

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Joana Carolina Fernandes Martins
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

abril | 2016

I
R Rel
D-R
1

T/M
37
MAR Rel
FCD-Q
Ex. 1

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
BIBLIOTECA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Joana Carolina Fernandes Martins

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

ORIENTAÇÃO
Ana Maria França Freitas Kot Kotecki

Universidade da Madeira
Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação

Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Madeira para a obtenção do grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Joana Carolina Fernandes Martins

Orientadora Científica: Doutora Ana França

Funchal, 2016

Agradecimentos

Após um longo percurso académico, onde passei pela história e cultura regionais para posteriormente me dedicar de corpo e alma ao ensino, julgo que posso dizer que estou alcançando finalmente um dos meus sonhos e objetivos para alcançar o sucesso.

Durante esta caminhada, onde por vezes este sonho parecia difícil de alcançar, algumas vezes até quase impossível, tive sempre o apoio e amizade de várias pessoas às quais sinto que é importante agradecer. Deste modo começo por agradecer:

Aos meus bebés da sala de Transição I do Infantário O Girassol e aos meus alunos do 1º A da Escola da Lombada pelo carinho, pelos sorrisos e por todos os momentos de alegria que me proporcionaram, ajudando-me a ter a certeza que estou no caminho certo e que a minha vocação é mesmo a de ser Educadora/Professora.

Às minhas cooperantes Delta Cafofo e Rute Sousa que sempre se mostraram disponíveis e me puseram à vontade para realizar toda a minha prática, partilhando comigo toda a sua saberia e experiência e demonstrando sempre um espírito crítico e construtivo. Muito obrigada, sobretudo pela amizade.

À minha orientadora Ana França pelo apoio e acompanhamento ao longo de todo este processo.

À minha amiga Karina que se revelou quase uma irmã, que nos momentos mais difíceis nunca me deixou e ficou sempre ao meu lado ajudando e motivando. Muito obrigada, minha querida!

Aos meus pais e á minha família que sempre estiveram ao meu lado, que ouviram as minhas lamentações e partilharam comigo todas as alegrias e momentos menos bons durante todo o mestrado.

Queria agradecer em especial ao meu pai que está sempre pronto para o que eu preciso e que tenta ajudar-me sempre no que pode. Que me ouve falar horas e horas sem reclamar dispondo-se sempre a me escutar sem me julgar. Obrigada!

À Joana Gouveia que mostrou ser uma grande amiga com quem pude falar sobre os problemas e apesar de andar sempre atarefada com a sua tese, teve sempre tempo para me ouvir e ajudar.

À minha amiga Joana Silva que sempre se dispôs a me ouvir, a me ajudar, e sobretudo, a apoiar ao longo desta caminhada.

À professora Elsa Fernandes que sempre se preocupou comigo e tentou ajudar-me no que lhe foi possível. Obrigada por todas as conversas e palavras de apoio.

Ao Lino Rebolo que foi das melhores pessoas que conheci no último ano e que quase sem perceber me ajudou imenso, sobretudo a nível psicológico, com os seus treinos, conselhos, brincadeiras e até com o seu mau humor. Demonstrou ser, além de treinador, um grande amigo! Obrigada!

Ao Tomás, o meu afilhado, pois foi o meu grande incentivo, foi quem nos piores momentos, me fez levantar a cabeça e ter força para continuar. Obrigada bebé lindo da madrinha.

Ao meu anjo Nuno, o meu namorado, que já não está cá entre nós, mas que sempre me apoiou, motivou e ajudou enquanto lhe foi possível. Que teve sempre toda a paciência do mundo quando me senti em baixo, incentivou-me e esteve sempre do meu lado. Acredito que mesmo depois de nos deixar, continuou sempre a olhar por mim e me tem acompanhado diariamente dando força para terminar.

Dedico sobretudo a ti e ao Tomás este trabalho.

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Relatório da Prática Pedagógica, do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira e expõe a intervenção pedagógica realizada numa sala de Transição I no Infantário o Girassol e numa turma de 1º Ano na EB1/PE da Lombada, ambas situadas no conselho do Funchal.

Tem como principal objetivo ilustrar a minha prática pedagógica, de forma reflexiva e fundamentada espelhando as competências adquiridas ao longo do meu percurso académico, onde são relatadas algumas atividades realizadas durante as duas práticas pedagógicas onde o principal objetivo foi responder a todas as necessidades das crianças promovendo variadas situações de aprendizagem e desenvolvimento.

O trabalho realizado com a comunidade educativa, incluindo crianças, encarregados de educação e comunidade educativa é também relatado, demonstrando cooperação.

O final do relatório contém uma reflexão em modo de conclusão onde é ilustrada de que modo a escrita deste relatório como a prática pedagógica influenciaram a minha identidade enquanto profissional no campo da educação.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Investigação-Ação, Intencionalidade Educativa, Aprendizagem

Abstract

Key-Words

Sumário

Agradecimentos	2
Resumo	4
Abstract	5
Sumário	6
Lista de siglas	9
Índice de figuras	10
Índice de Gráficos	11
Índice de Quadros	12
Capítulo I – O Currículo e o Desenvolvimento Curricular	15
1.1. O Papel do Professor/ Educador.....	15
1.2. O Currículo.....	18
1.2.1. Orientações curriculares no Pré- Escolar	21
1.2.2. Organização Curricular e programa no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	24
Capítulo II – Fundamentação da Metodologia adotada na Intervenção Educativa	27
2.1. Conceito de Investigação-Ação.....	27
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	29
2.2.1. Observação participante e Tomada de Notas	29
2.2.2. Diários de aula.....	29
2.2.3. Análise Documental	30
2.2.4. Registos fotográficos.....	30
2.3. Método de análise de dados.....	31
Capítulo III – Fundamentação da Prática Pedagógica	32
3.1. Intencionalidade no processo educativo.....	32
3.1.1. Observar	33
3.1.2. Planificar	33
3.1.3. Agir.....	34
3.1.4. Avaliar/Refletir.....	35
3.2. O processo de Aprendizagem.....	36
3.2.1. Modelo Curricular High/Scope	37
3.2.2. Aprendizagem cooperativa.....	42
3.2.3. Aprendizagem significativa.....	44
3.2.4. Diferenciação pedagógica	46
3.2.5. O SAC como instrumento de avaliação na Educação Pré-Escolar.....	48

Capítulo IV – Estágio em Contexto de Educação Pré- Escolar	52
4.1. Contextualização da Prática Pedagógica	52
4.1.1. Organização da instituição	53
4.1.2. Caracterização do Meio.....	55
4.1.3. O PEE do Infantário “O Girassol” - “Educar Pela Arte”	56
4.1.4. O projeto do grupo da sala de Transição I.....	57
4.1.5. Caracterização da sala.....	58
4.1.6. Gestão do tempo.....	60
4.1.7. Caracterização do grupo.....	62
4.2. Questão da Investigação – Ação	65
4.3. Intervenção Educativa	66
4.3.1. Caixa mágica	67
4.3.2. Saltos e Arcos.....	68
4.3.3. Meios de transporte	70
4.3.4. Digitinta.....	73
4.3.5. Reconheces?	74
4.4. O envolvimento da família e da Comunidade	76
4.4.1. A Festa do Pai Natal.....	77
4.5. A avaliação na sala de Transição I.....	79
4.6. Reflexão da intervenção na Educação Pré-Escolar	79
Capítulo V – Estágio em Contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	82
5.1. Contextualização da Prática Pedagógica	83
5.1.1. Organização da EB1/PE da Lombada	83
5.1.2. Caracterização do Meio.....	86
5.1.3. O PEE da EB1/PE da Lombada - “Descobrir o mundo... pintar o futuro”	87
5.1.4. Projeto Anual de Turma do 1ºA	87
5.1.5. Caracterização da sala.....	88
5.1.6. Caracterização da Turma do 1ºA.....	88
5.1.7. Gestão do Tempo	92
5.2. Questão de Investigação-Ação	93
5.3. Intervenção Educativa	93
5.3.1. Português.....	94
5.3.2. Matemática	96
5.3.3. Estudo do Meio	98
5.3.4. Expressão Físico-Motora e Musical	99
5.3.5. Expressão plástica	102
5.4. O envolvimento da família e da Comunidade	104

5.4.1. Dançando com a Diferença	104
5.5. A Avaliação na turma do 1º A.....	107
5.6. Reflexão da intervenção do 1º Ciclo do Ensino Básico	107
6. Conclusão	110
Referências Bibliográficas	111

Lista de siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

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

ME – Ministério da Educação

PAT – Projeto Anual de Turma

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCS - Projeto Curricular da Sala

PEE – Projeto Educativo do Estabelecimento

PE – Pré-Escolar

OCPE – Orientações Curriculares para o Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

Índice de figuras

- Figura 1.** Práxis pedagógica baseada no conhecimento explícito
- Figura 2.** “Roda da Aprendizagem” High/Scope para bebés e crianças
- Figura 3.** Quadro-resumo do programa SAC
- Figura 4.** Freguesia de S. Martinho
- Figura 5.** Planta da sala de Transição I
- Figura 6.** Fotografias das crianças a fazer a magia
- Figura 7.** Fotografias da atividade onde saltavam com os pés juntos
- Figura 8.** Fotografias da atividade com as crianças a saltar ao pé-coxinho
- Figura 9.** Fotografias das crianças a rodar o arco no corpo
- Figura 10.** Fotografias do reconhecimento de vários meios de transporte
- Figura 11.** Fotografia dos carrinhos e do avião usados na atividade
- Figura 12.** Fotografias das crianças explorando os materiais
- Figura 13.** Fotografias da atividade
- Figura 14.** Fotografias do material utilizado
- Figura 15.** Fotografias das crianças durante a atividade
- Figura 16.** Convite à Comunidade
- Figura 17.** Fotografia do placar da exposição
- Figura 18.** Freguesia de S. Martinho vista através do Google Maps
- Figura 19.** Planta da sala do 1º A
- Figura 20.** Fotografia do trabalho final de um dos grupos
- Figura 21.** Fotografia das crianças durante a atividade
- Figura 22.** Foto dos alunos durante as atividades de deslocação
- Figura 23.** Foto dos alunos durante as atividades de deslocação
- Figura 24.** Fotografia dos alunos durante as atividades de decoração
- Figura 25.** Convite feito à comunidade educativa
- Figura 26.** Fotografias do espetáculo do grupo Dançando com a Diferença

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Número de crianças por género

Gráfico 2. Nacionalidade das crianças

Gráfico 3. Faixa etária dos pais das crianças

Gráfico 4. Nível de escolaridade dos pais

Gráfico 5. Freguesia de residência dos alunos

Gráfico 6. Faixa etária do agregado familiar

Gráfico 7. Habilitações Literárias do agregado familiar

Gráfico 8. Profissões do agregado familiar

Índice de Quadros

Quadro 1. Plano Curricular do 1.º ciclo do Ensino Básico

Quadro 2. Papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos cooperativos

Quadro 3. Quadro-resumo do programa SAC

Quadro 4. Recursos físicos da instituição.

Quadro 5. Recursos Humanos do Infantário

Quadro 6. Recursos e instituições presentes na localidade da Nazaré

Quadro 7. Metas de Aprendizagem de Expressão Plástica definidas para o projeto “Pequenos e Grandes Artistas”

Quadro 8. Objetivos gerais definidos para a Sala de Transição I no ano letivo 2013/2014

Quadro 9. Rotina da sala de atividades da Sala de Transição I

Quadro 10. Horário da equipa pedagógica

Quadro 11. Profissão dos pais

Quadro 12. Recursos Físicos da EB1/PE da Lombada

Quadro 13. Recursos Físicos da EB1/PE da Lombada

Quadro 14. Horário das Atividades Curriculares do 1ºA

Introdução

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo, da Universidade da Madeira e tem como objetivo obter o grau Mestre.

O principal objetivo deste relatório, cuja orientação foi da responsabilidade da professora Doutora Ana França é dar a conhecer, de forma fundamentada e reflexiva, a realização da minha prática pedagógica em Contexto Pré-Escolar e de 1º Ciclo.

A prática pedagógica realizou-se, numa primeira fase, no Infantário “O Girassol” onde foram vividas experiências no âmbito de valência Creche numa sala de Transição I com crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade e numa segunda fase na Escola EB1/PE da Lombada numa turma de 1º ano com alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

No que se concerne à sua organização, o relatório está dividido em seis capítulos sendo os três primeiros de caráter teórico e os últimos três relacionados à prática pedagógica propriamente dita.

Quanto ao primeiro capítulo, este diz respeito ao Currículo e ao Desenvolvimento Curricular, abordando numa primeira fase o papel do professor/educador e posteriormente as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e a Organização Curricular e programa de 1º Ciclo do Ensino Básico. Com este capítulo pretende-se abordar aspetos sobre a importância e funções do professor/educador de infância e relatar a estrutura de tanto das Organizações Curriculares para o Pré-Escolar como da Organização Curricular e Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo tem como objetivo dar a conhecer as opções metodológicas adotadas, sendo a investigação-ação a eleita. Inicialmente será referido o que é a investigação-ação, qual a sua importância, quais as técnicas e instrumentos utilizados para recolha de dados ao longo da intervenção pedagógica e o Método de Análise dos dados.

O Terceiro capítulo é dedicado às orientações teóricas utilizadas na prática, numa primeira parte serão referidas as ferramentas utilizadas no que se concerne à intencionalidade do processo educativo, ou seja, serão referidos aspetos ligados com a observação, com a planificação, com a ação e com a avaliação, pois estas são ferramentas cruciais para que o processo educativo seja coerente e propositado. Neste capítulo serão também referidos os métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, neste caso a aprendizagem colaborativa, a diferenciação pedagógica e as aprendizagens significativas.

Outro aspeto abordado neste capítulo é a utilização do SAC como instrumento de avaliação no contexto Pré-Escolar.

O quarto capítulo incide na intervenção pedagógica praticada no Infantário “O Girassol”, numa sala de Transição I. Neste capítulo começo por fazer uma contextualização da prática referindo aspetos ligados à organização da instituição e ao seu meio envolvente. Posteriormente darei a conhecer o grupo de crianças e farei uma caracterização do tempo e do espaço educativo. Neste capítulo será relatada e justificada a questão problema colocada para este contexto pedagógico. De seguida será tratada então a prática propriamente dita, relatando algumas das atividades realizadas durante a prática. No final do capítulo será apresentada uma reflexão final sobre a prática.

O último capítulo refere-se à intervenção pedagógica realizada em contexto de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 1º ano na Escola da Lombada. Neste capítulo numa primeira fase será feita a caracterização da instituição e da turma. Depois será abordada a questão problema realizada neste contexto pedagógico. Posteriormente será referida a prática propriamente dita onde serão relatadas algumas das atividades realizadas com os alunos e no final do capítulo será feita uma reflexão de toda a prática.

No final do relatório será feita uma reflexão final onde são evidenciados os aspetos positivos e negativos de todo este processo de estágio e escrita do relatório e o modo como influenciou o meu percurso académico.

Há que salientar que no final do relatório há um conjunto de apêndices onde constam as reflexões, avaliações e planificações realizadas ao longo das práticas que serviram também de apoio para a produção de todo este relatório.

Capítulo I – O Currículo e o Desenvolvimento Curricular

A primeira meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas; homens que sejam criadores, inventores, descobridores.

Piaget

O capítulo que se segue é de caráter teórico e visa tratar de aspectos ligados ao perfil do professor/educador de infância e sobre o currículo no que se refere à sua estrutura, mas sobre tudo no que se refere objetivos pretendidos tanto ao nível de pré-escolar como do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido numa primeira fase será referido o papel do Educador de infância e do Professor e numa segunda fase serão abordados conteúdos relativos ao Currículo, mais precisamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar e à Organização Curricular e o Programa no 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.1.O Papel do Professor/ Educador

O papel do educador é fundamental no desenvolvimento das crianças, pois é com este que estas passam a maior parte do seu dia e é sobre a sua responsabilidade que ficam enquanto os pais não estão.

O educador de infância deve ser, acima de tudo, um amigo, um guia, um orientador, preocupado com o bem-estar, dignidade, afeto e desenvolvimento integral e individual da criança. É da sua responsabilidade saber ser criativo e sensível, de modo a promover a exploração e incentivar as crianças a se tornarem cada vez mais independentes e autoconfiantes, para que tenham a possibilidade de ser criativas e imaginativas, tendo sempre em linha de conta o ritmo e a curiosidade de cada criança. Deste modo, deve facultar atividades criativas, ativas, socializadoras e diversificadas que visem o desenvolvimento motor, cognitivo, social, afetivo e emocional das crianças. Este deve ser responsável por proporcionar experiências todas elas planeadas e dotadas de intencionalidade de forma a criar aprendizagens significativas às crianças.

O educador só irá conquistar o respeito das crianças, se também ele respeitar as crianças individualmente, estabelecendo uma relação e comunicação adequada, estável e dócil através da atenção, empatia, palavras, gestos e atitudes. O educador deve sempre colocar-se no lugar da criança, pensando nas suas necessidades, medos e aspirações.

Cabe-lhe também ter a capacidade de conseguir perceber quais as necessidades das crianças e conseguir, com coerência, paciência e tolerância responder a todas elas.

O educador deve ter também um papel reflexivo, pois todos os dias deve refletir sobre os seus métodos, estratégias e atitudes de modo a avaliar o que fez bem ou mal para melhorar a sua prática. Deve também refletir sobre todas as crianças para que consiga satisfazê-las, pensando sempre nas individualidades de cada uma.

Faz parte do papel do educador cuidar e ser responsável por um espaço seguro, protetor, acolhedor, cuidado, limpo e convidativo.

Outro aspeto que é importante no papel do educador é o dar a liberdade para brincar. Este deve dar oportunidade às crianças para se libertar e para explorar. Deve proporcionar brincadeiras de faz-de-conta, com carrinhos, no interior, no exterior... O dia-a-dia das crianças não deve ser dotado de obrigações e trabalhos sentados numa mesa, para isso terão o 1º ciclo. Assim sendo, na creche, deve ser dada a oportunidade às crianças de brincar pois brincando estas também se desenvolvem.

O educador deve envolver as crianças no que lhe diz respeito, interagindo com estas e ajudando as crianças a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos.

Além do papel do educador ser importante para promover um ambiente propício a vários tipos de aprendizagem, no que diz respeito à planificação das suas atividades e ao seu relacionamento com as crianças, este deve preocupar-se também em proporcionar um ambiente educativo físico adequado ao desenvolvimento do grupo que este segue. Assim sendo de acordo com Hohmann e Weikart (2011) deve ser concedido às crianças um espaço atraente, dividido por áreas de interesse e repleto de diversos objetos e materiais variando assim as brincadeiras das crianças.

De acordo com Morgado (2003) as aprendizagens significativas devem ter em conta todas as experiências das crianças, sendo fora ou dentro da escola e deve ter também em conta a motivação e interesse dos alunos. Deste modo é importante ouvir as crianças e dar-lhes voz para que possam expressar os seus interesses criando uma relação de confiança com o educador.

Morgado (2003) defende também que as aprendizagens devem ser ativas, diversificadas e socializadoras. Quanto às aprendizagens ativas é importante que a criança

manipule os objetos e descubra através da experimentação novas texturas e materiais. No que diz respeito às aprendizagens diversificadas estas relacionam-se com a utilização de diversos materiais e recursos. Por fim, quanto às aprendizagens socializadoras estas remetem para uma troca entre as crianças onde há partilha de informação, de conhecimento e de colaboração.

No que se concerne ao papel do professor de 1º ciclo as suas capacidades além deste ter, tal como os educadores de infância, um papel importante ao nível das relações com os seus alunos, este deve deter também outro tipo de domínios.

De acordo com Arends (1999, p. 27):

Os professores competentes são aqueles que estão familiarizados com o conjunto de conhecimentos existentes relativo ao ensino, que estão dotados de um repertório de práticas eficazes, que têm atitudes de reflexão e de resolução de problemas e que consideram o processo de aprender a ensinar um processo para toda a vida.

Assim, como Peterson (2003) firma o professor deve deter “o domínio da disciplina que leciona (...), o domínio metodológico (...) e o horizonte cultural”. Todos estes domínios não são inatos ao ser humano, daí ser necessário que o professor aprenda e ganhe destreza pois só assim será um bom professor.

Para que a sua prática seja consistente e coerente é necessário que o professor observe os seus alunos e verifique as necessidades e aspirações de cada aluno. É importante também que este faça “ensaios e realizações pessoais” (Peterson, 2003, 66) onde este comenta e avalia não só os seus alunos como também a sua prática.

Ainda no que diz respeito à sua capacidade profissional é importante que o professor promova um leque variado de estratégias de ensino a fim de melhor preparar os seus alunos proporcionando diversas formas de trabalho na sala de aula, atividades com a comunidade, debates etc.. Durante o processo de ensino o professor deve usar os conhecimentos e experiências prévios dos alunos com o intuito de criar situações de aprendizagem.

Este deve também incutir um espírito positivo e de abertura dentro da sala de aula onde o erro é visto como uma forma de aprender e não como algo de mau, promovendo um ambiente de confiança e de tolerância. Neste contexto, é também da função do professor fomentar a participação dos alunos na construção e prática de regras de convivência, a fim de serem cidadãos bem formados.

No que diz respeito à capacidade de gestão de ensino é crucial que o professor de 1º ciclo consiga “articular os conteúdos com os objetivos, estratégias e avaliação” (Peterson, 2003:40), gira os recursos que lhe são disponibilizados e consiga ultrapassar situações imprevistas que possam surgir.

Segundo o perfil de desempenho do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estipulado no decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, é de salientar que o professor deve também participar na construção e avaliação do projeto da escola; promover a autonomia; e avaliar os alunos de forma correta utilizando os instrumentos de avaliação diversos e adequados para cada situação.

Outro aspeto a focar no papel do professor é o conjunto de competências apresentadas por Perrenoud (2000) a fim de promover uma prática reflexiva e desenvolver atitudes de valor e cidadania. Assim sendo, o autor defende que cabe ao professor:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem,
2. Administrar a progressão das aprendizagens,
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação,
4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e nos seus trabalhos,
5. Trabalhar em equipa,
6. Participar da administração da escola,
7. Informar e envolver os pais,
8. Utilizar novas tecnologias,
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão,
10. Administrar sua própria formação contínua (pp.7-9)

Em suma, o papel do educador/professor é deveras importante no desenvolvimento global das crianças/alunos uma vez que é da sua responsabilidade responder a todos os seus interesses, aspirações e necessidades. Tem um papel de guia, assegurando sempre que os seus alunos seguem o rumo certo, de modo a que atinjam todos os objetivos pretendidos para cada do seu desenvolvimento.

1.2. O Currículo

Uma vez que a prática pedagógica realizou-se em duas valências distintas, optou-se por abordar neste capítulo o tema “O Currículo”. Assim, numa primeira fase será tratada a noção de currículo e posteriormente esta temática será desenvolvida de forma mais específica para cada uma das valências que foram alvo da prática.

A palavra Currículo deriva do latim *curriculum* que advém de *currere* que nos remete para significados como percorrer um caminho ou uma trajetória.

O estudo do currículo surge devido à educação de massas, à formação de um corpo de especialistas e à criação de revistas acadêmicas.

Ao longo dos anos o currículo na educação foi alvo de estudo por vários teóricos demonstrando haver várias perspectivas sobre o assunto. No caso de Bobbit, defensor de um Currículo tradicional, que publicou em 1918 a obra *The Curriculum* onde defendia a industrialização e massificação da escola. Baseia-se nos princípios da administração, racionalidade técnica, do cientificismo e da padronização dos processos pedagógicos. A sua teoria foi consolidada em 1949 no livro de Ralph Tyler, intitulado *Princípios Básicos de Currículo e Instrução*.

Outro estudioso nesta área foi Dewey que em 1902 publicou a obra *The child and the curriculum* onde afirmava que a chave para o desenvolvimento era a escolarização. Este autor tinha já ideias vanguardistas, defendia a construção de um espírito democrático na escola. Achava que deveriam dar importância à experiência das crianças e jovens e sobretudo que a escola deveria centrar-se nestes.

De acordo com Formosinho (1991, p.43) o currículo pode ser visto de duas formas diferentes, podendo ser-lhe aplicadas duas definições que remetem para perspectivas distintas. A primeira definição está ligada às disciplinas, ou seja, Formosinho afirma que o currículo pode ser visto como o “elenco das disciplinas a lecionar” (p.43) e este pode incluir tanto o programa como as estratégias de ensino-aprendizagem a utilizar nessa disciplina. Já a segunda definição é mais alargada e remete para as atividades que são realizadas pela escola, dentro ou fora da sala de aula, abrangendo não só os conteúdos lecionados como também outras vertentes como a parte cultural, social e desportiva.

Roldão (1999) defende que o currículo está sempre ligado “ao conjunto de aprendizagens consideradas num dado contexto e tempo e à organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver” (p.43) com isto a autora defende que estas aprendizagens apenas resultam se houver intencionalidade, estruturação, coerência e uma sequência lógica.

Outro aspeto relativo ao Currículo é a necessidade deste ser flexível deixando de fazer do manual uma “Bíblia” que deve ser seguida, mas vendo-o apenas como um auxiliar para que o currículo seja cumprido. Assim Roldão (2003) defende que não é o programa que deve ser cumprido, mas sim o currículo e a mesma autora afirma que “o que tem de ser cumprido é o currículo e não o programa tem de ser trabalhado, modificado, adaptado, repensado até que o percurso de aprendizagem se concretize de facto (p.29).

Segundo esta autora, o currículo deve seguir uma linha de diferenciação, ou seja, cada aluno é um caso, e se for necessário o professor deve adequar o currículo às necessidades dos seus alunos, assim esta afirma diferenciar “significa definir percursos e opções curriculares para situações diversas que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (p. 52). No que se refere à adequação a autora refere-se às características de cada aluno, ou seja, o professor deve colocar-se no lugar do aluno, compreendendo-o e criando empatia, e verificar quais os melhores mecanismos a utilizar para possibilitar que o aluno compreenda melhor o que é lecionado.

Ribeiro (1992), afirma que um dos sentidos que surge mais comumente para definir currículo é como “elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso” (p.1), sendo assim muitas vezes confundido com o plano de estudos de uma unidade.

De acordo com Kelly (1981) a palavra currículo pode ser encontrada na educação encarando diferentes contextos.

Refere-se numa primeira parte ao Currículo Oculto que se liga ao que os alunos aprendem através do modo como a escola planeia e se organiza, sem ter qualquer conteúdo específico. Neste tipo de currículo o professor ensina os alunos, de formas inconsciente, atitudes e valores. É importante que os responsáveis pelo ensino se lembrem sempre deste tipo de currículo uma vez que os alunos têm no professor um exemplo e qualquer gesto ou atitude tomado por este será seguido posteriormente pelos seus alunos.

Ligado ao Currículo Oculto, o autor refere também a existência de um Currículo Expresso que está também ligado às atitudes e valores, mas ao contrário do Currículo Oculto tem uma intenção.

Kelly (1981) refere também o Currículo Oficial, afirmando que este se liga ao programa de ensino a ser lecionado, ou seja, é o Currículo Nacional.

Outro contexto para o surgimento da palavra Currículo é o Currículo Real, que segundo Kelly (1981) corresponde à prática propriamente dita, isto é, às atividades que são realizadas além do que é estipulado pelo Currículo Nacional.

O Currículo Formal e o Currículo Informal são outras duas formas que a noção de currículo engloba, sendo que a primeira compreende todas as atividades realizadas dentro do horário escolar e a segunda envolve atividades de caráter lúdico e voluntário por parte dos alunos, correspondendo assim às atividades extracurriculares.

Por fim é também referida a existência de um Currículo Total que engloba toda a aprendizagem planeada e orientada pela escola, podendo ser proporcionada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola.

Podemos concluir assim que o Currículo é um instrumento crucial para a prática pedagógica, que se relaciona com o docente e com as determinações pedagógicas, políticas e administrativas.

Este não deve ser apenas legitimado pelo que é estipulado no Programa Nacional, uma vez que este é igual para todos e pode promover a exclusão dado que os alunos são todos diferentes, logo não têm as mesmas capacidades e níveis intelectuais. Neste sentido é importante que haja uma flexibilidade curricular por parte do professor, organizando o processo de ensino-aprendizagem de forma aberta. Este deve analisar cada caso e sempre que necessário adaptar o currículo às necessidades do aluno fazendo assim uma diferenciação pedagógica.

1.2.1. Orientações curriculares no Pré- Escolar

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a educação pré-escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 5 anos, idade em que podem ingressar no ensino básico, momento em que a escolaridade é obrigatória.

Sendo a educação pré-escolar é o primeiro contacto que as crianças têm com o ensino formal e organizado foi necessário criar um documento onde ficassem fixados quais os aspetos que deveriam ser tidos em conta durante todo o percurso das crianças no pré-escolar, daí u surgimento das Orientações Curriculares no Pré-Escolar.

Ao entrar no pré-escolar a criança tem a oportunidade de brincar, conviver e conversar com os seus pares adquirindo novas competências e experiências num ambiente adequado e intencional.

Segundo Portugal & Laevers (2010) falar de currículo no pré-escolar é o mesmo que falar “em valores, finalidades, processos ou práticas que formam a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo” (p.37).

Este documento é composto por dois capítulos. O primeiro refere-se aos princípios gerais onde são expostos vários tópicos tais como: o princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; os fundamentos e organização das orientações curriculares e as orientações globais para o educador.

Quanto ao segundo capítulo este trata da intervenção pedagógica. São apresentados aspetos tais como: a Organização do ambiente educativo (espaço e tempo pedagógicos, o grupo e a relação com a comunidade); as áreas de conteúdo; a continuidade educativa e a intencionalidade educativa.

As Orientações Curriculares surgem como uma forma do educador guiar toda a sua prática, servindo-lhe como referência para estruturar todo o processo de ensino-aprendizagem com as crianças, sendo comum a todos os educadores.

As orientações curriculares têm como principal linha reconhecer a criança como o principal sujeito do processo educativo, tendo sempre em vista o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem como essenciais articulando todas as unidades do saber e criando uma pedagogia diferenciada onde todas as necessidades das crianças são satisfeitas.

Outro aspeto referido nas Orientações Curriculares é o facto de não pretender que a “educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória” (p.17), mas sim que eduque as crianças a longo prazo, ou seja, para a vida tendo sempre em vista a sua inserção na sociedade.

Assim as Orientações Curriculares defendem que as experiências e vivências das crianças devem ser tidas em conta, a sua individualidade, as suas diferenças e os seus saberes devem ser respeitados cabendo ao educador colocar-se no lugar de cada criança e adaptando sempre que necessário a sua prática.

Questões de segurança e de bem-estar são também referidas nas Orientações Curriculares uma vez que dado que a criança passa muito tempo na Instituição é crucial que esta tenha estes sentimentos, sentindo-se protegida e num ambiente em que se sinta bem.

Outro aspeto referido nas Orientações Curriculares são as Orientações Globais para o Educador, onde é tratada intencionalidade de todo o processo educativo onde são tratadas noções como a observação, o planeamento, execução do planeamento, a avaliação e comunicação e articulação de conteúdos, sendo que todas estas noções surgem todas interligadas.

No que se refere ao segundo capítulo numa primeira fase são tratados aspetos ligados à organização do grupo, do espaço e do tempo. Nesta linha é importante salientar que o educador tem um papel fundamental na organização deste processo, cabendo-lhe proporcionar o máximo de vivências e de estímulos às crianças. Assim no que se refere à organização do espaço este deve ter sempre em conta os materiais e os equipamentos da sua sala, sendo que todos eles devem ter alguma finalidade seja ela educativa ou de satisfação de necessidade das crianças. Outro aspeto a ter em conta dentro do espaço educativo, tal

como foi referido anteriormente, é a segurança. Todo o ambiente criado pelo educador de infância deve ser de segurança recorrendo a materiais que seja adequados à idade das crianças da sala.

No que se refere à organização do tempo, o planeamento realizado pelo educador de infância deve ser flexível, para que sempre que seja necessário possa ser alterado, a fim de satisfazer as necessidades das crianças. Contudo esta deve estruturar o tempo das crianças criando, intencionalmente, uma rotina para que estas consigam criar linhas de tempo onde consigam começar a prever o que irá acontecer.

Quanto às áreas de conteúdo, as Orientações Curriculares definem como:

Âmbitos de saber com uma estrutura própria com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer. (p. 47)

Desta forma as áreas de conteúdo devem estimular a criança em todo o seu desenvolvimento, promovendo a criatividade e momentos de exploração.

As Orientações Curriculares preveem como áreas de conteúdo: a área de formação pessoal e social, a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo.

A área de formação pessoal e social é uma área transversal que alberga as atitudes e valores, não só a nível individual como também para com o outro, sendo que esta área dá as ferramentas essenciais às crianças se inserirem e adaptarem na sociedade enquanto cidadãos conscientes e autónomos, capacitados para resolver os problemas que possam surgir.

A área da expressão e da comunicação abrange vários domínios tais como: o domínio das expressões, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

Quanto ao domínio das expressões, este engloba a expressão físico-motora, a expressão musical, a expressão plástica e a expressão dramática. O domínio das expressões é deveras importante para o desenvolvimento da criança uma vez que permite que esta se desenvolva em vários sentidos, dominando o seu corpo de várias maneiras e promovendo a criatividade.

No que se refere ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as Orientações Curriculares não defendem a escrita em si, mas sim que as crianças façam a “a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente” (p.66).

Nesta área, este documento refere que o domínio da linguagem oral é um “objetivo fundamental da educação pré-escolar” (p. 66) sendo que o educador deve criar todas as condições para haja momentos de interação e troca conhecimentos e informação entre a criança e os adultos. Deste modo as crianças ganham destreza na linguagem oral.

No que se refere ao domínio da matemática as Orientações defendem que deve ser proporcionadas às crianças situações do dia-a-dia onde sejam defrontadas com algum problema, a fim de desenvolverem o raciocínio e o pensamento lógico, tendo sempre como início uma atividade lúdica.

Quanto à última área de conteúdo, a área do conhecimento do mundo, esta refere-se ao saberes básicos da criança em relação à vida social, aos elementos do seu quotidiano e do mundo que a rodeia, assim conhecimentos como o seu nome, grau de parentesco, cores, animais e outros aspetos ligados á natureza são abordados nesta área de conteúdo.

Os últimos dois tópicos abordados no segundo capítulo das Orientações Curriculares: a continuidade educativa e a intencionalidade educativa referem-se ao facto de todo o percurso da criança ao longo do pré-escolar ter uma ligação continua onde o educador de forma intencional guia cada criança ao fim de concluir o seu percurso no pré-escolar com todas as bases essenciais para o seu ingresso no 1º ciclo.

Podemos concluir assim que falar de currículo no pré-escolar liga-se com o proporcionar vivências e momentos desafiantes às crianças preparando-as para o futuro, sem implicar noções e definições complexas.

1.2.2. Organização Curricular e programa no 1º Ciclo do Ensino Básico

Um aspeto que caracteriza e que diferencia o 1º Ciclo do Ensino Básico da Educação Pré-Escolar é o facto de existir um currículo formal, onde são contempladas acima de tudo áreas como o português e a matemática.

O Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico assenta na Lei de Bases do Sistema Educativo como também no Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro onde são estabelecidos os princípios orientadores da organização e gestão curricular do Ensino Básico.

Deste programa interessa-nos focar apenas no plano curricular destinado ao 1º Ciclo do Ensino Básico, aos objetivos primordiais para este ciclo e quais os seus domínios curriculares.

No que se concerne ao plano curricular, o programa define como componentes do currículo: as áreas curriculares disciplinares obrigatórias, as áreas curriculares não

disciplinares, a área curricular disciplinar de frequência facultativa e as atividades de enriquecimento tal como é possível observar no quadro que se segue:

Quadro 1. Plano Curricular do 1.º ciclo do Ensino Básico

Componentes do Currículo	
Educação para a Cidadania	<p>Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Português; • Matemática; • Estudo do meio • Expressões: <ul style="list-style-type: none"> -Artísticas; -Físico-motoras.
	<p>Formação Pessoal e Social</p>
	<p>Áreas curriculares não disciplinares(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área de projeto; • Estudo Acompanhado; • Formação Cívica.
	Total: 25 horas
	<p>Área curricular disciplinar facultativa (b)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Moral e Religiosa (b)
	Total: 1 hora
Total: 26 horas	
Atividades de enriquecimento (c)	

Fonte: Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º Ciclo

Assim podemos verificar que como disciplinas de caráter obrigatório temos o Português, a matemática, o estudo do meio e as expressões, no que se refere às atividades não curriculares estas correspondem à área de projeto, ao estudo acompanhado e à formação cívica. Há que salientar que estas disciplinas devem surgir interligadas com as áreas disciplinares e não de forma isolada.

No que se refere à Educação Moral e Religiosa e às atividades de enriquecimento estas são de caráter facultativo sendo que o aluno só frequenta se quiser.

Quanto aos objetivos para este nível de ensino Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º Ciclo defendem que devem ser proporcionadas aos alunos aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras, pois só assim as crianças estarão preparadas para atingir níveis de excelência neste ciclo.

Além destes aspetos atitudes e valores são também contemplados. O respeito e valorização do outro, a troca de interesses e experiências, a participação e iniciativa própria de cada aluno são outros dos valores também referidos ao longo do programa.

No que se refere às componentes dos domínios disciplinares a ensino Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º Ciclo são estipulados para cada um dos domínios os princípios orientadores, os objetivos gerais e cada um é dividido por blocos de aprendizagem onde inicialmente tem os objetivos definidos para cada bloco.

No que se refere aos princípios orientadores este referem-se ao que é perspetivado para todo esse domínio, mas de um modo geral. Quanto aos objetivos gerais fazem referência ao que é pretendido que os alunos saibam sobre aquele domínio ao terminarem o 1º Ciclo do Ensino Básico. Por fim, no que se concerne aos blocos de aprendizagem, correspondem a uma espécie de subtópico dentro de cada domínio onde são estipuladas “as atividades de aprendizagem ou experiências educativas enunciadas sob a forma de objetivos de ação” (p.27).

Podemos concluir que o currículo estipulado para o 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo estipulado a nível nacional deve ser seguido pelo professor e tem vários objetivos que devem ser cumpridos. Contudo o professor deve ser capaz de o flexibilizar para que todos os alunos acompanhem para que atinjam o sucesso ao longo de todos os anos deste ciclo.

Capítulo II – Fundamentação da Metodologia adotada na Intervenção Educativa

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e a sua construção

Paulo Freire

O capítulo que se segue é dedicado à Investigação-Ação que serviu como base metodológica para toda a prática pedagógica.

Deste modo serão tratadas numa primeira parte algumas noções teóricas sobre do que se trata esta metodologia, definindo-a e explicando-a.

Numa segunda parte serão descritas algumas técnicas e instrumentos utilizados por esta metodologia e que foram utilizados também ao longo da prática pedagógica a fim de melhor interpretar e desenvolver todo o trabalho realizado.

O final deste capítulo é dedicado às questões de Investigação-Ação que foram colocadas em cada um dos contextos de estágio.

É importante salientar que esta metodologia permite ao professor desenvolver o seu papel como um agente reflexivo e permite-lhe também avaliar a sua prática, verificando o que deve ou não alterar a fim de melhorar todo o seu trabalho e promovendo assim um ensino com maior qualidade.

2.1. Conceito de Investigação-Ação

O termo investigação-ação é uma metodologia onde o investigador se envolve na investigação e onde a ação está intimamente ligada à implementação de estratégias e à reflexão. Deste modo Esteves (2008) defende que na investigação-ação é:

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

Segundo Fischer (2001) citado por Esteves (2008,p.82) a investigação-ação é um processo ativo onde há possibilidade para fazer alterações caso seja necessário devido à análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.

De acordo com James McKernan (1988), citado por Esteves (2008) a investigação-ação é:

(...) processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro para definir claramente o problema; segundo para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação ao problema. (p.20)

Uma vez que a investigação ação defende um questionamento autorreflexivo, esta permite ao educador refletir e questionar-se sobre as suas práticas pedagógicas de modo a posteriormente conseguir justificar as suas opções pedagógicas ou melhorar os aspetos menos positivos da sua ação.

Esta metodologia, de acordo com Vieira (2011) segue um método que engloba a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão.

No que diz respeito à observação, esta pode ser definida como “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e dos outros” (Trindade, 2007, p. 39). Neste sentido a observação deve ser feita de forma intencional de modo a posteriormente serem planificadas atividades que possam responder às necessidades das crianças (DL n° 241/2001,p. 2).

Quanto à planificação esta deve servir como um meio de orientação por parte do educador, onde este “planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;” (DL n° 241/2001,p. 2) e assim facultar às crianças um ambiente estimulante.

No que diz respeito à avaliação e à reflexão estas surgem de mãos dadas uma vez que ao avaliar o desenvolvimento das crianças o educador deve refletir sobre as suas práticas de modo a verificar se utilizou ou não as estratégias mais adequadas.

Este tipo de investigação tem prós e contras. Sousa (2005) defende como vantagens da Investigação-Ação esta ser uma investigação situacional, ou seja, realizada numa dada ocasião, os seus objetivos são específicos e toda a pesquisa é feita em torno de uma problemática prática onde o contexto escolar e do dia-a-dia dos alunos é observado. No que se refere às desvantagens Sousa (2005) afirma que este tipo de investigação não tem o mesmo rigor do que uma atividade experimental e que a sua amostra é limitada.

Em suma, esta metodologia implica a identificação de um problema para que posteriormente seja feita uma observação, uma planificação e uma ação de modo a que a prática seja aperfeiçoada. Posteriormente é feita uma reflexão sobre o que foi realizado.

2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ao fazermos uma investigação qualitativa é importante referirmos quais as técnicas e instrumentos utilizados na recolha dos dados, uma vez que só através da análise desses dados é possível realizar todo o trabalho inerente à pesquisa. Deste modo modelos destacar como instrumentos e técnicas mais utilizados na investigação-ação: a observação participante, os diários de aula, a análise documental e os registos fotográficos.

2.2.1. Observação participante e Tomada de Notas

A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa onde segundo Carmo e Ferreira (1998) o investigador participa na ação, ou seja, integra-se no contexto fazendo parte integrante deste. Contudo Segundo Biklen & Bogdan (1994) é necessário que que seja calculada a quantidade e o modo de participar, não sendo exagerado na participação ou pouco contido, ficando apenas sentado. Outro aspeto

De acordo com Almeida e Pinto (1976) a observação participante requer que quem observa faça parte do grupo que é estudado, pois deste modo é possível uma melhor recolha dos dados.

Esta técnica pode ser utilizada de forma isolada, mas também interligada às outras técnicas de investigação complementando-se mutuamente. Ao longo deste processo é crucial que o investigador tome notas do que observa. Há que ter em conta essencialmente as particularidades, pois de acordo com Graue e Walsh (1998) um dos principais problemas das notas e registos feitos ao longo da observação é serem muito genéricos, onde são feitas longas descrições e os factos concretos acabam por ser esquecidos.

É importante que o investigador sabendo que faz parte integrante do processo consiga ter uma visão objetiva e imparcial do que observa, retendo o que é realmente essencial para a sua investigação.

2.2.2. Diários de aula

Segundo Zabalza (1994) enquanto o professor escreve está a refletir sobre a sua prática tentando interpretar as causas do que acontece. Estes registos são descritivos e contêm todos os aspetos que achei relevantes durante os vários dias.

De acordo com Esteves (2008) os diários são registos onde as aulas são descritas de forma detalhada e exata. Todos os elementos registados deve ser datados e ter referências no que se refere ao local ou a quem interveio.

Zabalza (1994) é da opinião de que os diários de aula são instrumentos de importância para que o professor possa refletir sobre a sua prática.

Assim podemos concluir que os diários de aula são uma referência escrita onde o professor pode refletir e usá-lo como referência não só para o estudo como também para a sua prática.

2.2.3. Análise Documental

Segundo Sousa (2005) a análise de documentos proporciona ao investigador ter rápido acesso a informação a qual este não teria conhecimento.

Este tipo de recolha de dados é uma espécie procedimento indireto da pesquisa onde o investigador pesquisa a informação é várias fontes tais como livros, revistas ou atas, etc... este é um momento de caráter reflexivo uma vez que o investigador deve ter consciência sobre qual a informação que realmente lhe interessa, sendo capaz de se selecionar a informação que é realmente importante para a sua pesquisa.

Sousa (2005) afirma que a análise documental tem como principal vantagem é dar um leque mais alargado de informação ao investigador e tem como principal desvantagem a possibilidade de haver dados errados que no final, quando o investigador fizer a sua análise poderão induzir em erro.

2.2.4. Registos fotográficos

O registo fotográfico das atividades tem como única finalidade completar o trabalho do educador/professor e de simplificar o seu trabalho ao recolher a informação. Esta técnica surge muitas vezes ligada à observação participante a fim de lembrar detalhes ou aspetos que possam ser esquecidos.

De acordo com Biklen & Bogdan (1994) a máquina fotográfica pode servir para fazer o inventariar os objetos, onde são registados quadros, livros, estantes, documentos, disposição do mobiliário etc...

Todas as fotografias tiradas deverão ser datadas e corretamente identificadas. Deste modo através das fotografias o educador pode analisar a qualquer momento comportamentos e momentos das crianças e não têm qualquer finalidade artística.

2.3.Método de análise de dados

De acordo com Kvale (1996) citado por Esteves (2008) existem vários instrumentos para interpretar dados tais como a condensação, a categorização, estruturação e outros dispositivos *ad hoc*.

Quanto à condensação é uma forma objetiva de resumir as anotações mais importantes das notas de campo, dos diários ou das narrativas provenientes das entrevistas. Apresenta de uma forma breve os significados mais relevantes da narrativa inicial.

No que diz respeito à categorização apoia-se na colocação do texto por categorias ou em tabelas ou quadros. Neste processo há uma redução do texto e segue operações fundamentais:

fragmentação do texto em unidades de sentido idêntico; codificação (atribuição de um nome) dessas unidades de sentido (geralmente temático); identificação de padrões; identificação da quebra de padrões, o que pode significar estar-se perante um indicador de rutura de continuidade nas dinâmicas que se geram nesse contexto; identificação das saliências; identificação do fio relacional entre os elementos que o investigador entrelaça e que devem responder coerentemente às questões inicialmente formuladas (Graue & Walsh, 1998, referido por Esteves, 2008)

Quanto à estrutura narrativa esta visa a organização temporal e social dos dados das entrevistas.

Os dispositivos *ad hoc* remetem para o uso diferenciado e livre de várias técnicas. Regra geral é usado nas entrevistas.

No meu trabalho recorri ao registo fotográfico dos trabalhos das crianças e destas durante as atividades. Foi feita também uma análise dos registos diários onde procurei ver o que poderia ser melhorado e quais eram ainda as necessidades das crianças após cada atividade.

A leitura e anotação dos pontos mais importantes dos planos da escola e da sala também entraram nesta análise dos dados.

Capítulo III – Fundamentação da Prática Pedagógica

O ensino é bem-sucedido, ou eficaz, quando alcança aqueles objetivos previamente estabelecidos.

Robert F. Mager

O seguinte capítulo visa tratar de aspetos relativos às metodologias utilizadas durante toda a intervenção pedagógica nos dois contextos de estágio.

Num primeiro ponto serão tratados aspetos relativos à intencionalidade durante o processo educativo referindo aspetos como a Observação, a Planificação, a Ação e a Avaliação/Reflexão, pois são aspetos deveras importantes durante todo o processo educativo a fim de permitirem ao professor promover diversas aprendizagens.

O segundo ponto deste capítulo destina-se às estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas durante a prática pedagógica, que foram a aprendizagem colaborativa, a aprendizagem significativa e a diferenciação pedagógica, que serão tratados de forma teórica a fim de melhor compreendermos do que cada uma destas se trata.

3.1. Intencionalidade no processo educativo

Este capítulo irá tratar de cinco aspetos cruciais para que o processo educativo seja intencional: observar, planificar, agir e avaliar/refletir.

Pressupõe-se que estas quatro etapas, ligadas entre si, sejam a base para que o professor dote todo o seu processo de ensino-aprendizagem de intencionalidade.

Desde a entrada da criança no pré-escolar até o final do seu percurso escolar, todo o processo de ensino-aprendizagem proporcionado pelo Educador/Professor deve ser dotado de intencionalidade.

Outrora o papel do professor era apenas o de debitar os conteúdos do manual e programas e cabia ao aluno ouvir e assimilar o que lhe estava a ser dito. Porém o papel do professor alterou-se e ganhou um novo contorno, havendo preocupação com questões como: O que é feito? Como é feito? Para o que é feito? Passando assim a haver interesse com as estratégias e métodos utilizados para que as crianças e os alunos atinjam em cada nível de desenvolvimento o que é desejado.

Segundo Peterson (2003) a prática pedagógica “deve ser uma atividade planejada, sistematizada, faseada e consciente que o aluno realiza sob orientação do professor” (p. 66) onde o aluno é conduzido a capacidades como o saber, saber-fazer e saber-ser.

É a intencionalidade que faz com que o educador adeque todas as suas estratégias e métodos a fim de melhor responder às necessidades dos seus alunos. É também através desta intencionalidade que o professor reflete sobre a sua prática.

3.1.1. Observar

Esta deve ser a primeira das etapas de todo o processo de intervenção educativa. Tanto no pré-escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico é importante que o educador/professor conheça o seu grupo/turma, conseguindo reconhecer quais os interesses, capacidades e dificuldades de cada um.

Só conhecendo cada um dos elementos do seu grupo, o educador/professor irá conseguir adaptar o processo pedagógico a cada criança, ajudando cada uma delas a desenvolver as suas potencialidades, remetendo assim para uma diferenciação pedagógica.

Ao observar o professor deve colocar algumas perguntas a si próprio como: quem, o quê e como deve observar e porque vai observar. Toda a informação que o professor obtiver deve ser de carácter significativo e ser coletada de um contexto natural, sendo registada e sem que o ambiente seja afetado pelo facto de haver observação.

Ao longo de todo o processo educativo a informação adquirida pelo professor deve servir de referência para que este consiga perceber se os alunos estão a acompanhara aprendizagem ou não podendo assim alterar as suas estratégias e métodos, assim podemos afirmar que a observação está intimamente ligada à avaliação uma vez que: “observa-se para avaliar, avalia-se para decidir, decide-se para agir” (Ketele e Damas, 1985, p.26).

Ao observar o docente conseguirá também obter as ferramentas necessárias não só para planificar todas as suas estratégias de ação como também para a avaliação de toda a prática pedagógica.

3.1.2. Planificar

Ao ter conhecimento do grupo o cabe ao docente criar todos os estímulos e ferramentas para proporcionar aos alunos um ambiente rico onde seja promovidas diversos tipos de aprendizagem.

Ao planear devem ser tidos em conta diversos aspetos tais como os objetivos, os recursos a utilizar e as estratégias de intervenção e avaliação, assim:

Planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (Roldão, 2009, 58)

Ao planear o educador deve ter sempre em conta criar situações que sejam de desafio e de motivação para as crianças para que estas atinjam níveis altos de implicação e de realização, combatendo situações de desencorajamento.

Roldão (2009) defende que existem seis passos que são cruciais para a realização de uma planificação. O primeiro refere-se à realização de uma análise onde é feita uma relação entre os conteúdos e objetivos e as necessidades dos alunos. O segundo passo liga-se à integração das unidades curriculares, ou seja, o professor ao planificar realizar a abordagem dos conteúdos de forma sequencial criando uma sequência lógica. A colocação de hipóteses é o terceiro passo para a realização da planificação onde o professor deve fazer uma listagem de todas as formas de organizar o seu método. Posteriormente o professor deve selecionar as estratégias a seguir e organizar a sua prática consoante o escolhido. Por fim o professor deve decidir como aplicar as suas escolhas de acordo com o currículo.

A planificação deve ser também de caráter flexível, ajustando-se aos interesses e necessidades dos alunos. Ao planificar o professor deve ter a capacidade de tirar partido dos interesses dos alunos para desenvolver os conteúdos a lecionar. É de salientar também que o plano de aula é apenas um guião que pode ser alterado sempre que necessário, pois não tem um caráter rígido.

Podemos concluir que a planificação é um guia que auxilia o professor durante a sua intervenção, sendo uma espécie de farol na sua ação. A planificação tem também uma função de critério uma vez que auxilia na escolha dos métodos e estratégias adotadas.

3.1.3. Agir

O termo agir neste processo significa colocar em prática as intenções que são planeadas pelo docente. Assim, é importante que o docente seja capaz de tirar “partido das situações e oportunidades imprevistas” (Orientações. p.27) sempre que estas surjam, a fim de proporcionar a cada criança momentos e vivências únicos e diferenciados.

Por sua vez, agir não é mais do que a concretização da ação, tirando partido, claro, das propostas sugeridas pelas próprias crianças, das situações do diário escolar e das

oportunidades imprevistas. A presença da comunidade é bem-vinda, na medida em que através dela as crianças poderão alargar o seu campo de interações.

Nesta fase é importante que o professor aja de acordo com os ritmos de aprendizagem de cada aluno, respeitando a pluralidade de saberes que existe no grupo.

Nesta etapa onde a ação é privilegiada o professor deve ter em conta que as suas estratégias devem ser desafiadoras

Assim, agir é a forma de “concretizar na ação as intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Orientações Curriculares, 1997, p.27). Seguindo esta linha adaptam-se alguns modelos curriculares, cujas ideologias defendem uma diversidade de aprendizagens.

3.1.4. Avaliar/Refletir

O ciclo de aprendizagem fecha-se com o processo de avaliação. Todavia a avaliação serve de referência não só para orientar o professor em relação ao aluno (quanto á sua aprendizagem), mas também em relação a si mesmo (quanto ao seu método).

É importante que ao fazer um plano de avaliação este seja coerente, respeitando o currículo, os objetivos e as estratégias previamente definidas para que no final não hajam contradições. Outro aspeto que deve ser tido em conta no plano de avaliação é que este seja “suficientemente abrangente dos diversos domínios e níveis de objetivos de ensino propostos” (Ribeiro,1990, p.171).

Quanto às modalidades de avaliação, esta pode ser: diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica refere-se aos conhecimentos prévios dos alunos, onde o professor consegue ter noção de onde parte o conhecimento dos alunos. A avaliação formativa verifica de forma contínua o progresso dos alunos e permite ao professor fazer ajustes no processo de ensino. Por fim a avaliação sumativa possibilita um balanço final dos resultados e é de carácter alargado, ou seja, engloba “um conjunto bastante largo de blocos ou unidades curriculares, que obriga à elaboração de provas de avaliação.” (Ribeiro,1990:173).

De acordo com o ponto 3, n.º2, alínea j do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto o professor do Ensino Básico:

Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação

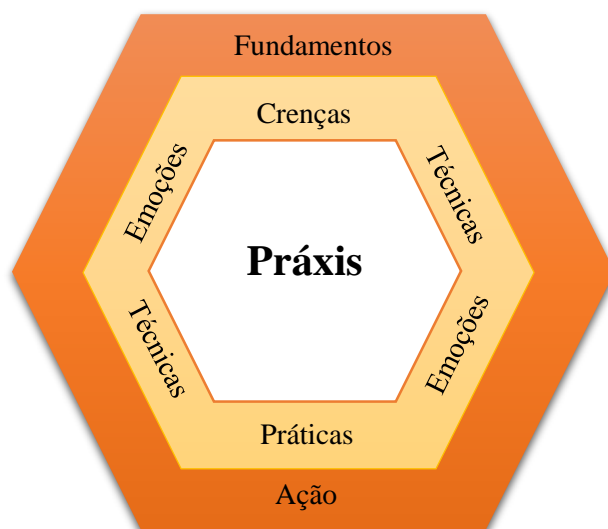
É durante o processo de avaliação que o professor reflete sobre a sua prática. É ao refletir sobre o que foi feito com os alunos que o professor toma consciência da sua intervenção, mostrando capacidade de interpretação, análise e criatividade.

Assim, o professor utiliza a avaliação para fazer uma tomada de consciência em relação à sua prática, ou seja, através da realização de uma avaliação o professor pode verificar se os métodos, estratégias e recursos que utilizou foram os mais corretos.

3.2.O processo de Aprendizagem

Tal como foi referido anteriormente o papel do educador/ professor é de grande importância durante o percurso educativo das crianças, pois cabe-lhe disponibilizar o máximo de ferramentas possível para que estas desenvolvam o máximo de capacidades possível. Assim podemos afirmar que a prática está sustentada por uma práxis pedagógica.

Figura 1. Práxis pedagógica baseada no conhecimento explícito



Adaptado de Post e Hohmann (2003, p. 11)

Oliveira Formosinho (2013) defende que esta deve ser fundamentada e contextualizada, e não ser feita como um mero fazer, sem qualquer intenção. Este afirma que a prática pedagógica deve basear-se em “crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, moral e deontológicos” (p.15).

De acordo com Hohmann e Weikart (2011) a construção de um ambiente de aprendizagem deve ter em conta todas as necessidades das crianças desde necessidades sociais, descanso, corporais, físicas, de nutrição, exploração de vários materiais entre outras.

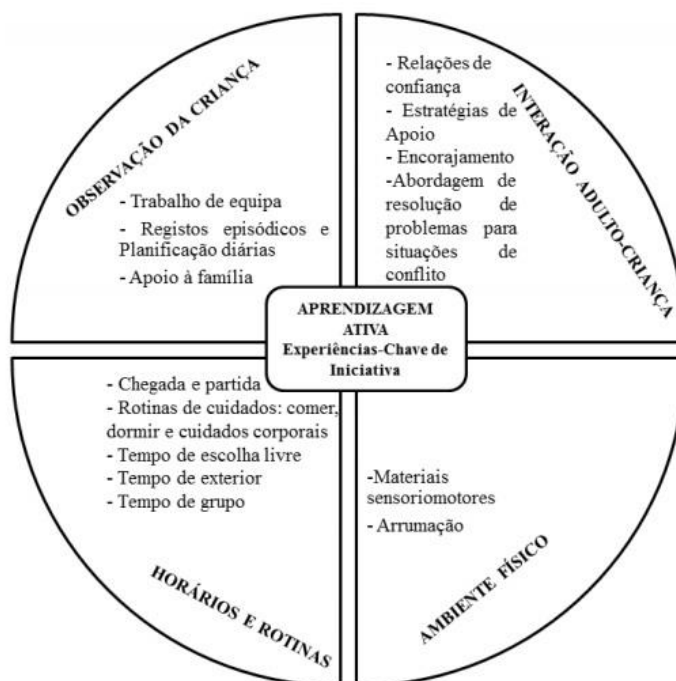
Após o período de observação do grupo e de verificar quais os interesses do grupo de crianças, no caso do Pré-Escolar e dos alunos, no 1º Ciclo foi necessário seguir determinadas metodologias e estratégias ao longo da prática pedagógica. Deste modo para que a minha intervenção pedagógica fosse rica, recorri a estratégias como a aprendizagem colaborativa, aprendizagem significativa e a diferenciação pedagógica.

3.2.1. Modelo Curricular High/Scope

O modelo *High/Scope* surgiu nos anos 70 pela mão de David Weikart e baseia-se na aprendizagem pela ação onde o indivíduo constrói o seu conhecimento através do contacto com os objetos e com os seus pares.

De acordo com Post e Hohmann (2007) este modelo curricular apresenta “A roda da Aprendizagem” onde são apresentadas as bases que devem ser seguidas pelos educadores que se guiam por este modelo sendo estas: a observação da criança; a interação adulto-criança; o ambiente físico e a rotina e horários (figura2).

Figura 2. “Roda da Aprendizagem” High/Scope para bebés e crianças.



Adaptado de Post e Hohmann (2003, p. 11)

De seguida irei abordar cada um dos aspetos referidos na figura anterior:

Observação da criança

Como foi referido anteriormente a observação do grupo é essencial para que sejam assinaladas quais as necessidades e aspirações de cada criança conhecendo a individualidade de cada uma. Para que esta observação seja feita com mais sucesso é importante que a família coopere com o educador de infância facultando informação diária sobre a criança, pois assim o educador terá conhecimento de toda a evolução da criança, não só no infantário como também em casa, pois ambas estão ligadas.

Esta observação deve ser feita diariamente e o educador deve fazer registos periódicos onde assiná-la os aspetos mais relevantes não só sobre a evolução das crianças como também aspetos ligados às necessidades das crianças.

Interação adulto-criança

A relação adulto-criança e vice-versa é importante para o estado emocional da criança, visto que se ela sentir que há um clima de segurança e de confiança irá sentir respeitadas e apoiadas.

Segundo Post e Hohmann, (2011) existem quatro estratégias que são importantes para que haja uma interação de sucesso entre o educador e a criança.

A primeira estratégia relaciona-se com Orientações que promovem a continuidade dos cuidados. Segundo Post e Hohmann (2011), é importante que o educador desenvolva uma relação próxima, de confiança e de afeto com as crianças. Para a criança, o educador representa segurança, orientação e cuidado: é alguém em quem pode confiar.

É importante que as crianças criem laços com outros adultos na instituição, para que estas se sintam seguras quando o educador de infância estiver em falta.

É indispensável que o educador esteja presente à chegada e partida da criança, fazendo disso rotina e assim a criança irá sentir-se segura nas duas fases.

A segunda estratégia relaciona-se com a criação de um clima de confiança com as crianças. Especialmente nas crianças mais pequenas a parte sensorial é a que mais utilizam, sendo que de acordo com Post e Hohmann (2011), segurar, tocar, abraçar, fazer festas, baloiçar, cantar, falar suavemente, são formas de interagir com a criança, por isso, os educadores o fazem de uma maneira muito física.

A terceira estratégia está ligada à criação de uma relação de cooperação com as crianças. Neste sentido é importante criar um clima de partilha, onde as crianças sentem que são livres para expressar as suas ideias. Para tal deve haver um espírito de cooperação entre o educador e a criança. O educador deve respeitar as preferências das crianças, e encorajá-las a agir valorizando sempre as suas ações.

Por fim, a última estratégia é apoiar as intenções das crianças. Sendo uma das funções do educador observar as crianças ao longo do dia, este consegue saber quais suas preferências e quais as ações que realiza de forma eficaz.

Segundo Post e Hohmann (2011), os educadores devem também apoiar a criança seja um pouco auto didata, ou seja, que faça atividades por si mesma, sem a orientação do próprio educador, ou seja, quando o educador introduz novos materiais, espera que a criança, devido à sua curiosidade, os experimente de forma a promover a sua estimulação.

O ambiente físico

No que se refere ao ambiente físico, cabe ao educador facultar as crianças um espaço apelativo, seguro, acolhedor e organizado para que estas se sintam bem, deste modo a organização do espaço e materiais “(...) surge associada à necessidade de criação de um Quotidiano ordenado” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013:32).

Todo o espaço deve ser devidamente organizado onde os materiais e objetos são visíveis e acessíveis. A integração de cores suaves e o recurso a luz natural são outras características que a sala deve ter. O mobiliário da sala deve também ser tido em conta estando adaptados às crianças.

A organização do espaço por áreas de atividade é outro aspeto importante, pois permite que as crianças tenham uma pluralidade de experiências, “através da vivência de diferentes papéis, relações interpessoais, estilos de interação e da interação com materiais ricos e diversos (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013:33).

O educador de infância deve criar um ambiente onde a organização do espaço seja ser flexível, uma vez que “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (Orientações Curriculares, 1997:38)

Em suma a organização do espaço e dos materiais é essencial para o bom funcionamento do grupo de crianças sendo que deve fazer parte de um processo reflexivo

constante por parte do educador de modo a ir ao encontro das necessidades e do desenvolvimento das crianças que vão modificando-se ao longo do tempo.

Rotina e horários

De acordo com Oliveira - Formosinho (2011) “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças” (p.72), podendo incluir um leque variado de experiências. O dia-a-dia das crianças na creche deve ser organizado com horários estipulados de modo a que estas comecem a ter noção de continuidade, ou seja, a rotina dá-lhes algumas noções de tempo, pois passado algum tempo a criança habitua-se e antecipa os acontecimentos que se vão seguir, criando assim autonomia e independência nas crianças.

A rotina é uma espécie de planificação do dia-a-dia das crianças que tem como objetivo proporcionar-lhes o máximo de aprendizagens significativas possível num ambiente de confiança. Esta deve respeitar o desenvolvimento e necessidades das crianças.

A rotina na creche tem vários momentos que vão desde o acolhimento, à higiene, às refeições, à hora do repouso, às atividades dirigidas e tempo de escolhas livres.

Quanto ao acolhimento este deve ser feito sempre no mesmo local e de forma calma, pois segundo Oliveira - Formosinho (2011) acolher é “criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia” (p.73). O educador deve reconhecer os sentimentos das crianças e dos pais durante a separação.

No que diz respeito à higiene este é um momento importante para a relação entre o educador e a criança pois é um momento próximo onde o educador pode contactar, falar e dar atenção à criança proporcionando-lhe confiança e segurança. Este momento é também importante para que a criança comece a conhecer o seu corpo. Uma vez que os meninos da sala amarela começaram a fazer o controlo dos esfíncteres no nosso segundo dia de estágio, tivemos de ter sempre em conta este momento da rotina das crianças e torna-lo significativo para estas.

Quanto às refeições, quando os bebés são ainda pequenos e comem no biberão este momento promove um contato físico da criança com o educador, já para as crianças mais velhas este é um momento onde há uma exploração de sabores, cheiros e texturas onde há um convívio social. As crianças da sala amarela, na sua maioria, comiam sem problemas porém algumas comiam devagar, pois preferiam brincar com a comida. Nesta fase a

finalidade deste momento da rotina é sobretudo fazer com que as crianças aprendam a comer sozinhas.

A hora do repouso é algo essencial na rotina das crianças, principalmente quanto mais novas estas forem. Assim, o repouso proporciona o sono e o descanso necessários para o bom crescimento e desenvolvimento das crianças, do mesmo modo que garante o recarregamento das energias para que estas possam continuar o resto do dia.

Quanto às atividades dirigidas estas referem-se aos momentos no tapete onde o educador fala para o grande grupo, explica as atividades, canta os bons dias com as crianças entre outras coisas. Nesta parte da rotina pudemos observar que as crianças da nossa sala eram muito recetivas e gostavam deste momento, mostrando-se sempre curiosas e interessadas.

Por fim, o tempo de escolha livre é um período onde as crianças podem explorar materiais e objetos e interagir com os colegas ou adultos. Este momento é um momento em que a criança escolhe o que quer fazer seguindo o seu interesse e preferências.

A rotina diária deve ser programada, organizada e consistente e deve permitir tanto aos adultos organizar o seu tempo com as crianças como oferecer às crianças segurança e sequência. Um aspeto a salientar na rotina é que embora esta deva ser consistente deve ao mesmo tempo ser flexível proporcionando à criança momentos de escolha e sem apressar o que estão a fazer para respeitar a rotina.

A rotina deve proporcionar às crianças várias experiências tanto a nível cognitivo, como emocional, como social, onde há interação de crianças com crianças ou crianças e adultos.

O educador deve informar os pais, qual é a rotina das crianças e estes devem desenvolvê-la em conjunto, de modo a que em casa sejam seguidas as mesmas rotinas para que a criança não fique confusa tendo vários horários a seguir.

Durante a transição entre os vários momentos da rotina o educador de infância deve ter cuidado para que sejam transições suaves e subtis e não mecanizadas quase que ordenando o que devem fazer de seguida ou de forma repentina.

O facto de existir uma sequência no dia-a-dia das crianças permite à educadora observar as crianças diariamente nas suas atividades e registar as suas evoluções, necessidades, interesses e relacionamento com o outro, refletindo posteriormente sobre o que viu.

Podemos concluir então que a rotina tem um papel crucial no desenvolvimento integral da criança e cabe ao educador planeá-la de forma adequada.

Podemos concluir que esta metodologia serve sobretudo para proporcionar às crianças aprendizagens ativas e diversificadas onde estas têm a oportunidade de experimentar, e comunicar. Só através da experiência é que a criança poderá ter contacto com o real e conseguir tirar algum significado do que aconteceu e posteriormente aplicar no seu dia-a-dia.

3.2.2. Aprendizagem cooperativa

É de real importância que as crianças participem de forma direta e ativa no processo de aprendizagem.

Ao trabalhar de forma cooperativa, as crianças têm objetivos que são comuns, o que faz com que se unam para que consigam alcançar esse objetivo comum, contrariando a aprendizagem de forma individualista e competitiva onde o diálogo, a opinião, a crítica e a negociação são os aspetos mais importantes (Lopes & Silva, 2008).

Esta estratégia promove o desenvolvimento de várias competências tais como autonomia, responsabilidade, respeito pelo outro e partilha.

No trabalho cooperativo cada elemento tem uma tarefa a realizar durante o trabalho, sendo que o papel de cada interveniente tem a sua importância.

Lopes & Silva (2008) citando Slavin (2005) defende que existem quatro perspetivas teóricas que são o reflexo dos efeitos que a aprendizagem cooperativa concebe: perspetivas de motivação, perspetiva de coesão social, perspetivas de desenvolvimento cognitivas e perspetivas de elaboração.

No que se refere às perspetivas de motivação esta foca-se na realização do objetivo, ou seja, deve haver um espírito de ajuda entre os elementos do grupo criando sentimentos de motivação, sentindo-se assim motivados para a concretização desse mesmo objetivo.

Quanto à perspetiva de coesão social relacionam-se com as relações interpessoais existentes dentro do grupo, havendo uma união para que no final todos atinjam o sucesso.

As perspetivas de desenvolvimento cognitivas defendem que através da interação e troca de informação há um aumento do domínio em relação ao tema.

Por fim as perspetivas de elaboração assumem que a informação só permanece na memória se esta tiver alguma relação com outra informação prévia.

Johnson, Johnson e Holubec (1998) citado por Lopes & Silva (2008) defendem que existem três grupos de aprendizagem cooperativa: os grupos formais que são grupos que

podem ser de curta ou longa duração onde todos os elementos do grupo trabalham em função de um objetivo comum, sendo que cada aluno tem uma participação ativa; os grupos informais cuja duração é curta podendo ser de apenas alguns minutos onde há o desenvolvimento apenas de um diálogo; os grupos cooperativos de base que são grupos que funcionam com longa duração. Este tipo de grupo promove sentido de responsabilidade, apoio e sentido de durabilidade nas tarefas.

O trabalho cooperativo requer que o professor exerça algumas funções tais como a de verificador, facilitador, harmonizador, intermediário, controlador do tempo e observador.

Quanto às funções de verificador, facilitador, harmonizador e intermediário estas relacionam-se com a preocupação que o professor deve ter de se certificar que todos compreenderam o que foi pedido e se todas as ferramentas foram dadas aos grupos para que estes possam trabalhar com sucesso, sendo fundamental que este oriente cada grupo de trabalho. É importante também que este esteja a par do que se passa dentro de cada grupo de trabalho, caso hajam conflitos tentando resolver, fazendo que haja um diálogo dentro do grupo para que todos se compreendam. Ainda sobre estas funções é crucial que o professor se desloque entre os grupos a fim de tirar dúvidas e dar o seu feedback.

Por fim, no que se refere às funções de controlador do tempo e observador, a primeira liga-se ao tempo que foi estipulado para cada tarefa, cabendo-lhe certificar-se se está a ser cumprido ou não, já a segunda função está ligada análise dos comportamentos e do progresso dos alunos.

Contudo Kagan (1994) citado por Lopes & Silva (2008) defende há papéis que os alunos podem desempenhar durante o trabalho cooperativo, tal como podemos observar no quadro 2.

Quadro 2. Papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos cooperativos

Papel	Descrição
*Encorajador	-Encoraja os alunos relutantes ou tímidos a participar.
*Elogiador	-Mostra apreço pelas contribuições dos colegas e reconhece as realizações.
*Porteiro	- Equilibra a participação com que ninguém domine.
*Treinador	-Ajuda na explicação das matérias escolares, explica conceitos....
*Chefe de perguntas	-Assegura que todos os alunos possam fazer perguntas e as mesmas sejam respondidas.
*Controlador/verificador	-Verifica a compreensão do grupo.
*Capataz/superintendente	-Mantém o grupo a trabalhar na tarefa.
*Registador/anotador	-Regista as ideias, decisões e planos.
*Refletor	-Informa o grupo do progresso ou falta dele.
*Capitão do silêncio	-Controla o nível de barulho.
*Monitor dos materiais	-Recolhe e restitui os materiais.

Adaptado de Spencer kagan, Cooperative Learning. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning, 1994

Podemos concluir assim que este tripo de estratégia deve ser utilizado nas salas de aula uma vez que ajuda no desenvolvimento de diversas competências dos alunos, preparando-os assim ao longo de todo o seu percurso para interações sociais, resolução de problemas, sentido de responsabilidade e autonomia etc...

3.2.3. Aprendizagem significativa

Concebida por Ausubel, esta teoria defende que o que mais influencia a aprendizagem são os conhecimentos prévios do aluno.

A aprendizagem significativa faz uma ponte entre o que o aluno já sabe e a nova informação que está a receber. Assim esta teoria defende que o novo conhecimento só pode ser retido quando há possibilidade de o relacionar com conhecimentos pré-existentes tal como Valadares e & Moreira (2009) citando Pozo (1989) referem a aprendizagem significativa trata-se de um “processo de ensino-aprendizagem de conceitos a partir dos conceitos que o estudante trás do dia-a-dia” (p.34).

O mesmo autor defende que o aluno aprende de acordo com aquilo que sabe ou pensa, dando-lhe significado a partir daquilo que conhece.

Este tipo de aprendizagem requer vários tipos de desempenho tais como a compreensão, memorização e integração de conhecimentos, contudo estes surgem todos ligados, ou seja, não aparecem de forma isolada.

De acordo com Silva e Geller (s.d) citando Ausubel (1978): “(...) a essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe...” (p.41), isto é, a aprendizagem do aluno dá-se a partir de algo que ele já conhece e que tem de alguma maneira um significado, podendo ser uma imagem ou símbolo.

Ausubel defende a utilização de Organizadores Prévios, ou seja, o uso de estratégias para que o professor apresente o conteúdo através do que os alunos já conhecem, partindo do seu saber.

Ausubel *et al* (1980) é da opinião de que se deve usar esta estratégia uma vez que os novos conceitos estão suportados no saber já existente da criança tornando-os familiares e com significado uma vez que se relacionam já adquiriu previamente.

Uma vez que é o professor, que na sua sala de aula, possui os conhecimentos que são necessários para compor os Organizadores é da sua função elaborá-los e executá-los de forma pertinente e intencional a fim de que os seus alunos aprendem pela descoberta e não através do débito de informação.

Segundo Pelizzari *et al* para que existam aprendizagens significativas é fundamental que haja disposição do aluno para aprender, uma vez que se este não estiver predisposto para isso irá limitar-se a memorizar os conteúdos em vez de os compreender havendo uma mecanização do processo de aprendizagem.

Neste sentido, torna-se indispensável que se criem oportunidades onde o conhecimento prévio das crianças seja explorado a fim de lhes facultar diferentes momentos de aprendizagem. Cabe ao professor ter um papel de orientador no processo de aprendizagem, proporcionando o máximo de experiências aos alunos levando-os a construir conexões entre os conteúdos, construindo significados novos levando-os à construção do saber.

3.2.4. Diferenciação pedagógica

Na atualidade os grupos de alunos nas salas de aula demonstram ser cada vez mais heterogêneos, tal como Formosinho (2007) refere a realidade escolar é diversa:

Há alunos com educações informais que se refletem, diretamente na educação escolar; há alunos mais aptos que outros, há interesses e necessidades das mais variadas, há alunos que aprendem lenta e outros rapidamente. Há alunos atrasados e a par, há alunos atrasados repetentes e não repetentes, etc. (Formosinho, 2007,p.23)

Neste sentido torna-se necessário que haja uma adequação a fim de que todos os alunos atinjam o sucesso escolar. Segundo Grave-Resendes & Soares (2002) se o professor tiver em conta as características individuais dos seus alunos reconhecendo os seus pontos fortes, necessidade e estilos de aprendizagem estes irão aprender melhor.

Estes autores referem que é importante que o professor faça um estudo das aprendizagens dos alunos, ou seja, que investigue como cada um se comporta perante momentos de aprendizagem e como processa a informação que recebe, pois só assim o professor pode adaptar as suas estratégias.

De acordo com os meus autores existem algumas diferenças individuais que os alunos podem ter e que o professor deve ter em conta tais como: diferenças cognitivas, linguísticas e socioculturais.

Diferenças Cognitivas

Estão ligadas às inteligências múltiplas. Esta teoria das inteligências múltiplas é defendida nos Gardner que é da opinião de que o indivíduo tem oito formas distintos de conhecer o mundo e que todas estas funcionam relacionando-se entre si. Assim, defende que o indivíduo pode conhecer o mundo através da através: da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão de outros indivíduos e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza.

Quanto à inteligência linguística, esta relaciona-se com o uso da língua tanto ao nível escrito como oral com o intuito de comunicar com o outro. No que se concerne à inteligência lógico-matemática liga-se à capacidade de raciocínio, de abstração e de fazer relações e conexões. A inteligência espacial refere-se à capacidade de através da visão conseguir criar imagens mentais. A inteligência musical incluir a capacidade de usar o corpo ou parte dele

para se exprimir. Quanto à capacidade interpessoal esta baseia-se na relação com o outro, ou seja, com a capacidade de cooperar e comunicar com o outro. A inteligência intrapessoal relaciona-se com o Eu, com o interior, com a capacidade de introspeção. Por fim a inteligência naturalista baseia-se na capacidade de reconhecer elementos da natureza.

Diferenças linguísticas

Esta diferença remete-se para a compreensão dos alunos para com o outro, ou seja, muitas vezes os alunos têm capacidade para fazer um diálogo simples, porém ao nível de compreensão nas aulas têm dificuldade.

Algumas vezes o aluno é capaz de desenvolver um diálogo coloquial com os seus pares o com o professor, porém quando lhe é dado um texto para ler, é capaz de conseguir ler, mas não está a interpretar o que lê compreendendo o texto.

Diferenças Socioculturais

Este ponto refere-se sobretudo à distinção que existe em relação aos alunos de meios socioeconómicos muito diferentes pois á partida são vistos como detentores de insucesso escolar. Muitas das vezes o que faz com que estes alunos tenham incesso é o facto de não serem valorizados e serem pouco motivados, daí o papel do professor ser de importância neste aspeto, pois deve tratar todos os seus alunos de igual forma, sendo ricos ou pobres ou de algum grupo étnico diferente.

Podemos afirmar que a diferenciação pedagógica remete para inclusão onde todos os alunos se devem sentir bem e num ambiente positivo onde as suas necessidades são correspondidas.

De acordo com Almeida Gonçalves & Trindade (2010) a pedagogia diferenciada deve desencadear um “ambiente aberto onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer”(p. 2067).

Deste modo a palavra-chave é flexibilidade. O professor deve ter uma atitude flexível ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo no que se refere ao tempo destinado as atividades este pode e deve alterar a sua duração sempre que achar necessário e proveitoso para que os alunos processem os conteúdos lecionados. A utilização de materiais deve ser variada e flexível, ou seja, se o professor verificar que um determinado

material é importante para algum aluno deve dar a possibilidade para que este o utilize. As metodologias utilizadas devem ser também flexíveis, ou seja, se o professor verificar que determinada estratégia não está a funcionar com algum aluno deve alterá-la e melhorá-la para que o aluno consiga compreender.

Cabe às escolas promover e desenvolver estratégias em conjunto com os seus professores a fim de adequar a sua oferta de ensino a todos os alunos sem que alguns fiquem á margem, promovendo assim o sucesso de todos os alunos.

3.2.5. O SAC como instrumento de avaliação na Educação Pré-Escolar

Tal como foi referido anteriormente a avaliação tem um caráter importante no processo de ensino aprendizagem. Durante o estágio em pré-escolar recorri ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) a fim de avaliar o grupo de crianças.

O SAC está assente em quatro documentos importantes para a Educação Pré-Escolar que são as OCEPE; o Perfil Específico de desempenho do Educador de Infância; Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar (circular nº 17) e nos Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas de Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Este documento serve como um instrumento de apoio na intervenção pedagógica e tem como principais objetivos: refletir sobre a prática pedagógica, observar o grupo de crianças obtendo uma visão geral sobre estas; identifica quais as crianças que necessitam de apoio e identifica quais os aspetos que devem ser melhorados na prática.

Uma vez que o SAC defende uma abordagem experiencial onde as experiências das crianças são valorizadas onde o lado sensorial e emotivo ganham consideração. Assim existem duas dimensões que devem ser valorizadas por parte do educador ao avaliar as crianças: o Bem-Estar e a Implicação.

No que se refere ao bem-estar este liga-se ao à vontade, à autoconfiança, ao modo calmo e sereno como as crianças demonstram estar revelando que as suas necessidades estão sendo satisfeitas, assim Portugal e Leavers (2010) definem como bem-estar como:

Estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa esta relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as suas necessidade, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria. (p.20)

A fim de avaliar os níveis de bem-estar da criança existem vários indicadores a observar: a abertura e receptividade; a flexibilidade; a autoconfiança e autoestima; a assertividade; a vitalidade; a tranquilidade; a alegria e a ligação consigo próprio.

No que se refere à abertura e receptividade esta relaciona-se com o facto de a criança estar aberta à interação tanto com o adulto como com os materiais e objetos. A flexibilidade liga-se à adaptação da criança a novas situações, demonstrando que desfruta destas. O indicador autoestima e autoconfiança relacionam-se com o à vontade da criança em arriscar sem ter medo de falhar. Quanto à assertividade, este indicador está relacionado com a forma como a criança é vista perante os seus pares, tentando ser respeitada. Relativamente à vitalidade e à tranquilidade têm a ver com a forma de estar com a criança, com a sua energia, a sua expressão, calma e relaxamento. A alegria refere-se ao prazer que a criança tem ao realizar as experiências. Por fim a ligação consigo próprio tem a ver com o se conhecer a si mesma reconhecendo as suas “necessidades, desejos, sentimentos e pensamentos.” (Portugal e Leavers, 2010, p. 22).

No que se refere à implicação, esta relaciona-se com o facto de a criança achar tal experiência interessante ou aborrecida, deste modo Portugal e Leavers (2010) definem implicação como:

Uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e intenso fluxo de energia. (p. 25)

Tal como o bem-estar a implicação deve ser avaliada segundo alguns indicadores tais como: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; expressão verbal e satisfação.

No que se refere à concentração é importante verificar se a criança está focada na ação e se só se distrai com estímulos muito fortes. A energia associa-se ao modo como a criança está inserida na ação, o seu entusiasmo e dedicação a esta. Quanto à complexidade e criatividade esta relaciona-se com o modo como a criança tenta executar a ação devendo sempre dar o seu melhor. Quanto à expressão facial e à postura estas refletem se a criança está concentrada ou não, uma vez que esta pode estar com um olhar ausente ou numa posição que demonstre tédio. A persistência e a precisão relacionam-se com o facto de a criança não deixar de realizar a ação com facilidade demonstrando dedicação e sendo rigorosa com o que está a fazer. O tempo de reação refere-se à rapidez para realizar a ação onde a criança demonstra motivação para a realizar. No que se refere à expressão verbal, esta liga-se aos

comentários que a criança faz durante a atividade. Por fim, o indicador satisfação está ligado ao prazer que a criança demonstra ao realizar a ação.

De seguida podemos analisar, no quadro 3, como se utiliza o SAC atentando aos períodos onde é feita a observação/avaliação e ação, suas fases de utilização e as respetivas fichas a utilizar em cada uma delas.

Figura 3. Quadro-resumo do programa SAC

FASES	ACÇÕES / FICHAS GRUPO E CONTEXTO	ACÇÕES / FICHAS INDIVIDUAIS
Fase 1 Setembro - Outubro	Caracterização geral do contexto Avaliação geral do grupo (implicação e bem-estar) Ficha de Caracterização Geral + 1g	
Fase 2	Análise geral do grupo e contexto Ficha 2g	Caracterização e análise/avaliação individualizada Fichas 2i + 1i
Fase 3	Objectivos/iniciativas gerais Ficha 3g	Objectivos/iniciativas individuais Ficha 3i
Fase 1 Dezembro - Janeiro	Avaliação Geral do Grupo (I e BE) Ficha 1g	Avaliação desenvolvimental individualizada Ficha 1i
Fase 2	Análise geral do grupo e contexto Ficha 2g	Análise e avaliação individualizada Ficha 2i + 1i
Fase 3	Objectivos/iniciativas gerais Ficha 3g	Objectivos/iniciativas individuais Ficha 3i
Fase 1 Março - Abril	Avaliação Geral do Grupo (I e BE) Ficha 1g	Avaliação desenvolvimental individualizada Ficha 1i
Fase 2	Análise geral do grupo e contexto Ficha 2g	Análise e avaliação individualizada Fichas 2i + 1i
Fase 3	Objectivos/iniciativas gerais Ficha 3g	Objectivos/iniciativas individuais Ficha 3i
Fase Final Junho - Julho	Avaliação Geral do Grupo (I e BE) Ficha 1g	Avaliação desenvolvimental individualizada Ficha 1i

Fonte: Portugal e Leavers (2010 p,76)

Como podemos observar na figura anterior cada período é composto por três fases onde devem ser preenchidas determinadas fichas, sendo que na primeira fase é sempre feita uma avaliação geral que corresponde (ficha 1g e 1i), na segunda fase é realizada uma análise e uma reflexão (ficha 2g e 2i) e na terceira fase são definidos objetivos e iniciativas a ter (fichas 3g e 3i). Há que notar que as fichas g correspondem ao grupo e as fichas i são de caráter individual. É de referir ainda que a ficha 1i tem duas versões sendo uma longa e pormenorizada e outra abreviada.

Dado que o estágio curricular não permite a prática pedagógica o ano todo, a fim de ser possível aplicar todas as fichas na avaliação, preenchi ao longo do estágio a Ficha de caracterização geral do contexto do Jardim-de-Infância e a ficha 1g,

Deste modo importa salientar a fase 1 do período Setembro-Outubro onde é feita uma caracterização geral do grupo. Para o preenchimento da ficha 1g são definidos cinco níveis sendo o nível 1 e 2 considerados baixos, nível 3 como médio e os níveis 4 e 5 considerados como níveis altos.

É de referir que como esta esta ficha é a primeira e é realizada numa fase inicial, é possível que haja algumas alterações consoante a adaptação da criança ao meio e aos adultos.

Capítulo IV – Estágio em Contexto de Educação Pré- Escolar

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.

Piaget

Durante o período destinado à prática pedagógica em contexto pré-escolar tive a oportunidade de vivenciar com as crianças momentos únicos com as crianças que foram desde a brincadeira livre, às atividades ligadas à sua rotina diária e às atividades planeadas. Todo este contacto permitiu-me criar ligações próximas com as crianças e conhecê-las melhor a fim de conseguir observar quais os seus interesses, preferências e o que menos gostavam.

Há que salientar que todas as atividades planeadas e orientadas foram dotadas de intencionalidade tendo sempre em conta as crianças, isto é, as suas experiências, conhecimentos, gostos e necessidades. A cada atividade foi atribuído um título a fim de ser possível compreender sobre o que se trata.

No início deste capítulo será feita uma breve caracterização da instituição tratando sobre a sua localização e o meio que a envolve.

Posteriormente serão tratados os documentos vigentes no infantário como na sala, ou seja, o Projeto Educativo do Estabelecimento e o Projeto da sala.

Outros pontos a serem tratados neste capítulo são a caracterização da sala, a organização do tempo e a caracterização do grupo.

Os últimos dois pontos deste capítulo destinam-se à prática propriamente dita, sendo um dedicado às atividades orientadas na sala e o outro dedicado às atividades realizadas envolvendo a família e a Comunidade.

4.1.Contextualização da Prática Pedagógica

A fim de desenvolver uma prática pedagógica com sucesso é importante que o Educador Infância conheça todo o ambiente educativo a que está associado. Assim a organização do ambiente educativo deve ser vista como suporte da prática pedagógica, abarcando elementos como a instituição no que se refere ao meio que a envolve e a sua

organização; a organização do grupo e a gestão do tempo e do espaço; e o envolvimento com a comunidade.

É importante que todo o ambiente que envolve a criança seja positivo e promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem, daí o educador ter um papel fundamental na construção deste ambiente.

Ao ter consciência de tudo o que rodeia a sua prática o educador poderá planejar de forma adequada a sua prática, fazendo as suas opções metodológicas de acordo com o que observa em redor.

4.1.1. Organização da instituição

O infantário “O Girassol” é um estabelecimento de ensino público que se destina a crianças entre os quatro meses aos quatro anos, funcionando das 8h00, hora do acolhimento até 18h30m, hora do encerramento. Foi inaugurado a 26 de setembro de 1985 pelo Presidente do Governo Regional, Alberto João Jardim.

Quanto á organização do espaço, a instituição é constituída por 8 salas. No piso 1 existem três salas da valência creche com: Berçário I, Berçário II, Berçário III. Neste mesmo andar existe ainda a secretaria, o gabinete da diretora, a casa de banho para os adultos, uma sala reservada ao pessoal da escola uma arrecadação onde tem material de papelaria e a lavandaria.

Entre o primeiro andar e o segundo andar existe um corredor onde se encontra o salão onde são realizadas várias atividades como as festas da escola, as atividades de enriquecimento curricular, ações de formação e serve também como recreio interior quando chove. Neste mesmo corredor existem dois placares destinados aos trabalhos da sala dos 4 anos.

No piso 2 podemos encontrar a sala de Transição I, a sala de Transição II e duas salas de jardim-de-infância, sala dos 3 anos e sala dos 4 anos. Ao longo do corredor que seguimos pelas salas podemos encontrar vários placares onde são colocados os trabalhos das crianças e os cabides destinados aos pertences das crianças.

Quanto ao espaço exterior, o infantário tem uma área razoavelmente grande onde é possível que as crianças brinquem e explorem o ambiente de várias formas. Este espaço além de usado como recreio é utilizado também para as atividades de Expressão Físico-Motora quando não chove. O espaço é composto por três escorregas, dois balancés com mola, duas casinhas e duas mesas com bancos.

No quadro seguinte podemos ter uma melhor visão da composição do infantário:

Quadro 4. Recursos físicos da instituição

1º Piso	<ul style="list-style-type: none"> • Berçário I, II e III; • Sala Parque; • Secretaria; • Gabinete da Diretora; • Casa de banho dos adultos; • Arrecadações: materiais de limpeza e escolares e produtos alimentares; • Lavandaria 	Área Comum	<ul style="list-style-type: none"> • Salão; • Pátio Exterior (pequeno); • Refeitório; • Cozinha; • Arrecadação; 	2º Piso	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de transição I e II; • Sala dos 3 anos • Sala dos 4 anos; • Casas de banho para as crianças; • Arrecadação
----------------	---	-------------------	--	----------------	---

Fonte: PEE do infantário “O girassol” 2013-2017

Quanto aos recursos humanos do infantário divide-se em pessoal docente e pessoal não docente, porém para uma melhor compreensão, podemos observar o quadro seguinte:

Quadro 5. Recursos Humanos do Infantário

Recursos Humanos	
Pessoal Docente	Pessoal Não Docente
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 14 Educadoras de Infância: <ul style="list-style-type: none"> • 1 Diretora Educadora quadro Escola • 7 Educadoras Quadro Escola • 6 Educadoras Quadro Zona pedagógica: Regime de destacamento; ➤ 3 Professores de Atividades de enriquecimento curricular: <ul style="list-style-type: none"> • Língua Inglesa • Expressão Musical/Dramática • Educação Física ➤ 1 Docente de Ensino Especial 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 16 Assistentes Operacionais ➤ 1 Assistente Técnica ➤ 1 Assistente administrativa ➤ 7 Assistentes operacionais/Auxiliares ➤ 1 Encarregada de lavandaria

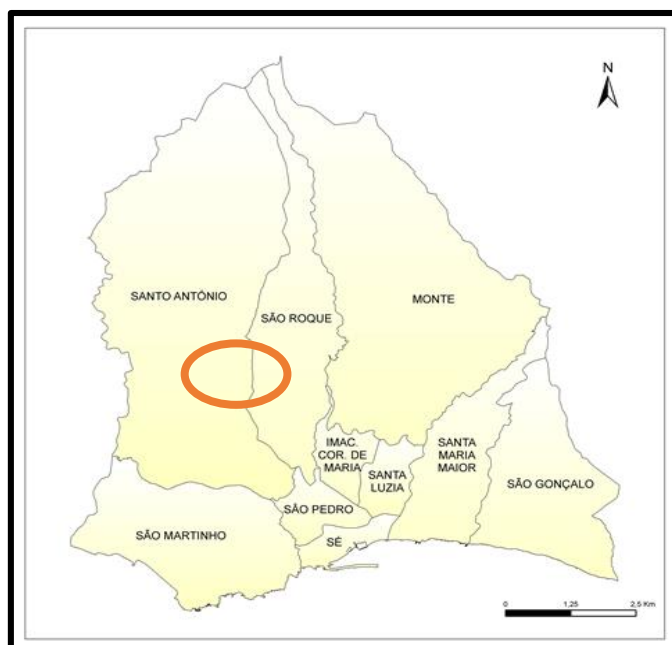
Fonte: PEE do infantário “O girassol” 2013-2017

4.1.2. Caraterização do Meio

O infantário “O Girassol” fica situado na freguesia de São Martinho, mais concretamente no bairro social da Nazaré, junto à Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré.

A freguesia é constituída por 16 sítios: Ajuda, Amparo, Areeiro, Casa Branca, Igreja, Lombada, Nazaré, Pico de São Martinho, Pico do Funcho, Pilar, Piornais, Poço Barral, Quebradas, Vargem, Virtudes e Vitória.

Figura 4. Freguesia de S. Martinho



Fonte: http://www.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=603&Itemid=208

De seguida serão apresentados os recursos e instituições presentes na localidade, neste caso a Nazaré, tal como podemos verificar no quadro abaixo:

Quadro 6. Recursos e instituições presentes na localidade da Nazaré

Cultura
<ul style="list-style-type: none">• Biblioteca;• Casa do Povo de São Martinho.
Desporto
<ul style="list-style-type: none">• Estádio dos Barreiros;• Clube Amigos do Basquete;• Ginásio Aquagym;• Centro de Tenis da Madeira;• Campos polivalentes do Bairro da Nazaré;
Serviços
<ul style="list-style-type: none">• Farmácia da Nazaré;• CTT;• Centro de Saúde;• NOS Madeira;• Bancos;• RG3
Educação
<ul style="list-style-type: none">• O Carrossel;• Primaveras;• Jardim- Escola João de Deus;• O Canto dos Reguilas;• Escola 1º CEB/PE - Nazaré• Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Fonte: PEE do infantário “O girassol” 2013-2017

4.1.3. O PEE do Infantário “O Girassol” - “Educar Pela Arte”

O projeto Educativo do Estabelecimento é um documento que caracteriza a instituição não só ao nível do meio, como também explicita quais as intenções, os princípios, os valores e os objetivos da instituição para as suas crianças durante um determinado período de tempo.

O PEE do Infantário “O Girassol” intitula-se “Educar Pela Arte” e tem a duração de quatro anos, tendo-se iniciado no ano letivo 2013/2014.

Para sua realização teve como agentes intervenientes a direção da escola, as educadoras, as assistentes operacionais, as crianças e os encarregados de educação.

Este projeto pretende ao longo de quatro anos promover diversas atividades ligadas à área das Artes, definindo para cada ano letivo subtemas ligados cada um deles a uma área das expressões a ser trabalhada. Deste modo podemos verificar que no ano de

entrada em vigor o subtema do projeto chamou-se “Sentir e Viver a Música” ligando-se assim à Expressão Musical. No ano letivo 2014/2015, ano da minha prática pedagógica, o subtema intitulou-se “Pequenos/Grandes Artistas” focando-se na Expressão Plástica. O ano letivo 2015/2016 tem como subtema “O Mundo da Fantasia” privilegiando a Expressão Dramática e último ano em vigor do projeto terá como subtema “movimento é Vida” relacionando-se com a Expressão Físico-Motora. Com isto pretende-se sensibilizar as crianças para diversas formas de arte, dando-lhes várias ferramentas para que possam viver novas experiências e conhecer várias formas de se exprimir.

No que se refere ao subtema “Pequenos e Grandes Artistas” o foco é feito na Expressão Plástica e tem como principal o objetivo é colocar as crianças em contacto com várias técnicas e materiais de Expressão Plástica. Deste modo as crianças podem também desenvolver a sua motricidade fina e se expressão livremente dando asas à imaginação, sentindo momentos de prazer. Assim, no PEE definem-se como metas de aprendizagem:

Quadro 7. Metas de Aprendizagem de Expressão Plástica definidas para o projeto “Pequenos e Grandes Artistas”

Metas de Aprendizagem de Expressão Plástica definidas para o projeto “Pequenos e Grandes Artistas”

- Realizar produções plásticas com intenção de expressão e comunicar sensações, imagens e emoções;
- Utilizar diferentes técnicas para criar obras bidimensionais, tridimensionais;
- Aprender, aceitar e apreciar as suas produções e as dos outros;
- Valorizar os seus trabalhos através de exposições dos mesmos;

Fonte: PEE do infântario “O girassol” 2013-2017

Podemos concluir que o PEE tem como objetivo primordial responder os interesses e necessidades das crianças. Para tal é desenvolvido a fim de criar situações pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças do estabelecimento, respeitando sempre os objetivos estipulados para cada faixa etária.

4.1.4. O projeto do grupo da sala de Transição I

O Projeto do grupo da sala de Transição I foi realizado pelas duas educadoras da sala, nele podemos analisar a caracterização do ambiente educativo, informação sobre alunos, os objetivos para o ano letivo e quais as opções metodológicas que irão ser tomadas.

Outro aspeto a ter em conta é o facto de este projeto referir ter como tema base as Artes, devido ao tema do PEE.

No quadro seguinte podemos observais quais são os objetivos gerais que foram definidos pelas educadoras para o ano Letivo 2013/2014:

Quadro 8. Objetivos gerais definidos para a Sala de Transição I no ano letivo 2013/2014

Objetivos gerais definidos para a Sala de Transição I no ano letivo 2013/2014
<ul style="list-style-type: none">- Descobrir, conhecer e controlar progressivamente o próprio corpo;- Atuar de forma mais autónoma nas atividades do dia-a-dia;- Adquirir segurança afetiva e emocional;- Estabelecer relações sociais num âmbito cada vez mais alargado;- Estabelecer vínculos fluidos de relação com os adultos e com os pares, respondendo às manifestações de afeto;- Observar e explorar o ambiente em redor com uma atitude de curiosidade;- Expressar os seus sentimentos e as suas ideias, avançando na construção de significados.

Fonte: PCG da Transição I 2014-2015

A fim de conseguir atingir estes objetivos com sucesso são definidas algumas estratégias tais como: o conto de histórias, momentos de convívio, canções mimadas, utilização de várias técnicas de Expressão Plástica, valorização da criança pelas suas vitórias, entre outras...

Em suma, tal como o PEE, o Projeto de Sala tem também como principal objetivo responder aos interesses e necessidades das crianças, promovendo atividades e momentos onde as crianças são estimuladas, motivadas e valorizadas.

4.1.5. Caraterização da sala

A sala é um espaço onde as crianças devem ter a oportunidade de se movimentar de forma livre, existindo o mínimo de obstáculos e onde as crianças sintam-se à vontade para conviver e brincar com os seus pares e adultos.

A sala da Transição 1 situa-se, provisoriamente, no piso 0 do edifício. Esta está organizada, dentro do que é possível tendo em conta a sua funcionalidade e potencialidade, respeitando as necessidades das crianças. O espaço possui iluminação adequada para a realização das atividades, uma vez que tem bastantes janelas.

Esta sala, como foi dito anteriormente é uma sala provisória, daí não estar dividida por áreas, contudo tem alguns espaços onde as crianças podem brincar, realizar atividades e a sua higiene pessoal.

Ao nível das atividades e dos locais para a brincadeira a sala contém uma zona com dois colchões que serve como área do tapete onde as crianças se reúnem para cantar os bons dias, sentam-se para conversar em grande grupo, para ouvir histórias e brincar com os brinquedos que lá existem.

Há também um pequeno espaço com uma garagem trazida pela educadora, que funciona como área da garagem, onde as crianças podem brincar com os carrinhos que existem, mas que têm de ficar guardados numa caixa. Neste espaço, há também o desenho de uma pista no chão onde as crianças podem brincar também.

A sala tem também duas mesas com cadeiras que sevem tanto para a realização de algumas atividades com a educadora e auxiliares como também para as refeições das crianças.

Ao nível da higiene na sala há também uma zona com uma pia e um armário que contém diversos materiais de expressão plástica, nessa mesma zona há uma sanita, que pode ser usada por algumas das crianças que já não usam fralda (apenas as maiores), dado que para as restantes crianças que não usam fralda, á frente do armário estão sempre colocados três bacias.

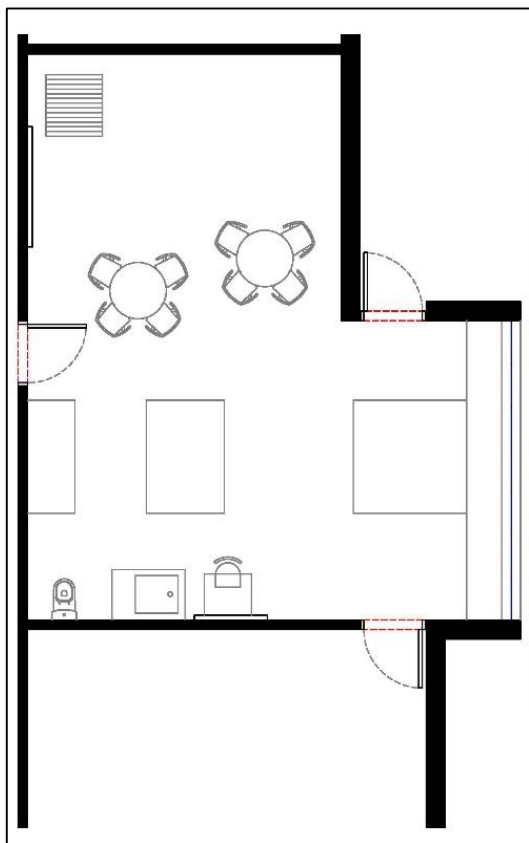
Ainda ao nível da higiene há uma bancada que tem um rádio e Cd's para que as crianças possam ouvir, um cesto com as fraldas das crianças e um colchão usado para a muda de fralda. A bancada tem vários espaços onde estão guardados os babetes das crianças, alguns brinquedos, livros e alguns materiais a serem usados na sala.

Perto da bancada existe um placar onde são colocadas informações sobre as crianças para os pais e para os vários elementos da sala. Existe também um outro placar, na zona da pia, que tem uma lista com o nome de todas as crianças, um calendário, os aniversários e uma folha para serem registadas as presenças.

Ao fundo da sala há um espaço vazio, que é usado para o repouso, onde são colocados os colchões, segundo uma ordem que definida pela educadora no início do ano.

Em seguida é ilustrada, na figura 5 a planta da sala a fim de melhor elucidar o que foi referido anteriormente.

Figura 5. Planta da sala de Transição I



4.1.6. Gestão do tempo

O dia-a-dia das crianças na creche deve ser organizado com horários estipulados de modo a que estas comecem a ter noção de continuidade, ou seja, a rotina dá-lhes algumas noções de tempo, pois passado algum tempo a criança habitua-se e antecipa os acontecimentos que se vão seguir, criando assim autonomia e independência nas crianças.

A rotina diária da Sala de Transição I é uma espécie de planificação do dia-a-dia das crianças que tem como objetivo proporcionar-lhes o máximo de aprendizagens significativas possível num ambiente de confiança. Esta deve respeitar o desenvolvimento e necessidades das crianças.

Quadro 9. Rotina da sala de atividades da Sala de Transição I

Horário	Rotina
8h/11H	Acolhimento
9h30/10h45	Lanche/Brincadeira livre
10h45/12h	Atividade Planeada
12h/12h30	Almoço/ Higiene pessoal
12h30/15:00	Repouso
15h/15:3	Higiene Pessoal
15h30/16h	Lanche da tarde/ Cuidados de higiene
16h	-Atividades livres (Sala polivalente, recreio); -Saída das crianças
18h30	Encerramento da instituição

Fonte: PCG da Transição I 2014-2015

No que se concerne à equipa pedagógica da sala, esta é composta por duas educadoras e por três auxiliares de ação educativa e três auxiliares de serviços gerais.

No que diz respeito às educadoras o seu horário é rotativo sendo o período entre as 13 horas e as 13:30 é dedicado à troca de informação entre as duas educadoras, onde é referido o que se passou de manhã e algumas situações ocasionais que possam ter acontecido.

Quadro 10. Horário da equipa pedagógica

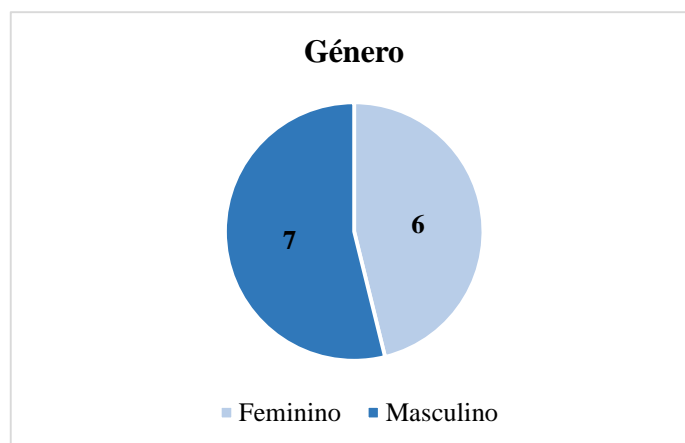
Horário das Educadoras		
8:00/ 13:00 e 13:30/18:30 (rotativo)		
Horários das auxiliares de ação educativa		
8:30/12:30	12:30/14:00	14:00/17:00
9:30/13:30	13:30/15:00	15:00/18:00
9:00/13:00	13:00/14:30	14:30/17:30
Horários das auxiliares de serviços gerais		
8:30/12:30	12:30/14:00	14:00/17:00
9:30/13:30	13:30/15:00	15:00/18:00

Fonte: PCG da Transição I 2014-2015

4.1.7. Caracterização do grupo

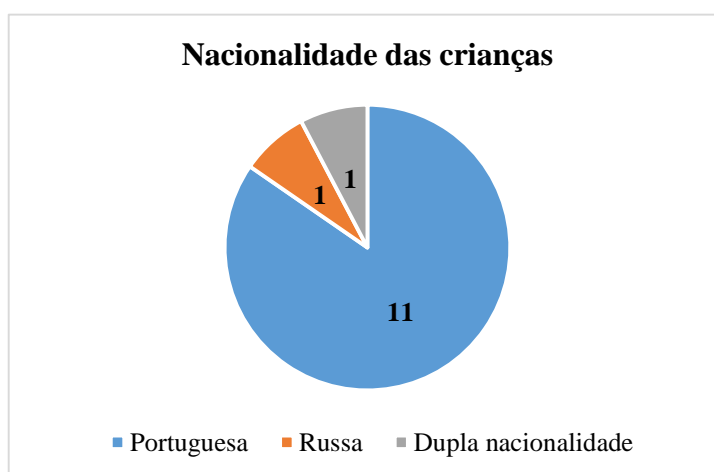
O grupo é composto por 13 crianças com 2/ 3 anos de idade, sendo sete do sexo feminino e seis do sexo masculino, das quais duas são irmãos gémeos, um do sexo feminino e um do sexo masculino, tal como podemos observar no gráfico seguinte:

Gráfico 1. Número de crianças por género



No que diz respeito à nacionalidade, este grupo de crianças tem predominantemente nacionalidade portuguesa, existindo apenas uma de nacionalidade Russa e outra com dupla nacionalidade, sendo portuguesa e brasileira.

Gráfico 2. Nacionalidade das crianças



Quatro destas crianças estão a frequentar o infantário pela primeira vez. Uma destas crianças foi diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e por esta razão

é acompanhada por uma educadora da Educação Especial. É de salientar ainda que esta criança não fala, produz apenas alguns ruídos.

O grupo é heterogêneo quanto à sua autonomia, comportamento, interesses e necessidades. Contudo uma das crianças demonstra um atraso na fala, pois não articula as palavras. A maior parte das crianças comunica de forma clara, no entanto uma delas apresenta um atraso na fala, pois não articula corretamente as palavras e a sua linguagem não é perceptível.

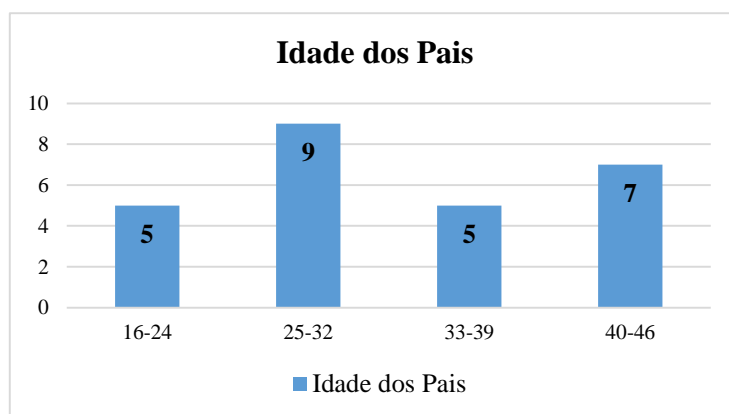
É um grupo interessado no mundo que as rodeia, pois exploram os objetos e espaços à sua volta e mostram empenho e prazer na realização de atividades.

Durante na primeira semana de estágio, que foi dedicada à observação, tive o primeiro contacto com as crianças e pude desde logo perceber que eram muito afetuosas e que a maioria se mostrava recetiva à minha presença na sala.

Ao longo da prática pedagógica tive a oportunidade de aos poucos ir conhecendo cada criança e de perceber quais eram os seus interesses, preferências e maneiras de ser, a fim de posteriormente responder a cada uma de forma adequada às suas necessidades.

A fim de melhor conhecer as crianças, através de conversas informais com a educadora e através da consulta do projeto da sala, procurei saber um pouco sobre a família de cada criança, buscando saber qual o meio onde estavam inseridas, a idade dos pais, as habilitações e a situação laboral do agregado, uma vez que todos estes fatores influenciam as atitudes e as vivências de cada criança. Deste modo podemos de seguida observar os dados adquiridos após toda a pesquisa realizada:

Gráfico 3. Faixa etária dos pais das crianças



Podemos verificar que a maior parte dos pais tem entre os 25-32 anos de idade, seguindo-se a faixa etária dos 40-46 anos de idade. Por fim as faixas etárias dos 16-24 e dos 33-39 têm o mesmo número de pais. Podemos concluir que embora a faixa etária dos 40-46

esteja em segundo lugar, de um modo geral verificamos que os pais das crianças desta sala são relativamente jovens.

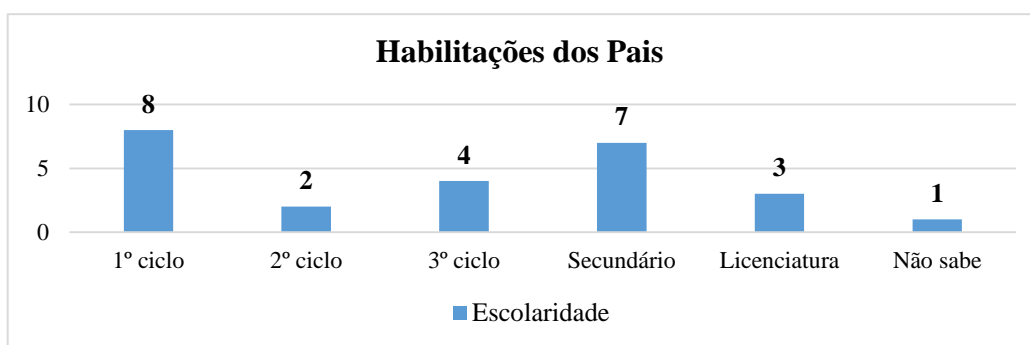
Quadro 11. Profissão dos pais

Criança	Profissão	
	Pai	Mãe
1	Empregado de Mesa	Desempregada
2	Gelateiro	Desempregada
3	Empregado de Armazém	Desempregada
4	Desempregado	Desempregada
5	Desempregado	Desempregada
6	Supervisor da nós Madeira	Operadora da nós Madeira
7	Desempregado	Estudante
8	Desempregado	Desempregada
9	Empregado de Armazém	Desempregada
10	Técnico de Frios	Assistente de consultório
11	Camionista	Desempregada
12	Empregado de Armazém	Desempregada
13	Professor	Desempregada

Fonte: PCG da Transição I 2014-2015

No quadro anterior podemos verificar que todas as crianças têm uma situação de desemprego no seu agregado familiar, sendo que na sua maioria são as mães que estão nesta situação. É de salientar também que os pais trabalhadores exercem a sua profissão por conta de outrem.

Gráfico 4. Nível de escolaridade dos pais



No gráfico anterior podemos verificar que a maior parte dos pais frequentou apenas o 1º ciclo, tendo o 4º ano de escolaridade. A frequência no Ensino Secundário é a categoria que surge em segundo lugar sendo que seis deles têm como habilitação o 12º ano. Posteriormente surge o 3º ciclo que apresenta quatro pais e logo depois grau de Licenciatura havendo três pais. Por fim, existem dois pais a deterem o 6º ano de escolaridade, que

corresponde ao 2º ciclo. Há que salientar que neste aspeto, um dos familiares não sabia a escolaridade do outro, uma vez que o contacto entre ambos é pouco.

O período de observação foi um período muito importante para conhecer o grupo, uma vez que foi durante este tempo que foi estabelecido o primeiro contacto com as crianças. As conversas informais com a educadora foram também uma ferramenta importante para conhecer cada criança, dado que esta já os conhece há muito mais tempo e reconhece desde logo o que cada criança gosta e precisa para que os seus níveis de bem-estar e implicação sejam elevados.

4.2. Questão da Investigação – Ação

Para cada uma das fases do estágio foi estipulada uma questão problema, á qual tentei responder promovendo estratégias e refletindo sobre esta.

No que se concerne ao pré-escolar a questão-problema que foi colocada relaciona-se com o tipo de aprendizagem proporcionado às crianças, tendo colocado como questão problema: *Como criar um ambiente adequado de modo a promover aprendizagens ativas, significativas e diversificadas em contexto creche?*

Esta questão foi colocada devido ao facto de quando comecei o estágio o infantário estar a ser pintado e as crianças andarem sempre a mudar de sala, devido aos cheiros da tinta. No meu entender estas obras deveriam ter sido feitas na paragem letiva durante o mês de agosto.

Inicialmente, quando comecei o estágio, fi-lo numa sala provisória, que posteriormente iria mudar de sítio novamente, ou seja, durante todo o meu estágio as crianças mudaram de sala duas vezes o que no meu entender não é bom para as crianças, pois a sala deve ser um local onde se sintam como se estivessem em casa, e a meu ver com tanta mudança as crianças acabam por ficar confusas, dado que estão sempre a mudar de ambiente.

As salas que ocupámos estavam praticamente vazias, sendo que a segunda, que foi a que as crianças permaneceram durante mais tempo tinha apenas armários, duas mesas com cadeiras, alguns brinquedos que a educadora trouxe por livre iniciativa, um pequeno espaço com uma pista, o tapete e a bancada, por isso não tem nenhuma das áreas para que as crianças possam brincar, havendo apenas a do tapete, que são apenas dois colchões. No meu entender os cantinhos são muito importantes para o desenvolvimento das crianças pois permite-lhes brincar de várias formas.

Tendo em conta toda esta situação, senti a necessidade de ao longo da minha prática desenvolver práticas e atividades intencionais que promovessem aprendizagens significativas, ativas, diversificadas e socializadoras, de modo a que as crianças pudessem se desenvolver a vários níveis.

4.3. Intervenção Educativa

Ao longo de toda a prática pedagógica realizada na sala de Transição I procurei sempre promover diversos momentos às crianças, sobretudo através da brincadeira.

De acordo com o Artigo 31^a da Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1990):

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.

Assim de acordo com o referido anteriormente, tentei que todos os momentos de aprendizagem ocorridos durante a prática fossem de carácter lúdico oferecendo o máximo de oportunidades educativas recorrendo aos jogos e brincadeiras. Vários estudos baseados nos processos de desenvolvimento infantil confirmam que brincar é um importante processo psicológico, fonte de aprendizagem e desenvolvimento de grande importância para a criança

Os jogos têm diversas funcionalidades, são capazes de ajudar a criança no desenvolvimento, na aprendizagem e na interação com o meio, sendo encarados como uma das características do comportamento infantil, visto que a criança passa grande parte do tempo a brincar.

Para que a criança desenvolva corretamente é importante que a escola e o educador também se empenhem no seu desenvolvimento, por esse motivo, deve ser criada diversas oportunidades, para a construção do conhecimento através da descoberta e do jogo.

Ao longo de toda a prática procurei dar às crianças o máximo de atenção possível, promovendo momentos individuais onde cada criança teve a oportunidade de ter de expressar individualmente. Tive também em atenção o facto de proporcionar ao grupo momentos de brincadeira livre onde puderam andar, correr, brincar, imaginar á sua maneira, contudo desenvolvi com o grupo atividades planeadas e planificadas (Apêndice B) que surgiram muitas das vezes do que observava de semana para semana, tentando responder e satisfazer os interesses, desejos e necessidades das crianças.

Há que salientar no decorrer da narração das atividades selecionadas para o relatório irão surgir nomes de crianças que são fictícios, para tal realizei uma tabela onde o nome de cada uma das crianças foi alterado, com isto pretende-se salvaguardar as crianças da sala de Transição I.

4.3.1. Caixa mágica

De modo a motivar e a estimular a curiosidade das crianças, em algumas das atividades orientadas utilizei uma caixa á qual dei o nome de “Caixa Mágica”.

Do interior desta caixa iriam surgir, em cada dia de estágio, surpresas, contudo era necessário realizar uma magia para que os “meninos” pudessem ver o que estava no interior da caixa.

A magia consistia em usar uma “varinha mágica” e dizerem as palavras mágicas: “ócus, pocus, um, dois, três...”. Só assim a caixa se abria.

Inicialmente as crianças tiveram alguma dificuldade em dizer as palavras mágicas, contudo passados alguns dias de estágio, observei que algumas das crianças ao verem a caixa diziam já as palavras mágicas sem lhes ser solicitado.

O uso desta estratégia motivou e promoveu a curiosidade no grupo. As crianças nesta idade são muito expressivas e sempre que viam a caixa sentavam-se logo no tapete à espera para ver o que saíria da caixa.

Outro objetivo para o uso desta caixa foi o promover uma interação individual para o grande grupo dado que verifiquei que algumas das crianças tinham vergonha de se expressar para os colegas, demonstrando vergonha quando eram o centro das atenções.

No final do estágio verifiquei que muitas dessas crianças acabaram por perder a vergonha e pedir para ir à frente “fazer a magia” o que mostrou que evoluíram.

Figura 6. Fotografias das crianças a fazer a magia



4.3.2. Saltos e Arcos

Tendo em conta a questão da investigação-ação uma das atividades que desenvolvi foi no âmbito da Expressão Físico-Motora à qual intitulei de “Saltos e Arcos”. Esta atividade surgiu na sequência de tentar proporcionar às crianças atividades diversificadas e por ter constatado que não havia nenhum período de tempo destinado à Expressão Físico-Motora.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (1997) a Expressão Físico-Motora é importante uma vez que as crianças são aprender a dominar de melhor forma do seu corpo e adquirir e aperfeiçoar as suas capacidades básicas não só a nível global como ao nível da motricidade fina.

Neste sentido após conversar com a educadora cooperante decidi que uma atividade ligada a esta área seria pertinente, a fim de proporcionar às crianças atividades que não restavam habituadas a realizar no seu dia a dia.

Inicialmente a ideia era que a atividade fosse realizada ao ar livre, contudo, por estarmos perto do inverno estava frio o que fez com que optasse por fazer dentro da sala. Outro aspeto a salientar desta atividade, foi o facto de não haver um arco para cada criança o que fez com que o grupo fosse dividido em dois numa determinada fase da atividade.

Comecei por colocar os arcos no chão. Numa primeira fase chamei cada criança para que esta passasse como quisesse, depois de todas passarem expliquei/exemplifiquei o que deveriam fazer de seguida. Deveriam saltar com os pés juntos para dentro dos arcos.

Cada criança teve a oportunidade de fazer duas vezes, contudo reparei que quase todas as crianças tinham dificuldades para realizar a atividade. Vendo isto optei por não “pedir” que saltassem em pé-coxinho, pois para tal é necessária muita destreza motora.

Figura 7. Fotografias da atividade onde saltavam com os pés juntos



Posteriormente, coloquei dois pares de arcos lado a lado e um à frente e exemplifiquei que deveriam saltar de pernas abertas e posteriormente com os pés juntos no último arco. Reparei novamente nesta atividade também que haviam algumas dificuldades.

Observando estas dificuldades, espalhei todos os arcos pelo chão novamente e pedi, uma a uma, se colocasse dentro do arco da cor que eu dizia, assim trabalhavam também o conhecimento do mundo.

Figura 8. Fotografias da atividade com as crianças a saltar ao pé-coxinho



Na segunda parte da atividade, dividi o grupo em dois e distribuí os arcos pelas crianças. Primeiro tiveram a oportunidade de explorar à sua maneira e posteriormente exemplifiquei o que deveriam fazer: passar o arco pela cabeça, pelos braços e pelas pernas.

Para terminar voltei a chamar o primeiro grupo para que rodassem o arco pela cintura e posteriormente o segundo grupo. Nesta parte da atividade notei que não havia qualquer tipo de dificuldade tendo em conta a faixa etária das crianças.

Figura 9. Fotografias das crianças a rodar o arco no corpo



De um modo geral, apesar das dificuldades das crianças ao nível das diferentes formas de saltar a atividade correu bem. Contudo, no meu entender, as crianças deveriam fazer mais este tipo de atividade para melhorar a sua destreza motora.

Quanto ao Diogo, para realizar atividade direcionada tive de pegar nele para que fizesse de alguma maneira, embora na parte de exploração ele tivesse realizado com sucesso.

4.3.3. Meios de transporte

Dado que é importante saber quais as preferências e interesses das crianças a fim de satisfazer as suas curiosidades e desejos, achei que seria importante realizar uma atividade ligada aos transportes uma vez pude verificar desde o início do estágio que várias crianças mostravam interesse por este tema.

Depois de mais um ajudante fazer a magia, surgiu uma mica onde haviam vários transportes. Antes de perguntar algum deles, uma das crianças o Lucas viu um carro, e começou logo a gritar que estava a ver um carro. Durante esta primeira fase da atividade todas as crianças se mostraram atentas, pois além de serem explorados os transportes, cada imagem foi explorada por si só, quanto às cores, ao número de rodas, onde circulava etc... pude verificar que ao nível dos transportes, as crianças estão relativamente bem pois reconhecem a maioria destes.

Figura 10. Fotografias do reconhecimento de vários meios de transporte



Na segunda parte da atividade, com a ajuda da educadora cooperante, pedimos às crianças que tapassem os olhos pois havia mais uma surpresa que não cabia na caixa das surpresas. Enquanto tapavam fomos à rua e entramos com dois carrinhos em papel e um avião em esferovite.

Figura 11. Fotografia dos carrinhos e do avião usados na atividade



Ao verem os três objetos as crianças não sabiam bem o que fazer, se saíam do tapete para ir ver ou se ficavam apenas a observar. Primeiro chamei o Lucas que é o menino que mais gosta de carros e de meios de transporte. Circulou entre cada objeto mostrando indecisão, acabando por querer andar no avião.

Todas as crianças tiveram a oportunidade de andar pelo menos uma vez num dos carros e no avião. Contudo a maioria queria era andar no avião pois era grande e achavam que iam voar. De todas as crianças as que notei mesmo entusiasmo foram o Lucas e a Cláudia, porém a menina queria apenas andar no carro for de rosa, enquanto o Lucas queria ficar sempre no avião.

Quanto ao Diogo, a criança autistas, nesta atividade teve oportunidade de tal como os outros experimentar tanto os carros como o avião. Inicialmente, recusou o avião, uma

vez que era feito de esferovite e não queria tocar no volante, pois ainda não estava familiarizado com a textura, mas depois de algum tempo começou a rodar o volante do avião e a textura deixou de ser um impedimento para que este pudesse brincar no avião sem problemas.

Figura 12. Fotografias das crianças explorando os materiais



No meu entender é importante fazer este tipo de atividade onde são postos à disposição das crianças objetos que não fazem parte do seu dia-a-dia escolar, de modo a proporcionar-lhes momentos de exploração e de faz de conta.

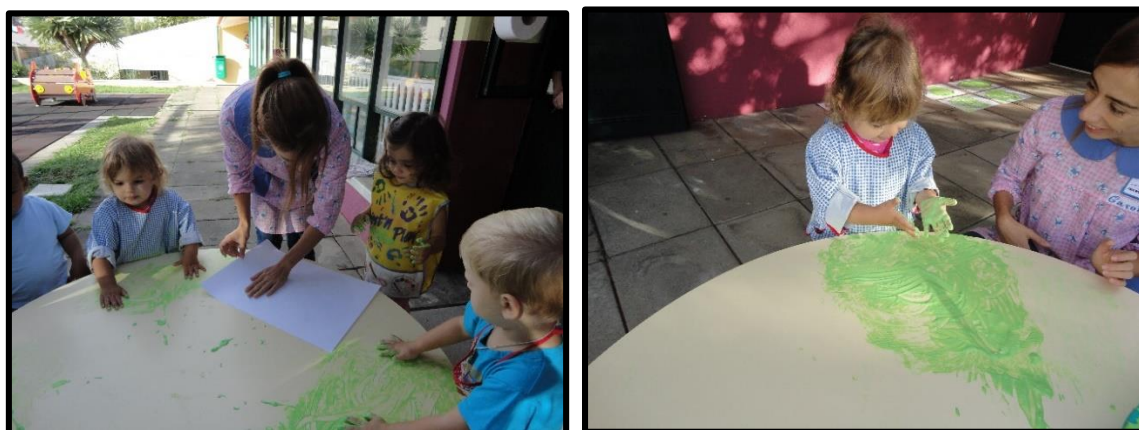
4.3.4. Digitinta

Com o intuito de diversificar ao máximo as atividades, decidi proporcionar às crianças uma atividade relacionada com a Expressão Plástica, mais propriamente a utilizando a técnica de Digitinta. Optei por uma atividade ligada a esta área de conteúdo uma vez que através da Expressão Plástica a criança desenvolve a motricidade fina, a imaginação, o relacionamento e o respeito pelo outro. Com este tipo de atividade a criança tem a oportunidade de criar e de se expressar de forma autónoma de modo a «conhecer-se e conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um ou o modo pessoal como cada um se exprime de acordo com as suas ideias, sentimentos e aspirações» (Gonçalves, 1991, p.12).

Esta atividade não decorreu durante um tempo determinado, que normalmente é destinado às atividades planeadas, dado que após conversar com a educadora cooperante achamos que seria mais proveitoso para as crianças fazermos ao longo de toda a manhã, começando assim logo que as crianças fossem sendo acolhidas uma vez uma vez que no nosso entender cada criança teria mais atenção e sentir-se-ia mais valorizada. Outro aspeto que me fez optar por ser durante um longo período foi o facto de poder dar mais tempo a cada criança para que esta pudesse se expressar. Outra razão que fundamentou esta opção relaciona-se com o facto de conforme cada criança poder participar e ver a participação dos colegas, vendo a sua realização e os trabalhos finais dos seus pares.

Nesta atividade uma das crianças recusou-se a tocar e outras duas mostraram-se reticentes inicialmente, mas acabaram por participar e por gostar.

Figura 13.Fotografias da atividade





Uma das crianças reticentes foi a criança autista, porém utilizamos uma estratégia diferente, que fez, como disse anteriormente com que mostrasse alguma abertura para participar. Como sabíamos que a criança gosta de água uma das auxiliares colocou-lhe as mãos num balde com água e sabão e depois trouxe-o para a tinta e repetindo o processo várias vezes, e assim a criança nunca recusou a tinta e participou tal como as outras crianças, mostrando, níveis de bem-estar bastante positivos. Deste modo acho que já teve alguns progressos.

De forma geral acho que a atividade correu muito bem, dado que apenas uma das crianças se recusou a fazer e as restantes fizeram e se mostraram motivadas.

4.3.5. Reconheces?

Esta atividade surgiu a fim de desenvolver o reconhecimento do outro. Deste modo o objetivo da atividade era verificar de forma lúdica se as crianças reconheciam os colegas de costas.

Após ser realizada a magia a criança que ajudou tirou da caixa várias cartolinas. Posteriormente expliquei que iríamos fazer um jogo para ver se conseguiam adivinhar quem eram os meninos que apareciam nas fotografias.

O jogo consistia em mostrar a foto das crianças de costas para que as crianças identificassem qual dos colegas era. Depois de terem dado as suas sugestões no verso da folha tinha a foto da criança de frente de provava se estavam certos ou não.

Figura 14. Fotografias do material utilizado



Nesta atividade todas as crianças se mostraram interessadas e conseguiram reconhecer tanto os colegas como a si próprias, porém quando eram as suas fotos ficavam um pouco envergonhados, pois quando eu perguntava a essa criança se o bebé da foto era ela, respondiam com um sim muito encabulado.

Quando chegou a vez da criança autista, esta não falou, mas reconheceu-se pois ficou a olhar como se soubesse quem era aquela criança.

Tive em atenção as crianças que pouco falam e perguntei a algumas de forma individual quem era o bebé que estavam a ver, uma vez que ficavam só a olhar e não se pronunciavam. Só ao perguntar diretamente é que respondiam.

Figura 15. Fotografias das crianças durante a atividade





No final da atividade, organizei as fotos das crianças de frente e mostrei rapidamente para que reconhecessem e conseguiram reconhecer e dizer rapidamente os nomes de cada criança. Pude constatar também que esta atividade foi das que as crianças mais gostaram até agora, pois prestaram sempre atenção, mostraram-se implicadas refletiram alegria.

4.4.O envolvimento da família e da Comunidade

O envolvimento da comunidade foi um aspeto tido em conta na minha prática pedagógica, pois para que toda esta prática seja positiva e significativa é fulcral que sejam envolvidos vários agentes neste processo, tal como referido nas OCPE:

A participação de outros adultos – auxiliar de ação educativa, pais e outros membros da comunidade – na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo. (ME, 1997, p.27)

A atividade de seguida relatada foi teve como tema “A Festa do Pai Natal” e foi organizada em parceria com a estagiária da sala dos 4 anos. Nesta atividade tentámos incluir não só a comunidade educativa como as famílias das crianças. No que se refere à comunidade educativa tentámos que todas as salas participassem de forma ativa, ilustrando um desenho, como também convidamos a restante comunidade educativa a participar na exposição que foi realizada. No se concerne às famílias, tentámos aproximá-las do infantário convidando-as para a exposição que havíamos organizado, onde poderiam ver os trabalhos das crianças como também para conviver com a restante comunidade.

4.4.1. A Festa do Pai Natal

Após conversar com a outra colega que estava a estagiar no infantário, decidimos realizar a atividade com a comunidade em conjunto. Assim decidimos que faríamos uma exposição com trabalhos realizados por todas as salas do infantário e posteriormente iríamos expor, convidando não só a comunidade educativa como também as famílias para ver todos os trabalhos.

Para iniciarmos o nosso trabalho começamos por expor a nossa ideia ao pessoal docente, reunindo-nos com as várias educadoras, explicando-lhes a nossa ideia e solicitando a sua colaboração neste pequeno projeto, sendo que mostraram logo vontade de colaborar connosco, aceitando desde logo o desafio.

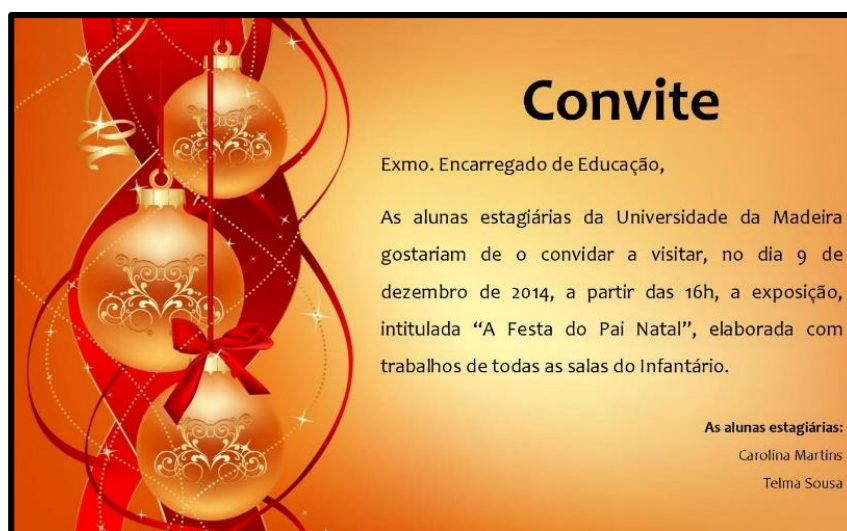
Para esta atividade optamos por adaptar uma história que havíamos lido, intitulada “*A Festa do Pai Natal*”, uma vez que notamos que esta precisaria de algumas alterações na sua estrutura narrativa. Assim tornaríamos a história mais simples e compreensível para as crianças, dado que esta seria contada em salas com idades muito diversificadas e para algumas das crianças poderia ser difícil compreender e ajudar-nos-ia na seleção das imagens para a história.

Ao escolhermos as imagens para cada parte do texto, tivemos em conta vários critérios tais como a faixa etária e a maturidade das crianças, pois para as crianças mais pequenas, não poderiam existir imagens com muitos pormenores. Assim, entregamos as imagens com menos pormenores às salas de Berçário I e II uma vez que é nestas salas que as crianças mais pequenas se encontram e as imagens com um pouco mais de detalhes às salas de Transição I e II, e às Salas dos 3 e 4 anos.

Quando distribuímos por cada sala os desenhos entregamos também uma versão da história em papel para que cada educadora, na sua sala, pudesse contar e explorar a história com as crianças, contextualizando assim a atividade de expressão plástica que iriam realizar posteriormente.

Para esta atividade eu e a colega de estágio realizamos convites os quais solicitamos às educadoras que afixassem nas portas das salas a fim de solicitar a visita tanto da comunidade educativa como das famílias para a exposição que iríamos realizar utilizando os trabalhos das crianças das várias salas do infantário.

Figura 16. Convite à Comunidade



No meu entender a atividade correu muito bem, desde a sua planificação à sua execução.

Ao nível dos prazos, estes foram cumpridos tanto pelas educadoras que entregaram os trabalhos das suas salas no dia estipulado como da nossa parte uma vez que cumprimos todas as datas que havíamos planeado.

No que se concerne à organização da exposição, o nosso maior problema foi o espaço, pois inicialmente a nossa sugestão foi fazer numa das salas do infantário, contudo se lá fizéssemos teríamos de tirar no mesmo dia os trabalhos das crianças uma vez que esse espaço é usado para entrega das crianças aos pais no final do dia. Após conversarmos com a educadora cooperante da sala dos 4 anos, esta disse que poderíamos usar o seu placard uma vez que era o mais central, situando-se na zona do refeitório local de grande visibilidade na festa da escola, porém a educadora do outro turno autorizou-nos a utilizar o espaço apenas durante três dias, uma vez que iria colocar trabalhos de natal que foram realizados pelas crianças da sua sala.

Embora o pedido tenha sido considerado e tenhamos apenas realizado durante os três dias, as restantes educadoras mostraram-se contra esta atitude uma vez que o mais correto seria estarem expostos na festa de natal os trabalhos de todo o infantário.

Figura 17. Fotografia do placar da exposição



No que diz respeito à adesão das famílias, esta foi positiva, uma vez que pelas 16 horas, havia já pais para ver o trabalho dos seus filhos.

Em suma, apesar dos percalços finais devido ao local para realizar a exposição, de um modo geral a atividade foi realizada com sucesso uma vez que pudemos contar com toda a comunidade tanto ao nível do infantário como da família das crianças.

4.5. A avaliação na sala de Transição I

4.6. Reflexão da intervenção na Educação Pré-Escolar

A reflexão que se segue refere-se à prática pedagógica realizada em contexto creche, experiência que me possibilitou adquirir novos saberes e conhecimentos, desenvolver competências e acima de tudo me proporcionou grandes momentos de aprendizagem.

O estágio teve uma componente de observação que teve a duração de duas semanas. Ao longo deste tempo tive a oportunidade de conhecer a instituição e de começar a adaptação ao grupo de crianças da sala de Transição I criando laços de afetividade. Pude conhecer a equipa pedagógica, as rotinas do grupo e as dinâmicas e metodologias de intervenção da educadora. Estas primeiras duas semanas foram sobretudo uma adaptação tanto ao espaço como ao grupo.

No que se refere à relação com a equipa pedagógica, foi deste o início de colaboração e cooperação. Tanto a educadora cooperante como as auxiliares de ação educativa da sala me puderam à vontade e dispuseram-se desde logo a me ajudar em tudo o que eu precisasse.

Relativamente à educadora cooperante, esta colocou-me à vontade para planificar e realizar as atividades, apenas me solicitou que dissesse o que estava a pensar fazer na semana seguinte, a fim de organizar os restantes dias do grupo. Desde o primeiro dia identifiquei-me com a cooperante que se mostrou sempre prestável e disponível, dispondo-se a me ajudar sempre que eu precisasse. Demonstrou sempre confiança em mim, orientou e incentivou-me desde o início, facto que tenho que agradecer. Reconheço que tive sorte com a educadora que me coube uma vez que já tem muita experiência. Assim pude adquirir novos conhecimentos, partilhar ideias e aprender com toda a sua experiência na área.

Quanto ao grupo, tive sempre como objetivo inicial criar uma relação de confiança e de segurança com as crianças, dando-lhes atenção e afeto a fim de saberem que podiam confiar e que sempre que precisassem podiam contar comigo para os ajudar. Procurei desde o início criar uma relação de proximidade com cada criança, dando momentos de atenção e de aproximação. Procurei também conhecer as características de cada criança, as suas necessidades e os seus interesses, pois deste modo poderia conhecer melhor cada uma e desenvolver a relação de acordo com o que esta desejava.

Ao longo de todo o estágio tentei desenvolver o máximo de atividades possível a fim de que as crianças pudessem ter um leque variado de experiências, contudo, além das atividades orientadas tive sempre em conta proporcionar ao grupo momentos de brincadeira livre, em especial no recreio, dando às crianças liberdade para se mexer e se desenvolver não só a nível motor, como também emocional e afetivo, pois tal como Almeida (2008) relata na sua entrevista a Carlos Neto:

Primeiro, (...) jogos com bola, jogos de corrida e perseguição, jogos simbólicos, jogos de salto e locomoção... – implicam um dispêndio de energia essencial para o desenvolvimento. Segundo, são importantíssimas para a capacidade adaptativa, do ponto de vista motor, emocional e afetivo. A vivência do território é fundamental para a estruturação de mapas mentais que deem à criança uma identidade de lugar e uma identidade de si capaz de perdurar até à idade adulta. (p.35)

Outro aspeto que tive em conta ao longo deste período de prática a identidade de cada criança, procurei ao máximo respeitar a individualidade e a opinião de cada uma das crianças.

No que se concerne ao projeto de investigação-ação tive sempre em conta a questão-problema, daí ter planificado de forma variada. Procurei desde o início ter como mote para a minha prática os vários tipos de aprendizagem, onde em cada planificação tive sempre em conta algum deles a fim de o proporcionar às crianças. Todavia, com muita pena minha,

devido ao tempo ser limitado, não consegui realizar uma das propostas para a minha questão-problema, que foi a criação dos espaços para a sala.

Quanto á atividade com a comunidade, esta foi realizada com a colega da sala dos 4anos. Foi importante pois pudemos partilhar ideias e procurar forma de incluir todas as salas num projeto, pois inicialmente não estávamos a ver como iríamos incluir as salas com crianças mais pequenas num projeto que pretendíamos que todas as salas participassem.

Esta atividade promoveu um momento de interação tanto dentro da comunidade educativa onde todos participaram, como entre a comunidade educativa e as famílias, pois no final na exposição puderam todos conviver e remetendo para momentos de socialização.

No que se refere à avaliação, pude apenas aplicar uma das fichas do SAC, devido a limitações de tempo, contudo gostaria de ter aplicado todas para poder observar a evolução de cada criança.

Durante a prática senti algumas dificuldades no que se refere ao espaço pedagógico, uma vez que por ser um espaço provisório estava praticamente vazia. Não tinha os cantinhos organizados e tinha poucos brinquedos, o pouco que ali havia tinha sido trazido por iniciativa da educadora cooperante. Este facto fez com que tivesse sempre a preocupação de planificar a fim de, quase compensar, as crianças pela falha que ali estava a ser cometida, pois não achava justo que sendo elas crianças e cuja principal ferramenta diária são os brinquedos, estivesse ali em falta.

Esta preocupação com o espaço relaciona-se com o facto de eu ser da opinião que o ambiente que envolve as crianças deve ser um lugar de prazer e de bem-estar onde tal como Oliveira-Formosinho (2011) afirma o espaço pedagógico deve ser:

Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente. (p.11)

No final do estágio, após dialogar com a educadora cooperante verifiquei que tinha realizado o estágio com sucesso, verifiquei também que tinha realizado atividades adequadas e acertadas.

Outro aspeto positivo deste estágio foi a boa relação que mantive com o grupo desde o início e com a restante comunidade educativa, trazendo comigo algumas amizades.

Foi sobretudo um momento de grande aprendizagem onde, embora por pouco tempo pude ganhar alguma experiência que só é possível quando estamos no campo.

Capítulo V – Estágio em Contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois de se abster de interferir

Maria Montessori

Toda a intervenção pedagógica ocorrida em contexto de o Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico seguiu o programa e os conteúdos lá estipulados para o 1º ano de escolaridade.

Todos os conteúdos lecionados durante este período foram definidos pela professora cooperante que no final de cada semana de estágio se reunia comigo e em comum acordo decidíamos quais os conteúdos que me caberiam lecionar na semana seguinte.

No que se refere à planificação e dinamização das atividades destinadas aos dias de estágio foi da minha responsabilidade, contudo contei sempre com a opinião e revisão da professora cooperante, uma vez que todas as planificações foram revistas pela educadora atempadamente a fim de dar sugestões ou fazer correções sempre que necessário.

Durante toda a minha prática pude sempre contar com a ajuda da professora cooperante que sempre se prontificou a ajudar tanto a nível de distribuição de material como em ocasiões em que verificou que seria importante intervir, havendo assim um ambiente de cooperação entre estagiária e professora cooperante.

Os registos realizados diariamente foram ferramentas deveras importantes, uma vez que foi através destas que, em casa, pude verificar quais as dificuldades e interesses dos alunos, como também pude verificar quais eram os aspetos que eu poderia melhorar e manter ao longo da minha prática, pois ajudou-me a refletir sobre o que deveria ser mantido ou alterado.

Ao nível da estrutura deste capítulo, numa primeira fase farei uma contextualização da prática relatando alguns aspetos sobre a escola no que se refere à sua organização, localização, meio envolvente e projeto educativo. Posteriormente irei focar a turma caracterizando o grupo de alunos, a sala e relatando a organização do seu tempo. Numa fase seguinte irei tratar dos aspetos relativos à prática pedagógica propriamente dita e às atividades realizadas com a comunidade. No final do capítulo será realizada uma reflexão final sobre a minha prática pedagógica em Contexto de Ensino do 1º Ciclo.

Tal como realizei no estágio em Contexto creche, tentei promover atividades significativas aos alunos, desenvolvendo atividades tendo sempre em conta as suas experiências, vivências, interesses e necessidades

5.1.Contextualização da Prática Pedagógica

Analogamente ao Educador de Infância, o professor deve ter também consciência do meio que envolve a escola onde está a lecionar, pois tal fator influencia a sua prática.

Ao analisar o meio que o rodeia o professor terá algumas ferramentas que o ajudarão a ter consciência do meio de onde proveem os seus alunos possibilitando-o de conhecer melhor o grupo.

É importante que aspetos como o meio que rodeia a escola, o funcionamento da instituição e a organização da sala sejam tidos em conta. O PEE e o PAT são também elementos que deve ser tidos como referência para o professor pois estes contêm os objetivos e metas estipuladas para o grupo de alunos. Nestes documentos o professor pode ter acesso a informações mais pormenorizadas dos alunos ajudando-o assim a ter uma melhor prática.

Assim, a informação sobre a caracterização da instituição e do meio que a rodeia foi obtida através do PEE, a informação sobre os alunos foi conseguida através do PAT e a restante informação foi obtida através da observação e da informação facultada pela professora cooperante.

5.1.1. Organização da EB1/PE da Lombada

A EB1/PE da Lombada funciona em Regime de Escola a Tempo Inteiro, tendo como horário de funcionamento das 8h30m às 18h30m. Esta escola alberga crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos de idade, sendo na sua maioria, salvo algumas exceções, provenientes das proximidades da escola, isto é, da zona da Lombada, Quebradas e Vitória.

No que concerne aos recursos físicos, a EB1/PE da Lombada é composta por dois pisos onde existem diversas salas destinadas a várias atividades e por espaços exteriores, tal como podemos observar no quadro seguinte:

Quadro 12. Recursos Físicos da EB1/PE da Lombada

Pisos	Instalações
Piso 0	<ul style="list-style-type: none">• 1 Sala de Pré-Escolar• 1 Sala para o Pessoal Docente• 1 Sala para o Pessoal não Docente• Cozinha e Dispensa• Refeitório para os alunos• Casas de banho• 2 Arrecadações
Piso 1	<ul style="list-style-type: none">• Gabinete da Direção• Gabinete Administrativo• Sala de atividade Curricular• Sala de Expressão Musical• Sala de Expressão Plástica• Sala de Informática• Sala de Biblioteca
Exterior	<ul style="list-style-type: none">• Recreio coberto• Parque infantil• Arrecadações• Campo polidesportivo• Balneários• Casas de Banho

Fonte: PEE da EB1/PE da Lombada 2014/2015

Quanto aos recursos humanos a escola é composta pelo pessoal Docente, Não Docente e pelos Discentes.

No que diz respeito ao pessoal docente a escola é constituída por catorze docentes que lecionam desde as atividades curriculares às atividades de Enriquecimento Curricular, quatro educadoras de infância, dois docentes especializados, pela Diretora e por um Técnico Superior de Biblioteca.

Quanto ao Pessoal Não Docente existe uma Assistente Administrativa que dá apoio na Secretaria e seis Assistentes Operacionais, sendo duas destinadas à Ação Educativa.

Por fim no que se refere aos Discentes, a escola é composta por 137 alunos que estão distribuídos pelo Pré-Escolar e o 1º ciclo.

A EB1/PE da Lombada funciona em Regime de Escola a Tempo Inteiro, tendo como horário de funcionamento das 8h30m às 18h30m. Esta escola alberga crianças com

idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos de idade, sendo na sua maioria, salvo algumas exceções, provenientes das proximidades da escola, isto é, da zona da Lombada, Quebradas e Vitória.

No que concerne aos recursos físicos, a EB1/PE da Lombada é composta por dois pisos onde existem diversas salas destinadas a várias atividades e por espaços exteriores, tal como podemos observar no quadro seguinte:

Quadro 13. Recursos Físicos da EB1/PE da Lombada

Pisos	Instalações
Piso 0	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Sala de Pré-Escolar • 1 Sala para o Pessoal Docente • 1 Sala para o Pessoal não Docente • Cozinha e Dispensa • Refeitório para os alunos • Casas de banho • 2 Arrecadações
Piso 1	<ul style="list-style-type: none"> • Gabinete da Direção • Gabinete Administrativo • Sala de atividade Curricular • Sala de Expressão Musical • Sala de Expressão Plástica • Sala de Informática • Sala de Biblioteca
Exterior	<ul style="list-style-type: none"> • Recreio coberto • Parque infantil • Arrecadações • Campo polidesportivo • Balneários • Casas de Banho

Fonte: PEE da EB1/PE da Lombada 2014/2015

Quanto aos recursos humanos a escola é composta pelo pessoal Docente, Não Docente e pelos Discentes.

No que diz respeito ao pessoal docente a escola é constituída por catorze docentes que lecionam desde as atividades curriculares às atividades de Enriquecimento Curricular, quatro educadoras de infância, dois docentes especializados, pela Diretora e por um Técnico Superior de Biblioteca.

5.1.3. O PEE da EB1/PE da Lombada - “Descobrir o mundo... pintar o futuro”

O Projeto Educativo da Escola intitula-se “Descobrir o mundo... pintar o futuro”. Este projeto tem como objetivo sensibilizar toda a comunidade escolar, funcionários, professora, alunos e famílias para o desenvolvimento de atitudes que promovam a disciplina e bom comportamento no meio escolar. Para tal pretende-se que os alunos sejam estimulados e implicados durante todo o processo de aprendizagem.

Este projeto tem como prioritárias de intervenção garantir o domínio do Português como suporte de comunicação e expressão; desenvolver capacidades de raciocínio, memória e resolução de problemas; incentivar a cooperação com o outro e desenvolver o espírito crítico e de responsabilidade; promover o desenvolvimento de atitudes e valores que permitam uma boa formação dos alunos enquanto cidadãos que têm direitos e deveres perante a sociedade; desenvolver atividades de enriquecimento curricular e de ocupação de tempos livres e investir no desenvolvimento de sensibilidade estática e criativa.

Ao nível da Educação para a Cidadania este projeto tem por objetivos encorajar os alunos a serem participativos no que diz respeito à escola; estimular as relações interpessoais, a participação em debates e a reflexão; promover uma cultura de tolerância e de flexibilidade e estimular as interações com o outro reconhecendo as diferenças do próximo.

5.1.4. Projeto Anual de Turma do 1ºA

O projeto Anual de Turma (PAT) intitula-se “Possibilidades para um mundo melhor” e está dividido em três partes: “A Escola”, “Arte e Pensamento” e “Ciência e Desporto” que serão repartidos pelos três períodos escolares.

Para o primeiro período os objetivos do projeto recaem em assinalar a escola como um local que pode ser melhorado diariamente e reforçar o papel da escola como núcleo impulsionador da comunidade onde está inserida.

No segundo período com o tema: “Arte e Pensamento” o projeto tem como objetivos debater a arte como forma de manifestação da sensibilidade humana, exemplificar várias manifestações de Arte e pensamento tais como a música, pintura, literatura e cinema.

Para o terceiro período, com o tema “Ciência e Desporto” os objetivos delineados são debater o papel da ciência na interação com o meio e perspetivar o desporto como uma prática essencial ao bem-estar humano.

5.1.5. Caracterização da sala

A sala de aula é um local onde as crianças passam grande parte do seu dia, daí ser importante que seja um espaço funcional e agradável. A sala do 1º ano A é composta por três áreas: a área da matemática, da leitura e dos jogos.

A área da matemática é composta por tangrans, geoplanos, figuras geométricas, caixas com materiais para que as crianças efetuem contagens, materiais manipuláveis e de um ábaco.

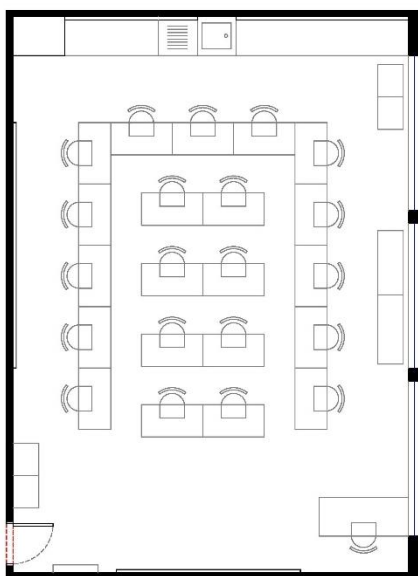
Quanto à área da leitura esta é formada por fichas de leitura, livros de histórias e ditados de imagens.

Finalmente a área dos jogos é composta por diversos jogos que remetem para as diversas áreas de conteúdo abordadas.

Na sala existem também vários placares onde além dos trabalhos dos alunos e as letras do alfabeto com vários exemplos de palavras, estavam também afixados diversos quadros tais como o quadro: de tarefas, de aniversários, de comportamentos e de calendário e tempo.

Na figura seguinte podemos observar a disposição da sala.

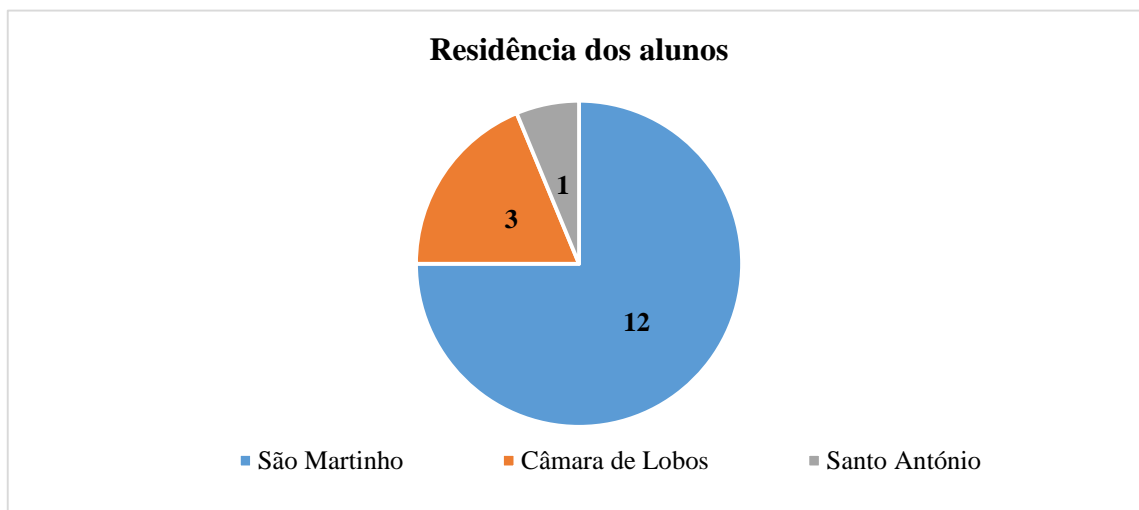
Figura 19. Planta da sala do 1º A



5.1.6. Caracterização da Turma do 1ºA

A turma de 1º ano é composta por dezasseis alunos, sendo sete alunos do sexo masculino e nove do sexo feminino, sendo que vivem maioritariamente na freguesia de São Martinho, tal como podemos observar no gráfico seguinte:

Gráfico 5. Freguesia de residência dos alunos



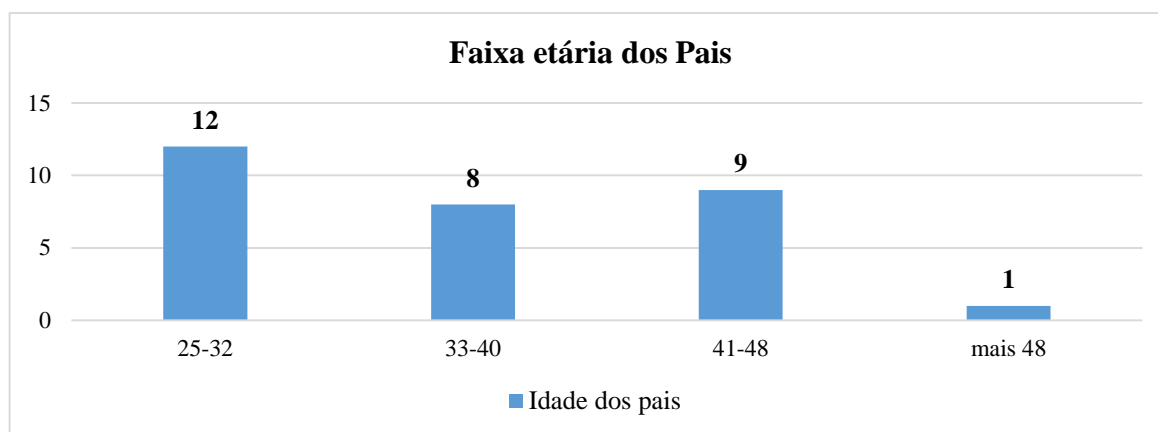
Há que destacar que nesta turma foi diagnosticada hiperatividade a uma das crianças e a uma outra Transtorno de Oposição e Desafio.

De um modo geral todos os alunos são assíduos e pontuais e demonstram curiosidade e interesse em estar na escola. Quanto às atividades realizadas na sala de aula, os alunos mostram-se sempre motivados e interessados fazendo sempre questões e dando a sua opinião.

As relações criança-professora e criança-criança são pacíficas e de bastante afetividade, contudo na relação criança-criança existem conflitos que são típicos da idade e que acabam por se solucionar rapidamente.

Tal como fiz durante o estágio na Valência Creche, conversei com a professora sobre a família das crianças e consultei o projeto da sala a fim de melhor conhecer o agregado familiar de cada aluno. Nesse sentido apresento de seguida os gráficos e tabelas com a informação:

Gráfico 6. Faixa etária do agregado familiar

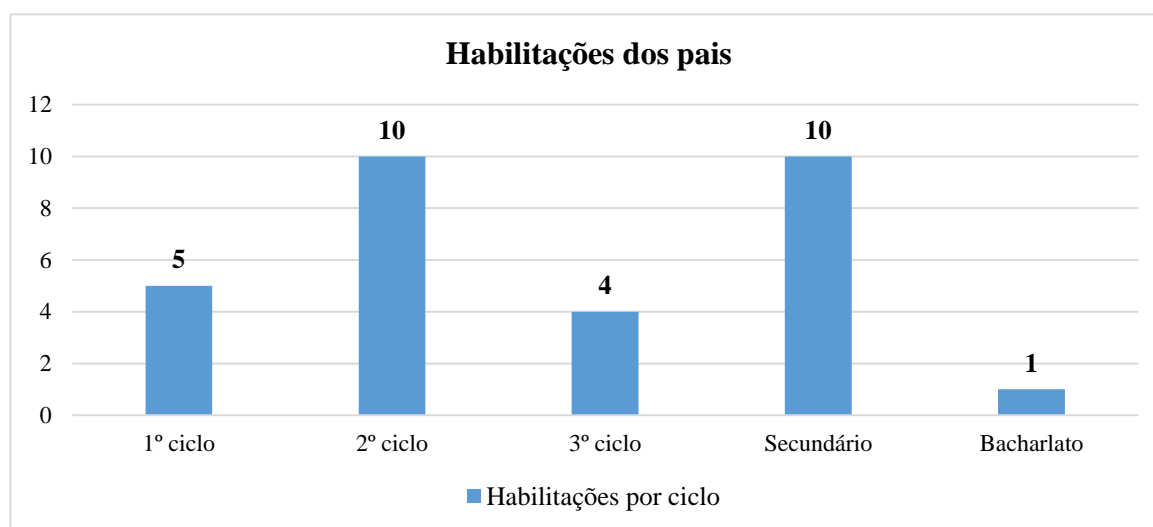


Fonte: PEE da EB1/PE da Lombada 2014/2015

Ao observarmos o gráfico seguinte, podemos verificar que maior parte dos pais destes alunos tem idades compreendidas entre os 25-32 anos. De seguida a faixa etária predominante é a dos 41-48 anos existindo nove pais com essas idades. A faixa etária que alberga os 33-40 anos aparece em terceiro lugar havendo oito pais. Com mais de 48 anos, existe um pai, cuja idade é de 64 anos.

De um modo geral podemos afirmar que o agregado familiar desta turma é jovem.

Gráfico 7. Habilitações Literárias do agregado familiar



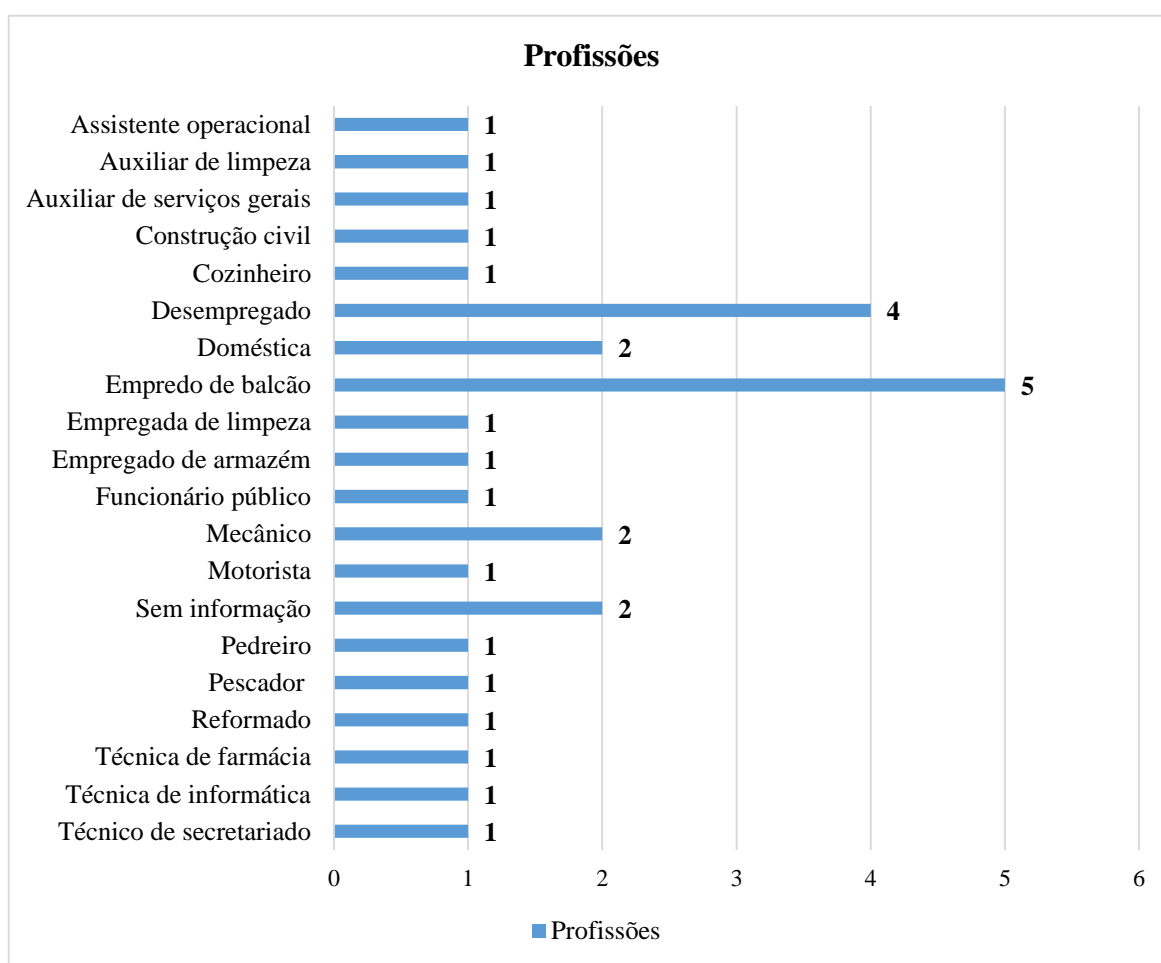
Fonte: PEE da EB1/PE da Lombada 2014/2015

No que se concerne às habilitações literárias do agregado familiar, verificamos que o 2º ciclo e o Ensino Secundário são as categorias que albergam mais pais. Quanto ao 2º ciclo têm maioritariamente o 6º ano e quanto ao secundário têm na maioria o 12º ano.

No que diz respeito ao 1º ciclo e ao 3º ciclo, que são os níveis de escolaridade que se seguem ao nível qualitativo, existem quatro pais com o 4º ano de escolaridade e nove com o 12º ano e um com o 10º ano de escolaridade.

Por fim podemos verificar que há uma mãe com escolaridade correspondente ao Ensino Superior, pois detém um Bacharelato

Gráfico 8. Profissões do agregado familiar



Fonte: PEE da EB1/PE da Lombada 2014/2015

Ao nível das profissões existentes no agregado familiar destes alunos, podemos afirmar que a maioria está empregada, correspondendo a um total de vinte e um pais. Quanto aos pais desempregados, podemos observar que existem quatro. Há que referir existem duas mães que são domésticas, um dos pais que é reformado e existem dois pais cuja informação sobre a sua profissão é desconhecida.

5.1.7. Gestão do Tempo

O horário dos alunos da turma do 1ºA está devidamente organizado e estruturado a fim de responder tanto às necessidades estipuladas para este ano escolar como ao nível dos recursos da escola.

As atividades curriculares são lecionadas no turno da manhã, durante o período entre as 8h30 e as 13:30. O período da tarde é destinado às atividades extracurriculares.

Há que destacar que o horário dos alunos é flexível, uma vez que a professora se disponibiliza a realizar alterações consoante as necessidades tanto gerais como individuais dos alunos. A fim de melhor termos uma perceção, analise-se o quadro... que demonstra o Horário das Atividades Curriculares e o Horário das Atividades Extracurriculares da turma do 1º ano.

Quadro 14. Horário das Atividades Curriculares do 1ºA

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira	
8h30 9h00	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	Atividades Curriculares
9h00 10h00	Curricular	Curricular	TIC	Curricular	Ed. Musical	
10h00 10h30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	
10h30 11h30	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	
11h30 12h30	Ed. Física	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	
12h30 13h30	Curricular	Curricular	Curricular	Curricular	Leitura	
13h30 14h30	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	
14h30 15h30	Exp. Plástica	Clube 1º A	Estudo	Língua Inglesa	Exp. Plástica	Atividades Extracurriculares
15h30 16h00	<u>Intervalo</u>	<u>Intervalo</u>	<u>Intervalo</u>	<u>Intervalo</u>	<u>Intervalo</u>	
16h00 17h00	Ed. Musical	Estudo	Ed. Física	Estudo	TIC	
17h00 18h00	Biblioteca	TIC	Língua Inglesa	Clube Leitura	Estudo	

Fonte: PCS do 1º A

5.2. Questão de Investigação-Ação

Quanto ao 1º Ciclo do Ensino Básico a questão problema levantada, liga-se à relação entre os alunos quando trabalham em grupo tendo sido colocada a questão: *Será o trabalho cooperativo importante para a relação entre as crianças? Que estratégias poderão ser desenvolvidas numa turma de 1º ano?*

Esta questão surgiu na sequência das minhas duas semanas de observação onde verifiquei que quando os alunos não sabiam trabalhar em grupo nem tinham noção de partilha com o outro. Sempre que tinham que trabalhar sem ser individualmente haviam problemas para resolver, dado que os alunos brigavam uns com os outros, chamavam constantemente pela professora e não resolviam o que lhes eram pedido.

Após verificar tal situação conversei com a professora e esta confirmou o observado e afirmou que tal acontecia por serem ainda imaturos e terem ainda hábitos do pré-escolar. Deste modo, tentei durante o meu estágio promover vários momentos dedicados ao trabalho de grupo e utilizando diferentes métodos e estratégias.

5.3. Intervenção Educativa

Tal como na intervenção realizada no contexto creche, procurei ter sempre em conta as necessidades dos alunos promovendo o máximo de experiências possíveis.

Negrine (1994) defende que as crianças quando entram na escola trazem consigo uma pré-história, que foi construída de acordo com o que viveram, daí ao longo da minha prática ter procurado facultar aos alunos atividades que fossem de encontro às suas vivências e respondendo sempre às suas aspirações.

Ao longo da intervenção além dos conteúdos a lecionar tive sempre em conta aspetos relacionados com o bem-estar e segurança das crianças, tal como Lopes & Silva (2010) citando Oliveira Formosinho (1998) defende “ser professor sempre foi muito mais do que dar aulas, sempre implicou preocupações com o bem-estar, a segurança dos alunos, o apoio pessoal a estes...” (p. 105)

Devido ao facto de ter observado que a turma do 1ºA tinha alguns problemas relacionados com o trabalho de grupo e em cooperação, procurei ao longo de toda a minha prática promover o máximo de trabalhos onde os alunos tivesse de cooperar e se entreajudar mutuamente, a fim de tentar solucionar tal problema.

De seguida será explanada uma atividade ligada à área de conteúdo do português, da matemática, do estudo do meio, da expressão físico-motora, da expressão plástica e da expressão musical.

5.3.1. Português

Reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. Tem-se, como seguro, que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social. (ME, 2004, p. 135)

A fim de responder à questão-problema que coloquei ao longo do estágio promovi na área do Português uma atividade a fim de desenvolver as capacidades dos alunos não só nesta área como também na área do trabalho cooperativo.

Para dar início à atividade lembrei com os alunos as letras que tinham aprendido na aula anterior, neste caso o K, W e Y, dando exemplos de palavras e formando frases.

Posteriormente expliquei em que consistia o trabalho que iriam realizar depois e que o iriam fazer aos pares.

Para a organização dos pares pedi aos alunos que se organizassem pela proximidade, explicando que deveriam juntar-se ao colega do lado, sem nunca deixar nenhum de fora. Quanto aos alunos que estavam dentro do U, foi-lhes simples a formação do grupo, contudo para os alunos que estavam no U verifiquei que alguns não respeitavam a regra uma vez que podendo juntar-se tanto à direita como para a esquerda acabavam por se juntar por afinidade, ficando alguns alunos sem par. Ao verificar esta situação tive de intervir e lembrar que nenhum aluno deveria ficar sem par e perguntei se achavam que da maneira que se estavam a organizar estava correto, sendo que alguns alunos ficavam sozinhos. Após refletirem perceberam rapidamente o que estava errado e juntaram-se de forma correta, ficando assim todos os alunos com um par.

Após os pares estarem formados distribui, com a ajuda do chefe de turma, o material que seria necessário para que pudessem fazer a atividade, sendo este composto por uma cartolina, tesouras, colas e folhetos publicitários. Posto isto dei um algum tempo para que os alunos pudessem explorar os materiais e pedi, depois, que iniciassem o trabalho.

Enquanto trabalhavam passei pelos vários pares para verificar se necessitavam de ajuda, porém o que observei foi que havia alguma confusão devido ao número de folhas de

publicidade que lhes tinha dado, o que fez com que pedisse que ficassem apenas com duas das folhas e pusessem no canto das mesas as restantes para que eu pudesse recolher.

Outro aspeto que constatei foi em alguns pares havia brigas devido a quem fazia o quê. Nesses pares sentei-me com cada um e expliquei que o trabalho era dos dois e que deveriam trabalhar em conjunto como se fossem um só, pois só assim poderiam fazer a atividade com sucesso. Nesses grupos ao conversar com os alunos dei algumas sugestões de como poderiam organizar-se para trabalhar e que deveriam escolher a que achavam melhor ou então poderiam tentar arranjar outra solução, desde que trabalhassem em equipa. Comecei por sugerir que poderiam em conjunto procurar e sublinhar as palavras com as letras que tinham aprendido e que posteriormente poderiam ou definir quem cortava e quem colava ou então dividiam as palavras pelos dois e cada um colava e recortava metade.

Figura 20. Fotografia do trabalho final de um dos grupos



No final, após esta pequena ajuda na organização dos trabalhos nos pares, percebi que houve menos alvoroço e que cada grupo definiu a sua estratégia de trabalho, atingindo assim organização e cordialidade com o colega.

No meu entender, embora tivesse havido problemas nos grupos de trabalho e também apesar da confusão gerada pelo número de folhas de publicidade ter sido elevado, a atividade correu bem uma vez que as crianças acabaram por se entender e por compreender algumas noções sobre o que é trabalhar em grupo. Um aspeto a melhorar numa próxima vez é o número de folhas de publicidade a dar a cada par, dado que depois de terem sido retiradas algumas folhas os alunos conseguiram trabalhar melhor e com sucesso.

5.3.2. Matemática

A tarefa principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar de Matemática. Caberá ao professor organizar os meios e criar o ambiente propício à concretização do programa, 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. (ME, 2004, p.163)

Na área da Matemática, após verificar que os alunos tinham ainda dificuldades ao nível da decomposição dos números e da noção de dezena decidi desenvolver uma atividade do Projeto CEM intitulado: “Joaninhas e Folhas”. Esta atividade além de ter os objetivos atrás referidos também se direcionou o trabalho cooperativo, contudo desta vez com grupos com quatro elementos cada.

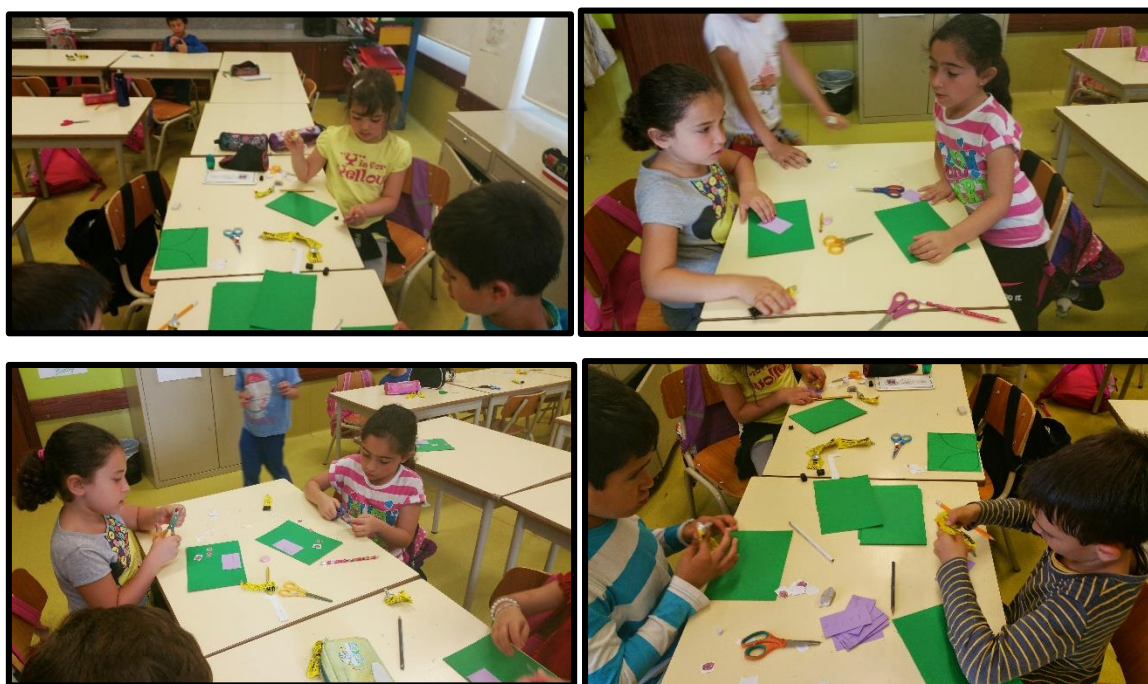
Para dar início à atividade promovi um diálogo com os alunos a fim de perceberem o que iriam fazer e mostrei os materiais que iam usar. Numa primeira fase questionei-os sobre o que achavam que iam fazer com os materiais que estavam a ver e depois expliquei em que consistia a atividade.

A fim de melhor perceberem fizemos em grande grupo os primeiros dois números, posteriormente pedi que formassem grupos de quatro elementos e o critério de formação seria novamente o de proximidade, pois queria verificar se tinham percebido que as afinidades não estavam em questão na formação. Apesar de um alvoroço inicial criado por gostarem de trabalhar em grupo, os alunos organizaram-se seguindo o critério e sem deixar colegas de fora.

Posteriormente distribuí pelos alunos os materiais e dei tempo para que pudessem explorar tudo o que lhes tinha sido entregue. Passado algum tempo demos início à atividade. Inicialmente houve algum barulho uma vez que os alunos preferiam conversar e brincar com os materiais a trabalhar, contudo após a minha chamada de atenção para darem início ao trabalho tudo voltou à normalidade.

Enquanto trabalhavam passei pelos grupos e verifiquei que tal como na atividade do Português havia problemas dentro dos grupos. Pude observar que dentro de dois grupos havia brigas, pois não conseguiam definir tarefas e por alguns alunos estarem a trabalhar sozinhos fazendo somas, recortes e colagens sozinhos criando situações onde haviam decomposições iguais.

Figura 21. Fotografia das crianças durante a atividade



Por verificar esta situação pedi a atenção de todos e expliquei que trabalhar em grupo significava trabalhar em cooperação, ou seja, trabalhar com os colegas. Outro aspeto que referi aos alunos foi o facto de o trabalho ser de todo o grupo e não só de um aluno, pois quando fossem afixados os trabalhos iriam mostrar os números realizados por cada grupo de alunos e não de cada elemento. Referi também que o facto de brigarem e chorarem em vez de tentarem conversar também não era a solução, dado que estavam a perder tempo de trabalho e no final não teriam feito a tarefa.

Depois desta explicação os alunos começaram então a conversar e a trocar ideias sobre o que estavam a fazer e os problemas no interior dos grupos com problemas terminaram.

De um modo geral, apesar das dificuldades dentro dos grupos, a atividade correu bem, pois ao nível da matemática os alunos compreenderam os conceitos que deveriam ser adquiridos e ao nível do trabalho de grupo, após a minha intervenção os grupos funcionaram com cordialidade.

5.3.3. Estudo do Meio

As crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado. Por esta razão, o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade. Por outro lado, o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas. (ME, 2004, p.101)

Uma das atividades realizadas em aula na área de Estudo do Meio relacionou-se com o Bloco 5 - À descoberta dos materiais e objetos, neste caso, as características dos objetos.

A atividade iniciou-se com um diálogo com os alunos sobre os objetos de um modo geral, contudo mais tarde pedi exemplos de objetos com determinadas características tais como: o cheiro, sabor, textura ou forma.

Depois passamos então à parte prática da atividade, ou seja, aos objetos que estavam em cima da mesa da professora (um balão, uma lata, um lápis, uma rolha, uma camisola, uma flor, um sabonete, uma lixa, um tronco de árvore, um novelo e rebuçados). Comecei por perguntar aos alunos o achavam que íamos fazer com cada um deles na aula, qual o nome e qual a sua utilidade.

Posteriormente dei a oportunidade a cada aluno que tocasse, cheirasse e sentisse cada um dos objetos, deixo-os explorar cada um dos objetos livremente.

Após recolher todos os objetos, em grande grupo exploramos cada um deles ao nível das suas características relativamente ao cheiro, ao sabor, à textura, forma e cor. Toda esta parte da atividade foi realizada em grande grupo.

De seguida passei a explicar que iriam realizar novamente um trabalho de grupo. Achei curioso o facto de uma das alunas perguntar desde logo se deveriam juntar-se pela proximidade, o que mostra que começam a compreender que não podem trabalhar sempre com os colegas que têm mais afinidade. Todavia expliquei que desta vez seria diferente e perguntei quem estava em maior número na turma os rapazes ou as raparigas, sendo que a resposta foi que eras as raparigas, deste modo pedi que estas se dirigissem à frente e que se organizassem em quatro grupos. Depois dos grupos das meninas estarem formados pedi que os rapazes se distribuíssem por cada um dos grupos que já estavam formados. Constatei que os alunos gostaram desta forma de formar os grupos uma vez que não houve problemas nem brigas durante a formação de cada grupo e porque pareceu-lhes uma espécie de jogo, uma vez que se mostravam divertidos.

Posteriormente pedi que cada grupo se sentasse e expliquei a atividade propriamente dita e frisei que no final cada grupo iria mostrar à frente mostrar o seu trabalho aos restantes

colegas. Comecei por dizer que cada grupo iria ficar com uma característica diferente, ou seja, um grupo ficaria com as formas, outro com constituição dos objetos, outro com as texturas e outro com o sabor. Seguidamente mostrei e distribui os materiais que iriam utilizar e expliquei que deveriam colar cada uma das imagens e colocar um X no sítio correto.

Nesta atividade pude verificar grandes melhorias ao nível do relacionamento entre os alunos nos grupos de trabalho uma vez que trabalharam de forma pacífica e mostrando que começaram a compreender como se deve trabalhar em grupo.

Desta atividade há que destacar que houve uma pequena confusão entre os objetos rugosos e ásperos o que fez com que fosse necessário que eu explicasse a diferença entre ambos. Apesar do barulho que se gerou, como é natural quando há trabalhos em grupo, os alunos demonstraram cooperação e entendimento dentro dos grupos.

5.3.4. Expressão Físico-Motora e Musical

Expressão Físico-Motora

A atividade física educativa oferece aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos Programas doutras Áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação. Estas evidências justificam a importância crucial desta Área, no 1º Ciclo como componente inalienável da Educação. (ME, 2004, p.35)

Expressão Musical

Através do corpo em movimento, de uma forma espontânea ou nos jogos de roda e nas danças — formas mais organizadas do movimento — as crianças desenvolvem potencialidades musicais múltiplas. (ME, 2004, p.67)

No campo das Expressões, no seguimento do projeto “Ser Diferente” para a disciplina de Didática das Expressões., promovi na turma do 1º A uma atividade de Expressão Musical e Físico-Motora, recorrendo a jogos de deslocação utilizando instrumentos musicais. Há que referir que esta atividade foi realizada enquanto alguns dos alunos iam para as atividades de educação física, o que fez com que nem todos os alunos participassem.

Esta atividade foi realizada na sala de música e para dar início comecei por realizar um breve exercício com os alunos de modo a treinar a sua lateralidade uma vez que por serem ainda pequenos alguns dos alunos podiam fazer confusão entre a direita e a esquerda. Comecei por perguntar a algumas das crianças com que mão escreviam, a fim de responderem direita ou esquerda, posteriormente pedi que todos os alunos esticassem a mão direita e depois a esquerda. Ainda nesta parte introdutória pedi que se dessem dois passos para a direita e dois para trás. Pedi também que se voltassem depois para o lado esquerdo e

que dessem um passo para a frente. Esta fase inicial serviu apenas como um treino e consolidação de alguns conceitos relacionados com a lateralidade.

Dado que iam utilizar instrumentos musicais, achei por bem que deveria falar um pouco sobre cada um dos instrumentos que iam utilizar, um triângulo, uma maraca, um tamborete e uma guizeira.

Esta parte foi realizada promovendo um diálogo a fim de os alunos, conforme fossem vendo os instrumentos pudessem dizer qual o nome e a que família pertencia. No que se refere ao nome dos instrumentos os alunos identificaram sem qualquer problema, contudo houve algumas dificuldades na pandeireta e no tamborete uma vez que os alunos não conseguiam visualizar aquele instrumento como sendo da família das peles. Conforme dialogávamos sobre cada instrumento demonstrei como cada um era tocado.

Terminado o diálogo dei a oportunidade para que todos os alunos pudessem tocar cada um dos instrumentos, para que quando realizassem a atividade não se distraíssem a brincar.

Para dar início à atividade propriamente dita, expliquei a atividade, dizendo que três alunos iriam tocar um instrumento e que esse instrumento correspondia a uma coordenada, correspondendo à guizeira saltar ao pé cozinho, ao tamborete andar em nível baixo e à maraca saltar com os pés juntos. Enquanto dizia cada uma das coordenadas pedi que os alunos fizessem comigo cada uma delas e repeti várias vezes ao que cada instrumento correspondia. Posto isto, pedi a três dos alunos que viessem à frente e aos restantes que ao ouvirem o som respeitassem a “ordem” dada. Esta primeira parte da atividade foi realizada duas a fim de dar a oportunidade a outros alunos para tocar os instrumentos.

Figura 22. Foto dos alunos durante as atividades de deslocação



A segunda parte da atividade relacionou-se, então, com a lateralidade. Expliquei que desta vez seriam quatro alunos a tocar instrumentos e que agora as coordenadas eram diferentes correspondendo à guizeira: andar para trás, ao tamborete andar para a esquerda,

à maraca andar para frente e à pandeireta andar para a direita. Tal como na atividade anterior repeti e exemplifiquei em grande grupo várias vezes as coordenadas de cada instrumento para que os alunos não esquecessem.

Para iniciar esta segunda parte pedi a outros quatro alunos que viesse à frente para tocarem os instrumentos e solicitei que os restantes seguissem as coordenadas estipuladas. Contudo nesta parte da atividade verifiquei algumas dificuldades por parte dos alunos que estavam a cumprir as coordenadas.

Figura 23. Foto dos alunos durante as atividades de deslocação



A atividade correu relativamente bem, os alunos logo que perceberam que iriam fazer um jogo usando instrumentos musicais prontificaram-se logo a participar. Foi uma atividade que gerou grande interesse e envolvimento por parte das crianças.

Na primeira parte da atividade onde o objetivo era deslocar-se de diversas maneiras os alunos realizaram de forma quase brilhante, tanto os que tocavam que cumpriam sempre o que haviam combinado sem se enganar como, os que tinham de seguir as indicações que pouco ou nada se enganaram, mostrando elevados níveis de implicação.

Quanto à segunda atividade cujo objetivo era trabalhar a lateralidade, por parte dos grupos de alunos que tocavam, houve novamente organização, contudo os alunos que seguiam as coordenadas muitas vezes se enganaram revelando que é importante fazer mais vezes este tipo de jogo a fim de trabalhar essa vertente.

Em suma, esta atividade foi desde logo compreendida pelos alunos e gerou grandes níveis de motivação.

5.3.5. Expressão plástica

A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. (ME, 2004, p.89)

No campo da Expressão Plástica, tal como no campo da Expressão Físico-Motora e Musical, desenvolvi uma atividade que vem no seguimento do projeto “Ser Diferente” para a disciplina de Didática das Expressões.

Para iniciar a atividade mostrei aos alunos o molde do rabo do lobo e o molde das orelhas (do coelho, do urso e do lobo) e perguntei, tendo em conta a história que tinham ouvido anteriormente, sobre um lobo diferente, perguntei se sabiam a quem poderia pertencer cada um deles.

Após dialogar e ouvir a opinião dos alunos passei a dizer em que consistia a atividade. Expliquei que a turma iria ser dividida em grupos de três elementos e que as orelhas seriam distribuídas por cada grupo, de modo a que cada elemento do grupo fosse uma das personagens da história, uma vez que depois iríamos realizar uma dramatização.

Antes de pedir que formassem os grupos de trabalho, expliquei que deveriam decorar cada um dos acessórios à sua maneira recorrendo a técnicas como a colagem, a pintura, a dobragem ou o desenho, deixando fluir a imaginação sem receios de usar cores, materiais.

Posto isto pedi que os alunos formassem grupos de 3 elementos e que desta vez o critério seria as afinidades, deixando-os assim livres para trabalhar com quem se davam melhor. Como era de esperar a formação dos grupos de trabalho foi realizada sem qualquer tipo de problema, contudo na hora de escolher a personagem houve alguns problemas de entendimento, uma vez que muitas das crianças queriam ser o lobo, porém após um diálogo e alguma negociação o problema ficou resolvido.

Após definirem a quem correspondia cada personagem passei à distribuição dos materiais e pedi que iniciassem o trabalho.

Há que salientar que a certo momento houve algum descontrolo, uma vez que as crianças estavam excitadas com a atividade e começaram a fazer muito barulho e a haver muita agitação, porém após a minha chamada de atenção todos se acalmaram.

Figura 24. Fotografia dos alunos durante as atividades de decoração



Ao perceberem que os adereços que iriam decorar seriam posteriormente usados por cada um numa peça de teatro, prontificaram-se logo a escolher a sua personagem e a dizer em voz alta como o iriam fazer. Nesta atividade verifiquei um grande empenho dos alunos uma vez que os acessórios que estavam a fazer eram para mostrar depois aos restantes colegas, cada um queria que o seu acessório fosse o mais bonito.

Quanto à atividade em si, os alunos realizaram positivamente as suas tarefas quase sem a ajuda do adulto, apenas na parte do recorte, pois a motricidade fina de algumas das crianças precisa ainda ser trabalhada, porém é compreensível, dado que são ainda pequenos.

5.4.O envolvimento da família e da Comunidade

Tal como na prática em contexto pré-escolar, na vertente de 1º Ciclo é importante que haja uma cooperação entre o professor, os alunos e a comunidade, para que seja atingido o sucesso da melhor forma possível.

Tal como é defendido nas OCPE (1997):

O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na educação. (p.23)

Assim, podemos afirmar que esta colaboração além de ter frutos para a aprendizagem e conseqüente desenvolvimento dos alunos tem também relevância na prática do professor, uma vez que a voz dos pais e a influência da comunidade levam-no a refletir sobre as suas atitudes e escolhas para os seus alunos.

Para o 1º Ciclo a atividade com a comunidade envolveu apenas a comunidade escolar, sendo organizada em parceria com a estagiária da sala do 3º ano. Nesta atividade o nosso objetivo foi sensibilizar a comunidade para as diferenças, convidando um grupo de dança para um espetáculo, proporcionando espaço para que todos fizessem questões e aproximar todos os anos de escolaridade num pequeno convívio.

5.4.1. Dançando com a Diferença

A atividade com a comunidade surgiu também no âmbito do projeto “Ser Diferente” para a disciplina de Didática das Expressões. Para tal o nosso grupo de trabalho definiu que iríamos convidar o grupo Dançando Com a Diferença à escola, a fim de sensibilizar os alunos para o facto de todos sermos diferentes e que essas diferenças podem ser diversas como físicas, de idade, psicológicas, entre outras... O nosso principal objetivo com esta atividade é fazer com que os alunos valorizem, aceitem e convivam com a diferença sem receios ou problemas.

O trabalho para esta atividade começou com o pedido e respetiva autorização da diretora da escola para o grupo. Posteriormente contactamos e reunimo-nos com o grupo que desde logo se prontificou anos ajudar neste projeto.

Ao nível de logística foi necessário definir o local onde se iria realizar o espetáculo, ficando decidido que se realizaria no campo e adquirir colunas de som.

Posteriormente, após estarem definidas as datas foi afixado na entrada da escola um convite a toda a comunidade educativa, para que assistisse ao espetáculo.

Figura 25.Convite feito à comunidade educativa



No que se concerne à turma do 1ºA, na aula anterior ao espetáculo lembrei que iríamos receber a visita de algumas pessoas e lembrei também a história do lobo que era diferente. Assim sensibilizei os alunos para os problemas apresentados pelo grupo que iriam ver no dia seguinte.

No dia do espetáculo, toda a escola se reuniu no campo de futebol e todos os alunos se mostravam expectantes pelo que iriam ver. O espetáculo contou com três coreografias: duas realizadas por elementos do grupo *Dançando com a Diferença* e outra realizada pelo *Dançando com a Diferença Sénior*. No final houve um momento destinado a perguntas que os alunos tivessem para fazer.

Figura 26. Fotografias do espetáculo do grupo Dançando com a Diferença



Durante o espetáculo os alunos mostraram-se atentos e interessados com o que estavam a ver havendo silêncio quase total o que me faz poder afirmar que esta atividade foi bem aceite e do interesse da comunidade educativa.

Outro aspeto a referir sobre o espetáculo, foi o facto de no final, na altura das questões vários alunos mostraram-se abertos a fazer perguntas ao grupo, refletindo interesse e curiosidade pelo que tinham acabado de ver.

No que se refere à turma do 1ºA, após o espetáculo regressámos à sala e dialogámos sobre o que tinham visto. A conversa com os alunos sobre o que haviam visto gerou um debate sobre as diferenças das pessoas que tinham visto, o que os levou a perceber que as diferenças além de físicas, podem ser também de idade, por exemplo, pois havia um grupo com senhoras mais idosas. Este debate foi importante neste sentido, pois algumas das crianças julgavam que as diferenças eram apenas físicas, ou seja, deficiências.

Pude verificar também que os alunos demonstraram ter compreendido que ser diferente não implica que sejamos incapazes ou estejamos impedidos de fazer seja o que for e que o mais importante é termos força de vontade para fazer as coisas.

5.5.A Avaliação na turma do 1º A

5.6. Reflexão da intervenção do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tal como em contexto pré-escolar, houve a necessidade de refletir sobre a prática realizada no estágio realizado no 1º Ciclo do Ensino Básico, mais propriamente na sala de 1º ano. Nesta reflexão serão expostos os aspetos positivos e negativos da prática como também o que poderia ter sido melhorado e as competências que adquiri.

Analogamente à prática na valência creche foram proporcionadas duas semanas de observação a fim de conhecer a instituição, a turma e a professora cooperante e as estratégias e metodologias de ensino que esta defendia.

Durante a observação não sentir qualquer problema ou dificuldade, pois a adaptação a todo o contexto educativo foi feita de forma rápida e positiva, pois fui muito bem acolhida por todos na escola. Todavia quando tive de começar a lecionar senti inicialmente alguma insegurança e nervosismo, pois até então os períodos de estágio destinados ao 1º Ciclo do Ensino Básico tinham sido poucos onde eramos solicitado que realizávamos uma atividade com os alunos, que era de curta duração. Sentia que tinha uma grande responsabilidade a meu cargo, pois estava numa sala de 1º ano onde os alunos estavam a ter a sua iniciação na escola e com a educação formal e que talvez eu não estivesse preparada os ajudar facto que revelei desde o início à professora cooperante que desde logo me disse palavras de motivação e se aprontou a me ajudar sempre que tivesse alguma dificuldade.

A relação com a professora cooperante foi desde o início muito boa, identificamo-nos desde logo. Esteve sempre disposta a me ajudar e proferiu sempre palavras de incentivo. Outro aspeto a referir é o facto de se disponibilizar para se reunir no final de cada semana de estágio para decidirmos em conjunto os conteúdos que me caberia planificar para a semana seguinte, dando-me sempre hipótese de escolher o que preferiria e aconselhando quando achava que seria melhor outro conteúdo, criando assim um ambiente de cooperação e de parceria.

Ao nível das planificações, a professora cooperante deixou-me sempre à vontade para tratar os conteúdos a lecionar, apenas me pedia que lhe enviasse no fim-de-semana para poder ler e acrescentar ou retirar algum aspeto.

Tal como em contexto creche, sinto que fui privilegiada com esta professora cooperante pois também já tinha experiência e partilhou comigo muito do seu conhecimento e me deu a conhecer algumas das estratégias que utilizava.

Quanto ao grupo de alunos do 1ºA, fui desde logo bem aceite o que para mim foi muito importante devido a todas as minhas inseguranças, todos os alunos aceitaram bem a minha presença. Procurei tal como no contexto pré-escolar conhecer os interesses, dificuldades e quais as áreas fortes de cada aluno a fim de poder responder a todos da melhor forma possível.

Quanto ao projeto de investigação-ação tive a oportunidade de desenvolver algumas atividades relacionadas com o solucionamento do problema, contudo foram poucas, devido ao tempo e a nem sempre ser possível promover trabalhos de cooperação na sala, pois os momentos individuais são também importantes para a aprendizagem dos alunos. Todavia pude verificar que apesar de terem sido poucos os momentos deste tipo de trabalho, no final, os alunos mostraram melhorias ao nível da partilha de informação, ao nível social pois já não discutiam tanto e procuravam chegar a um entendimento quando estavam em situação de trabalho de grupo.

A atividade com a comunidade foi realizada em conjunto com a colega estagiária na sala de 3º ano tivemos como objetivo levar aos alunos uma realidade diferente da sua, demonstrando que não somos todos iguais e que existem pessoas diferentes, mas que isso não nos impede de fazer as coisas. Este momento teve também como objetivo juntar a comunidade educativa, contudo no final ao refletir, acho que poderíamos ter incluído a família convidando-a também a assistir ao espetáculo.

Quanto às dinâmicas e estratégias que realizei, procurei ter em conta os pré-conceitos que os alunos tinham, pois sei que cada aluno tem a sua vivência e traz consigo um conhecimento que só a si pertence. Procurei sempre desenvolver diálogos e usei variadas vezes o questionamento, fazendo com que os alunos chegassem às conclusões. Procurei sempre dar a oportunidade para que todos os alunos falassem e partilhassem a sua opinião e as suas ideias.

No que se refere às dificuldades, senti algumas na gestão do tempo, pois por algumas vezes os alunos ou terminavam muito depressa as atividades ou então demoravam muito remetendo assim os ritmos dos alunos, que são variados. Assim em alguns casos tive de recorrer a atividades âncora e noutros casos tive de deixar alguns conteúdos para o dia seguinte.

Senti também dificuldades ao lecionar alguns conteúdos na área da matemática, especialmente quando introduzia um número, uma vez que a noção de dezena ainda não estava interiorizada, facto esse que me levou a ter de recuar nos conteúdos para tentar consolidar esse item.

Outro aspeto que tive alguma dificuldade foi ao nível do comportamento, não da turma toda, mas de um dos alunos, que por ter um distúrbio de oposição e desafio, influenciava muitas vezes o funcionamento da aula, distraíndo os alunos, fazendo barulho e andando pela sala mexendo no material dos colegas e algumas vezes agredindo.

No final do estágio após conversar com a professora cooperante pude perceber que o estágio tinha sido positivo e adequado. A relação com os alunos e restante comunidade educativa foi positiva e pude contar com o apoio e ajuda de todos os professores que lecionavam nesta turma, pois todos se prontificaram nos primeiros dias de estágio a me ajudar.

Com o decorrer da prática verifiquei que fui ficando menos nervosa e ganhei alguma segurança e confiança no modo de agir e de gerir a turma, denotando assim algum progresso.

6. Conclusão

Este relatório tem como objetivo reunir toda a informação recolhida ao longo da prática e pensar nesta de forma crítica. Tem também como objetivo refletir sobre o modo como toda a prática realizada e a produção deste relatório influenciaram a minha formação enquanto educadora/professora.

A escrita deste relatório foi fundamental para fundamentar toda a minha prática, justificando tudo o que foi realizado. Aqui pude reunir as planificações, reflexões e todos os elementos que utilizei na recolha de dados permitindo assim a realização de uma análise de todo esse material possibilitando avaliar a prática.

No que se refere ao estágio, embora tenha sido por pouco tempo proporcionou várias experiências e vivências, possibilitou a aquisição de várias ferramentas que serão importantes para o meu futuro enquanto educadora/professora.

Esta prática pedagógica foi importante para aliar os conhecimentos teóricos que havia adquirido ao longo da licenciatura e do mestrado à prática. Pude também adquirir novas competências como também consolidar outras.

Foi ao realizar os estágios que tive consciência de que a minha vocação é mesmo o ensino e que não me vejo noutra área a trabalhar, pois só *in loco* e vivenciando os momentos é que podemos ver o que realmente queremos e desejamos para o nosso futuro.

Ainda sobre a prática, considero-me uma sortuda no que se refere às minhas cooperantes, pois pude aprender muito com cada uma delas e ganhei em cada uma delas uma amiga.

No final de todo este processo posso afirmar que foi tudo positivo. Tive a oportunidade de aprender muito e de viver momentos de partilha. Ao nível da escrita do relatório através da revisão da literatura pude obter mais conhecimentos teóricos e ao nível do estágio adquiri sobretudo experiência, que será importante para o meu futuro.

Referências Bibliográficas

- Almeida, J. & Pinto, J. (1976). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, C. M. (2008). Todas as palavras – Entrevista a Carlos Neto. *Notícias Magazine*, 34-42. Retirado de <https://pt.scribd.com/doc/20281320/Brincar-na-rua>
- Almeida Gonçalves, J.E. & Trindade, R. (2010). *Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem.in* Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35075/2/88997.pdf>
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. Novak, J. Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana
- Bastos, G. (2003). *Diferenciação Pedagógica para a Diversidade na Infância – Caderno de Apoio*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brazão, P. (2007) O Diário de um Diário Etnográfico Eletrónico. Funchal, Universidade da Madeira. Retirado de:
http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Brazao%202007%20O_diario_etnogr_elect.pdf.
Consultado em: 05 de novembro de 2014.
- Biklen, S & Bogdan R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo* (2ª edição ed.). Coimbra: Atlântida Editora.
- EB1/PE da Lombada (2014). *Projeto Educativo de Escola 2014-2015*. Funchal: EB1/PE da Lombada
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Magualde: Pedago
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Graue, Elizabeth & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infantário O Girassol (2013) *Projeto Educativo de Escola 2013-2017*. Funchal: Infantário: O Girassol
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ketele, J. & Damas, M. (1985). *Observar para avaliar*, Coimbra: Almedina.
- Lopes, J., & Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel
- Lopes, J., & Silva, H.S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel
- Lopes, E. & Pardal, L. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Machado, Fernando Augusto. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas*. Lisboa: Edições Asa
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Negrine, A. (1994). *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: Simbolismo e jogo*. Porto Alegre : Editora Prodil.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org), Andrade, F. F. & Formesinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.

- Pelizzari, A, Kriegel, M, Baron, Márcia, Finck, N, Dorocinski, S. (jul.2001-jul.2002). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Rev. PEC, volume 2, p.39-42. Retirado de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed editora.
- Peterson, P. D. (2003). O professor do ensino básico: perfil e formação. Lisboa: Instituto Piaget
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, A.C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora
- Robert F. M. (1983). *A formulação de Objetivos de Ensino*. (5ª edição). Rio de Janeiro: Editora Globo
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Codex
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Presença.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Silva, M. R.. & Geller, M. (s.d.). *O uso de mapas conceituais com crianças: instrumento para aprendizagem de ciências*. Retirado de: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p17.pdf>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta
- Unicef. (21 de setembro de 1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro (Organização e gestão do Currículo Nacional).

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário) Retirado de: http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/forum/DL240-2001_30Ago_Perfil_geral-profs.pdf. Consultado em: 03 de outubro de 2014.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário) Retirado de: <http://pt.slideshare.net/DMBAN/dec-lei2412001>. Consultado em: 03 de outubro de 2014.

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro. (Organização Curricular do Ensino Básico) Retirado de: http://www.cercifaf.org.pt/mosaico.edu/1c/lex_1c/dl209_2002.htm. Consultado em: 03 de outubro de 2014.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. (Habilitação Profissional para a Docência).

Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007 (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização).

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho (Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário) Retirado de: http://www.spn.pt/Download/SPN/SM_Doc/Mid_115/Doc_3173/Anexos/DEC_LEI-139-2012.pdf. Consultado em: 17 de outubro de 2014.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>. Consultado em: 10 de outubro de 2014.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Disponível em: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1768/Lei49_2005.pdf. Consultado em: 10 de outubro de 2014.