixas a lamberem a pera e a maçã e, posteriormente, a darem dentadas e a comerem o pão. Na tabela não tinha colocado a hipótese das lagartixas apenas lamberem os

alimentos, o sucedido foi registado na quadrícula (come) (figura 42).

No dia seguinte, as crianças sugeriram alimentos que tinham comido nesse dia (queijo, massa cozida e cenoura cozida). Previram que as lagartixas iam comer o queijo, mas não a massa e a cenoura cozidas. Observámos as lagartixas a comerem o queijo e a massa cozida e apenas a lamberem a cenoura. Descrevo esta experiência porque no dia seguinte, quando as crianças regressaram à sala, verificaram que já não havia cenoura no terrário e espantadas disseram *as lagartixas também gostam de cenoura porque comeram-na toda*.

De referir que as crianças queriam continuar a colocar mais alimentos para as lagartixas “provarem”, mas considerámos que já tinham sido suficientes. Estas atividades foram filmadas e encontram-se no apêndice 4. Através destas pequenas experiências e do que se encontra patente na teoria, concluímos que as lagartixas que vivem na ilha da Madeira são omnívoras. Esta característica foi adquirida ao longo dos tempos e constitui uma estratégia de sobrevivência em meio insular.

Além dos conhecimentos adquiridos pelas experiências, as crianças visitavam constantemente o terrário e faziam observações interessantes, passo a transcrever algumas.

As lagartixas deitam a língua de fora. (Sofia)

Esta que está aqui escura [a lagartixa], toda escura é uma menina. É uma mãe grávida.

Os meninos não ficam grávidos, só as meninas. (Beatriz)

Os dentes das lagartixas não nasceram. (André)

A língua das lagartixas é bicuda. (Pedro)

Os olhos das lagartixas são pretos. (Ricardo)

A pele da lagartixa está a sair porque está velha. (Rodrigo)

A pele que está por baixo está nova. (Letícia)

No terceiro dia, libertámos as lagartixas e as crianças quiseram fazê-lo, novamente, sob a areia para observar o seu rasto e fizemo-lo (apêndice 5).

Ter um terrário na sala foi algo novo para estas crianças, especialmente pelos animais que lá se encontravam. Durante os três dias em que lá estive, foi alvo de visitas de docentes, funcionários, de alguns alunos curiosos do 1.º Ciclo e também dos encarregados de educação.

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, 2011, p. 97).

No decorrer dos dias, algumas crianças trouxeram, para a sala de actividades, informações e imagens impressas, conseguidas através da pesquisa na internet com os seus familiares. Saliento que não enviei informação para casa, foram as próprias crianças que revelaram interesse em procurar informação. Essa documentação foi apresentada ao grupo pelas próprias crianças e, por vezes, li as informações que as crianças não se lembravam de dizer (figuras 43 e 44).

Figuras 43 e 44. Apresentação da pesquisa aos colegas.



Tive sempre a atenção em dar espaço ao diálogo. Tal como Oliveira-Formosinho e Costa (2011) defendem, “consentir a fala de cada criança, dando-lhe atenção, documentando-a é convidar todas a ouvirem e a ouvir os outros. É consentir cada um na relação com os outros” (p. 87).

Era do conhecimento do grupo que quando a lagartixa se sente ameaçada ela desprende a sua cauda e foge. Porém o Aguiar, uma criança de cinco anos, trouxe uma informação nova e referiu que *quando uma lagartixa foge e deixa a cauda para trás ela continua a mexer-se sozinha*.

O facto da cauda continuar a mexer-se “sozinha” era algo novo. Neste diálogo outras crianças intervieram e deram a sua opinião sobre o assunto.

É porque a cauda continua viva. (Mafalda)

A cauda mexe-se por causa do vento. (Ricardo)

As crianças expuseram as suas hipóteses, porém, não sabiam qual o motivo para continuar a mexer-se. A partilha de conhecimentos foi muito enriquecedora, pois

despertou-lhes o interesse na investigação para encontrar respostas e compreender o porquê das coisas.

Questionei o grupo no sentido de fazermos um balanço do que tinha sido feito até ao momento e averiguar os conhecimentos que adquiriram desde o dia em que a lagartixa entrou na sala. O que fizemos até hoje? O que aprendemos com as atividades? Será que podemos fazer mais alguma coisa? As crianças disseram logo *ainda temos que pesquisar mais*. Fiquei surpreendida ao verificar que no decorrer deste projeto estas crianças começaram a demonstrar, paulatinamente, atitudes investigativas. Algumas crianças mais novas conseguiram acompanhar as mais velhas relativamente ao interesse e atitude reflexiva.

Na sala de atividades, pesquisámos informações para responder algumas questões, que ainda não tinham resposta, com recurso aos livros e também à internet. Segundo Oliveira-Formosinho e Costa (2011), “aprender em companhia da natureza, dos livros e das pessoas é negar a educação transmissiva e experimentar a educação experiencial participativa” (p. 92). Os mesmos autores também defendem que utilizar a internet, “como modo de procura de informação, é uma prática que não pode ser negligenciada no jardim de infância” (p. 94).

Nesta fase, trabalhei com um grupo mais pequeno, nomeadamente as que se demonstraram mais interessadas ao longo de todo o processo. Trabalhei individualmente com cada criança. Nesta fase, é muito importante selecionar a informação mais pertinente. Neste sentido, li o conteúdo e analisámo-lo conjuntamente e seguidamente cada criança sintetizou a informação por suas palavras. O grupo, “ao selecionar e estruturar o material produzido e recolhido ao longo do projecto, realiza a avaliação do seu próprio trabalho, do que projectou, concretizou e aprendeu” (Rodrigues, 1999, p. 12).

Compilação do projeto em álbum/livro

Elaborar um livro/álbum é uma forma de documentar o projeto, ou seja, os conteúdos, as atividades realizadas e os conhecimentos adquiridos. Rodrigues (1999) afirma que estes são ainda “considerados os relatórios finais dos projectos porque procuram documentar a vivência dos mesmos” (p. 12).

Posteriormente, as tarefas foram distribuídas tendo por base um ambiente democrático e os interesses das crianças. Algumas interessaram-se por copiar os títulos e algum texto, outras realizaram desenhos para ilustrar a informação, recortaram imagens etc. (figuras 45 e 46). O grupo empenhou-se no decorrer de todo o processo concluindo o que decidiu fazer.

Figura 45. Elaboração de desenhos e transcrição de títulos e texto.



Figura 46. Recorte de fotografias e imagens impressas.



Após a conclusão do livro afixei-o numa das paredes da sala de modo a ficar como suporte para a sua posterior apresentação (figura 47, apêndice 6). O projeto, como obra cultural final, serve também para que os encarregados de educação e a comunidade escolar tenham conhecimento das aprendizagens das crianças.

Figura 47. Livro exposto na sala de atividades.



Constatei que o processo de desenvolvimento do Trabalho de Projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências e capacidades nas crianças. Este torna as aprendizagens mais ricas ao recorrer a uma forma diversificada de o fazer.

Para a apresentação do projeto, houve alguns “ensaios” em grupo e individualmente com o propósito das crianças se prepararem para o que tinham de apresentar. Senti que as crianças eram “capazes”, porém estavam com algum receio. Para minimizar essa situação, dialoguei com as crianças de forma a incentivá-las e a motivá-las para que se sentissem seguras e confiantes em si próprias e de que eram capazes de o fazer.

Entendo que é fundamental estimular a confiança nas crianças, um aspeto indispensável, para alcançar uma auto-estima positiva, que lhes permita no futuro um desenvolvimento estável da sua personalidade (Alava & Palacios, 1993). O terapeuta familiar Steve Biddulph (2008) refere que

usar expressões positivas ajuda as crianças a pensar e a agir positivamente e a sentirem-se aptas a enfrentar uma grande variedade de situações. Fá-las imaginar o sucesso e persuade-as a procurar ter bons resultados. As nossas palavras de encorajamento irão acompanhá-las uma vida inteira (p. 39).

Apresentação do projeto

A apresentação das Produções é um momento de comunicação oral, de partilha de informação e de estratégias pessoais de aprendizagem, auto e hétero-regulação de regras sociais da comunicação: saber ouvir, aguardar a vez de falar, não perturbar, defender as suas opiniões e respeitar as opiniões dos outros (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.66).

Para além de todas as fases serem importantes no desenvolvimento do Trabalho de Projeto, a verdade é que o momento da apresentação reveste-se de extrema importância para as crianças que, neste momento, dão a conhecer aos colegas da sala e outros as suas descobertas e conhecimentos. Neste sentido, a importância que é dada ao trabalho desenvolvido pelas crianças fá-las sentirem-se parte integrante do seu processo de aprendizagem. Aqui reforça-se a ideia de que a criança ao aprender fazendo, ao estar totalmente envolvida e implicada aprende de forma muito mais significativa.

As crianças convidaram os colegas da Pré-A e a respetiva equipa pedagógica e ditaram a informação a constar no convite. A apresentação do projeto correu muito bem, as crianças que apresentaram o projeto tinham as ideias muito bem interiorizadas e mencionaram detalhes que impressionaram as pessoas que assistiram (figuras 48 e 49).

Figuras 48 e 49. Apresentação do projeto e convidados.



Após a apresentação, as crianças da sala Pré-A comentaram oralmente a apresentação e o trabalho realizado pelos colegas. Disseram que aprenderam muitas coisas que não sabiam sobre as lagartixas. Este grupo esteve, depois do almoço, a fazer broas e partilharam-nas connosco no fim da apresentação (figura 50).

Figura 50. Convívio após a apresentação do projeto.



Reflexão

Nesta primeira fase do estágio, constatei que era difícil manter um diálogo estável nos momentos em grande grupo no tapete, pois as crianças sentavam-se de uma forma que permitia muito contacto físico. Deslocavam-se “dissimuladamente” do local onde estavam sentadas até aos colegas com quem têm mais afinidade, olhavam e conversavam com os colegas que estavam atrás de si. Nesse sentido, decidi implementar uma nova disposição do grupo formando um “U”, com o intuito de obter uma melhor atenção e concentração por parte do grupo. Nos dias que se seguiram, apercebi-me que esta estratégia teve resultados positivos e também permitiu um melhor controlo dos comportamentos desestabilizadores que eventualmente podiam ocorrer.

Em algumas situações, quando observei que as crianças encontravam-se agitadas ou que revelavam pouca atenção ao que estava a ser realizado, optei por realizar jogos com movimentos, cantar músicas ou entoar lengalengas. Uma delas foi o *Lagarto*

Pintado, à qual as crianças reagiram muito bem e foi possível explorar a lengalenga com entoações e ritmos diferentes (depressa, devagar, alto, baixo) e também cantámos uma música com a mesma letra. Os movimentos corporais também são uma excelente forma de apelar à calma para depois captar a atenção das crianças para algo que estejamos a fazer num determinado momento.

Sendo este o primeiro projeto em que tive o privilégio de vivenciar e orientar o desenvolvimento das atividades, estabeleci e promovi uma relação democrática e reflexiva com o grupo para que todo o processo tivesse sentido e as aprendizagens fossem significativas. Concordo com Hohmann e Weikart (2007) quando referem que com o apoio apropriado, as crianças “tornam-se agentes activos da sua própria aprendizagem, em vez de recipientes passivos de uma aprendizagem dirigida e imposta” (p. 35). Neste sentido, desde o início deste estágio privilegiei o interesse e a curiosidade das crianças, despertado pelo aparecimento da lagartixa na sala, o que deu origem ao desenvolvimento do projeto.

As crianças tiveram uma participação ativa ao longo de todo o processo, observaram o réptil, realizaram atividades para confrontar as suas ideias e pesquisaram para encontrar respostas às suas questões, entre outros. Tal como refere Gâmbôa (2011), as crianças “descobrem em autonomia, fazendo, descobrem em diálogo com adultos, com outras crianças, com livros, com novas e contínuas observações e reflexões” (p.44).

As atividades práticas permitiram às crianças conhecimentos concretos, palpáveis e fundamentais ao estágio de desenvolvimento em que se encontram, o Pré-Operatório, onde o concreto e o vivido têm um maior significado e sentido para elas.

No geral, as crianças estiveram muito implicadas, revelando bem-estar e satisfação, visíveis através da sua postura, expressão facial e concentração (Portugal &

Laevers, 2010). Realizar um trabalho deste género, em que presenciámos as reações das crianças e ouvimos as suas ideias e pensamentos, é deveras motivante e gratificante.

As crianças mais velhas de quatro e cinco foram as que mais participaram nos diálogos, revelando à vontade para dar opiniões e fazer perguntas. As crianças de cinco anos transcreveram textos revelando que já reconhecem o sentido direcional de escrita.

Era minha pretensão realizar uma visita de estudo ao primeiro terrário com lagartixas das ilhas da Madeira e Desertas em exposição, localizado no Centro de Ciência Viva no Porto Moniz. Na página Web encontra-se disponível uma notícia intitulada “Reptilário com Lagartixas. Interessantes por Natureza”. Esta refere que o espaço onde se encontra o reptilário fará uma abordagem sobre a história natural e o comportamento destes répteis de uma forma lúdica, pedagógica e interativa.

Contactei a instituição e informaram-me que o mesmo ainda não se encontrava disponível para receber visitas. Era interessante que as crianças pudessem visitá-lo, porém não foi possível.

2.2.1.2 Projeto “Os Répteis”

No dia da visita do Biólogo no âmbito do projeto “As Lagartixas”, as crianças ficaram a saber que a lagartixa era um réptil e também ficaram a saber que outros animais pertencem a esta classe. Após a conclusão do projeto mencionado, algumas crianças demonstraram interesse em realizar um projeto sobre os répteis, uma vez que ficaram despertas para o tema desde a conversa que tivemos com o Biólogo. Este projeto decorreu de 17 a 28 de outubro (apêndice 7).

Segundo Katz e Chard (2009), é possível iniciar-se um projeto “quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a

curiosidade” (p. 101). Este projeto foi desenvolvido por um grupo de cinco crianças, porém, todo o grupo participou em atividades inerentes ao projeto.

A história como ponto de partida

Ouvir histórias é uma atividade muito rica e as crianças da sala Pré-B gostam muito. Segundo Lourdes Mata (2008)

o que se lê nos livros, para além de ser uma importante fonte de conhecimento, pode servir de ponto de partida para explorações e pesquisas, para se saber mais sobre determinado assunto, para se compararem vivências e conhecimentos. A história tem assim um potencial imensurável e diversificado, adequando-se a sua exploração aos interesses e vivências de cada grupo de crianças (p. 79).

Por constituir um dos interesses do grupo, e tendo em conta a afirmação de Lourdes Mata (2008), no decorrer do estágio contei algumas histórias tanto nos momentos de atividades livres como em momentos de grande grupo.

Passo a fazer uma referência a uma das histórias que li, num momento de grande grupo, intitulada a “Lebre e a Tartaruga”. Comecei por mostrar a capa da história e o grupo apercebeu-se, através das ilustrações, que envolvia animais. Depois de ter contado a história, as crianças identificaram as personagens e o local da acção. Seguidamente cerca de metade do grupo voluntariou-se para fazer o reconto, optei por dar a voz a uma criança que tem dificuldades em comunicar oralmente, pelo que aprovei a sua iniciativa numa situação de interação comunicativa em grande grupo.

Durante o reconto, duas crianças interromperam o colega para expor a sua versão. Apesar disso, a criança quis fazer o reconto na íntegra. A história estava bem interiorizada, porém, o facto dela trocar duas sequências foi motivo para os outros

intervirem e a ajudarem. Após o reconto, perguntei ao grupo qual seria a moral da história, as crianças deram as suas opiniões, explicaram partes do conto e, no fim, chegámos ao tão conhecido provérbio “Devagar se vai ao longe”. É importante realçar, desde cedo, que nem todos nós temos o mesmo ritmo de aprendizagem mas com perseverança conseguimos alcançar os nossos objectivos.

Uma criança propôs imitar a locomoção da lebre e da tartaruga. Considerei que ela teve uma ótima iniciativa, revelando a capacidade de transpor algo que foi abordado oralmente numa atividade que envolve o faz de conta e movimento. As crianças deslocaram-se, para o lavatório, consoante o animal que era-lhes anunciado, depois lavaram as mãos e formaram uma fila para ir almoçar. Foi sem dúvida uma transição criativa para outro momento da rotina.

Planeamento

Após o conto da história, notei que havia um grupo de cinco crianças interessadas em aprofundar os seus conhecimentos sobre os répteis.

Iniciei o diálogo sobre as tartarugas e questionei o que sabiam sobre os répteis e que outros animais também eram répteis. A maior parte das crianças verbalizou o seu conhecimento sobre os répteis e identificou algumas partes constituintes dos mesmos. Mencionaram também alguns aspetos das características físicas e modos de vida desses animais. Registei, por escrito, na grelha de planeamento, os conhecimentos prévios das crianças.

O passo seguinte foi, tal como referem Katz e Chard (2009), 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). Posteriormente, as crianças fizeram perguntas sobre o que queriam saber sobre eles, revelando a capacidade de questionar para obter a informação sobre o que lhes interessa. Depois

referiram os meios que iriam utilizar para recolher a informação. Em grupo, colocámos a hipótese de realizar uma visita de estudo, porém, ficaria em *standby*, porque não dependia só dos interesses da sala Pré-B. O grupo mencionou que também queria elaborar um livro para compilar as pesquisas e os registos de algumas actividades realizadas.

Desenvolvimento do projeto

Durante a segunda fase, o “principal objectivo do educador de infância é permitir que as crianças adquiram novas informações e conhecimentos” (Katz & Chard, 2009, p. 104).

Num momento de grande grupo, o Rodrigo, um dos membros do projeto, mencionou que tinha duas tartarugas pequeninas em casa e gostaria que a mãe as trouxesse à sala para que os colegas as pudessem observar. Demonstrou, desta forma, espírito de iniciativa. Questionou os colegas para verificar se tinham interesse em ver as suas tartarugas e teve um *feedback* muito positivo, pois algumas das crianças afirmaram que nunca tinham visto tartarugas.

A mãe do Rodrigo aceitou de bom agrado o convite do filho e trouxe duas tartarugas num aquário, colocou-as numa mesa para que as crianças pudessem observá-las (figura 51). Três crianças tocaram nelas verbalizando depois o que sentiram. O grupo realizou questões sobre a alimentação, quais os cuidados a ter com elas, quais as características que distinguem a fêmea do macho demonstrando, desta forma, a capacidade de questionar para obter informação sobre o que lhes interessa. Após o diálogo, uma criança sugeriu colocar uma das tartarugas sob a areia para observar o seu rasto (figura 52).

Figura 51. Observação das tartarugas.



Figura 52. Observação do rasto de uma tartaruga.



A tartaruga foi colocada na caixa de areia que se encontra na sala e pudemos observar a sua locomoção. As crianças fizeram comentários sobre o rasto deixado na areia pela tartaruga e sobre a sua forma de locomoção, evidenciando uma atitude reflexiva.

A deslocação de um familiar à sala de atividades para colaborar no desenvolvimento de um projeto é sempre algo positivo. O envolvimento das famílias nos projetos é, segundo Ana Rodrigues (1999), “muitas vezes, provocado pelas próprias crianças que gostam de ver os seus pais na escola” (p. 10). Defende ainda que a participação dos pais é uma fonte de conhecimento e um recurso para concretizar experiências pedagógicas através da sua colaboração.

Visita de estudo ao Museu Municipal do Funchal e Aquário

A experiência das crianças não deve ser circunscrita ao espaço onde habitam e convivem diariamente. Estas devem poder experimentar uma diversidade de novas situações que lhes permitam alargar os seus horizontes fazendo com que adquiram novos conhecimentos e cultura do meio envolvente.

Pereira (2002) refere que as visitas de estudo “poderão ser um meio muito interessante e estimulador para realizar diversas aprendizagens” (p. 190). Katz e Chard (2009) também são apologistas deste tipo de iniciativa mencionando que de uma visita de estudo pode resultar uma grande variedade de informações.

Foi organizada uma visita de estudo ao Museu Municipal do Funchal e Aquário e, no mesmo dia, também visitámos a Casa Museu Frederico de Freitas. As visitas a estes locais foram organizadas pelas equipas das duas salas, com a nossa participação, no sentido de serem pertinentes para as crianças da Pré-A e Pré-B.

No Museu Municipal do Funchal, tivemos a oportunidade de contemplar vários animais embalsamados. As crianças gostaram de ver as tartarugas e, embora estivessem embalsamadas, repararam que elas possuem características diferentes entre si (figuras 53 e 54). Interessaram-se também por outros animais de grande porte que lá se encontravam.

Figuras 53 e 54. Observação das tartarugas embalsamadas.



Durante a visita, algumas crianças nem sempre respeitaram as diretrizes das guias do museu. Observei que algumas imitaram o comportamento menos correto dos colegas, uma atitude característica destas faixas etárias. Estes comportamentos devem-

se, a meu ver, ao facto das crianças se encontrarem num espaço desconhecido e ele próprio impor algumas regras que elas não costumam ter na maior parte dos locais que frequentam com a família.

No mesmo edifício, visitaram o aquário e observaram várias espécies da fauna marinha que existem nas águas costeiras na ilha da Madeira. Já na sala de atividades, realizámos um diálogo sobre o que as crianças acharam sobre a visita. No geral, as crianças teceram comentários sobre a mesma, realçando o que mais gostaram, revelando, desta forma, a capacidade de dar a sua opinião.

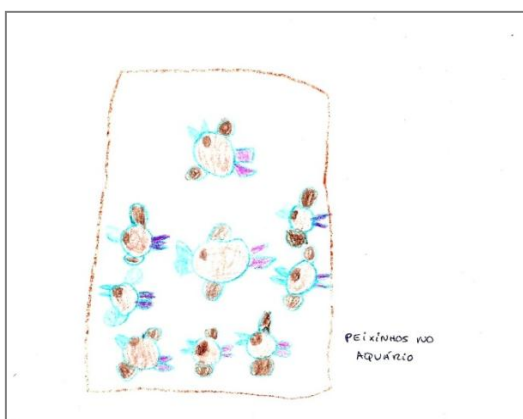
Gostei de ver os Bichinhos. Gostei de ver as tartarugas. (Francisca)

Gostei de ver os peixinhos, o tubarão martelo e gostei de ver o aquário. (Diogo)

Gostei de ver os peixinhos e as tartarugas. (C. Filipa)

À exceção de duas crianças todas souberam ouvir e respeitaram a vez do colega intervir. Algumas desenharam o que foi mais significativo para si (figuras 55 e 56).

Figuras 55 e 56. Registos da visita.



O processo de pesquisa

No decorrer deste tempo, as crianças pesquisaram em casa com ajuda da família e depois traziam a informação para a sala. Um dia, o Hugo, uma criança de 3 anos, ao acabar de entrar na sala com o seu pai disse: - *Se os animais derem uma dentada na carapaça da tartaruga eles partem os dentes.* Eu perguntei porque isso acontece? *Porque é muito dura.*

A criança teve dificuldade em pronunciar a palavra carapaça, mas sabia que se chamava assim. No dia anterior estivera a conversar com o pai sobre as tartarugas e quis transmitir esta informação aos colegas. Nestas situações, verificamos que apesar de algumas crianças mais novas não participarem tão ativamente ou manifestarem um interesse imediato sobre algo, conseguem surpreender-nos.

Para realizar a pesquisa para o projeto, recorremos à biblioteca da escola para requisitar alguns livros sobre répteis e eu também levei alguns que eu tinha. As crianças também utilizaram um computador com acesso à internet (figuras 57 e 58).

Figuras 57 e 58. Pesquisa nos livros e na internet.



Figura 59. Partilha de descobertas/conhecimentos.



Tal como no projeto anterior, as descobertas e os conhecimentos adquiridos eram partilhados com o grande grupo. Por vezes, as crianças mostravam as páginas onde se encontrava a informação e as imagens do réptil (figura 59). Deste modo, “as crianças ficam informadas sobre o que

outras têm vindo a aprender” (Katz & Chard, 2009, p. 108).

Após a recolha da informação pretendida, li-a e analisei-a conjuntamente com cada criança e estas selecionaram oralmente o que consideravam importante para colocar no livro e que respondia à sua pergunta/curiosidade. Nesta fase, refletimos e concluímos sobre o que aprenderam acerca do tema “Os Répteis”. Este projeto também foi compilado num álbum/livro para que as crianças possam consultá-lo sempre que desejarem (apêndice 8).

Representação de répteis

Algumas crianças que não faziam parte do projeto interessaram-se por realizar desenhos de répteis, outras optaram por utilizar pasta de moldar e elaborar répteis tridimensionais e depois pintaram-nos com tintas. Revelaram, deste modo, a capacidade de selecionar materiais para criar uma produção, realizando composições plásticas a partir de temas reais. Nas imagens seguintes (60, 61 e 62), pode ver-se a cobra realizada pela Carolina.

Figuras 60, 61 e 62. Modelagem de um réptil.



Construí jogos de mesa para que as crianças pudessem jogar nos tempos em que eu acompanhava o grupo do projeto.

Figuras 63 e 64. Jogo de associação.



O jogo de associação, visível nas figuras 63 e 64, consiste numa tabela de dupla entrada, com peças destacáveis no centro para as crianças fazerem a correspondência entre o número (algarismo) e a quantidade que representa esse número. Também disponibilizei outro que associa as formas geométricas e as cores. Outro jogo foi o dominó é constituído por peças em madeira com as imagens dos répteis que estavam a

ser explorados no projeto. Em grupo, as crianças tinham que fazer a correspondência das suas peças com a que se encontravam na mesa (figuras 65 e 66).

Figuras 65 e 66. Dominó dos répteis.



Os jogos, em contexto de educação de infância, podem assumir um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, no sentido em que, através do lúdico, permitem o desenvolvimento mental da criança, contribuindo decisivamente para a construção do conhecimento e para a socialização, integrando igualmente as vertentes cognitiva e afetiva (Vasconcelos, 2008). Os jogos também favorecem o desenvolvimento da cooperação, pois “a criança coopera voluntariamente (de uma maneira autónoma) com as outras, praticando as regras” (Kamii, 1996, p. 120).

Contributo dos encarregados de educação

Neste projeto sobre os répteis, perguntei a cada criança qual o seu réptil favorito e se gostariam de recreá-lo em casa com a família. Todas as crianças responderam positivamente. Informei os pais sobre a atividade, pessoalmente, e tive um *feedback* positivo. Posteriormente, foi entregue um papel a anunciar o animal escolhido pelo

educando e algumas dicas de como poderia ser elaborado, apelando a materiais disponíveis na natureza ou reciclados.

No decorrer de duas semanas, as crianças trouxeram a representação do réptil escolhido e apresentavam-no com orgulho. Todas as crianças foram capazes de nomear alguns dos materiais utilizados e também algum procedimento, evidenciando, deste modo, a sua envolvimento no processo. Foi interessante ouvir os comentários e elogios aos “répteis” dos colegas e não ouvi comentários pejorativos, isto demonstra a amizade e a humildade que existe entre este grupo de crianças.

Saliento que fiquei surpreendida pela grande participação das famílias e pela originalidade dos trabalhos. Foram utilizados diversos materiais para dar corpo a cada réptil, nomeadamente madeira, jornais, cartão, embalagens de leite, tampas, nozes, feijões, folhas, pinhas, cortiça, casca de ovo, argila, entre outros. Nas figuras 67 a 80 pode visualizar-se alguns dos répteis, os restantes encontram-se no apêndice 9.

Figuras 67 a 80. Répteis elaborados pelas crianças e suas famílias.





Em diálogo com o grupo, discutimos sobre a montagem da exposição, onde ficaria e quem seriam os nossos convidados. Eu tinha a pretensão de convidar os familiares das crianças, uma vez que era o culminar do meu estágio e fazia todo o sentido dar a conhecer o trabalho que fora realizado. Não sugeri na conversa com a expectativa que alguma das crianças o fizesse.

Os pais devem ser convidados para ver a apresentação do projeto e os répteis que estão na sala. (Mafalda)

Podíamos convidar outros meninos. (Rodrigo)

Apresentação do projeto

O projeto foi apresentado por quatro crianças, as que estiveram envolvidas na elaboração do livro (figuras 81 e 82).

Figuras 81 e 82. Apresentação do Projeto “Os Répteis”.



De referir que todas elas conseguiram expressar-se oralmente com clareza através de frases coerentes. Estiveram à vontade na apresentação, revelando que compreenderam e assimilaram bem os conhecimentos. No fim, ouviram os comentários e responderam às questões que foram colocadas de forma convicta.

Sabemos que é importante a família ter conhecimento do processo educativo dos seus filhos. Durante este estágio, interagi e conversei com alguns encarregados de educação e dava a conhecer as actividades que estavam a ser realizadas e as descobertas, porém, não tive nenhum contacto com os familiares de um grupo de crianças que se deslocam, diariamente, para a escola numa carrinha disponibilizada pela junta de freguesia.

Neste dia, estavam muitos familiares presentes na sala e projetei, numa tela, um vídeo elaborado por mim, composto por fotografias e pequenos vídeos, que demonstram as atividades realizadas no decorrer do estágio (figuras 83 e 84, apêndice 10).

Figuras 83 e 84. Visualização do filme.



As crianças ficaram maravilhadas e sorriam para o ecrã e para os colegas à medida que visualizavam o vídeo. No fim, os encarregados de educação comentaram

que gostaram de ver as crianças implicadas nas diversas atividades e que, realmente, partindo de pequenas coisas, pode fazer-se muito.

Após a visualização do vídeo demonstrativo das atividades, todos os presentes foram convidados a ver a exposição dos répteis realizados pelas crianças e suas famílias (figuras 85 a 88).

Figuras 85 a 88. Exposição de répteis na sala de atividades.



Todas as representações de répteis estavam expostas em mesas para que pudessem ser apreciadas. Os répteis elaborados pelas crianças, com massa de modelar, também estavam expostos. A exposição foi muito elogiada, foram feitas referências à criatividade e à diversidade dos materiais utilizados nos diversos trabalhos.

No fim do dia, alterámos a localização da exposição para a entrada da sala onde se encontrava afixado o livro “Os répteis”, para que a restante comunidade escolar pudesse visualizar o projeto no seu todo (figura 89).

Figura 89. Exposição na sala de atividades.



Reflexão

A realização deste segundo projeto foi igualmente gratificante, embora tenha sido realizado num período de tempo mais curto. Sabemos que na nossa ilha não existem determinados répteis pelos quais as crianças se interessaram, nomeadamente, cobras, camaleões, crocodilos e lagartos. Ver estes animais pessoalmente seria mais significativo para as crianças, no entanto, nas suas pesquisas na internet visualizaram alguns vídeos e fotografias desses animais.

Segundo Rosário Gâmbua (2011), o educador mediatiza o interesse das crianças e deixa-o crescer, observa, escuta e acompanha os processos de produção das crianças. Estuda o “grau de envolvimento, a expressão livre e criadora, as competências em ação, os conteúdos em domínio, ou seja em apropriação significativa” (p. 44). Tal como no primeiro projeto, as crianças decidiram, opinaram sobre aquilo que se efetuou e expuseram os seus novos conhecimentos decorrentes das atividades e do que

vivenciaram. A maior parte das crianças compreendeu que os répteis são um conjunto de animais que apresentam características próprias e foram capazes de nomeá-las oralmente.

Presenciei uma situação de faz de conta em que uma das crianças era a “professora” e falava sobre os répteis mostrando, simultaneamente, imagens de um livro. Os colegas, supostamente “os alunos”, estavam, de facto, interessados e faziam-lhe perguntas (figura 90).

Figura 90. Situação faz de conta.



Esta situação demonstra que estas crianças transferem as suas vivências e conhecimentos também para as suas brincadeiras de faz de conta.

Um dos objetivos mencionados no PEE da escola é promover uma maior intervenção dos encarregados de educação na vida escolar dos alunos. Nesse sentido, sugeri a colaboração dos encarregados de educação na realização de pesquisas e na elaboração do réptil, a qual foi muito positiva. Concordo totalmente com a seguinte afirmação de Oliveira-Formosinho e Costa (2011)

quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças valoriza-se o pertencimento à família e, simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre as

famílias e o centro de educação de infância. Promove-se o contacto entre as famílias e o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração (p. 97).

Também Rodrigues (1999), considera que ao integrar a família e a comunidade enquanto fontes e recursos do desenvolvimento dos projetos, promovem-se e reforçam-se os vínculos e a troca de saberes entre a escola e o mundo exterior e valorizam-se “os contextos sociais e culturais da vida do aluno estruturando as novas experiências a partir das anteriores” (p. 6).

2.2.2 Avaliação Geral do Grupo e Específica de uma Criança

Tal como já fora mencionado na parte teórica do presente relatório, a avaliação das crianças que frequentam o Pré-Escolar deverá realizar-se de uma forma contínua, de modo a respeitar, integralmente, o seu desenvolvimento e aprendizagem.

No decorrer do estágio, observei cada criança e redigi notas de campo sobre situações relevantes. Estas possibilitaram a realização de uma avaliação ao nível do bem-estar e implicação, tendo como referência a escala de Portugal e Laevers (2010).

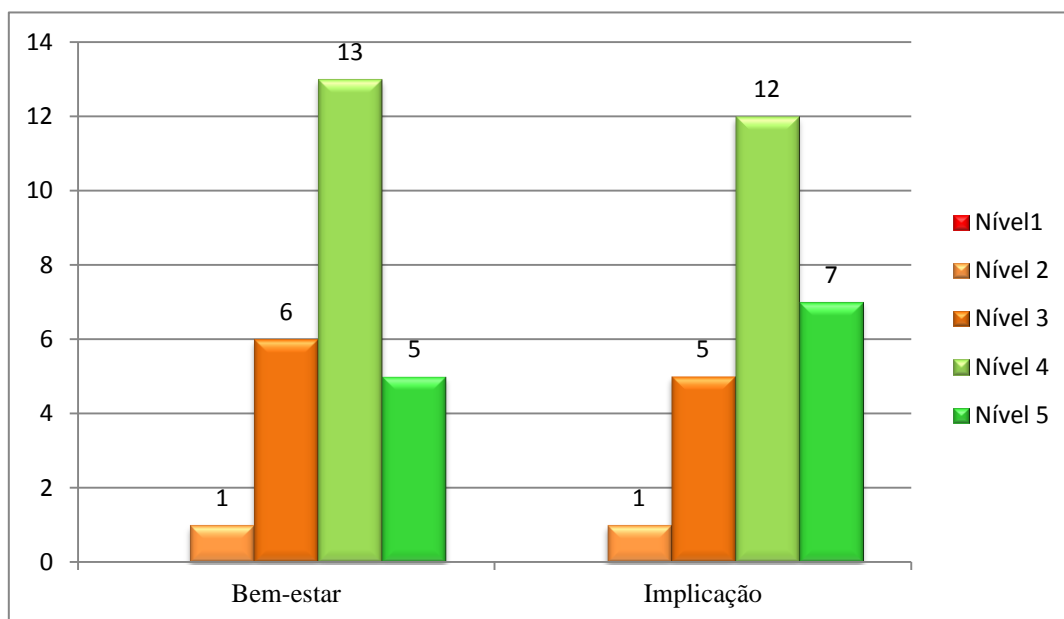
Portugal e Laevers (2010) referem que o nível bem-estar emocional das crianças é demonstrado através de vários indicadores, nomeadamente vitalidade, autoconfiança e autoestima, flexibilidade, abertura e receptividade, assertividade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio. Para averiguar o nível de implicação de uma criança numa atividade/tarefa é necessário ter em conta alguns indicadores, tais como, expressão verbal e satisfação, expressão facial e postura, energia, concentração, persistência, precisão, complexidade, criatividade e tempo de reação. Para uma melhor compreensão, consultar o quadro síntese do bem-estar e implicação disponível no CD (anexo1).

Foi utilizada uma ficha para a avaliação geral do grupo, onde foram assinalados os níveis em que cada criança se encontra e também foi redigido um pequeno texto com informações para justificar a avaliação atribuída (apêndice 11).

Portugal e Laevers (2010) mencionam que “os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (p. 20). Atendendo a esta afirmação é fulcral ter em conta as evidências demonstradas por cada criança e intervir nos aspetos onde estas apresentem mais fragilidades.

2.2.2.1 Avaliação Geral do Grupo

Figura 91. Gráfico acerca dos níveis de bem-estar e de implicação da Pré-B.



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

A partir da análise da tabela construí este gráfico (figura 91), onde podemos constatar que, ao nível do bem-estar e implicação nas tarefas/atividades o grupo apresenta-se maioritariamente no nível 4 (alto). As crianças relativamente ao bem-estar, geralmente aparentam estar felizes, são abertas e espontâneas. Todavia, nem sempre demonstram alegria e boa disposição constantes para ultrapassar dificuldades e obstáculos de uma forma positiva, o que é evidenciado nas crianças que se encontram no nível 5 (muito alto). No que concerne à implicação, as crianças envolvem-se nas atividades praticamente sem interrupções, embora, por vezes, apresentem uma concentração mediana, sendo necessário chamar a atenção para se concentrarem na atividade/tarefa.

No grupo da sala Pré-B existem cinco crianças que se encontram no nível 5 relativamente ao bem-estar, pois irradiam felicidade, alegria e simpatia frequentemente. São crianças que estão bem consigo próprias e evidenciam autoconfiança e auto-estima que lhes permite uma abertura e segurança relativamente a novas atividades e experiências. No que concerne à implicação, sete crianças encontram-se no nível 5, demonstram elevada implicação, motivação, concentração e persistência na realização das atividades. Das 25 crianças que constituem o grupo, 11 encontram-se no nível 3 (médio/neutro). No que diz respeito ao bem-estar normalmente apresentam uma postura neutra. Evidenciam uma relativa vitalidade e autoconfiança, contudo, por vezes, “desligam” do contexto. A intensidade que exteriorizam ao realizar determinadas atividades é limitada, porque às vezes há ausência de uma verdadeira motivação e concentração.

Neste grupo, existe uma criança que se encontra no nível 2 (baixo) em ambos os indicadores, pois, a nível do bem-estar emocional demonstra algum desconforto, revela falta de confiança e necessita de apoio e incentivo constante para comunicar os seus

interesses e necessidades. Isola-se, geralmente, do grupo e não consegue estabelecer relações com as outras crianças. Relativamente ao nível de implicação, a criança praticamente não se envolve nas atividades por iniciativa própria e, às vezes, limita-se a observar os colegas nas brincadeiras. Esta criança requer, por parte do educador, muito apoio afetivo e estímulos que promovam bem-estar consigo própria que depois poderá ser útil na relação com os outros e no seu processo de aprendizagem.

2.2.2.2 Avaliação Específica de uma Criança

Neste estágio, foram dadas diretrizes para avaliar uma criança de uma forma mais aprofundada, já que num tão curto espaço de tempo não seria possível avaliar todas as crianças neste sentido. Do grupo da sala Pré-B, optei por avaliar a Maria Inês (nome fictício), uma criança de cinco anos. Esta escolha deveu-se a observações consumadas na fase inicial do estágio, em que observei as suas atitudes e comportamentos em diversas situações do dia-a-dia, e algumas despertaram a minha atenção.

Utilizei a versão completa da ficha de avaliação individualizada de Portugal e Laevers (2010), onde está expressa a avaliação aprofundada da criança realizada por mim, uma pequena auto-avaliação realizada pela própria criança e informações obtidas a partir de uma conversa com a mãe da criança (apêndice 12). Nesta ficha, estão assinaladas as diversas competências pessoais e sociais, distribuídas por vários indicadores que dizem respeito às atitudes, ao comportamento no grupo, e alguns domínios essenciais. Tendo em conta à idade e competências médias das crianças do grupo, a Maria Inês encontra-se maioritariamente, no nível 5, nos diversos indicadores.

De uma forma sucinta, a Maria Inês é uma criança sociável, bem-disposta e muito prestável. Apresenta um elevado nível de autoestima, no geral, sente-se bem

consigo própria e desenvolve uma identidade positiva. É muito carinhosa e gosta muito de ajudar os adultos e os colegas. Ajudar é, sem dúvida, uma das suas tarefas preferidas. Tem atitudes responsáveis, quer nos seus trabalhos/atividades, como nas suas tarefas semanais. Respeita os seus colegas e eles respeitam-na igualmente.

É uma criança com um ímpeto exploratório muito elevado. Manifesta curiosidade e interesse contínuos sobre as temáticas exploradas, questionando e revelando vontade e desejo em aprender. Adapta-se bem a novas situações e também é capaz de lidar com situações imprevistas. Já adquiriu muitas competências essenciais e revela muita maturidade, aspetos que facilitarão a sua transição para o 1.º Ciclo.

Perto do fim do meu estágio, perguntei à Maria Inês se tinha aprendido muita coisa, ao que respondeu: *Aprendi a brincar, a fazer nomes, números, letras, fazer jogos e a contar. Aprendi muitas coisas sobre as lagartixas e os répteis.* Também questionei-a acerca das coisas que sabia fazer bem e quais gostava de melhorar, ao que respondeu: *sou boa a arrumar, a copiar as letras, a fazer contas, a escrever letras grandes [maiúsculas], a cortar e desenhar.* Relativamente aos aspetos a melhorar, referiu que *gostava de não fazer nenhum risco fora de um desenho.*

Em outra conversa informal, perguntei à Maria Inês o que mais gosta de fazer quando está na escola e ela respondeu: *O que mais gosto é de ajudar as professoras porque eu gosto muito de ajudar. Gosto de fazer projetos e de ver os outros meninos a apresentar projetos.* Seguidamente, perguntei o que gostava menos e ela disse: *O que eu gosto menos é brincar na garagem, porque não gosto de brincar com os carros.* Solicitei que formulasse um desejo e a Maria Inês surpreendeu-me ao dizer: *Gostava de ter um menino novo na escola porque gosto de conhecer meninos lindos e novos.*

2.3 Intervenção com a Comunidade Escolar e com o Meio Envolve

2.3.1 Organização da Exposição de Trabalhos do Grupo Pré-A e Pré-B

Os documentos da instituição preconizam a realização de atividades que favoreçam as relações com a comunidade envolvente visando a formação, a melhoria da qualidade e da humanização da escola de forma a contribuir para a sua valorização criando uma imagem de qualidade e de modernidade da mesma.

Eu e a minha colega defendemos que as aprendizagens e os trabalhos realizados pelas crianças na sala de atividades e com suas famílias devem expandir-se à comunidade educativa, já que, conforme nos indica Lino (1998), “a criança é um ser essencialmente social que pertence à família e à comunidade. A escola que frequenta deve ser o local onde se produz uma unidade de interesses entre a família, a comunidade e a instituição escolar” (p. 100). Tal como os educadores de Reggio Emilia, tentámos criar uma “filosofia baseada na parceria entre crianças, pais, professores” e “a comunidade” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 146), pelo que organizámos uma exposição com o intuito de expor e divulgar os trabalhos realizados pelas salas Pré-A e Pré-B (figuras 92, 93 e 94).

Figuras 92, 93 e 94. Exposição.



Foi nossa pretensão que o evento fosse realizado no seio da comunidade, num local de fácil acesso para as famílias e com alguma afluência de pessoas. Tendo em conta estes motivos, optámos pelo espaço em frente ao Pingo Doce, na Calheta. A exposição foi exequível porque a administração autorizou e disponibilizou-nos o espaço para a sua realização. De salientar que tivemos o apoio da Junta de Freguesia do Arco da Calheta que nos cedeu os expositores e o transporte dos mesmos, do diretor da escola que cedeu as mesas e da equipa da sala Pré-B que nos emprestou um tecido de grandes proporções. O evento decorreu entre as nove da manhã até às dezoito horas para permitir o maior número de visitas possível.

Abrimos a exposição com a seguinte frase de Sérgio Niza (2006) que reflete a nossa intenção.

A apropriação do conhecimento faz-se pela construção e pela ação, pela fala ou pela escrita, e não é possível construir aprendizagens sem falar e escrever as aprendizagens. (...) É necessário criar ambientes onde os alunos possam falar, possam dizer o conhecimento, escrever o conhecimento e pô-lo a circular, principalmente na sua comunidade, para perceberem, desde logo, como conhecer é socialmente útil (p. 65).

Os visitantes folhearam os projetos, observaram os “Répteis” e interessaram-se em saber mais sobre o que desencadeou determinadas atividades. Além dos projetos realizados no decorrer do nosso estágio, também foram expostos projetos de anos anteriores. As crianças que visitaram a exposição ficaram muito satisfeitas por visualizarem e manusearem os seus trabalhos, assim como algumas que já se encontram no 1.º Ciclo que relembrou as suas aprendizagens.

A exposição também foi visitada por estrangeiros, que demonstraram largo interesse em perceber o intuito e contexto da mesma. A partir do diálogo, esclarecemos

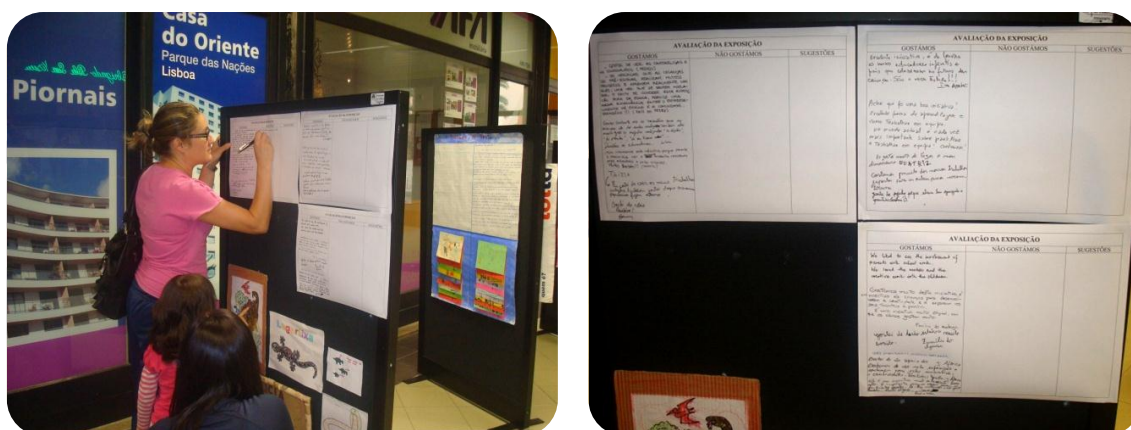
o propósito e o tipo de trabalho realizado com as crianças do Pré-Escolar decorrido no nosso estágio e, no fim, felicitavam-nos sempre pela iniciativa de divulgar à comunidade (figuras 95 a 98).

Figuras 95 a 98. Exposição e interação com a comunidade.



Para sabermos a opinião dos visitantes sobre esta iniciativa e relativamente aos trabalhos expostos, afixámos, num dos expositores, uma tabela com os campos “Gostámos”, “Não Gostámos” e “Sugestões” (figuras 99 e 100).

Figuras 99 e 100. Espaço destinado aos comentários.



Foi com muita satisfação que presenciámos as pessoas a registarem o seu parecer acerca do evento e passo a transcrever alguns comentários.

Eu gostei de ver os meus trabalhos antigos e também gostei do que os meninos pequeninos fizeram este ano. (Taizza)

Gostei bastante de ver os trabalhos variados dos meus colegas. Gostei que todos os meus trabalhos estivessem espalhados numa mesa para muitas pessoas poderem ver. (Mafalda)

Gostei de ver as Tartarugas e os Dinossauros. (Pedro)

De verificar que as crianças do pré-escolar realizam muitos projetos e aprendem realmente com eles, uma vez que se sentem motivados. O facto de ocorrer esta exposição fora da escola, permite uma maior envolvência entre o estabelecimento de ensino e a comunidade. Parabéns!!! (Pais do Pedro)

Gostei bastante de ver os trabalhos que as crianças do Pré-Escolar realizam. Também achei muito giro os projetos realizados “Os répteis”; “As plantas”, “Se eu tivesse asas...”. Parabéns às educadoras. (Leticia)

Very enthusiastic, engaged teachers. (Sem identificação)

Acho a exposição muito interessante e original. Parabéns aos responsáveis pela organização do evento, mas, acima de tudo, parabéns às crianças/artistas. Adorei! (Maurício Nunes)

Achei que foi uma boa iniciativa! Excelente forma de aprendizagem em como trabalhar em equipa. No mundo atual é cada vez mais importante saber partilhar e trabalhar em equipa! Continuem! (Sem identificação)

Gostámos muito desta iniciativa, é um incentivo às crianças para desenvolverem a criatividade e a exporem os seus trabalhos à família. É uma iniciativa muito original, que os alunos gostam muito. (Família do Rodrigo)

Muito interessante esta iniciativa porque permite à comunidade ver o excelente trabalho realizado pelas educadoras e pelas crianças. Muitos parabéns!!! (Graziela)

Esta é uma iniciativa muito interessante. Devem repetir. É importante para as crianças verem os seus trabalhos expostos. Dá-lhes motivação e aos pais também. Muito obrigado. (Soraia, pais e mano)

We liked to see the involvement of parents with school work. We loved the models and the creative work with the children. (Sem identificação)

Através do diálogo que tecemos com os visitantes e da leitura dos comentários, concluí que o público, em geral, ficou admirado com este tipo de trabalho realizado com as crianças. Constatei que as iniciativas deste género são muito positivas. Desta forma, além das famílias, outras pessoas têm a oportunidade de conhecer como se processa a aprendizagem das crianças em idade Pré-Escolar, o papel das mesmas na construção dos seus conhecimentos e as metodologias utilizadas pela equipa pedagógica. É uma valia este tipo de iniciativa, uma vez que também se desmistifica concepções erradas acerca do trabalho dos educadores. Desta forma as pessoas puderam visualizar através das obras e trabalhos apresentados, as diversas formas de aprendizagem em que as crianças tiveram um papel ativo em todo o processo.

2.3.2 Seminários: “A Diferenciação Pedagógica” e “Considerações Gerais acerca do Bem-estar da Criança em Idade Escolar”

A escola expõe, no seu Plano Anual (2011-2012), vários objetivos que pretende atingir no presente ano letivo em relação aos docentes, entre os quais fomentar a realização de ações de formação na escola, promover a formação profissional e pessoal dos docentes e incentivar a uma prática pedagógica mais dinâmica e diversificada. No documento em epígrafe está ainda disposto que os docentes devem aprofundar formas consistentes de organização e gestão curricular de forma a diversificar as ofertas educativas, flexibilizá-las e adequá-las às necessidades dos alunos.

Nós, enquanto núcleo de estágio, tivemos em conta os objetivos acima anunciados para nortear a nossa ação de forma a auxiliar a instituição a alcançar os seus propósitos. Assistimos ainda às reuniões de Conselho Escolar e constatámos a preocupação de alguns docentes, que tinham dois níveis de ensino na mesma sala e alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, em encontrar soluções ou estratégias que lhes possibilitasse uma melhor gestão da sala de aula de forma a conseguir chegar a todos os alunos com sucesso. Para auxiliar os docentes nesta problemática, convidámos o Professor Doutor Paulo Brazão, pela sua ligação ao Movimento da Escola Moderna, para realizar um seminário sobre “A diferenciação pedagógica”.

No decorrer do seminário, o professor abordou a pertinência de refletir com os colegas, uma vez que dessa forma poderão encontrar em conjunto soluções e estratégias para determinadas situações (figura 101).

Figura 101. Realização do seminário.



O docente pode inovar na forma como apresenta os conteúdos aos alunos, deixar que eles próprios escolham como pretendem aprender sobre uma matéria.

No fim do seminário, houve um debate de ideias que conduziu aos pressupostos do Movimento da Escola Moderna. Os docentes demonstraram-se interessados em saber mais sobre o Tempo de Estudo Autónomo e o Trabalho em Projeto. Ficou ali um incentivo no sentido de frequentarem os sábados pedagógicos do Movimento da Escola Moderna para ficarem mais esclarecidos sobre a filosofia do modelo ou então optar por outras opções pedagógicas.

Ao longo do estágio, conversámos com as educadoras cooperantes e com o diretor da escola com o propósito de sabermos as suas opiniões sobre a realidade educativa da instituição. Foi-nos sugerido que um tema pertinente a abordar seria o bem-estar das crianças daquela escola. Sabemos que, além da família, a escola é o agente mais importante de socialização da criança, por isso, é fulcral que os profissionais que fazem parte da instituição tenham a consciência da importância de fomentar um bom ambiente às crianças. Se este estiver assegurado proporcionará bem-estar nas crianças e contribuirá para a sua motivação para aprender.

Para abordar este assunto convidámos duas psicólogas, a Dr.^a Leonor Sardinha e a Dr.^a Mary Teixeira Soares, para realizarem um seminário intitulado “Considerações gerais acerca do bem-estar da criança em idade escolar” (figuras 102 e 103).

O objetivo fundamental foi sensibilizar a comunidade escolar para as diferenças individuais das crianças e suas implicações no bem-estar das mesmas.

Figuras 102 e 103. Realização do seminário.



As psicólogas reforçaram a ideia de que a escola contribui para a formação do autoconceito geral das crianças. Quando a criança ingressa na escola, as suas capacidades e o seu desempenho passam a ser avaliados, assim como os seus sucessos e fracassos académicos. Isto faz com que a criança vá, progressivamente, criando uma visão de si como aluno/criança.

Foi realçado que o professor constitui um modelo notável de identificação e tem uma função determinante no sucesso ou insucesso da criança. Segundo Morgado (2004), é importante que “o professor tenha presente o efeito de modelagem que o seu comportamento pode ter relativamente aos alunos, designadamente os mais novos, o que reafirma a necessidade de reflexão regular sobre o seu desempenho” (p. 99).

Se o professor estimula segurança e percepções positivas de si, acaba por motivar as crianças e ajudá-las a lidar com as dificuldades e os erros de forma construtiva, contribuindo para a formação de um autoconceito positivo.

Neste seminário, foram abordadas ainda outras dimensões que esclareceram todos os presentes sobre as razões do comportamento e baixo rendimento escolar de alguns alunos. Na minha opinião, o evento correu muito bem. No fim da sessão, os docentes colocaram questões e até fizeram alusão aos próprios filhos, demonstrando-se mais despertados para algumas situações que ocorrem no dia-a-dia e que por vezes passam despercebidas.

Este seminário foi realizado uma segunda vez, mas num outro dia, para as auxiliares de ação educativa da instituição. As psicólogas justificaram que era a melhor opção pois, nestas situações, quando estão docentes presentes, as auxiliares de ação educativa sentem-se inibidas e, na maior parte das vezes, não participam. Assim, foi realizada separadamente e houve uma participação muito satisfatória.

2.4 Reflexão Final acerca da Intervenção Educativa no Pré-Escolar

O Ministério da Educação (1997) refere que a Educação Pré-Escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 17). Sabemos que é desde a infância que devem ser inculcados os valores e atitudes democráticas e participativas. Este período possibilita a construção dos alicerces da personalidade de cada criança e são fornecidas várias condições para que estas adquiram uma série de competências que irão prepará-las para as aprendizagens ao longo da vida e para viverem como cidadãos ativos na sociedade.

Corroboro com a visão que Dahlberg, Moss e Pence (2003) têm da criança como co-construtor ativo do seu próprio conhecimento, como pensador crítico e imaginativo e como possuidor de muitas linguagens. Oliveira-Formosinho e Costa (2011) reforçam que

a pedagogia-em-Participação assume, no cotidiano pedagógico, os direitos da criança a coconstruir, quer os seus saberes quer o modo de aprender porque se situa numa epistemologia de cariz socioconstrutivista onde o método de aprender e ensinar é constitutivo da identidade pessoal, relacional, cívica da criança e do grupo (p. 91).

Katz e Chard (2009) referem que muitos educadores de infância “sofrem pressões por parte das autoridades escolares, dos professores das crianças mais velhas e de muitos pais para darem ênfase à componente académica em detrimento dos aspectos mais espontâneos, não programados e criativos do currículo” (p. 11). Essas pressões negam a possibilidade de realizar atividades que surjam a partir dos interesses e curiosidades das crianças.

Proporcionei um clima concordante com o que Kamii (2006) considera ser favorável ao desenvolvimento, apelativo à independência da criança para utilizar a sua própria iniciativa e prosseguir os seus interesses, ao lhe ser dada liberdade para dizer o que pensa, fazer perguntas, experimentar e ter muitas ideias.

Portugal e Laevers (2010) defendem que “investir na curiosidade e desejo de aprender é investir na preservação ou no fortalecimento do ímpeto exploratório, e garante a disposição para aprender ao longo da vida” (p. 38).

A minha intervenção baseou-se na pedagogia participativa centrada na criança, em que fomentei a aprendizagem experiencial e significativa no quadro da vivência democrática (Oliveira-Formosinho, 2009).

De salientar que não é o educador que deve tomar a primazia na construção das atividades inerentes aos projetos, nem deve fazer prevalecer a sua vontade, mas sim criar condições para as crianças explorarem os seus interesses e irem construindo o seu conhecimento. Neste sentido, o Trabalho de Projeto é motivante para as crianças, uma vez que têm um papel ativo no decorrer de todo o processo e ótima oportunidade para desenvolver a cooperação entre elas (Katz & Chard, 2009). Niza (1998) afirma que trabalhar de forma cooperativa tem-se revelado a “melhor estrutura social para a aquisição de competências” (p. 79).

Averigui que os projectos realizados desenvolveram imensas competências nas crianças, nomeadamente a oralidade, a criatividade, a capacidade de observar e refletir. Ao serem realizados em grupo, é promovida cooperação, a comunicação, a ajuda, a partilha de saberes e experiências e também permite a construção de relações de tolerância, de respeito, de confiança e de apoio mútuo. Constatei, ainda, através da envolvimento e satisfação na realização das atividades que foram surgindo, que este tipo de trabalho promove uma grande implicação e bem-estar das crianças.

Como educadora estagiária, considero que esta prática proporcionou-me aprendizagens enriquecedoras e foi gratificante trabalhar em parceria com o grupo de crianças. Sinto-me realizada por inculcar uma pequena “semente” naquelas crianças, no sentido de questionar, investigar e explorar para saber mais sobre as coisas que lhes interessam e também partilharem as suas aprendizagens.

No meu percurso escolar desde o 1.º CEB até ao Ensino Secundário raras foram as vezes em que trabalhei em grupo e apresentei trabalhos aos colegas. Apenas quando ingressei na Universidade é que passei a trabalhar frequentemente com esse método de trabalho e exigia algumas competências que eu não havia adquirido em tantos anos de escolaridade. Tendo em conta a minha experiência, acredito cada vez mais que as

crianças devem ser incentivadas e estimuladas a serem autónomas desde o Pré-Escolar, uma vez que irá prepará-las para serem cidadãos ativos e participativos na sociedade vigente.

Tive como especial pretensão envolver a família das crianças no decorrer do estágio pois, tal como afirma o Ministério da Educação (1997) “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.43).

Tal como mencionado no início deste capítulo é importante desenvolver uma colaboração sistemática com a família e, nesse sentido, houve um envolvimento das famílias da sala Pré-B muito satisfatório, uma vez que a maior parte dos pais acompanhou diariamente as aprendizagens dos seus educandos e, em casa, deram continuidade aos temas realizados na sala de atividades. De referir que alguns encarregados de educação comunicavam o que diziam os filhos relativamente às atividades que decorriam em contexto educativo, assim como as descobertas que se realizaram conjuntamente com a família. Estes momentos levaram-me a concluir que as atividades eram, de facto, significativas para estas crianças.

A educadora cooperante foi uma colega no decorrer do todo o estágio. Segundo Mesquita-Pires (2007) as “relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como factores potenciadores na integração profissional” (p. 155). Ainda segundo a autora supracitada, essas relações são fundamentais em todo o processo, pois potenciam um crescimento quer a nível afetivo, quer intelectual e a partilha de experiências, a colaboração e a cooperação são uma mais-valia de que o estagiário necessita.

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), para a equipa pedagógica ser eficaz, cada membro diz diretamente o que pensa e a comunicação deve ser aberta e honesta. A

educadora cooperante demonstrou-se sempre disponível para conversar, refletir, dar o seu parecer e sugestões sobre as atividades. Através do diálogo, partilhámos as nossas crenças e a forma como entendemos a Educação Pré-Escolar e a criança que, felizmente, eram muito semelhantes. Tenho consciência de que o meu estágio foi bem-sucedido porque também interagi com uma profissional que partilha a mesma visão que eu e que acredita nas capacidades intrínsecas das crianças Hohmann e Weikart (2007) referem que “os elementos da equipa obtém reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante” (p. 131).

Um aspeto em que, inicialmente, senti mais dificuldades foi na gestão do grupo, uma vez que o mesmo é heterogéneo com personalidades e maturidades muito distintas. São necessárias algumas estratégias e competências que não foram adquiridas propriamente na formação académica, mas que no decorrer do estágio fui adquirindo e sendo capaz de aplicar e a realidade é que serão aperfeiçoadas com o decorrer dos anos de atividade profissional.

A instituição recebeu o núcleo de estágio de uma forma acolhedora e enalteço a amabilidade com que o diretor da instituição, docentes e não docentes nos trataram nas nossas interações diárias, assim como a disponibilidade e a cooperação que prestaram sempre que solicitámos. Estes factores contribuíram positivamente para a nossa motivação e bem-estar no decorrer do estágio.

Capítulo III – Estágio no 1.º Ciclo

3.1 Contextualização do Estágio no 1.º Ciclo

O estágio no 1.º CEB decorreu com uma turma de primeiro ano, num período de 100 horas diretas com os alunos, em três dias semanais combinados com a professora cooperante, nomeadamente às segundas, terças e quartas-feiras, das 8h15 às 13h15.

O estágio nesta valência foi realizado a pares e decidimos, em conjunto, as atividades a serem realizadas, as opções metodológicas a implementar e também realizámos as planificações conjuntamente. De salientar que a minha colega de estágio é a mesma com quem realizei parceria no Pré-Escolar, o que proporcionou, desde o início, motivação, um espírito de equipa e apoio mútuo.

A organização do estágio foi da seguinte forma, durante uma semana eu orientava/dinamizava as atividades e na semana seguinte observava a turma, dava apoio aos alunos e à colega quando necessário.

Nos dois primeiros dias tivemos a oportunidade de realizar uma observação participante para observar a ação da professora cooperante, conhecer os alunos e as interações entre si e a própria dinâmica da sala de aula. A partir desta observação, já começámos a traçar estratégias para tentar implementar o trabalho cooperativo e desenvolver alguns instrumentos para organização e responsabilização do grupo.

Sendo a primeira vez que iria estagiar com uma turma de primeiro ano, este pequeno período foi fundamental para me inteirar acerca do que os alunos estavam a aprender no momento e quais os conteúdos programáticos já abordados. A professora cooperante informou-nos acerca das características dos alunos em geral e colocou-nos a par das competências adquiridas pela turma, entre outros aspetos.

Nestes dias de observação, encetámos uma aproximação aos alunos através do diálogo. Alguns, inclusive, vinham ter connosco e faziam-nos questões. Tentámos construir, nestes primeiros dias, uma relação de confiança e empatia com a turma, que demonstrou-se fundamental ao longo de todo o processo de estágio.

Os “aspectos ligados ao meio familiar e à sua relação com o meio escolar são actualmente considerados como importantes factores contributivos para o desenvolvimento de trajectos educativos bem sucedidos” (Morgado, 1999, p. 78). Nesse sentido, realizámos um projeto e algumas atividades em parceria com a família com o objetivo de promover uma participação mais ativa na educação dos seus educandos. Estas serão, também, apresentadas no decorrer deste capítulo.

Morgado (1999) afirma que a intervenção pedagógica visando o desenvolvimento global do aluno deverá assentar no conhecimento tão claro quanto possível das suas competências, assim como da identificação das suas necessidades individuais. No decorrer do estágio, observámos o desempenho dos alunos nas diversas áreas curriculares, assim como, as suas atitudes, comportamentos na sala de aula e em interação com os colegas. Através dessas observações, efetuámos uma avaliação dos seus pontos fortes e os pontos a melhorar.

Realizámos, ainda, uma avaliação final do grupo baseada nas nossas observações, registos e notas de campo. A mesma consistiu em explicar os níveis de implicação e de bem-estar que os alunos apresentavam durante a realização das atividades. Foi utilizada a escala de bem-estar e implicação de Portugal e Laevers (2010). É certo que a mesma foi desenvolvida para o Pré-Escolar, porém considerámos que é possível aplicá-la no primeiro ano de escolaridade.

Em último, mas não menos importante apresento uma reflexão sobre o processo de estágio no 1.º CEB.

3.1.1 O Meio Envolverte e a Instituição

A escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão localiza-se na freguesia de São Roque e situa-se no meio suburbano do Município do Funchal. Esta apresenta um relevo acidentado, com uma orografia mais urbanizada a sul e montanhosa a norte.

No que diz respeito aos aspetos económicos, pode afirmar-se que a freguesia evidencia-se predominantemente na agricultura, na indústria e nos serviços. Possui diversas infraestruturas e serviços que facilitam a vida da população, nomeadamente padarias, pastelarias, hiper e supermercados, bancos, mercado, lojas de roupa, cabeleireiros, *stands* e oficinas de automóveis, uma estação de correios, o centro de saúde de São Roque, entre outros. Estas facilidades foram fundamentais para o crescimento da freguesia e para a qualidade de vida dos seus habitantes.

No que concerne aos aspetos socioculturais, a freguesia usufrui de um Centro de Dia para a terceira idade, a biblioteca Gulbenkian, um grupo de Escuteiros, o Recreio Musical União da Mocidade. Relativamente às estruturas educativas, a freguesia conta com três escolas de Ensino Básico e uma escola de Ensino Secundário. Existe ainda um Centro Socioeducativo de Deficientes e um ATL.

A escola básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão é uma escola inserida numa zona suburbana. O edifício foi inaugurado em 10 de outubro de 2002, possui quatro pisos e encontra-se envolvido, exteriormente, por muros e vedações, com o propósito de reforçar a segurança do mesmo face ao contexto social envolvente. O espaço exterior é composto por dois átrios cobertos, um campo de jogos amplo, uma zona de recreio coberto e zonas ajardinadas. No espaço interior, existem três salas de Pré-Escolar, seis salas destinadas ao 1.º CEB, uma sala de informática, uma biblioteca, entre outras. Para ter um conhecimento exato dos vários espaços que a escola dispõe, consultar o apêndice 13.

De salientar que a instituição apresenta excelentes condições de higiene e limpeza. No seu interior existe luminosidade natural proveniente das janelas, as cores das suas paredes são neutras e algumas delas encontram-se decoradas com trabalhos dos alunos. Existem também vários placares distribuídos pela escola com decorações alusivas a festividades ou a temas de trabalhos realizados pelos alunos.

Ainda segundo do PEE, a escola é frequentada por cerca de 280 alunos distribuídos por 13 turmas, das quais 3 são de Pré-Escolar e 10 são de 1.º Ciclo. Em média, as turmas são compostas por 25 alunos.

Os agregados familiares destes alunos são constituídos, geralmente, por quatro elementos que residem perto da escola e apresentam um nível socioeconómico médio/baixo. Segundo o que consta no PEE (2008-2012), tem-se se verificado “um menor desfasamento entre a escolaridade dos pais e dos filhos, com especial destaque para as mães” (p. 9), o que proporciona um maior interesse pela escola e os seus valores e também há um acréscimo de exigência relativamente às condições de sucesso dos educandos.

A participação de encarregados de educação tem sido satisfatória, uma vez que a adesão às reuniões gerais periódicas apresenta valores superiores a 50%. A Liga de Pais existente tem representado um factor muito positivo no desenvolvimento da escola, pela sua atitude cooperativa, construtiva e participativa, assumindo as suas responsabilidades criticamente.

São cerca de 30 docentes que trabalham nesta escola e um número significativo deles pertence ao quadro da escola. É um aspeto positivo no sentido de “encontrar soluções mais ou menos estáveis de funcionamento” (PEE, 2008-2012, p. 9).

3.1.2 O Projeto Educativo de Escola

O PEE da escola está em vigor no quadriênio (2008-2012). O documento é considerado o vértice de toda a atividade educativa e deve “desenvolver-se entre a “Escola que Somos” e a “Escola que “Queremos”, de forma realista e exequível” (PEE, 2008-2012).

Para a sua elaboração, contribuíram alunos, docentes, funcionários e encarregados de educação. Foram realizados inquéritos aos pais e efetuaram-se levantamentos de dados para identificar problemas existentes, para definir estratégias, metas e finalidades a atingir. O documento foi elaborado pela Comissão de Execução de Projetos, eleita em reunião de Conselho Escolar.

Através de observações no contexto escolar relativamente aos comportamentos e atitudes dos alunos, foram identificados problemas a nível da Formação Pessoal e Social, por exemplo: “dificuldade no cumprimento de regras; falta de respeito pelas diferenças pessoais; dificuldade em respeitar os colegas e professores; dificuldade em gerir conflitos; fraca motivação na aprendizagem por parte de alguns alunos” (PEE, 2008-2012, p. 27).

No documento encontra-se expresso que o lema da escola vai ao encontro do domínio Formação Pessoal e Social, ressaltando que é necessário “contribuir para a valorização e formação integral, quer no domínio cognitivo, quer no domínio das atitudes e valores” (PEE, 2008-2012, p. 27). A meta principal a ser alcançada é possibilitar uma “formação integrada e harmoniosa de cada aluno que possibilitem o desenvolvimento das suas capacidades individuais e aquisição de competências de forma a ser um futuro cidadão feliz, pró-activo, empreendedor e bem sucedido” (PEE, 2008-2012, p. 31).

Para alcançar a meta delineada foram estabelecidas algumas finalidades que norteiam a ação da escola e dos seus profissionais. Estas incidem em três dimensões, a pessoal, a acadêmica e social. A escola ambiciona favorecer a autoestima e autoconfiança dos alunos, de modo a que estes sejam capazes de intervir, comunicar, refletir e demonstrar um espírito crítico, assim como exprimir opiniões fundamentadas e que respeitem opiniões diferentes das suas.

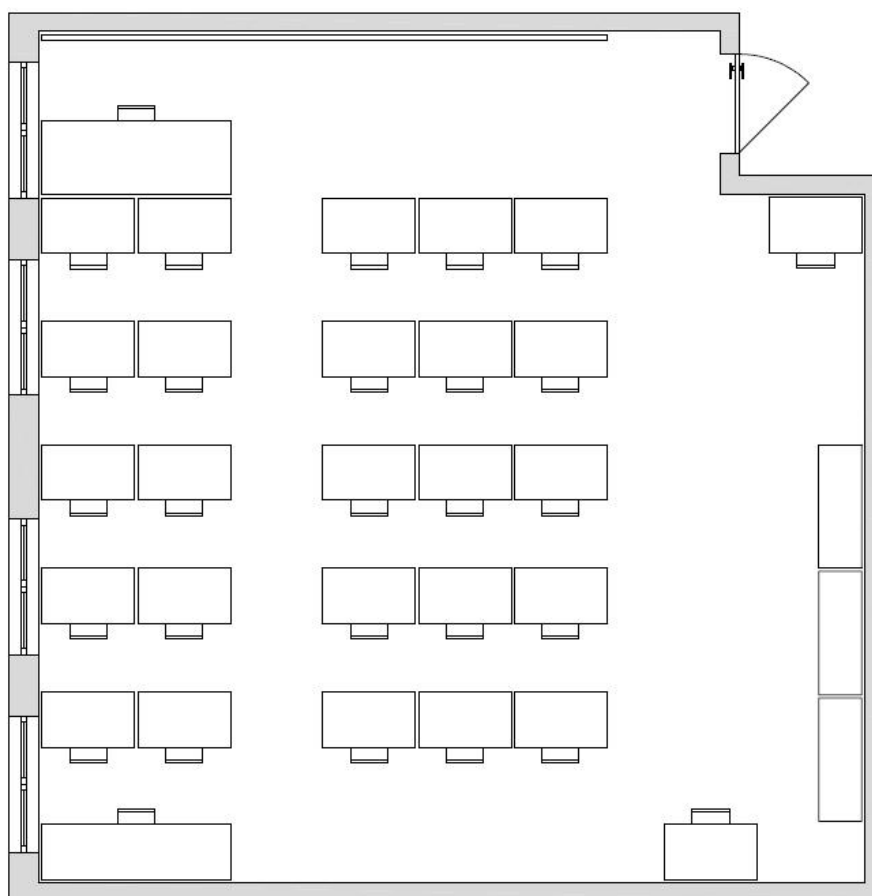
No que concerne à dimensão académica, a escola pretende fomentar o desenvolvimento, a aquisição e o domínio de diversos saberes; estimular aptidões específicas e precocidades; promover determinadas atitudes, designadamente a cooperação, o empenho, participação e iniciativa nas atividades escolares; inculcar, nos alunos, a responsabilidade, o desenvolvimento de métodos e hábitos de estudo, a pontualidade e assiduidade.

É relevante desenvolver também a identidade social e, nesse sentido, é necessário despertar nos alunos os valores da amizade, da justiça, da tolerância, do respeito por pessoas, bens e ideias, fomentar atitudes solidárias que engrandecem as relações interpessoais. Encontra-se ainda expresso no documento a importância de adotar metodologias adequadas aos objetivos visados de formar a superar as dificuldades de aprendizagem.

3.1.2 Caracterização do Espaço Pedagógico

A sala da turma 1.º A é um espaço de pequena dimensão tendo em conta o número de alunos que a frequentam. Possui quatro janelas que deixam entrar muita luz natural e proporciona um bom arejamento do espaço (figura 104).

Figura 104. Planta da sala 1.º A.



O mobiliário é adequado para os alunos e a disposição das mesas é enfileirada, como se observa pela planta da sala. A propósito desta organização, a professora cooperante referiu que, desta forma, consegue visualizar todos os alunos e apoiá-los no decorrer da aula. José Morgado (2004) afirma que uma “utilização adequada do espaço disponível parece constituir um contributo importante para o trabalho educativo reflectindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que decorre a aprendizagem” (p. 94).

Existem três armários de grandes dimensões onde são guardados os manuais, cadernos e dossiês dos alunos, assim como materiais de uso corrente. No espaço frontal da sala existe um quadro de ardósia e dois placares onde são expostas informações e

materiais didáticos relativos aos conteúdos/temas que estão a ser abordados (figura 105). Na parede ao fundo da sala são afixados os trabalhos dos alunos (figura 106).

Figura 105. Parte frontal da sala.



Figura 106. Parede de fundo da sala.



3.1.3 Caracterização do Grupo

A turma do 1.º A é constituída, no presente ano letivo, por um grupo de 22 alunos com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, sendo 13 alunos do sexo masculino (59%) e 9 alunos do sexo feminino (41%) (figuras 107 e 108).

Figura 107. Constituição da turma por sexos.

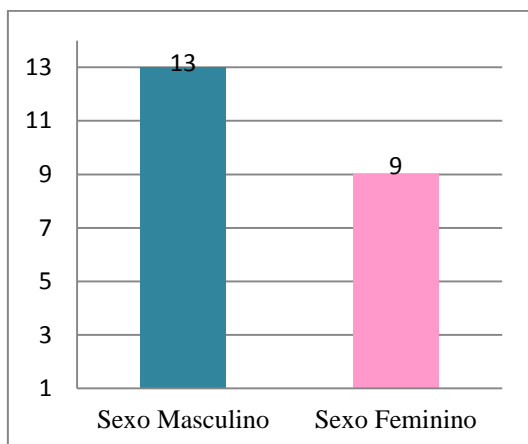
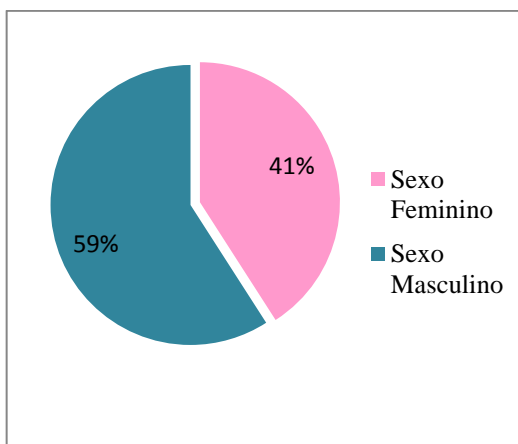


Figura 108. Percentagem do número de alunos por sexo.



Dos 21 alunos que compõem a turma, seis possuem Necessidades Educativas Especiais e já desde o Pré-Escolar tem tido apoio para superarem as suas dificuldades. Dois desses alunos têm apoio na terapia da fala na escola, durante uma hora por semana, e outros quatro têm o mesmo apoio, mas facultado pelo centro de saúde de São Roque. De referir que, além de frequentarem a terapia da fala, dois destes alunos têm de apoio psicológico.

A professora cooperante considera que existem mais quatro alunos que têm necessidades de apoio psicológico na escola, pelo que os propôs para encaminhamento. Da observação que realizei constatei que, no geral, as crianças são interessadas, comunicativas, extrovertidas e espontâneas, que incitam um clima de aula vivo e alegre. Apenas quatro alunos são mais calmos, tímidos e introvertidos, no entanto relacionam-se bem com o restante grupo. Estes alunos, no geral, requerem, ainda, muita atenção por parte do adulto.

A turma é muito participativa, porém, a maior parte dos alunos nem reflete antes de comunicar a sua ideia ou participar na atividade. Ainda são muito impulsivos e, muitas das vezes, nem esperam para ouvir/saber o que é pretendido.

A nível da linguagem, a maior parte dos alunos possui um vasto vocabulário e são expressivos, porém alguns alunos têm dificuldades na dicção e na construção frásica. No que concerne à aprendizagem, destaca-se um aluno que já sabe ler e escrever e é muito empenhado. Os restantes apresentam diferentes níveis e ritmos na aquisição das competências.

O comportamento do grupo é mais calmo nas duas primeiras horas da manhã, os alunos estão mais serenos e apresentam um nível de atenção e concentração mais elevados. Depois do lanche, quando regressam à sala, vêm agitados e é difícil obter a sua atenção, pelo que são realizadas atividades mais práticas.

Um dos alunos revela muita “imaturidade” e a professora cooperante confidenciou-nos que as educadoras informaram que ele deveria ter permanecido mais um ano no Pré-Escolar, mas a proposta não foi aceite pelos pais. A imaturidade deste aluno faz com que fique desatento durante as aulas e distrai conseqüentemente os colegas. Um outro aluno apresenta comportamentos desviantes quando lhe é negado o que pretende, ou simplesmente começa a falar de forma inconveniente, levanta-se do seu lugar e perturba o colega do lado quando o conteúdo abordado não lhe agrada.

Estes casos apresentados, e outros menos complicados, são suficientes para destabilizar a turma. Quando não se encontram presentes na sala, o rendimento e concentração dos restantes alunos é muito maior. Os alunos, muitas vezes, não respeitam as regras e é necessário chamar a sua atenção e encetar um diálogo para fazê-los refletir sobre as suas condutas e atitudes inapropriadas.

No concerne às relações afetivas, no geral, têm uma relação amigável e demonstram companheirismo. Existem alguns conflitos entre os dois alunos mais problemáticos que, por vezes, requerem a intervenção dos adultos para resolver a situação. De salientar que as raparigas realizam mais brincadeiras de faz de conta entre si e os rapazes gostam muito de jogar futebol e outros jogos, revelando que, neste âmbito, a turma não partilha os mesmos gostos.

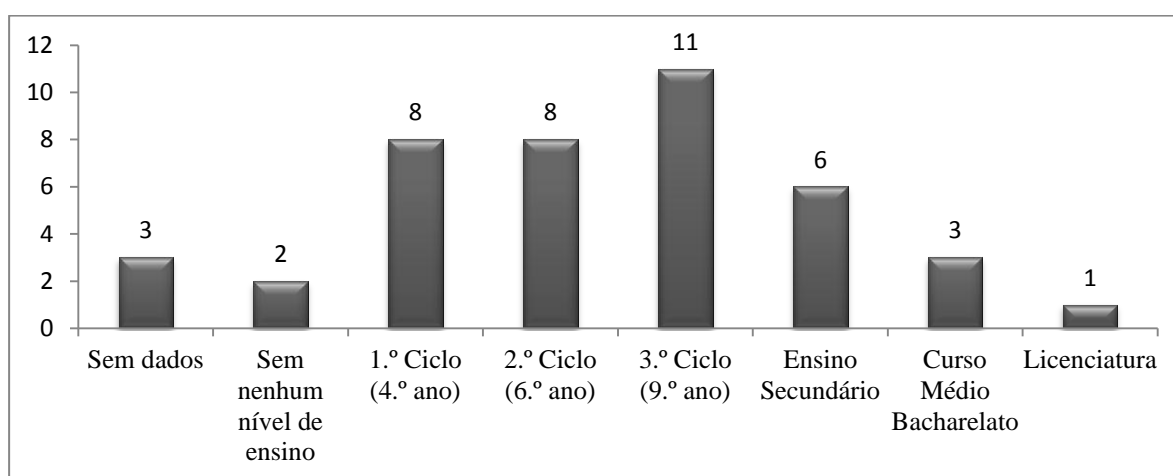
Relativamente à relação dos alunos com a professora titular, esta é muito respeitosa e amigável, porém, quando necessário, a docente revela a sua autoridade e fá-lo de uma forma sábia e de forma a incutir o respeito e valores nos alunos. Morgado (2004) defende que a qualidade de interações entre professor e alunos “é um aspecto central no estabelecimento de um clima positivo na sala de aula” (p. 99).

Quanto a nós (professoras estagiárias), desde o início, os alunos mostraram-se muito recetivos e adaptaram-se logo à nossa presença. Vinham ter connosco e

perguntavam se iríamos no dia seguinte e cumprimentavam-nos quando iam embora. De certo modo, são crianças que acabaram de sair do Pré-Escolar e gostam de ser acarinhadas com beijinhos e abraços.

A caracterização dos encarregados de educação dos alunos da turma 1.º A foi realizada através da consulta das fichas individuais, recolhendo dados relativos às habilitações literárias e profissões dos agregados familiares (figura 109).

Figura 109. Habilitações literárias dos pais.



A partir do gráfico, é possível constatar que existem dois encarregados de educação (cônjuge) que não possuem quaisquer habilitações literárias. Podemos verificar que apenas um pai frequentou a Licenciatura, tendo os restantes uma formação inferior, com maior incidência no 3.º Ciclo (11 pais). Estes dados permitem-nos concluir que as famílias possuem um nível baixo/médio relativamente às habilitações literárias. Para um conhecimento exato das habilitações literárias dos pais consultar o apêndice 14.

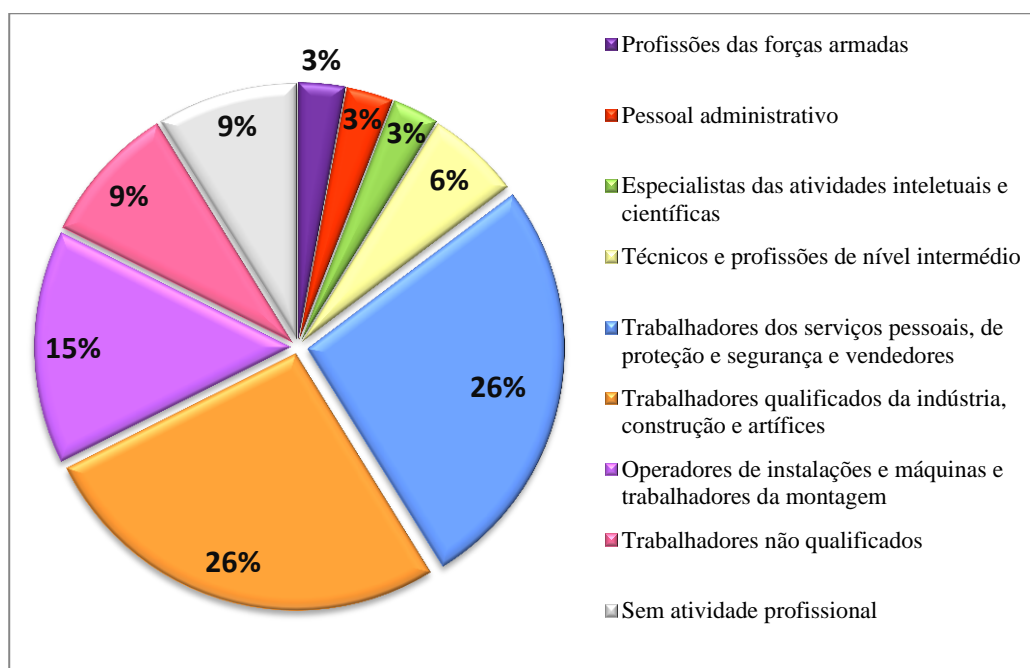
Relativamente às profissões dos pais, estas foram classificadas tendo como referência a Classificação Portuguesa das Profissões elaborada pelo Instituto Nacional de Estatística (2011).

Quadro 5. Classificação das profissões dos pais dos alunos do 1.º A.

Classificação nacional das profissões	Mãe	Pai
- Profissões das forças armadas	1	0
- Pessoal administrativo	1	0
- Especialistas das atividades intelectuais e científicas	1	0
- Técnicos e profissões de nível intermédio	1	1
- Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	8	1
- Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	1	8
- Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	0	5
- Trabalhadores não qualificados	0	3
- Sem atividade profissional	3	0
- Desempregados	5	3

Através do quadro, é possível verificar que, dos 42 pais, oito estão desempregados (quadro 5).

Figura 110. Classificação Nacional das Profissões dos pais em percentagem.



Através da tabela e gráfico apresentados (figura 110), é possível constatar que as categorias profissionais com maior percentagem são trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (26%) e trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, também com (26%). É possível concluir que estes agregados familiares possuem um nível económico médio/baixo. Para um conhecimento exato das profissões dos pais consultar o apêndice 15.

3.2 A Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo

3.2.1 Atividades Orientadas

O 1.º CEB “proporciona a muitos alunos o primeiro contacto com um modelo de educação formal, constituindo uma etapa determinante de todo o seu percurso escolar” (Reis et al., 2009, p.21).

No decorrer do nosso estágio realizámos atividades que contemplam algumas das finalidades mencionadas no PEE da instituição, de forma a contribuir para construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao crescimento pessoal, académico e social dos alunos.

A professora cooperante deu-nos diretrizes sobre o que deveria ser abordado, com base no disposto na *Organização Curricular e Programas para o 1.º CEB*. Deu-nos liberdade relativamente à forma como seriam dinamizados alguns conteúdos, tendo em consideração as competências a alcançar, pelos alunos, no 1.º período.

Na nossa intervenção pedagógica, interligámos as diversas áreas curriculares disciplinares para que tivessem um fio condutor. A educação para a cidadania não foi descurada, pois é transversal a todas as componentes do currículo. De acordo com Estanqueiro (2010), a escola “deve preocupar-se não só com os conteúdos

programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno” (p. 21). O mesmo autor defende que, “se os educadores lançarem boas sementes, a sociedade colherá bons frutos” (p. 99).

Seguidamente, serão explanadas as atividades realizadas em cada área curricular, as quais serão complementadas com referências teóricas, quando considerar pertinente, e também serão alvo de alguma reflexão.

3.2.1.1 O Estudo do Meio

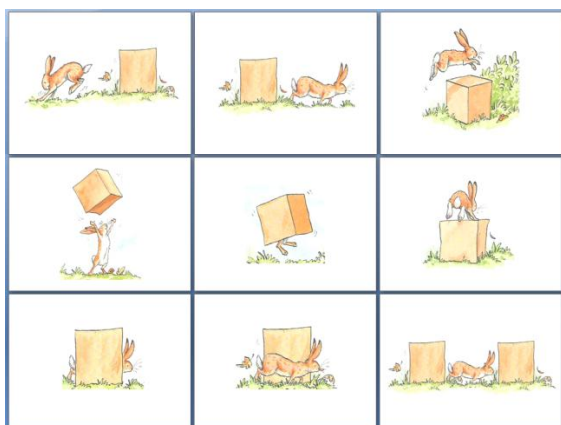
O Estudo do Meio “está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (Ministério da Educação, 2004, p. 101). Nesta área curricular disciplinar foram explorados os seguintes conteúdos: os gostos e preferências; o conhecimento do corpo; a saúde e bem-estar; os membros da sua família; a sua escola; localização de espaços em relação a um ponto de referência; realização de experiências, entre outros.

No primeiro dia que entrámos no “mundo” dos alunos da turma do 1.ºA, além de observarmos as interações entre si e a dinâmica de sala, planificámos e realizámos um jogo com o intuito de nos apresentarmos mutuamente. Sentámo-nos em círculo com o objetivo de criar um ambiente propício ao diálogo e ficámos a conhecer um pouco sobre os alunos, os seus interesses e passatempos favoritos. Através das informações facultadas realizámos uma tabela que permite saber quais os interesses favoritos do grupo (apêndice 16). Este momento lúdico proporcionou-nos também um conhecimento sobre a sua capacidade comunicativa e algumas referências da personalidade de cada aluno.

O estágio decorreu na estação do outono e a professora sugeriu que fosse explorado esse tema. Na primeira semana foi abordada uma história intitulada

“Adivinha o quanto eu gosto de ti no Outono” da autoria de Sam Mc Bratney. A mesma desenrola-se na estação do outono e foi possível abordar a orientação espacial, pois uma das personagens brincava com uma caixa de papel transportada pelo vento. Para tal, realizámos pequenas montagens com as imagens que estavam presentes na história e questionámos os alunos sobre a posição da personagem relativamente aos objetos. (apêndice 17) Depois foram exploradas as posições da docente e de alguns alunos relativamente aos objetos da sala para consolidar esta temática (figuras 111 e 112).

Figuras 111 e 112. Identificação de diferentes posições espaciais.



Encetámos um trabalho coletivo com a turma para abordar esta estação. Os alunos mencionaram algumas características próprias da época, as datas em que começa e termina, as condições meteorológicas que se fazem sentir com mais frequência, o vestuário que é utilizado, os frutos da época e as festividades.

Após o diálogo e troca de informações, os alunos decidiram que queriam construir uma árvore. Aproveitámos para questionar sobre o aspeto da natureza, os alunos mencionaram as diferentes cores das folhas, disseram que estas começam a cair das árvores. Nós informamos que existem árvores em que as folhas não caem (perenes).

A turma foi organizada em quatro grupos, de acordo com as suas preferências, para elaborar os elementos que iriam compor um cartaz do outono. Um dos grupos construiu e pintou o tronco da árvore; outro pintou folhas que, posteriormente, foram recortadas; outros fizeram transcrição das diversas informações, uma vez que ainda não sabem escrever; alguns alunos desenharam frutos característicos da época e outros decoraram as letras para compor o título do cartaz (figuras 113 a 117).

Após a conclusão dos diversos elementos estes foram afixados num dos placares da sala (figura 118).

Figura 113. Transcrição das informações.



Figura 114. Elaboração do tronco da árvore.



Figura 115. Recorte das folhas já secas.



Figura 116. Elaboração de desenhos de frutos.



Figura 117. Decoração das letras da palavra outono.

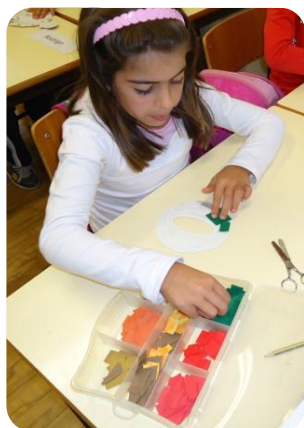
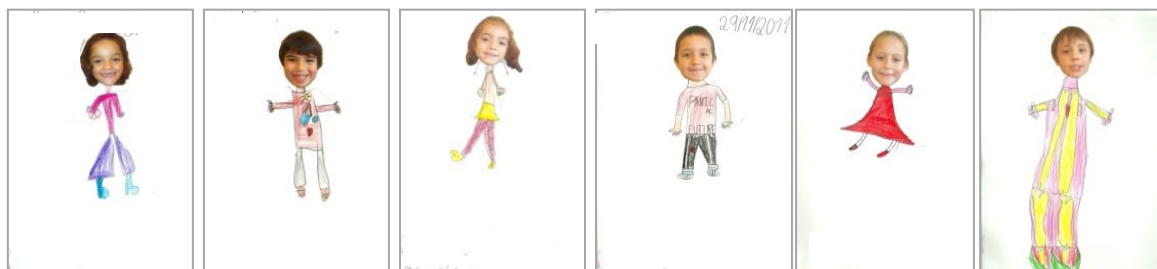


Figura 118. Cartaz sobre o outono concluído.



No âmbito do conhecimento do corpo humano, entregámos a cada aluno uma folha apenas com a fotografia do seu rosto com o objetivo de desenhar as partes que faltavam no seu corpo (figuras 119 a 124).

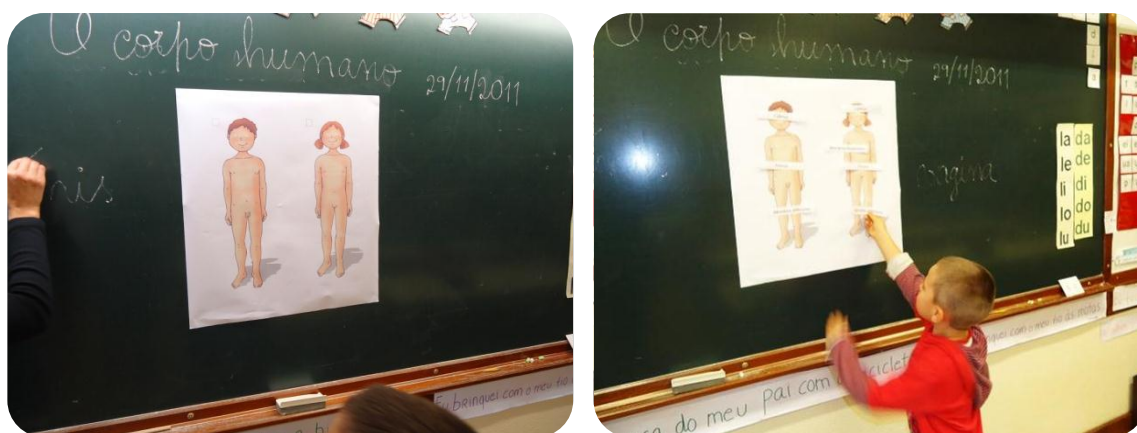
Figuras 119 a 124. Desenhos dos alunos do seu corpo.



Após uma análise dos desenhos, constatámos que todos os alunos desenharam o tronco, os membros superiores e inferiores. Alguns não desenharam o corpo de forma proporcional, desenhando os braços muito curtos em relação às pernas. Verificámos que alguns alunos desenharam os ossos, alguns órgãos, manifestando que já possuem alguns conhecimentos sobre o interior do corpo humano. Todos os trabalhos foram expostos na sala de aula. Segundo Arends (1995) “muitos alunos sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos” (p. 96).

Ao folhearem os manuais, algumas crianças visualizaram imagens do corpo humano e demonstraram interesse por essa temática, uma vez era comum ouvir comentários sobre as imagens das “meninas e dos meninos nus”. Foi afixada uma imagem no quadro e com ela foram exploradas as semelhanças e diferenças entre os meninos e as meninas e nomearam os órgãos genitais que os distingue. Também identificaram as partes do corpo (figuras 125 e 126).

Figuras 125 e 126. Exploração do corpo feminino e masculino.



Para os alunos perceberem de uma forma significativa e prática as diferentes partes do corpo humano montaram um boneco articulado. Para tal, foi entregue, a cada aluno, um conjunto de membros soltos e ataches. De salientar que cada membro era montado segundo uma correspondência alfanumérica. Os bonecos diferenciavam-se apenas pelos órgãos genitais desenhados.

Nós construímos um modelo de grande dimensão para orientar aos alunos na atividade (figura 127). Seguidamente, os alunos começaram a montar o seu boneco articulado (figuras 128 e 129). Depois de terem terminado, manipularam o boneco, mostraram-no aos colegas e até fizeram pequenas dramatizações com eles (figura 130, apêndice 18).

Figuras 127 a 130. Construção dos bonecos articulados.



Questionámos aos alunos se queriam vestir o seu boneco articulado e todos eles ficaram entusiasmados com a sugestão. Nós distribuímos, por cada aluno, peças de tecido em feltro e em ganga de diversas cores para que pudessem escolher as que lhes mais agradava.

Os alunos estiveram muito implicados nesta atividade, a qual exigiu recorte dos tecidos e colagens. Alguns alunos criaram acessórios, nomeadamente cintos, botões. Um pormenor também interessante foi o cabelo, pois praticamente todos os alunos criaram o cabelo do boneco da mesma cor do seu. Isto indica que retrataram a sua imagem no boneco que eles próprios construíram (figuras 131 e 132).

Figuras 131 e 132. Confeção de vestuário de outono para os bonecos articulados.



Figura 133. Exposição dos bonecos articulados.



sem mangas, conjuntos de saia e top, etc. Todos os bonecos articulados foram afixados numa parede da sala (figura 133). Os alunos identificaram o seu “boneco” e mostraram-no aos colegas evidenciando satisfação pela sua criação.

Antes de iniciarem a atividade, perguntámos como é que pessoas se vestem durante a estação do outono para que produzissem um vestuário de acordo com a época. Algumas alunas não tiveram em conta a estação do ano e vestiram os seus bonecos com vestidos sem mangas, conjuntos de saia e top, etc. Todos os bonecos articulados foram afixados numa parede da sala (figura 133). Os alunos identificaram o seu “boneco” e mostraram-no aos colegas evidenciando satisfação pela sua criação.

Ainda no âmbito desta temática foi explorado um poema intitulado “Corpo Humano” de Walter Nieble de Freitas (anexo 2). Este abordava as diversas partes constituintes do corpo de uma forma dinâmica. Os versos aprofundavam o tema além do que a professora cooperante tinha proposto, porém, os alunos estiveram muito interessados. Eles conseguiram perceber as informações através de rimas interessantes que, além de fazerem referência ao corpo humano, mencionavam aspectos importantes para cuidar da saúde do corpo e da mente.

O tema “Saúde e Bem-estar” foi abordado também de uma forma lúdica. Através da observação de uma imagem os alunos mencionaram se a atitude ou ação era correta ou incorreta, por exemplo: lavar os dentes, não lavar as mãos antes das refeições, lavar bem os alimentos que se comem crus, entre outras. Esta atividade permitiu que os alunos reflectissem sobre alguns dos seus comportamentos e em conjunto dialogámos sobre os benefícios das atitudes corretas e quais consequências das ações incorretas.

Um dos temas também a ser abordado no primeiro período é a família e os graus de parentesco. Para iniciarmos esta temática, escolhemos uma história para ler à turma intitulada “Uma casa cheia” da autoria de Maria Lúcia Carvalhas. A casa cheia é um lar onde vivem os pais, irmãos e avós da personagem principal. Esta história foi pertinente porque permitiu abordar a temática da família e explorar os graus de parentesco existentes.

Li a história de uma forma expressiva, tendo a atenção de mostrar as imagens do livro aos alunos. Seguidamente, uma aluna voluntariou-se para fazer o relato e fê-lo brilhantemente. Expressou, oralmente, trechos iguais aos que ouvira, revelando uma boa capacidade de memorização (figura 134). Após este momento, conversámos com a turma com o intuito de saber as suas conceções sobre a família. Neste diálogo foi possível constatar que na turma existem alunos que vivem apenas com os avós, outros com os pais, alguns alunos nomearam os elementos que vivem em sua casa.

Posteriormente, foram mencionadas as relações entre as personagens da história e, ao mesmo tempo, era construído um esquema que, no fim, representou a árvore genealógica da personagem principal (figura 135). Partindo de um interesse da turma, o tema “As relações de parentesco” foi assimilado de uma forma significativa.

Figura 134. Reconto da história “Uma casa cheia”



Figura 135. Árvore genealógica com as personagens da história.

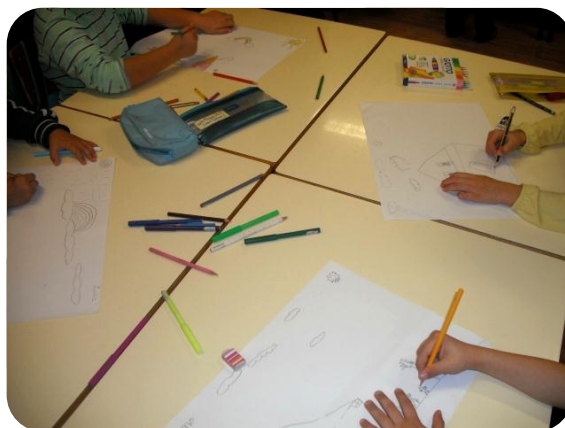


Esta história tinha uma peculiaridade, uma irmã da personagem era adotada. A maior parte dos alunos desconhecia que podiam ter irmãos que nasceram noutra família. De salientar que falamos sobre graus de parentesco ausentes na história, nomeadamente avós maternos, tios, primos, entre outros.

Uma vez que conversámos sobre a família, sugerimos aos alunos que representassem a sua. Ficaram entusiasmados e questionámo-los como iriam fazê-lo e que materiais iriam precisar. Os alunos mencionaram a modelagem com plasticina, o desenho, a pintura, o recorte e colagem utilizando revistas.

Planificar com os alunos possibilitou-lhes a iniciativa e liberdade de escolha. Deste modo, permitiu auferir que materiais iriam ser necessários e como seria organizada a sala de aula para criar espaços de acordo com as escolhas deles. Foram constituídas quatro mesas de trabalho e os alunos representaram a sua família de uma forma criativa e harmoniosa (figuras 136 a 139, apêndice 19).

Figuras 136 a 139. Representação da família.



Todos os alunos estiveram muito implicados nesta atividade, pois estavam a representar as pessoas que fazem parte da sua vida.

Nas últimas semanas do estágio, tivemos a oportunidade de dinamizar com a turma algumas atividades experimentais. No programa do 1.º CEB está patente que “a curiosidade infantil pelos fenómenos naturais deve ser estimulada e os alunos encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências” (Ministério da Educação, 2004, p. 115).

Para o 1.º ano de escolaridade, o programa do 1.º CEB sugere a realização de experiências com a água que permitam “reconhecer materiais que flutuam e não flutuam”, entre outras (p. 123). As experiências sobre a dissolução não se encontram

explícitas no documento, porém consideramos que a sua exploração é pertinente e outras que surjam do interesse dos alunos.

Embora, ao nível do 1.º CEB, a relevância de alguns conceitos, como, por exemplo, os de dissolução e flutuação seja, acentuadamente, de carácter utilitário, não podem os professores deixar de reconhecer a importância do seu valor intrínseco, pois esta perspectiva é parte integrante do carácter cultural da Ciência e, como tal, da própria Educação em Ciências para todos (Martins, et al., 2006, p. 21).

Apercebemo-nos que seria pertinente encetar um “Despertar para a Ciência” com o propósito de despertar a curiosidade, o questionamento sobre as coisas e o interesse em experimentar. O professor “tem como função incentivar a acção, partindo do princípio de que a experiência promove o desenvolvimento cognitivo” (Serra, 2004, p. 57). De forma a sensibilizar os alunos, fizemos uma pequena dramatização. Entrámos na sala de aula “disfarçadas” de cientistas dialogando uma com a outra sobre o que é ser cientista, etc. (figuras 140 e 141, apêndice 20).

Figuras 140 e 141. Sensibilização às atividades experimentais.



Foi notável a atenção do grupo aquando do nosso diálogo, e também aproveitámos para fazer perguntas diretas às crianças no sentido de obter um *feedback*. Perguntamos-lhes se gostariam de realizar uma experiência e toda a turma ficou entusiasmada. A questão-problema foi a seguinte “Flutua ou não em água?”

Joaquim Sá (2000) refere que em qualquer experimentação o “antes” o “durante” e o “depois” são igualmente importantes. Antes de iniciar, questionámos os alunos sobre o significado da palavra flutuar, como iríamos realizar a experiência e que materiais seriam necessários.

Antes de colocar cada objeto no recipiente com água, perguntámos aos alunos o que pensavam que iria acontecer. O objeto flutuaria ou afundaria? Os alunos levantavam o braço e expressavam oralmente a sua previsão, registando posteriormente nas fichas individuais de registo. No momento da experimentação, os alunos observavam atentamente o comportamento dos materiais na água e depois assinalavam na ficha de registo. Ficavam empolgados quando as suas previsões se confirmavam (figuras 142 a 145).

Figura 142. Previsão.



Figura 143. Experimentação.



Figura 144. Verificação.



Figura 145. Registo.



Os alunos chegaram à conclusão que existem objetos que flutuam e outros que afundam e que “a flutuação é uma consequência de uma acção da água sobre os objectos” (Sá & Varela, 2007, p. 86). Apesar de alguns objetos terem uma maior dimensão, não significa que são pesados e que afundem.

É importante que as crianças tomem consciência de que a actividade experimental lhes permite ficar a conhecer aquilo que não sabiam. O contraste entre as previsões erradas e as evidências experimentais obtidas promovem a consciência de que o método experimental é uma “ferramenta” de construção do conhecimento, ao seu dispor (Sá & Varela, 2007, p. 87).

Após o término da experiência e visto a turma estar motivada, voltámos a desafiar os alunos lançando uma nova questão-problema: “Como fazer flutuar uma barra de plasticina?” Dado que tinham verificado que uma barra de plasticina não flutua.

Vamos fazer a forma de um barco. (Cláudia)

Como se fosse um cesto. (Madalena)

Vou moldar para ficar com a forma de uma banana. (Afonso)

Se a plasticina tiver a forma de uma concha, vai flutuar. (Guilherme)

Figuras 147 a 150. Experiência sobre dissolução em líquidos.



Os alunos chegaram à conclusão que a água não consegue dissolver todos os materiais. Ela dissolve o açúcar, o sal, o café, mas não dissolve o arroz, a areia e o azeite. Seria interessante continuar esta experiência utilizando outras substâncias, por exemplo o mel e outras que os alunos sugerissem ou utilizar outros solventes, por exemplo o detergente para a loiça que é um bom solvente das gorduras, o álcool etílico, entre outros. Porém, o tempo era muito limitado, havia outras atividades para serem realizadas.

No dia em que foi realizada a experiência com os ímanes perguntámos aos alunos para que é que estes serviam. Alguns deles responderam *servem para colar no frigorífico*. E nós falámos sobre a atração magnética, o magnetismo, para que os alunos

percebessem esse conceito. Simultaneamente, foram distribuídos ímanes para que estes os explorassem.

Depois lançámos a questão-problema “O íman atrai todos os materiais”? O objetivo era identificar que materiais são atraídos pelo íman e quais os que não são. Os alunos expuseram as suas hipóteses, e à vez, aproximaram um íman em cada um dos materiais dispostos num tabuleiro. A experiência foi realizada de uma forma lúdica como se estivessem a “pescar” materiais e verificavam o efeito do íman sobre eles. Após a experimentação apontavam na folha de registo (figuras 151, 152 e 153).

Figuras 151, 152 e 153. Experiência sobre a atração magnética.



Concluíram que o íman só exerce atração magnética sobre alguns materiais. E que nem todos os metais são atraídos por um íman. Eles atraem apenas outros materiais que são magnéticos como eles, nomeadamente o ferro, o aço, entre outros. Podíamos aprofundar mais esta experiência experimentando a atração e a repulsão entre ímanes, com o intuito de saberem que os ímanes se podem atrair e repelir. Certamente ficaram com a ideia que os ímanes servem apenas para atrair. No entanto, quando frequentarem o segundo ou terceiro ano terão, possivelmente, a oportunidade de experimentar.

Joaquim Sá (2000) refere que ciência é “um contexto privilegiado para a criança expressar a sua natural curiosidade e criatividade, valendo por si a possibilidade de realização de explorações e manipulações espontâneas de objetos e materiais” (p. 3). Tal como defende Martins et al. (2006)

não é a simples manipulação de objectos e instrumentos que gera conhecimento. É necessário questionar, reflectir, interagir com outras crianças e com o professor, responder a perguntas, planear maneiras de testar ideias prévias, confrontar opiniões, para que uma actividade prática possa criar na criança o desafio intelectual que a mantenha interessada em querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões (p. 38).

Em todas as atividades experimentais, os alunos registaram a previsão do que iria acontecer, deram o seu contributo na experimentação, observaram os resultados e registaram-nos na sua folha de registo e depois confrontaram-nos com o que tinham previsto. No fim responderam, de acordo com suas conclusões, à questão-problema inicial. Durante o processo, questionavam a razão de determinados acontecimentos, evidenciando curiosidade pelos fenómenos e uma atitude científica (apêndice 20).

Aprenderam ainda novos vocábulos, nomeadamente “flutuação”; “flutua”; “dissolução”; “dissolver”; “dissolvente”; “magnetismo”; “atração magnética”, alargando o seu campo lexical.

A realização destas atividades experimentais também permitiu estabelecer conexões com a Matemática (formar conjuntos de objetos, contagens dos elementos de cada conjunto), com o Português a nível da comunicação oral (responder a questões, formular perguntas e respostas, comunicar as previsões e as descobertas realizadas, etc.)

e a nível da comunicação escrita (escrever o nome na ficha). Também estabeleceu-se conexão com a expressão plástica (realizar um desenho da experiência).

A oportunidade para realizar este tipo de abordagem foi perto do fim do nosso estágio, pelo que o tempo não permitiu explorar mais experiências que partissem da curiosidade natural dos alunos. Notámos que seria necessário mais tempo para desenvolver aprofundadamente algumas experiências de forma a responder a algumas questões dos alunos. Na minha opinião, os alunos ficaram “despertos” para a ciência, no sentido em que participavam proferindo as suas hipóteses, e já ouvíamos alunos a perguntar “e se experimentássemos...”.

Verificámos grande implicação e bem-estar na realização das experiências, através das expressões, da concentração e empenho.

3.2.1.2 O Português

Ao ingressarem no 1.º Ciclo, os alunos “tomam consciência das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita” (Reis, et al., 2009, p. 22).

Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida (Reis, et al., 2009, p. 21).

O Ministério da Educação (2004) considera que na aprendizagem da escrita e da leitura é fulcral que o docente fomente a curiosidade de aprender, proporcione situações de diálogo, de confronto de opiniões, de cooperação que “desenvolva, nas dimensões

cultural, lúdica e estética da Língua, o gosto de falar, de ler e de escrever” (p. 136). Os alunos, nesta fase, necessitam de ser motivados para a escrita e, decorrente desta, para a leitura. Devem ser consciencializados da importância destas duas vertentes para o seu sucesso escolar e para a vida na sociedade. A prática da leitura e da escrita deve estar associada “a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (Ministério da Educação, 2004, p. 146).

No âmbito desta área curricular, foram nossos objetivos desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita; desenvolver as competências de escrita e de leitura; a capacidade de comunicação oral, entre outros. A professora cooperante desenvolve o método analítico sintético e, nesse sentido, tivemos que continuar com essa abordagem. No entanto, realizámos, paralelamente, alguns aspetos da aprendizagem global da leitura e escrita, pois considerámos que é contextualizada e está mais relacionada com as vivências das crianças.

Começámos por consolidar as letras que foram introduzidas até a data, os ditongos, entre outros conteúdos. Em simultâneo, proporcionámos o interesse pela leitura através de atividades integradas e significativas.

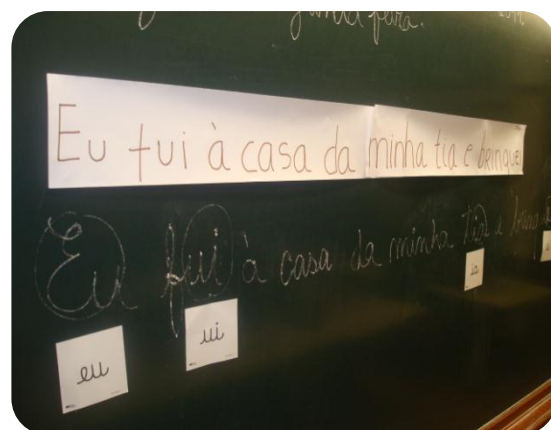
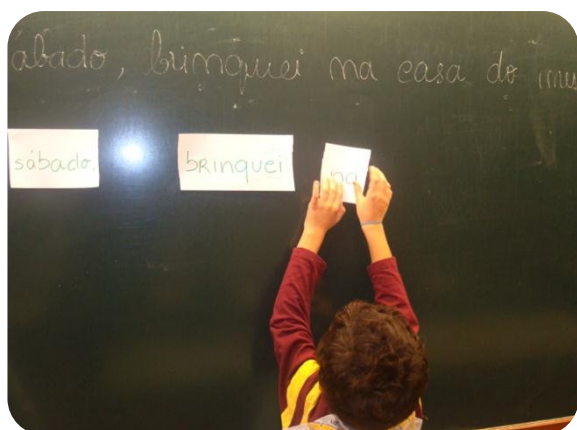
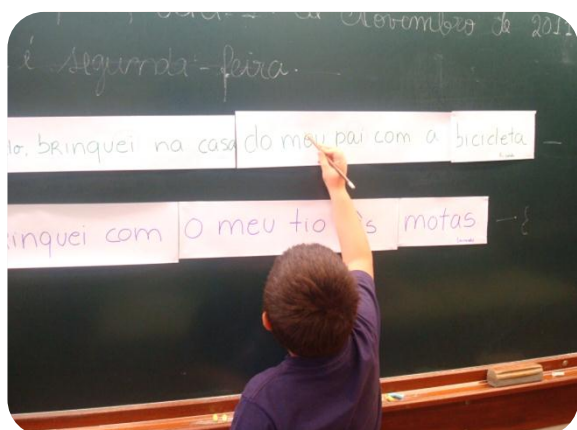
O tema outono foi trabalhado nas diferentes áreas curriculares. No âmbito do Português este tema foi explorado através da história “Adivinha o quanto eu gosto de ti no Outono” da autoria de Sam Mc Bratney. Após a leitura, os alunos fizeram o reconto, nomeando as personagens principais, o local onde se passa a história, entre outros aspetos.

A letra “p” tinha sido introduzida pela professora cooperante no fim da semana anterior e, como o nosso estágio decorria nos primeiros três dias da semana, nós promovemos atividades para consolidar a aprendizagem dessa letra e de outras, como será descrito adiante.

já conheciam, assim como palavras que eram iguais na(s) frase(s), nas que estivessem expostas, ou outro material escrito na sala (apêndice 21).

As frases foram distribuídas e os alunos recortaram as palavras e, seguidamente, afixaram os recortes no quadro de forma organizada. Depois, a sua tarefa consistia em ler a frase de acordo com os seus conhecimentos até à data e com recurso a palavras já conhecidas nas outras frases e na sala. Além destas atividades, foram exploradas quantidades matemáticas, solicitando aos alunos que efetuassem a contagem do número de palavras da frase, assim como o número de letras de algumas palavras (figuras 158 a 161).

Figuras 158 a 161. Exercícios com as frases comunicadas pelos alunos.



Os alunos evoluíram neste tipo de atividade, pois conseguiram ler palavras na sua totalidade, mesmo sem terem “aprendido” algumas letras que as constituíam.

Numa das aulas sugerimos aos alunos a elaboração de uma história com o intuito de fomentar a comunicação oral, a criatividade e a imaginação. Sentámo-nos todos no chão em forma de “U”, de modo a criar um ambiente de maior envolvimento, propício ao diálogo. Esta disposição permitiu uma visão geral de todos os alunos e fomentou o interesse para a atividade. Disponibilizámos imagens alusivas ao outono para apoiar os alunos, caso necessitassem, e também um novelo de lã para passar ao colega que iria dar o seu contributo para a história (figuras 162 e 163).

Figuras 162 e 163. Criação de uma história coletiva.



A atividade prolongou-se um pouco mais do previsto, visto que alguns alunos demoraram um pouco em dar seguimento ao desenrolar da história devido à alguma dificuldade em verbalizar uma frase coerente, conducente com a sequência anterior.

Considero que um bom ritmo da aula é vivo, mas não apressado. Sabemos que a educação exige tempo e paciência (Cury, 2004). Apesar do interesse manifestado na atividade, em determinados momentos foi necessário dialogar e realizar alguns movimentos para descontrair os alunos e voltar a ter a atenção e concentração de alguns

deles. Após a conclusão da história, esta foi lida para os alunos terem a noção do que criaram. Segundo Mata (2008), o “prazer e a satisfação que se podem retirar dos momentos de leitura partilhada contribuem” para os alunos “compreenderem a utilidade e o valor da leitura, e de a percepcionarem como uma actividade positiva e agradável” (p. 87).

Os alunos notaram que a história não tinha um título e as personagens não tinham nome. Perante estes aspetos, deram várias sugestões e a história foi intitulada “As amigas e o jardim”. Visto faltarem aspetos importantes, a história foi reescrita de acordo com as informações que foram mencionadas pelos alunos e houve orientação em algumas situações.

Depois de finalizada, foi realizado o reconto, identificaram as personagens, os locais da ação e a sequência da narrativa. Alguns alunos sugeriram a realização de um desenho sobre a história e toda a turma aderiu. Solicitámos, aos alunos, que viessem à frente apresentar o desenho à turma (figuras 164 a 166, apêndice 21).

Figuras 164 a 167. Apresentação dos desenhos à turma.





Nem todos os alunos apresentaram os seus desenhos à turma. No entanto, a maioria dos alunos fê-lo, o que nos deixou muito satisfeitas e foi possível verificar que, no geral, sentem-se à vontade para comunicarem as suas ideias, pois a maior parte explicou praticamente todos os pormenores do desenho, entre outros.

Posteriormente, a história foi impressa em tamanho A3 e afixada numa das paredes da sala, assim como todos os desenhos elaborados pelos alunos (figura 167).

Uma vez que o espaço principal da história é um jardim com muitas flores, no quadro foram escritos vários nomes de flores, entre os quais, tulipa. O objetivo era que os alunos conseguissem identificar a letra “t” e lerem a palavra tulipa no seu todo. Pois esta era constituída pelas vogais e por três consoantes que já tinham assimilado.

Esta atividade tinha o propósito de consolidar a letra “t”, também introduzida pela professora cooperante. Seguidamente, os alunos realizaram a decomposição silábica da palavra “tulipa” (figura 168). A partir das várias sílabas, formaram novas palavras e registaram-nas no quadro, e também na ficha que lhes distribuímos no início da atividade (figura 169).

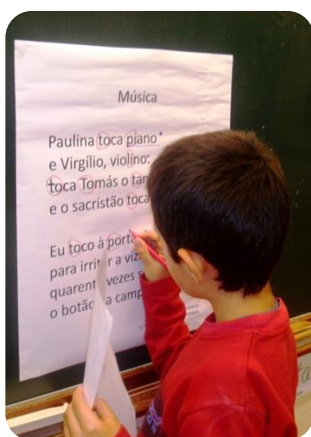
Figura 168. Decomposição silábica da palavra tulipa. Figura 169. Formação de novas palavras.



O passo seguinte foi construir, oralmente, frases que incluíssem uma ou mais palavras formadas a partir da decomposição da palavra tulipa. Estas foram escritas no quadro e depois os alunos copiaram para o caderno.

Numa das aulas foi lido um poema intitulado “Música” da autoria de Luísa Ducla Soares. Este foi afixado em A3 no quadro e foi entregue uma cópia a todos os alunos.

Figura 170. Exploração do poema.



Depois da leitura do poema, os alunos identificaram as sílabas que envolviam as letras e ditongos que tinham aprendido até ao momento.

Cada aluno fê-lo individualmente e depois assinalaram as suas descobertas no poema afixado no quadro para que todos verificassem se tinham contemplado todas as hipóteses (figura 170).

Cada uma de nós teve a oportunidade de introduzir uma letra, a “d” e a “m”. Desenvolvemos materiais e atividades que motivassem os alunos e que promovesse a sua participação de uma forma mais dinâmica.

Na introdução da letra “d” foi utilizado um dado de grande dimensão, elaborado por nós como motivação. Os alunos, ao mencionarem o nome do objeto, pronunciaram o som “d” e aperceberam-se que ia ser trabalhada a letra “d”. Posteriormente, foi realizada a decomposição da palavra “dado” e outros procedimentos segundo o método analítico sintético (figura 171).

Na atividade seguinte, os alunos verbalizaram palavras que continham a letra “d” e estas foram registadas numa tabela com as seguintes categorias: nomes próprios, nomes comuns, verbos e adjetivos (figura 172, apêndice 18).

Figura 171. Atividades de introdução da letra “d”

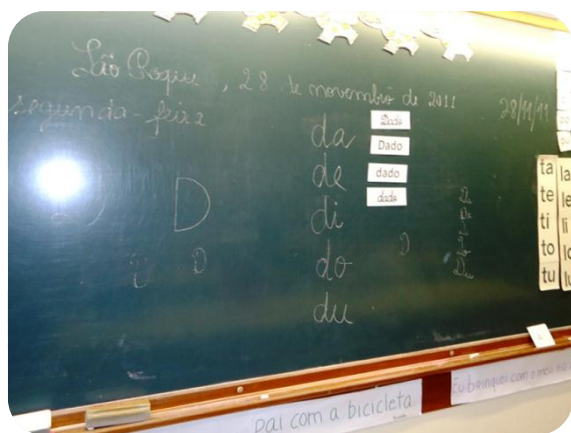


Figura 172. Palavras com a letra “d”.

Palavras com a letra “d”			
Nomes Próprios	Nomes Comuns	Verbos	Adjetivos
Dalila	dado	dormir	distraído
Diogo	desenhos	descansar	desarrumado
Duarte	data	dividir	desorganizado
Diana	dois	discutir	clansquina
Dário	dia	desenhar	doce
	diário		
	clentes		
	dedos		
	discoteca		

Os alunos formaram palavras utilizando sílabas móveis no quadro. A partir das palavras do quadro, os alunos formaram uma frase oralmente, que depois foi escrita no quadro e explorada silabicamente (figuras 173 e 174).

Figuras 173 e 174 Atividades de consolidação da letra “d”.



Para consolidar as letras que os alunos aprenderam até à data, incluindo a letra “d”, foi realizado um jogo a que intitulámos “Bandeja de palavras”. Numa bandeja, foram colocadas tiras de papel com palavras que os alunos já conseguiam ler. Depois, cada aluno tirou uma tira de papel da bandeja, leu a palavra e depois levantou-se do seu lugar e procurou a imagem correspondente. Seguidamente tinha a tarefa de afixar a imagem e a palavra no quadro e copiar a palavra (figuras 175 a 178). Os outros alunos copiavam para o caderno (apêndice 18).

Figuras 175 a 178. Realização do jogo “Bandeja de palavras”.





Para introduzir a letra “m”, escolhemos vários objetos cujo nome começava com a letra “m” e foram colocados numa mala. Os alunos ficaram logo curiosos quando viram uma mala na sala. À medida que era retirado um objeto da mala, os alunos mencionavam o seu nome e era registado no quadro (figuras 179 e 180). De salientar que criou-se algum *suspense*, à medida que os objetos iam sendo retirados da mala para motivar os alunos, o que surtiu o efeito desejado.

Figuras 179 e 180. Atividades de introdução da letra “m”.



Foi questionado aos alunos o que é que aqueles objetos tinham em comum. Alguns alunos chegaram à conclusão que o nome deles começava com a letra “m”. De referir que um dos objetos era uma meia e a mesma continha desenhos de “macacos” e

um aluno reparou nesse pormenor e disse que a palavra “macaco” também começava com a letra “m”. Após este momento, procedeu-se à decomposição da palavra “mala” e os alunos realizaram exercícios de grafismo da letra “m” (apêndice 19).

Noutra ocasião, os alunos pesquisaram, em revistas, jornais e publicidade, palavras contendo as letras que já tinham aprendido e depois recortaram-nas e colaram-nas numa folha distribuída para o efeito (figuras 181 a 184).

Figuras 181 a 184. Atividade prática de pesquisa.



Alguns trabalhos foram afixados no quadro para, em conjunto com a turma, ler algumas palavras que os alunos encontraram através da sua pesquisa.

Uma atividade realizada para consolidar as consoantes que tinham aprendido ao momento “p”, “t”, “l”, “d” e “m” consistiu no preenchimento de um quadro silábico.

Figura 187. Atividades no powerpoint.

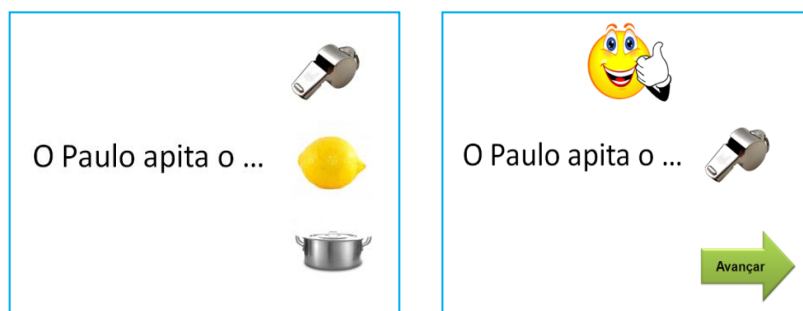


Foram elaborados powerpoints interativos com o objetivo de averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, atividade em que estes gostavam muito de participar (figura 187). Os alunos tinham que completar a palavra com a sílaba correta, fazer correspondência entre

imagem e a palavra (para isso tinham que conseguir ler as palavras), tinham que, por vezes, ler pequenas frases e depois clicar no objeto, entre outros. De salientar que, se os alunos não acertassem à primeira, surgia uma página para voltar ao exercício e efetuarem nova tentativa. Seguidamente, pode ver-se alguns exemplos (figuras 188 a 193).

Figuras 188 a 193. Exemplos de atividades interativas.





Na última semana de estágio, elaborámos um loto para verificar as aprendizagens dos alunos. Este possuía as palavras que os alunos já eram capazes de ler até ao momento. Foi distribuído um cartão do loto e seis tampas de garrafas por cada três alunos. Se fosse projetada a imagem de um “pão”, os vários grupos tinham que ler as palavras dos seus cartões para ver se tinham a palavra escrita. Caso a tivessem colocariam uma tampa por cima (figuras 194 e 195, apêndice 20).

Figura 194. Objeto “aleatório” no powerpoint.



Figura 195. Cartão do loto impresso.



O propósito do jogo era promover a interajuda entre os alunos na leitura das palavras que fossem projetadas powerpoint ou que estivessem no cartão do grupo. Antes de iniciarmos a atividade observámos que, em alguns grupos, havia disputas pelo cartão, alguns alunos tiravam as tampas dos colegas (supostamente eram duas para cada aluno), provocando discussões no grupo. Apesar de conversarmos sobre o que é a partilha e

trabalhar em equipa, alguns alunos, nomeadamente os mais problemáticos e egocêntricos, foram incapazes de agir em conformidade.

Os alunos estavam entusiasmados e ainda jogaram um pouco, contudo, não terminámos o jogo porque os problemas comportamentais persistiam, provocando uma falta de concentração geral na atividade. Constatámos que a turma ainda está muito imatura para trabalhar em grupo e certamente essa capacidade será adquirida com o tempo e através de várias tentativas de trabalho em grupo.

Apesar desta situação, a evolução do grupo na compreensão da leitura foi muito positiva. Segundo Mata (2008) “inicialmente, as crianças não atribuem uma mensagem à escrita, limitando-se esta a ser “letras”, e o único objectivo é a sua representação gráfica” (p. 86). Na fase inicial do nosso estágio notámos que a turma, no geral, tinha dificuldade em distinguir as diferentes consoantes que aprendiam. Porém, com o decorrer das semanas, através dos exercícios e atividades proporcionadas, os alunos foram realizando junções de consoantes e vogais que lhes permitiu ler palavras e posteriormente pequenas frases.

3.2.1.3 A Matemática

Todos temos a consciência da importância da Matemática no quotidiano. Conscientemente ou inconscientemente, todos a utilizamos. Por este mesmo motivo, foi nosso objetivo, como futuras docentes, acentuar esta ideia. Como fazê-lo? Simplificando e apresentando a Matemática de uma forma lúdica e aliciante. O Ministério da Educação (2004) afirma que a “tarefa principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar da Matemática” (p. 163).

De acordo com o novo programa de Matemática do Ensino Básico e orientações da professora cooperante, foram abordados os seguintes conteúdos: contagens simples; interpretação de conjuntos; decomposição de números; operações com números naturais (adição e subtração); sequências; representação e interpretação de dados (leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos); classificação e ordenação de acordo com um dado critério; posição e localização; pontos de referência e itinerários; figuras geométricas e resolução de problemas envolvendo a adição e a subtração.

Foram utilizados materiais manipuláveis e organizámos um ambiente propício à concretização dos conteúdos, “de modo a que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas” (Ministério da Educação, 2004, p. 163).

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. No entanto, a simples utilização dos materiais não é suficiente para o desenvolvimento dos conceitos, sendo indispensável registar o trabalho feito e reflectir sobre ele (Ponte et al., 2007, p. 14).

Só assim levaremos os alunos a refletir e a raciocinar logicamente em diferentes situações numa permanente ligação com a vida prática, da qual colherá os elementos de trabalho e para qual transferirá os conhecimentos à medida que vão sendo adquiridos.

Dada a estação do ano em que nos encontrávamos, colocámos uma música sobre o outono. Depois dos alunos ouvirem e cantarem a música, nomearam os diversos frutos a que ela fazia referência e posteriormente referiram, além desses, outros típicos da

época. A partir desta atividade, sugerimos aos alunos que trouxessem de casa um fruto dos que foram mencionados na aula.

No dia seguinte, explicámos aos alunos que com os frutos que trouxeram iriam realizar diferentes atividades. Usar objetos concretos, neste caso os frutos, permite trabalhar imensos conteúdos, nomeadamente realizar contagens, fazer agrupamentos/conjuntos, observar/contar em que conjunto existe maior/menor ou a mesma quantidade (figuras 196, 197 e 198, apêndice 21).

Figuras 196, 197 e 198. Formação de conjuntos e contagens com os frutos.



Após as contagens e agrupamentos dos diversos frutos e a exploração de situações problemáticas, seguiu-se a construção de um gráfico representativo dos diversos frutos presentes na mesa e as respetivas quantidades. De salientar que trouxemos imagens impressas para facilitar a leitura do gráfico (figuras 199 e 200).

Figuras 199 e 200. Construção e análise do gráfico.



A partir do gráfico, também foi possível estabelecer as comparações entre as quantidades de frutos e questionar os alunos sobre, por exemplo: quais são os frutos que existem na mesma quantidade? Quantas peras faltam para se obter a mesma quantidade de maçãs?

Após a exploração, formámos grupos de quatro elementos para prepararem uma salada de fruta com os frutos. Todos os alunos contribuíram, cortando pequenas peças de fruta (figuras 201 e 202, apêndice 17).

Figuras 201 e 202. Confeção da salada de fruta.



Os restantes realizavam, em simultâneo, uma ficha de consolidação sobre os conteúdos explorados. Verificámos que os alunos estiveram implicados nesta atividade,

muito diferente do habitual. Constatámos também que existem alunos que ainda têm pouca destreza na utilização da faca, revelando alguma dificuldade na motricidade fina. Uma de nós esteve sempre com os alunos a orientar o processo e a apoiá-los quando necessário.






Quando terminou a aula, a salada foi servida. De salientar que alguns alunos cooperaram amavelmente na sua distribuição aos que se encontravam presentes na sala.

No decorrer das aulas houve outras situações que conduziram à construção de gráficos, tendo uma delas sido a análise do quadro do tempo introduzido na segunda semana de estágio. Através dos registos das condições meteorológicas efetuados pelos alunos responsáveis, foi realizada uma contagem dos diferentes estados do tempo e, com esses dados, foi construído um gráfico no quadro (figura 203). Após a sua análise, todos os alunos preencheram uma tabela com os dados expostos (figura 204).

Figura 203. Gráfico elaborado a partir da análise do quadro do tempo.



Figura 204. Tabela preenchida de acordo com os dados do gráfico.

Nome: <i>Luis Miguel</i>		Data: <i>05/12/2011</i>		
Avaliação do Quadro do Tempo				
1) Regista o número total de dias segundo os estados do tempo registados no calendário do mês de novembro.				
				
3	0	0	1	2

Após o preenchimento das tabelas, solicitámos a alguns alunos que viessem ao quadro e escrevessem os algarismos sob as barras. Desta forma, todos verificaram se tinham preenchido corretamente as tabelas (apêndice 19).

No âmbito do conhecimento do corpo humano, numa fase inicial, dialogámos sobre o que nos diferencia a nível facial, ao que os alunos mencionaram a cor dos olhos, do cabelo e a própria forma do cabelo (liso, ondulado, etc.).

Figura 205. Preenchimento das tabelas com as características do colega.



Através destes dados, foi realizado um trabalho a pares, em que cada aluno tinha que registar as características do seu colega numa tabela e vice-versa, permitindo a sociabilização entre os alunos. Seguidamente, os alunos trocaram as tabelas e ficaram com a informação sobre si (figura 205).

No quadro, foi construída uma tabela coletiva e solicitámos a participação dos alunos para preenchê-la. Foi questionado, por exemplo, quem tinha cabelo preto, e esses alunos levantavam o braço. Depois, um aluno fez a contagem e registou na quadrícula correspondente (figura 206). Depois da tabela estar preenchida, escolhemos a característica “forma de cabelo” e, com esses dados, foi construído um gráfico pelos alunos (figura 207). O mesmo foi analisado e foram efetuadas operações de adição e subtração (apêndice 22).

Figura 206. Preenchimento de uma tabela geral no quadro.



Figura 207. Construção do gráfico com os dados “forma do cabelo”.



Os alunos desenharam, posteriormente, o gráfico na parte inferior da folha onde se encontrava a tabela impressa. De referir que alguns alunos não possuíam régua e não conseguiram desenhar corretamente o gráfico. Em reflexão, considerámos que as folhas deveriam ter os eixos orientadores do gráfico como referência.

Após esta exploração das características foram realizados exercícios em que foi solicitado a um grupo de cinco alunos que viesse à frente da turma e os colegas nomearam quem era o mais alto, o mais baixo, se havia colegas com o mesmo tamanho. Depois, ordenaram-nos por ordem crescente e decrescente, segundo as alturas dos alunos. A realização destas atividades permitiram consciencializar os alunos sobre as características que diferem uns dos outros, assim como conhecer-se a si próprio.

No âmbito do Português, foi realizada a decomposição da palavra “tulipa” pelos alunos e a partir dessa palavra descobriram novas palavras. Para dar seguimento a esta atividade, numa altura em que a turma já se encontrava mais agitada, sugerimos a elaboração de tulipas em origami.

Distribuámos, pelos alunos, papel de lustro com várias cores. De salientar que não havia a mesma quantidade de papel azul e vermelho, por exemplo. Os vários passos foram exemplificados, à frente da turma, e cada aluno elaborou a sua tulipa em origami

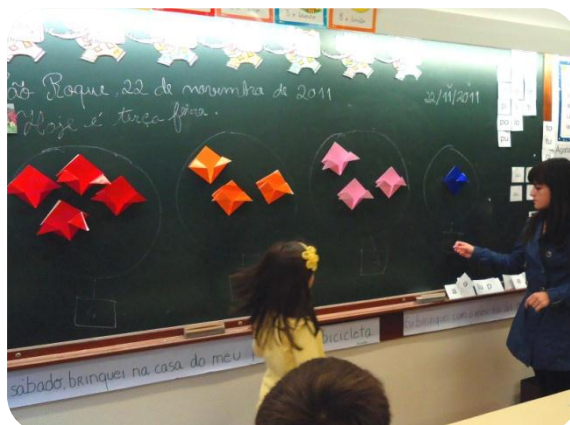
individualmente (figuras 208, 209 e 210). No decorrer do processo, os alunos, foram questionados sobre as diferentes formas geométricas que surgiam com as dobras e todos souberam nomeá-las corretamente (apêndice 18).

Figuras 208, 209 e 210. Realização de origamis.



Todos os alunos conseguiram realizar a sua tulipa, depois, foram explorados conjuntos para os alunos verificarem quais os que tinham menor, maior ou a mesma quantidade de tulipas.

Figura 211. Exploração de conjuntos.



As tulipas foram depois agrupadas de acordo com a sua cor, em vasos, pelos alunos, originando vários conjuntos (figura 211). Estes foram colados em papel de cenário originando um cartaz colorido que foi exposto na parede sala (figuras 212 e 213).

Figuras 212 e 213. Elaboração de placar com os origamis.



Na elaboração dos origamis, os alunos nomearam as figuras geométricas elementares, a maior parte dos alunos já tinha adquirido esse conhecimento no Pré-Escolar. A professora cooperante informou-nos que, nesta fase, os alunos necessitam de realizar diversos exercícios para consolidar os conteúdos e nós fizemo-lo recorrendo sempre a materiais diferentes e apelativos.

Recorremos à cartolina e elaborámos figuras geométricas com dimensão média para serem exploradas pelos alunos, relativamente ao número de lados e limites de cada figura, referindo também as semelhanças e diferenças entre as várias figuras. Foi questionado aos alunos que objetos conheciam que tinham a forma das figuras geométricas. Começaram por referir alguns da própria sala de aula e depois alguns presentes no quotidiano. Desta forma, realizaram conexões com os objetos que utilizamos e observamos no nosso dia-a-dia.

As figuras geométricas também foram utilizadas, pelos alunos, para organizar e completar sequências (figura 214). Através de blocos lógicos de diferentes tamanhos realizaram a sua ordenação, crescente/decrescente (figura 215) e também organizaram conjuntos segundo determinadas orientações, por cores, por tamanhos, por figuras geométricas escolhidas, entre outros.

Num momento de expressão plástica, alguns alunos realizaram desenhos contornando as figuras geométricas e depois deram vida às figuras através da sua criatividade (figura 216).

Figura 214. Criação de sequências.

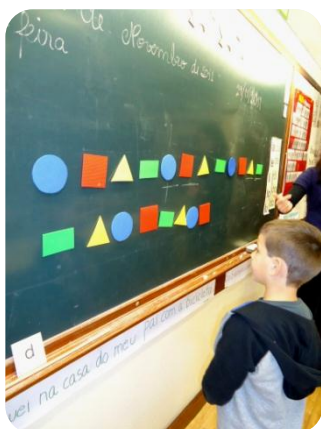
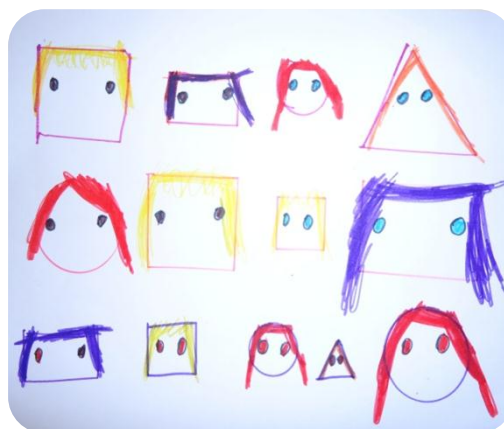


Figura 215. Ordenação do menor para o maior e vice-versa.



Figura 216. Desenho realizado com recurso às figuras geométricas.



Construímos seis conjuntos de dominós para que, em grupo, os alunos consolidassem conhecimentos relativos às contagens, efetuando operações com a adição e subtração até à dezena (apêndice 21). Algumas peças exigiam que os alunos realizassem a associação entre os algarismos/operações e a sua representação gráfica.

Os jogos, enquanto instrumentos pedagógicos, permitem a aquisição de conhecimentos, a discussão e a troca de ideias/raciocínios, a interajuda, a determinação

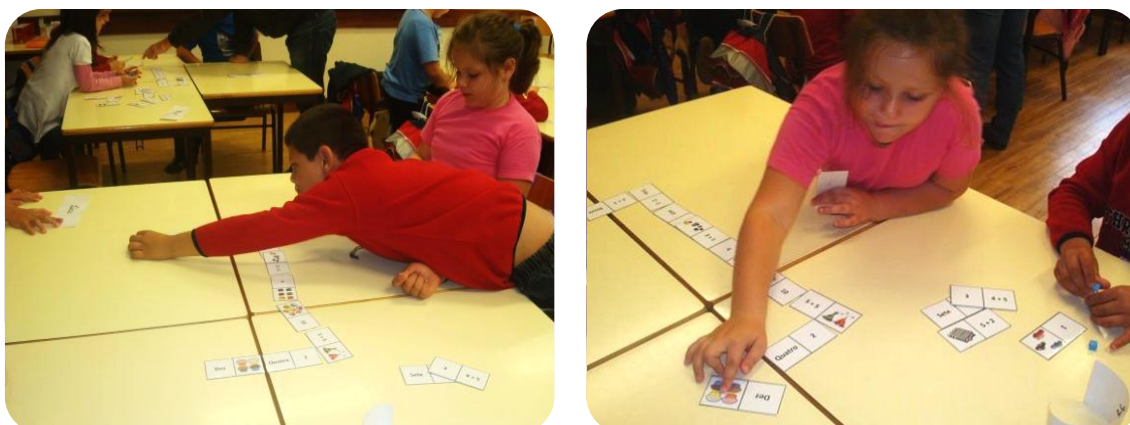
de estratégias e de alternativas, no fundo, o trabalho cooperativo (figuras 217, 218 e 219).

Figuras 217, 218 e 219. Exemplos de peças do “Dominó das quantidades”.



Alterámos a disposição da sala e agrupámos as mesas de forma a formar seis grupos de quatro elementos. Antes de distribuir o jogo, a colega explicou em que consistia e também as regras para poderem jogar corretamente. Quando os grupos receberam o seu “Dominó das Quantidades” ficaram entusiasmados a explorá-lo (figuras 220 e 221). Verificámos que os alunos têm uma necessidade intrínseca de explorar materiais que lhes são uma novidade. Além do dominó, foi distribuído, pelos grupos, material manipulável para auxiliar nas operações.

Figuras 220 e 221. Alunos a jogar ao “Dominó das quantidades”.



apercebemo-nos que estas crianças ainda estão a assimilar as regras e comportamento necessários ao bom trabalho, pelo que serão adquiridas no decorrer do ano letivo.

Figura 224. Exploração do dado.



Na sequência da introdução da letra “d”, em que a palavra dado foi analisada, construímos um dado de grande dimensão, utilizado depois para explorar a adição, no âmbito da Matemática (figura 224).

Nesta fase, os alunos precisam de manipular objetos para aprenderem de uma forma prática e concreta determinados conceitos. Em nosso entender, o recurso a materiais didáticos é imprescindível, pois, por vezes, explicar oralmente não é suficiente para que os alunos assimilem de uma forma eficiente os conteúdos.

O dado gigante foi lançado por alunos, à frente da turma e, posteriormente, registaram, no quadro, o número de pintas da face que ficou voltada para cima e realizaram a soma. Esta situação permitiu que os alunos percebessem a atividade seguinte (figuras 225 e 226).

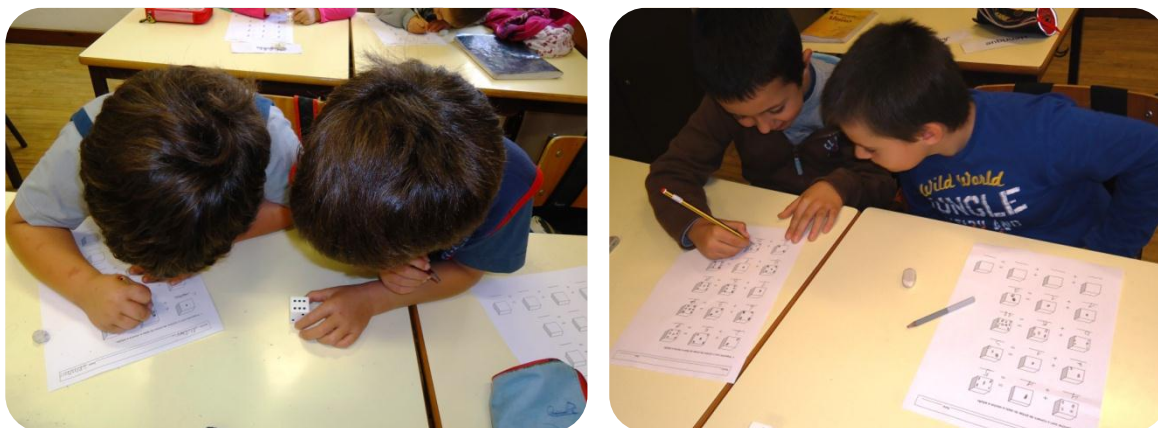
Figuras 225 e 226. Lançamento do dado e registo.



No novo Programa de Matemática está patente que trabalhar a pares “é um modo de organização particularmente adequado na resolução de pequenas tarefas, permitindo que os alunos troquem impressões entre si, esclareçam dúvidas e partilhem informações” (Ponte et al., 2007, p. 10). Fornecemos, a cada par, dados de pequenas dimensões, facultados pela professora cooperante. Foi também entregue uma folha para registarem o número de pintas e realizarem a soma dos lançamentos (apêndice 19).

A atividade implicava que um dos alunos realizasse dois lançamentos seguidos do dado e o colega tinha a tarefa de registar o número de pintas da face voltada para cima, de cada lançamento. Após o registo, este último realizava a soma das pintas. Depois os alunos trocavam entre si. No decorrer da atividade, observámos o entusiasmo dos alunos e também a cooperação, uma vez que cooperaram na operação de adição, quando um dos colegas se deparava com dificuldades (figuras 227 e 228).

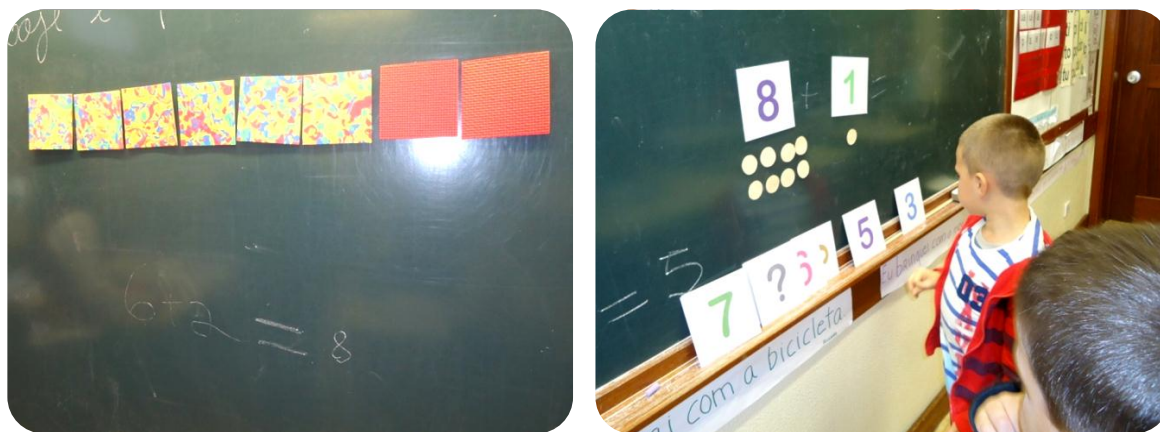
Figuras 227 e 228. Registo dos lançamentos e cooperação.



A professora cooperante mencionou que, neste primeiro período, o importante seria trabalhar as operações com adição até ao número 10 e fazer alusão à subtração de uma forma elementar. Optámos por realizar pequenos jogos e situações problemáticas

com os algarismos para os alunos interiorizarem de uma forma lúdica os conceitos. Foram realizadas operações de adição com peças móveis (figuras 229 e 230).

Figuras 229 e 230. Operações de adição.



Noutras situações, os alunos tinham que ordenar os números do 1 até o 9 ou colocar na sequência os números que faltavam (figuras 231, 232 e 233).

Figuras 231, 232 e 233. Operações problemáticas.




A resolução de problemas “coloca o aluno em atitude activa de aprendizagem, quer dando-lhe a possibilidade de construir noções como resposta às interrogações

levantadas (exploração e descoberta de novos conceitos), quer incitando-o a utilizar as aquisições feitas ...” (Ministério da Educação, 2004, p. 164).

Ainda segundo o Ministério da Educação (2004) “as crianças interessam-se sobretudo por jogos, adivinhas e histórias (vivas ou de fantasia) que apresentem questões interessantes para resolver e que constituem verdadeiros prolemas à medida da sua idade” (p. 168). Nesse sentido, elaborámos problemas a partir da história “Uma Casa Cheia” explorada na área curricular do Português. A partir de elementos e situações presentes na história, criámos problemas que envolviam a adição e a subtração (figuras 234 a 238, apêndice 19).


Figuras 234 a 238. Situações problemáticas resolvidas por alunos diferentes.

Ouve os problemas e resolve-os.

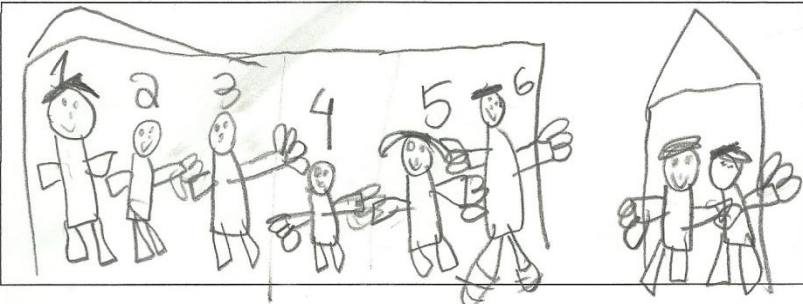


1 – Na casa da história moram o Henrique, a sua mãe e o seu pai, os seus ~~três~~ irmãos e os seus dois avós. No total, quantas pessoas moram na casa do Henrique?

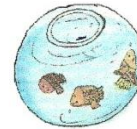
$2 + 2 + 4 = 8$



2 – Se os avós morassem noutra casa, quantas pessoas moravam na casa do Henrique?



Ouve os problemas e resolve-os.



1 – Na casa do Henrique havia um aquário com 3 peixes. Se no seu aniversário os pais lhe oferecessem mais 3 peixes, quantos ficariam no aquário?

$3 + 3 = 6$

2 – Se o Henrique oferecesse 2 peixinhos à sua amiga Mariana, com quantos peixes é que ele ficaria?

$6 - 2 = 4$

3 – Para além dos peixes, na casa do Henrique vivia ainda um gato, uma família de pássaros, uma aranha e um ratinho. Quantos **tipos** de animais diferentes viviam na casa do Henrique?

$1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 5$

Os problemas foram lidos com uma linguagem clara e acessível, pois sem clareza a mensagem não passa. Para além de observarmos as suas expressões e averiguarmos se efetivamente perceberam, pedimos a um ou mais alunos que explicassem por suas palavras o enunciado. É importante circularmos pela sala para

verificar se os alunos têm dúvidas, pois, por vezes, eles não estão a perceber e não pedem ajuda.

É crucial que sejam os alunos a perceberem sozinhos o problema e que tenham algum tempo para refletirem e tentarem resolvê-lo. O nosso papel não é dar as respostas, mas sim orientar, ensinar a pensar e construir com eles um raciocínio, caso necessitem.

A resolução destes problemas exigiu, por parte dos alunos, um raciocínio lógico matemático. O aluno “nas tentativas de atribuir sentido àquilo que vê e resolver os problemas com que se depara, sente automotivação em descobrir ou «inventar» respostas” (Peterson & Felton-Collins, 1998, p. 31).

Entretanto, quando alguns terminavam o exercício antecipadamente, propúnhamos a resolução do exercício seguinte ou então eles dirigiam-se à caixa dos ficheiros e resolviam um à escolha. Este tópico será abordado mais adiante.

À medida que os alunos resolveram cada problema, foram ao quadro explicar como o resolveram. Desta forma, todos tiveram conhecimento das várias formas de se resolver o mesmo problema. Quando não sabiam explicar como resolveram o problema mentalmente, lançávamos questões para os ajudar. Por exemplo: O que pensaste em primeiro lugar? O aluno, ao explicar o seu raciocínio, ajuda igualmente os seus colegas a perceberem. Isto, por um lado, também clarifica as suas ideias e a exposição oral. Assim, é importante tentar perceber como pensaram e questionar sobre o seu raciocínio e não apenas quando resolvem corretamente.

As hipóteses dos alunos cujo resultado era incorreto não foram descuradas, dado que foram analisadas conjuntamente com eles. É fundamental aproveitar a dúvida de um aluno e dirigir-se a todos, prevenindo desta forma a desconcentração da turma e, assim, esclarecermos as dúvidas que porventura são as mesmas dos outros colegas. Neste processo, todos aprendem.

Foi interessante observar as diversas estratégias utilizadas, pelos alunos, para chegarem à solução do problema. Estes momentos devem ser valorizados pelo professor, tornando-os conscientes das suas capacidades. A maior parte das atividades foram registadas pelos alunos no seu caderno e também foram entregues fichas para consolidar os conteúdos (figuras 239 e 240).

Figuras 239 e 240. Registo dos exercícios realizados no quadro.



Ao longo deste tópico apresentei algumas atividades realizadas. Os conteúdos foram abordados de uma forma dinâmica, fomentando interligações com outras áreas curriculares e assuntos do dia-a-dia.

Boavida et al. (2008) afirmam que uma “visão da Matemática como um todo inter-relacionado permite que os alunos tenham menos tendência a considerar os procedimentos e os conceitos matemáticos separadamente” (p. 49). Ainda segundo estes autores é importante relacionar a Matemática com outras áreas, pois através das conexões os alunos obtêm uma melhor compreensão dos diversos conteúdos. Defendem que estabelecer conexões pode “ser fonte de motivação para os alunos. Por outro lado, representa um desafio para professores que podem usá-las para delinear contextos de

ensino e aprendizagem favoráveis ao aprofundamento do conhecimento matemático” (Boavida et al., 2008, p. 127).

3.2.1.4 A Formação Cívica

O Ministério da Educação (2001) faz referência à Formação Cívica como uma área curricular não disciplinar que assenta no “uso do sentido crítico para análise e emissão de juízos acerca do trabalho e comportamento próprios e dos outros (...) educação e respeito pelos pontos de vista e trabalhos dos outros” (p.77). Esta área é transversal a todas as áreas disciplinares curriculares.

O docente é “um elemento mediador no seu processo de construção da cidadania” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 27). Estanqueiro (2010) afirma que os bons professores devem investir na formação integral dos alunos salientando que “os valores fazem parte da alma da educação” (p. 99). O autor supracitado defende que um dos objetivos da educação é “ajudar os alunos a conhecer, apreciar e praticar os valores morais básicos, que fazem parte da nossa herança cultural” (pp. 105-106).

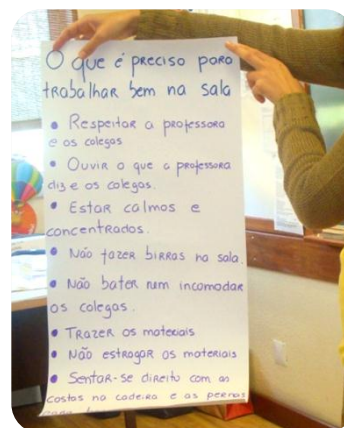
Na sociedade vigente, é essencial que seja praticada a responsabilidade, o respeito, a honestidade e a solidariedade. Além disso, é importante fazer com que os alunos compreendam que têm direitos e deveres para consigo próprios, mas, também, nas relações e interações que mantêm com os outros.

Apercebemo-nos, a partir das observações e interações realizadas com os alunos, no decorrer da primeira semana de estágio, que estes ainda não tinham adquirido algumas competências que são imprescindíveis para um bom clima na sala de aula.

Estes alunos encontravam-se, ainda, numa fase de adaptação ao 1.º CEB, apresentando personalidades e comportamentos muito distintos, e diferentes níveis de maturidade. No geral, desconcentravam-se facilmente durante a elaboração das

atividades, brincavam com os colegas, alguns levantavam-se do seu lugar e até brinquedos tiravam da mochila para brincar quando terminavam o trabalho. Perante este conjunto de situações, optámos por dialogar com os alunos e fazê-los pensar e definir regras e tipos de comportamentos necessários para trabalhar bem na sala (figuras 241 e 242).

Figuras 241 e 242. Elaboração de regras com a turma.



Além da elaboração de regras conjuntamente com a turma, considerámos pertinente introduzir um quadro de tarefas de forma a organizar a vida quotidiana e o bom trabalho na sala de aula (apêndice 23). A introdução desta estratégia teve como referência um dos instrumentos do Movimento da Escola Moderna que preconiza a divisão cooperada de tarefas, que semanalmente são assumidas pelos alunos e avaliadas em grupo.

Os alunos concordaram plenamente com a sugestão. Definimos, em conjunto, tarefas que, em cada semana, um ou dois alunos seriam os responsáveis pelo seu cumprimento. Estas consistiam em distribuir cartões com o nome dos colegas no início da manhã; distribuir os livros, ou outros materiais aos colegas; registar o tempo que se faz sentir; identificar o mobiliário; regar as plantas; chamar os colegas e, ao mesmo

tempo, organizar uma fila para irem, ordeiramente, lanchar/almoçar; verificar se a sala está limpa e arrumada. Como suporte, construímos um quadro de pregas onde, de um lado, eram colocados pequenos cartões com as tarefas a realizar e, do outro, um cartão com a foto do(s) aluno(s) responsável(eis) pela tarefa durante a semana (figura 243). Na figura 244 pode ver-se os alunos a realizarem algumas tarefas.

Figura 243. Quadro das tarefas.



Figura 244. Alunos a realizarem algumas tarefas.



Uma tarefa que consistia em distribuir o nome dos colegas e também identificar o mobiliário tinha outro objetivo fazer com que os alunos, aos poucos, fossem reconhecendo o nome dos colegas e também do próprio mobiliário.

Registrar o tempo é uma tarefa aconselhada pelo Ministério da Educação (2001), nomeadamente “registrar, de forma elementar e simbólica, as condições atmosféricas diárias” (p. 115). O aluno responsável por essa tarefa observava o “tempo” e depois desenhava num quadrado de papel e afixava-o no calendário, no dia correspondente.

A análise do conteúdo desses instrumentos não só contribui para a tomada de consciência do conhecimento social construído como é uma ocasião prestante de possibilidade para a integração de outras aprendizagens no âmbito de emergência da

A turma é, no geral, muito agitada, especialmente após o lanche da manhã, em que o rendimento era muito fraco e os alunos desconcentravam-se facilmente. Muitas vezes, tínhamos que interromper as atividades e encetar um diálogo reflexivo com os alunos e até relembrar algumas regras por eles elaboradas para terem consciência dos seus comportamentos. Algumas vezes funcionou, outras não.

Não foi nossa intenção recorrer a atitudes repressivas para que os alunos estabilizassem. Constance Kamii (1998) defende que, para um “desenvolvimento da autonomia (tanto intelectual como socioafectivo), é necessário ter um contexto de relação adulto-criança caracterizado pelo respeito mútuo, o afecto e a confiança” (p. 91). Para alcançar o sucesso no trabalho educativo é necessário que a forma de gestão da turma “contribua para criar um clima relacional facilitador desse trabalho” (Morgado, 1999, p. 40).

Para contornar a situação e fazer com que os alunos se concentrassem em torno das atividades, realizámos diversas estratégias, nomeadamente movimentos corporais de forma a relaxar os alunos, focar a atenção nos sons do exterior, cantar com gestos a acompanhar, colocar CD's de música calma, entre outras. Uma outra estratégia foi a implementação da “Avaliação diária de trabalho”.

Foi construído um quadro com o nome de todos os alunos e, através de estrelas, era realizada a avaliação do aluno (figura 247). No mínimo, era atribuída uma estrela, que significava muito mau comportamento e desconcentração na sala de aula, entre outras atitudes e, no máximo, eram atribuídas cinco estrelas aos alunos que não perturbassem a aula, os colegas e que demonstrassem empenho no seu trabalho diário.

Figura 247. Quadro da avaliação diária de trabalho.



Figura 248. Avaliação/Balanco.



O balanço do dia era realizado perto da hora de saída (figura 248). Os alunos, à vez, refletiam e faziam a sua autoavaliação relativamente ao empenho, concentração nas atividades e o seu comportamento. Durante alguns minutos, pensavam e mencionavam o número de “estrelas”, de acordo com o seu desempenho diário.

Os alunos referiam se cumpriram ou não com as suas responsabilidades e se tiveram um comportamento adequado na sala de aula e justificavam-se. A turma tinha sempre uma palavra a dizer, confirmando a veracidade ou não das palavras do colega e comentando as atitudes ou os comportamentos menos corretos.

No geral, os alunos eram sinceros e admitiam quando erravam, porém, quando isso não acontecia, ou quando os colegas tinham uma opinião divergente em relação aos argumentos apresentados, o debate não terminava enquanto não houvesse consenso entre todos. Caso fosse a primeira vez que, a um aluno, fosse atribuída uma avaliação menos positiva (retirada de algumas estrelas) era discutido, entre todos, se merecia uma oportunidade. Desta forma, tinha a possibilidade de melhorar as suas atitudes e comportamentos.

No dia seguinte, consoante o comportamento e as atitudes dos alunos, as estrelas eram acrescentadas ou retiradas, se o aluno tivesse o mesmo tipo de comportamento do dia anterior o número de estrelas era mantido.

A aplicação deste quadro de avaliação diária, além de melhorar o comportamento da turma, fez com que alguns alunos se aplicassem com maior ênfase nas atividades. Na minha opinião, incutiu, nos alunos, a responsabilização pelos seus actos e atitudes, fomentou o saber ouvir, saber argumentar, saber perdoar, respeitar e entender a perspectiva do colega. Creio que, para estes alunos, era um elemento de motivação pessoal, uma forma de demonstrar à comunidade escolar o seu empenho no cumprimento das suas responsabilidades e tarefas, e na sua aprendizagem. A melhoria do comportamento da turma proporcionou um melhor ambiente e bem-estar, na sala. Porém, algumas vezes, os alunos mais problemáticos acabavam por destabilizar a turma.

Nós pensamos que outra alternativa seria a concretização de um Diário de Turma, porém, os alunos ainda não sabiam escrever, pelo que, com o quadro que elaborámos, no fim da aula, os assuntos do dia eram discutidos oralmente e resolvidos entre todos.

Os alunos que terminavam os trabalhos/atividades, atempadamente, acabavam por ficar à espera dos colegas. Esta situação gerava alguns comportamentos inapropriados, por exemplo, levantavam-se do seu lugar, distraíam o colega do lado, entre outros.

Concluímos que esses alunos tinham de ocupar o tempo com alguma coisa. Para colmatar esta situação, optámos por elaborar ficheiros autocorretivos no âmbito da Matemática, do Português e do Estudo do Meio (apêndice 24). Estes estavam em consonância com os conteúdos abordados e permitiam a sua consolidação. Foram distribuídos em duas capas e foram colocados num local de fácil acesso, pois segundo

José Morgado (1999), os materiais devem “permanecer acessíveis e deve ser promovida a sua utilização de forma responsável e autónoma por parte dos alunos” (p. 60), (figuras 249 e 250).

Figura 249. Capas com ficheiros.

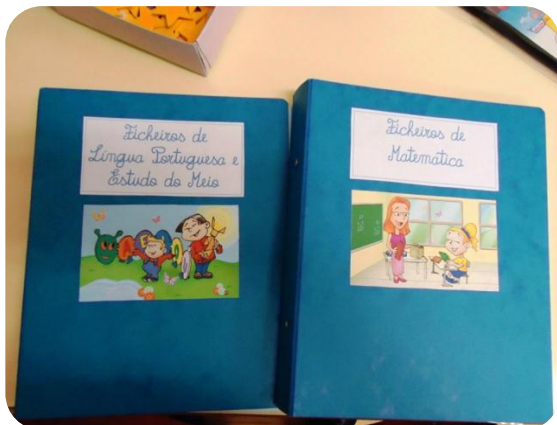


Figura 250. Local onde estavam disponíveis os ficheiros.



Quando os alunos terminavam um exercício ou atividade, dirigiam-se ao local onde se encontram as capas com os ficheiros, escolhiam um deles e procediam à sua resolução. De salientar que, também, tinham à sua disposição os ficheiros autocorretivos para consulta. A turma teve uma grande adesão aos ficheiros. A docente que dá apoio à turma, na parte da tarde, confidenciou-nos que os alunos falavam muito dos ficheiros e que gostavam de resolvê-los. Através destes factos concluímos que desenvolveram um sentimento de apropriação.

Além dos ficheiros autocorretivos, construímos jogos didáticos com conteúdos abordados nas aulas (apêndice 25). O jogo “dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da curiosidade” (Kamii, 1996, p.29). Estes jogos desafiavam os alunos a aplicar os conhecimentos adquiridos, tanto individualmente como em grupo.

Nas imagens seguintes pode ver-se os jogos por nós elaborados, designadamente um jogo de operações matemáticas com o dado; um jogo de orientação espacial; um jogo de sequências com figuras geométricas; dois jogos de associação palavra/imagem e um dominó de operações matemáticas (figuras 251 a 256).

Figuras 251 a 256. Realização de jogos.



Quando terminavam o jogo, solicitavam que nós confirmássemos para saberem se estavam corretos. Um dos jogos consistia em ler palavras e colocá-las na imagem correspondente. Assisti ao desempenho de um aluno que estava a realizar esse jogo e foi gratificante observá-lo a juntar as sílabas e reconhecer posteriormente a palavra no seu

global e conseguir lê-la. No fim sorria. É um sorriso de quem está a iniciar o processo de leitura.

Uma outra aluna que tem Necessidades Educativas Especiais conseguiu concluir, sem auxílio, um jogo de orientação espacial. Neste caso, também foi visível o entusiasmo da aluna que se sentiu capaz. É importante motivar e estimular estes alunos através de estratégias diversas de modo a que consigam demonstrar os seus conhecimentos. A “motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação. É um círculo virtuoso” (Estanqueiro, 2010, p. 11).

3.2.2 A Organização e Comunicação na Sala de Aula

Morgado (2004) considera que é importante “organizar o funcionamento da sala de aula no sentido de promover, tanto quanto possível, os níveis de comunicação entre alunos e entre alunos e professor, aproveitando-se a interacção dos alunos como factor de aprendizagem e desenvolvimento” (p. 101).

Arends (1995) afirma que a disposição do mobiliário “pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (p. 93). O autor supracitado refere ainda que, embora não seja possível controlar a quantidade de espaço disponível, os professores têm liberdade de acção no que concerne à sua gestão.

A professora cooperante deu-nos a liberdade de alterarmos o mobiliário, mesas e cadeiras da sala consoante a abordagem e as atividades que seriam realizadas. Sanches (2001) defende que consoante o tipo de atividades, a organização sala deverá ser adaptada “salas em U, umas vezes, salas organizadas para trabalho de grupo, salas com disposição tradicional, outras vezes” (p. 19). É importante sublinhar, tal como afirma

Arends (1995) que “cada configuração tem as suas próprias regras de participação, e estas necessitam de ser claramente explicitadas aos alunos” (p. 95).

A organização da sala é importante, pois através dela os alunos podem obter um melhor rendimento e permite ao docente fomentar diversos modelos de trabalho que privilegiem a colaboração, a cooperação e a partilha de esforços individuais (Morgado, 1999).

Ao longo do nosso estágio, apetrechámos a sala com os trabalhos dos alunos para torná-la esteticamente agradável e para que os alunos sentissem que os seus trabalhos são valorizados.

A nossa comunicação com a turma baseou-se, essencialmente, através do diálogo e das perguntas. Sabe-se que as perguntas têm um grande potencial pedagógico, pois são dos processos mais simples e eficazes para envolver os alunos na aula.

Elaborar perguntas claras, positivas, desafiantes e oportunas permite descobrir o que os alunos já sabem sobre um determinado assunto. Todavia, é necessário realizar, de igual forma, um confronto com o que não sabem. As suas respostas e expressões são de vital importância, dado que nos indicam como estão a reagir perante os conteúdos, isto é, se estão efetivamente a compreender e quais as suas dificuldades. De acordo com o seu *feedback*, nós modificámos a abordagem para permitir uma melhor compreensão e assimilação dos conhecimentos. Quando questionamos a turma estamos a solicitar, na maior parte das vezes, a participação voluntária dos alunos, porém, é preciso evitar que respondam sempre os mesmos ou vários ao mesmo tempo.

É uma tentação dirigir o olhar para os alunos mais inteligentes e mais participativos, porém, não podemos nos esquecer que outros mais tímidos ou mais fracos também precisam deste estímulo (Estanqueiro, 2010).

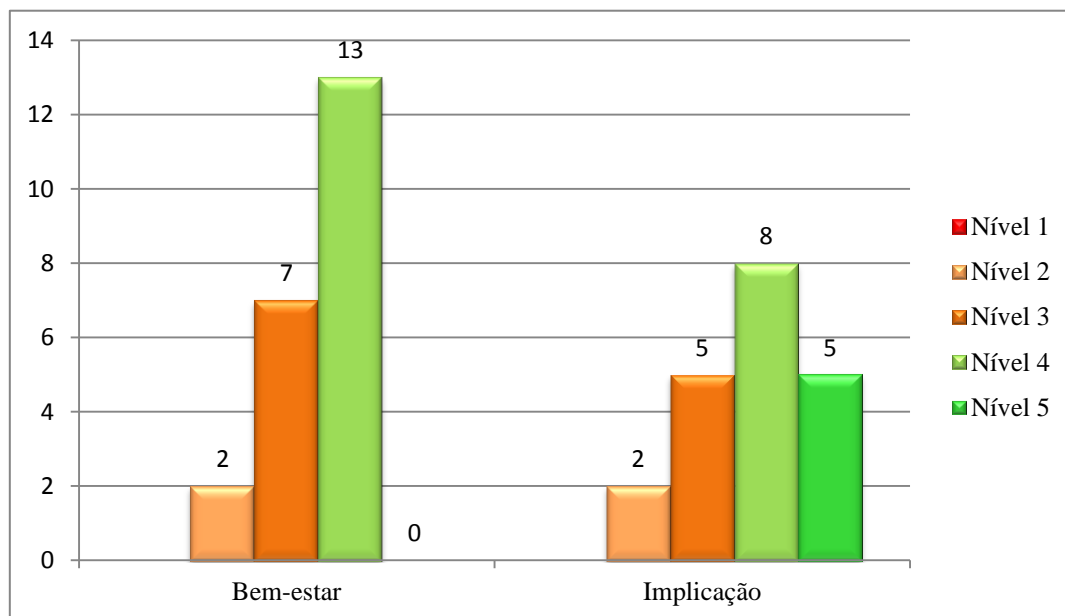
3.2.3 Avaliação Geral do Grupo

A avaliação do grupo 1.º A foi realizada a partir de uma tabela de competências que foram delineadas tendo em conta a fase em que se encontram os alunos, (apêndice 26). Também registámos os pontos fortes e os que necessitavam de ser melhorados, de todos eles, nas diversas áreas curriculares (apêndice 27).

Além da avaliação que efetuámos ao nível dos pontos fortes e pontos a melhorar, considerámos pertinente realizar uma avaliação geral do grupo relativamente aos níveis de bem-estar e implicação demonstrados do decorrer do estágio (apêndice 28).

Através das observações e apontamentos realizados sobre cada aluno e tendo como referência o pressuposto de Portugal e Laevers (2010) os resultados, a nível do bem-estar e implicação são visíveis no seguinte gráfico (figura 257).

Figura 257. Gráfico dos níveis de bem-estar e de implicação dos alunos do 1.ºA



A partir da análise do gráfico podemos concluir que, no geral, a turma encontra-se no nível 4 (alto) tanto a nível do bem-estar, como da implicação.

A nível do bem-estar, 13 alunos estão no nível 4 (alto), pois evidenciam interesse em participar ativamente na dinâmica da sala e revelam sinais claros de satisfação do decorrer da realização de atividades, todavia cedem, por vezes, a distrações provocadas pelos colegas, entre outros. São alunos bem dispostos na maior parte do tempo. Nenhum encontra-se no nível 5 relativamente ao bem-estar, uma vez que, são um pouco tímidos, imaturos e têm comportamentos desestabilizadores. Na realização autónoma das atividades sentem alguma falta de confiança e pedem auxílio constante ao professor.

No nível mais alto, (nível 5), de implicação existem cinco alunos, que realmente demonstram bastante empenho e concentração na realização das atividades e executam-nas com prazer. É notável a dedicação e persistência destes alunos que não se distraem facilmente quando estão a realizar alguma tarefa/atividade.

No nível 4, indicador predominante, existem oito alunos que são ativos e empenhados na realização das atividades e consideram-nas significativas para a sua aprendizagem. Estes alunos trabalham, por vezes, no “limite das suas capacidades” e gostam de sentir o desafio. Neste grupo de oito alunos, seis encontram-se, também, ao mesmo nível do bem-estar.

Dos 22 alunos que compõem a turma, existem dois que se situam no nível 2 (baixo) no que respeita ao bem-estar, um dos alunos evidencia sinais de desconforto, aparenta um ar adoentado, visível na sua expressão facial e na sua postura dentro da sala de aula. Demonstra uma confiança e uma autoestima baixa, necessitando de apoio e incentivo para realizar as atividades nas quais tem dificuldades. O outro aluno, apresenta comportamentos instáveis, alterações de humor repentinas e acentuadas que, por vezes, resulta em agressões aos colegas tanto fisicamente como oralmente. De

salientar que nesses momentos de alteração comportamental significativa, o aluno não tem em consideração os adultos que estão perto de si.

No que concerne à avaliação de competências verificámos que os alunos têm aptidões e capacidades muito distintas nas diversas áreas curriculares, porém, no respeitante a atitudes e comportamentos a ter na sala de aula estão praticamente ao mesmo nível.

Através do conto e reconto de histórias averiguámos que muitos alunos possuem uma boa capacidade de memorização. Nos diálogos que tivemos com as crianças verificámos que muitas ainda comunicam de uma forma pouco fluida, algumas têm dificuldades em verbalizar frases claras e coerentes, por outro lado há alunos que nos surpreendem pelo seu vocabulário rico e diversificado.

No que respeita à leitura, a maior parte dos alunos já consegue aplicar alguns conhecimentos relativamente ao reconhecimento som/palavra e à correspondência som/letra, permitindo-lhes ler palavras e pequenas frases com sucesso.

A nível da escrita constatámos que, no geral, evoluíram de forma significativa, desde que iniciámos o estágio. Através das atividades foi possível observar paulatinamente uma evolução da caligrafia e conseqüentemente uma melhoria na capacidade de organização espacial do texto.

A área curricular da Matemática é o ponto forte de alguns alunos que revelam um bom raciocínio. No geral os alunos gostam de realizar atividades lúdicas em que possam pensar e raciocinar logicamente para encontrar respostas.

3.3 Intervenção com a Comunidade

No regulamento de estágio está disposto que os estagiários devem realizar uma intervenção educativa com a família e a comunidade escolar. Esta poderia ser realizada

com os outros núcleos de estágio que se encontravam na mesma instituição, mas, por razões de incompatibilidade de temas e conteúdos abordados, cada núcleo de estágio realizou a sua intervenção separadamente.

Eu e a minha colega de estágio realizámos as nossas intervenções de acordo com o que estava a ser desenvolvido com a turma, possibilitando assim uma ação contextualizada e significativa.

3.3.1 Projeto “Leitura em Família”

No primeiro dia de observação, realizámos um jogo para aferir os interesses e passatempos favoritos da turma e, posteriormente, fizemos a sua análise e, de nove opções, o passatempo ver/ler livros ficou em quarto lugar. Além deste facto, constatámos que a maioria dos alunos não compreendia a função da leitura, assim como a sua importância e utilidade no nosso dia-a-dia. Na sociedade atual é imprescindível dominar a leitura e a escrita para exercer em pleno a vida como cidadão ativo.

Através das evidências mencionadas, propusemos a realização do “Projeto Leitura em Família”, que teve, por base, ideias do Plano Nacional da Leitura. O nosso principal objetivo era promover a leitura em família. Sabemos que, além da escola, a colaboração da família é muito importante para a criação de hábitos de leitura.

Na fase inicial do projeto, sugerimos aos alunos que trouxessem livros de casa para trocarem com os colegas. Tivemos um ótimo *feedback* e, no dia seguinte, alguns alunos trouxeram livros para trocar com os colegas, revelando interesse, determinação e um à vontade perante os colegas e docentes. Registámos numa tabela, elaborada por nós, o nome do aluno, nome do livro e a data de apresentação (apêndice 29). Os alunos tinham a oportunidade de escolher o livro que lhes despertava mais interesse, tendo em

conta os disponíveis e, além disso, escolhiam a data da apresentação do livro à turma. Esta ação permitiu que os alunos se responsabilizem pelas suas decisões.

Além do livro, os alunos levavam, para casa, um documento a fazer referência à importância da leitura em família, assim como algumas recomendações para tornar a leitura mais agradável (apêndice 30). Foram acompanhados também com uma folha para registarem o título do livro, o nome ou grau de parentesco do familiar que leu a história, etc. Esta folha destinava-se ao registo de comentários ou a realização de desenhos, pinturas (apêndice 31). Poderia ser realizado em outros suportes, com recurso a outros materiais caso fosse do interesse dos alunos, mas todos eles optaram por utilizar a folha de registo entregue.

Na data marcada, os alunos apresentaram o livro à turma, alguns fizeram todo o reconto da história, outros optaram por apresentar a sua parte favorita. Alguns alunos fizeram o reconto com mais expressividade do que outros. Os que estiveram mais contidos tiveram o nosso apoio e conseguiram apresentar aos colegas o que pretendiam. No geral, todos eles foram capazes de referir as personagens principais da história, o local da ação e o enredo (figuras 258 e 259).

Figuras 258 e 259. Reconto/apresentação das histórias à turma.



Após o reconto da história, cada aluno apresentou o registo que realizou sobre a mesma. Todos os alunos fizeram um desenho da sua parte favorita da história e explicitaram o que tinham representado (figuras 260 a 263).

Figuras 260 a 263. Apresentação de registos da leitura à turma.



Durante a apresentação das histórias, os alunos ficavam atentos a cada pormenor e no fim aplaudiam e comentavam a prestação do colega e sobre a história que ouviram.

No decorrer deste projeto, apenas uma criança não cumpriu a data estipulada para a apresentação do seu livro, tendo sido necessário relembrar-lhe constantemente, revelando alguma irresponsabilidade da sua parte. Com este projeto pretendemos que os alunos continuem a trocar livros entre si, se o desejarem, e que recorram, também, ao empréstimo da biblioteca. Este poderá adquirir outra dimensão, designadamente, um

espaço de comunicação onde os alunos que queiram comunicar/partilhar com os colegas sobre algum assunto, acontecimento ou mesmo trazer algo para mostrar. Ou quando o grupo já tiver adquirido as competências de leitura, criar um momento “ler, mostrar e contar”. Estes momentos valorizam os interesses e as competências que os alunos vão adquirindo no âmbito da linguagem oral, na leitura.

3.3.2 Realização de Atividades de Natal

O culminar do estágio foi a meio do mês de dezembro. O Natal aproximava-se e dialogámos com a turma com o intuito de saber qual o significado desta época festiva para estes alunos. A planificação de atividades a realizar foi realizada conjuntamente com a turma. Para decorar a sala de aula foram propostos diversos símbolos natalícios e o escolhido foi um pinheiro de Natal de grandes proporções. O mesmo era constituído por várias peças de puzzle correspondentes ao número de alunos da sala. Entregámos uma peça, a cada aluno, para ser decorada conjuntamente com a família.

Posteriormente, na sala de aula, cada aluno montou a sua peça com o nosso auxílio (figuras 264, 265 e 266). Simultaneamente, observámos nas suas expressões a satisfação de visualizarem as peças de puzzle a encaixarem-se umas nas outras e a formar um pinheiro criativo e colorido.

Figuras 264, 265 e 266. Montagem do pinheiro na sala de aula.



Os alunos ficaram muito satisfeitos com o resultado final. Este processo foi interessante, pois partiu de um trabalho individual com o cunho pessoal de cada aluno e que, depois de agregado aos restantes, resultou num pinheiro coletivo muito interessante. Uma vez que a sala de aula já estava decorada, colocámos à disposição dos alunos diversos modelos de pinheiros e cada um escolheu o que mais gostou e decorou-o com os diversos materiais disponíveis. De salientar que nesse momento colocámos um CD com as músicas de Natal que eles iriam cantar na festa. O espírito natalício estava presente na sala, foi muito agradável ouvir os alunos a cantar e vê-los tão implicados a decorar o seu pinheiro para oferecer à família (figuras 267 e 268).

Figura 267. Decoração dos Pinheiros



Figura 268. Pinheiros de Natal



3.3.3 Declamação de Quadras de Natal na Festa da Escola

A promoção da leitura foi mais uma vez realizada, mas no âmbito das atividades de Natal. Propusemos à turma a declamação de um poema no dia da festa de Natal, além das músicas de Natal que iriam cantar nesse dia. A turma concordou e então sugerimos alguns poemas e os alunos escolheram aquele que lhes mais agradou.

Uma outra opção seria os próprios alunos pesquisarem os poemas, ou uma quadra, possibilitando-lhes mais autonomia, e seria mais uma forma de integrar a família. No entanto, tendo em conta experiências anteriores em que a participação da

família foi pouca e o facto do tempo ser curto, optámos por sermos nós a seleccionar três poemas. Os alunos escolheram um poema da autoria de José Jorge Letria “As Prendas de Natal”, que evidencia a importância dos sentimentos e ressalta a importância de partilhar (anexo 3).

Questionámos a turma no sentido dos alunos se voluntariarem para declamar as quadras no dia da festa. Quatro alunos voluntariaram-se e, apesar de apresentarem capacidades diferentes a nível da memorização e dicção, o que foi determinante foi a sua motivação. Cedemos o poema a todos os alunos para que fosse lido conjuntamente com a família. Para aqueles alunos que se voluntariaram, a sua família teve um papel especial em auxiliá-los a decorarem as quadras.

Nos dias que antecederiam à festa foi visível o empenho e a dedicação destes alunos que chegavam ao nosso pé e tentavam declamar a quadra e nós apoiámos sempre que precisaram.

No dia da festa de Natal, cada aluno declamou a sua quadra, uns com mais fluência que outros, mas todos foram aplaudidos de uma forma entusiástica pelo público e estavam muito orgulhosos, como nós também (figuras 269 e 270).

Figuras 269 e 270. Declamação das quadras de Natal.



3.3.4 Participação na Entrega das Avaliações do 1.º Semestre

A professora cooperante convidou-nos a estarmos presentes na reunião da entrega de avaliações e nós considerámos um excelente momento para termos um contacto com as famílias. Fomos apresentadas aos encarregados de educação, pela professora, e, seguidamente cada uma de nós falou sobre os conteúdos abordados no decorrer do nosso estágio. Depois, foi exibido um vídeo elaborado por nós, com fotografias que documentavam os conteúdos e a participação dos alunos nas diversas atividades (apêndice 32).

De salientar que este vídeo foi apresentado, primeiramente, à professora cooperante e aos alunos no último dia de aulas. Os alunos demonstraram-se muito satisfeitos ao contemplarem as suas fotografias e a reverem as atividades que tinham participado. O vídeo teve o mesmo efeito nos encarregados de educação que gostaram de ver os seus filhos a participarem ativamente e a realizarem diversas atividades que lhes permitem aprender conteúdos e adquirir competências que serão úteis ao longo do seu percurso escolar.

Na distribuição da avaliação observámos que a professora cooperante dialogava com os pais de uma forma calorosa e mencionava os aspetos relativos à avaliação dos alunos, valorizando primeiramente os sucessos dos alunos e então depois as suas dificuldades, aconselhando de que forma poderiam ajudar os seus filhos em casa. De acordo com José Morgado (1999), é fulcral que “a comunicação com os pais e encarregados de educação assente numa atitude positiva, ou seja, acentue o que deve ser feito, mais do que deve ser evitado, valorize as competências, mais do que apontar insucessos” (p. 80).

3.3.5 Organização do Seminário “Como ajudar o seu filho a ser uma criança mais feliz! – A influência da família na infância e na adolescência”

Célia Serra (2004) afirma que a “mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de uma adaptação por parte da criança” (p. 19). A transição para o 1.º Ciclo acarreta mudanças que nem sempre são de fácil adaptação, exigindo por parte dos pais/encarregados de educação, um papel mais ativo no acompanhamento do processo escolar do educando. Segundo António Estanqueiro (2010), “uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar dos alunos” (p.111). Morgado (1999) refere ainda que o interesse demonstrado pelos pais e encarregados de educação em perceber o que se passa na escola relativamente a trabalhos e atividades, interesses e sentimentos pode ser relevante para a criança em termos de motivação e sucesso.

Nesse sentido, e atendendo a alguns casos de alunos cujos seus comportamentos prejudicavam o bom ambiente na sala de aula, organizámos um seminário orientado pela psicóloga Dr.^a Clara Sousa intitulado: “Como ajudar o seu filho a ser uma criança mais feliz! – A influência da família na infância e na adolescência” (figuras 271 e 272).

Figuras 271 e 272. Realização do seminário.



Convidámos todos os pais do 1.º e 2.º anos e os docentes que também estivessem interessados em participar para compreenderem melhor esta fase da vida das crianças, entre outros aspetos de interesse geral (apêndice 33). Este seminário foi um espaço de aprendizagem, de partilha e de convívio, no qual a Dr.ª Clara fez referências sobre diversas estratégias familiares, como reduzir e gerir os conflitos, como aplicar limites e inculcar responsabilidades, normas e valores. Abordou algumas competências parentais, focando a assertividade, o ser capaz de ouvir, explicar e negociar em torno das regras. Como potenciar ligações estáveis e positivas que conduzem a um sentimento de segurança e bem-estar emocional, que reduzem conseqüentemente os problemas de comportamento das crianças.

Falou um pouco sobre os diferentes estilos parentais, “permissivo, autoritário e democrático”, e os seus efeitos na educação e personalidade dos filhos. Destaco uma frase proferida pela psicóloga, *Falem “com” os filhos e não apenas “para” os filhos*, que evidencia a importância da comunicação.

No fim da sua intervenção, apresentou um vídeo, muito conhecido e divulgado no canal *youtube*, realizado pela entidade *Child Friendly*, intitulado “Children see. Children do.”. A mensagem que transparece é a de que os comportamentos dos pais influenciam a personalidade e, conseqüentemente, os comportamentos dos filhos. Os pais são tidos como exemplo de aprendizagem dos valores sociais, pelo que devem mediar as suas palavras, ações e atitudes.

Os pais presentes no seminário estiveram muito interessados e, no fim, houve espaço para o diálogo, colocação de questões e esclarecimento de dúvidas.

Apesar de terem sido convidados encarregados de educação de três turmas (uma de 1.º ano e duas de 2.º ano), o nível de aderência a esta iniciativa ficou aquém das nossas expectativas, uma vez que nosso objetivo era partilhar com o maior número de

pais possível uma mensagem que lhes permitisse compreender um pouco melhor esta fase da vida dos seus filhos.

3.4 Reflexão Final acerca da Intervenção Educativa no 1.º Ciclo

A minha intervenção educativa neste estágio foi alvo de pequenas reflexões pessoais que me permitiram aprender, aperfeiçoar e enriquecer a minha ação. De acordo com Estanqueiro (2010), “aprendemos reflectindo sobre as nossas práticas e partilhando as nossas experiências” (p. 10).

Inicialmente, estava um pouco ansiosa e apreensiva, especialmente porque não tinha experiência em lecionar e interagir com alunos do primeiro ano de escolaridade. Porém, no decorrer das semanas, esse sentimento foi-se desvanecendo. Foi uma ótima oportunidade ter experienciado esta realidade de modo a compreender como se processa a adaptação e a transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB.

Sendo o estágio efetuado a pares, a nossa intenção primordial foi a de pautar a nossa ação pela qualidade que incessantemente nos foi inculcada ao longo dos anos de curso, apoiada e fundamentada nos teóricos e pedagogos consagrados. Temos a consciência de que em qualquer sala de aula os alunos são diferentes, têm aptidões diversificadas, ritmos de aprendizagem desiguais, enfim, não há um aluno padrão, daí que tenhamos de ser bastante atentas e flexíveis, de modo a atender cada um da melhor forma possível. Esse é o grande desafio do professor do Ensino Básico.

O nosso objetivo foi que todos os alunos alcançassem o sucesso na medida das suas possibilidades, daí a nossa preocupação em promover aprendizagens significativas e diversificadas. Estanqueiro (2010) refere que “educar é ajudar o aluno a descobrir e a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (p. 13).

O docente deve adotar estratégias que vão ao encontro das necessidades e características de cada aluno. A intervenção deve ser construída a partir dos conhecimentos, dos interesses e saberes dos alunos. Esta situação ocorreu no decorrer das aulas em que, por vezes, alterámos a sequência de atividades consoante a intervenção dos alunos. Tal como refere Augusto Cury (2004) a sala de aula “não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único ator e os alunos, espectadores passivos. Todos são atores da educação. A educação deve ser participativa” (p. 125).

Conscienzalizadas da importância de planificar aulas e atividades que fomentassem a autonomia dos alunos, planificámos de forma flexível, o que exigiu muita reflexão da nossa parte, na medida em que pretendíamos que os alunos tivessem aprendizagens dinâmicas e significativas. Para tal, promovemos o trabalho individual e em grupo, a apresentação oral do mesmo, incentivámos o diálogo e a participação dos alunos e fomentámos a diferenciação pedagógica. Apregoamos uma metodologia ativa e diferenciada, promovendo a participação democrática e o desenvolvimento sociomoral dos alunos. Além de aprenderem os conteúdos, desenvolveram competências na interação com o docente e os colegas. De salientar que nós, docentes, também aprendemos nestas interações.

O conhecimento das dificuldades dos alunos é um passo importante para se poder construir respostas adequadas a cada um e, para que ocorra sucesso na aprendizagem, torna-se imprescindível que o aluno se sinta confiante e esteja rodeado por pessoas que transmitam segurança e bem-estar.

Ao longo da minha intervenção pedagógica, fomentei um clima de tolerância, de responsabilidade e respeito. Este é um aspeto a valorizar, pois uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a

aprendizagem. Segundo Helena Vieira (2005) “a relação pedagógica é tanto mais eficaz quanto mais aberta, positiva e construtiva for a comunicação professor/aluno” (p. 9).

Incentivei os alunos a pensarem por si próprios e a refletirem, se não percebessem algum conceito, tentava explicar de uma forma mais pormenorizada e acessível. Dei ênfase à reflexão, sugerindo aos alunos que tivessem consciência dos seus atos e refletissem sobre os mesmos.

Fomentámos o trabalho a pares, em que os alunos ajudavam-se mutuamente e ao trabalharem juntos pretendiam atingir um objetivo comum, fomentando, desta forma, a aprendizagem cooperativa. Estas interações são relevantes, pois frequentemente as crianças entendem melhor a natureza das dificuldades dos seus pares do que o professor, e conseguem, por isso, fornecer explicações facilmente compreensíveis. Quando os alunos ajudam um colega numa tarefa específica, são reveladas as suas estratégias de aprendizagem, e também aprendem a ver o ponto de vista do outro e a sua forma de pensar.

É certo que, num estágio de 100 horas, não é possível assistir a uma evolução muito grande dos alunos. Especialmente neste caso, sendo alunos de primeiro ano que se encontravam ainda em fase de adaptação ao 1.º Ciclo e estavam a iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita. Em nosso entender, a aquisição de competências nesses domínios era muito lenta em alguns casos. No entanto, a professora cooperante, possuidora de uma vasta experiência, tranquilizava-nos e esclarecia-nos relativamente ao ritmo e a forma de aprendizagem destes alunos.

A professora informou-nos que nos seus anos de prática nunca tivera uma turma com alunos tão diferentes a nível de personalidade, comportamento e aprendizagem. Estes factos condicionaram, por vezes, as aulas e os colegas, impedindo uma progressão na aprendizagem. Na turma, existem diversos alunos que não têm apoio em casa, como

podemos esperar que eles tenham vontade de aprender? Considero que a família é fulcral no sucesso escolar dos filhos e que cabe à escola proporcionar este apoio que, por vezes, não é facultado em casa. Neste aspeto, o docente e os colegas também têm um papel fundamental. Face a estas circunstâncias, acredito, cada vez mais, que a escola tem um papel fundamental na promoção de uma autoestima dos alunos, motivando-os para o conhecimento e levando-os a crerem nas suas capacidades enquanto construtores ativos da sua aprendizagem.

Gerir os comportamentos de alguns alunos que perturbavam a aula foi um dos desafios do nosso estágio, assim como gerir o tempo numa fase inicial. A nossa constante reflexão, e também com a professora cooperante, permitiu a construção de estratégias que permitiram contornar essas dificuldades e fazer com que os alunos adquirissem determinadas competências a nível da formação pessoal e social, de forma a conduzir um bom ambiente na sala de aula propício à aprendizagem.

O tempo de estágio, efetivado durante três dias semanais, perfazendo um mês, não permitiu que colocássemos em prática o Trabalho de Projeto, que, em nosso entender, e como a teoria confirma, possibilita autonomia e a responsabilização dos alunos pela sua aprendizagem. Além de que a assimilação de conhecimentos é mais significativa.

Era nossa pretensão tentar implementar esta metodologia, porém inúmeros factores não deram margens para que fosse bem-sucedida, nomeadamente o curto tempo de estágio, a rotina da sala, a imaturidade e o comportamento dos alunos, associada à sua fraca autonomia e responsabilidade. Estas condicionantes tornaram difícil ou impossível a concretização de algumas ideais que defendemos e acreditamos, no entanto, conseguimos colocar em prática algumas estratégias e instrumentos que proporcionaram uma forma diferente de trabalhar na sala de aula.

No decorrer deste estágio, procurámos sempre ter uma boa relação com a turma, assente na sinceridade e no respeito. Em cada dia que estive na sala com os alunos aprendi coisas novas. Aprendemos muito com eles e eles connosco, e essa partilha de experiências e saberes foi fundamental para a nossa aprendizagem enquanto futuras docentes.

Um dos aspetos fundamentais da nossa prática foi a relação que sempre mantivemos enquanto colegas de estágio. Os nossos valores, e a forma de ver a criança como um agente ativo da sua educação, mantiveram-se inalterados perante as dificuldades e agimos sempre tendo em conta este pressuposto, o que nos manteve unidas, delineando atividades assentes numa mesma perspetiva. Cada uma de nós soube ouvir e aceitar os conselhos da outra e tudo o que foi realizado reuniu o consenso de ambas, numa ação sustentada pela confiança, pela cooperação, pela interajuda e pelo respeito. Isto possibilitou-nos proporcionar experiências estimulantes e diversificadas, que permitiram a construção partilhada da aprendizagem, mediante a ação direta sobre o meio envolvente.

A relação com a professora Cooperante foi muito positiva, as conversas que tivemos, a partilha de experiências e estratégias, as reflexões conjuntas foram um grande apoio, incentivo e motivação para desempenharmos uma prática consistente, assente na valorização das aprendizagens das crianças, tendo em conta as capacidades e/ou fragilidades das mesmas. Nesta prática adquiri novos conhecimentos fundamentais para educar com qualidade.

Considerações Finais

Ao iniciar este último semestre do curso, já tinha consciência de que seria muito trabalhoso e que exigiria de mim muito empenho e dedicação. Constatei que ser educador/professor implica possuir um leque vasto competências, de conhecimentos e domínio científico de diversos assuntos. Reconheço que o trabalho do docente ultrapassa em muito o seu conhecimento científico, pois implica saber lidar com as crianças e com os seus problemas, saber educar para os valores, saber motivar para a aprendizagem.

Concordo com José Morgado (2004), na sua conceção de que

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

Foi encorajador realizar com as crianças determinadas atividades que me conduziram para horizontes possíveis e acreditáveis de momentos de trabalho cooperativo, evidenciando a valorização individual e coletiva de todos os elementos do processo educativo.

Ao longo do processo de estágio, o meu papel foi o de mediadora da aprendizagem, defendendo sempre a participação ativa das crianças. Refleti sobre os aspetos decorridos na prática e constatei que, tal como afirma Loriz Malaguzzi “o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma

consequência de suas actividades e de seus próprios recursos” (Malaguzzi citado por Edwards et al., 1999, p. 76).

A reflexão foi a base de todo o processo, pois enquanto ser em constante mudança e aperfeiçoamento urge a consciência dos efeitos das nossas ações sobre os outros.

Realizar um estágio no Pré-Escolar e seguidamente iniciar outro estágio com uma turma de primeiro ano de escolaridade permitiu-me compreender como se processa a transição da criança para o nível seguinte, quais as suas reações perante um mundo constituído por diferentes normas de estar e aprender. No 1.º ciclo, a sua aprendizagem não decorre apenas do que deseja aprender mas, também, do que o currículo emergente dita.

As limitações deste estágio, na minha opinião, cingiram-se ao pouco tempo disponível para a intervenção educativa, em ambas as valências de estágio. Temos de ser realistas e concluir que num tão curto prazo de tempo não tivemos hipóteses de observar toda a evolução das crianças, quer a nível do Pré-Escolar quer no 1.º CEB.

Tinha intenção de prolongar e iniciar algumas actividades no Pré-Escolar que decorriam do interesse do grupo, porém, tal não foi possível. A nível do 1.º CEB era nossa intenção, refiro-me também à minha colega de estágio, tentar implementar o trabalho em projeto, mas as condições e a imaturidade da turma não eram favoráveis a esta iniciativa.

Senti, em ambos os níveis educativos, que no momento em que já conhecia mais aprofundadamente as crianças e que já dominava algumas estratégias que facilitavam a vida em grupo e a gestão dos comportamentos na sala de aula, tinha chegado a altura de me despedir. De facto, as coisas já tinham um rumo, e eu já tinha conquistado algumas competências importantes para continuar a realizar um trabalho de qualidade com as

crianças. A meu ver, estagiar num maior período de tempo seria mais proveitoso e certamente conduziria a aprendizagens e progressos com um maior índice de credibilidade.

Inicialmente, tinha algumas expectativas relativamente à concretização do estágio. Alguns receios desvaneceram-se à medida que o tempo foi passando. Para mim, a prática no Pré-Escolar foi um período de autodescoberta, o facto de realizar o estágio individualmente fez com que sentisse uma responsabilidade acrescida em promover uma comunicação clara e acessível e ter em conta os interesses e necessidades do grupo, e, ainda, proporcionar atividades e refletir se as mesmas eram significativas. A boa relação com o grupo proporcionou largas vivências e boas experiências.

A prática pedagógica dá-nos algo mais em concreto sobre a realidade com qual nós temos que aprender a lidar. O contato direto com os problemas da vida diária, todos eles com as suas particularidades e que exigem formas de agir, nem sempre presentes na teoria, faz de facto com que a prática seja uma forma de aprendizagem e de aquisição de competências mais significativa para o estagiário (Mesquita-Pires, 2007). No decorrer do estágio apercebi-me que é muito importante uma formação contínua do docente e é com a prática que adquirimos experiência e conhecimentos que nos permitirá realizar uma prática de qualidade.

A nível pessoal, tenho a convicção que cresci, tanto pessoalmente como profissionalmente. Tive que enfrentar os meus dilemas pessoais e dos contextos em que estive inserida. Tive também de aprender a acreditar nas minhas capacidades. Saliento que a reflexão auxiliou-me positivamente neste processo, uma vez que a partir desta consegui contornar algumas dificuldades e arranjei soluções para poder prosseguir com os meus objetivos.

Para concluir, saliento que a realização deste estágio foi mais um passo muito gratificante e significativo no meu percurso académico. Ter estagiado em duas escolas situadas em meios distintos, com um grupo heterogéneo no Pré-Escolar e posteriormente com uma turma de primeiro ano de escolaridade, proporcionou-me múltiplos momentos de aprendizagem muito profícuos, onde se entrecruzaram diversos saberes, diferentes influências contextuais e organizacionais, conhecimentos e estratégias específicas. Possibilitou-me ainda uma apreensão holística da realidade educativa e encaro-o como uma entrada no mundo da educação.

Antevejo o meu papel como futura profissional na área da educação a orientar as crianças a estruturarem os seus próprios conhecimentos, a organizarem o seu pensamento e a especificarem os seus planos e ideias, na tentativa de quererem aprender mais e melhor, formando-se como detentoras de sabedoria, em que elas próprias são autoras das suas aprendizagens. Tal como defende Augusto Cury (2004) “educar é provocar a inteligência, é a arte do desafio” (p. 126).

Referências

- Abrantes, P. (2002). A Avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. In Abrantes, P., & Araújo, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens Das Concepções às Práticas* (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva* (7.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alava, M. J., & Palacios, P. (1993). *Será feliz uma criança no infantário?* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Biddulph, S. (2003). *O Segredo das Crianças Felizes* (3.ª ed.). Queluz: Alda Editores.
- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- 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), (1.^a ed.). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Capelo, F. (2004). Competências e Práticas no Quotidiano dos Professores. In Adão, Á., & Martins, É. (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 227-248), (1.^a ed.). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Centro de Ciência Viva (2011). *Reptilário com Lagartixas. Interessantes por natureza*. Porto Moniz. Retirado de:
http://www.portomoniz.cienciaviva.pt/home/gdestaques.asp?acao=shownot&id_noticia=314#
- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1994). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola* (3.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Cury, A. J. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes* (1.^a ed.). Lisboa: Pergaminho.

- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. (s/l): UNESCO/Edições ASA.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (1.^a ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (3.^a ed.). Porto Editora: Porto.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de Avaliação Pedagógica. In Abrantes, P., & Araújo, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens Das Concepções às Práticas* (pp. 67-74). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2003). Alterar o Currículo: Mudar a Identidade. In *Revista de Estudos Curriculares*, 1, 2, 233-250. Retirado de:
<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/19.pdf>

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-77). Porto: Porto Editora.

Gomes, A. A. (2008). A Construção da Identidade Profissional do Professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In *VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - FCSH. Retirado de: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa. Retirado de: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESstema=00&PUBLICACOESmodo=2

- Jisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In Sirah-Blatchford (Coord.). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-49). Lisboa: Texto editora.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1994). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso* (4.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.^a ed.), (pp. 94-136). Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Marcelo, C. (2009). A Identidade Docente: constantes e desafios. *Formação Docente, 1*, 109-131. Retirado de:
<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>

- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores – Um Guia para o Desenvolvimento Profissional* (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, I. P., & Veiga, M. L. (1999). *Uma Análise do Currículo da Escolaridade Básica na Perspectiva da Educação em Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental. Formação de Professores* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades 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.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. (1.^a ed.). Porto: Profedições, Lda.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica – Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nabuco, M. E. M. (1992). Transição do Pré-Escolar para o Ensino Básico. *Inovação*, 5, 1, 81-93.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2006). In Peças, A. Sérgio Niza: A Construção de uma Democracia na Acção Educativa. In *Escola Moderna*, 27, 5, 52-66.

Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação* (3.^a ed.), (pp. 123-140). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (3.^a ed.), (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Aprender em Companhia: uma pedagogia participativa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens* (pp. 5-13). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. de (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. de (2011). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-94). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & 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.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Castor, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Peças, A. (1999). Uma Cultura para o Trabalho de Projecto. In *Escola Moderna*, 6, 5, 56-61.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Peterson, R., & Felton-Collins, V. (1998). *Manual de Piaget para Professores e Pais. Crianças na Idade da Descoberta. A Fase Pré-Escolar até ao 3.º ano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Plano Anual de Escola (2011-2012). Escola Básica com Pré-Escolar de Ladeira e Lamaceiros. (Documento não publicado). Arco da Calheta.

- Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H. M., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., 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* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo de Escola (2008-2012). Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão. São Roque. Retirado de: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pegaleao/AEscola/ProjectoEducativo/tabid/2039/Default.aspx>
- Projeto Educativo de Escola (2010-2014). Escola Básica com Pré-Escolar de Ladeira e Lamaceiros. Arco da Calheta. Retirado de: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pellamaceiros/AEscola/tabid/711/Default.aspx>
- Quinquer, D. (1999). Modelos e Enfoques sobre a Avaliação: o Modelo Comunicativo. In *Avaliação como Apoio à Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar. Como Potenciar os Recursos no Jardim-de-Infancia*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. P. (1999). Planeamento de Projectos. In *Escola Moderna*, 6, 5, 5-14.
- Roldão, M. do C. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada. *A Revista da ESES*, 9, 79-104.
- Roldão, M. do C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. do C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J., & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências. Uma Abordagem Interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J., & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia. Uma Proposta Didáctica para o 1.º Ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (2000). *A Abordagem Experimental das Ciências no Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Retirado de:
http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8097?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo

- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Sanches, R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. In *Escola Moderna*, 8, 5, 30-33.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Soares, J. (2006). Notas de leitura: L'enseignement scientifique comment faire pour que «ça marche?». In *Escola Moderna*, 28, 5, 29-34.
- Sousa, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa – A Dimensão Pessoal na Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, S. (2008). *Recursos Didáticos – Ensino Pré-escolar*. Porto: Santillana Constância.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim de Infância - 1.º Ciclo: um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 44-46.

Vieira, H. (2005). *A Comunicação na Sala de Aula* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (7.^a ed.).

Porto: Edições ASA.

Legislação

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. *Aprova o Perfil Geral de Desempenho*

Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e

Secundário. Retirado de: <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Define o Perfil Geral de Desempenho*

Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e

Secundário. Retirado de: <http://www.slideshare.net/DMBAN/dec-lei2412001>

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M de 31 de Janeiro. *Alteração do DRL n.º*

4/2000/M, de 31 de janeiro. Retirado de:

<http://www.slideshare.net/nfraga/decreto-legislativo-regional-n-212006m-de-21->

[de-junho-de-2006](http://www.slideshare.net/nfraga/decreto-legislativo-regional-n-212006m-de-21-)

Lista de Apêndices CD-Rom

- Apêndice 1 – Habilitações literárias dos pais das crianças da sala Pré-B
- Apêndice 2 – Profissões dos pais das crianças da sala Pré-B
- Apêndice 3 – Roteiro de estágio - Projeto “As lagartixas”
- Apêndice 4 – Vídeos da experiência “O que as lagartixas comem?”
- Apêndice 5 – Vídeos da libertação das lagartixas
- Apêndice 6 – Fotos do livro/álbum do Projeto “As Lagartixas”
- Apêndice 7 – Roteiro de estágio Projeto “Os Répteis”
- Apêndice 8 – Fotos do livro/álbum do Projeto “Os Répteis”
- Apêndice 9 – Fotos dos “répteis” elaborados pelas famílias das crianças
- Apêndice 10 – Vídeo ilustrativo das atividades realizadas com as crianças da Pré-B
- Apêndice 11 – Avaliação Bem-Estar e Implicação crianças da Pré-B
- Apêndice 12 – Avaliação Individualizada
- Apêndice 13 – Espaços físicos da Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão
- Apêndice 14 – Habilitações literárias dos pais dos alunos da turma 1.º A
- Apêndice 15 – Profissões dos pais dos alunos da turma 1.º A
- Apêndice 16 – Tabela de interesses
- Apêndice 17 – Roteiro de estágio “8 a 9 de novembro”
- Apêndice 18 – Roteiro de estágio “28 a 30 de novembro”
- Apêndice 19 – Roteiro de estágio “5 a 7 de dezembro”
- Apêndice 20 – Roteiro de estágio “12 a 14 de dezembro”
- Apêndice 21 – Roteiro de estágio “14 a 16 de novembro”
- Apêndice 22 – Roteiro de estágio “21 a 24 de novembro”
- Apêndice 23 – Quadro de tarefas

Apêndice 24 – Ficheiros Autocorretivos

Apêndice 25 – Jogos Didáticos

Apêndice 26 – Tabela de Competências

Apêndice 27 – Avaliação pontos fortes e fracos

Apêndice 28 – Avaliação Bem-Estar e Implicação alunos 1.º A

Apêndice 29 – Registo do empréstimo de livros

Apêndice 30 – Informação Projeto Leitura em Família

Apêndice 31 – Registo de leitura

Apêndice 32 – Vídeo ilustrativo das atividades realizadas com os alunos do 1.ºA

Apêndice 33 – Convite Seminário “Como ajudar o seu filho a ser uma criança mais feliz!”

Lista de Anexos CD-Rom

Anexo 1 – Quadro síntese do bem-estar e implicação

Anexo 2 – Poema “Corpo Humano” de Walter Nieble de Freitas

Anexo 3 – Poema “As Prendas de Natal” de José Jorge Letria