

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Lina José Gonçalves Andrade
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão

Agradecimentos

O caminho percorrido até ao culminar deste processo não teria sido possível sem o apoio, compreensão, dedicação e orientação daqueles que me acompanharam e a quem lanço os meus mais profundos agradecimentos.

Começo por agradecer à Universidade da Madeira, na figura do Magnífico Reitor, por me conceder as condições necessárias à concretização deste trabalho.

Ao meu orientador da prática em 1º Ciclo e de relatório de estágio, Professor Doutor Paulo Brazão, pela sua disponibilidade, pela forma como potenciou a reflexão constante, centrando-a num processo construtivo, pela partilha de conhecimentos e pelo modo como orientou o trabalho desenvolvido.

À minha orientadora de estágio em Educação Pré-Escolar, Mestre Guida Mendes, pela exigência, pelo seu empenho, orientação e disponibilidade prestada.

Às crianças da sala “As Histórias” e aos alunos do 3º A, que tornaram possível a minha intervenção no seu contexto educativo.

Às educadoras e professora cooperantes pela ajuda, pela orientação e partilha de experiências.

Às minhas colegas de curso, por partilharem comigo as suas experiências, os seus saberes, em especial, pelo apoio e compreensão, amizade e incentivo durante esta caminhada.

Às colegas da instituição onde trabalho, por disponibilizarem-me tempo para frequentar o curso e pela forma como me apoiaram.

A toda a minha família, em especial ao meu marido e aos meus filhos, por acreditarem em mim, pelo carinho, compreensão e apoio nos momentos mais difíceis em que me incentivaram a prosseguir.

Expectativas iniciais para o Estágio

Ingressar na universidade, aos 34 anos, no curso que sempre pretendi, foi um passo marcante para concretizar os meus objetivos, tanto no campo profissional como pessoal. Ao partir para esta aventura, fi-lo com a certeza do que queria fazer, trabalhar com crianças. Este facto conduziu a uma ansiedade prévia à realização de um estágio que se aproximava e que me ponha à prova quanto às minhas capacidades de resposta ao atuar como educadora/professora das crianças com as quais iria interagir.

O percurso realizado até ao estágio permitiu-me adquirir um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais à orientação da minha prática, numa atuação correta e consciente de como deve agir um educador/professor no papel que desempenha. Estas aquisições permitiram-me, de facto, fundamentar as minhas opções enquanto estagiária, tendo em vista a resolução de problemas e a aceitação de críticas, na construção de um saber prático baseado na autoestima e confiança de querer aprender mais.

Neste sentido, foram muitas as expectativas sentidas perante o aproximar do estágio, todas elas decorrentes da reflexão sobre a forma como iria decorrer a prática, nomeadamente, se estaria à altura do contexto educativo das crianças. Questionava-me: Que prática seria utilizada pela educadora/professora? Seria capaz de desenvolver uma prática de acordo com o contexto educativo? Promoveria uma aprendizagem significativa? Como agiria perante situações emergentes? Seria capaz de criar condições para a produção e construção dos alunos, uma vez que partilho da ideologia de Paulo Freire que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2009, p. 22).

Todas as questões supramencionadas foram dando lugar a outras que, no seu conjunto, determinaram o caminho a ser trilhado, o da realização de um estágio que

seria o culminar de uma formação inicial e o começo de uma vida futura como profissional reflexivo de educação.

Estes momentos de reflexão prévios à iniciação do estágio como educadora/professora estagiária das crianças/alunos com quem tive o prazer de conviver permitiram-me desenvolver um estado de alerta constante perante os sinais presentes nos contextos educativos, à medida que punha em ação a minha prática profissional.

A verdade é que, apesar de todos os pensamentos que surgiram, a vontade de estar ali, naqueles espaços educativos, a desempenhar o que desde sempre desejei, foi muito profícua e conducente a uma prática centrada nas emergências de cada contexto educativo.

Os Intervenientes do Estágio

A orientação pedagógica é entendida na formação de educadores/professores como uma estratégia para a sua formação inicial. Esta deve assentar nas boas relações que se preconizam entre os diferentes intervenientes, estagiários, professores cooperantes e professores das instituições de ensino superior.

O desempenho de cada um destes interlocutores deverá concorrer para o desenvolvimento de um ambiente favorável, de cooperação e de partilha, de forma a possibilitar à estagiária um crescimento da sua autonomia, da sua responsabilidade e que, em simultâneo, lhe possibilite agir ativamente no seu processo de desenvolvimento, no das crianças/alunos, no da escola e no da comunidade educativa em que está inserida.

O estágio decorreu em duas vertentes educativas, tendo primeiramente sido realizado na vertente de Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças que se situa na faixa etária dos 5 anos, e contou com o apoio da professora orientadora de estágio e de uma educadora cooperante da instituição. Foi também importante a colaboração de três colegas estagiárias na organização de uma sensibilização para a comunidade educativa.

A segunda parte do estágio realizou-se na vertente de Ensino de 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 3º ano, sob orientação do professor orientador de estágio e de uma professora cooperante, tendo este último sido efetuado aos pares, sendo a responsabilidade da intervenção educativa de cada uma e das duas estagiárias. A intervenção das duas estagiárias foi baseada no trabalho em parceria, na cooperação, no respeito, na sinceridade e numa atitude experiencial conjunta com vista à concretização de objetivos comuns.

Em ambas as vertentes, as relações entre estagiária, orientadores e professores cooperantes, estiveram centradas no respeito, no apoio, na inter-ajuda e na reflexão constante da prática da estagiária. Em todos os momentos escutei os conselhos que me deram aproveitando-os para “crescer”, tanto no aspeto pessoal como profissional.

Acrescento que poder contar com o apoio de todos os intervenientes foi fundamental para prosseguir o meu caminho, contribuindo para esta realidade a partilha com as colegas, em especial, com a colega com quem estagiei no 1º Ciclo e de quem me hei-de sempre recordar.

Resumo

O relatório de estágio presente neste documento encontra-se dividido em três capítulos, antecidos por uma introdução e seguidos pelas considerações finais.

No primeiro capítulo é colocada a ênfase na construção do profissional reflexivo, onde se encontra expressa a identidade docente, a formação inicial do docente, seguindo-se com o seu perfil, o papel do educador/professor num só profissional e a importância do docente enquanto profissional reflexivo. Ainda neste capítulo, serão dadas a conhecer as opções metodológicas, incidindo sobre o modelo Hihg/Scope e o Movimento da Escola Moderna, algumas metodologias e a importância da observação, da planificação e da avaliação.

O segundo capítulo apresenta a prática desenvolvida em Educação Pré-Escolar, onde se encontram expressas algumas atividades, as avaliações e uma reflexão da prática neste contexto educativo.

Relativamente ao terceiro capítulo, neste encontra-se a prática desenvolvida com uma colega num 3.º ano do 1.ºCiclo do Ensino Básico, descrita através de algumas atividades realizadas com os alunos, das avaliações, e ainda de uma reflexão da prática.

Dou por concluído este relatório com as considerações finais de todo o estágio.

Palavras chave: Prática Pedagógica, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

The probation report present in this document is divided into three chapters, preceded by an introduction and followed by final considerations.

In the first chapter there is an emphasis on building the reflexive professional, where teachers identity and the initial teachers formation are expressed, followed by the teachers profile and the role of educator/teacher as a single professional and the teacher's importance as a reflexive professional. Further in this chapter the methodological options will be made known, focusing on the Hihg/Scope model and the Modern School Movement, some methodologies and the importance of observation, planning and evaluation.

The second chapter presents the practice developed in pre-school education, where are expressed some activities, evaluations and a reflection of the practice in this educational context.

Relatively to the third chapter, in this there is the practice developed with a coworker in one third year of the first cycle of the primary education described by some activities performed with students, evaluations and a reflection about the practice.

I conclude this report with the final considerations regarding the entire probation.

Key Words: Pedagogical Practice, Pre-school Education, First cycle of Primary Education

Lista de Siglas

EB1/PE – Escola Básica de 1ªCiclo com Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCDE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PE – Projeto Educativo

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PIT – Plano Individual de Trabalho

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

Índice

AGRADECIMENTOS	I
EXPECTATIVAS INICIAIS PARA O ESTÁGIO.....	II
OS INTERVENIENTES DO ESTÁGIO	IV
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE SIGLAS	VIII
ÍNDICE.....	IX
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE REFLEXIVO	5
1.1- CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	6
<i>1.1.1 – A Identidade Docente</i>	<i>6</i>
<i>1.1.2 - A Formação inicial do Docente</i>	<i>9</i>
<i>1.1.3 – O Perfil do Profissional Docente</i>	<i>11</i>
<i>1.1.4 - Um Breve Olhar sobre o Docente no papel do Educador/ Professor.....</i>	<i>14</i>
<i>1.1.5 – O Docente enquanto Profissional Reflexivo.....</i>	<i>16</i>
1.2- PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	19
<i>1.2.1 - Observar para Actuar</i>	<i>20</i>
<i>1.2.2 – Modelos/ Metodologias que Suportaram o Desenvolvimento da prática</i> <i>Educativa.....</i>	<i>22</i>
1.2.2.1. O Movimento da Escola Moderna.....	23
1.2.2.2 - O Modelo High/Scope.....	25
1.2.3 – A Metodologia de Trabalho em Projeto.....	26
1.2.4 - Uma Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências	28

1.2.5 - A Aprendizagem Cooperativa como suporte do Ensino/Aprendizagem	29
1.2.6 - A Diferenciação Pedagógica com vista a uma Educação de Qualidade....	32
1.2.7 - A Pedagogia por Participação e Ação na Construção de Saberes	34
1.2.8 - A Planificação como Instrumento de Trabalho	36
1.2.9 - A Avaliação nos dois Contextos Educativos	40
CAPITULO II – O ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR....	44
2.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO	46
2.1.1 - O Meio e a Instituição.....	46
2.1.2 - Análise do Projeto Educativo.....	48
2.1.3 - Caraterização da Sala As Histórias.....	49
2.1.4 - Caraterização do Grupo de crianças.....	55
2.1.5 - As Famílias.....	57
2.2 – DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NUMA SALA DE PRÉ-ESCOLAR	60
2.2.1 - As Atividades de Rotina	60
2.2.2 - As Atividades Livres	69
2.2.3 - As Atividades Orientadas	72
2.2.3.1 – Conhecer as Cores através das Expressões.....	73
2.2.3.2 – Descobrir o Corpo Humano em interação e através do Trabalho em Projecto.....	80
2.2.3.3 - Projeto: Para que servem as maminhas?	87
2.2.3.4 - Projeto: Os pulmões respiram?	89
2.2.4 - Avaliação Geral do Grupo.....	93
2.2.4.1 - Avaliação Individual de uma Criança	98
2.3 - INTERVENÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA.....	102
2.3.1 - A Construção do Projeto Curricular de Grupo	102

2.3.2 - <i>Atividade realizada pelas famílias - Os pais construindo uma história com os filhos</i>	104
2.3.3 - <i>Intercâmbio entre A sala Golfinhos e a sala As Histórias – Conhecer e aprender a partilhar</i>	107
2.3.4 - <i>Ação de sensibilização: Abordagem e Ensino Experimental das Ciências no Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	110
REFLEXÃO DA INTERVENÇÃO PRÁTICA.....	115
CAPÍTULO III - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	118
3.1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	121
3.1.1. - <i>Meio Envolvente</i>	121
3.1.2 - <i>Análise do Projeto Educativo</i>	124
3.1.3 - <i>A sala do 3º A</i>	125
3.1.4 - <i>A turma do 3º A</i>	128
3.1.5 - <i>As Famílias</i>	130
3.2 - DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NUMA SALA DE 3.º ANO.....	133
3.2.1 - <i>Formação Cívica – Percursos para a Construção da Identidade</i>	133
3.2.2 <i>Estudo do Meio – Conhecer o Corpo Humano através do Trabalho em Projeto</i>	140
3.2.2.1 – <i>Avaliando o Trabalho em Projeto</i>	150
3.2.2.2 - <i>Os Pais na Apresentação dos Projetos</i>	151
3.2.3 - <i>A Matemática – Trabalhando a Geometria e os Números e Operações no Coletivo</i>	153
3.2.3.1 - <i>Avaliando a Matemática</i>	164

3.2.4 - <i>A língua portuguesa - Do Trabalho de Texto ao desenvolvimento da Gramática</i>	167
3.2.4.1 – <i>Avaliando a Língua Portuguesa</i>	181
3.3 - INTERVENÇÃO COM A COMUNIDADE EDUCATIVA.....	185
3.3.1 – <i>Colaborando no Magusto e na Festa de Natal na Escola da Nogueira ..</i>	185
3.3.2 – <i>A Construção do Jornal a Voz da Nogueira ..</i>	188
3.3.3 - <i>Ação de Sensibilização sobre o Bullying ..</i>	190
REFLEXÃO DA PRÁTICA	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
APÊNDICE CD.....	212

Índice de Figuras

FIGURA 1. FAIXA ETÁRIA DOS PAIS	58
FIGURA 2. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS	58
FIGURA 3. SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAIS.....	59
FIGURA 4. CATEGORIAS PROFISSIONAIS DOS PAIS DE ACORDO COM O INE.....	60
FIGURA 5. EXEMPLO DE MARCAÇÕES NO QUADRO DAS PRESENÇAS.....	63
FIGURA 6. EXEMPLO DO QUADRO DE ATIVIDADES.....	64
FIGURA 7. EXEMPLO DE QUADRO DE TAREFAS	65
FIGURA 8. AS CRIANÇAS REALIZANDO JOGOS DE INTERIOR.....	70
FIGURA 9. AS CRIANÇAS BRINCANDO AO FAZ DE CONTA.....	70
<i>FIGURA 10. AS CRIANÇAS CONSTRUINDO UM PUZZLE</i>	<i>71</i>
<i>FIGURA 11. AS CRIANÇAS REALIZANDO ALGUNS JOGOS DE DOMINÓ E OUTROS</i>	<i>71</i>
FIGURA 12. EXEMPLO DE BRINCADEIRAS NO EXTERIOR	72
FIGURA 13. REPRESENTA A ATIVIDADE EM QUE AS CRIANÇAS MISTURARAM DUAS CORES E OBTIVERAM A COR SECUNDÁRIA	75
FIGURA 14. ATIVIDADE EM QUE AS CRIANÇAS FIZERAM O RECONTO, ATRAVÉS DO DESENHO, DA HISTÓRIA DA BRUXA MIMI	77
FIGURA 15. AS PERSONAGENS E CASAS DA HISTÓRIA OS TRÊS PORQUINHOS EM 3D, CONSTRUÍDAS E PINTADAS PELAS CRIANÇAS	78
FIGURA 16. REALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA COM AS CORES: EXPLOÇÃO DE CORES.....	80
FIGURA 17. AS CRIANÇAS CONSTRUINDO OS ESQUEMAS CORPORAIS MASCULINO E FEMININO .	82
FIGURA 18. COLAGEM DE UM MEMBRO DE UMA FIGURA HUMANA E DESENHO DOS RESTANTES	83
FIGURA 19. RESULTADO DAS COLAGENS DE UM MEMBRO DO CORPO E DESENHO DOS RESTANTES MEMBROS.....	84
FIGURA 20. AS CRIANÇAS REALIZANDO O JOGO DAS CADEIRAS NO EXTERIOR.....	84
FIGURA 21. AS CRIANÇAS EXPLORANDO OLFATO ATRAVÉS DO CHEIRO DE LÍQUIDOS E FRUTOS	86
FIGURA 22. AS CRIANÇAS REGISTRANDO OS CHEIROS QUE IDENTIFICARAM	86
FIGURA 23. CRIANÇA FAZENDO O SEU REGISTO.....	86

FIGURA 24. REGISTOS DAS CRIANÇAS	86
FIGURA 25. APRESENTAÇÃO DO PROJETO: PARA QUE SERVEM AS MAMINHAS	88
FIGURA 26. EXPOSIÇÃO DO RESULTADO DO PROJETO NA PAREDE DA SALA	88
FIGURA 27. EXPLORAÇÃO DO DORSO HUMANO NA SALA	90
FIGURA 28. EXPERIÊNCIA REALIZADA COM AS CRIANÇAS EXEMPLIFICANDO A ENTRADA E SAÍDA DE AR NOS PULMÕES	91
FIGURA 29. APRESENTAÇÃO DO PROJETO: OS PULMÕES RESPIRAM.....	92
FIGURA 30. AVALIAÇÃO DA IMPLICAÇÃO E BEM-ESTAR GERAL DO GRUPO DE CRIANÇAS DA SALA AS HISTÓRIAS.....	97
FIGURA 31. HISTÓRIA CONSTRUÍDA PELOS PAIS E PELAS CRIANÇAS	106
FIGURA 32. CONTO DA HISTÓRIA POR UMA MÃE.....	106
FIGURA 33. VISITA À SALA GOLFINHOS E ENTREGA DAS PRENDAS REALIZADAS PELAS CRIANÇAS	108
FIGURA 34. TEATRO REALIZADO PELAS ESTAGIÁRIAS NA SALA AS HISTÓRIAS, AQUANDO A VISITA DOS GOLFINHOS	109
FIGURA 35. AÇÃO DE SENSIBILIZAÇÃO: ABORDAGEM E ENSINO EXPERIMENTAL DAS CIÊNCIAS NO PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	113
FIGURA 36. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS PAIS	131
FIGURA 37. SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS PAIS	132
FIGURA 38. PROFISSÃO DOS PAIS DISTRIBUÍDA POR CATEGORIAS SEGUNDO O INE.....	133
FIGURA 39. O DIÁRIO DE TURMA.....	137
FIGURA 40. OS ESCRITOS DOS ALUNOS NO DIÁRIO DE TURMA.....	137
FIGURA 41. O PRESIDENTE E O SECRETÁRIO A PRESIDIREM O CONSELHO	137
FIGURA 42. ALGUMAS ALUNAS CONSTRUINDO OS CARTAZES CONTRA O BULLYING.....	139
FIGURA 43. AS CRIANÇAS FAZENDO A MANIFESTAÇÃO CONTRA O BULLYING.....	139
FIGURA 44. PROCURA E SELEÇÃO DA INFORMAÇÃO SOBRE O SISTEMA EXCRETOR.....	143
FIGURA 45. SUBLINHANDO A INFORMAÇÃO PERTINENTE AO PROJETO	143
FIGURA 46. O GRUPO PASSANDO A INFORMAÇÃO PARA O COMPUTADOR.....	144

FIGURA 47. CONSTRUÇÃO DO SISTEMA EXCRETOR.....	145
FIGURA 48. SISTEMA EXCRETOR JÁ COMPLETO COM LEGENDAS EM PLACAS MÓVEIS	145
FIGURA 49. APRESENTAÇÃO DO PROJETO.....	147
FIGURA 50. APRESENTAÇÃO DO PROJETO EXPLICANDO ATRAVÉS DAS PLACAS MÓVEIS COM AS LEGENDAS O SISTEMA URINÁRIO	147
FIGURA 51. LIVROS CONSTRUÍDOS COM OS CARTAZES DAS APRESENTAÇÕES DOS PROJETOS..	149
FIGURA 52. OS PAIS ASSISTINDO À APRESENTAÇÃO DOS PROJETOS	151
FIGURA 53. OS PAIS TIRANDO UMA FOTOGRAFIA COM OS SEUS EDUCANDOS APÓS A APRESENTAÇÃO DO PROJETO	151
FIGURA 54. OS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS COLOCADOS NAS MESAS PELOS ALUNOS DE ACORDO COM OS NOMES CORRESPONDENTES	154
FIGURA 55. REGISTO NAS GRELHAS DAS CARACTERÍSTICAS DOS SÓLIDOS	156
FIGURA 56. REGISTO NO QUADRO DAS CARACTERÍSTICAS DOS SÓLIDOS	156
FIGURA 57. APRESENTAÇÃO DAS PLANIFICAÇÕES DO CUBO	157
FIGURA 58. EXPOSIÇÃO DAS PLANIFICAÇÕES E NÃO PLANIFICAÇÕES DO CUBO	157
FIGURA 59. REGISTO NO QUADRO DO NÚMERO DA MOTA EXTRAÍDA DO SACO, DECOMPOSIÇÃO E ESCRITA POR EXTENSO DO MESMO	159
FIGURA 60. REGISTO NA FICHA PELOS ALUNOS DOS NÚMEROS ORDINAIS E A SUA DECOMPOSIÇÃO EM SOMA	159
FIGURA 61. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS UTILIZANDO A CASA DAS CENTENAS, DEZENAS E UNIDADES	160
FIGURA 62. EXEMPLO DA REPRESENTAÇÃO DO PROBLEMA ATRAVÉS DO DESENHO DO MATERIAL MULTIBÁSICO.....	160
FIGURA 63. EXEMPLO DE UM JOGO, CONSTRUÍDO PARA OS ALUNOS TRABALHAREM OS NÚMEROS NO TEA	164
FIGURA 64. EXEMPLO DE UM FICHEIRO COM REGRAS DE JOGOS DE MATEMÁTICA.....	164
FIGURA 65. ESTAÇÃO DO MULTIBÁSICO.....	165
FIGURA 66. ESTAÇÃO DOS ORDINAIS.....	165

FIGURA 67. ESTAÇÃO DOS NÚMEROS	165
FIGURA 68. OS ALUNOS REALIZANDO A ATIVIDADE NA ESTAÇÃO DOS SÓLIDOS	165
FIGURA 69. OS ALUNOS REALIZANDO AS ATIVIDADES COM OS NÚMEROS ORDINAIS	165
FIGURA 70. OS ALUNOS FAZENDO A SUA AUTOAVALIAÇÃO NO DECORRER DAS ESTAÇÕES.....	165
FIGURA 71. OS ALUNOS A VERIFICAREM NA LISTA DE VERIFICAÇÃO OS CONTEÚDOS QUE JÁ DOMINAM OU PRECISAM AINDA DE TRABALHAR MAIS.	167
FIGURA 72. TEXTO ORIGINAL EXCRITO NO CARTAZ PARA FAZER MELHORAMENTO DO MESMO	169
FIGURA 73. TEXTO JÁ COM OS MELHORAMENTOS EM CONJUNTO.....	169
FIGURA 74. ESQUEMA PARA AJUDAR OS ALUNOS NA REESTRUTURAÇÃO DOS SEUS TEXTOS ...	170
FIGURA 75. EXEMPLO DE TRABALHO DE GRUPO - FRASE DECLARATIVA.....	173
FIGURA 76. EXEMPLO DE TRABALHO DE GRUPO - FRASE INTERROGATIVA	173
FIGURA 77. UM DOS GRUPOS A ESCREVER A SUA HISTÓRIA NA PLANIFICAÇÃO DO CUBO	175
FIGURA 78. UM DOS ELEMENTOS DO GRUPO A PASSAR A HISTÓRIA CONSTRUÍDA PELO GRUPO PARA A SUA PLANIFICAÇÃO	175
FIGURA 79. UMA DAS HISTÓRIAS NO CUBO	175
FIGURA 80. CARTÕES COM IMAGENS CONSTRUÍDAS PELOS ALUNOS DE ACORDO COM A SUBCLASSE DOS NOMES	177
FIGURA 81. OS ALUNOS APRESENTANDO AS IMAGENS DE ACORDO COM A SUBCLASSE DOS NOMES E COLANDO NO QUADRO NO SÍTIO INDICADO	177
FIGURA 82. JOGO DOS NOMES PRÓPRIOS COMUNS E COLECTIVO	181
FIGURA 83. JOGO DAS FRASES E NÃO FRASES	181
FIGURA 84. JOGO DOS TIPOS DE FRASE.....	181
FIGURA 85. OS ALUNOS REALIZANDO ATIVIDADES NA ESTAÇÃO FRASE E NÃO FRASE.....	182
FIGURA 86. OS ALUNOS NA ESTAÇÃO DOS NOMES PRÓPRIOS COMUNS E COLETIVOS.....	182
FIGURA 87. OS ALUNOS NA ESTAÇÃO DOS TIPOS DE FRASE.....	182
FIGURA 88. AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS NA ESTAÇÃO FRASE E NÃO FRASE	182
FIGURA 89. AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS NA ESTAÇÃO GÉNERO E NÚMERO DOS NOMES ..	182

FIGURA 90. OS ALUNOS A PROCEDEREM AO REGISTO NA LISTA DE VERIFICAÇÃO.	185
FIGURA 91. FESTEJO DO MAGUSTO.....	186
FIGURA 92. PREPARANDO AS CASTANHAS PARA SEREM ASSADAS	186
FIGURA 93. OS ALUNOS SABOREANDO AS CASTANHAS JÁ ASSADAS	186
FIGURA 94. OS ALUNOS NA FESTA DE NATAL.....	188
FIGURA 95. POWER POINT APRESENTADO DURANTE A SENSIBILIZAÇÃO DO BULLYING	193
FIGURA 96. AS CRIANÇAS ASSINANDO O COMPROMISSO DE MUDANÇA DE ATITUDES	194
FIGURA 97. ENTREGA DO CRACHÁ CONTRA O BULLYING.....	194
FIGURA 98. AÇÃO DE SENSIBILIZAÇÃO NUMA SALA DO 4º ANO.....	195
FIGURA 99. OS ALUNOS JOGANDO O JOGO SOBRE SENTIMENTOS DURANTE A SENSIBILIZAÇÃ	195

Introdução

O presente relatório surge no âmbito do Estágio Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Básica com Pré-Escolar do Caniço e na Escola Básica com Pré-Escolar da Nogueira. Pretende espelhar de forma clara e consciente o percurso da estagiária em contacto direto com dois grupos de crianças, um em idade pré-escolar e outro no 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, em dois contextos distintos, realizado em ambientes e instituições diferentes.

O estágio deve ser entendido como um momento específico que proporciona à estagiária um confronto com a realidade profissional docente e que lhe possibilita colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante todo o percurso académico. Constitui-se, em simultâneo, numa forma de aquisição de competências distribuídas pelas habilidades e atitudes que devem fundamentar a prática docente. E, acrescento, para complementar o conjunto de crenças e valores que fazem parte de cada um de nós e que conduzem a nossa forma de agir enquanto pessoas.

Nesta fase, para além de colocarmos à prova as nossas capacidades, crenças e valores, é-nos dada ainda a oportunidade de aprender e “crescer” enquanto profissionais, ao interagirmos com pessoas competentes que desenvolvem a sua prática na forma como acreditam, e que dão o melhor às crianças com quem lidam diariamente.

O estágio é também a oportunidade que todos os estagiários têm para se integrarem no mundo do trabalho, que se configura a partir de interações sociais com os diversos intervenientes com quem teremos de contactar ao longo da nossa vida profissional, em especial com as crianças a quem temos o dever de proporcionar uma educação de qualidade.

Neste tempo, é possível ao estagiário refletir sobre a sua escolha profissional, sobre as suas aprendizagens e confrontá-las, enquanto académico e profissional, no papel de um só, o de aprendiz e profissional. Acresce, ainda, a dupla capacidade de ver-se envolvido em duas realidades distintas na sua prática, mas que são interdependentes, como é o caso da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino básico.

Desempenhar em tão pouco tempo estes dois papéis, o de educador/professor, não foi tarefa fácil, mas desafiadora e aliciante por permitir experienciar duas realidades que poderão ser exercidas ao longo da vida profissional.

Na verdade, a situação atual no mercado laboral não nos deixa muitas alternativas, exigindo, cada vez mais, um profissional versátil com várias habilidades no que concerne ao seu próprio estatuto. Para fazer face a estas transformações que se operam, as exigências educacionais sofrem igual alteração. Neste sentido, e com o processo de Bolonha, a nova formação inicial para os docentes destes dois níveis educacionais determinam que um profissional de educação tenha esta dupla capacidade.

Noutra perspetiva, entende-se ser importante que um mesmo profissional tenha a capacidade de se enquadrar nos contextos para o qual está sendo preparado, para assegurar a continuidade educativa no contexto de aprendizagem das crianças.

A educação e aprendizagem das crianças inicia-se na mais tenra idade e, como tal, considera-se que a sua formação prolonga-se ao longo da sua vida, sendo de facto esta encarada como uma trajetória que envolve uma continuidade, justificada pela importância do antes e do depois na vida de um ser em constante formação. Assim, ao acreditarmos nestes dois processos educacionais como complementares um do outro, é fundamental, então, que numa mesma pessoa se incorpore estes dois desempenhos profissionais, primeiramente como educador e, posteriormente, como professor centrado numa aprendizagem que se pretende ampliar e complexar.

Neste relatório, tenho como objetivo deixar expresso este duplo desempenho colocado em prática como estagiária, e que se encontra organizado em três capítulos, sendo estes precedidos de uma introdução e prosseguidos de uma conclusão.

Começo, então, por apresentar no primeiro capítulo deste relatório umas breves noções sobre a identidade do docente, sobre a sua formação inicial e o seu perfil. Segue-se com o papel do educador/professor num só profissional, não como duas partes separadas, mas como uma vertente indissociável, configurada de uma continuidade indispensável a uma educação que se pretende de qualidade, fazendo referências ao processo de Bolonha no que concerne a estes papéis. Apresenta-se ainda a importância da reflexão enquanto condutora da prática docente.

Neste mesmo capítulo, também estarão expressas as opções metodológicas para o desenvolvimento da prática, assim como todos os aspetos a ela inerentes, nomeadamente a observação, as metodologias, as estratégias, a planificação e a avaliação em ambos os contextos educativos, suportada pela teoria que há muito se debruça sobre estes elementos fundamentais à educação e que contribuem para as mudanças que se efetuam ao longo dos tempos.

No segundo capítulo focarei a atenção no desempenho do educador em contexto de educação Pré-Escolar, iniciando com uma breve caracterização do Meio e da Instituição e ainda da Sala e das Crianças, seguindo-se a prática desenvolvida no contexto educativo das crianças e finalizando com uma reflexão.

No que respeita ao terceiro capítulo, debruço-me sobre a prática desenvolvida como professora estagiária do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresento, em primeiro lugar, uma breve caracterização do Meio e da Instituição, da Sala e das Crianças, seguida da prática desenvolvida neste contexto, que se efetuou aos pares, concluindo com uma reflexão.

A finalidade deste relatório incide, sobretudo, na apresentação da prática desenvolvida como estagiária, não me limitando apenas a uma descrição das atividades realizadas, mas realçando algumas dimensões pelas quais direcionei a minha ação durante este percurso e que compreendem a prática, a reflexão e a avaliação, acompanhadas de fundamentação teórica.

Capítulo I – A Construção da Identidade do Docente Reflexivo

No presente capítulo, pretende-se deixar expressas algumas noções sobre identidade docente. Em primeiro lugar será definido o conceito de identidade pessoal, social e profissional, tendo por base o que é expresso na literatura. Posteriormente, aborda-se, em traços gerais, a identidade da profissão docente e algumas características que caracterizam o profissional de educação enquanto construtor da sua identidade profissional.

Será explanada, em breves linhas, a formação inicial do docente, seguindo-se com o seu perfil. Falar-se-á também do papel do educador/professor num só profissional, tendo em vista uma continuidade educativa de qualidade na educação das crianças pequenas e nas crianças que se encontram no 1.º Ciclo, evitando ruturas entre estas duas vertentes que se querem interdependentes, fazendo referências ao processo de Bolonha no que concerne a estes papéis. Conclui-se este subcapítulo realçando a importância do docente enquanto profissional reflexivo.

Posteriormente, serão dadas a conhecer as opções metodológicas no desempenho da prática no tempo de estágio, incidindo sobre as metodologias e em alguns modelos. Serão abordados os aspetos relacionados com a observação e a importância desta para promover uma educação de qualidade.

Segue-se com as planificações, explicando em que moldes estas foram estruturadas em ambas as vertentes educacionais. Por fim, serão também foco de atenção os tipos de avaliação utilizados nos dois contextos durante o tempo de estágio.

O trabalho apresentado neste subcapítulo visa dar a conhecer as opções tomadas durante o estágio, fundamentadas pela teoria. São o resultado de crenças, valores, conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo da formação académica e de alguma prática.

1.1- Contextualização Teórica

1.1.1 – A Identidade Docente

A construção da identidade docente é resultado de um longo percurso percorrido, até então, pela mudança de paradigmas e da conceção do que é na realidade a educação, sobretudo, suportada pela interação, reflexão e avaliação da prática docente.

Estas mudanças que conduzem “à construção de identidades passam sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (Diamond, 1991 citado por Nóvoa, 2000, p. 16).

Assim, e para abordarmos a identidade docente neste ponto, importa primeiro entendermos o conceito de identidade enquanto constructo que pode ser visto como pessoal, social e profissional. Nos dizeres de Goffman, citado por Capelo (2004), a identidade pessoal pode ser entendida como um conjunto de vários itens da história da vida de um indivíduo, que se articulam para garantir a sua singularidade. Todavia, e embora a identidade se refira ao eu pessoal, esta só ganha significado quando o indivíduo vê-se confrontado consigo e com os outros dentro de uma sociedade e ainda na construção que faz das diferenças entre ambos (Fino & Sousa, 2003).

Já a identidade social é referida por Gomes (2008), como sendo construída por meio da interação dos sujeitos sociais e da expectativa que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos que dele fazem parte e que o sustentam. Neste sentido, é fundamental que haja interação e partilha entre os sujeitos durante o seu processo de construção para que, de facto, se aceite uma determinada identidade social, sendo esta suportada pela pertença social que sustenta a existência do grupo.

Quanto à identidade profissional esta é entendida por Fino e Sousa (2003), como “uma identidade especializada que diz respeito a um mundo institucional especializado que partilha saberes específicos, isto é, saberes profissionais” (p.2). Nesta linha, a identidade profissional, de acordo com Lopes e Ribeiro (2000), resulta da relação equilibrada entre a identidade pessoal e coletiva. A identidade, sendo algo que se constrói à medida do seu contexto, não pode ser considerada como “um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2000, p.16).

Esta luta na construção das identidades tem sido travada pelos professores ao longo da história da educação. Ceia (2002) define o professor como o principal construtor da sua identidade ao acreditar que eles são cada vez mais aquilo que dizem ser. Cremos que a identidade do professor é construída com base nas crenças que estes têm no seu papel enquanto atores do processo educativo e nos valores e objetivos que definem para orientar a sua ação (Caldeira & Rego, 2004). De facto,

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009, p.7).

Pensar na atividade exercida pelo professor implica, segundo Roldão (1998), analisar algumas características que definem a sua profissão: a função, o saber, o poder e a flexibilidade.

Relativamente à função, o que distingue o professor de outro profissional é a sua tarefa de ensinar e de gerir formas de fazer aprender. Na perspetiva de Roldão (1998), “aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor” (p.82). A função do saber para um professor é uma área muito complexa, porque lhe é exigido que seja conhecedor, que detenha um leque diversificado de conhecimentos que não se limitam aos saberes científicos, escolares ou culturais.

O saber educativo consiste na mobilização de todos esses saberes em torno de cada situação educativa concreta no sentido da consecução do objectivo definidor da acção profissional – a aprendizagem do aluno sendo daqui que emerge o saber específico da profissão, nascido do exercício da mesma e da dialéctica saberes/situações que o acto de ensinar envolve (produção de saber) (Roldão, 1998, p.82).

No respeitante ao poder conferido ao profissional de educação na forma de autonomia e na possibilidade de decisão sobre o conteúdo do seu trabalho, este caracteriza também a profissão. Na verdade, a base de um bom desempenho está ligado com o poder que se tem sobre o que se faz, atribuído pela possibilidade de decidir sobre a ação que se pretende realizar.

Assim, na sua profissão, o professor tem a liberdade de ser flexível, de poder essencialmente refletir sobre o papel que desempenha, analisando as suas práticas de acordo com os saberes que detém

e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (Roldão, 1998, p.83).

São estas opções que cada um de nós, enquanto profissionais de educação decidimos tomar, sendo que estas cruzam com a nossa maneira de ser, com a nossa maneira de ensinar e descobrem na nossa forma de ensinar a nossa forma de ser. Neste sentido, torna-se, assim, “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (Nóvoa, 2000, p.17).

O professor, mais do que detentor de conhecimento, de sabedoria, de capacidade e habilidade de fazer os outros aprenderem, é, principalmente, um profissional reflexivo, aquele que no exercício da sua prática reflete e avalia a qualidade do seu desempenho.

Nesta linha, pretende-se que o docente da escola atual seja detentor de todo um conjunto de características que pressupõem, principalmente, uma mudança de atitude que o faça acompanhar as transformações constantes que ocorrem na sociedade. Como afirma Alarcão (2010), para que os professores não se sintam ultrapassados no exercício da sua profissão, urge que se recontextualizem “na sua identidade e responsabilidades profissionais. Na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos seus alunos, o professor tem, também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional” (Alarcão, 1996, p.34).

1.1.2 - A Formação inicial do Docente

Importa, neste ponto, abordar em linhas muito gerais a formação inicial do docente, uma vez que a partir daqui segue o seu percurso profissional.

É García (1999) quem nos refere que a formação dos professores deve contribuir “para que os professores em formação se formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do ensino” (p.80). Esta tomada de consciencialização do desempenho do seu papel, que é bem mais amplo, conduz ao desenvolvimento de um profissional consciente de si, dos outros e de tudo o que o rodeia. Por este facto, os professores que se encontram em formação devem ser preparados para trabalhar numa escola encarando-a como um espaço de relações democráticas, onde o seu papel visa promover nos alunos valores democráticos com vista ao desenvolvimento da cidadania (García, 1999).

Nos dizeres de Joyce e Clift (1984), a formação inicial propõe-se preparar os candidatos para o estudo do mundo, de si mesmo e do conhecimento académico, para o estudo continuado do ensino, para participar em esforços de renovação da escola, para enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho e para a capacidade de aprender e ainda desejo de exercer este conhecimento (Joyce e Clift, 1984 citados por García, 1999).

Nesta linha, as metas a atingir pelo professor que se encontra na formação inicial prendem-se com os conhecimentos, as destrezas, as habilidades e atitudes. Este conjunto de características que devem ser adquiridas pelos professores na sua formação inicial procura, na sua plenitude, uma formação de qualidade.

Para tal, García (1999) insiste ser importante, também, que “a formação universitária seja consistente com o que a escola proporciona” (p.100) aos professores no estágio da sua prática.

O conhecimento teórico e o prático deveriam, assim, caminhar a par e passo, uma vez que é o próprio professor em formação a quem cabe o papel de fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento (García, 1999).

1.1.3 – O Perfil do Profissional Docente

O perfil do professor é, segundo Peterson (2003), “...aquilo que o professor deve saber (*homo sapiens*), fazer (*homo faber*), e ser (*homo socialis*) no fim da sua formação” (p.31). Podemos distinguir dois tipos de perfil: o de entrada, considerado como um conjunto de capacidades ou comportamentos essenciais antes de se iniciar uma aprendizagem, e o perfil de saída, tido como um conjunto de capacidades ou comportamentos que se esperam adquiridos no fim de uma aprendizagem (Peterson, 2003).

O perfil do professor tem sido alvo de alterações ao longo da história da formação do profissional docente, preconizadas, na sua maioria, pelas políticas institucionais e educativas da sociedade em que se encontravam, com exceção da qualidade ética que está sempre presente em todo o seu percurso. Neste sentido, as mudanças que se têm vindo a operar na conceção da sociedade e a ideia de que a educação e a instrução são os pilares do desenvolvimento da humanidade e das nações conduziram à validade que hoje é atribuída ao perfil do professor.

De facto, todas estas transformações exigem a formação de indivíduos capazes de acompanhar a mudança e de dar resposta às novas emergências. A aposta recai sobre o professor no desenvolvimento de competências que lhe possibilitem promover uma educação de qualidade nos cidadãos, para que possam viver de acordo com as demandas da sociedade em que se encontram inseridos.

Não se espera que o docente exerça a sua profissão apenas pelo gosto, ou pelo conhecimento, ou até porque tem predisposição. A esta função estão inerentes vários fatores que, no seu conjunto, contribuem para a formação de profissionais capazes, autónomos, ativos, empreendedores, reflexivos e emancipados.

Ao profissional docente é-lhe exigido que seja detentor de um perfil que o caracteriza enquanto agente com função educativa. Neste sentido, a definição de perfis para o desempenho da profissão docente visa na sua plenitude constituir um referencial para a organização da formação dos educadores e professores, e “identificar um quadro de referência que possa ser considerado para o desenvolvimento da acção educativa nas escolas e naturalmente para a própria avaliação de desempenho dos professores” (Sanches, 2008, p. 45). Assim, para o desempenho profissional do educador/professor foi traçado um perfil geral ao abrigo do Decreto-lei n.º 240/01 de 30 de agosto e n.º 241/01 de 30 de agosto sendo este comum a ambos (Sanches, 2008). De referir, todavia, que existe também um perfil específico para cada um destes profissionais atendendo à realidade educativa presente em cada um destes níveis de educação.

As qualidades inerentes à realidade do perfil do docente devem incidir, de acordo com Peterson (2003), sobre quatro dimensões que nos são apresentadas e que devem contemplar:

- O domínio dos conhecimentos científicos, dos problemas sociais, políticos, culturais e económicos do seu país;
- A competência profissional no que respeita ao domínio dos conteúdos programáticos, à promoção do sucesso, à reflexão e análise da sua ação, ao incentivo à cooperação através da partilha diferenciada de culturas e experiências, ao estímulo para a prática de trabalhos de grupos e à integração;

- A competência de gestão das relações entre escola/meio e teoria/prática, da articulação dos conteúdos com os objetivos propostos, das estratégias e da avaliação do processo ensino/aprendizagem;

- Finalmente, a sua capacidade de atitude pessoal de contextualizar os programas com as necessidades de aprendizagem, abarcando todo um conjunto de conhecimentos que se prendem com os direitos humanos, das crianças e outros, com um conjunto de atitudes, assentes na luta dos valores democráticos, cívicos, ecológicos, de paz e na promoção do espírito de solidariedade, compaixão, entreatajuda e afetividade.

Para os profissionais de educação, a formação contínua constitui uma aposta na mudança do pensar do professor, “na actualização e no desenvolvimento de competências. Destina-se a fazer face aos novos desempenhos. Esta é uma exigência que cada vez mais se torna pertinente num mundo como este, em constante e acelerada mudança” (Couvaneiro & Reis, 2007, p.21). Para estes mesmos autores, a formação persiste no interior

de quem forma, em sintonia com que é formado, pela optimização de percursos comuns, no questionamento permanente, no encontro de soluções, no ir, mais além, juntos. É preciso para tal, parar para reflectir e, serenamente, avaliar, parar se necessário for, refazer ou retomar novos caminhos (Couvaneiro & Reis, 2007, p.22).

Esta atitude reflexiva por parte do educador/ professor é o que o caracteriza enquanto agente de transformação e de educação, de mediador de conhecimentos. As informações que os professores possuem sobre vários assuntos “são, sem dúvida, muito importantes. Mas só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação” (Couvaneiro & Reis, 2007, p. 63).

1.1.4 - Um Breve Olhar sobre o Docente no papel do Educador/ Professor

Atualmente, e decorrente das transformações que tem ocorrido ao nível da educação, o papel que tem sido desempenhado por dois profissionais de educação, o de educador e o de professor, podem ser incorporados numa só pessoa.

O Processo de Bolonha vem uniformizar este papel docente ao promover uma formação que permite ao profissional de educação formar-se em duas vertentes educacionais, Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, duas faces do desempenho docente. Ora, com esta dupla formação não se deve olhar estas duas realidades educacionais como compartimentos estanques, antes têm uma relação de continuidade que perspectivá-las como duas partes separadas dum mesma moeda é quebrar todo o seu fundamento. Neste sentido, e de acordo com Serra (2004), embora nestes dois níveis de educação existam diferenças e se organizem

com objectivos educativos e metodologias de trabalho substancialmente diferentes, professores e educadores têm o mesmo público-alvo – a infância – e ambicionam o mesmo: ajudar as crianças a crescer harmoniosamente, a serem cidadãos responsáveis, a terem igualdade de oportunidades na sociedade em que estão inseridos e a aprenderem a ser felizes (Serra, 2004, p.14).

A compreensão que se faz da realidade destes dois papéis, anteriormente desempenhados por diferentes profissionais, só se torna realmente efetiva quando é dada a oportunidade de um e outro profissional colocar em prática a sua ação pedagógica em ambas as vertentes, ou então quando há uma forte ligação entre estes dois profissionais que, quando não cabem na mesma pessoa, devem partilhar informações que permitam dar continuidade a um trabalho iniciado (Serra, 2004; Ministério da Educação, 2007).

Repare-se que os educadores e professores podem ser diferentes, mas as crianças por vezes são as mesmas e, então, porque não questionar-se sobre um elemento fundamental de todo o processo educativo, a criança, como é que esta encara a sua educação e aprendizagem, normalmente decorrida de grandes transfigurações? Nos dizeres de Serra (2004), o bem-estar emocional das crianças é um fator decisivo na sua aprendizagem e, como tal, os professores e educadores que ainda não desempenham este papel num só devem munir-se de esforços para encontrar mecanismos de articulação curricular que promovam esse bem-estar nas crianças.

Neste sentido, a *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo (2004)* é clara nos seus princípios em relação ao que se pretende para as crianças, onde se encontra explícito que devem ser proporcionadas experiências de aprendizagem ativas, diversificadas, integradas, socializadoras e significativas para todas as crianças (Ministério da Educação, 2004). Estes princípios não diferem muito no que se encontra designado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007)*, onde é referido que o educador deve promover momentos de desenvolvimento da formação Pessoal e Social, de aprendizagens significativas, diversificadas e interligadas com as diferentes áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 2007). Em ambas as vertentes educacionais, a base para o alargamento dos saberes encontra-se na criança, pois é partindo desta, “dos seus saberes e do seu desenvolvimento que, o professor e o educador deverão regular as suas práticas educativas” (Serra, 2004, p.85).

O conhecimento do profissional de educação, agora formado sobre o processo de Bolonha, abarca ambas vertentes, o que contribui para uma maior valorização destes dois papéis, sendo que o desempenho do atual professor/educador, embora com contornos que dizem respeito a estes dois níveis de ensino, torna-se mais consistente,

dado que o conhecimento teórico/prático adquirido na formação atual permite uma melhor percepção do que se desenvolve em ambos os níveis de educação.

Considero que ter realizado toda a componente científica e a prática em ambas as vertentes conduziu a uma maior compreensão da interdependência destes dois papéis, sendo uma das suas funções primordiais a criação de momentos ricos de aprendizagem e fazer despertar nas crianças/alunos a vontade de aprender e, ao mesmo tempo, proporcionar situações que potenciem a sua formação integral e contínua com o apoio da escola, da família e do meio envolvente.

1.1.5 – O Docente enquanto Profissional Reflexivo

A reflexão é uma forma especializada do pensar do ser humano. Esta fundamenta-se

na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante (Alarcão, 1996, p. 175).

Sendo a reflexão um ato do pensar e uma forma específica do ser humano analisar a ação, de modo a mudá-la sempre que necessário é, então, fundamental que esta forma reflexiva do pensar acompanhe o ser humano nos seus percursos profissionais. Neste sentido, a reflexão deveria acompanhar cada profissional como um meio para possibilitar o seu “crescimento”, entendendo-se que nenhuma profissão deve ser exercida sem antes contemplar a possibilidade, a necessidade e a capacidade de

o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (Roldão, 1998, p.83).

A reflexão como forma de desenvolvimento profissional pode ser distinguida entre aquela que decorre na acção e a que ocorre durante a acção. “No primeiro caso os profissionais reflectem no decurso da própria acção sem a interromperem, embora com brevíssimos instantes de distanciamento (...). No segundo caso reconstroem mentalmente a acção, à posteriori, para a analisarem” (Alarcão, 1996, p.176). Todavia, e, segundo esta mesma autora, estas duas formas de reflexão dão normalmente lugar à reformulação da acção (Alarcão, 1996).

De facto, um professor não é um mero transmissor de saberes e também não é o único meio de informação. O que o difere dos restantes meios de informação é a sua capacidade em lidar com o conhecimento, em transformar esse conhecimento em aprendizagens significativas para os alunos. Assim, a noção de professor reflexivo funda-se “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2010, p. 44).

Nos dizeres desta autora,

Os professores desempenham um importante papel na produção do conhecimento pedagógico porque reflectem, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (...) e a aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a

interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade no geral (Alarcão, 1996, p. 176).

Não podemos, contudo, considerar que o papel de professor reflexivo conjuga-se unicamente com a ação, este é bem mais abrangente, pressupõe saber quem é, porque razões faz o que faz e ter a consciência do lugar que ocupa na sociedade (Alarcão, 1996). Refletir não se resume a um ato isolado, é algo mais complexo que faz parte do ser humano, mas que este nem sempre faz uso dessa faculdade tão importante para que o desempenho de uma profissão seja de qualidade, em especial no caso da profissão docente.

Nesta linha de pensamento, o momento fundamental da profissão docente é mencionado também por Freire (2009) como sendo o da reflexão crítica. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, diz-nos este autor, “tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática, o seu “distanciamento” epistemológico enquanto objecto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo” (Freire, 2009, p.39). De salientar ainda que à medida que a sua reflexão se acentua e melhora, o professor vai ganhando mais inteligência da prática em análise e maior rigorosidade sobre a mesma. Assim, quanto mais se assume como está sendo e percebe as razões de ser porque está sendo assim, mais se torna capaz de mudar, de promover-se, no caso do estado de curiosidade ingénua para o de curiosidade epistemológica (Freire, 2009).

Tal como ocorre com o professor, não podemos descurar este ato de refletir também nos alunos, pois devem construir o seu pensamento, o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática, na sua capacidade de gerir a sua aprendizagem e de ser autónomo (Alarcão, 1996). Não esqueçamos que alunos e professores encontram-se nos seus trajetos de aprender e de ensinar a aprender e, como tal, a reflexividade deve acompanhar ambos numa promoção para uma educação de qualidade.

Para finalizar, importa ainda referir que o professor não deve agir isoladamente na escola onde desenvolve a sua prática, pois é neste local de trabalho que ele, em comunhão com os outros colegas, constrói a sua profissionalidade docente. A escola deve, para tal, estar organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas nos professores (Alarcão, 2010).

1.2- Percursos Metodológicos

A atual sociedade coloca a sua aposta em cidadãos que detenham a preocupação constante na sua formação e que esta seja contínua de modo a acompanhar as mutações incessantes preconizadas pelos desafios que ela nos impõe. Esta ideologia marca um processo sucessivo da aquisição de capacidades, competências e de conhecimentos presentes e futuros no cidadão, possibilitando-lhe dar resposta às questões sociais que emergem no decorrer da sua vida.

A realidade destas mudanças tem o seu verdadeiro impacto no seio das instituições educacionais, espaço onde passam grande parte do tempo da sua vida crianças, jovens e adultos em formação. Aqui, também o profissional de educação não é mais que um aprendiz ao longo da vida, pois na sua preocupação de agir com qualidade no contexto educativo das crianças/alunos emerge a necessidade de permanecer em formação contínua (Delors, 1997).

Nesta linha, e de acordo com Ponte e Oliveira (2002)

Discute-se muitas vezes se o ensino é uma verdadeira profissão ou apenas uma semi-profissão. A verdade é que o ensino corresponde a um domínio de prática social que exige competências específicas, nomeadamente na concepção e condução de situações de ensino-aprendizagem e na realização de projectos educativos (p.4).

Conduzir o ensino/aprendizagem é, nos dias de hoje, uma tarefa muito mais complexa, que exige do docente a capacidade e a habilidade de construir um currículo flexível, aberto à mudança e ao acompanhamento das necessidades educativas atuais.

Neste sentido, é fundamental que o educador /professor não se limite à transmissão de informações, mas que saiba como transformar a informação em conhecimento significativo, que utilize métodos, técnicas e estratégias que visem a construção das crianças/alunos num processo em que eles devem estar envolvidos através de uma participação ativa e democrática.

Assim, ao profissional de educação no seu quotidiano profissional cabe-lhe a capacidade de colocar em evidência uma pedagogia pautada pelos saberes adquiridos, numa prática suportada pela teoria e pelas crenças, numa perspectiva de partilha e de democracia, em que o caminho a percorrer centra-se na construção e formação de seres emancipados, capazes de deter uma posição responsável para o bem comum de toda uma sociedade.

Todavia, para que tudo isto seja possível, é imprescindível que este seja detentor de um conjunto de competências que lhe possibilite conduzir a sua prática a partir da realidade do contexto educativo. Para tal, necessita construir o seu currículo com base no que observa, no que questiona, no que planeia, no que coloca em prática, no que reflete e no que avalia durante toda a prática letiva.

1.2.1 - Observar para Actuar

A observação constitui-se como uma estratégia fundamental para o exercício da prática de um profissional docente. A observação, segundo Formosinho (2002), “implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma

percepção, e um trabalho de relação e/ou integração dessas mesmas componentes” (p.170).

Neste sentido, ao recorrer de uma estratégia de observação, o educador/professor observa cada criança e o grupo de maneira a conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolhe as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, sendo estas “práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 2007, p. 25).

A observação participante no contexto de educação pré-escolar permitiu-me olhar as crianças de forma a avaliar o seu contexto educativo e que opções tomar para colocar em prática a intencionalidade educativa, pela qual me regi durante o estágio, nesta vertente e que teve continuidade, embora com outros contornos, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na sua essência, a observação facilita o conhecimento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, possibilita a organização de um ambiente educativo e a elaboração de uma planificação que vá ao encontro das suas necessidades e interesses para proceder, posteriormente, a uma avaliação contínua dos seus progressos e da intencionalidade da intervenção educativa.

Nesta ótica, “O professor para, poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas) (Estrela, 1994, p.26). Para tal é, também importante que o educador/professor tenha alguma formação em investigação, “não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação. Para ter pleno acesso aos resultados da investigação, o

professor terá de dominar a terminologia e os processos que a investigação utiliza” (Estrela, 1994, p.26).

Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2007), “Observar em educação requer uma simbiose entre a teoria e a prática, pois requer a observação da “criança-em-ação”, não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos-familiares, comunitários, sociais e culturais” (P. 32). Na realidade, através da “observação identificam-se as formas habituais ou não habituais de intervenção, isto é, avaliar os comportamentos, atitudes, interesses e níveis de desempenho dos alunos e também do professor” (Afonso & agostinho, 2008, p. 44).

1.2.2 – Modelos/ Metodologias que Suportaram o Desenvolvimento da prática Educativa

A literatura é clara ao esclarecer-nos que ao longo da história da educação várias foram, e são, as pedagogias emergentes que levaram à formulação de modelos e métodos que influenciaram e influenciam os agentes educativos no seu processo de intervenção. Estes são mediados pela compreensão que fazem de cada um e com o qual se identificam, pois são portadores de valores e crenças que conduzem o seu pensamento até à ação (Serra, 2004).

De acordo com Beirão e Vasconcelos, um “modelo curricular em Educação de Infância é entendido como um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino aprendizagem de crianças em idade pré-escolar” (Beirão & Vasconcelos, citado por Serra, 2004, p.40).

Os modelos atuais centram a sua atenção na criança como protagonista do seu desenvolvimento integral e equilibrado. O adulto é visto como um orientador e

promotor de condições e experiências, que proporcionam o processo construtivo do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

No que se refere à minha prática, não poderei centrar-me num único modelo pedagógico no contexto Pré-Escolar, uma vez que no meu local de estágio as educadoras não seguiam nenhum modelo específico. Deste modo, regime por algumas linhas orientadoras do *Modelo High/Scope* e do *Movimento da Escola Moderna*, tendo sido este último colocado na íntegra no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo o suporte de trabalho da professora cooperante.

As metodologias utilizadas estiveram assentes numa atitude participativa e ativa das crianças durante o desenvolvimento da prática. Sendo estas defendidas por mim, uma vez que acredito que uma pedagogia que se centra na participação e ação das crianças, em todo o processo pedagógico, tornam mais ricas e “verdadeiras” as suas experiências.

1.2.2.1. O Movimento da Escola Moderna

O *Movimento da Escola Moderna (MEM)* foi fundado em Portugal, em 1966, e emergiu da fusão de três práticas pedagógicas convergentes, nomeadamente, a integração educativa, a prática de integração de crianças deficientes visuais do centro de Hellen Keller e o curso de aperfeiçoamento profissional, organizado por Rui Garcia, entre 1963 e 1966, com o apoio dos sindicatos dos professores (Niza, 1998).

A pedagogia do *MEM* é entendida pelos seus seguidores como cultura. Algo construído por eles para guiar a ação, todavia logo transformado pela reflexão crítica para melhor acompanharem os contextos e as ideias em devir. A cultura pedagógica do Movimento “é um instrumento social da acção educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto acção democrática, entre professores e alunos: os projectos de

conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação” (Niza, 1998, p. 3).

Neste sentido, os docentes do *MEM* encaram a escola como um espaço onde se iniciam as práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educadores/professores e as crianças devem, em conjunto, contribuir para a criação de um ambiente com condições materiais, afetivas e sociais, que permitam organizar o espaço educativo onde todos possam apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais que a humanidade preconiza no seu percurso histórico-cultural.

Neste modelo, a construção dos saberes é feita pela própria criança, sendo esta baseada numa aprendizagem cooperativa por meio de trocas sistemáticas de produções e saberes e da partilha de experiências (Niza, 1998). O trabalho é realizado em cooperação entre os pares e os adultos e na mediação do conhecimento. O adulto é um orientador e mediador do conhecimento da criança, onde ela tem um papel participativo, ativo e construtivo neste processo e conseqüente desenvolvimento (Niza, 1998). A principal finalidade deste modelo é proporcionar às crianças meios para que estas sejam as principais construtoras da sua aprendizagem ao longo da vida (Delors, 1997).

Este modelo foi praticado na íntegra no estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico com os alunos do 3.º A, sendo este adotado pela professora cooperante para o exercício da sua prática. A meu ver, o *MEM* tem trazido resultados muito positivos nos comportamentos e aprendizagem desta turma considerada problemática por apresentarem comportamentos muito inconstantes e perturbadores e dificuldades de aprendizagem. Na verdade, a forma como este modelo fomenta as relações intrapessoais e interpessoais dos alunos, através dos instrumentos de regulação das ações e do trabalho pela sua consciencialização, produz efeitos de mudança de atitude

comportamental e de desenvolvimento da sua aprendizagem suportada pelo trabalho em cooperação, pela diferenciação, pela partilha e pelas vias da democracia.

1.2.2.2 - O Modelo High/Scope

O *Modelo High/Scope* surge na década de 60, desenvolvido a partir de uma perspetiva desenvolvimentista para a Educação de Infância. Este modelo segue uma pedagogia centrada na criança em interação com o meio envolvente e no seu desenvolvimento cognitivo, respeitando os seus estádios, determinados por Piaget, como fundamentais para um desenvolvimento equilibrado (Hohmann & Weikart, 2003; Serra, 2004).

Neste modelo, privilegia-se o trabalho dos educadores na interação com as crianças e as suas famílias, na organização dos espaços e no equipamento físico, no estabelecimento de rotinas e horários e na observação das crianças, de modo a planificar atividades adequadas ao seu desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2003).

O espaço de brincadeiras é organizado por áreas de interesse específicas, de forma a apoiar o interesse das crianças de idade pré-escolar, em atividades que envolvam as brincadeiras. A rotina diária é, também, alvo de um planeamento consistente que permite auxiliar a aprendizagem ativa das crianças. As atividades, estas podem ser realizadas em pequenos grupos ou em grande grupo e normalmente existe um espaço para realizarem jogos cooperativos e refletirem sobre os seus projetos (Hohmann & Weikart, 2003).

De acordo com o que aqui se encontra expresso foram, de facto, evidentes, algumas linhas destes modelos no contexto educativo das crianças em educação pré-escolar que se relacionam com a disposição dos espaços, das rotinas e dos materiais etiquetados e colocados ao nível das crianças, sendo também visível a importância dada

à criança como construtora das suas aprendizagens, em que elas participam de forma ativa nas brincadeiras e na tomada de decisão do trabalho a realizar na sala.

1.2.3 – A Metodologia de Trabalho em Projeto

O termo projeto é designado por Katz e Chard (2009), como “um estudo aprofundado de um determinado tema, realizado, normalmente, por uma turma inteira e dividido em subtemas por grupos mais pequenos, às vezes por um pequeno grupo de crianças da mesma turma e por vezes apenas por uma criança” (p.3).

De acordo com estes autores, um projeto caracteriza-se, essencialmente, por ser uma investigação, uma parte da pesquisa que conduz um grupo de crianças na procura de respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação com o educador/professor, sendo que essas respostas vão surgindo à medida que a investigação avança. Os projetos podem desenvolver-se por um número de dias ou semanas e envolvem normalmente as crianças em tarefas de planeamento e em diversas atividades num trabalho continuado (Katz & Chard, 2009).

O *Trabalho em Projeto* possibilita o envolvimento das crianças e a sua ação torna-se mais rica e fundamental para a aquisição de saberes e de competências que abrangem todas as áreas do desenvolvimento (Many & Guimarães, 2006; Ministério da Educação, 2007).

O projeto, enquanto *Abordagem* à Educação de Infância, é mais do que um conjunto de técnicas pedagógicas, rotinas ou estratégias, é, sobretudo, uma forma de ensinar e aprender. Este “acentua a participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho” (Katz & Chard, 2009, P. 20).

O método *de Trabalho em Projeto* caracteriza-se pelo método da educação sistemática, sendo este inspirado nas ideias de Dewey, considerado o mais completo de

todos. Este método pressupõe ainda que todos os participantes cooperem na identificação da resolução do problema, de interesse para o grupo, que envolve uma constante interação teórico/prática e pondera os recursos e limitações existentes (Leite, Malpique & Santos, 1989).

Também de acordo com Vasconcelos (1998), “A pedagogia de projecto implica flexibilidade, inflexões e mudanças e reformulações ao longo do processo” (p. 139). Trata-se, no fundo, de um trabalho que envolve dinâmica e não de um processo linear inalterável, que deve ser ajustado de acordo as necessidades emergentes do momento no contexto educativo.

Já Peças (1999) salienta que “o projecto não é por si uma panaceia universal nem é um dispositivo inerte a integrar na pedagogia” (p. 57). Este tem em vista o desenvolvimento da mente das crianças, uma vez que pressupõe a sua participação ativa em todas as fases de desenvolvimento do mesmo, visando, também, ajudar as crianças a desenvolverem capacidades no sentido de participarem e contribuírem para uma sociedade democrática.

O *Trabalho em Projeto*, por partir do próprio interesse da criança, tem o poder de despertar nesta a vontade intrínseca de aprender. “Este tipo de motivação explora o interesse das crianças pelo trabalho e o apelo nelas exercido pelas actividades propriamente ditas” (Katz & Chard, 2009, p.20).

O desenvolvimento do *Trabalho em Projeto* encontra, nos dizeres de Peças (1999), “o seu espaço natural na turma, enquanto estrutura sociocêntrica de reinstituição de significados culturais e de aprendizagem democrática” (P. 59). Os alunos apropriam-se do conhecimento através de um processo que pressupõe uma passagem por diferentes fases, mas que são eles que estão no centro, são eles que vão gerar o conhecimento sob orientação do professor e partilhar essa apropriação com toda a turma. Este trabalho

rege-se, essencialmente, com base no contrato e na democracia (Niza, 1998; Peças, 1999). Trabalhar em projeto ajuda na construção da cidadania, porque promove uma implicação ativa nas soluções e na mudança participada em democracia, sendo que este requer um tempo próprio para organização, desenvolvimento e comunicação aos pares ou em grupo (Niza, 1998).

Verificou-se, na prática, que o *Trabalho em Projeto* permitiu uma envolvimento dos alunos que, para além de despertar todas as suas capacidades, contribuiu para melhorar as relações interpessoais entre os alunos e alunos/professor e intrapessoais dos alunos.

1.2.4 - Uma Abordagem ao Ensino Experimental das Ciências

O ensino experimental das ciências centra-se no que a criança aprende, no que é capaz de fazer com o conhecimento adquirido e com as suas atitudes perante novos problemas.

De acordo com Sá (2002), a introdução do ensino experimental das ciências contribui para desenvolver competências aos vários níveis, pois promovem um desenvolvimento mais alargado dos saberes e das práticas fundamentais à resolução de problemas.

Efetivamente, a área do conhecimento do mundo aponta para a sensibilização do educador na utilização da metodologia experimental, como uma estratégia para desenvolver nas crianças a tomada de consciência, reflexão e espírito crítico, competências fundamentais à sua aprendizagem (Ministério da Educação, 2007).

Compreendemos que o *Ensino Experimental das Ciências* abre novas portas para aquisição do conhecimento, pois encontra-se centrado na ação do sujeito sobre o

meio envolvente, desenvolvendo o pensamento crítico e uma prática reflexiva sobre tudo o que o rodeia (Sá, 2002).

Nesta perspetiva, e uma vez que as experiências práticas permitem, por meio da experimentação, interiorizar conceitos e compreender alguns aspetos relacionados com o conhecimento do mundo, recorreu-se à Abordagem Experimental das Ciências para clarificar junto das crianças em idade Pré-Escolar alguns conceitos sobre o processo de respiração no ser humano. Para tal, foi realizada uma actividade experimental que se revelou numa boa praxis para desenvolver nas crianças a tomada de consciência, reflexão e espírito crítico, competências essenciais à sua aprendizagem. O desenvolvimento do pensamento crítico requer, da parte das crianças, um exercício constante de interações com o meio envolvente e conhecimento do mesmo, pelo que, desde cedo, devem ser proporcionadas as condições para que tal aconteça.

1.2.5- A Aprendizagem Cooperativa como suporte do Ensino/Aprendizagem

Pujolás (2001) define o conceito de *Aprendizagem Cooperativa* como um recurso ou estratégia que tem em linha de “conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia a aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva” (Pujolás, 2001 citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 26).

Já Fathman e Kessler (1993) “definem a aprendizagem cooperativa como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem” (Fathman & Kessler, 1993 citados por Lopes & Silva, 2009, p.3).

A Aprendizagem Cooperativa é vista por Fontes e Freixo (2004)

como uma prática pedagógica capaz de desenvolver, nos alunos, a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Ou seja, a colaboração com outra pessoa (o par mais capaz), que pode ser o professor ou um colega de grupo mais competente, na ZDP, conduz ao desenvolvimento cognitivo, no sentido em que o professor ou o colega se torna o objecto para o qual tende o desenvolvimento (Fontes & Freixo, 2004, p.26).

De acordo com estes mesmos autores, “Um dos grandes objectivos da Aprendizagem Cooperativa é permitir que cada elemento do grupo se transforme num indivíduo que conheça os seus direitos e as suas responsabilidades” (Fontes & Freixo, 2004, p.34).

O compromisso individual nesta metodologia desempenha um papel fundamental, uma vez que “permite assegurar que todos os elementos do grupo saiam mais fortes deste trabalho, tanto do ponto de vista cognitivo como das competências atitudinais, para que futuramente possam realizar sozinhos tarefas semelhantes às que realizaram de uma forma cooperativa” (Fontes & Freixo 2004, p.34).

Neste tipo de trabalho cooperativo, ao formarem os grupos de aprendizagem, os alunos aceitam trabalhar juntos e fazem-no com motivação e satisfação. Os alunos sabem em que consiste o seu trabalho, porque foram previamente preparados neste sentido, sabem que o seu aproveitamento e o dos seus colegas, assim como o sucesso do resultado final de todo o grupo, depende da sua capacidade de trabalho e do empenhamento de cada um dos elementos e de todo o grupo (Fontes & Freixo, 2004; Lopes & Silva, 2009).

Lopes e Silva (2009) remetem-nos para um aspeto fundamental da aprendizagem e da convivência em comum ao referirem que a aplicação de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação é importante não só para obtenção de sucessos “em relação ao

próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras do ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo” (p.4).

De facto, verifica-se que ao utilizarmos esta forma de trabalho possibilitamos não só o sucesso dos alunos, como as interações sociais e a capacidade de trabalho com o outro, em que não existe competitividade, mas objetivos comuns numa atuação de partilha e de convivência saudável essencial ao ser humano enquanto cidadão.

Também estamos certos que se não houver por parte do educador/professor estímulos e condições de aprendizagem que fomentem esta forma de ver o trabalho em cooperação, em vez de obtermos resultados positivos para todas as crianças termos, antes, seres competitivos que dentro do mesmo grupo de trabalho competem para unicamente atingirem os seus objetivos. Daqui ser importante que o profissional de educação saiba em que consiste o trabalho cooperativo e como implementar na sua sala esta dinâmica de trabalho, que pressupõe que todos aprendam em entrelajada através da interdependência positiva vista como “a sensação de que se está dependente dos outros de modo que não se consegue ser bem-sucedido a não ser que eles também o sejam e vice-versa; isto é, o trabalho de um beneficia com o trabalho de todos” (Lopes & Silva, 2009, p.16).

Considero que ao recorrer ao trabalho cooperativo o resultado dos alunos foi sempre mais positivo. Isto foi perceptível em ambas as vertentes onde estagiei, dado que grande parte do trabalho desenvolvido com as crianças pressupôs o trabalho em cooperação, em que esteve sempre assente o desenvolvimento de capacidade de trabalho individual, em pequeno grupo e em grande grupo, tendo em vista o resultado positivo de todos e de cada um. Dando como exemplo o trabalho individual em que a construção de um móbil pressupôs que cada criança fizesse uma das peças para esse móbil

contribuindo cada uma para a realização de um produto final comum a todas. A realização desta atividade levou a que sentissem necessidade de ajudarem os colegas que apresentaram algumas dificuldades na concretização da sua tarefa. Também o trabalho em pequeno e grande grupo, em que as crianças eram incentivadas a realizarem as atividades de modo a que todos pudessem participar, contribuiu para o bem do grupo e de cada um, havendo pelo meio a entrelajada na concretização das tarefas.

1.2.6 - A Diferenciação Pedagógica com vista a uma Educação de Qualidade

Durante a prática pedagógica em ambos os contextos houve sempre uma preocupação em utilizar a *Diferenciação Pedagógica* como forma de responder às necessidades de todos os alunos. Entende-se que cada criança tem o seu ritmo e a sua forma própria de aprender, como tal, é importante que durante a sua prática o educador/professor organize o seu currículo de modo a dar resposta à diversidade de alunos (Niza, 2004).

A diferenciação tem como finalidade o sucesso educativo de cada um que ocorre mediante “um processo de educação global e complexo em que o ser/índivíduo, em todas as formas de manifestação, é o centro condutor das acções e actividades realizadas na escola” (Pacheco, Paraskeva & Morgado, 1999, p. 91).

Neste sentido, Roldão (1999) refere-nos que “No essencial, diferenciar, significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas (...)” (Roldão 1999 citado por Niza, 2004, p.67). Niza (2004) acrescenta, destacando que “A acção de diferenciação do trabalho escolar, como resposta à diversidade dos alunos, deverá, então, constituir-se um instrumento estruturante da actividade escolar” (p. 66).

Também de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (2007),

O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo (Ministério da Educação, 2007, p. 25)

Nos dizeres de Tomlinson (2008), os alunos aprendem de maneiras distintas, nomeadamente, uns aprendem ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo mais acelerado, e outros à custa de alguma reflexão. Este mesmo autor refere, ainda, que os alunos interessam-se ou deixam-se inspirar por diferentes tópicos ou temas, sendo esta “curiosidade e a inspiração catalisadoras poderosas do processo de aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p. 7).

Nesta linha, é fundamental que o educador/professor consiga lidar com todos estes factores e consiga identificar em cada criança estas diferentes formas de desenvolvimento da sua aprendizagem, para poder atuar visando o sucesso de todas as crianças.

Niza apresenta-nos algumas sugestões de como devemos proceder no processo de diferenciação atendendo à diversidade dos alunos, sendo estas: individualizar os percursos dos alunos através do trabalho em cooperação; diferenciar o atendimento dos alunos; diversificar e tornar acessíveis os recursos coletivos; dar prioridade ao trabalho de aprendizagem dos alunos na sala e na escola; fazer compartilhar o trabalho dos alunos nas funções de ensino através do trabalho em cooperação e valorizar a

heterogeneidade dos grupos de trabalho e das turmas de forma a “dar mais qualidade à educação e mais sucesso às aprendizagens curriculares” (Niza, 2004, p. 68).

Byers e Rose (1996) corroboram das sugestões apresentadas por Niza ao afirmarem que diferenciar implica, “também, envolver os alunos em experiências de aprendizagem, o mais diversificadas possível e mobilizar diferentes formas de organização do seu trabalho recorrendo, por exemplo, a trabalho individual, a par, em pequenos grupos ou ao grupo/turma no seu todo” (Byers & Rose, 1996 citados por Morgado, 2004, p. 70).

Em suma, e segundo Oliveira-Formosinho (2007), “diferenciar não é individualizar o ensino (...); é assumir a heterogeneidade e a diversidade como riqueza e conseguir a integração da autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social recíproco e relacional, da participação colectiva” (p. 33).

1.2.7 - A Pedagogia por Participação e Ação na Construção de Saberes

A pedagogia é um espaço “ambíguo” que se processa numa triangulação interativa em constante renovação das ações, das teorias e das crenças. “A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na acção situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças valores e princípios” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2010, p. 98).

Existem duas formas de fazer pedagogia de acordo com os autores supramencionados: a *Pedagogia de Transmissão* que se encontra centrada nos conhecimentos que se quer veicular sendo que esta forma de fazer pedagogia encontra-se centrada no professor e não no aluno. Por seu lado a *Pedagogia de Participação* centra-se nos atores que coconstroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2010).

No desenvolvimento da prática a ação encontrou-se centrada na construção dos alunos através da sua participação ativa no desenvolvimento da sua aprendizagem, como tal recorreu-se a uma *Pedagogia por Participação e Ação*. Aqui a criança tem um papel preponderante na construção da sua aprendizagem, tornando-a significativa, uma vez que é tida em conta as suas vivências e realiza-se de acordo com as suas experiências. Embora se tenha direcionado o trabalho pela pedagogia de participação é de referir no entanto que em alguns momentos recorreu-se à pedagogia por transmissão e ação, nomeadamente em alguns momentos da *Matemática Colectiva* e no *Conhecimento Explícito da Língua* em que se tornou necessário explicar e direccionar o desenvolvimento do conteúdo abordado, todavia sempre com a colaboração dos alunos numa troca interativa de opiniões.

Não se trata de transmissão de conhecimentos predefinidos e da construção de conceitos académicos pobres em significado porque aprendidos por imposição, mas sim construídos à medida que vai experienciando através das atividades livres e espontâneas que realiza (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2010).

Centrar a ação educativa no currículo emergente das necessidades e interesses das crianças ou na realização de projetos, tem certamente uma maior influência construtiva no seu desenvolvimento porque pressupõe uma intervenção e uma participação ativa de todas as suas formas de se manifestar enquanto seres em construção.

Na realidade a aprendizagem pela Ação assenta num processo físico e mental complexo sendo este “entendido como uma inter-relacção entre as acções do aprendiz, orientadas para um objectivo, e as realidades ambientais que afectam essas acções” (Hohman & Weikart, 2007, p.22). A aprendizagem pela *Ação* é descrita por estes autores como uma aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos

e da sua interação com as pessoas, ideias, e acontecimentos, constrói novos entendimentos (p.22).

Esta forma de aprender implica que na sala as crianças sejam

agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção (...) trabalham com diversos materiais para criar experiências e resultados significativos do ponto de vista pessoal e enquanto falam das suas experiências, que descrevem com as suas próprias palavras (Hohman & Weikart, 2007, p.22).

Assim, mediada por todo o conjunto de fatores supramencionados e que influenciaram as minhas opções educativas, considera-se que no decorrer do estágio foram proporcionadas condições ao desenvolvimento das crianças, sendo que estas vivenciaram uma pedagogia ativa e de participação no seu contexto educativo. O papel da estagiária foi o de orientar o de atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal destas crianças, despertar a sua curiosidade sobre tudo o que as rodeia e o seu gosto por aprender. De facto é incumbida ao educador/professor a tarefa de adoptar estratégias que promovam o saber numa atitude de saber fazendo, e refletir o resultado desse conhecimento, só assim a aprendizagem dos alunos poderá ser significativa.

1.2.8 - A Planificação como Instrumento de Trabalho

Para o desenvolvimento da prática, a *Planificação* tomou os seus contornos na orientação do trabalho (Pacheco, Flores & Paraskeva, 1999).

Na realidade, o educador/professor, ao planificar a sua intervenção nos contextos educativos, tem uma base de trabalho que lhe serve de organização e de orientação a

partir da reflexão, uma vez que ao planificar deve refletir cuidadosamente sobre as atividades que realiza com as crianças e sobre as estratégias que utiliza para promover o desenvolvimento de competências que lhes são fundamentais. Nos dizeres de Cró (1998). Uma das vertentes essenciais da formação do educador/professor é o saber planificar.

O educador é talvez o melhor colocado para planificar o desenvolvimento das tarefas, já que é ele que dispõe de informações mais recentes e directas relativamente aos alunos, é ele que conhece as áreas do desenvolvimento ou devia conhecer, é ele que deve dominar os procedimentos e as técnicas em relação a tal ou tal método. Estes recursos permitir-lhe-iam prever, racionalizar e sua intervenção, tendo em conta os objectivos imediatos e longínquos (Cró, 1998, p. 37).

Neste sentido, na *Planificação*, o educador/professor traça objetivos e estabelece metas que devem ser alcançadas (Zabalza, 2001). Para tal, é importante que estes construam a sua *Planificação* de acordo com as informações recolhidas através do processo de observação participante em que avaliam e analisam o contexto.

O educador/professor deve utilizar informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, a fim de orientar a sua ação e explicar os resultados da sua prática, de modo a questionar “os progressos realizados pelos alunos, os métodos em vigor e a sua própria acção (...). Esta forma de permanecer dono da situação de ensino será uma condição indispensável para o estabelecimento e para o desenvolvimento das estratégias de ensino” (Cró, 1998, p. 37).

Durante a sua prática, o educador/professor pode considerar diferentes tipos de *Planificação* como orientação desta, nomeadamente, a Planificação Diária, a Planificação Semanal, a Planificação da Unidade, a Planificação do Período e a Planificação Anual (Yinger, 1980 citado por Arends, 1995). Seja qual for a sua escolha,

a *Planificação* não pode, porém, ser considerada um instrumento estanque, deve ser flexível e estar aberta a alterações e deve decorrer, essencialmente, das necessidades e interesses das crianças.

Embora seja apresentada esta diversidade de planificações, a verdade é que durante a prática foram utilizadas *Planificações Semanais* para o exercício da Educação Pré-Escolar e *planificações Diárias* para o exercício da prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ambas as *Planificações* estiveram sempre flexíveis e abertas a reformulações que se ajustavam à medida das emergências do contexto. Nos dizeres de Pacheco e Flores (1999) “uma planificação flexível, aberta ao ritmo da participação e aprendizagem dos alunos, será mais directa e dependente da motivação e empenho dos alunos” (p.183).

Nesta linha, as planificações foram estruturadas de forma clara e contínua, tendo como base as questões fundamentais na elaboração da mesma: O que planear? – Porque planear? – Como se pretende desenvolver a prática? (Zabalza, 2001).

Na Educação Pré-Escolar, embora as planificações tivessem uma estrutura semanal, estas eram reformuladas diariamente mediante os interesses e necessidades das crianças e da reflexão com a educadora cooperante. Neste sentido, as planificações apresentadas são um resultado do que era realizado durante a semana.

Nas *Planificações* constaram, em traços gerais, as competências, as atividades, as interações, a observação/ avaliação, a reflexão da prática e a definição de estratégias que eram utilizadas para ajudar em fases posteriores o desenvolvimento da prática. A definição das competências decorria da observação/ avaliação da prática das crianças em que se verificava o seu desempenho no decorrer das atividades. A reflexão constante da prática permitia delinear novas estratégias que dessem resposta às exigências de cada

e todas as crianças, uma vez que existem ritmos diferentes, necessidades e interesses também distintos.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, as planificações foram elaboradas de acordo com os momentos do Movimento da Escola Moderna, uma vez que este era desenvolvido na sala em que estagiei. As planificações foram construídas diariamente e decorriam das necessidades e interesses das crianças, dos conteúdos dos programas e da reflexão permanente entre estagiárias e professora cooperante. Nestas planificações constam a contextualização, ou seja, o porquê do trabalho desenvolvido, as competências previstas no *Currículo Nacional do Ensino Básico (2001)*, os conteúdos abordados, as atividades, os papéis desempenhados pelos alunos e pelo professor, os descritores de desempenho de acordo com o *Novo Programa de Matemática (2007)*, os indicadores de avaliação segundo o *Novo Programa de Português (2009)*, a observação/avaliação e as perspetivas de intervenção pedagógica.

Pretendemos com estas planificações não trabalhar de forma estanque os saberes dos alunos mas adequar a prática aos diferentes momentos trabalhados na sala, avaliando pormenorizadamente as dificuldades e interesses dos alunos, de modo a recorrer de estratégias e atividades como “o elo de ligação entre a teoria e a prática, entre o plano das ideias e o plano da acção” (Gimeno, 1998 citado por Pacheco & Flores, 1999, p.158). Recorreu-se também a materiais que tornassem a sua aprendizagem mais significativa. Sendo estas planificações baseadas num processo construtivo e contínuo, a definição de perspetivas de intervenção fizeram todo o sentido, na medida em que a partir destas traçávamos novas estratégias de trabalho com a finalidade de chegar a cada aluno e a toda a turma. Nesta linha, Pacheco e Flores (1999) referem-nos que as estratégias “surgem como etapas complementares de estruturação e organização das tarefas e actividades, criando situações favoráveis ao desenvolvimento

de experiências por parte dos alunos” (p.161).

Considero que as planificações, na sua plenitude, têm um elevado peso na organização e orientação da prática quando são construídas tendo em vista os alunos e não o professor, sendo por isso fundamental toda a reflexão em torno do planeamento para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. As planificações construídas por nós centraram-se assim nos alunos e na sua participação ativa durante o desenvolvimento do trabalho.

1.2.9 - A Avaliação nos dois Contextos Educativos

A *Avaliação*, segundo Arends (1995), refere-se a um “largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aula” (p.229). Esta deve fazer parte da prática do educador/professor que num processo de avaliação vê refletido o seu trabalho e o do aluno.

A recolha de informação sobre os processos de aprendizagem dos alunos pode ser feita através de uma série de maneiras informais e formais dependendo do tipo de *Avaliação*. Na sua forma informal podem ser recolhidos dados através da observação e das verbalizações dos alunos. A *Avaliação Formal* pressupõe, por seu lado, a recolha de informações através de outros dados como trabalhos de casa, testes e outros que possam avaliar os alunos (Arends, 1995; Allal, 1986 citados por Ferreira, 2004).

Neste sentido “é tarefa da avaliação descrever convenientemente os conhecimentos, os comportamentos que os alunos adquiriram ou não, e que capacidades desenvolveram ou não, quer dizer, que objectivos programáticos foram alcançados ou não durante o percurso escolar” (Afonso & Agostinho, 2008, p.10).

Na perspetiva destes mesmos autores,

a avaliação constitui uma das componentes mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, por isso, deve estar sempre presente no dia-a-dia escolar para permitir que se regule, de forma desejada, o exercício pedagógico, as aprendizagens dos alunos, as relações entre as metodologias de ensino-conteúdo-aluno-professor, as relações escola-comunidade, etc (Afonso & Agostinho, 2008, p.10).

Ao avaliar, um docente deve ter como ponto de referência prévio algumas etapas pelas quais atravessam a avaliação: a planificação; a recolha de dados; a formulação de juízos e a tomada de decisões. Para avaliar, é também imprescindível que coloque algumas questões que orientam esse processo, nomeadamente, o que avaliar? – Para quê avaliar? – Quando avaliar? – Como avaliar? (Afonso & Agostinho, 2008). Estes questionamentos possibilitam ao educador/professor refletir sobre a sua prática, sobre os pressupostos da avaliação, da clareza e seriedade com que esta deve ser encarada e direcionada.

Existem vários tipos de avaliação: Avaliação Diagnóstica; Formativa e Sumativa, todavia, apenas farei uma abordagem às duas primeiras por terem sido utilizadas na minha prática enquanto estagiária. Relativamente à *Avaliação Diagnóstica ou Inicial*, esta realiza-se no início de novas aprendizagens com a finalidade “de conhecer o nível inicial de conhecimentos e/ou aptidões dos alunos que permitirão estabelecer a ponte com os novos conhecimentos a adquirir “ (Afonso & Agostinho, 2008, p.17). No que concerne à *Avaliação* Formativa e Contínua, esta é a que nos dias de hoje acompanha o processo de ensino-aprendizagem e pressupõe um acompanhamento permanente que fornece ao aluno, ao professor e ao encarregado de educação, os resultados imediatos da ação pedagógica permitindo, em simultâneo, ao aluno fazer a auto-avaliação das suas aprendizagens e ao professor conhecer os pontos fortes e necessidades dos alunos (Afonso & Agostinho, 2008).

A avaliação no decurso do estágio decorreu primeiro do diagnóstico do grupo através da observação e de informações partilhadas com as educadoras e professora cooperante na medida em que precisamos conhecer as potencialidades dos alunos para proceder a uma prática com significado para eles. Esta avaliação serviu como guia para iniciarmos a prática nos contextos educativos. A *Avaliação Formativa* foi a base do trabalho desenvolvido, sendo que esta permitiu avaliar o desenvolvimento das crianças/alunos e ao mesmo tempo o desempenho da nossa prática. Este tipo de avaliação permite, sobretudo, acompanhar de forma processual as evoluções dos alunos.

Não se pretendeu sumariar os resultados dos alunos ao fim de uma série de atividades, mas verificar o seu desempenho e o nível de aprendizagem em que se encontravam à medida que realizavam as suas tarefas e interagem, podendo, assim, ajudá-los a ultrapassarem as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, mudarmos de estratégias e atividades de acordo com as dificuldades apresentadas. Entendemos que todo este processo avaliativo deve ser feito de forma integrada avaliando, em simultâneo, os alunos e a prática, possibilitando aos alunos, através da sua autoavaliação, a tomada de consciência da sua própria aprendizagem. Achamos ser este um processo mais consistente, pois ao avaliarmos o conjunto e as partes estamos a contribuir, numa perspetiva reflexiva, para o melhoramento da qualidade educativa.

Assim, para a educação pré-escolar, foram consideradas as *Metas de Aprendizagem (2010)* num processo de avaliar o desenvolvimento das crianças, atendendo que estas explicitam que na prática dos jardins-de-infância o educador “deve procurar uma construção articulada do saber em que as áreas devem ser abordadas de forma globalizante e integrada” (Ministério da Educação, 2010, p. 3).

Como tal, a definição das metas de aprendizagem pressupõe contribuir para esclarecer e clarificar condições favoráveis ao sucesso escolar e serviu de referencial

para a delimitação das competências presentes na planificação (Ministério da Educação, 2010). Em paralelo, foi ainda avaliado o bem-estar e a implicação das crianças de acordo com a escala de Portugal e Laevers (2010).

No que concerne ao 1.º Ciclo, a avaliação foi efetuada tendo por base as competências para as diferentes áreas do saber nomeadamente: a *Matemática*, em que foram seguidos os descritores de desempenho estipulados no *Novo Programa de Matemática (2007)*; a *Língua Portuguesa*, também no que se encontra designado no *Novo Programa de Português (2009)*; *O estudo do Meio*, através do desempenho dos alunos no desenvolvimento dos projetos. Foram ainda utilizados alguns critérios para a avaliação contínua dos alunos, como o levantamento de informações sobre os seus pontos fortes e necessidades através dos seus instrumentos de trabalho (caderno de escrita, Caderno de Estudo Autónomo, no ler Mostrar e Contar, na Matemática Colectiva, etc.), de acordo com Correia (2003), muito importantes para perceber quais as necessidades educativas dos alunos de modo a atuar nesse sentido, e o registo das observações diárias nas planificações. Este conjunto de indicadores permitiram verificar os níveis de aprendizagem dos alunos, as suas aquisições, e reformular a prática à medida das suas necessidades e interesses.

Capítulo II – O Estágio Pedagógico em Educação Pré-Escolar

Pretendo, neste capítulo, apresentar a minha prática pedagógica realizada em contexto Pré-Escolar, num total de 100 horas diretas com as crianças.

O contato inicial com a educadora cooperante foi fundamental para definir os dias em que se processaria a minha intervenção, ficando decidido que interviria no contexto das crianças quatro dias por semana, no período da manhã, entre as 8h00 e as 13h30, horário este compatível com o da educadora, o que limitou, de facto, uma intervenção em todos os momentos do dia daquela sala.

Após o primeiro contato naquele contexto educativo, seguiu-se um breve período de observação participante que me possibilitou conhecer as rotinas e a dinâmica da sala.

No decorrer dos dois dias de observação pude aferir que as educadoras não se regiam por um único modelo ou metodologia. Utilizavam, antes, algumas linhas orientadoras dos vários modelos para desenvolverem a sua prática, referindo ser esta a filosofia que sustenta o seu trabalho. De facto, é sabido que na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do educador desenvolver o seu currículo dado que não existe um programa predefinido pelo qual se possa orientar, existindo apenas como apoio da sua prática educativa algumas diretrizes estabelecidas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2007).

Nesta linha, as educadoras constroem o seu currículo e colocam em prática a sua intencionalidade educativa visando o melhor para o desenvolvimento das crianças com quem trabalham.

O curto tempo de observação e o diálogo com as educadoras foram imprescindíveis para perceber o funcionamento da sala, uma vez que me foi dada a

oportunidade de orientar o trabalho pedagógico durante todo o período de estágio naquele espaço educativo.

Pude, a partir de então, colocar em ação a prática na forma como acredito que ela deve ser, centrada nas crianças e na sua participação ativa enquanto construtoras da sua identidade. Assim, no tempo em que estagiei na sala *As Histórias* orientei as diversas atividades de rotina, livres, orientadas e algumas atividades que envolveram a comunidade educativa. Através das atividades orientadas quis traçar alguns percursos que contribuíssem para o desenvolvimento da identidade daquelas crianças visando, em simultâneo, o seu desenvolvimento integral. Nesta perspetiva, Dahlberg, Moss e Spence (1999) referem que, efetivamente,

o conhecimento e a identidade são construídos e que a construção ocorre não devido às crianças pequenas terem sido ensinadas, mas devido ao que as próprias crianças fazem, como uma consequência de suas atividades, relacionamentos e dos recursos a elas disponíveis – por estarem em relação e diálogo com o mundo (p. 104).

Durante o estágio foi realizada uma avaliação geral do grupo recorrendo, para o efeito, à tomada de notas de campo tendo por base as competências delineadas pelas *Metas de Aprendizagem para a educação Pré-Escolar* (2010) e, ainda, a escala de Implicação e Bem-Estar de Portugal e Laevers (2010). Procedeu-se, também, à avaliação individual de uma criança de acordo com o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), (Portugal & Laevers, 2010).

Assim, e para dar a conhecer a prática desenvolvida com estas crianças, pretendo deixar expresso, neste meu relatório, algumas linhas sobre o meio e a instituição, a caracterização da sala e do grupo de crianças e algum trabalho desenvolvido no tempo de estágio acompanhado de reflexão e fundamentação teórica sobre a contribuição do

mesmo para o desenvolvimento das crianças, finalizando com uma reflexão da prática realizada neste contexto. Deixo ainda em apêndice (apêndice 12) um vídeo construído a partir do registo fotográfico de algumas actividades que as crianças realizaram.

2.1 - Contextualização do Ambiente Educativo

2.1.1 - O Meio e a Instituição

Conhecer o contexto onde está inserida a escola possibilita, à comunidade escolar, o desenvolvimento de ações que deem resposta às necessidades e interesses das crianças que nela se encontram. Normalmente, o meio é possuidor de recursos que podem e devem ser aproveitados para fins educativos, com vista a alargar o conhecimento dos alunos e potenciar o desenvolvimento das várias competências, aproximando-os da comunidade em que estão inseridos e que não devem ser descurados pela instituição escolar (Ministério da Educação, 2001).

Nesta perspetiva, todo o processo educativo deve assentar numa “filosofia baseada na parceria entre crianças, pais, professores, conselheiros educacionais e comunidade” (Gandini 1999, p.146). Aproveito ainda para destacar que estas parcerias, estando bem estruturadas e sólidas, permitem avançar para uma educação de qualidade.

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço é uma instituição pública situada no centro da cidade do Caniço, no concelho de Santa Cruz. Nesta cidade envolvida por um meio predominantemente urbano, encontram-se implantadas várias infra-estruturas, serviços sociais e culturais que visam dar resposta às necessidades da população ali residente.

A população do Caniço tem vindo a aumentar rapidamente na última década. Os dados preliminares apresentados pelos Censos 2011 indicam que, em 2001, a freguesia

do Caniço contava com 11 mil e 500 habitantes, todavia, em 10 anos esta realidade populacional alterou-se, situando-se atualmente nos 25000 habitantes. Este acréscimo populacional deveu-se à crescente oferta habitacional, ao bom clima, à sua proximidade da capital da região, à beleza natural da zona, à extensão litoral da cidade e ao desenvolvimento económico que se fez sentir nos últimos anos, em especial o decorrente da atividade hoteleira, o que resultou num número significativo de hotéis, residenciais e restaurantes muito procurados pelos turistas. Nas zonas periféricas da cidade existe ainda um número considerável de moradores que se dedicam à agricultura, sendo este o seu meio principal de subsistência.

A população residente no Caniço, bem como a sua condição socioeconómica são muito heterogéneas, sendo esta situação decorrente da diversidade de famílias provenientes dos diferentes meios e estratos sociais. As famílias com rendimentos mais baixos recorrem ao apoio da Ação Social Escolar para dar resposta às necessidades dos seus educandos.

Atualmente, com 381 crianças/alunos, 48 docentes, 22 funcionários, e a funcionar entre as 8h00 e as 18h30, a Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço tem ao dispor dos seus educandos espaços, materiais e recursos humanos necessários ao seu processo educativo. Conta com três salas destinadas ao Pré-Escolar, seis salas destinadas às aulas curriculares, duas salas onde são leccionadas as componente curriculares de Informática e de Expressão Plástica, três salas para os Complementos Curriculares de Inglês, Estudo e Educação Físico-Motora. Existem duas salas com dimensões reduzidas e que são utilizadas para o apoio pedagógico e ensino especial e, ainda, outros espaços imprescindíveis ao bom funcionamento da instituição e de todo o processo educativo.

Faz parte da instituição um espaço, no sítio da Azenha, a funcionar no rés-do-chão do antigo edifício da Segurança Social, composto por uma sala de atividades de pré-escolar I, e uma sala que serve de apoio às brincadeiras das crianças, uma cozinha, um refeitório, uma casa de banho, um salão polivalente e recreios. Este anexo, pertencente à escola do Caniço, fica situado a uma distância considerável da mesma, o que impede a interação com as outras crianças de toda a instituição, estando portanto isoladas de grandes convivências diárias com outros grupos de crianças e adultos.

2.1.2 - Análise do Projeto Educativo

O Projeto Educativo da escola do 1º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço foi elaborado pela comunidade escolar. Contou com a colaboração dos Docentes, da Associação de Pais e Encarregados de Educação, e do Pessoal Auxiliar de Ação Educativa e Administrativo para a identificação dos problemas e necessidades emergentes da comunidade (Morais, 2008).

Os problemas apresentados, aquando da elaboração do Projeto Educativo (PE), incidiram particularmente sobre as diferentes dimensões envoltas nas atitudes e valores, em que foram detetados incumprimentos nas regras de convivência e onde foram observadas faltas de respeito pelo outro. Também ao nível dos recursos humanos foram apresentadas algumas limitações no desenvolvimento de atividades conjuntas decorrentes da falta de espaço, assim como no sucesso de aprendizagem dos alunos, facto que a escola pretende melhorar, criando condições que conduzam à igualdade de oportunidades educacionais e sociais (Morais, 2008).

Nesta linha, o PE, reconhecido como uma ferramenta de trabalho organizacional e orientador do desenvolvimento de toda a ação educativa, tem traçados alguns

objetivos que servem de linhas orientadoras ao trabalho pedagógico desenvolvido nesta comunidade.

Para o quadriênio 2008 - 2012, as principais linhas condutoras e objetivos do PE assentam, sobretudo, na construção de laços de partilha e de cooperação de trabalho em equipa entre os docentes, através da criação de espaços que promovam a troca de saberes e experiências, e no sucesso educativo dos alunos de forma a garantir a descoberta, o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, a capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, sentido moral e sensibilidade estética. Visa, também, o desenvolvimento nos alunos de atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e responsáveis (Morais, 2008).

Pela análise feita ao PE da escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço, verificou-se uma preocupação acrescida da escola em considerar todos os seus intervenientes, não como simples produtores e recetores de saberes mas, sobretudo, como seres humanos. Procura aqui uma busca pela igualdade, pela construção de uma sociedade justa, baseada em interações sociais que ocorrem mediadas pelo respeito, pela preocupação com os outros e pela partilha de saberes, num processo de cooperação, em que todos os intervenientes têm um papel ativo e responsável pelo seu desenvolvimento.

2.1.3 - Caraterização da Sala As Histórias

A organização do espaço, na Educação Pré-Escolar, espelha a intencionalidade educativa do educador que o adequa aos contextos, de forma a promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças. Para o educador,

A sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa, desde o início do ano letivo até ao seu final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.12).

Neste sentido, o espaço da sala deve ser amplo e flexível e os materiais devem estar colocados ao alcance das crianças de modo a que estas possam ser autónomas e ao mesmo tempo cooperarem na dinâmica da sala. A função do espaço, de acordo com Zabalza (1992), “é dar opção à iniciativa da criança. A função do educador é a de providenciar um clima de segurança e reconhecimento que estimule as crianças e lhes combata a inibição” (p.127).

O papel do educador centra-se, de facto, em proporcionar um espaço organizado e securizante que responda às necessidades e interesses das crianças, sendo o seu principal objetivo, o desenvolvimento de uma praxis de qualidade no seu contexto educativo, tornando-o significativo para todos os que nele participam e interagem. Nesta linha, torna-se fundamental compreender que

A sala é antes de mais nada, e sobretudo na escola infantil, um ambiente de vida. E, não apenas pelo tempo que professores e alunos nela passam, como também pelo seu sentido totalizante, de construção geral do que serão os recursos vitais de cada aluno (Zabalza, 1992, p. 132).

É precisamente neste espaço educativo que as interações ocorrem e se traduzem em grandes momentos de vitalidade, de partilha de diferentes experiências de vida onde a aprendizagem é potenciada pelas condições físicas e humanas que dele fazem parte.

Neste sentido, e, embora a sala *As Histórias* seja um espaço dinâmico flexível que espelha vitalidade e riqueza de materiais contribuidores da aprendizagem das crianças que nele interagem, a verdade é que a sala é caracterizada pelas suas dimensões reduzidas com algumas condições de claridade e de arejamento, fornecido pelas três janelas que ocupam grande parte da parede sul.

No que diz respeito ao espaço vertical desta sala, este caracteriza-se por ser dinâmico e ativo, na medida em que é um espaço de trabalho em constante alteração, que serve para expor os trabalhos realizados pelas crianças e onde estão afixados alguns instrumentos de pilotagem das rotinas tais como: o quadro das presenças, do tempo, dos aniversários, das tarefas e das atividades. Na sala existem também armários utilizados para guardar material didático e de desgaste. Já os materiais lúdicos e pedagógicos do uso das crianças encontram-se ao seu alcance para que os possam utilizar de forma autónoma.

No centro da sala existem duas mesas redondas e 16 cadeiras que, para além de servirem de apoio aos jogos de mesa, à matemática e à escrita, são utilizadas na realização de várias atividades.

A sala tem o seu espaço horizontal dividido por áreas que possibilitam às crianças experimentarem uma diversidade de experiências no seu contexto educativo, nomeadamente, as áreas da expressão plástica, área da biblioteca, área da escrita e da matemática, área dos jogos, área do faz de conta e o cantinho das experiências. Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), esta organização do espaço permite às criança experienciar o ambiente educativo de várias formas e fazer dessas experiências momentos ricos de aprendizagem significativa.

Quanto às *Áreas da Expressão Plástica*, esta fica situada num espaço com relativa claridade natural e permite às crianças explorarem diferentes materiais e

técnicas. Encontra-se apetrechada com os diversos materiais adequados que potenciam as criações artísticas das crianças. Aqui estão incluídos “todo o tipo de papéis, materiais de pintura, (...) instrumentos para desenhar e cortar, e ainda materiais de modelar e colar (Hohmann & Weikart, 2003, 195).

Relativamente à *Área da Biblioteca*, esta caracteriza-se por ser acolhedora e iluminada, pois fica situada junto a uma das janelas da sala, e encontra-se equipada com material de suporte às interações e aprendizagens das crianças. Neste espaço

as crianças observam e lêem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, (...), podem ver livros e revistas sozinhos, com os amigos ou com um adulto que concordou em lhes ler em voz alta (Hohmann & Weikart, 2003, pp. 202-203).

A *Área dos Jogos* está situada num espaço confortável, amplo e com luminosidade. Neste espaço, as crianças fazem algumas construções com os blocos de madeira e de plástico e, dando asas à sua criatividade, “... brincam com jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos que podem ser manipulados e usados de diversas maneiras. Trabalhando sozinhas ou perto de outras...” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 199). Este espaço revela-se um desafio para aprendizagens diversas das crianças através do jogo, onde o adulto raramente intervém diretamente.

No que concerne à *Área da Escrita e da Matemática*, esta corresponde às mesas utilizadas nas diferentes atividades. Neste espaço, as crianças fazem uso dos diversos materiais que suportam as suas produções escritas, em alguns casos, imitando a escrita e a leitura da vida corrente. Pretende-se aqui permitir à criança “contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e “clássica”

à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da escrita” (Ministério da Educação, 2007, p. 65).

A matemática é também aqui explorada através de alguns jogos de dominó e outros que permitem às crianças adquirirem algumas noções matemáticas. Importa destacar que o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático das crianças é feito nesta sala nas mais variadas formas, desde a sua aplicação no quadro dos aniversários, tarefas, presenças e outros, às suas construções e seriação e ainda atividades que lhes possibilitem desenvolver as suas capacidades neste domínio. Pois, de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), “ A vivência e experimentação de situações de deslocação no espaço, do próprio corpo e de objectos, a verbalização dessas acções e a sua representação gestual ou gráfica são modos de realizar e de sistematizar aprendizagens matemáticas” (Ministério da Educação, 2007, p.76).

De salientar que tanto a *Área do Faz de Conta* como o *Cantinho das Ciências* estão colocadas em espaços fora da sala de atividades devido, como já referido anteriormente, às reduzidas dimensões desta. A separação entre a sala e a área do faz de conta é feita por um estreito corredor, ficando no entanto muito próximas, estando as portas de ambos os espaços quase de frente uma da outra. Esclarece-se que esta situação não comporta perigosidade para as crianças pois o edifício oferece as condições de segurança físicas e humanas que possibilitam esta divisão.

Quanto à ação pedagógica na sala, esta separação tem outro peso, pois impede que haja um contato visual entre todas as crianças quando estão nas diversas áreas, e ao adulto de ao mesmo tempo observar as diferentes interações que se preconizam nestes espaços externos à sala (Hohmann & Weikart, 2003). Importa, no entanto, referir que, por outro lado, esta situação é promotora de uma autonomia acrescida das crianças que

se comprometem, por exemplo, quando querem estar na área dos faz de conta, a cumprir as regras do saber estar, condição para que possam usufruir desse espaço sempre que queiram.

Na minha perspectiva, optaria por colocar esta área dentro da sala, alterando a organização do contexto sempre que necessário, como foi feito com o espaço para reunião em grande grupo, porém, nem sempre é possível fazer as alterações que se achem pertinentes se não forem do consenso de todos. Uma sala, a meu ver, deve ser polivalente, de modo a que possibilite ajustá-la às necessidades do contexto aproveitando o espaço existente, sendo que uma dada área pode ser aproveitada para outra (Zabalza, 1992).

A *Área do Faz de Conta* é um espaço bem iluminado, composto pelos materiais lúdicos e mobiliário adequado à faixa etária deste grupo. Aqui “as crianças exprimem, actuam, elaboram as coisas que conhecem, que lhes são familiares, próximas e significativas do seu meio vital: papéis, situações, pessoas e ideias” (Zabalza, 1992, p.150). Esta área reflete o ambiente familiar e é, sobretudo, um espaço que contribui para “a descoberta de si e do outro, na afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação 2007, p. 59).

Na área do *Faz de Conta*, a criança cria, imagina e representa situações do seu quotidiano de uma forma natural, interagindo com os pares. Muitas vezes, neste espaço, foi possível observar que crianças com dificuldade em comunicar com os pares e adultos em outras situações aqui libertavam-se e interagiam, revelando capacidades que de outro modo não foram logo identificáveis.

No que concerne ao espaço onde está situado o *Cantinho das Experiências*, este fica ainda mais distante, pelo que sempre que é utilizado torna-se necessário deslocar-se

até lá em grande grupo. Este espaço é composto por materiais que convidam à descoberta sendo, na sua maioria, livros e enciclopédias que as crianças podem consultar e colocar as suas questões.

Têm ainda alguns materiais de algumas experiências realizadas com as crianças e uma tela pintada por uma mãe aquando dos trabalhos realizados sobre o corpo humano. Este espaço possibilita às crianças em conjunto com a educadora aprofundar as questões e encontrar as soluções através da pesquisa e da experimentação (Ministério da Educação, 2007).

2.1.4 - Caracterização do Grupo de crianças

Para o desenvolvimento da sua prática torna-se fundamental que o educador conheça as suas crianças e adeque o trabalho à sua faixa etária e ao seu ritmo de desenvolvimento, respeitando as diferenças individuais de cada uma.

Neste sentido, a observação realizada às crianças durante a prática pedagógica, seja esta dirigida às suas interações em grupo ou individuais, possibilita ao educador conhecer e adequar a sua intencionalidade educativa às necessidades e interesses de todas e de cada criança (Ministério da Educação, 2007).

De considerar que a caracterização deste grupo de crianças é resultado de todo o tempo de estágio realizado no seu contexto educativo, onde a observação participante permitiu recolher todas estas informações. O grupo da sala *As Histórias* é constituído por 21 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, entre as quais, 10 são do género feminino e 11 do género masculino. Todas as crianças nasceram em 2006, diferenciando-se a sua idade apenas pelo mês de nascimento. Quase todas são provenientes de outros estabelecimentos de educação de infância com exceção de uma criança que permanece nesta sala desde o ano anterior.

Este grupo, que se caracteriza pela homogeneidade quanto à faixa etária, é, todavia, heterogêneo em interesses e em necessidades, tendo em conta que algumas das crianças apresentam um maior desenvolvimento e autonomia do que outras.

No geral, são crianças autônomas, ativas e cheias de energia, que gostam muito de ouvir histórias, de ouvir e cantar canções. Revelam preferência pela área dos jogos, pela casinha das bonecas, pela pintura e pelas brincadeiras de exterior, nomeadamente, pelo escorrega, baloiço e jogar à bola.

Pela observação, considera-se que, no geral, estas crianças tiveram uma adaptação razoavelmente positiva. Demonstraram uma boa interação em grande grupo, aos pares e com os adultos. Cooperam nas dinâmicas da sala, ajudando na arrumação de jogos e materiais por elas utilizados. Relativamente à sua higiene, à alimentação e às rotinas são, na sua maioria, autônomas. Nas atividades em grande e pequeno grupo colaboram na realização das mesmas.

No diálogo, o grupo revela alguma iniciativa em dar sugestões ou opinar sobre o desenvolvimento do seu trabalho. São crianças pouco observadoras, porém, quando confrontadas com alguma coisa diferente querem ver e experimentar. Gostam de pesquisar, mas não o fazem por iniciativa própria.

Quase todas as crianças gostam de se expressar oralmente em grande grupo, estruturam frases simples, falam de si, contam experiências vividas e recontam uma história, havendo, no entanto, algumas que se inibem no diálogo em grande grupo, preferindo expressar-se de forma individualizada com o adulto e aos pares com os colegas.

Algumas crianças apresentam dificuldades em cumprir regras quando reunidas em grupo para o diálogo. Não gostam de esperar pela sua vez de intervir, interrompendo

os colegas e adultos quando estes intervêm. Nem sempre cumprem as regras estipuladas para estarem nas áreas.

Na sua maioria, as crianças derivam de um nível social médio/baixo, verificado através dos seus dados pessoais, sendo este um motivo pelo qual alguns pais a recorrem a dois empregos.

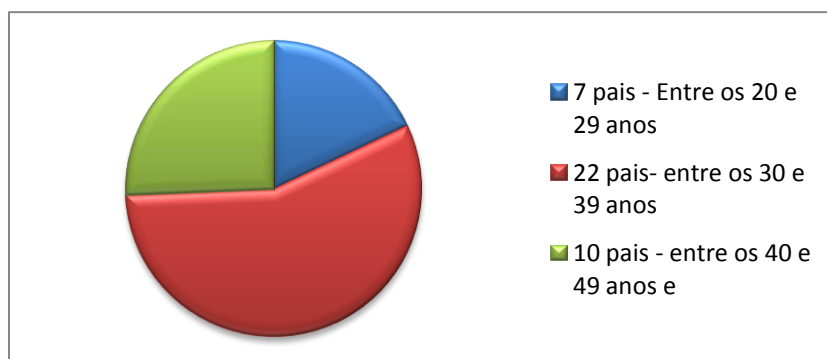
2.1.5 - As Famílias

A caracterização das famílias faz-se a partir do registo das suas habilitações literárias, situação profissional e outros dados que em conjunto permitem traçar o contexto familiar de cada criança. Estes dados permitem ao educador compreender em que contexto social as crianças que tem a seu encargo vivem e, deste modo, adequar a sua ação pedagógica de acordo com as suas necessidades e interesses. Desta forma, apresentamos a faixa etária dos pais, as habilitações literárias, a situação profissional atual em que os pais se encontram e em que categorias profissionais estão os pais, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE).

Considera-se pois, que a projeção de uma qualidade educativa por parte do educador é mais significativa quando aplicada a um contexto que pressupõe o conhecimento das vivências das crianças, nomeadamente, no seu meio social/familiar, na comunidade e no meio envolvente (Ministério da Educação, 2007).

Relativamente à idade os resultados apresentados no gráfico indicam-nos que a maioria dos pais se encontra na faixa etária dos 30 anos. Entre os 20 e os 29 anos o número é menor, havendo uma ligeira subida quanto aos pais que têm entre 40 e 50 anos (figura 1).

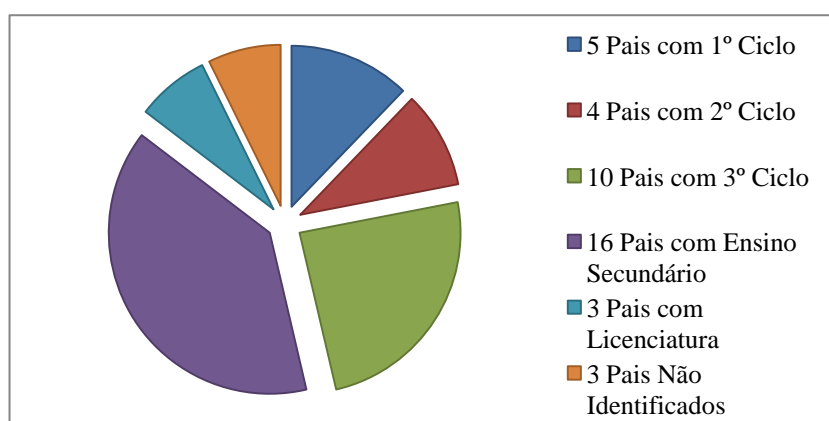
Figura 1. Faixa etária dos pais



Verificamos, portanto, que as idades dos pais variam, sendo visível uma discrepância entre as faixas etárias que oscilam entre os 20 e os 50 anos de idade.

No que concerne às habilitações literárias dos pais o presente gráfico dá-nos uma visão clara dos seus níveis de escolaridade. Constatámos que a maioria dos pais atingiu o ensino secundário, sendo visível um número considerável de pais apenas com o 1.º Ciclo e com o 2.º Ciclo. Nos pais com licenciatura verificou-se uma minoria (figura 2).

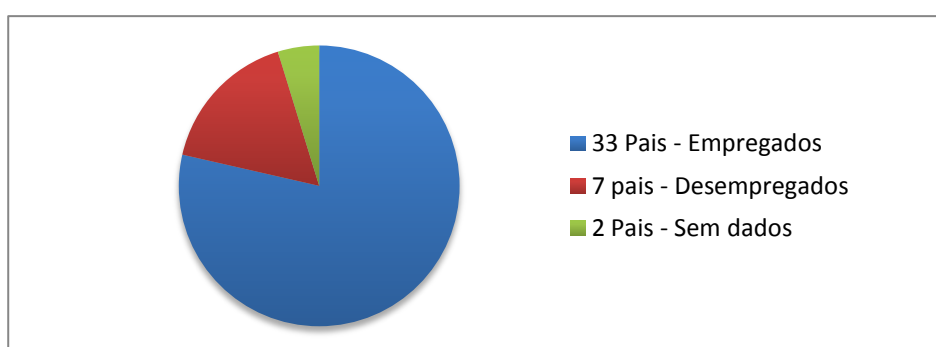
Figura 2. Habilitações Literárias dos Pais



Podemos concluir que os níveis de escolaridade destas famílias variam entre o 1.º ciclo e a licenciatura e que existem ainda muitos pais com um nível de escolaridade baixo e poucos com uma formação superior.

Quanto à situação profissional, os dados apresentados no gráfico que se segue expressam o número de pais que estão empregados, os que se encontram desempregados e, ainda, o número de pais dos quais não existem dados (figura 3).

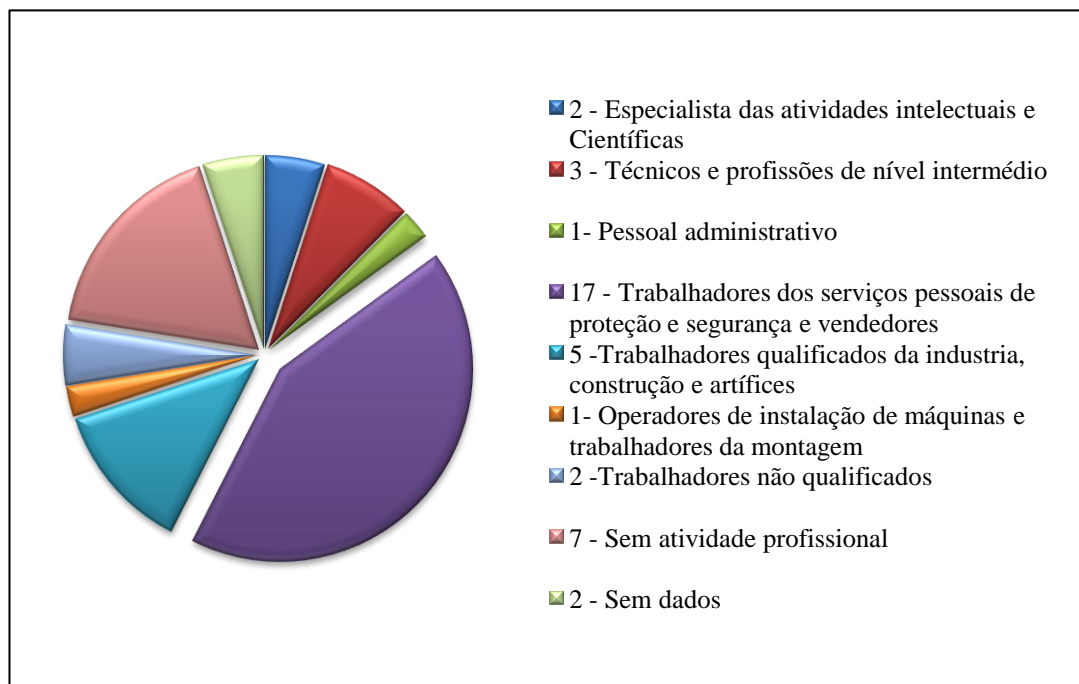
Figura 3. Situação profissional dos pais.



Assim, verificamos que na maioria os pais estão empregados, todavia, o número de pais desempregados é considerável, havendo dois pais dos quais não existem dados.

No que respeita à classificação nacional das profissões, segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), podemos constatar no seguinte gráfico (figura 4) que mais de metade dos pais empregados (17 pais) exercem profissões incluídas na categoria de trabalhadores dos serviços pessoais de protecção e segurança e vendedores, estando os restantes dispersos pelas outras categorias (apêndice 1).

Figura 4. Categorias profissionais dos pais de acordo com o INE.



2.2 – Desenvolvimento da prática profissional numa *Sala de pré-escolar*

2.2.1 - As Atividades de Rotina

Na educação de infância, o tempo pedagógico permite organizar “o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os ritmos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.72).

As atividades de rotina orientam a criança dentro do seu contexto educativo e são fundamentais para a interpretação diária que faz dos acontecimentos, pois permitem-lhe, de forma segura e progressiva, diferenciar e identificar os momentos de trabalho, antecipando-os (Ministério da Educação, 2007).

Importa referir que as rotinas conduzem ainda as crianças num processo de confiança no ambiente educativo, dando como exemplo, quando entram na sala pela manhã sabem que devem marcar a presença e posteriormente escolher onde querem “brincar”. Sabem de antemão que este momento é da sua escolha livre e compreendem que a estes períodos outros se seguem durante todo o dia em que se encontram na escola. Estas devem, sobretudo, “permitir às crianças construírem as suas acções sobre os seus planos, interesses e talentos” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 224).

A sala *As Histórias* segue uma rotina diária (apêndice 2) que as crianças foram paulatinamente interiorizando. Esta rotina oferece às crianças “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender. Também ajuda os adultos a organizarem o seu tempo com as crianças de forma a lhes oferecer experiências de aprendizagem activas e motivadoras” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 224).

Das atividades da rotina fazem parte o acolhimento das crianças na sala, a marcação das presenças, a higiene das mãos, antes e após as refeições, as refeições almoço e lanches, a marcação das atividades, o diálogo no início da manhã, as atividades livres, entre outras fundamentais ao processo de interiorização e execução por parte das crianças neste âmbito

De destacar a importância destes diferentes momentos que, informalmente, traduziram-se em regras a serem cumpridas por todos e concorreram para o equilíbrio do trabalho desenvolvido na sala. Considera-se, pois, que

A rotina diária mantém um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças. As crianças sentem-se seguras devido à estrutura predizível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriadas, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolverem as suas próprias formas de fazer as coisas (Hohmann & Weikart, 2003, p. 225).

Para o desenvolvimento de algumas rotinas da sala, foi fundamental a introdução de alguns instrumentos de pilotagem, num processo decorrido de forma gradual, em que as crianças tiveram um papel participativo na construção dos mesmos, o que de facto proporcionou-lhes momentos de grandes decisões durante o planeamento prévio à sua elaboração. Destaca-se, ainda, que a construção destes instrumentos foi alvo de atividades orientadas, mas que, pela sua dimensão e pelo contexto, são neste ponto explanadas.

O quadro das presenças foi construído e introduzido nas rotinas destas crianças, após o diálogo com as mesmas sobre a importância deste instrumento. Teve como fundamento criar hábitos de rotina e responsabilização nas crianças, para que adquirissem noções dos diferentes dias da semana e de tempo, para que desenvolvessem o sentimento de pertença ao grupo e, em especial, para que intervissem ativamente em todo o trabalho realizado na sala. Nesta linha, Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) alertam-nos para a importância dos instrumentos de rotina, referindo que

Os instrumentos de gestão do quotidiano, tais como o quadro de presenças, (...) são antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo (p. 26).

Assim, para explorar e construir o quadro das presenças e partindo do diálogo em grande grupo, as crianças, mediadas pelo adulto, decidiram os materiais, as cores e códigos que utilizariam para marcarem a sua presença ou identificarem a sua ausência na escola. Decidiram, ainda, quem iria desenhar os códigos na cartolina e quem os iria colorir.

Depois de todo o trabalho definido, partiu-se para a construção do quadro, através de um trabalho em cooperação entre adultos e crianças até à obtenção do produto final. Esta atividade suscitou um grande envolvimento de todo o grupo no decorrer da mesma, quer na tomada de decisões, quer na construção deste instrumento.

A partir da elaboração deste quadro tornou-se possível às crianças, quando iniciavam o seu dia na escola, pelas 8h00, marcarem a sua presença diariamente (figura 5).

Possibilitou-lhes, também, e aos poucos, “tomarem consciência de que fazem parte de um grupo e de que é importante para elas ir à escola regularmente. Aprendem umas com as outras que cada uma é importante e única” (Vasconcelos, 1997, p. 125).

Figura 5. Exemplo de marcações no Quadro das Presenças.



Durante os diferentes momentos rotineiros desta sala fui-me apercebendo de algumas situações aquando da chegada das crianças à escola, quando escolhiam as áreas onde gostavam de estar. Este momento da rotina diária levou-me a refletir sobre as suas opções que, em alguns casos, eram sempre as mesmas. Em resposta a esta situação, que a longo prazo poderia ou não trazer quaisquer benefícios para estas crianças, dialoguei com a educadora sugerindo a introdução de um quadro de atividades, um instrumento

de pilotagem das rotinas, onde as crianças colocavam o nome nas áreas que escolhiam durante a semana (figura 6).

Figura 6. Exemplo do Quadro de Atividades

NOME DAS CRIANÇAS	JOGOS	LEITURA DE HISTÓRIAS	DESENHO	PINTURA	PLÁSTICINA	FIGURAS DE ARGILA	GARAGEM
ADRIANA							
AFONSO							
ALEXIA							
ANA							
ANDRE							
CATARINA							
DANIA							
FRAGUEL							
RODRIGO							
SERGIO							
JOÃO							
GONÇALO							
JOANA							
JOÃO							
LEONARDO							
LEONOR							
MUNO							
RODRIGO N.							
SANTAGO							
VICTÓRIA							

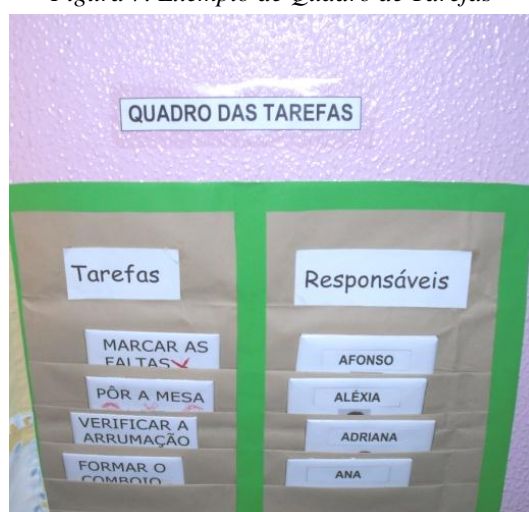
Com a introdução deste instrumento a atenção prendeu-se numa averiguação diária das áreas escolhidas pelas crianças através do seu registo diário neste quadro e da sua própria avaliação. Esta estratégia possibilitou-nos verificar o que mais lhes despertava o interesse e se era, ou não, necessário orientá-las para outras áreas a fim de explorarem todo o contexto educativo, visto a necessidade de um variado leque de experiências para o seu desenvolvimento equilibrado.

A construção deste instrumento foi precedida do diálogo com o grupo em que a estagiária expressou a utilidade do mesmo. As crianças mostraram-se empenhadas na construção deste instrumento, principalmente porque planificaram em conjunto toda a atividade. Decidiram quais os códigos para fazer o registo, a ilustração para representar as áreas e quem ficaria responsável por fazer o quê. A construção do quadro das atividades foi realizada de acordo com a tarefa de cada um, sendo que, enquanto esperavam para fazerem a sua parte, as crianças exploravam as áreas. Toda a atividade resultou do planeamento do grupo, na forma de decisão conjunta, através de um processo democrático em que crianças e adultos estiveram envolvidos.

A utilização do quadro de atividades gerou, inicialmente, alguma confusão, pois as crianças esqueciam-se por vezes de marcar a sua ida para as áreas, ou quando se lembravam não o faziam de forma correta, tendo sido necessária a orientação dos adultos para que o seu processo de interiorização e compreensão se fosse construindo, atuando deste modo na sua Zona de Desenvolvimento Proximal como mediadoras da sua aprendizagem (Diaz, Neal & Amaya-Williams, 2002).

A introdução do quadro das tarefas na sala foi, também, eficaz para a regularização das rotinas destas crianças. Este instrumento de pilotagem adveio das suas necessidades e interesses que, em muitas situações, gostavam de tomar o papel de líderes na gestão de algumas rotinas da sala, dando como exemplos a formação do comboio, a arrumação da sala, a colocação da mesa e a marcação das faltas no quadro das presenças. Assim, e para que todas as crianças pudessem participar nestas tarefas, sem causarem conflitos entre si, ficou decidido, no diálogo em grande grupo, a construção de um quadro para dar oportunidade a todos de desempenharem as tarefas democraticamente (figura 7).

Figura 7. Exemplo de Quadro de Tarefas



Esta atividade consistiu na construção de um quadro de pregas com quatro divisões, igual ao número de tarefas diárias que eram desempenhadas pelas crianças e na elaboração de cartões, ficando cada criança responsável por construir o seu próprio cartão.

Quanto aos cartões com as tarefas, estes foram elaborados por quatro crianças que se ofereceram para fazê-lo.

Para a construção do seu cartão, cada criança colou o seu nome e a fotografia num rectângulo que depois foi colocado numa caixa e só tirado de lá para ser usado no quadro.

Na definição das regras de utilização do quadro todas as crianças concordaram que as tarefas seriam divididas por quatro crianças e que cada uma delas ficaria responsável pela sua tarefa num período de uma semana.

Ficou ainda acordado que as tarefas seriam realizadas pela ordem alfabética do quadro das presenças para que todos antevissessem a sua vez e tivessem a sua oportunidade.

Das rotinas da sala fazem parte, ainda, o quadro dos aniversários, que permite às crianças partilhar algo tão grande para elas como é celebrar a sua data de nascimento, em que estão envolvidos vários sentimentos de afecto e de empatia (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Temos também o quadro do tempo que promove nas crianças condições de aprendizagens significativas. Este é entendido como potenciador do desenvolvimento de capacidades nas crianças, pois permite-lhes “desenvolver a percepção das variações meteorológicas, tomar consciência da sequência dos dias da semana e dos dias do mês, fazer contagens em contexto significativo, tomar consciência e ser autónomo na escolha dos agasalhos que usam no recreio (...)” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011 p. 26).

Os instrumentos de pilotagem revelaram-se muito importantes para o desenvolvimento das rotinas deste grupo, como reguladores de conflitos, de sentimento de pertença e de partilha de uma convivência comum e contribuíram para o processo de construção de cada um. De acordo com Vasconcelos (1997), “Estes instrumentos de trabalho ajudam a estruturar a vida na sala de atividades, criam um ambiente onde as crianças se sentem seguras, podem tomar iniciativas e desempenhar tarefas situadas acima do seu estágio de desenvolvimento” (p. 121).

Considera-se importante referir que a elaboração destes instrumentos partiu de um momento rotineiro desta sala, o diálogo em grande grupo, efetuado diariamente, em especial ao início da manhã. Este era aproveitado para as crianças expressarem algumas das suas vivências/experiências com a família e para delinear o trabalho a realizar na sala, dando possibilidade a todas as crianças de participarem nas tomadas de decisões que diziam respeito a todos.

Por este facto, torna-se fulcral referir que o diálogo em grupo comporta, em si, uma dinâmica transformadora de interações sociais e de construção de identidade da criança. Vasconcelos (1997) refere-nos que “Enquanto as crianças conversam (...) estão a dar sentido ao mundo, a reconstruir o mundo em conjunto” (p. 154). O diálogo, na sua complexidade, possibilita às crianças adquirirem hábitos de partilha, de construção de saberes e de interações que conduzem à tomada de decisões por parte de cada um e de todos, numa atuação democrática, importante para tornarem significativas as suas aprendizagens, para além de ser um verdadeiro motor de desenvolvimento da comunicação. No dizer de Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), “estes ambientes linguisticamente estimulantes (...) são (...) vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam o desenvolvimento da linguagem nas crianças” (p. 12).

Um aspeto a considerar no tempo dedicado ao diálogo é que

este deve corresponder ao grau de motivação do grupo, sendo nem curto de mais – para não gerar o stress e um trabalho pela rama...acabando por o adulto ter de o “aperfeiçoar” sozinho – nem longo de mais – o que levaria a uma dispersão da atenção e uma desmotivação vinda da desconcentração (Rigolet, 2006, p. 33).

Nesta linha de pensamento, remeto-me para alguns momentos, no decorrer da prática, quando nos prolongávamos no diálogo gerava-se a desconcentração de algumas crianças, a quem me dirigia questionando sobre o que estivéssemos a falar, uma estratégia para captar a atenção que em algumas vezes resultava, porém outras nem por isso. A resolução para este problema foi de, aos poucos, ir equilibrando o tempo do diálogo à medida que a envolvência das crianças ia crescendo.

De facto, era a partir do diálogo que todo o trabalho da sala se desenvolvia, pois através dele eram planificadas, em conjunto, as atividades diárias realizadas. Este não permite um distanciamento entre educadora e crianças, antes aproxima-os para as emergências do seu contexto educativo.

Não podemos, contudo, considerar que o diálogo terminava nestes momentos do dia, pois toda a ação pedagógica era embebida de produções verbais e todas elas significativas neste contexto educativo, quer em grupo, quer individualmente com cada criança, quer entre criança/criança.

Por tudo o que foi aqui expresso, defende-se que a rotina diária deve ser considerada como um factor guia no contexto destas crianças que, através dela, prosseguem o seu dia e aprendem de uma forma natural e significativa.

2.2.2 - As Atividades Livres

Pretende-se que as crianças, através da realização das atividades livres, desenvolvam aspetos relacionados com a sua autonomia na escolha de experiências em que se sintam efetivamente felizes e com as quais se relacionem, intimamente, a fim de se sentirem seguras durante o que constroem. Estas devem permitir à criança deslocar-se livremente de uma atividade para outra de acordo com os seus interesses e capacidade de atenção e devem partir da sua necessidade de brincar no que mais lhes dá prazer (Ministério da Educação, 2007).

De acordo com Zabalza (1992),

Talvez o aspecto mais saliente das crianças pequenas seja o da necessidade de autonomia. Encontram-se num processo de construção da sua identidade individual, de conquista da sua autonomia operativizada em termos de movimentos, de atividade física, de relação com as coisas e com os outros (p. 125).

As atividades livres permitem à criança estar em contato com os outros, com os diferentes espaços e objetos de forma autónoma em que a orientação do educador é apenas a de proporcionar os meios e materiais que possibilitem às crianças agirem sobre eles de forma segura e confiante.

A criança, ao poder escolher o espaço ou área onde pode livremente brincar, está a desenvolver a sua autonomia e responsabilidade. Neste sentido, e segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2007)*, esta “possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos” (Ministério da Educação, 2007, p. 38). Então, a responsabilização é adquirida pelas

crianças, quer de forma individual, quer na partilha que efetuam com os pares e grupo, durante as suas brincadeiras livres.

As atividades livres revelam-se muito enriquecedoras por permitirem à criança a possibilidade de procurar as suas áreas de interesse e também porque pode fruir de todos os espaços e atuar sobre eles desenvolvendo diferentes capacidades. Esta condição proporciona ao educador, de igual modo, averiguar o que desperta maior interesse nas crianças e como se processam as suas interações em cada uma das áreas, levando a que possa atuar no contexto educativo tendo em vista tanto interesses como necessidades (Ministério da Educação, 2007).

Na sala, *As Histórias*, as crianças no geral gostavam de estar nas diferentes áreas, contudo, a escolha de algumas crianças prendia-se mais com as pinturas, com o do faz de conta e com os jogos (figuras 8, 9, 10 e 11).

Figura 8. As crianças realizando jogos de interior



Figura 9. As crianças brincando ao faz de conta



Figura 10. As crianças construindo um puzzle *Figura 11. As crianças realizando alguns jogos de dominó e outros*



No exterior, na hora dos recreios, as suas opções para as brincadeiras livres eram o jogo de futebol, brincar às apanhadas, deslizar no escorrega e andar de baloiço. As crianças irradiavam felicidade neste espaço, explorando-o de todas as formas.

Estes momentos no exterior possibilitam “às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 433). As crianças exploram livremente o espaço com o corpo correndo, saltando, trepando, rastejando e jogando sós, aos pares e ou com os adultos. Na perspetiva destes mesmos autores “o tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (p. 231).

Neste sentido, as escolhas para as brincadeiras eram feitas pelas crianças, que muitas vezes faziam-nas em grupo, outras individualmente, dependendo do tipo de brincadeira que realizavam (figura 12).

Figura 12. Exemplo de brincadeiras no exterior



Em muitas situações recorreram à estagiária para participar nas suas atividades livres, levando a que nesses momentos todos quisessem brincar ao mesmo tempo nas mesmas brincadeiras. Estas interações entre adultos e crianças nos momentos livres possibilitam “aos adultos observar e interagir com as crianças num contexto que as faz sentirem-se confortáveis” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 231).

No seu global, tanto as brincadeiras livres de interior como as de exterior possibilitam às crianças crescerem desenvolvendo competências fundamentais à sua formação pessoal e social e integral.

2.2.3 - As Atividades Orientadas

As atividades orientadas são da responsabilidade do educador que, tendo em vista os interesses e necessidades das crianças, planifica a sua prática traçando atividades e desenvolvendo um conjunto de ações que deem resposta ao seu contexto educativo.

Neste sentido, torna-se importante salientar que toda a prática deve partir “do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvidos pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Bertram &

Pascal, 2009, p. 48). É, ainda, da iniciativa do educador ouvir as crianças relativamente aos seus interesses e possibilitar momentos de planificação conjunta em que estas possam participar na construção do seu processo de aprendizagem (Oliveira Formosinho & Andrade 2011; Rigolet, 2006).

Assim, para além das atividades de rotina e livres, foram também realizadas atividades orientadas que se desenvolveram em torno das seguintes dimensões: As Cores, O Corpo Humano e os Projetos: *Para que servem as maminhas? – Os pulmões respiram?*

2.2.3.1 – Conhecer as Cores através das Expressões

As atividades aqui expressas emergiram das necessidades e interesses das crianças verificados durante a realização de algumas atividades de desenho e pintura, no período de observação. Das suas necessidades porque aferiu-se que algumas crianças não identificavam nem nomeavam corretamente algumas cores, e dos seus interesses porque demonstraram muito gosto nas atividades de pintura. Isto também pôde ser mais perceptível mediante reflexão com a educadora cooperante sobre a dinâmica da sala, sobre as características do grupo e sobre o trabalho desenvolvido até ao momento.

Neste sentido, foram desenvolvidas várias ações no período compreendido entre 28 de Setembro e 7 de Outubro, que visaram, por um lado, a aprendizagem das cores e, por outro lado, um alargamento dos seus conhecimentos nesta dimensão (apêndices 3 e 4). As estratégias definidas foram ao encontro de uma pedagogia por participação e ação envolvendo as crianças em todo o trabalho desenvolvido.

Neste seguimento, foi sugerido às crianças o conto de uma história infantil que abordava as cores, *A Bruxa Mimi*, na qual as crianças depositaram a sua concentração e atenção. “Na sua prática educativa, o educador deve ter em consideração este aspecto,

ajudando as crianças a gerirem a sua capacidade de atenção, através de atividades que os ensinem a saber escutar” (Sim-Sim, Silva & Nunes 2008, p. 37). Os contos permitem ao educador captar a atenção das crianças e desta forma trabalhar a sua capacidade de atenção selectiva. Esta competência nas crianças uma vez desenvolvida torna-as capazes “de reorganizar o campo preceptivo de acordo com um plano, um objectivo ou uma tarefa específica” (Diaz, Neal & Amaya-Williams, 2002, p. 123).

Optou-se por esta história atendendo a uma escolha adequada de livros infantis de qualidade, rigor e de autores bem referenciados na área da literatura infantil (Ministério da Educação, 2007). Pretendeu-se com este conto trabalhar as cores e, em paralelo, os valores da amizade e do trabalho, sendo este um dos objetivos a considerar no projeto curricular deste grupo.

O conto foi lido pausadamente, com a interpretação de diferentes vozes e entoações, mediante a mudança de personagens e acompanhado da apresentação das imagens às crianças. É importante que, durante o conto de uma história, esta seja seguida de imagens pois facilita a interiorização e concentração das crianças que podem mais facilmente recrear o que ouvem.

O reconto da história foi feito pelas crianças que, à vez, e, através das imagens, expressaram as partes que mais gostaram.

A exploração da história em grande grupo possibilitou experienciar algumas noções da vida prática ligadas às cores, nomeadamente a ausência de luz, em que tudo é preto, ou pelo contrário tudo muito colorido como as casas, as flores, as roupas, entre outros. Falou-se ainda da amizade da bruxa Mimi pelo seu gato e da maneira como ela procedeu para voltar a usufruir da confiança do seu animal de estimação.

O diálogo após o conto e reconto da história permitiu verificar, de uma forma mais clara, os conhecimentos prévios sobre as cores, pois ao destacar alguns tons

presentes na história algumas crianças revelaram dificuldade na sua identificação, dizendo ao acaso sem contudo responderem acertadamente.

Averiguou-se, também, que as crianças no geral não classificavam as cores agrupando-as em primárias e secundárias, tendo sido explicado as suas diferenças e, posteriormente realizadas atividades que envolveram o conhecimento destas. Foi então desenvolvida uma atividade plástica que consistiu, numa primeira fase, na identificação das cores primárias à medida que as crianças as utilizavam e, numa segunda fase, na mistura de duas cores para obter uma cor secundária.

A atividade relacionada com a mistura de cores permitiu às crianças desenvolverem novos conceitos e compreenderem o processo de formação das mesmas (figura 13).

Figura 13. Representa a atividade em que as crianças misturaram duas cores e obtiveram a cor secundária



Esta atividade plástica deu-me oportunidade de aferir não só o conhecimento sobre as cores, mas, também, se utilizam de forma adequada os materiais e observar a sua capacidade criativa, uma vez que não definimos um padrão, ficando as crianças à vontade para criarem as suas misturas. Ao terminarem esta parte da atividade, as

crianças apresentaram aos colegas os seus resultados explicando as cores utilizadas e finalizaram expondo os seus trabalhos num placar.

A realização desta atividade resultou num despertar do interesse das crianças em experimentarem todas as outras cores.

A partir das atividades supramencionadas tive oportunidade trabalhar com as crianças que evidenciaram algumas dificuldades na identificação e nomeação das cores, através da realização de jogos, da leitura de livros apoiada nas imagens, através do desenho e da plasticina. Entende-se ser fundamental que o educador tenha o conhecimento da criança e da sua evolução para proceder à diferenciação pedagógica de modo a partir “do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 2007, p. 25). Só assim é possível ao profissional de educação estruturar o ambiente educativo respeitando o ritmo e adequando estratégias que promovam aprendizagens em todas as crianças. Refere-se, como exemplo, o ocorrido com as cores e que por meio da diferenciação foi possível às crianças ultrapassarem estas dificuldades e avançarem.

Foram, também, realizadas atividades relacionadas com as cores no âmbito da *Música* e da *Expressão Oral*. Relativamente à atividade musical que envolveu uma canção sobre as cores, esta foi bastante produtiva para as crianças, pois revelaram gosto por cantar e mimar a música, demonstraram grande facilidade na sua memorização, tanto ao nível da letra, como do som e gestos e, ao mesmo tempo, compararam as diferentes cores com situações e objetos do quotidiano através da letra da canção. Já a atividade de *Expressão Oral* que compreendeu uma poesia sobre as cores possibilitou às crianças desenvolverem diferentes formas de expressão e verbalização ao utilizarem diferentes interpretações, nomeadamente, ao expressarem a poesia rapidamente, em tom alto, baixo, melódico, pausado, entre outros. Também o facto de, posteriormente, terem

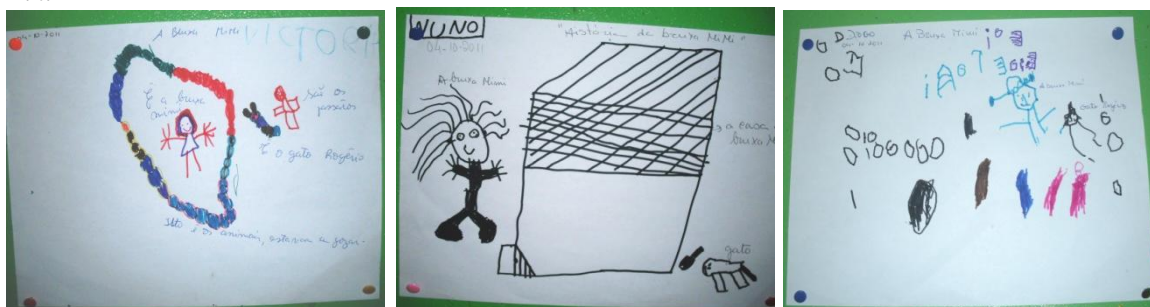
vido elas a conduzirem as duas atividades despertou a sua vontade intrínseca de aprender fazendo por si.

Através destas atividades, para além do grande envolvimento na descoberta pelas cores, as crianças trabalharam a sua oralidade, a expressividade, a criatividade, atenção e raciocínio.

Também dentro da *Expressão Plástica* as crianças realizaram o reconto da história *A Bruxa Mimi*, através das suas produções plásticas, explorando uma vez mais as cores, permitindo-lhes, deste modo, alargar os seus conhecimentos nesta dimensão e, ao mesmo tempo, desenvolver aspetos relacionados com a memorização, capacidades plásticas e a sua própria representação do que ouvem e vêem.

A atividade consistiu na representação gráfica e pintura da história *A Bruxa Mimi* contada em dias anteriores. As crianças fizeram as suas representações da história e pintaram, fazendo-o de acordo com os aspetos que lhes despertaram maior interesse (figura 14).

Figura 14. Atividade em que as crianças fizeram o reconto, através do desenho, da história da Bruxa Mini



À medida que iam finalizando o seu trabalho era-lhes perguntado que partes da história estavam representadas no seu desenho, sendo as suas respostas registadas de acordo com o que descreviam.

Contribuiu para esta aprendizagem a atividade desenvolvida em pequenos grupos na construção das personagens da história dos três porquinhos. Atendendo que o

nome da sala intitula-se *As Histórias* e por sugestão das crianças que já tinham trabalhado a história com as educadoras, partimos para a construção em 3D das personagens e casas.

Para a realização desta atividade foram utilizados materiais recicláveis como copos de iogurte, papel de revista, cartão, entre outros que permitiram a construção das figuras da história. Pretendeu-se, nesta atividade, incentivar à reutilização numa atitude de preservar o meio ambiente.

Posteriormente, para pintarem as suas construções, as crianças procederam à mistura de cores para obter as tonalidades escolhidas por elas. Concretizou-se a atividade com a apresentação dos trabalhos realizados pelos grupos. Por decisão unânime, entre crianças e adultos, decidiu-se colocar as figuras num móbil da sala, onde estaria sempre visível o trabalho realizado em cooperação (figura 15).

Figura 15. As personagens e casas da história Os Três Porquinhos em 3D, construídas e pintadas pelas crianças



A par das primeiras atividades foi realizada uma experiência prática com as cores, *A explosão das cores*, que consistiu em proporcionar momentos lúdicos de aprendizagem baseada na resolução de problemas para atingir um fim.

O diálogo em grande grupo foi o ponto de partida para o planeamento da atividade, nomeadamente, de todos os passos e materiais a utilizar, assim como da forma que se procederia à experimentação por todos. Torna-se imprescindível que a

criança planifique em conjunto com a educadora todo o seu trabalho, sendo que isto reflete-se na sua vontade de aprender que cresce à medida que o seu envolvimento é maior, e que se tem verificado no decorrer desta intervenção pedagógica. No dizer de Oliveira Formosinho e Andrade (2011) “planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta, para fazer planificações como forma reflectida de iniciar a acção” (p. 77). Também de acordo com as OCEPE, “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 2007, p. 26)

Neste sentido, resolveu-se primeiro a questão relacionada com a cor verde, uma vez que precisávamos desta para realizar a experiência prática, a que uma criança respondeu que para obtermos esta cor: *juntamos a cor azul e amarela*. Esta sugestão foi verificada por outra criança que ao fazer a mistura demonstrou ao grupo que a solução estava ali expressando: *ele tem razão, resultou*. Com a resolução apresentada foi possível prosseguir com a experiência.

As crianças, em conjunto com o adulto, prepararam o material e, enquanto o faziam, colocaram algumas questões: *o que vai acontecer aos corantes quando deitarmos no prato com leite? E quando tocarmos neles com o cotonete?*

Estas questões que se foram colocando no pensamento das crianças conduziram-nas a um processo de querer verificar, querer conhecer os resultados da sua experimentação.

Ao realizarem a experiência prática as suas expressões revelaram fascínio perante a magia que se operava. Quando tocavam nos corantes, estes espalhavam-se no

prato num gesto de repulsão, ora de forma separada, ora misturadas, dando origem a outra cor (figura 16).

Figura 16. Realização da experiência prática com as cores: Explosão de Cores



No final da experiência, as crianças compararam a explosão das cores com o fogo-de-artifício, dizendo: *Uau! Parece o fogo-de-artifício quando explode no céu.*

Com a realização deste conjunto de atividades, foi nossa intenção, sobretudo, despertar nas crianças o interesse em percorrer todo um trajeto que as levará à resolução de problemas, e que as conduzirão a outros numa busca por quererem aprender e conhecer sendo a sua participação activa a chave para todo o desenvolvimento.

2.2.3.2 – Descobrir o Corpo Humano em interação e através do Trabalho em Projecto

A presente dimensão decorreu entre 12 de Outubro e 2 de Novembro e emergiu do diálogo com as crianças, em que foram aferidos alguns dos seus interesses, necessidades e questões colocadas sobre o corpo humano. Foi desenvolvido um conjunto de atividades de forma articulada e dois projetos decorrentes das questões emergentes das crianças durante a realização do seu trabalho (apêndices 5, 6 e 7).

Numa primeira fase, partimos à descoberta do corpo humano em grande grupo para, deste modo, adquirir um conhecimento geral sobre o mesmo. Iniciamos com algumas atividades mais lúdicas como o conto de uma história infantil, *O Pinóquio*, recorrendo às imagens como suporte da leitura e a alguns momentos musicais que envolveram uma canção sobre o corpo, *Conheço um Pedro cor de carvão*. Ambas as atividades foram pertinentes dado que este grupo de crianças vivencia com muito entusiasmo este tipo de experiências, referindo, ainda, o facto desta sala se intitular *As Histórias*, pelo que aqui se conjugaram vários elementos de interesses entre si, em especial para as crianças.

Partindo destas atividades lúdicas e do que foi planificado e decidido no diálogo em grande grupo com as crianças, prosseguimos com uma atividade de pesquisa em vários materiais de suporte, nomeadamente, em livros e informações trazidas de casa pelas crianças e adultos. Para efectuarmos a pesquisa formamos três grupos, igual ao número de adultos da sala, o que nos permitiu trabalhar com todos ao mesmo tempo. Após pesquisa e análise sobre as informações encontradas, cada grupo apresentou ao coletivo as informações que lhes chamaram a atenção e que foram registadas pelo adulto à medida que as crianças as referiam.

Ressalvo, aqui, que houve grande participação do adulto, quer na orientação da pesquisa e na análise da informação, quer na apresentação dos trabalhos dos grupos ao coletivo. As razões pela participação acrescida do adulto devem-se ao facto desta ter sido a primeira vez que o grupo realizou este tipo de atividade, a segunda, pela própria complexidade da pesquisa que envolvia a leitura da informação e escolha de imagens correspondentes ao que eles pretendiam e a terceira, por serem as suas primeiras apresentações com este tipo de trabalho. Embora, e acresce referir que as crianças já tinham realizado algumas apresentações em atividades anteriores sobre orientação da

estagiária, esta apresentação, dado ao seu contexto, foi um pouco mais difícil para as crianças.

Durante toda a desenvoltura da atividade foi notório o envolvimento das crianças guiado pela curiosidade crescente em saber mais sobre o corpo humano.

O objetivo desta pesquisa foi satisfazer e despertar a curiosidade, o interesse e as necessidades das crianças, indicando-lhes alguns percursos através dos quais elas podem alargar os seus conhecimentos numa atitude do saber ser e do saber fazer.

Com a realização desta atividade outras foram surgindo dando, assim, continuidade ao conhecimento do corpo humano. Nesta sequência, foram construídos, pelas crianças, dois esquemas corporais, um masculino e um feminino, utilizando como modelo o corpo de um menino e uma menina. Depois de traçadas as silhuetas procedemos à mistura de cores conseguindo um tom aproximado à cor da pele que as crianças utilizaram para pintarem, em pequenos grupos, os dois esquemas corporais. As crianças completaram os esquemas desenhando as partes que escolheram fazer, nomeadamente, os cabelos, olhos, nariz, boca, orelhas, mamilos, umbigo e dedos das mãos e pés (figura 17).

Figura 17. As crianças construindo os esquemas corporais masculino e feminino



Para finalizarem a atividade foram colados em cartão e cortados os dois esquemas, com a ajuda da estagiária, separando-os pelos membros e, posteriormente,

unidos com ataches com a finalidade de os afixarem na parede da sala e posteriormente serem utilizados em outras atividades.

A implicação e empenho na realização da atividade foram bastante visíveis em todas as crianças. A atividade levou-as à resolução de problemas, baseada na construção e identificação de todas as partes externas que compõem a figura humana, o que as levou ao conhecimento do seu próprio corpo.

As crianças realizaram, ainda, no âmbito da *Expressão Plástica*, uma atividade que consistiu na colagem de parte de um corpo escolhido em revistas e o desenho das restantes partes, alternando entre colagem e desenho de diferentes membros.

Esta atividade surgiu perante dificuldades apresentadas por algumas crianças que omitiam alguns membros do corpo, ou os colocavam de forma pouco correta quando desenhavam o corpo humano. Embora se tenha considerado que as crianças fazem as suas próprias representações gráficas, achamos pertinente que estas conseguissem representar, ainda que à sua maneira, a figura humana através do desenho, revelando de facto que identificam e nomeiam correctamente e, de forma estruturada, todas os membros que compõe o corpo. Apesar de terem realizado esta atividade com empenho e motivação, algumas crianças continuaram com dificuldades na representação gráfica da figura humana (figura 18 e 19).

Figura 18. Colagem de um membro de uma figura humana e desenho dos restantes



Figura 19. Resultado das colagens de um membro do corpo e desenho dos restantes membros



Com o intuito de promover a aquisição do esquema corporal e tornar mais consistente a sua aprendizagem recorreu-se a um trava-língua, *Sapo gato lambareiro*, e a um jogo de movimentos corporais, *Jogo das Cadeiras*, que permitiram às crianças explorarem o seu corpo, através dos gestos e do espaço e, ainda, vivenciarem momentos de grandes interações entre todo o grupo (figura 20).

Figura 20. As crianças realizando o Jogo das Cadeiras no exterior



Através desta exploração de diferentes formas de movimentação, aos poucos, a criança começa a “tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior – esquerda direita, em cima, em baixo, etc (Ministério da Educação, 2007, p. 58). O educador, ao promover estes jogos corporais, está a contribuir para uma apropriação por parte da criança do seu todo.

É sabido que a aprendizagem faz-se também nos momentos lúdicos e que estes permitem às crianças vivenciarem experiências significativas, uma vez que aprendem na sua forma natural ou conduzida do brincar. Assim, estes jogos de movimento são, também, uma forma de promover a aprendizagem das crianças por meio de interações sociais lúdicas. Importa referir que foram desenvolvidas atividades sobre os *Sentidos da Audição e do Olfato* que decorreram do interesse das crianças aquando a realização de outras atividades já expressas.

Para tal, foi primeiro explorado o *Sentido da Audição* em que foram realizadas duas atividades. A primeira atividade prendeu-se com o uso de instrumentos musicais e materiais do quotidiano para as crianças adivinharem de que se tratava. Nesta atividade o grupo revelou um sentido auditivo bastante claro ao identificarem os sons provenientes dos materiais e instrumentos. Estes foram primeiro tocados à frente das crianças e posteriormente sem que elas os vissem. Todos participaram na identificação dos sons e na utilização de outros materiais para despertarem o sentido auditivo dos colegas.

Na segunda atividade realizou-se de um jogo cantado, *Mia Gato*, em que era necessário à criança com os olhos vendados identificar a voz do colega que cantava e

miava para ela. Este jogo foi realizado em roda, tendo todos experimentado vendar os olhos para descobrir que voz ouviam.

Para o *Sentido do Olfato*, as crianças experimentaram diferentes cheiros de frutos e de líquidos de modo a identificarem o cheiro a que corresponde procedendo, de seguida, ao seu registo (figuras 21, 22, 23 e 24).

Figura 21. As crianças explorando olfato através do cheiro de líquidos e frutos



Figura 22. As crianças registando os cheiros que identificaram



Figura 23. Criança fazendo o seu registo

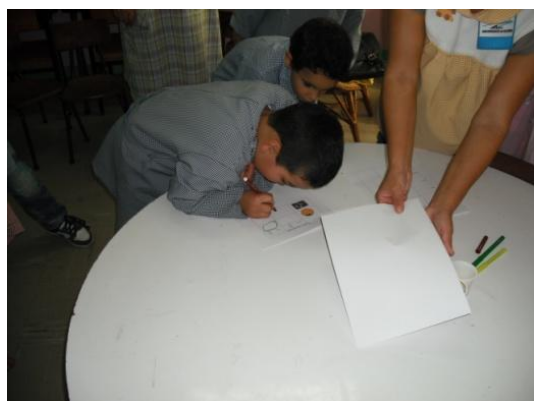


Figura 24. Registos das Crianças

VAMOS DESCOBRIR			Registo que descobri	
Frutos	Tem cheiro	Não tem cheiro	Sim	Não
Maçã	Sim			
Laranja	Sim			
Limão	Sim			
Água	Sim			
Alcool	Sim			
Óleo	Sim			
Leite	Sim			
Yogurte	Sim			

Ambas as atividades pressupuseram uma atenção e concentração mais acrescida das crianças de forma a que, tanto numa como noutra atividade, conseguissem relacionar os acontecimentos.

Este conjunto de atividades, que visaram o conhecimento do corpo humano, despoletou a formulação de algumas questões pelas crianças, que conduziram ao desenvolvimento do trabalho em projeto, sendo este, uma mais-valia para a aquisição das suas competências.

Pretendeu-se abarcar uma diversidade de experiências em que o papel das crianças foi o de agentes participativos e ativos em todo o processo de aprendizagem.

2.2.3.3 - Projeto: Para que servem as maminhas?

O planeamento do trabalho surgiu das questões colocadas pelas crianças aquando a realização das atividades relacionadas com o corpo humano.

Com realização deste projeto pretendeu-se dar resposta às questões colocadas, acentuando “a participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Desta forma, as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a serem responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver” (Katz & Chard, 2009, p. 5).

A primeira etapa compreendeu a planificação do projeto, em que o adulto preencheu as colunas da grelha com as palavras ditas pelas crianças sobre: O que sabemos; O que queremos saber; Como vamos saber; O que vamos fazer com o que aprendemos. Para procederem às pesquisas, as crianças pediram aos pais alguns livros e informações sobre a importância das maminhas.

Deste modo, e com a informação que as crianças e a estagiária levaram para a sala, foi possível conhecer que as maminhas servem para amamentar. À medida que as crianças obtinham as informações foram partilhando em grande grupo para que todos fossem tomando conhecimento.

Importa referir que nestas idades o adulto orienta as crianças na procura da informação nos meios que dispõe trabalhando, ora em grupo, ora de forma individual, lendo a informação, analisando-a com a criança e fazendo o registo num cartaz do que as crianças expressam por suas palavras. A informação foi complementada com algumas imagens selecionadas, recortadas e coladas pelas crianças.

Faço aqui referência a estes primeiros contatos com o texto escrito que permitem às crianças desenvolverem, também, “diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (Mata, 2008, p. 9). Ou seja, esta forma informal de poderem contactar com o texto, quer da pesquisa, quer do que o adulto escreve, quer ainda das interações com os restantes colegas, proporcionam às crianças interagirem com a linguagem escrita sem contudo lhes ser exigido esse conhecimento, mas que é fundamental para aprendizagens futuras.

A apresentação do projeto foi realizada para o grande grupo, que demonstrou interesse pelo trabalho dos colegas (figuras 25 e 26).

Figura 25. Apresentação do projeto: Para que servem as maminhas



Figura 26. Exposição do resultado do projeto na parede da sala



Apesar da atenção prestada ao trabalho do grupo, as crianças que assistiram à apresentação não tomaram a iniciativa em questionar, nem a fazer considerações. Isto demonstra o quanto é importante que se proporcione situações diversas que estimulem o

pensamento crítico das crianças para que possam aprender a agir com consciência sobre o seu processo de aprendizagem.

De considerar que, sendo esta a primeira vez que as crianças realizaram um projeto, fizeram-no com muita motivação, com empenho. Pesa ainda referir que estes momentos iniciais das crianças ao trabalho em projeto condicionam um pouco a ação do educador e das crianças que, de forma progressiva, poderão alargar o seu trabalho recorrendo a um vasto leque de experiências que, efetivamente, poderão ser alvo de partilha com os familiares e a comunidade escolar (Vasconcelos, 1998).

Estes primeiros passos para desenvolver o trabalho em projeto pressupõem, na maioria das vezes, um percurso lento e adaptável, que se vai complexando à medida que as crianças vão desenvolvendo este método de trabalho. Entende-se que as crianças, ao aprenderem por si, estão a desenvolver capacidades intrínsecas que conduzem à sua formação global. Assim, ao promover estes primeiros contatos das crianças com o trabalho em projeto, estamos a criar mais condições para que tal possa ocorrer.

2.2.3.4 - Projeto: *Os pulmões respiram?*

Este projeto contou com a participação de um grupo de quatro crianças, duas das quais haviam colocado a questão sobre os pulmões.

Para iniciarmos o projeto procedeu-se à sua planificação, fazendo o registo na grelha de projetos em que foram preenchidas as colunas com as palavras ditas pelas crianças.

Seguidamente, as crianças, em conjunto com o adulto, elaboraram um pedido à escola do 2º e 3º Ciclo a fim de nos deslocarmos até lá para explorarmos o dorso humano que a escola tem.

Demos continuidade ao projeto recorrendo à pesquisa nos livros, panfletos e informações recolhidas da internet. As crianças pesquisaram a informação com a ajuda do adulto e fizeram a análise da mesma, expressando por suas palavras para que a estagiária fizesse o seu registo no cartaz. Durante a recolha da informação, um dos elementos do grupo não se mostrou empenhado na mesma acabando por criar alguns momentos destabilizadores. Todavia, quando sugerido que colasse as imagens junto à informação e dissesse ao que correspondiam a criança explicou de forma acertada. Com esta estratégia conseguiu-se que esta criança depositasse a sua atenção no trabalho e continuasse no desenvolvimento do projeto.

Quanto à nossa ida à escola de 2º e 3º Ciclo, tal não foi possível por uma questão de espaço e horários das aulas, porém, a escola disponibilizou o dorso humano e este pôde ser explorado por todas as crianças na sala. A exploração do dorso humano potenciou um conhecimento mais alargado da localização dos pulmões e dos outros órgãos no corpo humano (figura 27).

Figura 27. Exploração do dorso humano na sala



As crianças, ao estarem em contato com o dorso humano puderam verificar o que existe dentro do corpo e como se encontra estruturado.

Na planificação do projeto ficou também definida a realização de uma experiência com a respiração para melhor compreenderem o processo que envolve a entrada e saída de ar nos pulmões. Assim, através diálogo em grande grupo, foi possível verificar o que pensavam as crianças da entrada e saída de ar nos pulmões. Com as informações recolhidas das respostas das crianças procedeu-se à realização da experiência. Foram apresentados às crianças os materiais necessários, referindo a função de cada um. Explicou-se que a garrafa representava a caixa torácica, as palhinhas o nosso aparelho respiratório (fossas nasais, laringe, faringe e traqueia), que os dois balões pequenos eram os pulmões e o balão grande o nosso diafragma.

Após a construção do exemplar, as crianças fizeram o registo das suas previsões sobre o aconteceria se puxássemos o balão que representa o diafragma e o que aconteceria se empurrássemos o balão para dentro. As crianças verificaram que, se puxássemos o balão, os pulmões enchiam-se de ar e, se empurrássemos o balão para dentro, o ar saía dos pulmões (figura 28).

Figura 28. Experiência realizada com as crianças exemplificando a entrada e saída de ar nos pulmões



Para percebermos melhor este processo, todos colocaram as mãos junto ao seu diafragma e verificaram que para entrar o ar o diafragma comprime-se, dando espaço

aos pulmões para receber o ar, e para o ar sair o diafragma relaxa, deixando sair o ar dos pulmões.

Considera-se que o recurso a esta experiência revelou-se numa boa praxis para desenvolver nas crianças a tomada de consciência, reflexão e espírito crítico como competências fundamentais à sua aprendizagem, pois baseamos a nossa prática na forte convicção que “o objectivo principal da educação de infância é fortalecer a confiança das crianças no entendimento que têm do ambiente que as rodeia e da sua própria experiência” (Katz & Chard, 2009, p. 5).

Após a realização da experiência, o grupo procedeu à apresentação do seu projeto aos colegas. As crianças expressaram-se de forma clara e simples, o que possibilitou aos colegas ouvir com atenção a apresentação (figura 29). De realçar, uma vez mais, que este grupo realizou pela primeira vez este tipo de trabalho, como tal, não se prolongou muito o desenvolvimento do projeto.

Figura 29. Apresentação do projeto: Os Pulmões respiram



Pretendeu-se com estas iniciativas ao trabalho em projeto dar a conhecer diferentes formas de trabalho às crianças e alargar o seu conhecimento, indicando-lhes

os diferentes meios pelos quais podem procurar a informação e como proceder para o fazer.

Esta é também uma forma de paulatinamente levar à formação de uma criança “autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (...) pretende dar sentido à atividade da criança, implicando-a voluntária e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projectando no tempo a sua acção futura” (Vasconcelos, 1998, p.133). Estes são alguns caminhos que se consideram condutores do desenvolvimento da sua identidade. Sendo esta encarada não como um dado adquirido mas, como um processo em constante construção que sofre tanto as influências dos que as rodeiam, como das suas próprias ações que ocorrem a partir da sua interação e da sua participação ativa durante a sua vida (Dahlberg, Moss & Spence, 1999).

2.2.4 - Avaliação Geral do Grupo

As atividades, no seu conjunto, visaram o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas de conteúdo. Considera-se que estas não são compartimentos estanques, mas encontram-se interligadas, de tal modo que, mesmo que o educador tenha apenas a pretensão de observar algumas competências através da realização de uma ou outra atividade, a verdade é que estas potenciam o despertar das várias capacidades das crianças em que se incluem o saber fazer, o saber ser, o saber estar e o saber conhecer.

Neste sentido, todo o contexto educativo esteve organizado de modo a que fosse possível desenvolver aspetos ligados com a linguagem, com a matemática, com as diferentes expressões artísticas, com a sua formação pessoal e social e com o conhecimento do mundo. As observações efetuadas durante o desenrolar da prática diária permitiram fazer o registo das capacidades e dificuldades apresentadas pelas crianças e dos seus melhoramentos. Possibilitaram a reflexão por parte da estagiária

que, mediante necessidades e dificuldades, procedeu à delineação de estratégias para uma nova abordagem.

A avaliação das competências e implicação e bem-estar foi alvo de um registo semanal, nas planificações. Este registo permitiu a construção de uma grelha onde constam todas as competências relacionadas com todo o trabalho desenvolvido e que foram avaliadas atendendo contexto e idade das crianças (apêndice 9). Quanto à avaliação da implicação e bem-estar geral do grupo, esta teve como base os indicadores que definem os níveis na escala de Portugal e Laevers (2010).

O processo avaliativo decorreu da observação e interação com as crianças e da reflexão que, no conjunto permitiram averiguar o desenvolvimento das suas capacidades.

Assim, na *Área de Formação Pessoal e Social*, as crianças revelaram algumas evoluções na aquisição de competências que visaram o trabalho em grande e pequeno grupo e na cooperação do mesmo. Aprenderam a escutar os outros e esperar pela vez de falar, a intervir questionando e dando sugestões, a prestar atenção e a concentrarem-se nas atividades, a falar com confiança perante o grande grupo, a realizar tarefas da sua responsabilidade, a partilhar jogos em pequeno e grande grupo e a aplicar regras dos jogos e da sala. Das competências aqui apresentadas verificou-se uma maior evolução na capacidade de intervir e sugerir, dado que estas crianças não estavam habituadas a participar de forma ativa na planificação do trabalho com os adultos notando-se que, após um trabalho incessante assente numa participação activa de todos os intervenientes, isto tornou-se possível. Quanto às restantes competências, houve também evolução e algumas foram bem adquiridas.

No que diz respeito à *Área das Expressões*, foi evidente uma evolução e aquisição de competências pelas crianças. Estas adquiriram noções espaciais,

identificaram e nomearam todas as partes do corpo e aprenderam a se expressarem através do corpo, do manuseamento de fantoches e da voz. Cantaram, utilizando diferentes batimentos como o ritmo e a pulsação, e identificaram sons graves, agudos, rápidos e lentos e, em simultâneo, foram adquirindo capacidades de memorização.

As crianças aprenderam também a manusear e a utilizar de forma correta os diferentes materiais com várias texturas, formas e volumes, souberam nomear e identificar as cores primárias e secundárias, o que de facto foi conseguido por todas as crianças, havendo, no entanto, duas que, no recorte com a tesoura, ainda revelavam algumas dificuldades. Desenvolveram capacidades plásticas através da sua criatividade, das suas produções de desenho, construções de objetos e figuras e produziram composições plásticas utilizando elementos da comunicação visual, etc. Ainda que tivessem realizado várias atividades para desenvolver este aspeto, algumas crianças revelaram dificuldade em representar a figura humana completa através do desenho, todavia, revelaram capacidades plásticas nos restantes trabalhos.

Ainda nas *Áreas das Expressões*, no *Domínio da Matemática*, as crianças aprenderam mais algumas noções de número, compreenderam algumas associações utilizando a linguagem de mais e menos, reconheceram sem contagem alguns números e resolveram problemas simples com esquemas simples ou símbolos conhecidos, expressando e explicando as suas ideias.

Também no *Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita*, as crianças desenvolveram aspetos relacionadas com a sua capacidade expressiva, com a sua oralidade, forma de comunicar, alargaram o seu campo lexical utilizando as palavras aprendidas e demonstraram evolução na utilização de um diálogo diferenciado. Em alguns casos houve melhoria na articulação de palavras das crianças que inicialmente demonstravam dificuldades neste sentido.

Nas *Áreas das expressões*, no geral, observaram-se algumas evoluções nas crianças das competências apresentadas sendo mais visível na *Área da Expressão Plástica* relativamente ao manuseamento dos materiais e produções plásticas e ainda na identificação e nomeação das cores primárias e secundárias e, na linguagem oral no respeitante à forma de comunicação e expressão.

No que diz respeito à *Área do Conhecimento do Mundo*, as crianças desenvolveram competências relacionadas com a partilha de conhecimentos, demonstraram ser capazes de relacionar as suas experiências com o quotidiano, de identificar o seu corpo e relacioná-lo com o que as rodeia, pois sabem que fazem parte de uma família, que pertencem a um grupo e um espaço. Foram capazes de estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais e entre materiais e objetos, segundo algumas propriedades simples como o som que produzem e a sua utilidade. Conseguiram antecipar ações simples para o seu futuro próximo e mais distante a partir de contextos presentes e identificaram diferentes cheiros em diferentes situações, nomeadamente em líquidos e frutos e ainda desenvolveram o gosto pela descoberta.

No geral, o grupo de crianças demonstrou um crescimento das suas capacidades nas diferentes áreas visível desde o início do estágio até ao culminar deste. Algumas crianças, que inicialmente quase não se expressavam em grande grupo, no final já o faziam, passando também a questionar e a dar sugestões para a realização do trabalho. Muitas desenvolveram o gosto por aprender e por conhecer, trazendo de casa livros sobre os assuntos que lhes despertava interesse.

Neste sentido, através da avaliação, foi possível averiguar que o trabalho desenvolvido com as crianças foi positivo na medida em que promoveu o seu interesse, incentivou à sua participação activa e despertou a sua vontade intrínseca de se envolverem em todo o processo de aprendizagem.

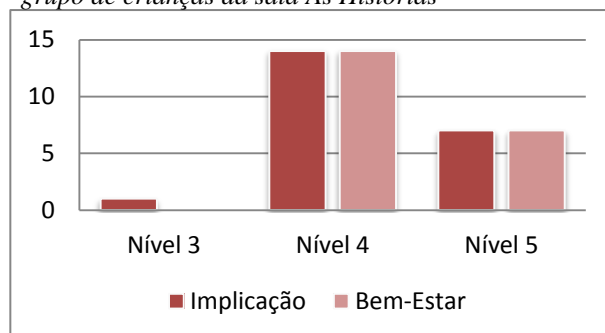
Importa ainda referir que a implicação e bem-estar, também avaliados, foram crescentes ao longo de todo este processo educativo. Esta avaliação (apêndice 10) teve por base os indicadores que indicam os níveis de implicação e bem-estar descritos segundo, Portugal e Laevers (2010).

Estes autores afirmam que é possível reconhecer o bem-estar emocional pelo prazer e satisfação demonstrados pela criança que se encontra “relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Quanto à implicação referem que esta é reconhecida pela concentração e persistência, que se caracteriza pela motivação, pelo interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e energia (Portugal & Laevers, 2010).

De acordo com os indicadores, e níveis, de bem-estar emocional e implicação, o grupo de crianças da sala *As Histórias* encontra-se, essencialmente, no nível 4 em ambas as escalas.

Existem 7 crianças que se encontram no nível 5 de implicação e bem-estar. A avaliação centrou-se na sua concentração e atenção, empenho e dedicação nas atividades que desenvolveram no contexto educativo (figura 30).

Figura 30. Avaliação da implicação e bem-estar geral do grupo de crianças da sala As Histórias



Foi possível observar a sua persistência, envolvimento e empenho, assim como o prazer e satisfação elevados que evidenciavam aquando a realização das atividades. Quanto às crianças que se encontram no nível 4 foi, também, visível o seu empenho dedicação, alegria e satisfação em todo o desenvolvimento do seu trabalho. Apenas uma criança se encontra no nível 3 da Implicação, pois em algumas atividades não quis se envolver e noutras a sua implicação foi pouco observável.

A análise, aqui expressa, indica que a oferta educativa pode ser considerada de qualidade, uma vez, que esta possibilitou às crianças satisfazerem as suas necessidades, tanto afetivas, como de aprendizagens essenciais ao seu desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010).

2.2.4.1 - Avaliação Individual de uma Criança

No âmbito do estágio foi, também, realizada uma avaliação individual a uma criança que se encontra na faixa etária dos quatro anos. A avaliação resultou de um processo de observação e registo das interações e trabalho da criança, de alguns diálogos informais com os pais aquando a chegada desta à escola e, ainda, das próprias informações dadas pela criança através de algumas questões que lhe foram colocadas.

Para esta avaliação individual seguiu-se os indicadores propostos por Portugal e Laevers (2010), assim como a sua tabela destinada a uma abordagem individualizada (Ficha 1i) para uma melhor orientação do que observar, como observar e em que bases suportar o que foi observado. A *Ficha 1i* deve ser utilizada em momentos de avaliação intermédia ou final podendo, também, ser utilizada numa fase mais inicial como avaliação diagnóstico (Portugal & Laevers, 2010).

Neste sentido, a *Ficha 1i* foi utilizada durante o período de estágio numa fase inicial da permanência da criança na sala, uma vez que a prática da estagiária decorreu

entre fins de setembro e inícios de novembro, o que de facto apenas permitiu proceder a uma avaliação diagnóstica. Esta inclui elementos de identificação da criança e dá-nos uma informação global das suas aprendizagens e de aspectos do seu desenvolvimento mais significativo (apêndice 11).

Para cada área de competência são atribuídos 5 níveis, sendo o nível 5, aquele em que a criança demonstra uma elevada competência e o nível 1, uma competência muito baixa, revelando dificuldades atendendo à idade da criança e às competências médias das crianças pertencentes ao mesmo grupo. Foram, então, avaliados um total de 13 indicadores, distribuídos por cinco parâmetros relativamente às atitudes, um que avalia o comportamento no grupo e sete que se relacionam com os domínios essenciais como a motricidade fina e grossa, expressões artísticas, linguagem, pensamento lógico, conceptual e matemático, compreensão do mundo físico e tecnológico e compreensão do mundo social.

No que concerne às apreciações gerais no final de cada indicador, o Santiago encontra-se, sobretudo, no nível 3. Conta com 10 avaliações neste nível e três avaliações no nível 4.

Assim, seguindo todas as orientações e a partir da observação e das conversas informais com os pais foi possível verificar que a criança avaliada é alegre, é afectuosa com alguns colegas e adultos, evidencia confiança em si, sabe do que gosta e revela responsabilidade com o seu corpo, evitando colocar-se em situações de insegurança.

Demonstra alguns gostos pessoais como jogar no computador, pintar e andar de baloiço. Normalmente, é capaz de se colocar na perspectiva do outro dado que quando assiste a algum conflito entre colegas tenta acabar com o mesmo.

Revela sensibilidade aos sentimentos dos outros, pois não gosta de ver ninguém chorar, porém não sabe como agir nesse momento para confortar o colega.

Nem sempre demonstra segurança nas escolhas que faz quanto ao trabalho a realizar, no entanto, é autónomo na maioria das tarefas que realiza. É uma criança que por vezes necessitava da orientação e incentivo do adulto para iniciar uma atividade. Gosta de fazer pintura pelo prazer de pintar sem se preocupar em dar forma ao seu trabalho e nomeia e identifica todas as cores. Os desenhos que realiza são quase sempre cabeças com olhos, boca e nariz, todavia já consegue desenhar a figura humana quase completa.

Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho, nomeadamente, do pincel e das cores em superfícies bidimensionais, na manipulação de materiais lúdicos e materiais didáticos. Folheia bem os livros, gosta de modelar, segura e utiliza de forma correta as peças dos dominós, de encaixe e de construção.

Gosta de participar em algumas situações que envolvem amplas movimentações, observado em alguns jogos de roda e das cadeiras. Todavia, evidencia alguma insegurança na sua realização. Domina os movimentos básicos de locomoção como correr, saltar com ambas as pernas, andar de forma lenta e rápida.

Revela gosto pela música, tem facilidade em aprender as canções que ouve e canta e emita sons diversos. Acompanha a música, batendo a pulsação com as mãos ou pés e de forma ritmada, ao mesmo tempo que outras crianças ou adultos.

Evita participar no diálogo em grande grupo e não demonstra interesse em ouvir contos infantis, pois manifesta por vezes desconcentração e desinteresse nestes momentos.

Raramente se focaliza numa conversa, todavia, percebe o sentido das palavras e do que lhe é comunicado, sendo possuidor de um bom vocabulário.

Reconhece as características dos seres vivos, nomeadamente de seres humanos e identifica as partes do corpo, assim como algumas funções como andar, comer, cheirar, respirar, etc.

Demonstra sentido de pertença à família e grupo, pois identifica-se como fazendo parte uma família, e do grupo de crianças da sua sala e que deve cumprir regras de estar com os outros.

Em suma, a criança, aqui avaliada é bem-disposta, demonstra prazer e implica-se nas atividades que realiza, com excepção do diálogo em grande grupo, pois não participa dando opiniões nem questionando. Demonstra pouco interesse em ouvir histórias e fazer o seu reconto. Em determinadas situações revela alguma imaturidade em relação ao restante grupo. Tem evidenciado gosto pela escola e bem-estar quando lá está.

Durante o estágio, tentou-se que a criança interviesse em todas as atividades respeitando o seu ritmo, gostos e interesses. Insistiu-se para que participasse em todo o planeamento do trabalho realizado na sala, e, embora não sugerisse, nem questionasse, escolhia sempre o que fazer durante as atividades dando, assim, oportunidade de se integrar e intervir participando da tomada decisões.

As crianças não são todas iguais, sendo que isto requer por parte do educador uma observação mais detalhada, assim como uma sensibilidade acrescida que lhe possibilite pensar em estratégias que, aos poucos, estimulem nas crianças a vontade de quererem tomar parte de todas as decisões que dizem respeito a todo o funcionamento da sala. É pois importante que a responsabilização seja de cada um e de todos os que fazem parte do grupo, todavia, este é um processo que se vai construindo e que, em alguns casos, exige uma maturidade por parte da criança que ainda não se encontra voltada para esse aspecto.

2.3 - Intervenção com a Comunidade Educativa

Para que hoje a educação tenha efeitos mais positivos e duradouros nas crianças torna-se fulcral que haja todo um envolvimento dos diferentes intervenientes do contexto educativo. É fundamental que toda a comunidade educativa perceba que “A socialização das crianças é hoje feita num mundo em constante transformação. É na família, na escola e na comunidade que ocorrem as primeiras experiências relacionais das crianças com influência decisiva do seu processo de socialização” (Magalhães, 2007, p. 11).

Aqui, todos têm um papel que deve ser desempenhado com a finalidade de promover as interações e o trabalho em parceria de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma educação com sucesso para todos e cada um.

Com o objetivo de contribuir, e na convicção que somos todos imprescindíveis para que a educação encontre dias melhores, foram realizadas algumas atividades no decorrer do estágio que tiveram como iniciativas envolver os pais na vida escolar dos filhos, promover ações de partilha e conhecimentos de espaços diferentes pelas crianças e, ainda, sensibilizar educadores e professores para o uso da Abordagem e Ensino Experimental das Ciências, junto das suas crianças/alunos, como um meio de promover uma aprendizagem centrada num conhecer fazendo.

2.3.1 - A Construção do Projeto Curricular de Grupo

A construção de um Projeto Curricular de Grupo (PCG) parte, na sua maioria, das evidências de um determinado contexto. O PCG “é um projecto pedagógico que diz respeito ao grupo, e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo” (Ministério da Educação, 2007, p. 44).

Neste sentido, o PCG “adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projectos individuais, de pequeno grupo, ou de todo o grupo” (Ministério da educação, 2007, pp. 44-45).

Não pode ser considerado, todavia, como um documento que quando construído vê-se finalizado, pois constitui-se como aberto, flexível e sujeito a alterações e reconstruções sempre que o contexto assim o exija.

Durante o estágio, pude contribuir para a construção do PCG da sala *As Histórias*. Para tal, participei em reuniões com as educadoras da sala, nas quais se definiram os moldes de construção do mesmo. As reuniões entre os educadores são descritas pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2007)* como importantes para a realização do trabalho em equipa “fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos no sentido de uma acção articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais” (Ministério da Educação, 2007, p. 42).

Assim, a partir destas reuniões em que refletimos sobre o contexto educativo, pudemos traçar as linhas para a estruturação e delimitação do PCG. Desta forma, procedeu-se à análise diagnóstica realizada através do levantamento de interesses das necessidades, capacidades e características do grupo de crianças, das opções educativas definidas no PE e do tema deste ano letivo: *Aprender a Ser*. Ao delinear os objetivos, estratégias e alguns conteúdos que consideramos pertinentes desenvolver com o grupo de crianças, foi nossa finalidade encontrar um conjunto de condições que promovessem o envolvimento, participação e ação das crianças no seu contexto educativo visando a qualidade das suas aprendizagens.

Esta foi uma boa experiência no período de estágio, uma vez que a minha participação me permitiu compreender como se procede à elaboração do PCG. Estas

aprendizagens são fundamentais ao futuro profissional que, no decurso do seu estágio, procura aprender o mais que pode durante a sua prática. Na verdade, o estagiário leva muito de si, do que aprendeu no seu percurso académico e quer colocar à prova isso tudo, todavia, ele assume-se principalmente como um aprendiz e, como tal, todas as oportunidades para participar na vida escolar e nas decisões da sala quanto ao grupo são momentos de aprendizagens que não pode dispensar da sua formação.

2.3.2 - Atividade realizada pelas famílias - Os pais construindo uma história com os filhos

Com as actuais transformações na sociedade a busca das famílias por um suporte de apoio à educação dos seus filhos é cada vez mais maior. Este facto tem levado a que, desde a mais tenra idade, as crianças experienciem dois contextos sociais distintos, por um lado o contexto familiar, por outro, o contexto escolar onde ocorrem as mais diversas interações. Assim, com a entrada na escola, “esta e a família tornam-se os dois espaços privilegiados de educação e de socialização” (Diogo, 1998, p. 50).

De facto, o papel que tradicionalmente era desempenhado pela família é agora partilhado com a escola. Nesta linha, a família e a escola passam a ser encarados como “...os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo conseqüentemente instituições fundamentais no crescimento da criança” (Diogo, 1998, p. 17). A escola, a par com as famílias, tem então o dever de proporcionar as condições essenciais ao desenvolvimento das crianças. Todavia, para que tal ocorra é importante que se estabeleçam os laços de confiança e de trabalho em cooperação entre estes dois contextos, com vista a promover o bem-estar, o desenvolvimento e o sucesso educativo das crianças, através de uma acção conjunta e imprescindível.

Neste sentido, a atividade expressa neste ponto teve como objetivo envolver os pais no contexto educativo dos filhos, incentivando-os à construção conjunta, com os seus educandos, de uma história infantil em que estivessem presentes os valores da amizade e do trabalho. Em paralelo, pretendeu-se alicerçar os laços entre a escola e a família valorizando o contributo de ambos os contextos para o desenvolvimento das crianças.

A atividade consistiu na construção de uma história infantil pelos pais e crianças, sendo esta comum a todos. Cada família ficou com a missão de construir uma parte da história. Para o efeito, foi entregue uma capa com folhas brancas, respetivas informações e objetivos da atividade a uma família, que deu início à história e que posteriormente foi entregue, de forma sequencial, aos restantes pais até à concretização da mesma.

Ressalvo que, antes de ser iniciada a atividade, houve um diálogo em grande grupo com as crianças e posteriormente com os pais para verificar os seus interesses nesta construção. Quer as crianças quer os pais ficaram entusiasmados com a sugestão revelando muito gosto em participar tão ativamente.

A atividade revelou-se bastante positiva dado que existiu, por parte dos pais, um grande envolvimento e colaboração, sendo que, à medida que iam construindo a sua parte, evidenciavam anseio para ver o resultado do trabalho feito em parceria. Alguns pais abordavam-me quando chegavam à escola expressando: *então a história já está quase pronta, está a correr bem?* Outros pais diziam: *não sei desenhar muito bem, mas fizemos o melhor que conseguimos; olhe professora, eu fiz a minha parte da história com o Pedro, mas não sei se ficou bem.*

Depois de terminada a construção da história, as crianças convidaram uma mãe, por elas escolhida, para lha contar (figuras 31 e 32). Durante o conto algumas crianças

ao verem as imagens iam referindo: *Aquele desenho é meu e dos meus pais.* Uma criança disse: *a minha mãe desenhou e eu pintei aquele.* Outros diziam: *Esta parte da história é minha, é verdade o desenho é igual ao que a minha mãe fez.*

Figura 31. História construída pelos pais e pelas crianças

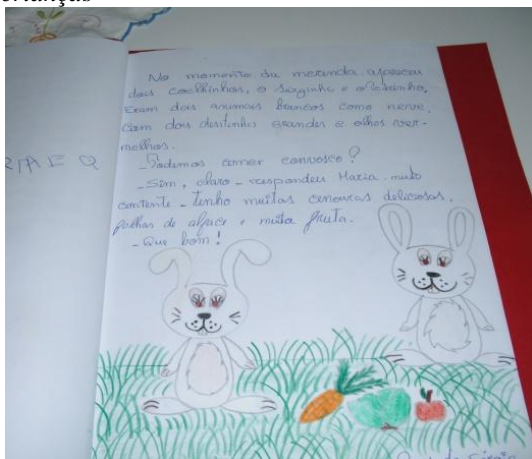


Figura 32. Conto da história por uma mãe



Foi muito gratificante verificar o entusiasmo e a atenção com que as crianças ouviam o conto, fazendo questão de expressar o trabalho realizado com os pais. Estas experiências familiares de trabalho em cooperação, promovidas pela educadora, conduzem a uma maior aproximação entre a escola e a família. Contribui, ainda, para o fortalecer dos laços de confiança das crianças em relação ao contexto educativo onde se encontram.

Todos os pais tiveram oportunidade para ler a história que construíram com os seus educandos e mostraram-se muito satisfeitos pelo seu resultado. Alguns pais referiram ter gostado da experiência e que esta foi uma boa iniciativa para que todas as famílias pudessem participar.

Posteriormente a história foi colocada na biblioteca da sala para que todas as crianças pudessem aceder a ela.

Verificou-se que os pais gostam de participar na vida escolar dos filhos, todavia a sua situação profissional nem sempre lhes deixa espaço para que o possam fazer com maior frequência.

A razão de ter sido esta e não outra atividade prendeu-se um pouco com a falta de disponibilidade dos pais que, em alguns casos, têm dois empregos, tendo sido esta uma estratégia encontrada para que todas as famílias participassem ativamente na vida escolar dos seus filhos.

O objetivo principal é que se consiga uma participação ativa de todas as famílias, levando a que todos tenham igual oportunidade, evitando discriminações que conduzam a um mau ambiente entre a escola e a família, e a conseqüente desmotivação das crianças. Para tal, a educadora deve proporcionar “um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis (Malaguzzi, 1999, p. 73).

Neste sentido, estes primeiros passos revelaram-se fundamentais para promover interações entre o meio familiar e escolar que efetivamente poderão ser alargados de uma forma gradual visando um maior envolvimento entre ambos os contextos.

2.3.3 - Intercâmbio entre A sala Golfinhos e a sala As Histórias – Conhecer e aprender a partilhar

Esta atividade surgiu no âmbito de dar a conhecer, a dois grupos de crianças diferentes, espaços e contextos onde a partilha é possível. Pretendeu-se apresentar às crianças duas realidades distintas, por um lado um espaço amplo, onde interagem as crianças da sala *Golfinhos*, partilhado por muitos onde a ausência de materiais exteriores que possibilitem momentos mais lúdicos é visível. Por outro lado a partilha de um espaço exterior, embora com dimensões mais reduzidas, que é composto por materiais lúdicos que convidam à brincadeira e que as crianças podem fruir diariamente

com serenidade dado o facto de que só as crianças da sala *As Histórias* têm acesso ao mesmo.

Apresentam-se aqui duas realidades distintas ainda que pertencentes à mesma instituição, uma vez que a sala *As histórias* fica isolada do resto da escola sendo bastante relativa a distância que separa o edifício principal onde está quase toda a comunidade educativa do edifício em que esta sala se encontra, o que condiciona a interação destas crianças com outras crianças e adultos.

Com vista a colmatar estas lacunas foi proposto, por ambas as estagiárias das salas, promover alguns momentos de interação e partilha entre estes dois grupos de crianças. Desta feita, alguns preparativos anteviram até à concretização da finalidade em si. Quer numa sala, quer noutra, as crianças entusiasmadas com o que se adivinhava construíram uma prenda para levar aos amigos desconhecidos. Cada grupo tratou de dar a conhecer o trabalho que estavam a desenvolver na sala elaborando a prenda tendo em vista esse mesmo trabalho.

A primeira troca de experiências deu-se no edifício principal com a ida da sala *As Histórias* à sala *Golfinhos*, onde fomos bem recebidos por todos (figura 33).

Figura 33. Visita à sala Golfinhos e entrega das prendas realizadas pelas crianças



Realizaram-se jogos de interior e de exterior explorando assim ambos os espaços da nossa visita.

A segunda troca de experiências ocorreu com a visita da sala Golfinhos à sala *As Histórias* que receberam com muito carinho os seus amigos recentes. Neste espaço realizaram-se também brincadeiras de interior e exterior. Os Golfinhos puderam usar livremente o escorrega, o baloiço e os restantes materiais de exterior que não têm no seu espaço.

As crianças realizaram, para além de atividades livres, algumas atividades orientadas tais como canções e jogos e assistiram a um teatro realizado pelas estagiárias que depois puderam recontar e dramatizar (figura 34).

Figura 34. Teatro realizado pelas estagiárias na sala As Histórias, aquando a visita dos Golfinhos



Verificou-se que as crianças apreciaram estes momentos de interação conjunta, dando oportunidade a todos de experimentarem os diferentes espaços e materiais lúdicos. Estas interações “nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (...) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros (Hohmann & Weikart, 2003, p. 574). Acresce a este factor o facto de que estes contextos e interações sociais, sendo positivos, promovem na criança uma construção

emocional que “lhes permitirá perseguir as suas ideias e intenções noutros contextos e suportarem as dificuldades” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 574).

Estas experiências, baseadas num trabalho em parceria entre as estagiárias e educadoras cooperantes, permitiram aos dois grupos de crianças visitarem e interagirem em espaços diferentes do habitual no seu dia-a-dia. Tentamos ampliar os seus conhecimentos e promover múltiplas interações sociais que se tornam essenciais à sua formação enquanto seres integrantes de uma comunidade e por consequentemente sociedade.

2.3.4 - Ação de sensibilização: Abordagem e Ensino Experimental das Ciências no Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico

Na sociedade em que nos encontramos, sempre em constante mudança, com avanços tecnológicos e científicos cada vez mais acentuados, torna-se imprescindível uma educação que vá ao encontro destas transformações.

Desde cedo que os educadores/professores devem insistir numa educação e num processo de aprendizagem, que incentive ao conhecimento sobre o meio circundante, envolvendo as crianças/alunos nas suas práticas, levando-as a uma tomada de consciência sobre tudo o que as rodeia. Na educação deve ser promovida a

experiência social, em contato com a qual a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire bases no campo do conhecimento e do saber-fazer. Esta experiência deve iniciar-se antes da idade da escolaridade obrigatória, assumindo formas diferentes, conforme a situação, e nela devem estar implicadas as famílias e as comunidades de base (Delors, 1997, p. 22).

A educação tem um dever acrescido e, como tal, precisa tomar o seu rumo e dar a oportunidade a todos de se formar para conhecer, para aprender a fazer e aprender a ser. Sobretudo aprender a ser críticos, lutadores pelos mesmos direitos numa vida digna, com conhecimentos e capacidades de agir com responsabilidade sobre o meio envolvente.

Aprender a aprender deverá então fazer parte dos objetivos da educação, incorporando no seu contexto uma aprendizagem para todos, adultos e crianças, num processo de formação contínua.

Aceitar que o mundo está em constante mudança e compreender que o conhecimento actual poderá não ser suficiente para amanhã, é um passo para emprendermos uma educação ao longo da vida. A ideia de educação permanente

deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão (Delors, 1997, p. 18).

Para que aconteçam alterações na educação é fundamental que se mudem, também, as concepções que se relacionam com os conhecimentos prévios das crianças/alunos. Nestas idades, as crianças/alunos identificam-se, sobretudo, com o concreto, os conceitos mais abstractos tornam-se difíceis de interpretar e interiorizar sendo mais eficaz uma atitude experimental que ajude a clarificar os seus conhecimentos. Segundo Sá (2002), “nessa fase etária o pensamento da criança está

fortemente ligado à acção sobre os objectos concretos: as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem” (p. 30).

O conhecimento que as crianças vão interiorizando e, a sua própria interpretação deste, dependerá em parte da forma como é adquirido e se terá ou não significado para a vida de cada criança/aluno.

A prática profissional do docente deve, neste contexto real em que se verificam mudanças sociais preconizadas pela globalização, pela rápida evolução das novas tecnologias e da ciência, incidir sobre os quatro pilares da educação (Delors, 1997).

Nesta linha, a abordagem ao ensino experimental das ciências promove uma aprendizagem mais dinâmica, pois permite a aquisição de conceitos através de teórica/prática centrada em atividades e experiências práticas que possibilitam simular situações do quotidiano. O Ensino Experimental das Ciências traz-nos a oportunidade de adquirir conhecimentos que são significativos, pois encontram-se ligados à nossa vida diária. Este

constitui um instrumento privilegiado de estimulação do espírito humano, importante para o cidadão comum, enquanto parte integrante do seu desenvolvimento intelectual, em vista da compreensão do mundo em que vivemos e da capacidade de resolver de forma crítica os problemas cada vez mais complexos de hoje (Sá, 2002, p. 33).

Estimular a prática sistemática das ciências nos educadores /professores que já há muito caminham na sua forma pedagógica de exercer nem sempre tem os contornos desejados. Todavia, visando uma perpetuação destes valores e para fazê-los crescer em todos aqueles que têm um dever a cumprir, as estagiárias do pré-escolar da EB1/PE Caniço e a estagiária da EB1/PE de Faial organizaram uma sessão de sensibilização

para a Abordagem e Ensino Experimental das Ciências, destinada aos professores do 1º Ciclo e Educadores de Infância.

Acresce referir que esta sensibilização adveio, também, do interesse manifestado por algumas educadoras e pela própria diretora que viu nesta iniciativa um boa oportunidade para incentivar uma atitude mais prática do saber nos educadores/professores.

Pretendeu-se despertar o interesse e sensibilizar os educadores/professores para a importância da utilização das experiências numa conjugação com a teoria onde a aprendizagem poderá ter certamente mais significado para cada criança.

A ação de sensibilização teve a duração de 1h e 30m e contou com a participação de um preletor convidado, licenciado em Biologia e Mestrando na Universidade da Madeira (UMa) em Ensino da Biologia e Geologia, com uma orientadora científica e com as estagiárias na organização e demonstração de algumas experiências que podem ser realizadas com crianças em idade pré-escolar e no 1º ciclo (figura 35).

Figura 35. Ação de sensibilização: Abordagem e Ensino Experimental das Ciências no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico





O convite para esta sensibilização estendeu-se a algumas escolas e infantários, todavia a adesão não foi muito significativa, o que nos fez refletir que, de facto, são ainda muitos os educadores e professores que manifestam pouco interesse nesta área das ciências.

A assistirem à sensibilização estiveram alguns professores e educadores que pertencem à escola EB1/PE Caniço e alguns professores de outras escolas.

Durante a sessão, foram apresentadas novas estratégias e atividades aplicáveis e complementares aos currículos escolares, uma vez que se torna urgente encarar a ciência como um meio privilegiado através do qual a criança expressa a sua natural curiosidade e criatividade e tem a possibilidade de realizar, de explorar e manipular espontaneamente objetos e materiais (Sá, 2002).

Apesar da divulgação da ação de sensibilização não ter tido o impacto esperado, a verdade é que os poucos que a frequentaram mostraram-se curiosos e interessados em desenvolver uma atitude mais prática na sua sala. O seu interesse verificou-se pelas questões colocadas e a pertinência das mesmas.

Quanto a nós, tentamos passar uma mensagem aos profissionais de educação indicando caminhos alternativos que possibilitam uma aprendizagem mais significativa e duradora das crianças. Aprendemos ao longo do nosso curso e a partir de algumas

intervenções práticas com as crianças que o Ensino Experimental das Ciências dá-nos esta possibilidade.

Reflexão da Intervenção Prática

O estágio realizado em contexto pré-escolar permitiu-me colocar em prática os conhecimentos, crenças e valores numa atitude do saber fazendo, complementando, deste modo, o percurso académico até então percorrido. Embora tenhamos podido contactar com a realidade educativa durante a licenciatura e o mestrado, a verdade é que o estágio tem um impacto determinante na nossa formação. Este visa uma maior aproximação, através da prática, à nossa profissão enquanto futuros docentes.

Assim, o momento do estágio, apesar de muito desejado, é também repleto de emoções, de expectativas, de medos e inseguranças perante o contexto real onde estaremos envolvidos. Sabemos que nestes ambientes estará refletida a nossa capacidade de resposta e o que somos capazes de fazer no contexto educativo com as crianças em idade pré-escolar. Os conhecimentos adquiridos, assim como as nossas crenças e valores, são postos à prova, sendo estes determinantes na forma como agimos perante a realidade.

Considero que ao acreditarmos na criança como um ser humano com direitos, como um ser em construção, como um ator do seu próprio desenvolvimento guiamos a nossa prática com vista ao desenvolvimento tanto das suas capacidades como das nossas próprias capacidades. Estou consciente que este pensamento e atitude promovem a realização de um trabalho baseado na reflexão diária enriquecedora do contexto educativo. Estou ciente, pois, que ao estagiar estamos a aprender e a vivenciar momentos de grandes interações num compromisso de aprendizagens mútuas com as crianças e com os adultos. Pretende-se aqui uma simbiose entre a aquisição de

competências por parte do estagiário e a promoção de um ambiente educativo rico em oportunidades para as crianças proporcionado durante o período de estágio, embora refira-se balizado pelo curto tempo do mesmo.

Reconheço, aqui, como a reflexão e a flexibilidade de um educador são indispensáveis durante o seu trabalho, que deve estar aberto às necessidades emergentes do contexto educativo (Alarcão, 2010).

De facto, todo o processo reflexivo durante a minha prática fez-me prosseguir adotando uma atitude de mudança, de adaptação e renovação de estratégias que tinham sempre em vista o melhoramento do contexto educativo. Entende-se que esta atitude reflexiva fecunda “as práticas nos princípios e nas teorias, durante e depois da acção...” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.10).

Acredito que a organização do ambiente educativo reflete-se na criança que, de forma natural, deixa transparecer para o exterior os efeitos desse ambiente demonstrando se é adequado ou não ao seu desenvolvimento. São as crianças que nos “dizem” se há ou não algo a mudar. Quanto à forma de o fazer, esta compete ao educador que, conhecendo-as um pouco, tenta adaptar as mudanças de acordo com as suas necessidades e interesses. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (Freire, 2009, p. 39).

A intervenção pedagógica, durante o estágio, possibilitou, a meu entender, o conhecimento das crianças e o desenvolvimento de competências através de um processo contínuo, onde puderam participar e intervir ativamente. Compreendo, tal como é referido por Piaget, que as crianças aprendem agindo sobre o meio que as rodeia, através de uma diversidade de experiências que reforçam o seu desenvolvimento

(Papalia, Olds & Feldman, 2001). Todavia, esta ação da criança deve ser entendida, tal como a descrita na perspectiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), de que a participação das crianças em todo o trabalho, desde a planificação à realização do mesmo, promove uma aprendizagem significativa e desenvolve as suas competências.

Foi de facto esta participação ativa que potenciou todo o desenvolvimento do trabalho e conseqüente empenho, motivação e bem-estar das crianças que, de outra forma, não teria sido mais satisfatória. Depreende-se que “(...) nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2009, p. 26).

Nesta linha, a intencionalidade educativa esteve sempre assente numa prática centrada nos interesses e necessidades das crianças, assim como numa implicação ativa e participativa das mesmas e do adulto (Vasconcelos, 1998).

Tive oportunidade de averiguar, durante todo o estágio, que quanto mais as crianças participavam do seu processo de aprendizagem maior era a sua satisfação e conseqüente interesse em aprender, em contribuir com as suas sugestões, ideias e intenções. Também foi observável a sua implicação e bem-estar durante a planificação e realização das atividades, demonstrada pela agitação e vontade intrínseca em quererem participar. Percebe-se, assim, a importância “do papel do educador, (...) que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo” (Freire, 2009, pp. 26-27).

Quanto às metodologias, às atividades e às estratégias, estas foram diversificadas e ajustadas, sendo que contribuíram para valorizar este processo, torná-lo consistente e equilibrado. Julgo que o que tinha previsto para trabalhar, em conjunto, com o grupo

foi, a meu ver, alcançado, quer nas competências sociais e pessoais, como nas académicas.

Considero que aprendi muito neste curto percurso com estas crianças, sobretudo como é importante conhecer as suas vivências e experiências escondidas no currículo oculto, muitas vezes ignorado por quem as rodeia e que permite ao educador agir de acordo com uma diferenciação pedagógica para chegar a todas as crianças, partilhar entre elas experiências distintas e importantes, para que todos aprendam uns com os outros através de um processo cultural.

As opções que se tomam nem sempre são fáceis, todavia, ao recorrer a uma prática participativa e ativa em que todos são tidos como essenciais tornou-se mais fácil o desenvolvimento do trabalho pedagógico e consequente aprendizagem das crianças e adultos num ambiente acolhedor e seguro. De facto, ao desenvolver a minha prática de forma autónoma orientando todo o trabalho realizado com estas crianças possibilitou-me entre percalços e sucessos, medos e inseguranças, promover momentos de qualidade no seu contexto educativo. Tudo isto deveu-se a um processo decorrente da participação, do respeito, da afetividade e da confiança entre todos os intervenientes da ação. As crianças, essas foram maravilhosas e o seu contributo para a minha construção pessoal e profissional foi de uma riqueza extrema que jamais esquecerei.

Capítulo III - Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, pretendo deixar expressa a prática pedagógica realizada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino básico, numa sala de 3.º ano, num total de 100 horas diretas com as crianças. O estágio nesta vertente foi realizado aos pares, ficando cada estagiária encarregue de orientar a prática semanal e de forma alternada. Todavia, a

responsabilidade do trabalho desenvolvido no tempo de estágio foi de ambas estagiárias, que contaram com a cooperação da professora cooperante.

Ao considerarmos toda a nossa prática, não podemos deixar de mencionar que o fruto deste trabalho foi alvo de um processo de cooperação, parceria e entreatajuda entre estagiárias e professora cooperante e ainda de outros professores que participam comumente do processo de aprendizagem desta turma, nomeadamente a professora do ensino especial e os professores das unidades curriculares não disciplinares que, numa ação conjunta, promoveram nestas crianças momentos de aprendizagem significativas.

Os primeiros contatos com a professora cooperante foram fundamentais na definição dos dias e tempo para a nossa intervenção pedagógica, ficando decidido que interviríamos neste contexto três dias por semana, no período da tarde, entre as 13h30 e as 18h30, horário este compatível com o funcionamento das aulas curriculares disciplinares.

Após estes momentos iniciais de formalizações naquele contexto educativo, seguiu-se um breve período de observação participante, que nos possibilitou conhecer o funcionamento e a dinâmica da sala. Reconheço que estes momentos de observação educam a nossa visão e ação enquanto atores no desempenho do nosso papel, pois permitem-nos atuar visando o público-alvo.

Assim, nestes primeiros dias, foi nossa pretensão conhecer um pouco mais a turma, o seu modo de funcionamento e obter o maior número de informações para agir de acordo com os seus interesses, necessidades e currículo, em simultâneo.

A professora cooperante desenvolve a sua prática de acordo com os princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna (MEM), um modelo que defende o trabalho contratualizado de cooperação realizado em sala de aula, que ocorre em estreita

colaboração entre os alunos e professoras. A participação do aluno em toda a dinâmica da sala é tida como fundamental para o sucesso da sua aprendizagem.

Sentimos que, pelo facto de o contexto educativo desta turma ser desenvolvido segundo as diretrizes do Movimento da Escola Moderna, tão bem posto em prática, foi necessário observar, uma vez mais, esta dinâmica, apesar de já termos tido a oportunidade de contactar com esta forma de trabalho em situações anteriores.

Como já referido, toda a prática desenvolvida durante o estágio decorreu de um trabalho em parceria e cooperação entre as estagiárias e professora cooperante. Em conjunto, planificamos, refletimos, avaliamos e traçamos os caminhos que entendemos serem pertinentes para desenvolver com os alunos uma prática significativa. Aqui, ao professor cabe-lhe a tarefa de orientar os alunos, ajudando-os através de um processo democrático a interiorizarem conhecimentos numa partilha de saberes e cultura.

No decurso da nossa ação pedagógica procuramos seguir os pressupostos do MEM e, sobretudo, agir mediante um processo construtivo, onde a turma teve um papel participativo, ativo e decisivo na sua aprendizagem.

Assim, pretendemos deixar aqui expressas, e em linhas gerais, uma breve caracterização do meio e da instituição, da sala e das crianças. Seguimos com a prática desenvolvida no contexto educativo desta turma, explanada pelos momentos de trabalho e respetivas avaliações de acordo com o novo *Programa de Matemática do Ensino Básico* (2007) e a *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – novo programa de português* (2009). Estarão também expressas algumas atividades que realizamos com a comunidade educativa. Finalizamos a apresentação do trabalho desenvolvido nesta vertente com uma reflexão da prática no contexto educativo da turma do 3.º A.

3.1 - Contextualização do Ambiente Educativo

3.1.1. - Meio Envolvente

Conhecer o Meio envolvente onde uma escola está inserida possibilita à comunidade escolar pedagógica pensar sobre as necessidades inerentes às crianças que fazem parte do contexto educativo, dando, deste modo, sentido à elaboração de um projeto educativo que dê resposta às dificuldades dos que frequentam este espaço de aprendizagem.

A escola Básica do primeiro Ciclo com Pré-Escolar da Nogueira encontra-se implantada no centro do Complexo Habitacional social da Nogueira, na Freguesia da Camacha, Conselho de Santa Cruz, num meio predominantemente rural. Olhando em redor, verificamos uma certa frieza provocada pelo clima e pelo próprio ambiente social. Não existe um grande distanciamento entre a escola e as casas, apenas uma rua que a circunda faz essa separação.

O Bairro Social da Nogueira abrange uma grande área e é composto por casas tipo geminadas com tipologias que variam entre o T1 e o T4. Este é marcado por graves problemas económicos, sociais e culturais. A população ali residente é proveniente de várias zonas do Funchal, usufruindo na sua maioria do Rendimento Social de Inserção.

Esta comunidade é conhecida por ser constituída por famílias desestruturadas e alargadas, que apresentam um nível de escolaridade muito baixo. Fatores como o emprego precário, a gravidez na adolescência, problemas de toxicod dependência por álcool ou por estupefacientes e as casas sobrelotadas, são os que mais contribuem para uma negligência bastante acentuada por parte destas famílias. Estas vivências familiares deficitárias refletem-se no comportamento das crianças que frequentam a escola da Nogueira, para onde transpõem todas as más condições que vivenciam no seu contexto

familiar. Estas famílias não interferem na vida escolar dos seus educandos, ignorando ou simplesmente negligenciando o processo educativo em que estes estão envolvidos.

Os residentes que habitam nas periferias mais próximas do bairro e alguns moradores do próprio bairro não colocam os seus educandos na escola da Nogueira, preferem antes colocá-los numa outra escola. Existe por parte da população em geral uma certa discriminação em relação aos habitantes do Complexo Social da Nogueira, pelas particularidades acima apresentadas.

A escola de Nogueira foi inaugurada em 1995, encontra-se em funcionamento desde 1998/1999. Esta escola apresenta uma arquitetura comum, com dois edifícios ligados entre si, sendo um destinado ao pré-escolar e outro ao primeiro ciclo. As suas instalações encontram-se estruturadas por diferentes espaços, interiores e exteriores. No seu interior a escola possui um espaço polivalente, um refeitório, salas de atividades extracurriculares e curriculares, uma biblioteca, gabinetes, entre outros. Os espaços exteriores compreendem os espaços de recreio e um campo.

As instalações apresentam, a meu ver, boas condições, porém muito frias devido ao clima frio e húmido característico da freguesia da Camacha e à falta de calor humano. Nas paredes dos corredores encontram-se alguns trabalhos dos alunos que verificamos serem muito bons.

A escola, no seu todo, tem capacidade para acolher um maior número de crianças do que aquele que atualmente tem. Os recursos humanos e materiais que a escola dispõe satisfazem as necessidades de toda a comunidade educativa. Devo acrescentar que atualmente a escola encontra-se em obras, o que limita um pouco os espaços existentes.

A escola funciona a tempo inteiro, com um horário compreendido entre as 8h 30 e as 18h 30. O recreio dos alunos do 1.º Ciclo é feito em espaços separados das crianças

do pré-escolar, embora, de vez em quando, sejam efetuadas visitas do primeiro ciclo ao pré-escolar e vice-versa. As refeições dos alunos são garantidas pela escola, à exceção do jantar. O almoço ocorre em tempos específicos, prevendo momentos alternados para o 1.º Ciclo e para o pré-escolar. Dentro do 1.º Ciclo existem também diferentes períodos para o almoço, sendo às 12h30 para as turmas do terceiro e quarto ano e às 13h30 para as turmas dos primeiros e segundos anos.

No que concerne à segurança da escola, esta encontra-se ladeada de muros e vedações, que lhe dão cobertura contra o vandalismo e impede a saída inadequada dos alunos, evitando, deste modo, transtornos que ponham em causa a segurança de toda a escola. Existe ainda um segurança que supervisiona toda a área da escola. A entrada dos pais ocorre unicamente na hora da entrada e saída dos seus educandos e em ocasiões de reunião marcadas antecipadamente. Durante o dia, os portões mantêm-se fechados para evitar contratempos desnecessários. Todos os espaços interiores e exteriores estão limpos, revelando uma preocupação constante nas questões da higiene.

Algumas paredes da escola apresentam grafites, e os espaços exteriores mostram sinais de algum vandalismo preconizado nos períodos em que a escola está fechada.

O diretor e a equipa pedagógica da escola reúnem-se uma vez por mês, para a tomada de decisões em conjunto sobre todos os aspetos inerentes ao contexto educativo. Nestas reuniões, os docentes refletem sobre a problemática em redor dos alunos, prevendo estratégias e delineando soluções para a resolução de situações causadas pelo comportamento dos alunos.

As épocas festivas são também alvo de discussão nas reuniões, por serem comemoradas em comum por toda a comunidade escolar. As crianças do primeiro ciclo e do pré-escolar partilham estas festividades, o que propicia momentos de interação entre grandes e pequenos. Nestas alturas, existe uma colaboração e cooperação entre

adultos e crianças de ambas as valências na preparação das épocas festivas simbolizadoras de uma cultura e valores sociais.

A escola toma para si as necessidades dos seus alunos, tentando colmatar as “deficiências” provocadas pelo contexto familiar e que tenham sido contempladas aquando da elaboração do projeto educativo da instituição.

3.1.2 - Análise do Projeto Educativo

A educação configura-se em todas as suas formas como construtora da identidade cultural, mais do que a simples transferência de conhecimentos, preocupa-se, agora, com a criação de um programa de saberes, que se articulem entre si e que se vão construindo à medida que sofre as evidências do meio. Esta construção articulada é resultado de um processo, que envolve a construção de projetos de forma a contribuírem para a orientação e organização do trabalho escolar.

O PE de escola do *1.º Ciclo do ensino básico com Pré-Escolar da Nogueira*, com a temática “Valorizar o Saber”, pretende ser um instrumento de trabalho da comunidade educativa, onde se encontram refletidas as linhas orientadoras e princípios nele traçados, decorrentes das necessidades da comunidade envolvente.

Para o quadriénio 2010-2014, foram definidas as linhas e os princípios orientadores que visam redefinir o papel da escola, a responsabilidade dos pais, a promoção de aprendizagens significativas ao contexto escolar e, ainda, a valorização das aprendizagens numa perspetiva de futuro. Estas linhas e princípios partiram da identificação dos vários problemas que acompanham este contexto educativo, nomeadamente dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais em um elevado número de alunos de todas as turmas; uma baixa autoestima dos alunos; o desinteresse dos alunos pelas atividades da escola; desordens de comportamento e o

fraco acompanhamento dos pais no processo de aprendizagem dos seus educandos (Silva, 2010).

A forma de alcançar os objetivos da escola, tendo em conta os problemas apresentados, passa pelo incremento de metodologias ativas: aprendendo através da descoberta; da cooperação e do trabalho de projeto; da diversificação dos materiais de aprendizagem; da utilização do reforço positivo e da pedagogia diferenciada. Passa, também, pela utilização de estratégias como o envolvimento dos alunos em atividades relacionadas com a Música EB, com os Jogos Escolares, com os intercâmbios de teatro, com os Projeto Comenius, com visitas de estudo, entre outras. Todas estas estratégias têm como finalidade contribuir para a construção destes alunos enquanto cidadãos autónomos, capazes, sabedores, responsáveis por si e pelos outros (Silva, 2010).

Pela análise feita ao PE, verifica-se que, para tentar superar as suas problemáticas, toda a equipa da escola traça linhas comuns, em torno de ações que presenteiam os alunos, de modo a promover as suas competências sociais e académicas enriquecidas de significado para cada aluno e para todos. A verdadeira atenção aponta para a formação dos alunos, para o desenvolvimento de valores democráticos e cooperativos numa ação conjunta.

3.1.3 - A sala do 3.º A

A sala de aula do 3º ano A é partilhada com uma turma de 1.º ano, que a utiliza no turno da manhã. É uma sala ampla e com condições de trabalho razoáveis. Dispõe de dois quadros pretos, armários com materiais de desgaste e outros como revistas, folhas brancas, tampas, colheres, cores, plasticina, fantoches, jogos, as capas com os trabalhos dos alunos, armário dos cadernos, colas, tesouras, cores, lápis, borrachas e os cadernos de estudo autónomo, de escrita e de matemática e um armário de biblioteca.

Possui várias mesas que são suporte de trabalho para as diferentes áreas desenvolvidas na sala de aula. A disposição das mesas é alterada mediante o tipo de trabalho a desenvolver. De acordo com Sanches (2001),

A organização da sala tem a ver com o clima que se quer criar e o clima é um dos factores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens (...) os nossos alunos e nós próprios também precisamos de ambientes diferentes e renovados: salas em U, umas vezes, salas organizadas para o trabalho de grupo, salas com disposição tradicional, outras vezes (p. 19).

Também Niza (1998) refere-nos que “O cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular deste ciclo de educação escolar” (p. 9).

Assim, e relativamente ao seu espaço vertical, a sala conta com alguns suportes de apoio ao seu funcionamento, nomeadamente um placar de registos de pilotagem constituído por um registo do ler, mostrar e contar, um registo das tarefas, um plano semanal e pelas listas de verificação; um fio fixo à parede, sob forma de “estendal”, para expor os trabalhos realizados na sala e as listas das palavras, uma vez que as paredes são muito húmidas impedindo a afixação dos trabalhos. Existe, ainda, uma zona social onde estão os placares de apoio aos restantes trabalhos.

No que concerne ao seu espaço horizontal, a sala encontra-se organizada em as diferentes áreas de trabalho que acompanham a rotina da sala do 3.º A e que promovem os diferentes momentos de trabalho.

Relativamente à *Biblioteca*, esta é um lugar acolhedor composto por almofadas cuja finalidade é a de lazer e de descoberta. Conta, também, com uma estante com

livros, enciclopédias e manuais. Neste espaço, cada aluno pode encontrar a informação que necessita para os seus projetos e escolher livros que o faça sonhar.

A *Oficina de Escrita* encontra-se apetrechada de diversos materiais, desde jogos de palavras, jogos de sílabas, silabários, abecedários, imagens e diversas capas de ficheiros, que são construídos ao longo do ano, de acordo com os temas abordados. Aqui, os alunos podem usufruir destes materiais para desenvolverem os vários aspetos da sua aprendizagem de forma autónoma ou acompanhada.

Já o *Laboratório de Ciências e Matemática* é composto por materiais diversos como o cuisenair, blocos lógicos, tangram, geoplanos, dominós, jogos de adição e subtração, jogos de números, dinheiro, cubos, materiais de contagem, jogos referentes ao Estudo do Meio e capas de ficheiros de Matemática e Estudo do Meio, que vão sendo construídos ao longo do ano consoante os temas abordados. Estes materiais construídos com os alunos são mais apelativos à sua aprendizagem, pois permitem-lhes reforçar os seus conhecimentos através da sua utilização, sempre que necessitarem.

Quanto ao *Atelier de Expressão Plástica*, este não se encontra na sala por falta de espaço. Quando necessário, recorre-se à sala da Expressão Plástica, onde os alunos podem expressar-se livremente através do desenho, da pintura e construir as suas produções plásticas utilizando o barro, a pasta de modelagem, pasta de papel e a plasticina.

Existe, ainda, um pequeno espaço onde se encontram os adereços utilizados na expressão dramática como o biombo, os fantoches e outros que sustentam as dramatizações dos alunos.

Nesta sala, tal como ocorre com o espaço que se encontra dividido por áreas, também, o trabalho curricular é desenvolvido em diferentes momentos, dispostos numa

Agenda Semanal (apêndice 13), mas que permitem trabalhar de forma articulada todas as disciplinas que constituem o 1.º Ciclo.

Todo o trabalho curricular é feito em cooperação com os alunos, em Conselho de Cooperação Educativa. A gestão do trabalho pedagógico é feita tendo em conta a inclusão e a apropriação do currículo por todos os alunos. Assim, os momentos de tempo de estudo autónomo e os tempos de projeto, alturas em que, quase sempre, existem mais recursos humanos nesta sala, são momentos privilegiados para acompanhar de perto e em contexto de trabalho significativo os alunos com mais dificuldades.

3.1.4 - A turma do 3.º A

Para atuar numa sala de aulas é fulcral que o professor conheça os seus alunos de modo a adequar o currículo às emergências do seu contexto. Na realidade, as crianças não são todas iguais e o seu meio familiar é tão divergente que dentro de uma mesma sala existem microculturas que devem ser respeitadas por todos e que devem ser tidas em consideração pelo professor. Os ritmos, saberes e capacidades das crianças nem sempre se encontram ao mesmo nível, pelo que é importante perceber todas estas situações, para adequar o ritmo de trabalho ao nível das capacidades de cada aluno.

A turma do 3.º A é composta por 21 alunos com idades compreendidas entre os nove e os onze anos, entre os quais 10 são do género feminino e 11 do género masculino. Toda a turma é proveniente deste estabelecimento do ano transato.

Na turma existem sete alunos inseridos no Ensino Especial por terem necessidades educativas especiais e outras quatro crianças estão incluídas no projeto de Diferenciação Pedagógica, sendo que dois destes quatro alunos já foram indicados para

o Ensino Especial e aguardam avaliação. Apenas uma aluna usufrui de acompanhamento da psicóloga da escola.

Alguns alunos são novos na turma. Outros já pertenceram a esta turma no 1.º ano e agora regressaram.

Existem cinco alunos que revelam maior capacidade de aprendizagem. São capazes de realizar, de forma autónoma e correta, as suas tarefas. São trabalhadores, participativos e interessados, todavia ainda revelam muitos problemas de ortografia. Um destes cinco alunos revela até alguns problemas de comportamento que prejudicam o bom funcionamento das aulas. Existem três meninas que, apesar das suas muitas capacidades, são muito distraídas e revelam alguns problemas relacionados com a ortografia e a organização de ideias.

Na *Língua Portuguesa*, seis dos alunos têm muitas dificuldades na leitura e na escrita. Nove deles necessitam de muito apoio, pois muitas vezes não percebem a tarefa a desempenhar e não pedem ajuda. Um destes alunos realiza, por vezes, as tarefas erradas, não reconhecendo a sua dificuldade. Dois destes alunos, com dificuldades de aprendizagem, revelaram uma significativa evolução na língua portuguesa.

Este grupo demonstra, no geral, muitas capacidades, no entanto o fator comportamental e familiar condiciona, em muito, a sua aprendizagem.

Neste momento, a turma encontra-se perfeitamente integrada com as rotinas de trabalho. Os aspetos a melhorar são a capacidade de concentração e o ritmo de trabalho que conseqüentemente se vão refletindo na qualidade das aprendizagens.

O grupo usufrui de apoio pedagógico acrescido, na sala de aula, todos os dias da semana, tal como de apoio cooperativo do Ensino Especial.

Todos os alunos frequentam atividades extracurriculares (Informática, Expressão Plástica, Biblioteca, Estudo, Inglês, Educação Musical, Educação Física e OTL).

São poucas as crianças que têm acesso ao computador ou a livros fora da escola, sendo o seu passatempo mais frequente ver televisão.

Na generalidade, a turma revela problemas baseados na carência e na falta de regras sociais e morais. Embora a maioria dos alunos tenha alterado alguns comportamentos, outros permanecem com atitudes de rebeldia e sem assimilar as regras de convivência e de trabalho. Já no que se refere à assiduidade a maioria dos alunos é assídua e pontual.

De referir que muitos destes alunos pouco conhecem para além do Bairro Social onde vivem. Não têm por hábito sair para passear, para participar em eventos culturais, nem mesmo para visitar familiares fora do bairro. Esta falta de experiências sócio - culturais reduz muito o conhecimento das crianças que só conhecem novas realidades através das atividades promovidas pela escola, como por exemplo: o Música EB, Jogos Escolares, intercâmbios de teatro, Projeto Comenius, visitas de estudo, entre outros.

No geral, os encarregados de educação destes alunos são pouco participativos e pouco interessados. Apenas uma minoria participa nas atividades desenvolvidas pela escola, comparecendo somente quando convocados. Alguns nem vêm buscar as avaliações dos seus educandos.

São, na sua maioria, famílias desestruturadas, dependentes do Rendimento Social de Inserção, de Subsídios de Cooperação Familiar e usufruem do apoio da Ação Social Escolar. De referir que um elevado número destas famílias são monoparentais e com vários filhos.

3.1.5 - As Famílias

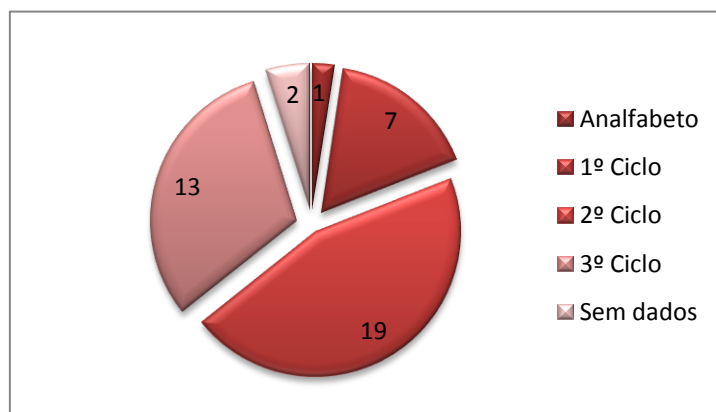
Na atualidade as famílias continuam a enfrentar inúmeras desigualdades causadas pela estratificação social, fenómeno que contribui, em simultâneo, para as

desigualdades de oportunidades na educação das crianças, e pelos aspetos culturais a ela inerentes. De facto, “quanto mais rico e variado for o seu mundo familiar, mais oportunidades o aluno tem de adquirir informação relevante e tornar as suas estruturas mentais mais complexas” (Diogo, 1998, p.62). Este fator contribui para que uma criança com estas condições tenha mais facilidades de aprendizagem, uma vez que a sua cultura poderá estar mais ajustada à da escola. Por outro lado, uma criança que provenha de meios familiares mais pobres, com famílias desestruturadas, tenderá a estar inserida numa cultura que pouco se identifica com o seu meio escolar.

Assim, e para transparecer um pouco do que é a realidade familiar da turma do 3.º A, ficam aqui expressos alguns dados que caracterizam, de um modo geral, as suas famílias, nomeadamente: as suas habilitações literárias; as suas profissões e a sua condição profissional. Torna-se pois importante que a escola detenha algum conhecimento sobre as famílias das crianças que nela frequentam, de forma a melhor adequar o contexto escolar às suas necessidades e interesses, visando, deste modo, acabar com as barreiras culturais que separam os saberes das crianças com o que a escola tem para oferecer.

No que concerne às habilitações literárias destas famílias, verificamos pelo gráfico seguinte que se encontram entre o analfabetismo e o 9.º ano (figura 36).

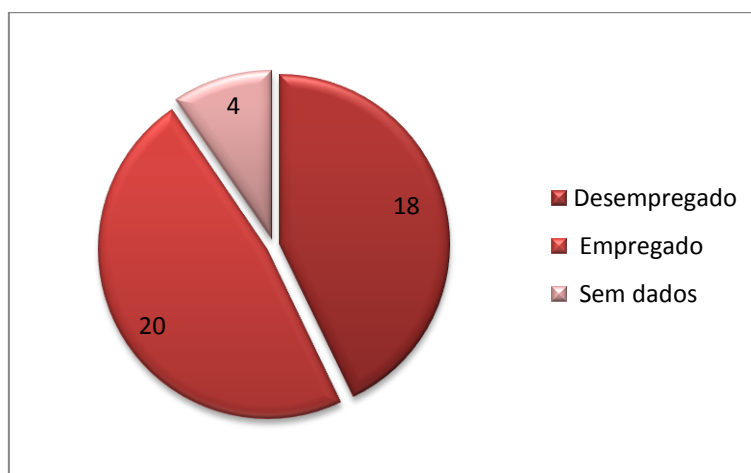
Figura 36. Habilitações Literárias dos Pais



Pela quantidade atribuída a cada nível de escolaridade, constatamos que se destacam dois grupos: os que possuem o 2.º ciclo (19) e os que atingiram o 3.º ciclo (13). Em minoria, temos os pais com o 1.º ciclo (7) e um caso de analfabetismo. Podemos concluir que, embora a maioria dos pais possua habilitações literárias, existem ainda muitos pais com um nível de escolaridade baixo, não havendo nenhum caso com formação intermédia ou superior.

No seguinte gráfico apresentamos a situação profissional dos pais, que nos mostra o número de pais empregados e desempregados (figura 37).

Figura 37. Situação Profissional dos pais

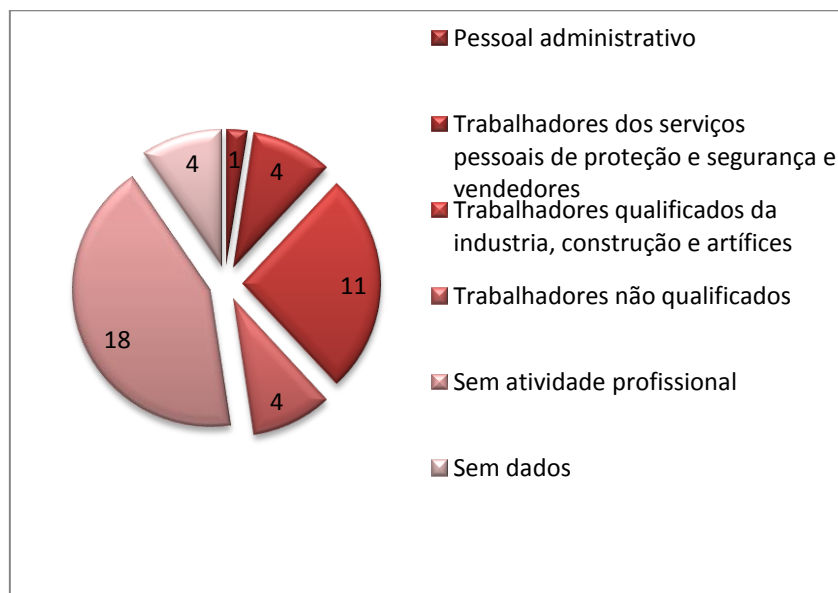


De acordo com os dados apresentados no gráfico, verifica-se não existir uma grande discrepância entre o número de empregados (20) e o número de desempregados (18), uma situação que poderá ser explicada pela falta de habilitações e qualificações por parte dos pais, que os impede de se integrarem no mundo do trabalho e consequentemente de serem detentores de um nível económico mais favorável.

No gráfico seguinte, podemos perceber em que categorias profissionais se encontram os pais, de acordo com a profissão de cada um (apêndice 14), em que foi

utilizada para o efeito a classificação estruturada pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) (figura 38).

Figura 38. Profissão dos Pais distribuída por categorias segundo o INE



No que respeita à classificação nacional das profissões, segundo o INE, podemos constatar, no seguinte gráfico, que mais de metade dos pais empregados (11) exerce profissões incluídas na categoria de trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices, estando os restantes dispersos pelas outras categorias: trabalhadores dos serviços pessoais de proteção e segurança e vendedores (4); trabalhadores não qualificados (4) e pessoal administrativo (1).

3.2 - Desenvolvimento da prática profissional numa sala de 3.º Ano

3.2.1 - Formação Cívica – Percursos para a Construção da Identidade

Neste subcapítulo, abordaremos o *Conselho* que se realiza todas as semanas, às segundas e sextas-feiras, na sala do 3.º A (apêndice 15). O *Concelho* é um dos

momentos, realizados pelos seguidores do MEM, que serve de regulador do trabalho semanal e da vida social escolar (Niza, 1998). Não se pretende aqui abordar sistematicamente os *Conselhos* que orientamos, mas apresentar, de um modo geral, como procediam os alunos em cada um destes momentos e como esta forma de gestão da turma contribui para a formação da identidade dos alunos.

À segunda-feira, “em Conselho, a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens. Em Conselho se desenvolvem social e moralmente os alunos” (Niza, 1998, p. 15). Aqui, os alunos escolhem quais tarefas que desempenham semanalmente, preenchem o seu *Plano Individual de Trabalho (PIT)*, fazem as suas inscrições para o *Ler Mostrar e Contar* e ainda decidem sobre o restante trabalho desenvolvido na sala, nomeadamente os *Projetos* e outros.

Assim, e durante os *Conselhos* que se realizavam à segunda-feira, os alunos escolhiam autonomamente as tarefas semanais, levantando o dedo de forma organizada para explicitar a tarefa pretendida e preenchendo o quadro de tarefas. Estas decisões eram tomadas todas as semanas, havendo o cuidado para que os alunos não repetissem a mesma tarefa, sem que todos a tivessem desempenhado primeiro, dando assim oportunidade a cada um de desenvolver todas as tarefas. Os alunos normalmente cumpriam sempre as suas tarefas, revelando sentido de responsabilidade. Estas consistiam no registo das presenças, na apresentação do quadro do tempo e do calendário, no preenchimento da grelha de registo de projetos e nas arrumações da sala.

No que se refere ao preenchimento do seu *PIT*, os alunos, de um modo geral, preenchiam-no de acordo com os seus interesses e necessidades, todavia, com alguma orientação do adulto, dado que, por vezes, escolhiam o seu trabalho mais em prol dos seus interesses do que das suas necessidades, sendo fundamental que trabalhem os aspetos que precisam melhorar. O *PIT* é utilizado pelos alunos para trabalharem alguns

conteúdos, escolhidos por eles, no *Tempo de Estudo Autónomo (TEA)*, num momento dedicado à sua aprendizagem autónoma, podendo fazê-lo em grupo, individualmente ou com a ajuda da professora, à medida das suas necessidades e opções.

O *TEA* é, a meu ver, um período muito importante para a formação dos alunos, pois ao mesmo tempo que buscam os seus saberes, têm também uma preocupação sobre os colegas, em especial com os que têm maiores dificuldades. Assim, aliada a esta componente mais livre, de maior responsabilidade do discente sobre a sua própria aprendizagem, está o trabalho cooperativo, o trabalho em parceria, a autonomia e sensatez. Encontra-se, aqui, subjacente a ideia fundamentada pela revisão da literatura de que os alunos devem ser sujeitos ativos e ao mesmo tempo protagonistas do seu processo de desenvolvimento e formação (Morgado, 2004; Niza, 1998).

Quanto às suas inscrições no *Ler Mostrar e Contar*, havia geralmente alguma confusão neste momento, pois os alunos, muitas vezes, queriam inscrever-se todos ao mesmo tempo e nos mesmos dias, sendo fundamental uma regulação neste sentido. Para tal era necessário por vezes verificar quem já tinha feito as suas comunicações, de modo a dar oportunidade aos outros de o fazer, evitando injustiças. De salientar que esta situação ocorria com frequência, pois quase todos os alunos gostam de participar neste momento. Importa referir que o *Ler Mostrar e Contar* é um momento livre da comunicação dos alunos que aproveitavam para ler, dramatizar, recontar e, ainda, relatar um acontecimento que achavam pertinente partilhar com os colegas. Nos dizeres de Niza (1998), estes momentos dedicados à livre expressão asseguram “a autenticidade na comunicação, promove e dá sentido social às aprendizagens escolares” (p. 3).

Relativamente ao restante trabalho delineado em *Conselho*, os alunos tinham que, por exemplo, escolher os subtemas, os grupos e planificar o trabalho a desenvolver

subjacente aos seus projetos, sendo, deste modo, a sua participação e tomada de decisão efetuada democraticamente.

À sexta-feira, o *Conselho* funciona mais como um regulador do trabalho desenvolvido durante a semana, onde os alunos apresentavam o seu *PIT* e registavam na grelha o cumprimento do que se comprometeram a fazer. Aqui, os alunos também geriam as suas relações sociais através do registo que deixavam no *Diário de Turma*, um instrumento de pilotagem, que lhes permitia deixarem expressos os aspetos negativos (na coluna não gostei) e positivos (na coluna gostei), o que fizeram (na coluna fizemos) e as suas propostas (na coluna propostas). Para tal liam o diário de turma e debatiam

as ocorrências positivas e negativas, sem lugar para julgamentos, mas para explicitação pelas partes envolvidas nas referidas ocorrências: recolha de opinião dos que queriam ajudar a clarificar os factos e os comportamentos sociais (...) Ajuíza-se depois do trabalho realizado a partir dos planos individuais e traçam-se orientações a ter em conta na elaboração dos planos para a semana seguinte (Niza, 1998, p. 15).

Assim, e no *Conselho* que se realizava à sexta-feira com a nossa cooperação, era feito o balanço intelectual, a partir dos registos de pilotagem das ações planeadas no *PIT* e da correção do mesmo. Os alunos que cumpriam o *PIT* eram elogiados, outros eram chamados à atenção por não o terem cumprido, ou porque tinham assinalado tarefas como cumpridas, mas das quais não tinham registo.

Posteriormente, o presidente e o secretário do *Conselho* liam as notas realizadas pelos alunos no *Diário de Turma*, passando-se de seguida aos debates críticos onde se discutiam as atitudes de alguns alunos, como o facto de alguém se ter feito passar por uma aluna e ter escrito no *Diário de Turma*, e por ela assinando o seu nome. Esta

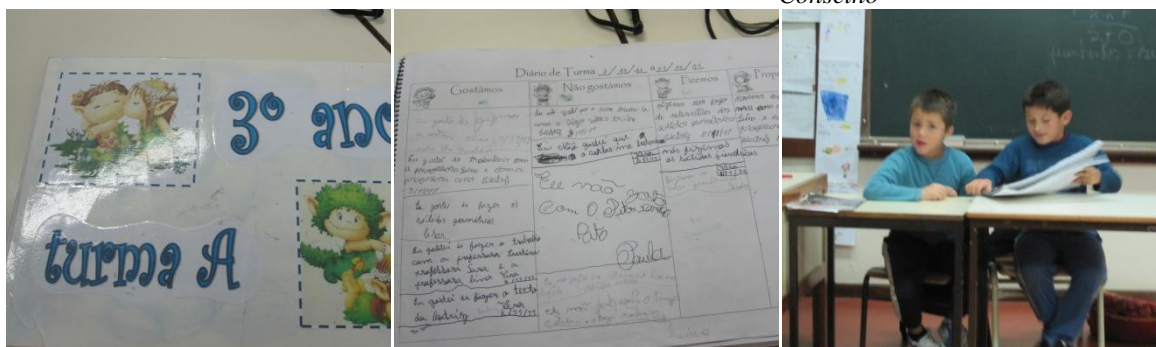
situação causou indignação a alguns colegas que questionaram em conselho a fim de verificarem o autor desta ocorrência. Todavia, ninguém se deu por culpado ficando em aberto que tal não torne a ocorrer. (figuras 39, 40 e 41).

Outros assuntos foram também abordados, como agressões verbais e físicas, sendo que, a partir da reflexão destas agressões registada pelos alunos, como: *não gosto que me deem pontapés* ou *não gosto que me chamem nomes*, foram lembradas algumas regras de convivência do grupo, que conduziram a uma clarificação dos valores estimulados na sala, à negociação e à tomada de decisões.

Figura 39. O Diário de Turma

Figura 40. Os escritos dos alunos no Diário de Turma

Figura 41. O presidente e o secretário a presidirem o Conselho



Ao lermos o registo do *Diário de Turma* todas as semanas, verificamos que as agressões entre os alunos eram constantes, em especial no recreio. Para os ajudar a adotarem outras atitudes, foi apresentado, num destes *Conselhos*, um PowerPoint com informações e imagens relacionadas com comportamentos agressivos e *Bullying*. Durante esta sessão de sensibilização contra o *Bullying*, observaram-se várias reações por parte dos alunos, destacando-se dois tipos de resposta: uma de aparente despreocupação e outra de vontade em melhorar. Estas reações levaram ao desenvolvimento de um debate.

Discutiu-se os comportamentos indevidos que observaram no “PowerPoint” e que praticavam no seu dia-a-dia escolar e o que poderiam fazer para melhorá-los.

Apenas uma aluna se identificou com todos os comportamentos negativos apresentados, revelando consciência e responsabilidade sobre as suas ações. A mesma aluna referiu que iria mudar algumas das suas atitudes comportamentais, de modo a melhorá-las. Outros alunos identificaram alguns dos seus comportamentos menos próprios e indicaram os que iriam tentar melhorar. Em geral, os alunos identificaram as agressões apresentadas no PowerPoint com as que ocorrem na sua rotina diária, dentro e fora da sala.

Para continuar a incentivar uma mudança de atitudes nos alunos foi ainda apresentado, num dos *Conselhos*, um vídeo com finalidade de lhes dar a conhecer um recreio melhor, que poderia ser o deles caso assim o entendessem. Este foi apresentado em duas partes, na primeira apresentava algumas agressões e discriminações durante os recreios da escola e na segunda um recreio onde todos são amigos, onde existe alegria, paz e amizade (apêndice 16).

Numa primeira parte do vídeo, os alunos identificaram e debateram as diversas situações que ocorriam no recreio da sua escola relacionadas com agressões e discriminação. Chegaram à conclusão que poderiam ter um recreio melhor expressando, por exemplo: *não brigar com os colegas, não dizer palavras feias e não fazer lutas*.

Na segunda parte do vídeo, a turma presenciou várias intervenções realizadas por alunos de outras escolas para sensibilizar contra o *Bullying* através de representações, panfletos, canções. Ao observarem no vídeo as iniciativas contra o *Bullying* decidiram também realizar uma canção que se chamou *Um Recreio Melhor* e algumas alunas aproveitaram para fazer uma manifestação contra o *Bullying* na escola.

Para a construção da canção, todos os alunos contribuíram com frases e som para o refrão. Quanto ao som das restantes partes, demos o nosso contributo inventando-o e ensaiando a música com os alunos. Esta canção (apêndice 17) teve efeitos muito

positivos nesta turma que, ao ver o seu produto final, ficou entusiasmada e a divulgaram por toda a escola.

Acresce referir que foi construído um videoclip com esta música. Esta foi cantada pelos alunos na festa de natal e agora encontra-se publicada no site da escola (<http://escolas.madeira-edu.pt/eb1penogueira/P%C3%A1ginaInicial/tabid/528/Default.aspx>).

A manifestação foi realizada através de cartazes e panfletos divulgados por toda a escola para pôr fim ao *Bullying*. Todos os alunos e adultos observaram com atenção os cartazes e manifestaram algum agrado com a proposta desta alunas que exigiam um recreio melhor e um fim à violência (figuras 42 e 43).

Figura 42. Algumas alunas construindo os cartazes contra o *Bullying*

Figura 43. As crianças fazendo a manifestação contra o *Bullying*



A partir destas intenções, em que a nossa atitude foi a de não recriminar, mas a de ajudar os alunos, envolvendo-os, a sentirem que têm escolhas e que estas têm efeitos positivos ou negativos de acordo com os caminhos que percorrem, verificou-se algumas alterações de atitude. No geral, observou-se alguns melhoramentos no comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula.

Os *Conselhos* servem efetivamente como reguladores da vida social escolar, funcionando como um momento de balanço sociomoral da vida do grupo e facilitador da avaliação da turma, abrindo perspectivas para o planeamento posterior. Nesta linha, a

reflexão que fazem da sua aprendizagem e comportamentos permite aos alunos inferir, em conjunto, sobre o trabalho realizado durante a semana, sobre as suas atitudes e comportamentos de forma individual e coletiva. Trata-se, sobretudo, de uma tomada de consciência do seu papel no contexto educativo e social e no impacto que este tem nas suas vidas.

Este momento, como os demais desenvolvidos nesta sala, promove nos alunos uma vivência em democracia, através da qual a opinião de cada um é valorizada e aceite por todos. Defende-se aqui o que nos refere Niza (1998), que a cada aluno que se encontre na escola em formação deve ser dada oportunidade a todos de experimentarem, em confronto com os problemas sociais da escola, a aprendizagem cívica da participação democrática em direto, sendo fundamental este processo de avaliação sobre o trabalho diário, sobre as atitudes e comportamentos da turma, dentro e fora de sala de aula. Estes percursos possibilitam ainda aos alunos a construção da sua identidade, que não deve ser tida como algo definitivo, mas em constante construção e que podemos contribuir para uma boa formação da mesma.

3.2.2 Estudo do Meio – Conhecer o Corpo Humano através do Trabalho em Projeto

O Trabalho em Projeto é uma metodologia que conduz os alunos ao desenvolvimento de competências que ultrapassam a mera interiorização do conhecimento, pois permite ir mais longe, uma vez que são eles, sob a mediação do professor, a procurarem a informação, a selecionarem-na, a tratarem-na, e a usarem de diversas formas de apresentação para o fazerem em grande grupo, de modo a fomentarem um conhecimento partilhado entre todos.

Niza (1998) refere que “esta instrumentalidade de partilha de saberes acrescenta sentido social à comunicação e à cooperação que sustentam a democracia” (p. 8). Na verdade, trabalhar em projeto estimula a vontade do aluno aprender, este sente-se um verdadeiro construtor do seu conhecimento e, ao mesmo tempo, sente-se responsável pela sua aprendizagem e a de toda a turma revelando-se, assim, um processo de aprendizagem cooperativa e social através da partilha de conhecimentos (Peças, 1999).

Os projetos desenvolvidos pelos alunos do 3.º A, no período de estágio, permitiram-lhes momentos de grandes aquisições através de um percurso fundamental à sua aprendizagem. Não nos limitamos a remetê-los apenas para o conhecimento mas, sobretudo, para o desenvolver de competências sociais imprescindíveis à sua formação e construção de identidade.

Estes projetos decorreram de um grande tema, o corpo humano, um dos conteúdos a abordar no 3.º ano de escolaridade de acordo com a *Organização Curricular e Programas (2004)*, na unidade curricular de Estudo do Meio. Para iniciarmos este trabalho houve, primeiramente, a apresentação do tema que, embora partisse de um programa a cumprir, foi possível aos alunos tomarem iniciativas nas opções dos subtemas a trabalharem, assim como na escolha dos grupos e planificação do que fazer.

Habitados, na sua maioria, a desenvolverem este tipo de trabalho, não foi difícil para estes alunos delinarem os caminhos a serem trilhados para o desenrolar do seu projeto. De facto, aqui confirma-se que uma aprendizagem sistemática de uma determinada forma de o fazer conduz o aluno num processo de confiança e segurança para efetuá-lo autonomamente sendo apenas necessária a orientação do professor em alguns momentos no decorrer do trabalho (Niza, 1998).

Os grupos organizaram-se de acordo com a sua opção relativamente ao subtema a desenvolver. Estas decisões foram tomadas em *Reunião de Conselho*, no momento dedicado ao planeamento semanal de todo o trabalho desenvolvido na sala. Neste momento, os projetos tomaram forma nos grupos através do contrato, mediado pelos interesses, em que foram delineadas as responsabilidades e compromissos de cada elemento do grupo para o bom funcionamento do trabalho, nomeadamente: “o que vamos fazer, quem faz, quando, para quê” (Peças, 1999, p. 59).

Segundo Niza (1998), este trabalho centrado numa “estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também” (p.49), sendo da responsabilidade de todos e de cada um o sucesso do grupo (Johnson, Johnson & Holubec (1999); Lopes & Silva, 2009; Niza, 1998).

De salientar que, devido às dificuldades de aprendizagem desta turma, os grupos puderam contar com a orientação de um adulto durante as diferentes etapas do desenvolvimento do seu projeto.

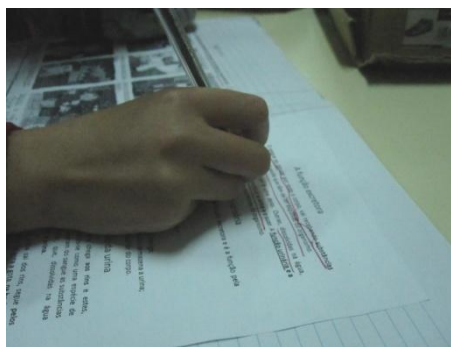
Todavia, não abordarei aqui todos os projetos realizados sobre o corpo humano, darei apenas o exemplo de um, o *Sistema Excretor*, que foi desenvolvido por um grupo composto por quatro crianças (apêndice 18).

O grupo iniciou o seu trabalho com a escolha do tema e a planificação do mesmo, partindo das questões que levaram ao seu desenvolvimento. Seguidamente, procederam à investigação através da pesquisa de livros e da seleção da informação, sublinhando a mais pertinente sobre o *Sistema Excretor* (figuras 44 e 45).

Figura 44. Procura e seleção da informação sobre o Sistema Excretor



Figura 45. Sublinhando a informação pertinente ao projeto



Esta fase da pesquisa é muito importante, pois pressupõe a capacidade dos alunos em direcionar a sua atenção para o que realmente é necessário descobrir sobre determinado assunto.

De facto, sendo os alunos os principais construtores do seu saber, é-lhes exigido que da sua parte haja “uma forte actuação da própria pesquisa e no tratamento da informação” (Many & Guimarães, 2006, p.31). Cabe pois ao grupo passar por todas as fases que implica o trabalho em projeto, numa atitude de aprender fazendo e não num comportamento passivo.

Nesta parte da pesquisa, três elementos do grupo revelaram dificuldades na seleção da informação decorrente das suas lacunas na leitura, tendo sido necessário o apoio do adulto e do colega para que percebessem o sentido da informação. Após a escolha e análise desta, o grupo fez o seu registo no computador, de forma alternada entre os elementos, consoante interesses e dificuldades.

Ao passarem no computador os dados recolhidos, os mesmos três alunos evidenciaram dificuldades no manuseamento das ferramentas do Word, o que nos levou a verificar os poucos contatos destas crianças com este meio tecnológico fora da escola. (figura 46).

Figura 46. O grupo passando a informação para o computador



As suas falhas nesta fase do projeto não se prenderam de facto com a sua capacidade em desenvolverem este trabalho, porque o fazem muito bem e de forma autónoma, mas sim com aspetos referentes à leitura, compreensão e interpretação do texto e ao domínio das ferramentas tecnológicas.

Posteriormente, o grupo construiu algumas questões para serem colocadas aos colegas na altura da apresentação do projeto e efetuaram a avaliação do trabalho desenvolvido até ao momento. Neste ponto da avaliação “Os grupos devem determinar que ações dos seus membros são positivas ou negativas e tomar decisões sobre as condutas a manter ou modificar em ocasiões futuras” (Lopes & Silva, 2009, p.19).

Esta formulação de questões, assim como a avaliação do projeto, permite aos alunos um processo de construção de aprendizagens que passam pelo conhecimento e pelo desenvolvimento do sentido crítico do seu próprio desempenho, sendo fundamental o distanciamento que os alunos fazem do que realizam, de forma a perceberem o que está bem, em que aspetos precisam melhorar e como o fazer. Aqui o conhecimento de cada um “constrói-se pela consciência do percurso da própria construção” (Niza, 1998, p. 23).

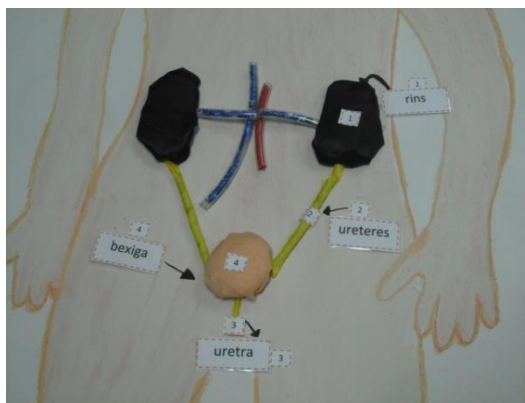
Para complementarem a informação, os alunos procuraram imagens na Internet sobre o *Sistema Excretor* e elaboraram as suas legendas. Já nas aulas realizadas pela professora cooperante, os alunos, com o apoio desta e com o material recolhido, construíram os cartazes.

Finda esta parte do projeto, foi sugerido aos alunos a construção em 3D do Sistema em que estiveram a trabalhar. O grupo aceitou a sugestão manifestando interesse em saber como se procederia à sua construção. Assim, e após o diálogo entre o grupo sobre os passos a percorrer e qual a tarefa de cada um, começaram por desenhar uma figura humana numa cartolina e pintaram-na com pastel. De seguida, construíram as partes do *Sistema Excretor* utilizando, para o efeito, diversos materiais como tecidos, mangueiras, papel crepe, diários, etc. Numa fase posterior, fizeram a colagem das partes no sítio indicado da figura humana e ainda as legendas em placas móveis de acordo com o nome de cada parte, compondo assim o seu sistema (figuras 47 e 48).

Figura 47. Construção do Sistema Excretor



Figura 48. Sistema Excretor já completo com legendas em placas móveis



Acresce referir que esta construção em 3D com placas móveis possibilitou trabalhar em forma de jogo interativo. Os alunos podiam deslocar as legendas e

questionar de forma a identificar e colocar no sítio correto o nome da cada parte do *Sistema Excretor*.

Durante este trabalho, foi visível o entusiasmo e responsabilidade com que os alunos se dedicaram, trabalhando cooperativamente, fazendo questão para que corresse positivamente. Em alguns momentos, questionavam se estavam a fazer bem e, noutros, apoiavam-se para que cada parte ficasse de acordo com o que viam nas imagens, fazendo-a corresponder a uma representação quase idêntica. Por vezes, davam sugestões quando um dos elementos do grupo estava com dificuldades para que fizesse de determinada maneira e ajudavam, dando o exemplo de um dos elementos que referiu: *faz os rins com a forma de um feijão, eu ajudo-te*.

Com o trabalho de campo quase completo, o grupo aproveitou algumas oportunidades para estudar o seu trabalho e preparou-se para a apresentação do mesmo. Estudaram a informação, assim como o jogo com placas móveis para formalizarem o seu estudo e ainda treinaram as questões que construíram para colocar na apresentação. Nestes momentos, dois dos alunos que revelavam maior dificuldade na leitura, tentaram colmatar esta situação estudando vezes sem conta para o conseguirem fazer. Por vezes, os colegas ajudavam lendo com eles. Verificou-se que, para estes alunos, o momento da apresentação é deveras importante e que implica uma responsabilidade acrescida, pois é nessa fase que dão a conhecer o seu trabalho partilhando-o com todos. O trabalho em cooperação é aqui ainda mais evidente, sendo que para além de trabalharem em colaboração para o desenvolvimento dos projetos, cooperam também ajudando os colegas com dificuldades para que estes as ultrapassem.

Sentindo-se preparado, o grupo concordou em fazer a sua apresentação na data prevista (figura 49).

Figura 49. Apresentação do Projeto



Durante a apresentação, esteve presente a turma, a professora cooperante, as estagiárias e os pais de dois elementos do grupo que trabalharam no projeto. A apresentação foi realizada por todos os elementos do grupo, à vez, conforme a parte que correspondia a cada um. Começaram por apresentar o tema e a informação, explicando os conteúdos e respetivas imagens referindo-se a cada designação (figura 50).

Figura 50. Apresentação do projeto explicando através das placas móveis com as legendas o sistema urinário



Posteriormente, e para formalizar a apresentação, mostraram o Sistema Excretor construído em 3D, colocando as legendas nas partes indicadas e referindo o seu nome para que todos verificassem a que correspondia.

Após a apresentação, o grupo colocou questões aos colegas a fim de verificarem tanto a sua atenção como o que conseguiram aprender com o que ouviram. Algumas

questões foram respondidas acertadamente pelos inquiridos, revelando que estiveram atentos e que as informações foram bem expressas.

Depois de respondidas as questões, os colegas que assistiram fizeram a avaliação ao trabalho e à apresentação realizada, tendo elas sido muito positivas, pois quer os adultos como os colegas referiram que foi uma boa apresentação, que o grupo trabalhou muito e bem e que este expressou-se de forma organizada e clara. Em alguns casos, foram colocadas algumas dúvidas que o grupo esclareceu.

Ao ouvir os comentários, o grupo respirou de alívio porque conseguiu de facto alcançar os seus objetivos, os quais eram baseados numa boa apresentação, na partilha dos seus saberes e na apreciação do seu trabalho. Para os alunos, este foi um momento de extrema valorização do seu esforço enquanto agentes ativos do seu conhecimento e dos outros, uma vez que partilharam as suas novas aquisições, de modo a que todos aprendessem também.

No final da apresentação, foi colocado um vídeo sobre o Sistema Excretor que funcionou como consolidação da matéria, clarificando algumas das questões que poderiam não ficar bem esclarecidas. Foi ainda apresentado um jogo interativo sobre o corpo humano, que possibilitou a aplicação dos conhecimentos pelas crianças que demonstraram concentração no decorrer do mesmo.

Para que toda a turma pudesse ter acesso à informação, foi-lhes entregue documentação sobre a qual fizeram a leitura e sublinharam as partes mais importantes. Seguidamente, foram feitos alguns esquemas para os alunos passarem para o seu caderno como base do seu estudo diário.

Considero que todo o trabalho realizado durante os projetos foi bastante consistente, e que desde o início houve uma organização e um trabalho em cooperação que facilitou os resultados positivos sentidos na sua concretização.

Também a apresentação, sob forma de comunicação, permitiu aos alunos partilharem os seus saberes e as produções culturais, com uma validação social do seu trabalho de produção e de aprendizagem, para que todos pudessem aceder à informação. Acreditamos que ao se promoverem as aprendizagens dos alunos em interação comunicativa fazemos avançar o seu desenvolvimento psicológico e social (Niza, 1998).

Acrescenta-se que “Esta matriz comunicativa radica em circuitos de comunicação das aprendizagens e de fruição dos produtos culturais, para que todos possam aceder à informação de que cada um dispõe, aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual” (Niza, 1998, p. 3).

A realização do Trabalho em Projeto vem demonstrar, uma vez mais, que não só os alunos aprendem em conjunto, em cooperação e de forma significativa, como fomenta e melhora as relações sociais entre toda a turma e contribui para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, fundamentais para que tudo o resto ocorra com naturalidade. Isto verificou-se ao longo de todo o trabalho, pois estando ocupados em construir o seu conhecimento esqueciam-se dos conflitos que muitas vezes geravam entre si no seu dia-a-dia.

De salientar que os cartazes utilizados na apresentação dos projetos pelos alunos foram transformados em livros pelas estagiárias. Pretendemos, com estes, facilitar a consulta e estudo dos alunos nos diferentes projetos (figura 51).

Figura 51. Livros construídos com os cartazes das apresentações dos projetos



3.2.2.1 – Avaliando o Trabalho em Projeto

A avaliação dos projetos é aqui apresentada de uma forma geral, pois embora se tenha descrito a prática de um só projeto, a verdade é que todos os outros decorreram nos mesmos moldes e em tempo simultâneo, divergindo apenas o dia da apresentação. Não pretendemos ser aqui exaustivas, mas sim dar a conhecer, em linhas gerais, como procederam os alunos durante todo o tempo da realização dos projetos até à sua apresentação. Quanto à avaliação para aferir os conhecimentos dos alunos sobre todos os temas abordados em projeto, esta foi feita pela professora cooperante depois da interrupção natalícia, uma vez que, por questão de tempo, não nos seria possível fazê-la.

Assim, verificou-se que, no geral, todos os alunos participaram ativamente em todo o processo de realização do seu projeto. Os elementos dos grupos trabalharam em cooperação e entreajuda, revelando responsabilidade no que faziam. Dentro de cada projeto, aferiu-se, a partir da observação e durante o estudo para a apresentação do mesmo, que o grupo dominava o seu tema.

Os grupos conseguiram apresentar bem o seu trabalho, revelaram segurança no que fizeram e demonstraram saber toda a informação que tinham nos cartazes, explicando quase sem precisar ler. Algumas das questões que os grupos colocaram aos colegas que assistiam à apresentação foram respondidas, sendo um indício de que estavam atentos e que perceberam alguns dos saberes partilhados. Também algumas dúvidas apresentadas pela plateia foram explicadas por cada grupo, esclarecendo-as.

Considera-se, por tudo o que aqui foi vivenciado e partilhado pelos alunos, que na base de trabalho em projeto, o sucesso de aprendizagem é bem mais significativo e efetivo e que este pressupõe uma interação social importante ao desenvolvimento do sentido da democratização e da autonomia dos alunos (Niza, 1998).

De facto, nos projetos transparece o trabalho desenvolvido e pressupõe uma implicação social para o progresso, o bem-estar e o desenvolvimento. Estes apelam à participação e estimulam “os que neles participam, com sentido, democráticos, construtores de mais e melhor cidadania” (Peças, 1999, p. 57).

3.2.2.2 - Os Pais na Apresentação dos Projetos

Durante a planificação dos projetos ficou decidido que cada grupo convidaria os familiares para assistirem à apresentação do seu projeto (figuras 52 e 53).

Assim, ao longo das apresentações, foi visível a presença de alguns pais que puderam partilhar estes momentos com os seus educandos.

Os pais que em alguns casos não presenciaram a apresentação foi por estarem a trabalhar e, como tal, não lhes foi possível estarem presentes.

Figura 52. Os pais assistindo à apresentação dos projetos



Figura 53. Os pais tirando uma fotografia com os seus educandos após a apresentação do projeto



Olhando para a realidade do contexto destas crianças inseridas em famílias pouco estruturadas, que nem sempre manifestam interesse pela sua vida escolar, é de louvar algumas mudanças na sua maneira de agir em relação a este aspeto, uma vez que convidados para presenciarem ao trabalho dos seus educandos começam a mostrar

interesse em participar. Nesta linha, Davies, Marques e Silva, (1997) referem-nos que mesmo “ Os alunos oriundos de famílias mais desfavorecidas e pouco habituadas a lidar com a cultura da escola também podem adquirir essas atitudes se os professores as deram a conhecer aos pais” (p. 31).

De facto, um grande número de alunos contou com a presença dos pais que ficaram até ao fim de toda a apresentação do projeto. Estes demonstraram orgulho e satisfação pelo trabalho dos seus educandos, referindo que gostaram muito, que realmente, os seus filhos fazem coisas que eles nem imaginavam. São estas experiências e interações promovidas pelo professor em comunhão com os alunos, que favorecem uma aproximação entre a família e a escola fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesta turma, um dos fatores que contribui para o desinteresse e dificuldades de aprendizagem dos alunos passa pelas suas experiências culturais no seio familiar. Em muitas destas famílias a escola é encarada mais como um espaço onde os educandos permanecem aos cuidados dos outros, não lhe conferindo a devida importância, onde a principal função é a da promover a aprendizagem, o desenvolvimento de competências e a aquisição de saberes nos alunos, essenciais à sua formação enquanto cidadãos pertencentes a uma sociedade com poder para intervir.

Para Davies, Marques & Silva (1997), o ideal seria que os valores da escola coincidissem com os valores das famílias, pois quando “não há rupturas culturais a aprendizagem ocorre com mais facilidade” (p.25). Esta aproximação entre o pensar da escola e o pensar da família contribuiria para esbater a distância que frequentemente existe entre estes dois contextos educativos. Para que tal ocorra, Diogo (1998) diz-nos que “as escolas e as famílias deverão por consequência trabalhar no sentido de um

maior relacionamento recíproco, tendo em vista a produção de melhores contextos de aprendizagem para os jovens” (p.52).

3.2.3 - A Matemática – Trabalhando a Geometria e os Números e Operações no Coletivo

A matemática é trabalhada no coletivo onde todos têm oportunidade de contribuir com as suas soluções na resolução de problemas. Nesta linha, Niza (1998) refere-nos que “As sessões colectivas de Matemática destinam-se a pôr em comum dúvidas suscitadas pelas atividades de treino, para apoiar a construção de estratégias de aprendizagem ou para apoiar a interpretação de enunciados de problemas” (p. 18). Estas sessões são entendidas, por este mesmo autor, como pragmáticas de trabalho coletivo dos alunos que contam “com o apoio eficaz e discreto do professor em forma de ensino interactivo” (p. 19).

Na *Matemática Coletiva* é dada a possibilidade aos alunos de construírem os seus conhecimento e conceitos matemáticos, numa perspetiva de partilha de aprendizagens e de opções, em que as dúvidas apresentadas e as explicações dadas pelos diferentes intervenientes conduzem a uma mesma resposta e conhecimento.

Assim, iremos aqui dar a conhecer os aspetos matemáticos trabalhados no coletivo durante o nosso tempo de estágio e que se encontram dispostos por dois tópicos: a *Geometria* e os *Números e Operações* tendo sido estes desenvolvidos de várias formas mediante as necessidades deste contexto (apêndice 19).

Relativamente à *Geometria*, foram trabalhados os sólidos geométricos, iniciando-se com o jogo o *Rei manda*. A partir deste, os alunos puderam explorar os sólidos por eles construídos em aulas anteriores com a professora cooperante, com o intuito de identificarem as suas diferenças, enquadrá-los nas suas categorias,

identificarem e nomearem todas as partes que lhes dizem respeito como as faces curvas ou planas. O jogo consistiu numa regra básica em que sempre que o rei mandasse levantar uma dada figura com determinada característica os alunos deveriam ser capazes de o fazer, procedendo ao seu registo.

Nesta atividade, os alunos que apresentaram dificuldades em identificar os sólidos e em contar o número de faces foram chamados ao quadro para descrevê-los e desenhá-los no mesmo. Dado que estes alunos também fizeram o registo incorreto na ficha distribuída para o efeito, a turma em cooperação ajudou-os a preencherem de forma assertiva numa tabela construída no quadro, explicando-lhes como deveriam proceder à contagem do número de faces. Os restantes sólidos foram desenhados no quadro por outros alunos que o fizeram corretamente. De um modo geral, as crianças conseguiram preencher bem e acertadamente as tabelas nas fichas de registo.

Ainda relacionado com este jogo, foi sugerido aos alunos que, à vez, colocassem os sólidos na mesa com as etiquetas com o nome de cada um, para verificar o seu conhecimento.

No momento de organizar os sólidos na mesa segundo os nomes, a maior parte dos alunos reconheceu o nome dos sólidos geométricos (figura 54).

Figura 54. Os sólidos geométricos colocados nas mesas pelos alunos de acordo com os nomes correspondentes



Posteriormente, foi realizado um jogo interativo no computador em que os alunos deveriam identificar a planificação do sólido correspondente, selecionando a imagem correta. Os alunos demonstraram interesse na realização do jogo, querendo todos fazê-lo ao mesmo tempo, o que gerou alguma confusão. Para acalmá-los, foi necessário recorrer a uma mudança de estratégia, que pressupôs a criação de uma lista no quadro, onde ficou registado os alunos que, por ordem de comportamento, seriam os primeiros a jogar. Esta estratégia revelou-se bastante eficaz, dado que estes acalmaram e puderam prosseguir com a atividade. Neste jogo de multimédia, verificámos que a turma conseguiu identificar o nome dos sólidos e relacionar a planificação do sólido (número de faces, forma das faces) com o sólido. Apenas um dos alunos não conseguiu acertar no jogo, demonstrando não identificar as figuras geométricas e o número de faces.

Para que os alunos adquirissem um conhecimento geral de todas as características dos sólidos, foram realizadas outras atividades que pressupuseram a identificação das arestas e vértices nos mesmos. Para tal, recorreu-se novamente aos sólidos já construídos e explicou-se aos alunos o que eram as arestas e os vértices, de modo a que pudessem fazer a sua identificação nos sólidos por eles escolhidos e procedessem ao seu registo numa ficha para esse fim. Foi pedido aos alunos que a preenchessem de acordo com os conhecimentos que já detinham em relação ao nome dos sólidos, do número de faces e agora das arestas e vértices. Os alunos também tiveram de pintar, utilizando cores diferentes, os sólidos que se encontravam na ficha de registos para uma melhor visualização e identificação.

Para verificar se toda a turma fez o registo correto na ficha e sinalizou com a cor indicada todas as partes dos sólidos, os alunos foram, à vez, ao quadro fazer este registo numa grelha desenhada no mesmo (figuras 55 e 56).

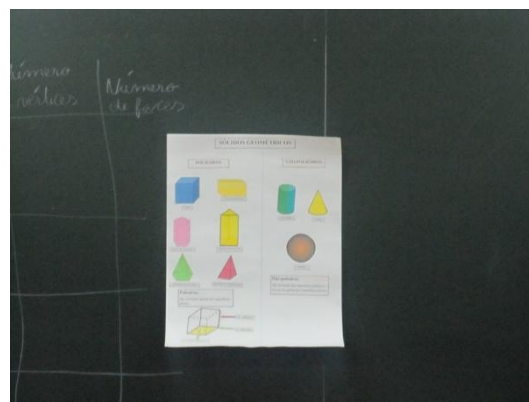
Figura 55. Registo nas grelhas das características dos sólidos

FOFCA DE TRABALHO - 1º ANO
 MATEMÁTICA - Sólidos Geométricos
 DATA: 20/05/2022
 NOME: [nome] [nome]
 TEMA: 306

Trabalhando as arestas e vértices

Sólido	Nome	Número de arestas	Número de vértices	Número de faces
	Cubo	12	8	6
	Pirâmide	8	5	5
	Paralelepípedo	12	8	6
	Cone	0	1	1

Figura 56. Registo no quadro das características dos sólidos



Através desta verificação global, aferiu-se que alguns alunos confundiam arestas com faces e vértices, tendo estes conceitos sido trabalhados com os respetivos alunos no TEA. Segundo Ponte e Serrazina (2000), “Muitos conceitos da geometria não podem ser reconhecidos ou compreendidos a menos que, visualmente, o aluno possa perceber exemplos e identificar figuras e propriedades associando-os a experiências anteriores” (p.166).

Ainda dentro do tópico da *Geometria*, os alunos trabalharam as planificações do cubo. A atividade prendeu-se com a identificação de todas as planificações que permitiam construir um cubo. Para tal, os alunos formaram quatro grupos, sendo distribuído a cada grupo um número de planificações igual ao número de elementos para que cada um construísse a sua própria planificação. Pretendeu-se, com esta atividade, que os alunos dobrassem as planificações que lhe foram entregues e verificassem se com elas conseguiam construir um cubo, uma vez que nem todas correspondiam a esta figura geométrica.

No final da atividade, cada grupo apresentou o seu trabalho no coletivo e explicou a sua planificação. Durante a apresentação conseguiram distinguir as

planificações e identificaram as que possibilitavam a construção de um cubo, todavia, alguns não nomearam todas as partes que compõem um cubo, tendo então sido ajudados pelos colegas. As planificações do cubo foram colocadas em cartaz para que os alunos pudessem fazer a sua consulta sempre que necessitassem (figuras 57 e 58).

Figura 57. Apresentação das planificações do cubo



Figura 58. Exposição das planificações e não planificações do cubo



Esta atividade permitiu aos alunos, através das suas próprias construções e da resolução de problemas, perceber que, para construir um cubo, podemos utilizar 11 formas e que são necessárias seis faces que não podem estar dispostas de qualquer maneira.

Verificou-se que a aprendizagem neste tópico foi significativa para estes alunos, que através de jogos e de um aprender fazendo, conseguiram interiorizar alguns conceitos. Neste sentido, a *Organização Curricular de Programas para o 1º Ciclo (2004)* é clara quando nos refere que as crianças devem encontrar na escola um “ambiente, oportunidade e material para se dedicarem a jogos (...) que concorram para o desenvolvimento de noções geométricas” (P. 180), acrescentando ainda que a exploração das formas apela ao desenvolver de capacidades nas crianças, relacionadas com a criatividade, o sentido estético e ao seu natural e progressivo equilíbrio e harmonia (Ministério da Educação, 2004).

Também de acordo com Ponte & Serrazina (2000), “A Geometria constitui um domínio da matemática extremamente importante. Todos os cidadãos precisam desenvolver as suas capacidades espaciais e de organização do espaço para viverem numa sociedade cada vez mais visual” (p. 164).

Os Números e Operações foram trabalhados com estes alunos através de um conjunto de atividades que lhes possibilitaram a compreensão e interiorização de conceitos matemáticos e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das suas capacidades na resolução de problemas.

Começou-se por trabalhar com os alunos os números ordinais através da leitura de uma notícia sobre uma corrida de motos, para que estes a efetuassem em voz alta e propusessem sugestões sobre como poderiam ser registadas as classificações dos participantes das corridas. Os alunos, ao lerem a notícia em voz alta sobre as posições dos concorrentes e os respetivos números ordinais, compreenderam que poderíamos utilizá-los para escrever por extenso a posição dos atletas nas corridas. Alguns deles referiram que poderíamos aplicar também aos andares de um prédio, referindo-se ao primeiro e ao segundo andar e ainda a outro tipo de corridas, nomeadamente de barcos e de aviões.

Seguiu-se um jogo em que os alunos, à vez, retiravam de um saco imagens de motos que continham um número impresso, colocavam a imagem no quadro e, utilizando as placas móveis do cartaz, faziam corresponder o número impresso na mota ao ordinal indicado.

Posteriormente procederam ao registo, no quadro, do número que se encontrava na mota e que foi extraído do saco. Decompuseram o número, por exemplo ($64 = 60 + 4$), e escreveram o respetivo ordinal por extenso, utilizando as placas móveis do cartaz explicando à turma o seu raciocínio (figura 59 e 60).

realização do jogo, através da atenção, implicação e envolvimento que todos demonstraram no decorrer do mesmo.

A resolução de problemas foi também um dos aspectos matemáticos desenvolvidos nesta sala, que possibilitaram trabalhar o número e as operações. Numa primeira fase, os alunos resolveram os problemas mais simples decorrentes de algumas questões, que surgiram aquando da realização de atividades com o material multibásico, em que foram abordadas as centenas, as dezenas e as unidades, e a soma dos números de cada uma destas representações.

Os problemas apresentados consistiram tanto na sua resolução, como na sua representação através do material multibásico (este material é usado para os alunos que têm dificuldade em perceber o que são as centenas, dezenas e unidades). Este material é apontado por Ponte e Serrazina (2000) como sendo uma boa ajuda para os alunos compreenderem o valor da posição do Número.

Para solucionar os problemas foi sugerido aos alunos que o fizessem primeiro no caderno, sendo depois resolvidos, à vez, no quadro para uma correção geral com toda a turma. Os alunos que foram ao quadro conseguiram resolver os problemas e relacionar centena, dezena e unidade entre si, apresentando as operações de somar com e sem a ajuda do material multibásico (figuras 61 e 62).

Figura 61. Resolução de problemas utilizando a casa das centenas, dezenas e unidades

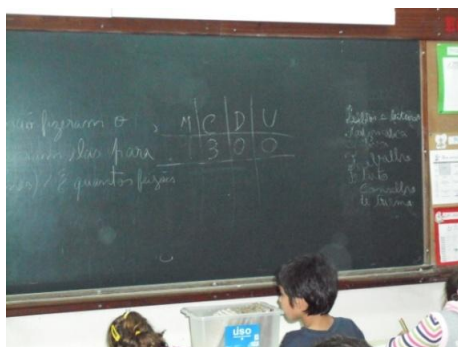


Figura 62. Exemplo da representação do problema através do desenho do material multibásico



No entanto, alguns alunos, ao tentarem resolver os problemas no caderno, revelaram dificuldade em ler e em representar os números que se encontravam nas centenas e dois alunos tiveram dificuldades em ler o valor do algarismo das centenas e dezenas. Por vezes, foi necessário recorrer ao quadro das centenas, dezenas e unidades para ajudar a escrever o número, sendo esta uma estratégia que permite relembrar aos alunos o lugar onde se situam os números, de forma a poderem fazer a sua leitura e proceder à resolução dos problemas.

Os alunos puderam resolver alguns problemas relacionados com o festejo do magusto na sua escola. Estes pressupuseram a utilização do algoritmo da adição com e sem transporte, em que começaram primeiro por fazer a leitura em voz alta de cada problema, que depois resolveram no seu caderno, à vez. Consoante resolviam os problemas no caderno, estes eram igualmente corrigidos no quadro por uma criança que explicava ao grande grupo os passos dados para encontrar a sua solução. Verificou-se que, durante a sua resolução, alguns alunos conseguiram apresentar os passos e as soluções para os problemas através das operações com e sem transporte. Contudo, outra parte da turma apenas conseguiu resolver os que não implicavam o algoritmo da adição com transporte. Para ajudar estes alunos a compreender as operações do algoritmo da adição com transporte, foi necessário recorrer ao exercício diversificado destas operações. Isto levou a que mais crianças esclarecessem as suas dúvidas e conseguissem desenvolver esta competência.

Foram também trabalhados problemas que implicaram a utilização do algoritmo da subtração com empréstimo, tendo estes sido construídos na aula anterior pelos alunos organizados em grupos com o apoio da professora cooperante. Para a sua apresentação e resolução no coletivo, os grupos escolheram um representante a quem coube a tarefa de

ler o enunciado e resolver o problema, expressando os passos dados para a sua resolução e ainda fazer a sua representação através do material multibásico.

Um dos representantes de um grupo leu, de forma clara, o seu enunciado e resolveu o problema recorrendo à operação com os números e, posteriormente, com o material multibásico, demonstrando relativa facilidade e um bom raciocínio no seu desempenho, o que nos remete para a importância de serem os alunos, muitas vezes, a criarem as suas próprias situações problemáticas, sendo que, através destas, as suas aprendizagens são mais significativas.

O representante de um outro grupo, também leu, de forma explícita, o seu enunciado que estava bem formulado. Seguidamente, explicou à turma como resolvê-lo utilizando o algoritmo da subtração. Aquando da utilização do material multibásico, para proceder à sua representação, revelou algumas dificuldades na utilização do mesmo, tendo sido necessária, alguma orientação da nossa parte.

No que concerne aos restantes alunos, quase todos evidenciaram dificuldades na resolução de problemas com o algoritmo da subtração com empréstimo.

A turma pôde realizar alguns problemas relacionados com dinheiro, que surgiram da viagem realizada pela professora cooperante, em que foi sugerido aos alunos averiguar os gastos feitos durante o tempo em que esteve fora. Assim, foram apresentados em PowerPoint os lugares que a professora visitou e onde teve de pagar entrada, os sítios onde comeu algumas refeições, os vários pagamentos e ainda os transportes que utilizou e respetivos gastos nos mesmos.

Foi então sugerido aos alunos que registassem no seu caderno os gastos por cada modalidade e que efetuassem as operações, a fim de verificarem quanto gastou a professora cooperante em cada uma das situações apresentadas. Posteriormente, e depois de efetuarem com sucesso as suas somas, juntaram os três resultados e obtiveram

o produto final. Estas resoluções revelaram-se fáceis para os alunos que conseguiram, utilizando diferentes caminhos, chegar às mesmas soluções. Aproveitou-se para neste processo levar os alunos à compreensão de quantos cêntimos são necessários para obtermos um euro, o que de facto lhes permitiu fazer a leitura do resultado em euros e cêntimos.

Concluiu-se, após a prática com estes alunos, que é fundamental o seu contato diário com situações que promovam o desenvolvimento do seu raciocínio e que este pode ser explorado, tanto com o que o professor apresenta, como com as suas próprias construções e com situações próximas do seu contexto real. Nesta linha de pensamento, a revisão de literatura refere-nos que a resolução de problemas construídos pelos alunos ou a aceitação das sugestões destes para a resolução dos que já se encontram estruturados, é uma forma de promover uma aprendizagem com sentido, em momentos onde está subjacente a sua participação e envolvimento de forma interativa (Ministério da Educação, 2004).

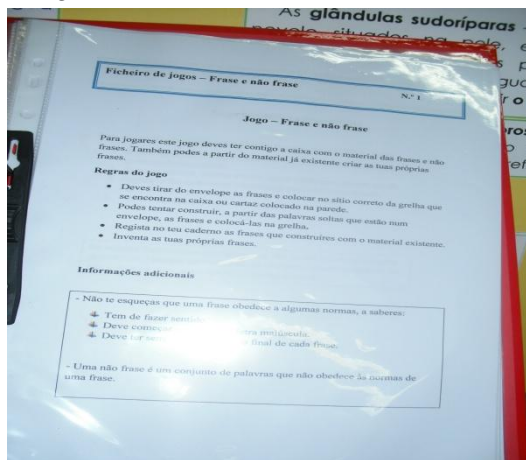
Torna-se importante expressar que as lacunas apresentadas pelos alunos no decorrer do trabalho desenvolvido, não só foram exploradas no coletivo, como também foram trabalhadas, de forma mais individual, no *TEA* com os alunos que apresentaram maiores dificuldades, sendo este tempo dedicado ao trabalho autónomo dos alunos e à diferenciação pedagógica, fundamental para que se chegue a todos respeitando o seu ritmo, preocupando-se, em simultâneo, com as suas aprendizagens.

De salientar que, para possibilitar aos alunos a continuidade das suas aprendizagens no *TEA*, foram construídos alguns ficheiros e materiais didáticos como recurso para o seu estudo, quer acompanhado, quer autonomamente, uma vez que foi também criado um ficheiro com as regras dos jogos que lhes serve de guia (figuras 63 e 64)

Figura 63. Exemplo de um jogo, construído para os alunos trabalharem os números no TEA



Figura 64. Exemplo de um ficheiro com regras de Jogos de Matemática



3.2.3.1 - Avaliando a Matemática

A avaliação de matemática foi realizada de acordo com o estipulado pelo novo Programa de Matemática do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2007). Esta foi conseguida através da observação diária dos trabalhos dos alunos, da execução das atividades para trabalhar os diferentes conteúdos matemáticos e respetivas fichas de registo, do levantamento e registo feito em grelha dos seus pontos fortes e necessidades verificados semanalmente no seu PIT e na Matemática Coletiva (apêndice 20 e 21). Para avaliar os conteúdos matemáticos foi ainda realizada uma Gincana, proposta por nós, em que estiveram contemplados todos os assuntos trabalhados. Tentamos, através desta Gincana, proceder a uma avaliação de todos os alunos de forma interativa, através do jogo, evitando as formalidades que por vezes nem sempre são indício de que o aluno realmente sabe, sendo esta, também, uma oportunidade para os alunos realizarem a sua autoavaliação, tomando consciência das suas dificuldades como meio para as colmatar. Esta tomada de consciência é muito significativa para o aluno, pois permite-lhe perceber a necessidade de trabalhar mais e de procurar ajuda para ultrapassar as suas dificuldades.

A Gincana consistiu na realização de um jogo com várias estações, pelas quais teriam de passar todas as crianças, a fim de realizarem as atividades propostas para a sua avaliação. Esta encontrava-se dividida em cinco estações, cada uma com uma temática já trabalhada na matemática. Em cada uma das estações encontrava-se um professor que orientava as atividades e tomava notas do desempenho de cada aluno na sua realização (figuras 65, 66, 67).

Figura 65. Estação do Multibásico *Figura 66. Estação dos Ordinais* *Figura 67. Estação dos números*



Os alunos passaram por todas as estações organizados em grupos, igual ao número das estações onde realizaram as atividades e fizeram a sua autoavaliação na grelha presente em cada uma delas (figuras 68, 69, e 70).

Figura 68. Os alunos realizando a atividade na estação dos sólidos *Figura 69. Os alunos realizando as atividades com os números ordinais* *Figura 70. Os alunos fazendo a sua autoavaliação no decorrer das estações*



Com a realização desta gincana, pretendeu-se avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, assim como os níveis de aprendizagem em que se encontram e, em simultâneo consciencializá-los para o que são ou não capazes de fazer, com vista ao melhoramento das suas aprendizagens.

Assim, no que diz respeito ao tópico dos sólidos, foi-nos possível averiguar que nove alunos não conseguiram identificar o nome de alguns sólidos. Todos foram capazes de identificar polígonos e círculos nos sólidos geométricos, identificar em modelos de sólidos geométricos os que têm superfícies planas (poliedros) e os que têm superfícies curvas (não poliedros) e ainda identificar as planificações do cubo e construir um cubo a partir destas.

Quanto aos Números e Operações aferiu-se que dois alunos apresentaram dificuldade em decompor o algarismo das centenas no seu valor numérico mas que dois não o conseguiram decompor, apresentando na decomposição números que não tinham relação com o número apresentado. Verificamos que, embora os alunos reconhecessem e identificassem os números ordinais, seis dos alunos, por vezes não classificavam bem os ordinais.

Averiguou-se que, no ler e escrever números até 1000, dois alunos não conseguiram ler os números e apresentaram o valor de cada algarismo em vez dos seus valores posicionais, sendo que apenas dois alunos se enganaram na leitura e na representação do número das centenas. Relativamente à escrita dos números até 1000 através do desenho do multibásico, toda a turma conseguiu fazê-lo.

Também nos Números e Operações foi possível verificar que o grupo conseguiu realizar o algoritmo da adição, porém, ao aplicá-lo utilizando o transporte, seis alunos revelaram dificuldade em fazê-lo. Já no que se refere ao algoritmo da subtração, apenas dois alunos conseguiram compreendê-lo e aplicá-lo com e sem empréstimo, um aluno

não conseguiu de nenhuma forma e a restante turma conseguiu apenas realizar o algoritmo da subtração sem empréstimo. No que respeita a resolver problemas que envolvam operações em contextos diversos, 14 dos alunos desta turma, necessitaram de ajuda na escolha das operações e por vezes, na aplicação do algoritmo da adição e subtração.

Todo este processo que presuppôs uma avaliação contínua dos alunos conduziu a que, posteriormente, os alunos marcassem na lista de verificação quais os conteúdos que já dominavam (figura 71). Esta lista é, no início do ano, combinada com a professora e os alunos como forma de regulamentação das suas aprendizagens. Este é mais um instrumento que contribui para a regulamentação das aprendizagens e consciencialização do que é preciso melhorar.

Figura 71. Os alunos a verificarem na lista de verificação os conteúdos que já dominam ou precisam ainda de trabalhar mais.



3.2.4 - A língua portuguesa - Do Trabalho de Texto ao desenvolvimento da Gramática

O trabalho desenvolvido na *Língua Portuguesa* compreendeu o *Trabalho de Texto* e a aprendizagem de aspetos gramaticais decorrentes das necessidades dos alunos.

Numa primeira abordagem, apresentamos o *Trabalho de Texto* desenvolvido no coletivo, em que foram utilizadas as produções textuais dos alunos. Todavia, não

estarão aqui expressas todas as suas produções, uma vez que será feita uma explicação geral deste trabalho e da sua importância para estes alunos e ainda alguns exemplos de situações que conduziram a desenvolvimentos de aspetos gramaticais. Num segundo momento serão descritos os conteúdos, explanados neste contexto, decorrentes das irregularidades detetadas nos textos escritos pelos alunos (apêndice 22).

O *Trabalho de Texto*, de acordo com Niza (1998), “é um momento forte de trabalho colectivo de revisão, reescrita e desenvolvimento colectivo de textos escolhidos por cada aluno de entre os seus textos livres disponíveis e, por rotação, pela ordem estabelecida com a turma” (p.17). Os alunos, em conjunto com o professor procederam à correção dos textos dos colegas, reescrevendo-os sempre que necessário, identificando os erros e o sentido do texto para reconstruí-los, sem contudo desvirtuar a ideia central do que lá se encontrava escrito. O que se pretende é uma aprendizagem significativa dos alunos e que sejam eles próprios a construí-la através da identificação e sinalização das suas dificuldades.

Nesta linha, o *Trabalho de Texto* construído pelos alunos foi o veículo condutor das suas aprendizagens durante o tempo de estágio em que lá estivemos. O *Trabalho de Aperfeiçoamento de Texto* permitiu, de facto, aos alunos trabalharem nas suas produções escritas, através do confronto com o mesmo. Assim, ao interagirem sobre o texto, puderam estabelecer comparações e fazer a análise entre o oral e o escrito, entre o que escreveram e o que disseram, à medida das suas capacidades (Santana, 2007). Esta possibilidade permitiu-lhes identificar as suas dificuldades e trabalhar no sentido de colmatá-las.

Este trabalho, desenvolvido no coletivo, decorreu num processo de cooperação e colaboração de toda a turma na construção da sua aprendizagem, sendo o nosso papel o de atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal para que o conhecimento realmente

construídas e ideias pouco claras tendo sido necessário recorrer a um esquema (personagens (quem?), ação (o quê?), tempo (quando?), lugar (onde?), objetos (com quê)) para ajudar na sua reestruturação dos textos e, em simultâneo, guiar o pensamento dos alunos. Este esquema, construído por nós, revelou-se muito vantajoso, uma vez que sempre que sentiam necessidade os alunos recorriam deste para se guiarem nas suas produções (figura 74).

Figura 74. Esquema para ajudar os alunos na reestruturação dos seus textos



No que diz respeito ao final que os autores atribuíam às suas produções textuais, estes apresentaram, por vezes, dificuldades em expressar se estas tinham um fim ou não. Identificaram, em todos os textos, erros ortográficos tendo corrigido e alterado os títulos de alguns, sendo que estes nem sempre estavam de acordo com o conteúdo textual. Quando se apercebiam destas falhas nos textos, os colegas questionavam o autor. À medida que este dava as suas respostas e as ideias iam surgindo para a sua reescrita, os alunos conseguiam tornar as produções textuais iniciais mais extensas e coerentes sem as desvirtuar. De acordo com a *Organização Curricular e Programas (2004)*, para aprenderem a escrever bem é importante que as crianças realizem “sobre a escrita que produzem, uma série de ações semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto

é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona” (Ministério da Educação, 2004, p. 146).

Durante estas atividades, quase toda a turma participou autonomamente contribuindo para o enriquecimento dos textos dos colegas, contudo, alguns alunos tiveram de ser abordados a fim de também darem o seu contributo, uma vez que apresentavam grandes dificuldades nestas construções e, como tal, era fundamental que se envolvessem no trabalho para desenvolverem estas capacidades. Os autores dos textos, quando inquiridos, respondiam por vezes empregando frases mal construídas, tal como as escreviam, sendo corrigidos pelos colegas que tentavam ajudá-los a ultrapassar essas dificuldades.

Pudemos aferir que as irregularidades mais frequentes nos textos foram as construções fráscas que, para além de não fazerem sentido, nem sempre tinham em si todos os elementos necessários para serem consideradas frase, estando portanto algumas incompletas. Verificou-se também a ausência de palavras que fizessem as ligações corretas e tornassem o texto coerente, e nem sempre as ideias se encontravam estruturadas para que o leitor percebesse o seu sentido. Em alguns textos observou-se a incompatibilidade entre o género e o número e a ausência de pontuação. Todas estas lacunas foram trabalhadas intercaladamente e através dos textos, de forma a permitir que as suas aprendizagens se fossem efetuando.

A frase foi um dos conteúdos a trabalhar no *Funcionamento da Língua*, dado que alguns alunos expressavam e escreviam nos seus textos frases sem sentido. Para ajudá-los a assimilar o processo de construção frásica e os principais elementos que esta deve conter, exploramos, no coletivo, a *frase* e *não frase* utilizando as que os alunos expressaram, uma vez que lhes foi sugerido durante a aula que o fizessem.

Esta atividade consistiu em partir de frases ditas pelos alunos, as quais foram desconstruídas, para que se construísse as não frases em frases. Estes participaram dando sugestões, todavia repetiam quase sempre o sentido das frases ditas pelos colegas, mudando apenas algumas palavras. Neste momento houve de facto uma grande participação, querendo todos ver escritas as suas frases no quadro. À medida que estas eram escritas no quadro, os alunos passavam para uma ficha de registo que lhes tinha sido entregue, onde colocavam, no sítio indicado, as frases e não frases. Quase todos efetuaram corretamente a tarefa, com exceção de alguns alunos que necessitaram de ajuda no sentido de perceberem o porquê da sua confusão.

Devo evidenciar que, embora na sua prática diária, os alunos tivessem dificuldade em construir frases durante a atividade desenvolvida, conseguiram expressar o que era preciso para ser uma frase, nomeadamente que era necessário ter pontuação, que deveria ter letra maiúscula no início e que tinha de fazer sentido.

Já na atividade em que deveriam colocar uma das frases expressas numa tira de papel para a desconstruírem e formarem apenas não frases, tal não foi bem concebido. Isto porque a escolha dos alunos prendeu-se com uma frase que continha o advérbio temporal “ontem”, que mudando a sua posição resultava sempre numa frase, o que induziu alguma confusão no momento em que lhes foi pedido que transformassem a frase em não frase. Nessa altura, recorreu-se a outra frase para transformar em não frase. Esta última escolha revelou-se mais eficaz para a aprendizagem dos alunos, pois estes podiam modificá-la de modo a criarem não frases. O confronto da frase inicial com as que reconstruíram, possibilitou-lhes compreender a diferença entre elas e os elementos que são necessários para obtermos uma frase com sentido.

Para trabalhar os tipos de frase decorrentes das dificuldades dos alunos, um dos conteúdos também abordados nesta sala, procedeu-se primeiro à representação de uma

peça de teatro (apêndice 23) com fantoches, onde se explanou os diferentes tipos de frase e respetiva pontuação (de exclamação, interrogação, afirmação e declaração) e foi cantada uma canção (apêndice 24) que focava estes mesmos aspetos. Estas atividades agradaram à turma que prestou a devida atenção ao decorrer das mesmas. Todavia, e embora tenham gostado do teatro, quando lhes foi sugerido para fazerem o seu reconto, os alunos apenas se referiram às frases interrogativa e exclamativa, não fazendo qualquer referência às frases declarativa e imperativa. Quando questionados sobre os diferentes tipos de frase, evidenciaram dificuldade em expressar o sentido de cada uma delas. Esta situação levou-nos a verificar que não tinham percebido o conceito inerente a cada tipo de frase.

Assim, e para possibilitar aos alunos interiorizar estes conceitos, procedeu-se à realização de um trabalho de grupo. Este consistiu em formar grupos com 5 elementos, cada um acompanhado por um adulto, para identificarem, na informação que lhes foi entregue, os tipos de frase nela presente. Cada grupo ficou com a tarefa de se focar apenas num tipo de frase e respetivo conceito, que escreveram num cartaz e apresentaram ao coletivo. Esta atividade possibilitou que, de forma geral, os alunos associassem a pontuação correta ao tipo de frase dando exemplos (figuras 75 e 76).

Figura 75. Exemplo de trabalho de grupo - frase declarativa

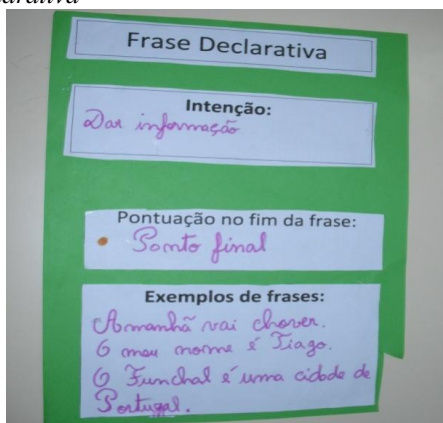
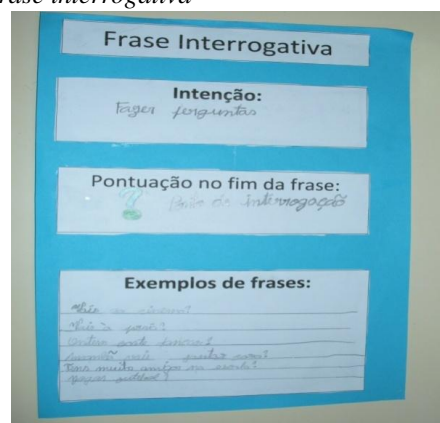


Figura 76. Exemplo de trabalho de grupo - frase interrogativa



Contudo, e apesar de terem explorado de diferentes formas este conteúdo gramatical, os alunos ainda permaneceram com algumas dúvidas em relação ao significado de cada tipo de frase.

De forma a ajudar os alunos que tinham algumas dúvidas neste conteúdo, foram construídos alguns materiais que lhes possibilitaram, no *TEA* e com a ajuda dos colegas e dos adultos, colmatar as suas dificuldades e interiorizar os conceitos ao seu próprio ritmo.

Partindo do desenvolvimento dos conteúdos gramaticais supramencionados foi sugerido aos alunos a construção de uma história num cubo. Dado que na matemática haviam trabalhado as planificações do cubo, conjugaram-se aqui as aprendizagens gramaticais no *Conhecimento Explícito da língua* e em simultâneo da *Matemática*.

Para esta atividade os alunos organizaram-se em grupos, com a intenção de cada grupo criar a sua história, sendo da responsabilidade dos seus elementos contribuir com uma frase para que o produto final resultasse numa história com princípio, meio e fim, com personagens, lugar, ação e tempo. Três grupos foram apoiados por um adulto, ficando apenas um a trabalhar autonomamente. Numa primeira fase, os grupos construíram a história e verificaram os erros. Seguidamente, e uma vez que a cada aluno tinha sido entregue uma planificação do cubo, cada elemento do grupo registou a história na sua planificação, colocando-a depois de forma a configurar a sua figura geométrica.

Dentro de cada grupo, os elementos que revelaram dificuldade em expressar a frase foram ajudados pelos colegas que, tendo em vista um resultado positivo para todos trabalharam em cooperação. Destaca-se aqui a ideia de que

Todos os alunos beneficiam de se ajudarem e ensinarem uns aos outros. Os alunos que

estão a ter dificuldades aprendem, muitas vezes, mais facilmente com os outros que já dominam a competência. Os alunos que já dominam uma competência têm mais probabilidade de reter os conhecimentos depois de ensinarem outros colegas (Lopes & Silva, 2009, p.161).

O grupo que trabalhou autonomamente sem o apoio de um adulto conseguiu realizar um bom trabalho de entreajuda, demonstrando responsabilidade e autonomia na sua execução. No geral, os grupos construíram as suas histórias com sentido, em que os elementos fundamentais de um texto estiveram presentes (personagens, introdução, desenvolvimento, lugar, tempo, fim) (figuras 77, 78 e 79).

Figura 77. Um dos grupos a escrever a sua história na planificação do cubo



Figura 78. Um dos elementos do grupo a passar a história cubo construída pelo grupo para a sua planificação



Figura 79. Uma das histórias no cubo



Verificamos que este trabalho teve um impacto positivo, sendo que os alunos com mais dificuldade foram auxiliados por outros e que este facilitou o desenvolvimento da autonomia e de aprendizagens construtivas em cooperação. Todos os grupos participaram com entusiasmo, envolvendo-se na sua construção.

Pudemos aferir que, nesta atividade, o trabalho gramatical em torno das frases e do tipo de frases contribuiu para o melhoramento das suas construções frásicas.

De salientar que o acompanhamento dos adultos aos grupos deve-se tanto às suas dificuldades de aprendizagem como, também à sua má gestão de comportamento, uma vez que por qualquer motivo tendem a entrar em conflito com os colegas.

Partindo das dificuldades apresentadas pelos alunos aquando das suas produções textuais trabalhou-se também, para além dos conteúdos gramaticais já referidos, os nomes próprios coletivos e comuns e ainda o género e número do nome.

Relativamente aos nomes próprios comuns e coletivos foram desenvolvidas algumas atividades que visaram a clarificação destes conceitos junto dos alunos. Para tal, iniciou-se com a apresentação de um PowerPoint com imagens e a informação de cada um dos conceitos (Nome: Próprio, Comum e Coletivo), seguindo-se com um jogo interativo, em que os alunos tinham de acertar no nome correspondente à imagem. Verificou-se que as escolhas dos alunos, para fazer corresponder o nome à imagem, nem sempre foi assertiva por não terem assimilado bem os conceitos para perceberem as suas diferenças.

Para clarificar estes conhecimentos, foi sugerido aos alunos jogarem o jogo do loto. Este teve como finalidade o preenchimento de uma tabela com o nome extraído de um saco, para colocarem no sítio correspondente à subclasse dos nomes. Todavia, quando os alunos preenchiam a sua tabela, fazendo corresponder os nomes às suas subclasses, constatámos que por vezes colocavam os nomes no sítio incorreto. Não se avançou mais com o jogo, passando-se de seguida à realização de uma outra atividade coletiva que consistiu em registar no quadro nomes que os alunos indicavam para as subclasses.

Esta última atividade permitiu que, de uma forma geral, mais alunos conseguissem identificar os nomes comuns, próprios e coletivos, embora se tenha considerado uma nova abordagem para uma melhor clarificação dos mesmos.

Posto isto, foram realizadas outras atividades neste âmbito, para consolidar este aspeto gramatical. As atividades foram realizadas em pequenos grupos, tendo os alunos recebido cartões com nomes para que fizessem a ilustração que lhes correspondesse. Para tal, os alunos tiveram acesso a documentos que serviram de apoio à classificação dos nomes que receberam de acordo com as subclasses a que pertencem. Uma vez terminada esta parte da atividade, procederam à sua apresentação no coletivo, colocando no quadro os cartões com as palavras e imagens agrupadas pelas categorias, por exemplo, na coluna dos nomes próprios, colavam os cartões com as imagens em categorias de países, rios, continente, nomes de pessoas, procedendo do mesmo modo nas duas outras categorias (figuras 80 e 81).

Figura 80. Cartões com imagens construídas pelos alunos de acordo com a subclasse dos nomes



Figura 81. Os alunos apresentando as imagens de acordo com a subclasse dos nomes e colando no quadro no sítio indicado



Os grupos conseguiram consultar os documentos de apoio para classificar os nomes que receberam, segundo a sua subclasse a que pertenciam. As ilustrações dos nomes foram bem conseguidas. Todos conseguiram apresentar aos colegas a subclasse que lhes calhou, assim como os exemplos dos nomes e ainda agrupar as palavras de acordo com as categorias, colando-os num esquema no quadro.

De um modo geral, os alunos conseguiram identificar as classes dos nomes, com

exceção de seis alunos que revelaram dificuldade em fazê-lo. Estamos conscientes que nem sempre conseguimos fazer com que todos aprendam ao mesmo tempo, sendo por isso necessário voltar a trabalhar com os que precisam de mais tempo na sua aprendizagem.

No que concerne ao conteúdo gramatical do género e número dos nomes, partiu-se primeiro de um diálogo com os alunos em que se fez referências aos erros encontrados em algumas das suas produções textuais, sendo, na sua maioria, a troca do feminino pelo masculino e incongruência entre o género e o número. Assim, e para que compreendessem a importância da utilização correta destes dois conceitos e os soubessem aplicar na sua escrita, sugeriu-se aos alunos que expressassem vários nomes que iam sendo registados no quadro. A partir dos exemplos dados, os alunos identificaram os nomes que estavam no feminino e no masculino, agrupando-os consoante o género e explicando a sua razão. Uma das alunas referiu que “o género pode ser indicado quando vemos que a palavra termina em a ou o”. A esta justificação acrescentou-se que podemos ainda indicar que o nome se encontra num dos géneros colocando o artigo “a” ou “o” antes do mesmo. Este procedimento foi feito com o número dos nomes, em que um aluno respondeu que “o singular usamos só para um e o plural é para muitos”, sendo que os alunos aqui perceberam que o plural é utilizado para indicar duas ou mais coisas ou pessoas e que o singular refere-se a um só.

As definições apresentadas pelos alunos e complementadas por nós, foram fundamentais para a construção de um esquema que explicava as regras básicas para a identificação destes conceitos e a possível aplicação correta possibilitando, em paralelo, à turma interiorizar estes conhecimentos.

Com a realização de um jogo que pressupôs escreverem, num quadrado de papel, um nome para lerem em voz alta e para registarem numa tabela consoante o sítio

correspondente, pudemos aferir que os alunos compreenderam estes conteúdos gramaticais, ficando apenas quatro alunos com algumas dúvidas no género dos nomes. Para consolidarmos a interiorização destes conceitos, os alunos jogaram ao jogo da pesca, onde tiveram de pescar diferentes nomes e colá-los numa grelha no quadro, explicando à turma.

Com este jogo, foi possível aos alunos relacionar para cada nome o masculino, feminino, singular e plural correspondente, uma vez que ao extraírem um nome colocavam-no na linha da tabela fazendo-lhe, por exemplo, corresponder em simultâneo no número o plural: e o singular e, no género: o feminino e o masculino. Este jogo levou os alunos a assimilarem que existem também nomes que se escrevem apenas no feminino (casa) e outros no masculino (livro). Findas estas atividades a turma conseguiu interiorizar os conhecimentos adquiridos e aplicá-los tornando assim a sua aprendizagem mais significativa e efetiva.

Estes momentos de construção coletiva permitem, a meu ver, aos alunos explorarem, de forma consciente, a língua portuguesa, uma vez que os conhecimentos estão mais ligados às suas próprias experiências e vivências. Porque, ao partirmos das dificuldades surgidas do seu próprio desempenho em que eles são conscientes dos mesmos, estamos a torná-los capazes de reconhecerem em si a necessidade de aprenderem e de contribuírem para o seu processo de aprendizagem.

Repare-se que não se trata de dar conhecimentos aos alunos de forma diretiva para que estes os decorem, como é o exemplo da gramática, que quando explorada de um modo tradicional exige ao aluno que a saiba sem compreender, antes tem como principal objetivo que os alunos se apropriem de saberes de forma significativa.

De facto, é fundamental que o professor, na sua prática letiva, proporcione condições promotoras do conhecimento das crianças, e todavia, é também essencial que

se possa partir das próprias produções dos alunos para que as aprendizagens tenham efetivamente significado para si (Niza, 1998).

De referir ainda um aspeto especial deste trabalho coletivo que se prende com as críticas dos alunos que assistem às apresentações e reescrita dos textos dos colegas. As críticas para estes alunos não são entendidas como um motivo para diminuir a qualidade do trabalho dos colegas, mas servem para clarificá-lo e aprenderem uns com os outros fortalecendo assim as bases de que tanto necessitam para uma boa aprendizagem, em que todos têm uma participação ativa e responsável. A *organização curricular e Programas (2004)* é bem explícita neste ponto afirmando que

Escrever e ler bem sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas (Ministério da Educação, 2004, p.146).

Neste sentido, as críticas são, nesta turma, o motor dos seus melhoramentos que vendo nos outros as suas falhas não só tentam ajudá-los a ultrapassá-las, como reconhecem as suas próprias dificuldades e aprendem em conjunto.

Para ajudar os alunos no seu estudo no *TEA*, construímos alguns jogos e ficheiros que poderão utilizar com ou sem ajuda, uma vez que foi também construído um ficheiro com as regras dos jogos que lhes servem de orientação (figuras 81, 82 e 83).

É nossa intenção contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos dando-lhes meios para que tal possa de facto acontecer.

Figura 82. Jogo dos Nomes Próprios Comuns e Colectivo



Figura 83. Jogo das Frases e Não Frases

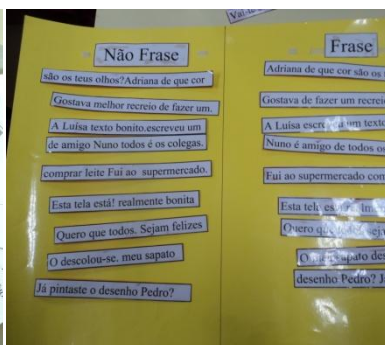
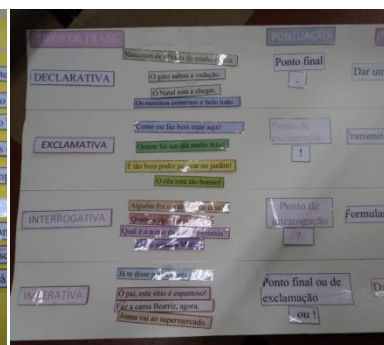


Figura 84. Jogo dos Tipos de Frase



3.2.4.1 – Avaliando a Língua Portuguesa

A avaliação aqui apresentada (apêndice 25) tem como base os descritores de desempenho retirados da *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – novo programa de português* (2009). Esta decorreu da observação diária das produções dos alunos, da execução das atividades para trabalhar os diferentes conteúdos e respetivas fichas de registo, do levantamento e registo feito em grelha dos seus pontos fortes e necessidades verificados semanalmente no seu *PIT*, no *Caderno de Escrita* e no *Ler Mostrar e Contar*. Contou ainda como fonte de avaliação uma *Gincana* proposta por nós para aferir os conhecimentos interiorizados pelos alunos, no *Conhecimento Explícito da Língua* durante o tempo de estágio.

Foi nossa intenção proceder a uma avaliação de todo o trabalho dos alunos não nos limitando apenas a uma forma de o fazer, nem a processos formais que nos pudessem induzir a uma avaliação pouco consistente. Entendemos ser fundamental verificar as lacunas dos alunos, nas suas variadas formas de proceder, para percebermos como agir, tendo em vista o melhoramento das suas aprendizagens. Os alunos puderam, aquando a realização da *Gincana*, proceder à sua autoavaliação, sendo esta importante à tomada de consciência no que respeita às suas próprias dificuldades.

A *Gincana* consistiu na realização de um jogo com várias estações, pelas quais passaram todos os alunos a fim de realizarem as atividades propostas para a sua avaliação. Esta estava dividida em quatro estações, cada uma com um conteúdo já trabalhado no *Conhecimento Explícito da Língua*. Em cada estação encontrava-se um professor que orientava as atividades e tomava notas do desempenho de cada aluno aquando a sua realização (figuras 85, 86 e 87).

Os alunos passaram por todas as estações, organizados em grupos, igual ao número de estações, onde realizaram as atividades e fizeram a sua autoavaliação numa grelha que se encontrava em cada uma delas (figuras 88 e 89).

Figura 85. Os alunos realizando atividades na Estação Frase e Não Frase



Figura 86. Os alunos na Estação dos Nomes Próprios Comuns e Coletivos



Figura 87. Os alunos na Estação dos Tipos de Frase



Figura 88. Autoavaliação dos alunos na estação Frase e não Frase

Auto avaliação 3.º ano
Assunto: Frase e não frase

nomes	Já domino	Tenho algumas dúvidas	Não percebo
Adriana	●		
Beatriz	●		
Patrícia	●		
Carlos			●
Bruno	●		
César	●		
Cristiana	●		
Daniela	●		
Élvio	●		
Guilherme	●		
Igor	●		
Joana	●		
Pedro	●		
Leandro	●		
Luísa	●		
Diogo	●		
Nuno		●	
Paula	●		
Maria	●		
Tiago	●		
Vera	●		

Figura 89. Autoavaliação dos alunos na Estação Género e Número dos Nomes

Auto avaliação 3.º ano
Assunto: Género e Número dos nomes

nomes	Já domino	Tenho algumas dúvidas	Não percebo
Adriana		●	
Beatriz			
Patrícia			
Carlos		●	
Bruno	●		
César	●		
Cristiana		●	
Daniela		●	
Élvio			
Guilherme	●		
Igor	●		
Joana			
Pedro			
Leandro	●		
Luísa	●		
Diogo			
Nuno		●	
Paula	●		
Maria	●		
Tiago	●		
Vera			

Assim, relativamente à *Compreensão Oral*, alguns alunos revelaram dificuldades de concentração e atenção durante as aulas, mostrando-se frequentemente distraídos. Nem sempre respondiam às questões que lhes eram colocadas por não compreenderem o vocabulário utilizado e/ou o significado das palavras em alguns textos e informação que eram lidos por eles. Em alguns casos não manifestavam sentimentos ou ideias e não apresentavam o seu ponto de vista sobre determinados assuntos que também lhes diziam respeito.

Na *Expressão Oral* os alunos fizeram uso da palavra por iniciativa própria, mas nem sempre se expressaram de forma clara e audível, devido às dificuldades em pronunciar algumas palavras e por utilizarem frases mal construídas nos seus discursos, quer para informar, como para relatar e recontar acontecimentos. As suas ideias nem sempre eram claras quando abordavam um determinado assunto. Quanto ao respeito pelas regras de participação (saber ouvir, respeitar as opiniões dos outros, intervir oportunamente) alguns alunos nem sempre as respeitavam, pois por vezes não aceitavam a opinião dos outros, não intervinham oportunamente e nem sempre queriam ouvir o outro.

No que respeita à *Escrita*, e apesar de os alunos demonstrarem iniciativa própria para escrever textos, quase toda a turma, com exceção de uma aluna, não consegue escrever textos com sentido, não respeita os elementos necessários à construção dos mesmos e nem sempre coloca a pontuação. Quando praticaram o aperfeiçoamento dos textos no coletivo, alguns alunos nem sempre se manifestaram de forma a contribuírem para a reescrita dos mesmos, tendo sido necessário interpelá-los para o fazerem. Durante a escrita da informação que copiaram para os seus cadernos, quase todos os alunos a fizeram com erros, alguns faziam o seu registo de forma pouco legível e uma aluna passava a informação utilizando uma caligrafia disforme.

Na *Escrita*, e de um modo geral, uma das grandes dificuldades desta turma consiste na construção de textos pois não respeitam as convenções ortográficas, nem utilizam mecanismos que deem sentido ao texto ou coerência ao que escrevem, sendo os casos mais graves os alunos que de facto não adquiriram este descritor de desempenho.

No respeitante à *Leitura*, alguns alunos não leem com fluência, necessitando do apoio dos professores e colegas para o fazerem. Durante a leitura quase todos os alunos conseguiram identificar e recriar personagens, porém tiveram dificuldades em identificar e recriar a ação numa história ou texto. Na sua maioria revelaram algumas dificuldades na recolha, organização e seleção da informação, tendo sido mediados pelo adulto para o conseguirem.

No que concerne ao *Conhecimento Explícito da Língua*, em que utilizamos a *Gincana* como instrumento de avaliação, verificamos que quase todos os alunos sabiam identificar e distinguir entre frase e não frase e referem os elementos fundamentais que uma frase deve ter, havendo no entanto uma aluna que não compreendia o que é necessário para formar uma frase, não identificava nem distinguia frase de não frase.

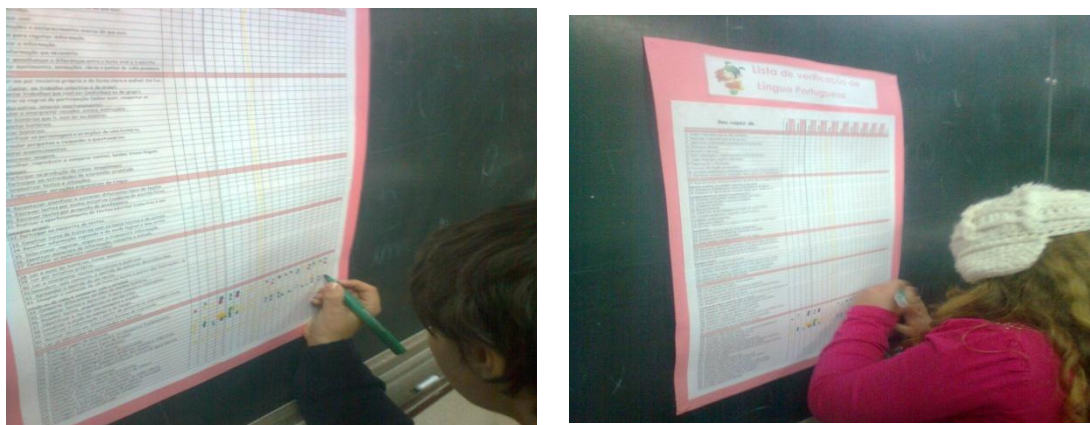
Na sua maioria os alunos não identificaram corretamente todos os tipos de frase, e em alguns casos não reconheceram os nomes de cada tipo de frase e confundiam as frases interrogativas com as exclamativas, assim como a sua pontuação.

Há alunos que têm dificuldade em distinguir os nomes próprios, comuns e coletivos. Em algumas situações trocavam os nomes coletivos com os nomes comuns, noutras demonstravam dúvidas em identificar os nomes comuns e próprios. Quase todos os alunos identificaram o género e número dos nomes, sendo que, duas alunas ainda revelaram dificuldade em reconhecê-los.

A realização da *Gincana* possibilitou-nos aferir quais os alunos que interiorizaram os conceitos gramaticais e quais os que ainda revelaram dificuldades.

Também os alunos, através da sua autoavaliação, puderam tomar consciência das suas lacunas e trabalhar mais com vista a colmatá-las. Para além da autoavaliação da *Gincana*, os alunos puderam ainda fazer o registo das suas aprendizagens na lista de verificação dos conteúdos. Este registo por parte dos alunos remete-os para a tomada de consciência quanto aos seus saberes, se precisam ou não de trabalhar mais determinado aspeto que ainda podem não dominar (figura 90).

Figura 90. Os alunos a procederem ao registo na lista de verificação.



3.3 - Intervenção com a Comunidade Educativa

3.3.1 – Colaborando no *Magusto* e na *Festa de Natal* na Escola da Nogueira

No âmbito da realização de algumas festividades realizadas na escola da Nogueira, foi-nos possível participar na organização do festejo do *Magusto* e na *Festa de Natal*.

A nossa participação em ambos festejos decorreu de reuniões informais entre nós, o diretor e professores, nas quais delinearíamos as estratégias e os materiais necessários à sua comemoração. De facto, é fundamental que se proceda a um planeamento que nos permita traçar os moldes de atuação para evitar confusões entre os

alunos, uma vez que se tratam de crianças cujos comportamentos nem sempre possibilitam o bom funcionamento do trabalho escolar, mesmo em situações especiais como as comemorações.

Estes momentos culturais contaram com a presença de toda a escola, nomeadamente os adultos e crianças do pré-escolar e alunos e adultos do 1.ºCiclo, sendo que na *Festa de Natal* também estiveram presentes os pais de todas as crianças e alunos desta escola.

A festa do *Magusto* iniciou-se com o acender da fogueira, onde os adultos assaram as castanhas. Neste momento, foi necessário orientar os alunos de modo a que não se aproximassem da fogueira para evitar acidentes. Para tal, os alunos formaram um círculo à volta da fogueira a uma distância segura e observaram as castanhas a serem assadas. Enquanto presenciavam ao acender da fogueira e cozedura das castanhas, foi visível o entusiasmo e ansiedade dos alunos perante este momento, pois estavam na sua maioria desejosos que as castanhas assassem para poderem comê-las (figuras 91, 92 e 93).

Figura 91. Festejo do Magusto

Figura 92. Preparando as castanhas para serem assadas

Figura 93. Os alunos saboreando as castanhas já assadas



Durante o tempo em que as castanhas estiveram a assar foi entregue às crianças, num cone feito em papel pelos alunos anteriormente, algumas castanhas cozidas pelas funcionárias da escola.

Os alunos puderam, assim, experimentar duas formas de comer castanhas, assadas e cozidas. Todavia, quando comeram as castanhas assadas, os alunos revelaram ser esta a sua preferência referindo que: *as castanhas assadas são melhores do que as cozidas*.

Foram momentos bem vividos pela escola que, em conjunto, proporcionaram vivências culturais significativas aos alunos.

No âmbito da *Festa de Natal* pudemos, como já referido, participar da sua organização, colaborando nos ensaios com a turma e preparação de materiais necessários às atuações dos alunos.

A festa decorreu com a participação das crianças do pré-escolar e turmas do 1.º ciclo. As crianças mais pequenas atuaram primeiro, seguindo-se as turmas do 1.º e 2.º anos e, posteriormente, as turmas de 3.º e 4.º anos. Estiveram a assistir às atuações toda a comunidade educativa e familiares, verificando-se uma grande aderência da sua parte.

A turma do 3.º A participou na *Festa de Natal* com a dramatização dos *Fios de Árvores de Natal*, com a canção *Um recreio Melhor* e ainda no ato de natal.

A dramatização dos *Fios de Árvores de Natal* e a música *Um Recreio Melhor* foram alvo de vários ensaios orientados por nós. Os alunos empenharam-se, quer na dramatização, quer na música para terem uma boa prestação na *Festa de Natal* (figura 94).

Figura 94. Os alunos na Festa de Natal



Os alunos conseguiram os seus intentos, uma vez que as apresentações correram bem. Conseguiram fazer a dramatização e cantaram encantando toda a plateia, que aplaudiu ambas atuações com muito orgulho e alegria. Todas as atuações realizadas no geral pelas crianças foram muito boas, sendo que toda a comunidade escolar contribuiu para que este festejo natalício fosse bem vivenciado por todos os que nele participaram.

É de louvar a força e a coragem de uma comunidade que, apesar dos múltiplos problemas vivenciados aos vários níveis, consegue dar o seu melhor às crianças fazendo delas as principais construtoras dos seus saberes e processos culturais, tornando-os significativos para cada um e para todos.

3.3.2 – A Construção do Jornal a *Voz da Nogueira*

Na atualidade, é importante que os alunos contactem com os diferentes meios de comunicação, todavia, mais significativa é a sua participação na criação de um meio comunicativo através do qual deem a conhecer o trabalho desenvolvido pela comunidade escolar, em especial o trabalho que é realizado nas salas que muitas vezes passa despercebido, mas que é importante partilhar (Niza, 1998).

O Jornal *A Voz da Nogueira* (apêndice 26), sendo um projeto desenvolvido por toda a escola, permite aos alunos desenvolverem competências que visam a

comunicação escrita através de um meio de informação que eles próprios podem construir. De acordo com a *Organização Curricular e Programas (2004)*, é importante que os alunos experimentem

diferentes tipos de escrita, com intenções comunicativas diversificadas, requeridos pela organização da vida escolar e pela concretização de projetos em curso (avisos, recados, notícias, convites, relatos de visitas de estudo, relatos de experiências, correspondência, jornais de turma, de escola (p. 152).

A construção deste jornal, desenvolvido num projeto que abarca toda a escola, possibilita a todos os alunos a criação de textos nas mais diversificadas formas, uma vez que dele constam convites, notícias, relatos, visitas, entrevistas e experiências divulgados pelas turmas com a finalidade de partilharem com todos. O jornal assume-se como um meio pelo qual os alunos aprendem também a comunicar e através do qual podem desenvolver competências de escrita no contacto com diferentes produções textuais, em que podem participar da sua construção com o apoio dos professores. Pretende, ainda, ser uma forma dinâmica de envolver os alunos no trabalho escolar.

O nosso contributo na construção deste Jornal foi, de facto, o de orientar os alunos na escolha do logótipo para o jornal, na construção das suas produções textuais, na orientação das entrevistas que teriam de efetuar e na elaboração de alguns passatempos que o leitor pode realizar no jornal ao findar a sua leitura.

Os alunos demonstraram muito empenho e responsabilidade na construção deste jornal e tentam criar situações e atividades que possam dar a conhecer aos colegas juntamente com algum trabalho desenvolvido na sala.

Verificou-se que este projeto tem um impacto bastante positivo para a maioria dos alunos que, na tentativa de contribuir para a divulgação das notícias, desenvolvem

as várias capacidades ao nível da escrita comunicativa, da criatividade e da participação democrática em todo o seu desenrolar. Este é também uma forma de toda a escola se envolver em interação e partilha num trabalho que é comum a todos.

3.3.3 - Ação de Sensibilização sobre o Bullying

A escola deve ser encarada como um espaço para as interações sociais e a construção de valores, onde a troca de saberes e a partilha de culturas ocorre com naturalidade. Deste modo, uma “verdadeira” escola deverá questionar-se sobre o seu conceito de igualdade, os seus potenciais e sobre a oferta educativa que tem para dar aos que nela se encontram. Cabe-lhe a tarefa de educar e de incutir nos alunos hábitos de convivência, sendo ela própria a dar o exemplo. Cabe-lhe, ainda, dar os meios e os mecanismos pelos quais os alunos se construam autonomamente num ambiente securizante, seguro e rico em oferta educativa. Para tal, é preciso que os seus espaços, não apenas interiores mas também exteriores, convidem os alunos à descoberta, à brincadeira e ao aprender num ambiente democrático onde as diferenças sejam postas à prova e os conflitos se resolvam pelo diálogo.

Nos dizeres de Pereira (2008),

A educação e a cultura deveriam tender a eliminar as formas agressivas de resolução de tensões que provocam as diferenças individuais. A educação deveria valorizar e promover os comportamentos de empatia, a negociação verbal, o intercâmbio de ideias, a cedência de ambas as partes na procura da justiça, no direito de igualdade de oportunidades para todos e no direito à diferença de cada um. Educar para a liberdade com igualdade de direitos e obrigações em que os direitos de um terminam onde começam os direitos dos outros (p.11).

Toda esta ideologia de escola esbate-se com a realidade que se apresenta na maioria das escolas da atualidade, onde a violência é um ato que, infelizmente, ocorre frequentemente, muitas vezes fora da alçada dos professores que, ao desconhecem esta realidade tão perto de si, nada fazem para melhorar as interações sociais entre os alunos fora da sua sala de aula. Nas escolas, estas situações acontecem com maior intensidade nos recreios e, por isso, nem sempre os adultos se apercebem das situações de agressão entre os alunos. Neste linha, Pereira (2008) alerta-nos ao referir que

Os recreios escolares são um espaço de desenvolvimento motor, pessoal e social. As crianças nos recreios podem gerir os seus tempos livres. Esta capacidade de “autogestão” é utilizada no sentido do seu bem-estar e do seu prazer, mas também pode visar as lutas, as agressões e a violência (p. 1)

Na verdade, são muitas as situações de violência ocorridas nos espaços escolares, algumas são consideradas pontuais, porém existem outras bem mais graves: o *Bullying*, que se configura num comportamento agressivo e regular, que parte do mais forte sobre o mais fraco, que não resulta de uma provocação e em que as vítimas não estão em posição de se defenderem ou de procurar ajuda. Estas ações violentas são tanto físicas como verbais e conseqüentemente psicológicas com grande impacto na vida do agredido (Pereira, 2008). Alguns autores reforçam esta ideia ao salientarem que

O *Bullying* tem efeitos negativos sobre as próprias crianças (vítimas e agressores) e sobre as crianças que observam estas práticas (observadores passivos). Estas se sentem muitas vezes incapazes de ajudar, o que provoca um sentimento de incapacidade e mal-estar, gerando sofrimento a estes observadores passivos (Pereira, Silva & Nunes, 2009, p. 458).

O facto é que frequentemente se tem ouvido nas notícias e em alguns programas televisivos relatos de agressões, ora casuais, ora em forma de perseguição constante, que trazem largos danos à vítima. Em muitos casos, a maioria destas vítimas, ao se verem isoladas, vivem numa angústia e medo que interferem com a sua vida.

A escola da Nogueira, onde estagiámos, não foge à regra da maioria das escolas, onde a violência também existe. Nesta escola, no seu dia-a-dia, em especial nos recreios, são muitos os comportamentos impróprios dos alunos que se agridem mutuamente e, em alguns casos, cometem *Bullying* sobre os colegas. Muitas das suas atitudes agressivas foram observadas por nós que, por diversas vezes, tivemos de intervir, evitando confrontos de maior.

Torna-se importante referir que os comportamentos destes alunos são reflexo do seu contexto social familiar, pois na sua maioria encontram-se integrados em famílias onde predomina a violência verbal, física e psicológica, preconizada pela toxicoddependência do álcool e de estupefacientes. Estas são muitas das realidades vivenciadas por estes alunos que, no fundo, desenvolveram um instinto de defesa e, simultâneo, de opressão sobre o mais fraco, talvez um espelho das suas experiências enquanto vítimas das suas próprias teias.

Assim, com vista a contribuir para mudanças destes comportamentos nos alunos, para além das atividades que já tinham sido realizadas com a turma do 3.º A, com a qual estagiámos, organizámos uma ação de sensibilização sobre o *Bullying*, que se estendeu também às salas do 4.º ano, onde agressividade é bastante frequente e, ainda, aos professores e auxiliares deste estabelecimento de ensino.

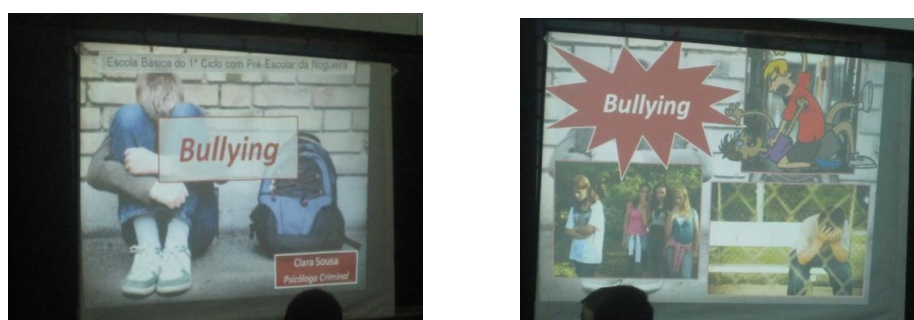
Pretendeu-se com esta ação de sensibilização contribuir para despertar nos alunos a consciência de que as suas atitudes têm influências na vida dos outros que os rodeiam e que existem mais opções para a resolução de conflitos e gestão de

comportamentos. O que se pretende não é criticar negativamente, mas transformar as suas ações em algo positivo que os faça crescer, enquanto cidadãos dignos e cuidadosos consigo e com os outros. Foi também nossa intenção levar até aos professores e auxiliares desta escola algumas formas de gestão destes comportamentos dos alunos, indicando estratégias e ações que contribuam para essa regulação.

A Ação de Sensibilização teve a duração de 3 horas, distribuídas em sessões pela sala do 3.º ano e as duas salas de 4º ano. Contou com a participação de uma psicóloga convidada, a Dr.ª. Clara Sousa, licenciada em Psicologia Criminal, detentora de alguma experiência em lidar com este tipo de comportamentos nas escolas, uma vez que trabalha, essencialmente, com jovens que apresentam desordens comportamentais e que praticam *Bullying*.

A Dr.ª. Clara Sousa iniciou a ação de sensibilização na sala do 3.º A com um vídeo relacionado com o *Bullying*. Colocou, posteriormente questões aos alunos sobre o que observaram e que sentimentos advieram do que viam nas imagens (figura 95).

Figura 95. Power point apresentado durante a sensibilização do Bullying



Os alunos foram muito participativos, responderam às questões e interagiram à medida que a situação assim o exigia. Houve algum debate em torno das questões comportamentais, em que os alunos mostraram-se sensibilizados. Esta atuação

possibilitou-lhes uma análise das suas próprias atitudes e um desejo de mudança de alteração sobre o modo como agem com os colegas.

No fim da sessão, e fazendo parte desta, os alunos assinaram um compromisso, deixado pela psicóloga, onde constavam algumas atitudes que deveriam adotar em situações de conflito e de gestão de problemas. Foi ainda entregue a cada aluno um crachá com um logótipo impresso: *stop ao Bullying* (figuras 96 e 97).

Figura 96. As crianças assinando o compromisso de mudança de atitudes



Figura 97. Entrega do crachá contra o Bullying



De salientar que este crachá foi mandado fazer pela professora da turma do 3.º A que, em cooperação, apoiou-nos e contribuiu para que todo o trabalho desenvolvido em redor da violência e do *Bullying* fosse possível.

As sessões contra o *Bullying* continuaram nas turmas do 4.º ano, em que a psicóloga atuou nos mesmos moldes para levar esta mensagem àqueles alunos, visando sensibilizá-los para a mudança de atitudes através de um processo interativo, promotor da tomada de consciência sobre a forma de ser e de agir de cada um.

Os alunos do 4.º ano receberam bem a psicóloga e participaram nas sessões de sensibilização de forma serena, debatendo e questionando, ouvindo e refletindo mediante uma postura de respeito. Estes alunos tiveram a oportunidade de realizar um

jogo levado pela psicóloga relacionado com a exteriorização de sentimentos. O jogo consistiu em explorar diferentes sentimentos. Para tal, tinham de extrair de um saco um cartão que continha expresso um sentimento, colocando-o de seguida num dos compartimentos da escola em miniatura e explicar a razão dessa escolha (figuras 98 e 99).

Figura 98. Ação de sensibilização numa sala do 4º ano



Figura 99. Os alunos jogando o jogo sobre sentimentos durante a sensibilização



Através deste jogo puderam compreender que é possível controlar as suas atitudes e evitar manifestações violentas sobre os outros. Todavia, este exercício exige, por parte dos alunos, um trabalho diário em que a sua escolha prende-se, essencialmente, com a construção de pensamentos positivos e de resolução de problemas pela via democrática.

Verificou-se que apesar de alguns destes alunos adotarem comportamentos de desrespeito por alguns professores e colegas na rotina diária escolar conseguiram manter uma atitude de respeito pela psicóloga durante o tempo em que decorreram as sessões.

No final das sessões com os alunos do 4.º ano, no momento para assinarem o compromisso em que assumiam a sua mudança de atitudes, nem todos quiseram assiná-

lo, explicando que não sabiam se seriam capazes de o cumprir. Apesar de os alunos não terem assinado o compromisso, foi notória a sua explicação e consciencialização de que ter uma atitude positiva dá trabalho e requer um autocontrolo que eles não têm a certeza de conseguir manter.

No que concerne aos adultos, foi nossa intenção que todos participassem na sensibilização, porém, apenas alguns professores o fizeram. Estes acompanharam a interação entre a psicóloga e os alunos e foram tomando conhecimento de algumas estratégias que podem utilizar no dia-a-dia para resolver situações de conflito entre os alunos.

Reflexão da prática

Ser professor não é fácil, mas uma tarefa desafiadora, por exigir de nós a coragem em desempenhar um papel de extrema responsabilidade no processo de aprendizagem de cada aluno. Nos momentos prévios ao meu estágio muitos foram os sentimentos, alguns transformados em questões que só seriam alvo de resposta quando colocasse em prática a minha ação enquanto professora estagiária da turma do 3.º A.

A reflexão, antes e durante a prática, acompanhou o meu desempenho como professora estagiária desta turma, sendo que esta reflexão compartilhada com a colega e com a professora cooperante tornou ainda mais significativa toda a atuação. Entendemos ser importante a partilha com quem já detém maior conhecimento sobre a prática diária e sobre as crianças com quem lida diariamente, tendo igual peso a partilha de ideias entre as estagiárias que agiram sempre em consonância, sendo o trabalho desenvolvido um reflexo de uma planificação conjunta conduzida pelo conhecimento, crenças, atitudes e valores de ambas. Acrescenta-se ainda que este trabalho em parceria promove a qualidade do desempenho docente.

De facto, foi fundamental o trabalho desenvolvido em equipa, principalmente numa turma que apresenta muitas dificuldades de aprendizagem e comportamentos perturbadores que impedem, por vezes, o prosseguimento normal da aula. Lidar com situações como as que encontrámos requer do professor uma grande sensibilidade e capacidade reflexiva para agir, não com recriminação, não com desolação, não com desânimo, mas com espírito de luta para enfrentar os problemas, tendo em vista a criação de situações que concorram para a sua resolução. Para tal, é fundamental que se envolvam todos os intervenientes para que numa ação conjunta se tracem caminhos que possibilitem melhorar os aspetos pretendidos.

A nossa atitude perante este contexto foi a de, em conjunto com adultos e envolvendo os alunos, trabalhar os problemas que emergiam no contexto do grupo, quer fossem dentro ou fora da sala de aula. Sentimos que fugir deles ou deixá-los passarem despercebidos ou resolvê-los pelas vias do poder não seriam as soluções mais adequadas.

Ao trabalhar nesta sala orientada pela pedagogia do MEM pudemos desenvolver uma prática em que acreditamos, envolta numa atitude democrática reflexiva e avaliativa, centrada na construção dos alunos em que eles aprenderam atuando e trabalhando para a sua aprendizagem académica, pessoal e social. Constatei que esta pedagogia utilizada na sala do 3.ºA marca a diferença da realidade do seu meio envolvente, pois dá-lhes oportunidade de sentirem que fazem parte do seu processo construtivo, envolvendo-os em todo o trabalho. Não são colocados à margem do seu saber, antes são levados a construí-lo. Ali, o nosso papel foi, de facto, o de educar sem discriminar, de ensinar e aprender numa partilha social e numa luta constante para levar o melhor a esta turma. Esta luta, acrescento, foi travada por nós em conjunto com a professora cooperante na esperança de fazer o melhor por estes alunos e, ao mesmo

tempo, aprender com eficácia a desempenhar o verdadeiro papel docente, sem medo de enfrentar o imprevisível.

Estou consciente que um professor constrói a sua identidade profissional na interação, reflexão e avaliação constante de toda a sua prática baseada num processo democrático, social e construtor. Este é na realidade um constante aprendiz e a sua função de ensinar pressupõe um processo de aprender a aprender ao longo da vida (Delors, 1997).

Considero que o exercício reflexivo durante a prática torna mais eficaz a nossa atuação nas situações incertas e imprevistas de forma inteligente, flexível e reativa, fundamental à tomada de consciência sobre a identidade profissional docente. Leva-nos, principalmente, “à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica” (Alarcão, 2010, p. 46).

Também a importância dada à construção dos alunos, de que eles são os protagonistas do seu conhecimento, é um forte sinal de um professor capaz de refletir sobre o verdadeiro sentido da sua profissão (Alarcão, 2010).

Esta situação fez-me pensar na forma como direcionamos a nossa prática, ao refletirmos diariamente sobre o trabalho desenvolvido e sobre a resposta dos alunos, o que nos foi permitindo melhorar, adequando estratégias de intervenção, construindo materiais e recorrendo de atividades significativas para os alunos em que eles participaram ativamente.

Neste sentido, torna-se pertinente refletir sobre a atitude do professor perante estas situações de aprendizagens que se fazem de maneira diversa e ritmos distintos. É fulcral que este exerça uma pedagogia baseada na diferenciação e na cooperação, promovendo a aprendizagem de todos. Destaca-se, aqui, um dos pressupostos do MEM

que, por esta evidência, distancia-se e bem da escola tradicional ao colocar a ênfase na individualidade e no coletivo dos alunos, em que cada um é tido como um ser único e ao mesmo tempo coletivo conferindo, deste modo, um sentido social às aprendizagens escolares (Niza, 1998).

Durante a nossa prática, procuramos agir de acordo com metodologias ativas onde o trabalho em cooperação e a diferenciação esteve sempre presente, sendo o papel dos alunos o de participantes e coconstrutores dos seus saberes. As atividades, materiais e estratégias permitiram aos alunos trabalharem num processo cultural de interação e partilha de conhecimentos. Devo deixar aqui evidente que, por vezes, nos deparámos durante o nosso percurso com estratégias que, num dado momento, foram eficazes para trabalhar com os alunos um determinado tema, mas que se revelaram pouco eficientes em outras atividades optando-se, nestes casos, por outras estratégias. Estas dificuldades promoveram o “crescimento” e o desenvolvimento de competências que se querem no docente. Não existem docentes perfeitos, nem pessoas que não erram, antes existem seres humanos que no desempenho das suas funções aprendem ao enfrentarem os problemas que emergem, refletindo sobre eles e adotando atitudes que promovam a sua resolução.

Nesta linha, torna-se pertinente deixar aqui explícito que a forma como os alunos aprendem depende, em muito, da dinâmica do professor, da capacidade deste refletir sobre as suas ações e da sua flexibilidade em promover-lhes aprendizagens significativas, não em quantidade, mas em qualidade. Arturo Graf refere-nos que o bom professor é aquele que, mesmo ensinando pouco, pode despertar no aluno o desejo de aprender (Guerra, 2004).

Embora se refira que é mais importante a qualidade do que a quantidade dos conhecimentos que os alunos aprendem, a verdade é que muitas vezes o professor

desespera quando não vê progressos na sua turma, quando sente que se empenha tanto e os resultados apresentam-se quase nulos. Digo isto porque esta realidade encontra-se presente na turma do 3.ºA, em que os progressos das suas aprendizagens ocorrem de forma morosa, contudo ao seu ritmo, levando a que, por vezes, surja o confronto com o desânimo, com a impotência de não poder avançar, sendo muitas vezes necessário recuar para então prosseguir.

Estas aprendizagens que se processam durante a prática estagiária e que decorrem do confronto com a realidade promovem a aquisição de competências no futuro docente e permitem-lhe experienciar em contexto real o desempenho da sua profissão.

Considero que a experiência vivenciada nesta vertente educacional foi muito rica e empreendedora. Ao contactar com um contexto escolar como o da escola da Nogueira, em especial com a turma do 3.ºA cresci enquanto pessoa e profissional. Ali, ensina-se e aprende-se numa partilha cultural que nem sempre se apresenta fácil, em que os desafios são constantes, em que os resultados nem sempre são visíveis, mas valem a pena porque estas crianças têm direito ao melhor que pudermos partilhar com elas, a uma aprendizagem de qualidade que contribua para a sua formação enquanto cidadãos autónomos, críticos e reflexivos.

Considerações Finais

Ao longo do nosso curso foram muitas as aprendizagens realizadas e os conhecimentos adquiridos. Foram-se também construindo competências essenciais à formação inicial como docentes.

O conhecimento científico adquirido permitiu uma abertura bem mais ampla sobre o atual paradigma da educação, sendo que este tem sofrido modificações constantes e que se relacionam com o olhar sobre o ser humano, mais precisamente sobre a criança enquanto construtora da sua identidade. De facto, estas transformações no nosso pensamento permitem compreender o outro na sua plenitude, em ação com tudo o que o rodeia, onde cada um tem um papel fundamental para as interações que se manifestam durante toda a vivência como cidadãos numa sociedade.

A educação tem aqui um papel imprescindível, o de educar e o de ensinar. Também o educador/professor, por meio desta, tem o dever de orientar a construção do novo indivíduo reflexivo, crítico e conhecedor.

Na nossa formação enquanto aprendizes para o desempenho da prática docente construímos todo um repertório de conhecimentos, de habilidades, e atitudes que conduziram ao desenvolvimento de um estágio assente em todas estas capacidades, sobretudo num processo de reflexão, tendo sido este a base do desenvolvimento da prática estagiária.

Refletir pressupõe, na pessoa e profissional, a capacidade de se distanciar do seu trabalho e tomar consciência das influências que este tem sobre os outros. Pensar sobre as ações requer aceitar a mudança como “crescimento”, como fonte de melhoria e de reformulação do que nem sempre está bem e do que é preciso adequar às emergências que surgem no decorrer de cada desempenho.

Esta capacidade inerente ao homem que é o pensar, o refletir, deve ser desenvolvida desde cedo por cada um de nós, como tal, cabe ao educador/professor fazer despertar nas suas crianças/alunos estes pensamentos para que cresçam e se desenvolvam numa atitude reflexiva fundamental ao cidadão atual. Neste sentido, é importante que na sua formação inicial e contínua também o profissional de educação desenvolva o poder da reflexão com vista ao desenvolvimento de uma prática de qualidade.

A qualidade é hoje um dos aspetos que mais se procura na profissão docente e nos espaços educativos, e não existindo uma definição objetiva em que nos possamos basear, então a qualidade pode ser entendida como a capacidade de organizar, de promover situações e experiências através do questionamento do que é preciso, do que temos para dar, com quem partilhar e como o fazer. Visando todas estas questões que partem da ação reflexiva, logo entendemos o quanto é fundamental a ação pelo pensamento e este pela ação no profissional de educação.

Nesta linha de pensamento, considero que, para além de todos os conhecimentos académicos essenciais ao desenvolvimento da prática, a reflexividade como um pilar de todo o trabalho realizado em ambas as vertentes educacionais permitiu agir em conformidade com a realidade dos contextos em que estive envolvida. Possibilitou-me efetuar mudanças e guiar a ação de acordo com as necessidades e interesses das crianças, visando a sua intervenção e participação enquanto autoras das suas conquistas.

Considero que a realização deste estágio foi fundamental para a minha formação pessoal e profissional. Estagiar com crianças em idade Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico permitiu-me, de forma direta e consciente, compreender o desempenho do educador e do professor e ainda como é importante a continuidade educativa entre estes dois níveis de ensino. O trabalho desenvolvido em cooperação com as educadoras

e ainda mais com a professora cooperante e com a colega potenciou a reflexão constante à medida que o estágio decorria. Estas interações e trocas de saberes que se preconizavam entre todos os adultos das salas e outros colegas facilitaram o meu desempenho, na medida em que não me sentia só, pois tinha alguém que me apoiava, que me alertava para algumas situações a considerar. Por este facto, é perceptível que o desenvolvimento da prática não pode ser um ato isolado deve, antes, ser alvo de reflexão partilhada com outros profissionais como uma forma de construção e de redefinição da qualidade educativa.

Pude, durante o meu estágio, estar em contacto com duas realidades educativas distintas, tanto pela faixa etária das crianças, como pelos níveis de ensino, e ainda pelas próprias características das crianças, do meio escolar e envolvente. Por um lado, um grupo de crianças pequenas com comportamentos “normais” inseridas num meio versátil multicultural, por outro lado, crianças mais crescidas com comportamentos perturbadores que se refletem na sua aprendizagem, envolvidas num meio fechado sobre si mesmo onde a oferta cultural à sua volta pouco difere da que conhecem. Estas experiências mostram algumas das realidades que muitos dos profissionais enfrentam no decorrer da sua intervenção educativa e para as quais devem estar preparados.

Neste sentido, torna-se evidente o quanto é importante que todos os profissionais contactem com realidades diferentes no exercício da sua prática para poderem compreender todos os contextos educacionais, de modo a avaliarem com consciência as relações interpessoais que advêm de todo o processo e a contribuírem para uma melhoria neste sentido. Devem também conhecer o “mundo” real das crianças fora da escola para compreenderem os seus comportamentos e processo de aprendizagem. Esta condição permite refletir e atuar de forma a superar as dificuldades que possam surgir em cada espaço educativo.

Referências Bibliográficas

- Afonso, M., & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de Avaliação no Contexto escolar* (1.º ed.). Luanda: Texto Editora, LDA.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. Et.al. (Orgs.). *Formação Reflexiva De professores: Estratégias de Supervisão* (171-188). Porto: Porto Editora, LDA.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola reflexiva*. (7.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Bertram, T., Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caldeira, S. N., & Rego, I. E. (2004). A construção da identidade profissional. In Adão, Á & Martins, É. (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 303-312). 1ª Edição. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Capelo, F. (2004). Competências e práticas no quotidiano dos professores. In Adão, Á., & Martins, É. (Orgs.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp.227-248). 1ª Edição. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Ceia, C. (2002). A identidade do professor na perspectiva social. In II Jornadas de Educação: *Da escola que temos à escola que queremos*. Centro de Recursos da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Um guia para educadores e professores. Porto: Porto Editora.
- Couvaneiro, C. S., & Reis, M. A. (2007). *Avaliar/ Reflectir/ Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Cró, L. M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: editora Porto editora, LDA.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1997). *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros horizonte LDA.
- Delors, J., et al. (1997). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Brasil: UNESCO/Edições ASA/Cortez.
- Diaz, R. M., Neal, C. J., & Amaya-Williams, M. (2002). As origens sociais da auto-regulação. In Moll, L. C. *Vygotsky e a Educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp.123-149). Porto Alegre: Artmed Editora S. A.
- Diogo, J. L. M. (1998). *Parceria Escola-Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- Edward, C., Gandini, I., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto Editora: Porto.
- Ferreira, C. A. (2004). *Avaliação formativa: conceptualização e orientações para a prática*. Universidade de Trás – os - Montes e Alto Douro: Vila Real.
- Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2003). Alterar o Currículo: Mudar a Identidade. In *Revista de Estudos Curriculares*, 1, 2, 233-250.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto Editora: Porto.
- Freire, p. (2009). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Desenvolvimento Pessoal. In Edward, C., Gandini, L., & Forman, G. *As Cem Linguagens da Criança* (pp.145-158). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Gárcia, M. C. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Gomes, A. A. (2008). A Construção da Identidade profissional do Professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In *VI Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - FCSH.
- Guerra, M. Á. S. (2003) *No Coração da Escola – Estórias sobre a Educação* (1.^a ed.). Porto: Asa Editores.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança* (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, Y E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Katz, L., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.
- Leite, E., Santos, M., & Malpique, M. (1989). *Trabalho de projecto. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000). A Construção de Identidades Profissionais Docentes: Identidade situada e mudança identitária em docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 13, 2-3, 39-55.
- Lopes, J., & Silva, H., S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração, Jardim-de-infância/Família*. Lisboa: Instituto Piaget Divisão editorial.

- Malaguzzi, L. (1999). História, Idéias e Filosofia Básica. In Edward, C., Gandini, L., & Forman, G. *As Cem Linguagens da Criança* (pp.57-103). Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como abordar...A metodologia de trabalho de projecto*. Porto: Areal Editores.
- Marcelo, C. (2009). A Identidade Docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, 1, 1, 109-131.
- Mata, Lourdes (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção/ Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas (4.ª ed.)*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (3.ª ed.)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da educação (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Morais, E. (2008). *Projeto educativo: Aprender a Ser. Escola do Caniço*. Documento não Publicado.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.

- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2004). A Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. *In escola Moderna*, 21, 64-69.
- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In Nóvoa, A. (Org.) *Vidas de Professores* (pp. 11-30). 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de participação* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Aprender em companhia: uma pedagogia participativa. In *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens* (pp.5-13). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-116). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). Estratégias. In Pacheco, j. A. (Org.). *Componentes do Processo do Desenvolvimneto do Currículo* (pp. 157-184). Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, J. A., Paraskeva, J. M., & Morgado, J. C. (1999). Conteúdos. In Pacheco, j. A. (Org.). *Componentes do Processo do Desenvolvimneto do Currículo* (pp. 45-93). Braga: Livraria Minho.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (5.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *In Escola Moderna*, 6, 5, 56-61.
- Pence, A., Moss, P., & Dahlberg, G. (2003). *Qualidade na Educação da primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, B. O. (2008). *Para uma Escola Sem Violência: Estudo E Prevenção Das Práticas Agressivas Entre Crianças* (2.^a ed.). Coimbra: Edição Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B., Silva, M. I., & Nunes, B. (2009). Descrever O Bullying Na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. *In Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, v. 9, n. 28, p. 455-466.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico – Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ponte, J. P., & Oliveira, H. (2002). Remar contra a maré: A construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *In Revista de Educação*, 11 (2), 145-163.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática Do 1.º ciclo* (1.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2006). *Reestruturar a Casinha: Um Projecto Transdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada. *A Revista da ESES*, 9, 79-104.
- Sá, J. (2002). *Renovar As Práticas No 1ºCiclo Pela Vias Das Ciências Da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita – Estudo sobre a Revisão Cooperada de Texto*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2010). *Projeto Educativo: Valorizar o Saber*. Escola da Nogueira. Documento não Publicado.
- Sim-Sim, I., Silva, c. A., & Nunes C. (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997): *Ao Redor da Mesa Grande. A prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade de Projecto em Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, A. M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola (6.ª ed.)*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, A. M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Asa/Clube do Professor.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Disponível em:

http://www.epadrv.edu.pt/pdf/dec_lei_240_2001%5B1%5D.pdf

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico. Disponível em: <http://ebivgama.pt/PDF/Dec-Lei-241-2001.pdf>

Apêndice CD

Apêndice 1 – Profissão dos Pais

Apêndice 2 – Rotina da sala *As Histórias*

Apêndice 3 – Roteiro de Planificação I

Apêndice 4 – Roteiro de Planificação II

Apêndice 5 – Roteiro de Planificação III

Apêndice 6 – Roteiro de Planificação IV

Apêndice 7 – Roteiro de Planificação V

Apêndice 8 – Roteiro de Planificação VI

Apêndice 9 – Grelha com Avaliação das Competências

Apêndice 10 – Grelha com Avaliação da Implicação e Bem-estar

Apêndice 11 – Avaliação Individual de uma Criança

Apêndice 12 – Video final com algumas actividades realizadas pelas crianças da sala *As histórias*

Apêndice 13 – Agenda Semanal da Sala do 3.º A

Apêndice 14 – Profissão dos pais da sala do 3.º A

Apêndice 15 – Roteiro de Planificação Vida na Turma

Apêndice 16 – Video *Um Recreio Melhor*

Apêndice 17 – Canção construída com os alunos *Um Recreio Melhor*

Apêndice 18 – Roteiro de Planificação do trabalho em projeto

Apêndice 19 – Roteiro de Planificação de Matemática

Apêndice 20 – Grelha com os Pontos Fortes e Necessidades dos Alunos

Apêndice 21 – Avaliação dos Conteúdos

Apêndice 22 – Roteiro de Planificação da Língua Portuguesa

Apêndice 23 – Teatro criado para trabalhar os tipos de frase

Apêndice 24 – Canção construída pelas estagiárias as frases do meu texto

Apêndice 25 – Grelha com a avaliação da Língua Portuguesa

Apêndice 26 – Jornal *A Voz da Nogueira*

Outros Apêndices não mencionados no corpo do trabalho

Apêndice 27 - Autorização dos pais das crianças da sala *As Histórias* para colocar as fotos dos educandos no relatório de Estágio

Apêndice 28 – Autorização dos Pais das Crianças do 3.º A para colocar as fotos dos seus educandos no Relatório