

“ A educação deve fornecer a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver as suas competências e permanecerem tanto quanto possível donos do seu próprio destino”

(Resendes & Soares, 2002, p. 28).



## Agradecimentos

Certa de que a apresentação/avaliação deste relatório de estágio marcará o fim de uma etapa fundamental da minha vida, a formação inicial, não posso deixar de destacar aqui o meu agradecimento, enaltecendo todas as pessoas que contribuíram de forma direta ou indireta para a sua realização. Deste modo, um agradecimento muito sincero:

- Ao Prof. Doutor Fernando Correia, que orientou este trabalho bem como o estágio que decorreu na vertente de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De referir, que as suas opiniões foram de extrema importância para a concretização deste relatório, bem como as cogitações conjuntas sobre a prática e a educação em geral, nas quais nem dávamos pelo tempo a passar;

- À Mestre Conceição Sousa, que orientou o estágio na vertente de Educação Pré-Escolar e se demonstrou sempre disponível para refletir e acompanhar a sua evolução prática;

- Às docentes cooperantes, pela sua disponibilidade, orientação e cooperação;

- Às assistentes operacionais que foram incansáveis na colaboração nas atividades;

- À Ana Ponte, a colega que fez par pedagógico comigo no estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e com a qual tive oportunidade de realizar um trabalho cooperativo onde prevaleceu o diálogo, a reflexão e o apoio;

- Aos dois grupos de crianças que me receberam;

- A todos os docentes que, desde o início da formação, me acompanharam neste processo que me permitiu crescer;

- Ao meu marido, aos meus pais e aos meus amigos que me apoiaram em todo este processo.

## Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular Estágio e Relatório, sendo a sua apresentação/avaliação a última etapa do processo para a conclusão do Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira. Neste sentido, o mesmo tem como finalidade a obtenção do grau de mestre nos referidos setores educativos.

Além de refletir as práticas ocorridas em dois contextos educativos diferentes, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, este relatório de estágio demonstra o processo inerente a essas práticas, mormente, a metodologia subjacente, o modo de organização do trabalho e os tópicos alvo de reflexão. Ambos os estágios decorreram no período entre 26 de setembro e 16 de dezembro de 2011, na freguesia de São Martinho, cidade do Funchal, mais precisamente no infantário O Girassol e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. Saliente-se que o grupo com o qual trabalhei na valência de Educação Pré-Escolar apresentava entre 23 e 32 meses de idade, o que correspondia a uma sala de transição. Na vertente de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os alunos apresentavam uma média de idades de, aproximadamente, sete anos, correspondendo a uma sala de 2.º ano de escolaridade.

Ao longo desta explanação de índole meditativa, o leitor terá a oportunidade de apreender os resultados de uma pedagogia diferenciada que parte da criança como protagonista da sua própria aprendizagem. Assim, subentende-se uma prática de base ativa em que, o facto de a própria criança construir e manipular os materiais que lhe permitirão conhecer o mundo, apresenta efeitos muito positivos no seu desenvolvimento.

Palavras-chave: reflexão, docente, aprendizagem, desenvolvimento, criança, estágio.

### **Abstract**

The present report falls under the Curricular Unit of Internship and Report. It's presentation / evaluation is the last step for completion of the Master Plan Study on Preschool Education and Teaching 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education at the University of Madeira. In this sense, it aims at obtaining a master's degree in those educational sectors.

In addition to reflecting the practices that occurred in two different educational settings, Preschool Education and 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education, this intership report shows the inherent process in such practices, in particular, the methodology underlying the approach of work organization and targeted topics of reflection. Both stages were held in the period between September 26 and December 16, 2011, in the parish of São Martinho, city of Funchal, more precisely in kindergarten O Girassol and in the Basic School of the 1<sup>st</sup> cycle with Preschool of Nazaré. It should be noted that the group with whom I worked in the valence of Preschool Education presented between 23 and 32 months old, which corresponded to a transition room. In terms of teaching in the 1<sup>st</sup> cycle of Basic School, students had an average age of approximately seven years, corresponding to the second school year.

Throughout this explanation of meditative character, the reader will be able to deduce the results of a differentiated pedagogy that part of the child as the protagonist of their own learning. Thus, it is understood an active base in practice that, the fact it self of the child constructing and manipulating the materials allows to know the world, has a very positive effect on her development.

Keywords: reflection, teacher, learning, development, child, internship.

## Índice

Agradecimentos .....	I
Resumo .....	II
Abstract.....	III
Introdução .....	1
Parte I – Revisão de Literatura: Profissão Docente .....	4
Identidade Profissional Docente.....	4
A Formação Docente: Uma Perspetiva Histórica .....	8
Ética Profissional Docente .....	13
Enquadramento Legal .....	15
Parte II - Enquadramento Geral do Estágio .....	18
Organização do Estágio.....	18
Período de Observação.....	18
Aspetos Metodológicos de Base para Compreender a Prática.....	20
A observação. ....	21
A prática reflexiva. ....	22
O Diário como instrumento de apoio à reflexão.....	25
A planificação.....	26
A avaliação. ....	27
A aprendizagem ativa. ....	30
Caraterização do Meio Circundante às Instituições Educativas.....	33
Parte III - Estágio na Vertente de Educação Pré-Escolar .....	35
A Importância da Educação Pré-Escolar.....	35
Qualidade em Educação de Infância .....	36
A Interação entre a Criança e o Educador.....	37

O Perfil Específico do Educador de Infância .....	39
As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	40
As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar .....	41
Contextualização Específica do Estágio em Educação Pré-Escolar .....	42
Caraterização da instituição.....	42
A sala de transição II. ....	43
Caraterização e organização do espaço.....	43
Caraterização e organização dos recursos materiais. ....	44
Caraterização e organização dos recursos humanos. ....	45
Gestão do tempo. ....	45
Projeto Curricular de Sala.....	47
Constituição e Caraterização do Grupo. ....	47
Aspetos Metodológicos Específicos Relevantes para a Compreensão da Prática .....	51
Desenvolvimento do Estágio.....	60
Período de observação. ....	60
Diagnóstico da situação. ....	60
Competências a desenvolver .....	63
Formação Pessoal e Social.....	63
Expressão e Comunicação. ....	63
Conhecimento do Mundo.....	64
Intervenção educativa / organização do trabalho .....	64
Atividades desenvolvidas / aspetos a refletir (1.ª semana de intervenção).....	65
Atividades desenvolvidas / aspetos a refletir (2.ª semana de intervenção).....	68
Atividades desenvolvidas / aspetos a refletir (3.ª semana de intervenção).....	81
Atividades desenvolvidas / aspetos a refletir (4.ª semana de intervenção).....	84

Atividades desenvolvidas / aspetos a refletir (5ª Semana de intervenção) .....	96
Refletindo Sobre .....	97
Projeto Explorar para Conhecer: analogia entre criança e cientista. ....	97
A importância da música na educação de infância enquanto forma de expressão. ....	101
O desenvolvimento da comunicação e linguagem. ....	104
O tempo de recreio. ....	106
Os pais dentro da sala. ....	109
As histórias: importância do mundo imaginário para crescer. ....	110
Resultados / Avaliação .....	112
Intervenção com a Comunidade Educativa .....	123
Interação com a Família .....	124
Reflexão Crítica.....	126
Parte IV - Estágio na Vertente de Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	129
O 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	129
A Interação entre o Aluno e o Professor .....	130
O Perfil Específico do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	131
Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º Ciclo .....	132
As Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	133
Contextualização Específica do Estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	134
Caraterização da instituição.....	134
A sala do 2.º ano A. ....	135
Caraterização e organização do espaço.....	135
Caraterização e organização dos recursos materiais.....	135
Caraterização e organização dos recursos humanos. ....	136
Gestão do tempo. ....	136

Projeto Curricular de Sala.....	137
Constituição e caraterização do grupo.....	137
Aspetos Metodológicos Específicos Relevantes para a Compreensão da Prática .....	142
Desenvolvimento do Estágio.....	150
Período de observação.....	150
Diagnóstico da situação.....	150
Competências a desenvolver .....	151
Língua Portuguesa.....	151
Intervenção educativa: algumas atividades relacionadas com as competências da área curricular de Língua Portuguesa / aspetos a refletir.....	153
Matemática.....	156
Intervenção educativa: algumas atividades relacionadas com as competências da área curricular de Matemática / aspetos a refletir.....	157
Estudo do Meio.....	160
Intervenção educativa: algumas atividades relacionadas com as competências da área curricular de Estudo do Meio / aspetos a refletir.....	161
Refletindo Sobre.....	165
O desenvolvimento do pensamento matemático .....	165
O desenvolvimento da comunicação oral e escrita.....	172
O Estudo do Meio: <i>Investigar para conhecer</i> .....	176
A participação ativa em sala de aula.....	180
Interação entre o docente e os alunos com Necessidades Educativas Especiais.....	182
A gestão dos comportamentos.....	186
Resultados / Avaliação.....	187
Intervenção com a Comunidade Educativa.....	205

Intervenção com os Encarregados de Educação .....	206
A Articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Uma Reflexão .....	208
Reflexão Crítica.....	209
Considerações Finais .....	211
Referências.....	213

Anexo 1 – CD

Educação Pré-Escolar

Planificações

Registo fotográfico

Vídeo final

1.º Ciclo do Ensino Básico

Planificações

Registo fotográfico

Vídeo final

Desafios

Relatório de Estágio

Legislação

## Índice de Figuras

Figura 1 - Género das crianças.....	47
Figura 2 - Naturalidade das crianças.....	48
Figura 3 - Média da idade dos Encarregados de Educação. ....	49
Figura 4 - Níveis de qualificação das profissões dos Encarregados de Educação (género masculino).....	50
Figura 5 - Níveis de qualificação das profissões dos Encarregados de Educação (género feminino).....	50
Figura 6 - Condição perante a profissão. ....	51
Figura 7 - Crianças a explorar a papa com a mão toda, espalhando-a pela mesa.....	66
Figura 8 - Crianças a explorar a papa com cuidado, utilizando os dedos.....	66
Figura 9 - Criança a colocar o balão em cima da cadeira (exploração espacial). ....	67
Figura 10 - Duas crianças a explorar parte da história <i>O Capuchinho Vermelho</i> .....	67
Figura 11 - Criança a marcar a sua presença logo após ter chegado à instituição. ....	69
Figura 12 - Representação do encontro entre a Capuchinho Vermelho e a avó.....	69
Figura 13 - Duas crianças representando o Lobo enganando a Capuchinho Vermelho. ....	70
Figura 14 - Criança após a exploração da cor verde.....	71
Figura 15 - Exploração da cor verde ao som de diferentes ritmos.....	71
Figura 16 - Crianças representando passeio do Lobo e do Capuchinho Vermelho. ....	72
Figura 17 - O grupo após a exploração da cor amarela. ....	73
Figura 18 - Criança a colocar o bico do pato (história <i>O Patinho feio</i> ).....	74
Figura 19 - Pintura de folhas secas para o cartaz.....	75
Figura 20 - Uma criança a colar uma folha seca pintada no cartaz. ....	75
Figura 21 - Leitura da história <i>O Aladino</i> para o grande grupo.....	76
Figura 22 - Rasgagem de papel crepe. ....	76

Figura 23 - Colagem de papel crepe. ....	77
Figura 24 - Pintura com esponja. ....	78
Figura 25 - Utilização de carimbos feitos com legumes. ....	78
Figura 26 - Identificação das cores nos legos. ....	79
Figura 27 - Crianças a desenhar com a sua cor predileta. ....	79
Figura 28 - Uma criança a caminhar com tinta nos pés. ....	80
Figura 29 - Preparação de uma das crianças para a atividade. ....	80
Figura 30 - Uma criança a explorar uma maraca antes da sua pintura. ....	81
Figura 31 - Exploração de maraca pintada com o auxílio dos pais ....	81
Figura 32 - Leitura da história <i>O flautista de Hamelin</i> . ....	82
Figura 33 - Exploração dos sons de algumas músicas na flauta. ....	82
Figura 34 - Exploração de um telefone construído. ....	82
Figura 35 - Exploração dos sons de uma guitarra acústica. ....	83
Figura 36 - Exploração de diferentes cheiros. ....	84
Figura 37 - Elaboração de uma prenda com cheiro agradável para levar para casa. ....	84
Figura 38 - Exploração de um submarino construído. ....	85
Figura 39 - Exploração de um pega-monstro. ....	85
Figura 40 - Um criança a colaborar na experiência. ....	85
Figura 41 - Exploração das propriedades das areias movediças. ....	85
Figura 42 - Elaboração dos convites para os pais. ....	86
Figura 43 - Exploração táctil de uma tartaruga. ....	87
Figura 44 - Exploração visual de uma tartaruga. ....	87
Figura 45 - Exploração das características de um hamster. ....	88
Figura 46 - Criança a explorar a textura de pedrinhas com os pés. ....	89
Figura 47 - Transição da água fria para a água tépida. ....	89

Figura 48 - Leitura da história <i>A Galinha Ruiva</i> .....	89
Figura 49 - Colaboração das crianças na confeção de pão integral. ....	90
Figura 50 - Criança a sentir a textura da massa de pão.....	90
Figura 51 - Criança a completar o jogo sobre alimentação saudável. ....	91
Figura 52 - Duas crianças a confeccionarem o seu lanche saudável. ....	92
Figura 53 - Colaboração de uma mãe na confeção do lanche saudável.....	92
Figura 54 - Piquenique no exterior: criança a provar alimento doce. ....	93
Figura 55 - Piquenique no exterior: criança a provar alimento salgado. ....	93
Figura 56 - Colaboração de uma criança para a toalha de piquenique. ....	93
Figura 57 - Grupo de crianças a observarem e comentarem o produto final. ....	93
Figura 58 - Apresentação da personagem de uma história contada por uma mãe. ....	94
Figura 59 - Leitura de uma história alusiva à prevenção dentária. ....	94
Figura 60 - “Lavagem” de um dente “estragado”. ....	95
Figura 61 - Teatro de fantoches com escovas de dentes como protagonistas.....	95
Figura 62 - Criança a auxiliar na confeção do sumo. ....	96
Figura 63 - Confeção de brigadeiros de coco (exploração tátil).....	96
Figura 64 - Criança a experimentar as cordas de uma guitarra acústica.....	104
Figura 65 - Crianças a brincar no espaço exterior. ....	108
Figura 66 - Nível inicial de bem-estar e implicação do grupo.....	117
Figura 67 - Nível final de bem-estar e implicação do grupo. ....	119
Figura 68 - Aquisição de competências por nível.....	122
Figura 69 - Demonstração das técnicas para construir um boneco de neve. ....	124
Figura 70 - Esclarecimento de dúvidas.....	124
Figura 71 - Apresentação do projeto aos pais.....	125

Figura 72 - Massagem com um balão: colaboração dos pais numa atividade de exploração do sentido do tato. ....	125
Figura 73 - Lanche com os pais. ....	126
Figura 74 - Género dos alunos. ....	137
Figura 75 - Naturalidade dos alunos. ....	138
Figura 76 - Escolaridade dos encarregados de educação (género feminino). ....	139
Figura 77 - Escolaridade dos encarregados de educação (género masculino). ....	139
Figura 78 - Níveis de qualificação das profissões dos encarregados de educação (género feminino). ....	140
Figura 79 - Níveis de qualificação das profissões dos encarregados de educação (género masculino). ....	140
Figura 80 - Condição perante a profissão. ....	141
Figura 81 - Situações a ter em atenção. ....	141
Figura 82 - Explanação do jogo dos adjetivos para a turma. ....	153
Figura 83 - Uma aluna a referir um adjetivo para a laranja. ....	153
Figura 84 - Aluno a demonstrar um exercício de matemática que inventou em casa de livre iniciativa. ....	154
Figura 85 - Apresentação de um texto elaborado em casa de livre iniciativa. ....	154
Figura 86 - Lista de adjetivos. ....	154
Figura 87 - Aluno a colaborar na ordenação da história. ....	155
Figura 88 - Escrita, no quadro, da história inventada pelos alunos. ....	155
Figura 89 - Leitura das questões-guião da história. ....	156
Figura 90 - Diálogo sobre as figuras constituintes do Tangram. ....	158
Figura 91 - Crianças explorando o Tangram. ....	158
Figura 92 - Organização do material multibásico em dezenas. ....	159

Figura 93 - Auxiliar de cálculo. ....	159
Figura 94 - Explicação do modo de utilização do auxiliar de cálculo. ....	159
Figura 95 - Utilização do material multibásico. ....	159
Figura 96 - Diálogo sobre as características das figuras geométricas. ....	160
Figura 97 - Criança a colocar uma figura geométrica no local adequado. ....	160
Figura 98 - Aluno a explicar o funcionamento do quadro dos polígonos e não polígonos. ..	160
Figura 99 - Aluno a mostrar aos colegas que a sua figura não é um poliedro. ....	160
Figura 100 - Explicação de um jogo. ....	161
Figura 101 - Desenrolar do jogo. ....	161
Figura 102 - Simulação de uma consulta de enfermagem. ....	161
Figura 103 - Construção do livro. ....	162
Figura 104 - Apresentação do livro. ....	162
Figura 105 - Diálogo sobre a prevenção rodoviária. ....	162
Figura 106 - Conhecimento do equipamento policial. ....	162
Figura 107 - Pesquisa e análise de informação. ....	163
Figura 108 - Apresentação do trabalho sobre os cuidados a ter na praia. ....	164
Figura 109 - Leitura de algumas recomendações. ....	164
Figura 110 - Revisão de conteúdos (jogo <i>Quem quer ser milionário</i> ) ....	164
Figura 111 - Desafio: triângulo mágico. ....	167
Figura 112 - Desafio: puzzle matemático. ....	167
Figura 113 - Desafio: antónimos. ....	167
Figura 114 - Desafio: quadrado mágico. ....	167
Figura 115 - Aluna a fazer o balanço do dia. ....	181
Figura 116 - Alunos atentos às alterações introduzidas. ....	181
Figura 117 - Quadro das tarefas. ....	182

Figura 118 - Dois alunos a marcar as presenças. ....	182
Figura 119 - Palestra sobre o projeto Prazer de Ensinar, Gosto de Aprender. ....	205
Figura 120 - Mercadinho de Natal. ....	206
Figura 121 - Palestra/debate sobre a relação entre a indisciplina e a aprendizagem. ....	207

**Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Exemplo de planificação semanal. ....	57
Tabela 2 - Avaliação inicial do grupo (Portugal & Laevers, 2010).....	116
Tabela 3 - Avaliação final do grupo (Portugal & Laevers, 2010). ....	118
Tabela 4 - Avaliação das competências. ....	121
Tabela 5 - Exemplo de planificação de aula. ....	145
Tabela 6 - Exemplo de planificação semanal discutida com os alunos. ....	148
Tabela 7 - Avaliação de Língua Portuguesa - Bloco 1. ....	190
Tabela 8 - Avaliação de Língua Portuguesa – Blocos 2 e 3. ....	193
Tabela 9 - Avaliação de Matemática - Bloco 1.....	196
Tabela 10 - Avaliação de Matemática - Bloco 2.....	199
Tabela 11 - Avaliação de Estudo do Meio - Bloco 1.....	202

**Índice de Quadros**

Quadro 1 - Pré-requisitos para ser professor (Sousa, 2000, p. 99). .....	8
Quadro 2 - Classificação Portuguesa das Profissões (Instituto Nacional de Estatística, 2010). .....	49
Quadro 3 - Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010). .....	113
Quadro 4 - Níveis de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010).....	113
Quadro 5 - Indicadores de implicação (Portugal & Laevers, 2010). .....	114
Quadro 6 - Níveis de implicação (Portugal & Laevers, 2010). .....	114

## **Lista de Siglas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEGA – Paixão de Ensinar, Gosto de Aprender

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação



## Introdução

Qual é o aluno do Ensino Superior que não ambiciona o contacto com a sua realidade profissional? Por mim falo, quando refiro o estágio como um momento crucial da minha formação, pois foi nesta altura que, finalmente, consegui colocar em prática, com maior profundidade, os conhecimentos teóricos que adquiri ao longo de quatro anos de formação. Neste âmbito, considero o estágio uma parte essencial no decurso do meu crescimento enquanto futura docente. Este contextualiza a teoria e permite o envolvimento em diversas situações educativas, nas quais ocorrem, muitas vezes, desafios/problemas que podem e devem ser alvo de reflexão com o intuito de promover novas estratégias e novos modos de agir. Assim, o aluno estagiário tem a oportunidade de estruturar e reestruturar o seu conhecimento profissional, as suas atitudes numa dinâmica de aprendizagem constante ao longo da sua vida. Saliente-se que é com base nesta atitude de reflexão e aprendizagens significativas que se realizou este relatório, o qual tem subjacente o objetivo de elucidar o meu percurso enquanto aluna estagiária nas vertentes educativas de Educação Pré-Escolar (EPE) e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

No que concerne à organização, considerei pertinente dividir este trabalho em quatro partes, sendo que as primeiras duas, predominantemente teóricas, englobam temas que são transversais a todo o relatório e as restantes duas, de carácter mais reflexivo, apresentam uma maior especificidade, uma vez que abordam temas distintos. Denominei a primeira parte de *Revisão de Literatura*, a qual engloba temas como a construção da identidade profissional docente, a evolução da formação docente, os aspetos éticos a ter em consideração e o enquadramento legal referente à profissão docente. A segunda, *Enquadramento Geral do Estágio*, privilegia os seguintes temas: a organização do estágio; as opções metodológicas de base em qualquer uma das intervenções e a caracterização do meio circundante às instituições.

A terceira e quarta partes do relatório dizem respeito ao estágio na vertente de EPE e de 1.º CEB, respetivamente. As partes supraditas iniciam-se com uma introdução onde serão referidos aspetos específicos de cada uma delas, destacando-se o perfil específico de cada um dos profissionais de educação e as orientações curriculares específicas para cada uma das vertentes. Seguidamente, em cada uma das divisões será contextualizado o estágio propriamente dito, relevando a caracterização da instituição e do grupo sendo, posteriormente, especificados os aspetos metodológicos relevantes para a compreensão de cada uma das práticas. Após a justificação dos aspetos metodológicos intrínsecos às práticas, será dado ênfase à intervenção educativa, mais concretamente, ao modo de organização do trabalho ao longo das semanas de estágio, bem como uma reflexão realizada semanalmente, no caso da EPE e por área curricular no caso do 1.º CEB. No sentido de refletir em maior profundidade sobre algumas situações ocorridas na prática, cada uma das partes foi contemplada com um pequeno grupo de reflexões de carácter mais aprofundado e subordinadas a um pensamento mais crítico do que as anteriores.

Para complementar cada uma destas partes, acrescentei, ainda, a avaliação, as interações com a comunidade educativa e com os pais e uma reflexão crítica que servirá de fio condutor do trabalho realizado em cada um dos sectores educativos.

Considero, ainda, significativo evidenciar que, mais do que abordar aspetos teóricos, uma vez que não sendo um estudo aprofundado sobre determinado tema, não tem esse objetivo, este relatório incidirá sobretudo numa base reflexiva da minha prática, demonstrando o percurso efetuado em cada uma das vertentes educativas, corroborando a perspetiva de Nóvoa (2006) quando refere que “não é a prática que é formadora” (p. 16), mas sim a reflexão sobre a mesma. Não é só o fazer mas também refletir e analisar aquilo que se fez, procurando, numa atitude dinâmica de aprendizagem adaptar cada vez mais as nossas

opções metodológicas às circunstâncias. De ressaltar que, sempre que se justifique, a par da expressão reflexiva, serão apresentados os fundamentos teóricos necessários.

Saliente-se que, embora ao longo deste relatório sejam apresentadas apenas algumas planificações e fotografias de modo a fornecer uma ilustração mais clara das intervenções educativas, as restantes encontram-se no CD, em anexo. Neste CD, que contém o presente Relatório de Estágio em formato *docx* e *pdf*, podem ainda ser consultados alguns documentos referentes à legislação utilizados ao longo deste trabalho.

## **Parte I – Revisão de Literatura: Profissão Docente**

### **Identidade Profissional Docente**

Sendo um substantivo de número singular e género feminino, o termo identidade refere-se ao “conjunto de elementos que permitem reconhecer a personalidade de um indivíduo” (Barrosa, 2003, p. 343). Infere-se pela definição que, ao nos reportarmos à identidade profissional docente, referimo-nos ao grupo de elementos que identificam e caracterizam um professor. Para iniciar este tema, é interessante começar com uma questão: o que é ser professor? Bem, sabemos que ser professor hoje não é o mesmo que ser professor há quarenta anos atrás, pois o papel do professor tem vindo a ser alterado ao longo do tempo. Para Roldão (2007), o processo de estruturação da identidade docente “trata-se de uma construção histórico-social em permanente evolução” (p. 94). Sacristán (1995) corrobora a afirmação anterior acrescentando que os docentes possuem um estatuto “que varia segundo as sociedades e os contextos” (p. 66), porque, segundo o mesmo autor, a função dos docentes define-se, essencialmente pelas necessidades da sociedade às quais o sistema educativo responde.

A pertinência deste tema, enquanto primeiro alvo de reflexão deste trabalho, surge com o intuito de pensar sobre aspetos caracterizantes da identidade do indivíduo professor, pois é através desta que nos reconhecemos e que os outros nos identificam. Marcelo (2009), que confirma as opiniões anteriores, refere que a identidade, mais do que um atributo, é um processo evolutivo. Acrescenta ainda que a identidade constrói-se e reporta-se à “interpretação de si mesmo como uma pessoa dentro de um determinado contexto” (p. 112). Neste sentido, o conceito de identidade jamais poderá ser considerado imutável, uma vez que se reorganiza de acordo com os papéis que o docente desempenha. Este autor identificou catorze constantes, as quais são comparadas com desafios, que influenciam diretamente a formação da identidade profissional docente. A primeira refere-se ao número de horas que

passámos enquanto alunos, o que ele denomina de socialização prévia. Todo este tempo, conotado com uma elevada participação emocional, permitiu-nos constituir uma imagem do professor, de como se ensina e de como se aprende, o que, certamente influirá na construção da identidade docente. Pode dizer-se que a segunda constante surge a partir da primeira, pois um aluno ao dar início à sua formação inicial, já traz consigo ideias e crenças enraizadas tanto sobre a aprendizagem como sobre o ensino. Esta é uma aprendizagem que não acontece de modo deliberado, no entanto, cria expectativas e certezas difíceis de alterar.

A terceira constante refere-se aos conteúdos ensinados pelo docente, os quais vão ter impacto na construção da sua identidade. Dependendo dos conhecimentos que transmite, o professor, educador, terá que utilizar diferentes tipos de abordagem, sendo que uma abordagem mais prática exige uma construção de um ensino diferente, quando comparada com abordagens mais teóricas. A constante seguinte tem a ver com o conhecimento, a ideia popular de que para “ensinar basta “saber” a matéria que se ensina” (p. 119). Porquanto, mais do que saber os conhecimentos teóricos, é importante saber fazer aprender, tendo em conta o contexto e os alunos em formação. No que diz respeito à quinta constante, esta valoriza o conhecimento prático, a ideia de que só se aprende a ensinar, experienciando essa ação. O conhecimento para veicular aos discentes “deriva da pesquisa universitária, e é a ele que os teóricos se referem quando se diz que o ensino gerou um corpo de conhecimento diferente do conhecimento comum” (p. 121). Neste âmbito, a prática relaciona-se com a adequação do conhecimento formal ministrado nas instituições de educação superior às situações práticas.

De acordo com Carlos Marcelo (2009), a sexta constante prende-se com o isolamento, com o facto de um docente gerir sozinho as suas práticas tendo como únicas testemunhas os seus alunos e a sétima, por sua vez, está intimamente ligada à motivação para ensinar “à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam” (p. 123).

Conforme se dá o desenrolar da carreira docente, dá-se um certo afastamento da sala de aula, uma vez que a incumbência de novas responsabilidades, geralmente não é compatível com as atividades de docente dentro da sala. Neste sentido, a oitava constante salienta que o docente, no decorrer da sua carreira tem tendência a deixar de dar aulas e, na maioria dos casos, quem assume, outras responsabilidades, raramente volta à sala de aula.

Com a nona constante, o autor salienta a delegação da responsabilidade de tudo o que acontece dentro da sua sala. Sendo esta uma clara consequência do “isolamento” do professor. Marcelo (2009) refere “uma espécie de hiper-responsabilização do docente, como se tanto as condições de acesso dos alunos, quanto as próprias condições em que se desenvolve a sua atividade, não estivessem limitadas por diretrizes” (p. 124), preconizadas tanto pelo poder central como pela própria sociedade. A constante dez aponta o docente como um consumidor das reformas que frequentemente acontecem no sistema educativo, sendo este conotado como um “aplicador de inovações que às vezes não entende e nas quais, muitas vezes não participou” (p. 124). Na constante posterior, o autor realça um tema que é, de facto, um problema no nosso país, o reconhecimento de um bom trabalho. Existem, bons docentes que envolvem os alunos nas suas aprendizagens promovendo um conhecimento significativo, no entanto, geralmente, esta reputação não é reconhecida, uma vez que a sociedade prefere apontar o erro do que enaltecer as boas atitudes práticas, aliás, não apenas na educação mas também noutras áreas. Reparemos, a título de exemplo, na obrigatoriedade de cada estabelecimento público prover de um livro de reclamações mas não de um livro de elogios que aludem os aspetos positivos do estabelecimento. Por outro lado, também é fundamental referir o oposto, pois alguns docentes efetuam práticas que são um autêntico atentado contra a aprendizagem e, inexplicavelmente, não são chamados a atenção por isso. É ao que o autor supramencionado se refere como “incompetência ignorada”.

Relativamente à antepenúltima constante, é destacada a desconfiança em relação à novidade, às tecnologias. Note-se que, embora atualmente, quando falamos de tecnologias sejamos remetidos para a ideia omnipresente de computadores e internet, é importante também referir os instrumentos audiovisuais que já existem há alguns anos como a televisão, o retroprojetor, o vídeo, o projetor de slides, entre outros que, na verdade nunca tiveram uma real aplicabilidade nas nossas salas de aula. Marcelo (2009) salienta que esta situação se deve ao facto da utilização destes instrumentos, fugirem do que se considera a ação do docente, uma vez que são considerados produtos acabados que não vão ser construídos para a aprendizagem.

A parcial influência dos docentes é o tema da décima terceira constante. Este item torna-se relevante na atualidade, pois os nossos alunos sofrem a influência de inúmeros estímulos extremamente atraentes no seu dia-a-dia. Já não é o professor que traz a novidade, pelo contrário, é necessário que este encontre meios, sempre melhores, para captar o interesse dos seus alunos gerando alguma competição com as tecnologias referidas precedentemente. De destacar, a importância de trazer alguns desses estímulos para dentro da sala, em vez de os manter alienados das aprendizagens das crianças. A última constante influenciadora da nossa identidade, enquanto docentes, tem a ver com o modo de iniciar a profissão, o modo como não são facilitados determinados aspetos. Geralmente, aos professores em início de carreira, são atribuídas as turmas com maiores dificuldades, são designados, muitas vezes para atividades diferentes daquelas para as quais se formaram, bem como, o facto de não terem apoio próximo e constante devido ao próprio carácter individualista da docência, pois, normalmente, permanecem sozinhos com os seus alunos dentro da sala.

Após refletir sobre estas catorze constantes que influenciam o desenvolvimento da identidade profissional ligada à docência, depreende-se que “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único,

com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (Alarcão & Roldão, 2009, p. 34).

### **A Formação Docente: Uma Perspetiva Histórica**

Com o intuito de contextualizar a minha formação inicial, a qual teve grande influência no modo, como decorreram as minhas práticas pedagógicas, considero relevante fazer aqui um apanhado geral sobre a evolução da formação docente. Em relação a este assunto, Zeichner (1993) afirma que “cada um deve responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. A universidade pode, quanto muito, preparar o professor para começar a ensinar” (p. 17), no entanto é este impulso inicial que já define uma parte da nossa identidade enquanto docentes, privilegiando determinadas práticas ou não, obedecendo a determinados requisitos ou não. Consoante as épocas, modifica-se a imagem do docente bem como aquilo que se pretende do mesmo. Nesta sequência, os pré-requisitos para ser professor (ver quadro 1) acompanharam essas mudanças da sociedade, sendo a formação inicial uma referência importante nesse âmbito.

Quadro 1 - Pré-requisitos para ser professor (Sousa, 2000, p. 99).

<b>Tempo</b>	<b>Componentes de Formação</b>
Igreja	<i>Preparatio evangelica.</i> Formação moral e religiosa. Formação intelectual. Saber enciclopédico. Conhecimentos teológicos. Formação prática.
Estado	Incidência sobre a inspeção em vez da formação. Moralidade. Conhecimentos. Intuição.
Povo	Eliminação do analfabetismo. Moralidade. Formação didáctica, metodológica e pedagógica.

Primeira República	Desenvolvimento integral (ao nível físico, intelectual e moral). Formação do homem, do patriota e do cidadão.
Estado Novo	Moralidade irrepreensível. Formação cultural insuficiente. Formação pedagógica.

Atualmente, não existem pré-requisitos para entrar no curso de Educação Básica, não obstante, tanto a licenciatura em Educação Básica como, posteriormente, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, dotam os seus alunos de habilidades específicas para o tempo em que se vive, entre elas, a valorização da criança, o respeito pelo seu nível de desenvolvimento, pelo seu modo de aprender e a abertura a novos recursos, com o objetivo de apoiar e motivar a criança para a aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento tecnológico. Assim, “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modelos de trabalho pedagógico (...). A formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas” (Nóvoa, 1992, p. 26).

De acordo com o autor acima citado (1995), já desde o início do século XVIII, que o ensino era considerado como uma ocupação principal, sendo praticada, frequentemente, a tempo inteiro. Na segunda metade do século em análise, tanto a educação como a profissão docente ganharam relevo, dando-se a estatização do ensino, em que o corpo docente estatal substituiu o religioso. Nos finais do século XVIII, dá-se um momento de valorização e reconhecimento da profissão, sendo necessário a partir desta altura requerer uma licença do estado para lecionar.

No que diz respeito à educação de crianças pequenas, até à época liberal, eram entregues aos cuidados “de instituições religiosas ou sob a responsabilidade dos municípios que tinham a incumbência de as entregar a amas de leite” (Mesquita-Pires, 2007, p. 27). Segundo a mesma autora, a primeira instituição com o objetivo de acolher, dar educação e proteger estas crianças, surgiu em 1834, pela *Sociedade das Casas de Infância Desvalida*. A

partir desta altura, começa-se a atribuir algum valor à educação de infância, pois, embora ainda não seja um sector oficial do ensino, já era da responsabilidade do estado.

Foi ainda no período monárquico, mais concretamente, no ano de 1862, que surgiram as primeiras Escolas Normais de Formação de Professores sendo, a partir desta altura, que a pedagogia assumiu um papel extremamente relevante na formação destes profissionais. A par do surgimento destas escolas, é de realçar a importância da formação para exercer a profissão, não só relativamente aos professores mas também no que diz respeito à educação de infância. Esta vertente não era ainda vista como uma fase importante na educação e, para exercer a profissão de educadora de infância, uma vez que deveriam ser indivíduos do género feminino, bastava ter o curso de *professora primária*. Assim, as educadoras eram vistas como substitutas das mães, uma vez que estas, por algum motivo, estavam impossibilitadas de exercer essa função, e assim os entregavam às escolas públicas. Deste modo, garantia-se que “profissionais cientificamente formados e com bons princípios morais” (Mesquita-Pires, 2007, p. 31) apoiassem a sua integração na esfera social, não existindo nada, ao nível da formação, que permitisse diferenciar estes dois sectores da educação. Nóvoa (1995) considera que, a partir da segunda metade do século XIX, a profissão docente atravessa um processo “dúbio, sendo difícil definir um patamar a vários níveis para definir a docência, especificamente a nível da classe social, do seu modo de vida e de prática profissional” (p. 18).

De acordo com Mesquita-Pires (2007), no que respeita ao período da 1.<sup>a</sup> República, emergiram novas ideologias. Acreditava-se que era necessário educar para desenvolver, para a transformação da sociedade, no entanto, a 1.º Guerra Mundial vai condicionar o desenvolvimento desta área. Este período ficou marcado pela valorização da educação, não obstante, a “inoperância na implementação das políticas”, condicionou o sistema nacional de educação (p. 35). Embora surjam, nesta altura, várias associações de professores, só no século

XX é que as mesmas ganham mais relevo permitindo que a profissão docente ganhe maior prestígio e credibilidade, uma vez que os professores, neste século, são vistos como uma fonte detentora de conhecimentos (Nóvoa, 1995).

A partir dos anos 20, surge o movimento da educação nova, uma “conjugação de projectos culturais, científicos e profissionais” (Nóvoa, 1995, p. 19) que, tendo influência na sua formação, veio reconfigurar o modelo do professor. Porém, este período da história, marcadamente positivo, finda quando, em 1926 (Estado Novo - 1.º momento da ditadura), as alterações políticas transformaram completamente a visão progressista da educação do espírito republicano (Mesquita-Pires, 2007). Neste período, a importância que havia sido atribuída à educação regrediu, como comprova a alteração efetuada no ano de 1930 relativa à escolaridade obrigatória que, de cinco anos passou para três (Diniz, 1994). A partir deste ano, mudam a designação de Escolas Normais para Escolas de Magistério Primário e passa a existir um complemento para este curso, o Curso de Formação para o *Ensino Infantil*, de modo a dar resposta às necessidades de crianças mais pequenas. Na década de 50, já se atribui uma grande importância a este sector da educação e são criadas várias Escolas de Formação de Educadores de Infância (Mesquita-Pires, 2007). Com a reforma de Veiga Simão (Lei 5/73), dá-se a valorização da educação de infância e esta, denominada de pré-escolar, passa a ser incluída no Sistema Educativo Nacional.

Logo após o 25 de abril de 1974, foi implementada uma nova política educativa. Segundo Ferreira e Mota (2009), a partir desta data dá-se a renovação, de carácter pedagógico, do curso do magistério primário baseando-se na premissa da edificação de uma escola assente em princípios democráticos, em Portugal. Neste período, a formação na área da docência sofreu um grande crescimento, essencialmente, qualitativo, não abarcando apenas os professores dos vários ciclos de ensino, mas também o sector da EPE. De acordo com estes autores, no final do século XX, as Escolas de Magistério Primário são encerradas e

substituídas pelas Escolas Superiores de Educação dando aos professores do ensino básico uma formação superior, conferindo-lhes, inicialmente, o nível de bacharelato e, posteriormente, o grau de licenciatura. No que diz respeito aos educadores de infância, foi apenas no ano 1997, que foi introduzido a obrigatoriedade do grau de licenciado para exercer a profissão, colocando estes docentes no mesmo nível académico que os docentes dos restantes sectores da educação.

Atualmente, deu-se uma nova reforma no Ensino superior, a qual é conhecida como *Processo de Bolonha*. Neste âmbito, o curso de formação de docentes mantém-se a cargo de escolas superiores e universidades subdividindo-se em dois ciclos sendo que, o primeiro corresponde à licenciatura e o segundo ao mestrado. Para exercer a profissão docente é necessário completar, com uma média igual ou superior a dez valores, o segundo ciclo de estudos.

A formação inicial para professores e educadores de infância teve uma grande evolução capacitando-nos, nos dias de hoje, com as bases necessárias, para acompanhar o desenvolvimento da sociedade atual, no entanto, as metamorfoses são constantes e as mudanças não findarão no dia em que concluirmos o nosso curso. Para acompanhar o seu desenvolvimento e cobrir as suas necessidades, é importante, sempre que possível, envolver-se em oportunidades novas para aprender e atualizar-se porque, de acordo com Marcelo (2009), “nos nossos dias, os conhecimentos têm data de validade, e isso nos obriga, agora mais do que nunca, a estabelecer garantias formais e informais para que os cidadãos e profissionais atualizem constantemente sua competência” (p. 110).

## Ética Profissional Docente

Na abordagem de questões éticas verifica-se, geralmente, um certo desconforto. De acordo com Estrela, Marques, Alves e Feio (2008), um dos indicadores que demonstra a diminuta atenção dedicada a este tema é a pouca quantidade de trabalhos de investigação a nível empírico. Nesta área, subentende-se uma certa complexidade onde “se imbrica o racional e o emocional, o afectivo e o intuitivo, o pensamento e a acção, o objectivo e o subjectivo” (Caetano & Silva, 2009, p. 50). Assim, Dias (2004) considera existir uma estreita relação entre o conceito de ética e as Ciências Sociais, pois considera a ética, como a “teoria do comportamento moral dos seres humanos em sociedade” (p. 23). De modo a explanar este tema, foram referidos dois conceitos, os quais carecem de esclarecimento para melhor compreender a sua relação.

Referindo a origem etimológica da palavra ética, Dias (2004), realça dois vocábulos, nomeadamente *éthos* e *êthos*. O primeiro significa uso, forma (externa) de proceder e o segundo refere-se à morada habitual, à forma de ser, ao carácter. Clotet e Feijó (2005) referem que “a ética procura justificar racionalmente os princípios que regulam o agir humano estudando o que é bom, mau, justo ou injusto, Ela tenta responder à pergunta: *Porque devemos agir dessa maneira?* (p. 15). Perante esta definição de ética e a relação estabelecida, anteriormente, entre esta e a moral, torna-se relevante compreender o significado desta última. Dias (2006) afirma que, derivando da palavra latina *mos, mores*, o conceito de moral pode ser compreendido como um conjunto de princípios adquiridos por hábito. Assim, “a moral refere-se aos costumes, aos princípios normas e códigos que tentam regulamentar o agir das pessoas sob o ponto de vista do que é bom ou mau (...). A moral procura responder à pergunta: *O que eu devo fazer?*” (Clotet & Feijó, 2005, p. 15).

Relacionado com o conceito de ética, aparece, com frequência, o conceito de deontologia. Os autores supramencionados consideram que a deontologia é a secção da

Filosofia que estuda as normas, acrescentando que, é nesta parte que se insere o direito, “que varia de uma sociedade para a outra e que busca o estabelecimento de regras para um território específico” (p. 15). Ressalte-se que, este conceito nem sempre anda de mãos dadas com o conceito de moral, isto é, nem sempre uma norma à quem devemos cumprimento, é moralmente respeitável. Em suma, a moral é interna ao indivíduo e varia segundo os princípios de cada um, a deontologia é a norma, ou seja, é externa, sendo, mesmo, imposta ao indivíduo.

Embora em Portugal não exista um código deontológico oficial para o exercício da profissão docente, isto é, normas que regulamentem a prática da docência, existem indícios da sua valorização, no que respeita à legislação em vigor, nomeadamente no que respeita ao Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro, artigo 6.º, cuja alínea d) distingue a formação ética e deontológica como tema para ações de formação contínua e ao Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro, artigo 14.º, alínea d) que privilegia a formação cultural, social e ética. Esta valorização do Ministério da Educação não se fica apenas pela formação dos docentes, estendendo-se à formação dos alunos como podemos averiguar na Lei de Bases do Sistema Educativo. Este documento estabelece, tanto princípios gerais como objetivos para cada um dos ciclos de ensino relacionados com esta temática, por exemplo, no artigo 3.º (princípios organizativos), alínea c) pode ler-se “assegurar a formação cívica e moral dos jovens”.

No que concerne à formação, Caetano e Silva (2009) defendem a perspetiva anterior em que, à profissão docente, está subjacente um caráter ético. Este caráter diz respeito ao próprio docente e aos alunos que educa, uma vez que,

o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral e também porque o que se espera do professor é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos (p. 50).

## **Enquadramento Legal**

A Lei n.º 48/86 de 14 de Outubro, também denominada de *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE), introduziu uma importante reforma do Sistema Educativo Português, pois, apesar de, ao longo da história, se darem inúmeras reformas no sistema de ensino, estas, geralmente, eram leis ou decretos que alteravam um ou outro ponto acerca de um ou outro sector do sistema educativo. Não obstante, durante o século XX, anteriormente a esta grande reforma na educação, existiram outras três, que a par desta, estabeleceram suportes para uma reestruturação a nível global.

A primeira tentativa para a reorganização do sistema educativo surgiu em 1923 com o *Estatuto da Educação Nacional* de João Camoesas, uma proposta de lei sobre a reorganização da educação nacional que nunca chegou a ser validada, uma vez que o governo, que apoiou esta medida, caiu cerca de quatro meses depois da sua apresentação. Segundo Casulo (1988), este documento estava subdividido em duas partes, a saber, a primeira onde constavam os defeitos do sistema educativo vigente, ou seja, motivos para a alteração da lei em vigor e, na segunda, vinte e quatro bases orientadoras propostas para o ensino. No ano de 1936, sob a alçada de Oliveira Salazar e Carneiro Pacheco, surgiu a *Lei de Bases de Organização do Ministério da Educação Nacional*. A esta lei, estavam subentendidas as intenções de “1) estabelecer mecanismos de controle centralizado de toda a educação; 2) fixar a base ideológico-nacionalista na qual futuras reformas sectoriais teriam de assentar” (p. 23). A *Lei de Bases da Educação Nacional*, Lei 5/73 de 25 de julho surgiu no período do Estado Novo, governo de Marcelo Caetano e Veiga Simão ministro do Ministério da Educação Nacional. Entre outras medidas, este ministério estipulou o dever da educação nacional em “garantir direito de todos à educação, assegurar a liberdade de ensino e promover o cumprimento do princípio da obrigatoriedade da educação básica” (p. 24). No entanto, apesar da tentativa, menos de um ano depois, o Movimento das Forças Armadas

derruba o governo vigente, o que alterou o normal decurso para a implementação das diferentes medidas teorizadas.

Surge então, doze anos após a reimplantação da democracia em Portugal, a LBSE de 14 de Outubro de 1986. Este documento, mais completo que o anterior apresenta IX capítulos, abordando temas como os princípios e a organização do sistema educativo, os apoios e complementos educativos, os recursos humanos e materiais, a administração, o desenvolvimento do projeto e o ensino particular e cooperativo. No que diz respeito à organização, o 2.º capítulo está fracionado em três secções, nomeadamente, a EPE, a Educação Escolar que compreende os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, bem como o Ensino Secundário, Ensino Superior e as Modalidades Especiais de Educação e a Educação Extraescolar. A esta última estão subentendidos objetivos como a eliminação do analfabetismo, igualdade de oportunidades, preparar para o emprego, entre outros. Ao todo, na LBSE, são referidos 64 artigos com a intenção de reformular todo um sistema de ensino.

Segundo Casulo (1988), esta lei parece estruturar as suas finalidades com base em “três valores: pessoa, democracia e nacionalidade. A estes, outros valores se subordinam ou com eles se articulam” (p. 28). O autor refere, ainda, que, relacionados com a pessoa, aparecem os valores corporais estéticos, cívicos, espirituais e morais. Associados à democracia estão os valores da igualdade, respeito pela diferença e descentralização e em articulação com a nacionalidade podemos encontrar os valores de europeização e internacionalização.

De realçar que, a LBSE está em vigor no nosso país há já vinte e cinco anos, no entanto, ao longo do tempo, foram homologadas novas leis que consagram múltiplas alterações no que se refere ao Sistema Educativo, nomeadamente: a Lei n.º 115/1997, de 19 de Setembro; a Lei n.º 49/2005, de 31 de agosto e a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (Direcção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira, s. d.).

No que diz respeito à legislação, especificamente, constituída para a EPE, existe a Lei 5/97, de 10 de fevereiro, conhecida como a *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*, a qual se subdivide em 24 artigos e IX capítulos. Uma vez que legisla um sector da educação, tem em conta as suas particularidades, como por exemplo, o acesso, os seus objetivos específicos e a intervenção da família. De referir que, a aprovação desta lei associada à alteração da LBSE cerca de um ano mais tarde com a formação base de licenciatura para os educadores de infância, valorizou, em larga medida, este sector da educação.

De um modo geral, as leis acima elencadas alteraram o conceito de educação, dando-lhe maior importância, na medida em que, não é qualquer pessoa que pode ser docente como antigamente. Na realidade, neste momento é necessário passar por um processo de formação com características próprias tendo, o aluno, de ser aprovado em vários segmentos desse processo. Embora este percurso permita ao indivíduo crescer e aprender, o Ministério da Educação, aprovou, no ano de 2001 dois Decretos-Lei, com o objetivo de organizar os cursos de formação inicial para docentes de modo a seguirem determinadas normas formando-os com o intuito de os capacitar com um determinado perfil.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto aprova os perfis gerais para os educadores e professores do ensino básico e secundário e o Decreto-Lei n.º 241/2001, da mesma data, aprova os perfis específicos dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB. Quanto ao primeiro, é composto por quatro artigos e cinco anexos: o perfil geral de desempenho; a dimensão profissional social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. O segundo, por ser de carácter mais específico, será abordado na parte III correspondente ao estágio realizado na vertente de EPE e na parte IV referente ao estágio que decorreu no 1.º CEB.

## **Parte II - Enquadramento Geral do Estágio**

### **Organização do Estágio**

À elaboração deste relatório, está subjacente uma prática supervisionada de cinco semanas numa instituição de EPE, e outra numa instituição de 1.º CEB com a duração de seis semanas. De referir que, embora as instituições sejam diferentes, funcionam em edifícios contíguos, sendo, o seu ambiente influenciado pela mesma realidade social. Na vertente de EPE, o estágio decorreu de modo individual durante cinco dias consecutivos por semana, enquanto na valência de 1.º CEB, funcionou em par pedagógico, durante três dias consecutivos semanais. Esta última prática teve um carácter organizacional diferente da anterior, no sentido em que cada mestranda orientou metade das práticas ficando responsável pelas atividades durante uma semana, em semanas intercaladas.

De salientar, que cada uma destas fases foi orientada por duas pessoas, as quais acompanharam, de perto, todo o processo. No caso da EPE, tive o acompanhamento da Mestre Conceição Sousa e de uma educadora cooperante. No estágio do 1.º CEB fui orientada pelo Prof. Doutor Fernando Correia e por uma docente cooperante da instituição.

### **Período de Observação**

Ambas as vertentes educativas foram precedidas de um período de observação, tendo esta primeira etapa, a duração de dez horas na EPE e de quinze no 1.º CEB. Este período de primeiro contacto com a instituição assume uma importância fundamental, pois foi a partir deste que tive oportunidade para conhecer o espaço e as pessoas que lhe dão vida.

De um modo geral, observei as condições físicas e materiais fornecidas pelas instituições, sendo este um dos aspetos fundamentais a ter em conta aquando da programação das atividades, as relações estabelecidas entre o pessoal docente e entre este e o pessoal não docente, os grupos de crianças, o seu comportamento, as interações entre pares e com os

adultos, o seu nível de desenvolvimento, as opções metodológicas privilegiadas pela docente durante a sua prática pedagógica. Todos os dados recolhidos durante este período, foram tidos em conta durante o desenrolar da prática pedagógica.

Ao nos referirmos ao período de observação, facilmente nos remetemos para uma das técnicas mais utilizadas para a recolha de informação, a observação e, de acordo com Estrela (1986), “a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica” (p. 29). De destacar que, dentro da sala, em particular, o tipo de observação a que recorri, foi a observação participante, sendo esta a mais adequada ao contexto onde me encontrava. Este género de observação foi crucial para conhecer os grupos, pois permite a interação com os mesmos sendo, segundo Moreira (2002), esta a posição que um investigador privilegia quando considera que ao penetrar no mundo dos observados, recolherá informações que permitam entender e conhecer o seu comportamento.

Por forma a organizar os dados recolhidos durante estes primeiros dias, considerei importante, principalmente no que concerne aos dados que dizem respeito às crianças, elaborar um diagnóstico da situação. Este sintetiza os primeiros aspetos que tive em conta antes de “passar à ação” e teve um elevado peso na definição de estratégias para a primeira semana de intervenção.

Uma modalidade diagnóstica que esclareça com maior precisão os processos cognitivos mediados por processos de simbolização, na constituição do conceito, pode se constituir um elemento de prevenção e orientação, permitindo assim identificar os potenciais da criança, ampliando as possibilidades de perguntar e responder, transformando o diagnóstico num momento de desafio cognitivo (Ito, 2003, p. 121).

### **Aspetos Metodológicos de Base para Compreender a Prática**

Como em tudo na vida, existem inúmeros caminhos para alcançar um determinado objetivo. No meu ponto de vista, um método representa uma dessas vias, ou seja, uma forma de chegar aonde se pretende. Nesse sentido, é prudente refletir sobre qual o melhor percurso para alcançar o que se pretende tendo em consideração que o mais adequado para um indivíduo pode não ser o mais acertado para outro e que o caminho que traçamos, para resolver uma determinada situação, pode não ser o mais certo noutra. De ressaltar, que mais produtivo seria identificar as estratégias mais apropriadas de cada percurso e formar um novo itinerário mais adaptado à nossa realidade. A par desta realidade, perfeitamente adaptável a incalculáveis situações do nosso quotidiano, temos as opções metodológicas em educação, percursos através dos quais conseguimos atingir os nossos objetivos. Ressalve-se, ainda, que nenhum método é infalível, isto é, o docente é uma pessoa, não tem de acertar sempre, o importante é refletir sobre essa prática, compreender o porquê do insucesso, adequar estratégias, experimentar novos percursos e seguir em frente. Para efetuar qualquer prática educativa, é necessário ter consciência das nossas ações, pois estas podem tanto beneficiar como prejudicar os momentos de aprendizagem.

Associado ao conceito de método pedagógico, temos o conceito de modelo pedagógico, o qual é considerado, muitas vezes, como o alicerce do método, trata-se de uma forma de relacionar a teoria com a prática, isto é, um conjunto de métodos que pertencem a um determinado modelo pedagógico seguem linhas orientadoras específicas desse modelo. A partir desta reflexão, e de uma forma sintética, podemos dizer que se o método é a prática, o modelo é a teoria que orienta essa prática. Para Oliveira-Formosinho (2003), as definições referentes ao conceito de modelo pedagógico são múltiplas e alteram-se de autor para autor mantendo, todavia, alguns pontos em comum. Neste âmbito, pode “dizer-se que o termo modelo pedagógico se refere a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por

combinar a teoria e a prática” (p. 6). Podemos afirmar que, o modelo pedagógico assenta numa base fundamentada de conhecimentos baseados em filosofias educativas.

Não pretendo aqui me debruçar e discorrer sobre todos os modelos que existem e quais os métodos que defendem, pois este relatório não se trata de um estudo sobre tal tema, vou, sempre que se justifique e exista alguma semelhança, referir um ou outro modelo pedagógico que defenda determinado tipo de prática.

### **A observação.**

A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. Contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

De certo modo, a observação é o pilar de toda a componente prática sendo através do apoio desta, que a mesma se irá desenrolar. A observação é considerada uma opção metodológica de grande calibre, uma vez que a utilização desta técnica foi fundamental em todas as fases do processo. Para Alarcão e Roldão (2009), embora seja natural observar, esta faculdade deve ser treinada, pois inicialmente, muitas coisas passarão diante dos nossos olhos sem darmos por elas. Por conseguinte, apenas se consegue alguma destreza, praticando esta técnica, isto é, só se aprende a observar, observando. Estas autoras recomendam ainda que para evitar a dispersão, é essencial concentrar a sua atenção nas questões formuladas, ou seja, naquilo que se definiu, ao princípio, como objetivos da nossa observação. Assim, “definido o objecto/sujeito a observar é necessário decidir de imediato como efectuar o seu registo. As notas de campo e os diários são instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados da observação” (p. 87).

Esta técnica foi utilizada com regularidade principalmente no apoio à planificação e à avaliação. Na primeira, servia como ponto de partida para conhecer o nível de desenvolvimento das crianças, bem como o desenrolar da aquisição das competências

definidas, formulando e reformulando a planificação quantas vezes tal se justificasse. O apoio à segunda fez-se, no âmbito da avaliação contínua, isto é, não foi privilegiado um momento específico para tal, a observação das interações e aquisições em cada atividade foram tidos em conta no âmbito da avaliação. De ressaltar que, principalmente, no 1.º CEB existe a tendência para avaliar todas as competências num dado momento, definido para tal, no entanto, não podemos deixar de ter em consideração que muitas das competências que pretendemos desenvolver são demonstradas nas atividades do dia-a-dia e não nesse momento específico. Em suma, a observação atenta, é uma ferramenta de base para o exercício docente.

### **A prática reflexiva.**

A partir da observação e com o intuito de planificar e avaliar as suas aulas, é relevante que o docente realize alguma prática de reflexão com o objetivo de melhorar o seu desempenho, adequando-o ao seu contexto e às necessidades dos intervenientes.

Com o intuito de abordar esta opção metodológica, gostaria de referir uma das frases mais interessantes que li no processo de pesquisa para este relatório. No livro *Democracia e Educação*, de John Dewey (2007) pode ler-se “o pensamento envolve um determinado risco” (p. 137). Pensei, automaticamente, que não poderia deixar de colocá-la neste trabalho, uma vez que este se funde na esfera da indagação, ou seja, no pensamento. Será que estou a arriscar demais? De um modo geral, nas escolas e universidades, cada vez mais se incentiva a atitude crítica, o pensar pela nossa própria cabeça, no entanto, pensarmos pela nossa própria cabeça pode trazer-nos imensos problemas, daí que seja tão difícil refletir, para além de que, ao refletir sobre determinado assunto, estamos, desde logo, a assumir que não somos perfeitos, que podemos melhorar o nosso trabalho. Quando algo pode colocar em causa o trabalho que realizámos, deixa-nos, certamente, muito pouco à vontade, uma vez que além de nos obrigar a admitir o que nos correu menos bem, ainda é necessário encontrar estratégias

para progredir, reformulando as nossas intervenções quantas vezes forem necessárias. Na realidade, toda a gente conhece a frase “não existe ninguém perfeito”, sendo que a mesma, apesar de utilizada inúmeras vezes, funciona mais como uma desculpa para não atingir o que se pretendia, do que propriamente como um ponto de partida que poderá servir para reestruturar a nossa ação e aproximar-nos dos nossos objetivos. O pensamento envolve, de facto, um determinado risco, na medida em que, por vezes, temos que admitir que não tomámos as melhores opções e podemos ser julgados por isso, ou então, pelo simples veredicto de que nem toda a gente é da mesma opinião e, frequentemente, não possuem abertura suficiente para interpretar as situações, segundo o ponto de vista do outro. Ao pensar diferente corremos o risco de ir contra as crenças de alguém e de provocar alguma controvérsia, no entanto, são muitas vezes essas discussões com argumentos e contra argumentos que nos permitem conhecer um novo mundo.

Considerarei a reflexão como uma opção metodológica uma vez que esta foi uma opção fundamental e inerente desde o início até ao fim da minha prática, fazendo parte de um processo de escolhas que me permitiu crescer. Quando abordo este tema como opção metodológica não o faço apenas em relação ao docente, mas como um comportamento a ser inculcado no quotidiano das crianças, pois estas devem ter oportunidades regulares para pensar um pouco sobre o trabalho efetuado, tanto sobre o seu como sobre o dos colegas, no sentido de o melhorar, referindo os aspetos positivos da sua ação e compreendendo quais os que são passíveis de ser melhorados.

No que respeita a este tema, António Nóvoa (2006) considera que “a formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para profissão” (p. 16). Podemos inferir, desde modo, que este género de formação que não incutiu nos estudantes a reflexão sobre a prática, não poderia ter dado grandes frutos

nesse sentido, sendo, talvez por esse facto, que os docentes, na prática, tenham algumas dificuldades para o fazer. Para além de ser difícil admitir que poderíamos ter feito de outro modo, mais proveitoso, a formação tradicional coloca o docente no centro da ação, como alguém que domina todos os conhecimentos e a quem não é permitido errar. No entanto, apesar disso, tenho de discordar da afirmação anterior, no que diz respeito ao facto de que a formação de docentes continua, na atualidade, “prisoneira de modelos tradicionais”, uma vez que estou ciente que a minha formação privilegiou modelos atuais e que, embora o modelo curricular do curso estivesse assente numa base teórica muito forte, os docentes também encontraram modos de, sempre que possível, facultar oportunidades práticas e mais do que isso, reflexões frequentes sobre as mesmas. Um exemplo prático disso é este relatório, que ao invés de beneficiar, em grande escala, teorias ou estudos sobre determinados assuntos, permite-me que redija sobre situações e temas mais significativos para mim. De apontar que, a reflexão sobre as necessidades que decorrem da minha atuação têm um efeito preponderante na minha prática futura e significativo na minha realidade contextual.

Comprovando este modo de pensar, o autor supracitado (1995) releva a importância de um trabalho reflexivo sobre as práticas, pois considera que “a formação não se constrói por acumulação” (p. 25). Salienta ainda, que esta prática de reflexão permite uma dinâmica de construção e reconstrução da nossa identidade pessoal, sendo por essa razão, importante atribuir valor ao saber da experiência. Para Alarcão (2003), iniciar este processo, é uma aprendizagem, sendo necessário sistematizar a reflexão de modo a torná-la eficaz. Neste sentido, é a própria prática que permite que este instrumento, a reflexão, se torne regular e eficiente. De referir, que embora muitas vezes surjam dúvidas, são essas interrogações os pilares estruturantes dos saberes resultantes da reflexão.

### **O Diário como instrumento de apoio à reflexão.**

De modo a organizar o percurso referente às práticas decorridas em ambos os contextos, bem como incluir alguma reflexão mediante algumas situações, optei pela elaboração de um diário reflexivo. Powell e Bairral (2006) consideram-no, uma importante ferramenta para a reflexão. Espero que, através deste, o leitor compreenda o desenrolar da ação, a progressão das atividades e o desenvolver das minhas aptidões para a profissão de uma prática intercalada com momentos de reflexão.

Para Zabalza (1994), o diário de aula consiste num conjunto de relatos que demonstram a perspetiva do professor mediante determinadas situações, tanto ao nível subjetivo como objetivo. Assim, a realização de um diário deste género proporciona a oportunidade de observar a evolução ao longo do tempo e como consequência o desenvolvimento profissional e a sua experiência. Segundo este autor, através da elaboração destes diários, os docentes ganham a habilidade de se investigarem a si próprios, inicialmente narrando apenas as situações e, posteriormente, como críticos dos registos elaborados.

Como já foi referido, anteriormente, refletir é um ato trabalhoso, implica importar-se, ver sentido naquilo que se pratica e, mais do que isso, gostar daquilo que se faz. Pensar importa ter em conta várias opiniões, conhecimentos e práticas, no entanto Zeichner (1993) clarifica

com o termo reflexivo não pretendo dizer que os professores devem reflectir apenas sobre o modo como aplicam nas suas salas de aula as teorias geradas noutros sítios(...)mas desenvolvam as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam suas experiências de ensino (p. 229).

### **A planificação.**

Planificar para quê? Será que a planificação facilita o trabalho ou, por outro lado, compartimenta-o, delimitando o conhecimento? Na prática, penso que pode acontecer qualquer um destes desfechos, isto é, no meu ponto de vista através da planificação foi possível organizar as minhas intenções educativas tendo em conta as metas que pretendia que os grupos alcançassem durante um determinado período de tempo. Neste sentido, enquanto estagiária na área da Educação Básica, a planificação constituiu um instrumento de referência, explanando, de modo objetivo e sintético aquilo que pretendia implementar.

Muitos docentes, principalmente no que concerne à EPE, não manifestam interesse em planificar, considerando que, principalmente nesta faixa etária, as atividades surgem no momento, ou seja, consoante as necessidades inerentes às crianças, uma vez que não existe um currículo definido e que a planificação apenas vai limitar as inúmeras possibilidades de aprendizagem. Não obstante, penso que este não é um entrave à planificação e, certa de que que esta não deve ser “fechada” e cumprida até à última vírgula, ela pode de facto, apoiar o docente. É de ressaltar que “o processo de ensino-aprendizagem e a sua avaliação exercem uma influência retroactiva no próprio processo de planificação” (Pires, 2003, p. 6). Assim, ainda segundo o mesmo autor, o professor consegue efetuar um trabalho de regulação periódica de todo o processo, tendo a tarefa de, com regularidade, alterar as decisões anteriormente tomadas aquando da planificação inicial, “adequando-a à realidade complexa e frequentemente dada a imprevistos que é o acto educativo em situação de aula” (p. 6).

Tendo em conta os aspetos anteriores, privilegiei uma planificação em constante transformação e edificação que me permitiu abrir caminho à interdisciplinaridade e ter em conta o ritmo das crianças. Não raras vezes, foi possível elaborar a planificação envolvendo as crianças, exercício através do qual constatei que estas reconhecem os passos a executar em determinadas atividades, sabem dar uma opinião e identificar o que foi feito e o que ainda

falta fazer. É de extrema relevância ter em conta a opinião das mesmas neste género de atividades, pois, muitas vezes, as suas ideias são passíveis de serem executadas. Zabalza (1992) defende um ponto de vista similar ao anterior, na medida em que considera que “a natureza e o papel concedido à planificação no desenvolvimento e melhoria do ensino variam com o tipo de abordagem privilegiado” (p. 55).

Nesta mesma obra, o autor apresenta dois grandes modelos opostos de abordagem didática acerca da planificação, nomeadamente, os *modelos de planificação rígidos e prescritivos* e o *currículo inconcluso*. O primeiro refere-se a modelos fechados apresentando poucas possibilidades de improvisação, enquanto o segundo beneficia da hipótese de ser revisto e reestruturado quantas vezes forem necessárias. De salvaguardar que, foi com base no segundo género de modelos que estruturei as planificações referentes a este estágio.

### **A avaliação.**

A avaliação está intimamente ligada a todo o processo de aprendizagem. De um modo, geral, é a forma de termos conhecimento de qual o nível de aprendizagem na qual os alunos se encontram. Mas de que forma podemos fazer a avaliação? Existem momentos específicos para tal? Para avaliar é necessário atribuir uma classificação?

No meu ponto de vista, considero a avaliação como um processo natural da aprendizagem, pois é o momento em que vamos realmente confirmar ou não se já dominamos determinada matéria, no entanto, na prática, a sua operacionalização está mais direcionada, infelizmente, para selecionar do que para apoiar o desenvolvimento, isto é, geralmente o docente utiliza o chamado instrumento de avaliação, na sua maioria, os testes sumativos, num momento definido previamente pelo professor servindo para seriar em vez de motivar para a aprendizagem. O aluno, por seu lado, executa os exercícios e só volta a saber da sua prestação alguns dias depois. Essa prestação é, na maior parte dos casos, uma classificação

que equivale a um número. Muitos docentes fazem a correção dos instrumentos de avaliação no quadro, facto que é de extrema importância no processo académico e formativo do discente, mas na generalidade dos casos são os alunos que acertaram nas respostas que vão ao quadro. Aqui os docentes incorrem num grave erro inconsciente ou conscientemente, pois não é pelo simples facto de que um aluno tenha obtido, por exemplo, satisfaz pouco num teste que tal seja uma condição suficiente para não ir ao quadro, pois o objetivo, muitas vezes, inculcado na cabeça dos docentes é não perder muito tempo com a correção, pois a justificação é a de que têm um programa a cumprir. Assim, os alunos que vão ao quadro são aqueles que tiveram boas notas, são praticamente seleccionados, um para cada resposta. Esta situação não é benéfica para ninguém pois aquele que está no quadro já sabe responder ao enunciado e ao que teve negativa ou uma nota razoável não lhe é dada oportunidade de compreender onde errou através da prática. Por sua vez, os alunos que tiveram as tais notas menos boas ficarão mais desanimados, visto que irão limitar-se simplesmente a passar aquilo que os colegas escrevem no quadro. Daqui poderá surgir mais um problema, pois, imaginemos que o discente que está no quadro não tem uma letra perceptível, então gera-se na plateia que se limita a passar mais uma catástrofe, porquanto, além de estarem a passar o que não compreenderam, se calhar um quarto dos exercícios passados para o caderno estão errados devido à incorreta interpretação da caligrafia do colega que está no quadro.

Após a correção do teste, a docente começa, desde logo, para não perder tempo e, uma vez que tem o tal currículo para cumprir a todo o custo, a lecionar nova matéria, esta que é, na perspectiva do aluno, um pouco mais difícil, pois a resolução dos novos exercícios exige conhecimentos que ainda não estão verdadeiramente consolidados. Bem, se é certo que anteriormente, o aluno teve dificuldade, agora, embora não possa afirmar com total certeza, pois no processo de ensino-aprendizagem existem muitas variáveis, a dificuldades por parte desse aluno aumentou exponencialmente.

Embora os alunos não gostem da avaliação, e percebe-se o porquê, esta é fundamental no processo, todavia, mais do que uma classificação, seria lógico explicar à criança o que está errado, “olha aqui fizeste assim, mas devias ter feito desta forma”, ou “de que outro modo podias fazer?”. Sei que parece difícil, e o tempo não anda, corre e não facilita nestas situações, no entanto, intervenções de qualidade, embora demorem o seu tempo, têm um resultado mais significativo. Explicar à criança o que fez mal, nem demora assim tanto tempo, porque, até muitas vezes, antes de terminarmos a explicação, ela interrompe com um “já sei!”. Nestes casos, a avaliação teria todo o sentido, daria tanto ao professor como ao aluno a noção do desenvolvimento das aprendizagens e, mais do que isso, permitiria progredir.

A avaliação pode ser considerada como uma estratégia de ensino que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos. Tudo isto facilita as intervenções pedagógicas do docente, dado que possibilita o ajustar de estratégias didácticas às possibilidades de aprendizagem dos alunos e à complexidade do objecto de conhecimento (Boggino, 2009, p. 80).

O termo avaliar não deveria provocar tanto pânico nos alunos, apenas o causa porque sabem que vão ser alvo de juízos de valor, não só pelo docente que classifica mas também, pelos colegas e pela sociedade em geral. Este instrumento deveria ser o principal a ter em conta quando falamos de reestruturar as estratégias previamente delineadas pelo professor. A citação anterior valoriza este aspeto, no entanto, através desta reflexão, conclui-se que o modo como são, na generalidade, construídas as pautas de avaliação, não favorece a continuidade do processo de aprendizagem.

Outro aspeto a referenciar no quadro descrito precedentemente, é o momento da avaliação. Os alunos, por norma, demonstram receio desse momento e, destaque momento, porque embora se diga que a avaliação também ocorre durante os períodos das aulas,

inúmeros casos acontece, em que isso não é bem assim, ou seja, a avaliação, por vezes, resume-se à nota do teste. Na minha prática pedagógica, a avaliação aconteceu em muitos momentos no decorrer das atividades, sem que as crianças se dessem de conta que estavam a ser avaliadas e, por isso, encontrando-se mais à vontade. No 1.º CEB, foi feita, através da observação de determinados momentos das aulas como os trabalhos de grupo, as apresentações ou o diálogo estabelecido sobre as temáticas.

Para terminar este tópico, gostaria de salientar ainda que o erro descoberto na avaliação não tem de ser visto como algo negativo, nem para a criança, nem para o docente, na medida em que pode significar o alerta para uma determinada dificuldade que não havíamos, previamente, considerado. Neste contexto, “se avaliar é compreender, é fácil deduzir que a avaliação promoverá a qualidade educativa e, em particular, o processo de aprendizagem” (Boggino, 2009, p. 83).

### **A aprendizagem ativa.**

Penso que falar de aprendizagem ativa nos tempos que correm, não é algo novo. No entanto, considero que o que muitas vezes se entende por aprendizagem ativa, principalmente no que se refere ao primeiro ciclo, não está realmente adequado ao termo, pelo menos mediante a minha conceção desse conceito. Verifiquei, através da observação e do diálogo que decorreu em diferentes práticas do curso que se considera que se levarmos materiais para mostrar aos alunos, equipamento informático ou mesmo alguns jogos desenhados pelos adultos, já estamos a promover uma aprendizagem ativa, algo que, enquanto futura docente, considero inadequado. A presença de um computador dentro da sala, por si só, não garante uma aprendizagem ativa, principalmente se o mesmo estiver desligado. Saliente-se que, embora pareça engraçado o trocadilho, algumas salas do 1.º CEB e da EPE têm

computadores, mas o que se ouve geralmente os docentes referirem acerca desse aspeto é “nem sabemos se funciona!”.

Anteriormente, quando referi os materiais que se levam para dentro da sala para o aluno ver, não foi engano meu porque a simples presença da palavra materiais didáticos ou mesmo de jogos, também não é sinal de aprendizagem ativa. Afinal, o que é uma aprendizagem ativa? Penso que, contrariamente, àquilo de que se tem ideia, a aprendizagem ativa diz mais ao processo do que à finalização do mesmo, isto é, o processo para compreender causa um impacto mais significativo nas nossas estruturas cognitivas do que quando simplesmente nos dizem algo. Basta lembrarmo-nos de nós próprios, não basta olhar para aprender, preferimos sempre meter mão à obra “deixa-me fazer, para ver se já sei”. Isto faz-me lembrar uma situação que ocorreu comigo quando eu andava no 1.º ciclo. A professora estava a fazer uma atividade sobre a presença de oxigénio no ar, quer dizer, sei-o agora porque na altura apenas vi a docente lá à frente na sala com um copo e uma vela em cima da secretária. É certo que eu não conseguia ver muito bem porque não estava nas primeiras filas, mas lembro-me de ver a vela apagar e não perceber o porquê, quer dizer, eu vi a docente colocar o copo, mas pensei que a chama apagou devido à alguma movimentação de ar aquando do deslocar do copo. Seja lá como for, se tivesse experimentado colocar o copo por mim mesma, teria compreendido que por mais devagar que tivesse que colocar o copo, a chama extinguir-se-ia após consumir o oxigénio presente dentro do copo.

Na verdade, mais do que ver, tanto o adulto como a criança necessita de manipular os materiais e executar as tarefas para aprender. Este facto é preponderante nas faixas etárias com as quais tive oportunidade de trabalhar, pois “a este nível, que é portanto o dos primórdios que usam lógica propriamente dita, as operações ainda não incidem sobre proposições ou enunciados verbais, mas sobre os próprios objectos e à manipulação efectiva, ou que apenas começou a ser mentalizada” (Piaget, 2010, p. 146).

No que se refere à presença de materiais dentro da sala de aula, defendo que, de modo a promover uma aprendizagem ativa, além da sua manipulação, é necessário um passo anterior, que estes sejam construídos por grupos de crianças, pois para saber construir cada um dos materiais de que necessitarão, terão de adquirir noções básicas acerca dos mesmos.

A aprendizagem ativa, embora se pense ser muito trabalhosa pode ser realizada em muitos momentos do dia sem que tais tarefas se tornem fatigantes para o professor, por exemplo, com os problemas, os intermináveis problemas que os alunos acabam de ler e perguntam “é de mais, de menos ou de vezes?”. Neste caso, o problema pode ter a ver com outra situação, pois decodificar alguns símbolos e não compreender o seu significado na globalidade, não é saber ler. No entanto, se o problema necessita de mais do que uma operação para ser resolvido, muitas vezes, torna-se de facto um problema, porque, apesar de terem noção que este requer a utilização de duas ou mais operações, não conseguem pensar vários passos à frente para resolver o problema. O próprio ato de colocar os alunos a fazerem exercícios de construção dos problemas, permite-lhes ter que pensar alguns passos à frente e, ao fazerem a operação inversa, adquirem a noção dos dados que são necessários colocar para que não se torne um problema impossível de resolver. Quer dizer, essa seria uma possibilidade para trabalhar a necessidade de pensar nalguns passos à frente, um jogo de xadrez, teria, basicamente, um efeito semelhante.

De modo a desenvolver uma aprendizagem ativa é necessário considerar

o ensino em termos de intervenções e apoio pedagógico com o propósito de que os alunos alcancem aprendizagens genuínas e significativas, supõe questionar os esquemas e estruturas cognitivas e os conhecimentos prévios que os alunos têm relativamente à matéria que se quer ensinar (Boggino, 2009, p. 82).

Para terminar este tópico quero ainda salientar que, é este procedimento de questionar os esquemas mentais já existentes, que permite ao aluno construir uma nova aprendizagem

com índices de significação superiores. Para mim, esta é a definição que mais se aproxima do conceito de aprendizagem ativa.

### **Caraterização do Meio Circundante às Instituições Educativas**

O meio que envolve as instituições educativas assume uma relevante importância na medida em que as aprendizagens não decorrem dissociadas desde meio, pois a escola não é isolada da comunidade. Liston e Zeichner (1996) partilham desta opinião e acrescentam: “what goes on inside schools is greatly influenced by what occurs outside of schools” (p. 229).

O estudo do meio local permite ao docente compreender o enquadramento social daquela comunidade bem como as suas motivações, interesses e necessidades, o que, certamente, se reflete nas crianças que provêm dessa comunidade. Além de uma maior compreensão da criança, a investigação sobre o meio possibilita conhecer potenciais locais de interação e aprendizagem entre escola e a comunidade.

O presente estágio decorreu no infantário O Girassol e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. Ambas as instituições são de carácter público e estão localizadas na freguesia de São Martinho, cidade do Funchal, mais propriamente, no bairro da Nazaré. Segundo o site da Câmara Municipal do Funchal (s. d.), esta freguesia foi criada a 03 de março de 1579 por alvará do Cardeal Rei D. Henrique na época do Bispo D. Jerónimo Barreto, sendo limitada a norte pela freguesia de Santo António, a este pela freguesia de São Pedro e Sé, a oeste pela freguesia de Câmara de Lobos e a sul pelo mar.

Atualmente, esta região ocupa uma área de 810 hectares sendo a população presente contabilizada em 32671, a população residente em 26464, o número de famílias em 10067 e o número de alojamentos em 13751, o qual sofreu um acréscimo de 57,1 % comparativamente ao ano 2001, sendo a quinta freguesia da ilha com maior crescimento do número de alojamentos (Direcção Regional de Estatística da Madeira, 2011). O tipo de alojamento nesta

região consiste, predominantemente, em blocos de apartamentos e casas geminadas. De salientar ainda, a existência de dois bairros sociais, nomeadamente, o Bairro da Nazaré e o Bairro da Ajuda.

Ao nível socioeconómico, a população desta freguesia, dedica-se, quase na sua totalidade, a atividades do setor terciário, oferecendo uma grande variedade de serviços e comércio, designadamente, hipermercados, lojas de pronto a vestir, sapatarias, floristas, fotógrafos, cabeleireiros, bares, pastelarias, ourivesarias, entre outros. No que concerne aos serviços públicos prestados nas proximidades do estabelecimento educacional supracitado, podem ser destacados, os Correios, o Centro de Saúde, a Segurança Social, o Serviço de Assistência Domiciliária, o Lar de Terceira Idade, a Praça de Táxis e o Posto da Polícia.

Na freguesia de São Martinho existem ainda outras instituições educativas, nomeadamente, Creches e Jardins de Infância, Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma Escola Básica e Secundária.

A população desta freguesia pode ainda usufruir de duas bibliotecas existentes: O jardim e Biblioteca Gulbenkian, bem como dos serviços prestados por várias organizações desportivas, entre elas, o Centro de Ténis e Atletismo da Madeira e o Clube Naval.

### **Parte III - Estágio na Vertente de EPE**

#### **A Importância da EPE**

Embora só no ano de 1997 tenham sido homologadas leis de carácter mais global correspondentes a este sector da educação, a importância desta fase da vida, começou a ser promovida, em Portugal, ainda no período monárquico, por volta da década de 30 do século XIX (Mesquita-Pires, 2007). Para Piaget (1998), um dos autores mais consagrados nas áreas da psicologia e da pedagogia, “o papel formador da educação pré-escolar apresenta-se com cada vez maior importância. Ele pode mesmo ser considerado, em determinados aspectos, como decisivo, a título da educação prévia da educação posterior” (p. 243).

De acordo com a legislação vigente, em particular, a Lei n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a EPE é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...), favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (p. 670). Através da leitura dos objetivos da EPE, contidos nesta referência, mais propriamente, no artigo 10.º, constata-se o seu peso na educação posterior e, mais do que isso, a certeza de que este período influenciará o desenvolvimento e a formação da criança. Corroborando esta afirmação, torna-se pertinente enumerar alguns desses objetivos, entre eles: a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança; a estimulação do seu desenvolvimento global; o desenvolvimento da expressão e da comunicação e o despertar da curiosidade e do pensamento crítico.

Conquanto esta etapa se revele uma base de referência para as aprendizagens que as crianças desenvolverão ao longo da sua vida, o Ministério da Educação, através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), alerta para o facto de que este sector não deve assentar os seus objetivos na preparação das crianças para escolaridade

obrigatória e sim, perspetivar no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, outorgar às crianças condições que lhes permitam abordar as etapas subsequentes.

### **Qualidade em Educação de Infância**

De um modo geral, com a crescente importância atribuída a este sector da educação, além da valorização da criança e desta fase do seu desenvolvimento, emergiu similarmente o interesse na implementação de intervenções educativas de qualidade. Dada a importância da EPE, abordada anteriormente, depreende-se que as intervenções educativas, privilegiadas durante esse período, devem beneficiar de características inerentes ao que se considera uma prática com qualidade, uma vez que a fruição destas terá impacto no futuro. De acordo com a UNESCO (2010), “evidence from around the world indicates that highquality early childhood care is good for all children above all for those from disadvantaged background” (p.11).

O conceito de qualidade não se aplica somente em educação, revelando, assim, um índice de subjetividade elevado que o torna difícil de definir, sendo esta indefinição que dificulta a sua operacionalização e a sua avaliação. A qualidade de um produto depende daquilo que valorizamos e da finalidade pretendida. Tomemos, como exemplo, a qualidade de uns ténis. Certamente, que um par de ténis não abrange todas as qualidades possíveis de todos os ténis, isto é, dependendo do seu objetivo, como correr, jogar futebol, fazer caminhadas na montanha, o comprador deve então averiguar as qualidades que mais o satisfazem tendo em conta a sua finalidade, de sola mole ou mais dura, de tecido mais resistente, com pitões, antiderrapantes, etc. As exigências da qualidade em educação não se assemelham às anteriores, no entanto, a dificuldade na sua definição mantém-se, isto é, “qualidade não se traduz em conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso” (Corrêa, 2003, p. 87).

No que respeita a este assunto, Ferré Laevers (2008) considera que a qualidade em EPE se insere num contexto “onde todas as crianças possam experienciar um nível de bem-estar elevado e onde todas as áreas de desenvolvimento estão representadas nas suas atividades” (p. 6). Neste âmbito, é importante realçar que o termo qualidade, em educação de infância, abrange a todo o seu contexto, isto é, além das intervenções educativas por parte do educador, considera como alvo o relacionamento entre as várias características da instituição,

principalmente características de recursos e de organização, como o tamanho do grupo ou o nível dos funcionários, e características do que realmente acontece, como as actividades das crianças, o comportamento dos funcionários e as interacções entre as crianças e os adultos – e os vários resultados, em geral, definidos em termos do desenvolvimento da criança, mas também, às vezes, em termos do desempenho escolar, social e económico posterior (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 14).

Um dos modos apontados para incrementar melhorias neste sector é, segundo Román e Torrencilla (2010), a avaliação, cuja importância também é reconhecida por Laevers (2008). Este último aborda, ainda, a pertinência dos estabelecimentos educativos construir as suas próprias ferramentas com o intuito de executar uma avaliação do mesmo, ou seja, esta deve estar relacionada com o seu meio e com o modo de funcionamento do respetivo estabelecimento. De ressaltar, que ao falarmos de avaliação é indispensável referir-nos aos parâmetros a serem avaliados, mais concretamente: a avaliação dos profissionais de educação; a qualidade dos ambientes de aprendizagem; a disponibilidade, variedade e uso dos materiais educativos e o desenvolvimento integral das crianças (Román & Torrencilla, 2010).

### **A Interação entre a Criança e o Educador**

A propósito da temática anterior e no âmbito do estágio realizado, torna-se fundamental enaltecer um dos mais importantes parâmetros no que respeita à qualidade, ou seja, a relação estabelecida entre a criança e o educador. Se subdividirmos a palavra interação, obteremos

outras duas *inter + ação*, o que nos remete para uma ação que decorre entre duas partes, isto é, uma ação que obtém como resposta outra ação. O processo de interação decorre todos os dias seja entre pessoas ou entre estas e objetos, pois “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

Post e Hohmann (2007) consideram que esta relação deve ser alvo de interações assentes numa base de respeito pela criança, uma vez que, apenas neste âmbito as crianças conseguem desenvolver determinadas capacidades, tais como, a curiosidade, a coragem, a iniciativa, a empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa. Estes autores defendem, também, que este tipo de atitude por parte do adulto permite-lhes libertar de um certo *stress* e, assim, investirem a sua energia na exploração sensório-motora, sendo a partir desta que se dá a compreensão do seu mundo social e físico.

Releve-se que, enquanto as interações entre o adulto e a criança mais crescida se cingem mais à brincadeira ou às atividades relacionadas com a aprendizagem penso que, nesta idade, um dos momentos privilegiados é a mudança da fralda. Quando mudava as fraldas das crianças, senti que esse momento era só da criança e meu. Nestes momentos, conversava com elas ou explicava-lhes porque o estávamos a fazer, muitas vezes riam, noutras nem por isso, mas algo se mantinha em todas, o olhar direcionado a mim, numa mútua troca de expressões, íamos simplesmente “conversando”, demonstrando que “o conteúdo da interação não necessita ser divertido, entreter ou ser exótico; tem de ser importante e de ser de interesse para os participantes” (Katz, 2006, p. 13). De lembrar que, embora exista esta atenção especial, o educador não pode esquecer as restantes crianças, mantendo sempre uma postura atenta e vigilante.

No entanto, não é de descurar este contacto mais próximo a quem se pode dedicar um bocadinho de atenção individualizada, pois durante todo o dia somos educadores de todas as

crianças e damos atenção às suas necessidades, no entanto, em determinados momentos especiais, os quais implicam tanto uma maior proximidade física, como uma proximidade emocional, é como se estivéssemos ali só para ela e, embora o resto das crianças esteja dentro da sala, aquele é um momento especial para aquela criança que pode interagir com a educadora das mais variadas formas, enquanto esta lhe disponibiliza a sua atenção.

Ainda referindo a interação entre adulto e criança, Carvalho e Guimarães (2006) consideram a comunicação, como um importante fator no estabelecimento da vinculação entre mãe e filho como, identicamente, na ligação entre educador e criança, sendo que,

o bebê tem uma predisposição inata para se vincular a outra pessoa, tendência essa que se dirige, além da figura materna, para uma ou mais figuras específicas, como o educador, por exemplo, sendo colocada em ação quando ele tem um contexto rico de interações durante os primeiros meses de vida” (p. 34).

O Ministério da Educação (1997) valoriza também este fator, referindo que “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p. 66). Esta alusão enaltece a importância de um contexto que permita um conjunto de interações diversificadas, abarcando outras crianças e adultos, permitindo “que a criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (p. 19).

### **O Perfil Específico do Educador de Infância**

O Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto de 2001, estabelece que “o perfil do educador de infância é o perfil geral do educador e dos professores do ensino básico e secundário” (p. 5572), acrescentando ainda que os docentes com a formação de educador de infância podem exercer outras funções na área da educação, mais concretamente, educar crianças com idade inferior a três anos. Este Decreto-Lei determina que é o profissional de educação de infância

que gera e desenvolve o “respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572).

No que concerne à organização do ambiente educativo, diz respeito ao docente desta área: organizar o espaço; disponibilizar materiais estimulantes; organizar o tempo; gerir os recursos educativos e criar condições de segurança. Cabe ao educador no âmbito da observação, planificação e avaliação: observar; ter em conta os conhecimentos prévios das crianças; planificar de modo integrado e flexível e avaliar tanto a sua intervenção com o ambiente, como também as aprendizagens de cada criança e as intervenções educativas realizadas. No que se refere à relação e ação educativa, o educador deve: relacionar-se com o grupo de modo a promover o crescimento da sua segurança e autonomia; envolver as crianças nos projetos tendo em conta as suas iniciativas; incitar a cooperação; envolver as famílias e a comunidade e promover o desenvolvimento do grupo a nível pessoal, social e cívico. Este Decreto-Lei estabelece ainda as funções do docente relativamente à integração do currículo, ou seja, o educador de infância deve ter como finalidade o desenvolvimento de competências ao nível da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.

### **As Orientações Curriculares para a EPE**

As Orientações Curriculares para a EPE surgiram no ano de 1997, após a aprovação da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, com a finalidade de “apoiar o educador nas decisões sobre a prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). Este instrumento apresenta linhas orientadoras gerais, as quais servem de apoio ao trabalho da docência, não devendo, o mesmo, ser confundido com um programa, uma vez que foca com maior frequência a perspectiva do educador, fornecendo-lhe indicações, do que na antevisão das aprendizagens efetuadas pelas crianças.

Distingue-se de um currículo, pois integra perspectivas mais abrangentes, podendo, deste modo, abarcar vários currículos.

Este documento orientador pretende “contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (p. 13) e assenta em quatro pilares extremamente importantes: a indissociabilidade dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem; a valorização dos conhecimentos prévios, o que implica a integração da criança no seu processo educativo; a articulação do saber e o requisito de dar resposta às necessidades de todas as crianças (diferenciação pedagógica). Neste âmbito, o docente, detentor da responsabilidade de desenvolver o currículo, deverá ter em conta: os objetivos gerais para este sector da educação, os quais são enunciados na Lei-quadro para a Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo, a saber, Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão / Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo; a continuidade e a intencionalidade educativas.

### **As Metas de Aprendizagem para a EPE**

Embora a EPE não tenha carácter obrigatório, segundo o Ministério da Educação (2010), no ano anterior à entrada para a escolaridade obrigatória, é frequentada por 90% das crianças que iniciarão a escolaridade básica. Sendo considerada uma etapa na educação, considerou-se pertinente estabelecer metas educativas finais, o que difere da educação básica onde são definidas por ciclos. Estas metas não devem limitar as oportunidades de aprendizagem que podem ser proporcionadas pelos educadores, devem sim ser uma referência, um ponto comum para todos eles. De apontar que, o não atingir das metas pré-definidas para a EPE, não é um impedimento para o acesso ao 1.º CEB, no entanto, deve ser estabelecido um diálogo entre os docentes de modo a que sejam elaboradas estratégias para alcançar as metas

que não foram logradas. Este ponto da situação pode servir de referência facilitando o trabalho do docente do 1.º Ciclo.

Relativamente à sua organização e estrutura, o Ministério da Educação (2010) baseou-se nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, mais propriamente nas áreas de conteúdo. Assim, as metas de aprendizagem estão organizadas de acordo com as seguintes áreas: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação; Linguagem Oral e Abordagem da Escrita; Matemática; Conhecimento do Mundo e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). De ressaltar que a mesma entidade salvaguarda que a prática, nesta fase, deve ter em conta uma construção articulada do saber e que o estabelecimento destas metas deve facilitar a transição da criança da EPE para o 1.º CEB.

### **Contextualização Específica do Estágio em EPE**

#### **Caraterização da instituição.**

O infantário O Girassol é um estabelecimento de educação público que conta já com vinte e seis anos de existência, recebendo crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os quatro anos. O seu horário de funcionamento é das oito horas até às dezoito horas e trinta minutos durante onze meses por ano.

Ao nível dos recursos físicos, O Girassol possui oito salas de atividades distribuídas em duas valências: no piso um a Creche (Berçário I, Berçário II, Berçário III e a Sala-Parque) e no piso dois o Jardim de Infância (Salas de transição I e II, Sala dos três anos I e II e Sala dos quatro anos). No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição conta com dezassete Educadoras de Infância, três professores de Atividades de Enriquecimento Curricular, um docente do Ensino Especial, vinte e quatro Assistentes Operacionais, uma Encarregada Coordenadora de Serviços Gerais, duas Assistentes Técnicas e uma Encarregada de Lavandaria.

O estabelecimento referido acolhe, neste momento, cerca de 120 crianças, entre elas, incluem-se três com Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma criança com autismo e duas crianças em observação pela Educação Especial.

No que concerne ao Projeto Educativo de Escola (2009/2013), selecionaram o tema *Educar para a Cidadania*, justificando-o como uma necessidade emergente no seio desta comunidade, a qual foi constatada pela equipa pedagógica através de observação sistemática. Assim, citando Jorge Sampaio (s. d.), que considera a cidadania como a “ (...) consciência dos deveres e dos direitos, o impulso para a solidariedade e participação” (Projeto Educativo de Escola, 2009/2013, p. 27). Neste âmbito, o projeto decorre mediante quatro linhas orientadoras, a Educação Multicultural, a Educação para a Sexualidade, a Educação para a Saúde e a Educação para o Consumidor.

## **A sala de transição II.**

### ***Caraterização e organização do espaço.***

Se é certo que a organização da sala deve ter em conta as necessidades específicas de cada nível etário, este assunto torna-se, particularmente, relevante quando nos referimos a uma sala de transição, pois “se houver um bom ambiente, estimulante, torna-se satisfatório e positivo para todos os participantes” (Laegers, 2008, p. 7). As crianças da sala supradita encontram-se numa fase de desenvolvimento muito acelerada, assim a dita sala que no início do ano se parece com uma sala de creche, no final do mesmo assemelhar-se-á com uma sala de Jardim de Infância, facilitando, deste modo a transição das crianças de uma valência para outra. Neste sentido, apesar desta sala se encontrar dividida em algumas áreas, elas são muito recentes e as crianças ainda se encontram em fase de exploração das mesmas.

A Sala de Transição II está subdividida em seis áreas: a área da casinha; a área dos livros, que também contempla alguns jogos didáticos; a área das mesas, com duas mesas

circulares que têm capacidade para todo o grupo; a área do colchão; a área da higiene, com duas sanitas, dois lavatórios e uma banheira; e a área da garagem. Tem boa luminosidade e dois acessos para o exterior, um para o corredor que dá acesso ao resto do infantário e outro para o exterior que dá acesso aos jardins e ao parque infantil.

### ***Caraterização e organização dos recursos materiais.***

Ao nível dos recursos materiais, as crianças dispunham de materiais adequados à sua idade e nível de desenvolvimento. Os mesmos encontravam-se, ao seu alcance e estavam arrumados por categorias, nomeadamente: a pequena biblioteca com livros e jogos, a área da garagem com os carros, um armário com legos e outros brinquedos e os brinquedos da área da casinha.

No que diz respeito a lápis de cor, tintas, cola e papel, não estão ao seu alcance sendo fornecidos, quando necessário, pelos adultos da sala. Esta organização possibilita uma maior segurança para as crianças, pois, devido ao seu nível de desenvolvimento não adquiriram ainda a habilidade de manipular determinados materiais corretamente. Mais tarde, aquando dessa aquisição, poderão ter os mesmos à sua disposição para serem utilizados consoante as suas necessidades e motivações. De referir que, neste grupo, ainda estavam a ser introduzidos alguns destes materiais, sendo, algumas das atividades executadas com duas a três crianças de cada vez, pois apenas assim é possível um acompanhamento mais próximo e a supervisão constante por parte do adulto.

Todos os materiais da sala, incluindo brinquedos, colchões, mesas e cadeiras eram facilmente laváveis, sendo estes três últimos higienizados diariamente. Uma vez por semana era executada uma limpeza com maior profundidade.

### ***Caraterização e organização dos recursos humanos.***

Ao nível dos recursos humanos, esta sala conta com a colaboração de duas Educadoras de Infância, uma fica responsável pelo turno da manhã, outra pelo turno da tarde e três Assistentes Operacionais que vão se revezando durante o dia. De apontar, que as assistentes operacionais, estiveram sempre prontas a auxiliar e a trabalhar tanto comigo como com as crianças. Uma das situações interessantes a realçar, e que demonstra a sua dedicação, foi o facto de que qualquer uma das assistentes gostava de auxiliar nas atividades de tal modo que, algumas das vezes, nem tiravam os seus quinze minutos de descanso durante o turno. Reparei que todo o pessoal docente tinha uma imagem muito positiva do grupo e um prazer em estar com o mesmo e participar nas atividades. Foram partilhados muitos momentos de aprendizagem mútua, elas interessavam-se pelas novidades que levei e eu pela sua experiência.

### ***Gestão do tempo.***

A gestão do tempo obedecia a uma rotina pré-estabelecida, o que acontece, geralmente neste sector da educação, uma vez que a noção de tempo é das mais complexas de adquirir para as crianças. Assim, vão-se sentindo mais seguras e sabem, por exemplo, que após o segundo lanche, os pais estão quase a chegar para os levar embora. Não necessitam estar inseguras com o que poderá acontecer, pois dá-se uma certa previsibilidade que não as deixa confusas (Post e Hohmann, 2007). Para as autoras referenciadas, quando se proporciona um horário previsível e “se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias” (p. 194). Relativamente a este assunto, embora as crianças fossem muito pequenas e ainda não tivessem muita noção do que se iria passar a seguir, reparei em determinadas situações que o grupo se aprontava para uma determinada ação sem o adulto o requisitar. Quando regressávamos do lanche as

crianças começavam a pedir os chapéus porque sabiam que iam para o exterior e quando regressavam do exterior sentavam-se no tapete, visto que sabiam que seria dado início a uma atividade. É, ainda, importante lembrar que se é certo que “um horário diário consistente proporciona às crianças um sentido de continuidade e de controlo” (Post & Hohmann, 2007, p. 195), também é importante criar um horário previsível, no entanto flexível para servir as necessidades de cada criança, os seus ritmos naturais e temperamentos.

A rotina das crianças desta sala iniciava-se por volta das oito horas, altura em que começavam a ser acolhidas no infantário. Geralmente, durante algum tempo e, enquanto esperavam pelas restantes crianças, brincavam livremente e, mais próximo da hora do lanche da manhã, ouviam uma história de modo a serenarem e se prepararem para o mesmo. Antes do lanche era dada atenção à sua higiene, bem como, no período posterior ao mesmo. Após o lanche, iam ao exterior cerca de meia hora e após esse tempo regressavam à sala para realizarem atividades. Quando terminavam as atividades, as crianças eram preparadas para o almoço e após este e a sua higiene descansavam durante cerca de três horas. De referir que se notava que este grupo necessitava muito de dormir e que, neste período, não perturbavam os colegas, e a larga maioria das crianças dormia praticamente todo o tempo. Após a hora do sono, mais uma vez era tratado da sua higiene e as crianças eram preparadas para o lanche da tarde. Esta era uma altura muito engraçada, em que além de serem vestidas, iam ao “cabeleireiro”, pois uma das assistentes operacionais dizia ser cabeleireira e arranjava os cabelos de todas as crianças, momento muito esperado e que estas adoravam. Após o lanche da tarde, as crianças iam ao exterior mais um pouco e os pais começavam a chegar. As crianças que ficavam até mais tarde, geralmente, iam um bocadinho à sala fazer alguma atividade mais ligeira ou mesmo livre.

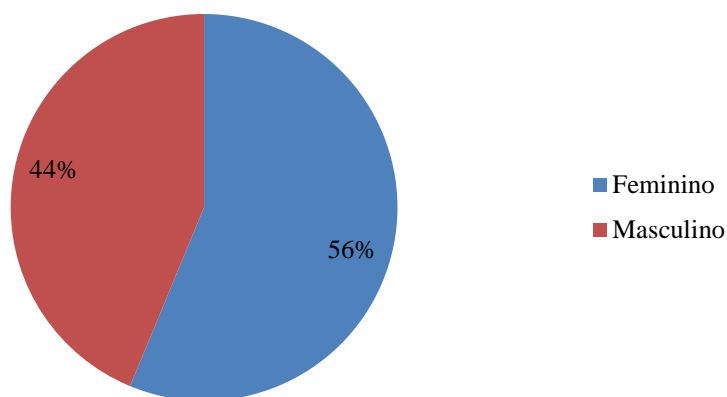
### ***Projeto Curricular de Sala.***

À data da realização do estágio, o Projeto Curricular de Sala ainda estava em construção, no entanto, foi-me transmitido pela educadora cooperante que este não terá tema, uma vez que o estabelecimento de um único tema poderia limitar o projeto. Este projeto incidirá sobretudo nas necessidades das crianças e focará o seu desenvolvimento e avaliação a nível individual, uma vez que é importante diferenciar e atender aos cuidados que cada criança necessita.

### **Constituição e Caracterização do Grupo.**

Das dezasseis crianças que frequentam esta sala, nove são do género feminino e sete do género masculino (ver figura 1) sendo que, à altura do estágio, apresentavam idades compreendidas entre vinte e três e trinta e dois meses.

Figura 1 - Género das crianças.



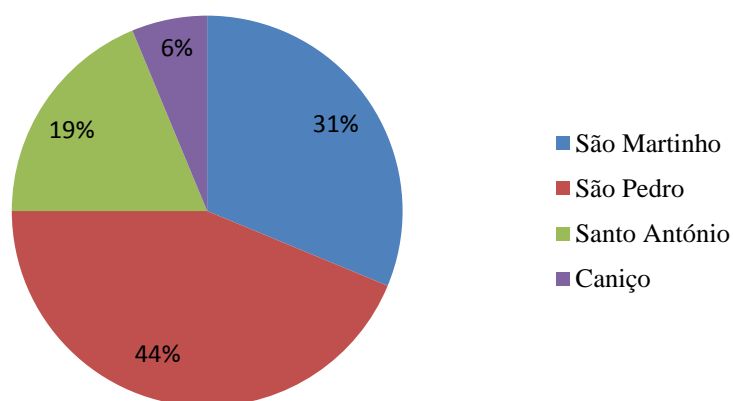
Constatei que é um grupo relativamente homogéneo ao nível das aquisições uma vez que, já todos comem pela sua própria mão, a grande maioria das crianças já não usam chucha e as que utilizam apenas o fazem como um conforto na hora de descansar. O grupo interage, frequentemente, com os adultos e objetos da sala, compreendendo e executando aquilo que é pedido nas atividades. Na generalidade, é um grupo muito recetivo, observador e expressivo.

Muitas das crianças estão em período de controlo dos esfíncteres sendo que, cerca de cinco já não utilizavam fralda para dormir. Todas as crianças já proferem palavras, no entanto a linguagem ainda está pouco desenvolvida na maior parte das mesmas. Observei, por outro lado, que as crianças do género feminino apresentam melhor habilidade para esta área.

Não existe nenhuma criança acompanhada pela Educação Especial, uma vez que neste momento as crianças apresentam outras necessidades e este despiste, geralmente, apenas se faz a partir dos três anos. Uma das crianças da sala apresenta características comportamentais diferentes das restantes e será observada por um profissional desta área no próximo ano.

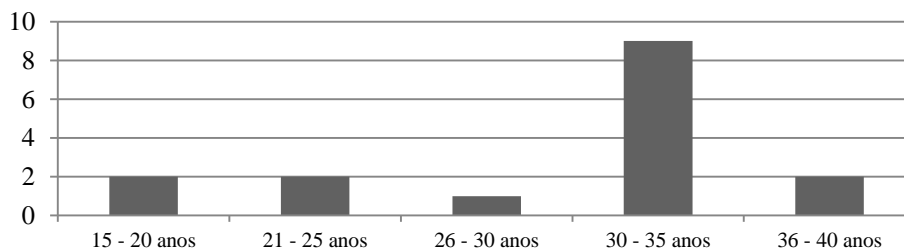
Três das crianças são novas no grupo e entraram pela primeira vez para uma instituição educativa estando em período de adaptação. As crianças desta sala pertencem, maioritariamente, às freguesias de S. Pedro e S. Martinho (ver figura 2).

Figura 2 - Naturalidade das crianças



No que respeita aos Encarregados de Educação (EE), verifica-se que o género feminino apresenta habilitações literárias superiores ao género masculino cuja maior frequência se situa ao nível do 2.º Ciclo. A escolaridade das mães, por sua vez, apresenta maior frequência no que diz respeito ao Ensino Secundário. Em relação à sua faixa etária, a larga maioria encontra-se entre os 30 e os 35 anos (ver figura 3), no entanto existem dois casais de adolescentes e cujas crianças estão à guarda dos avós.

Figura 3 - Média da idade dos EE.



Relativamente às profissões dos EE, recorri à Classificação Portuguesa das Profissões de modo agrupá-las segundo os mesmos critérios. Assim, segundo determinados parâmetros, estipulou-se dez grupos, nos quais se incluem todas as profissões oficialmente reconhecidas (ver quadro 2).

Quadro 2 - Classificação Portuguesa das Profissões (Instituto Nacional de Estatística, 2010).

Grupo 0	Profissões das Forças Armadas.
Grupo 1	Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos.
Grupo 2	Especialistas das atividades intelectuais e científicas.
Grupo 3	Técnicos e profissões de nível intermédio.
Grupo 4	Pessoal administrativo.
Grupo 5	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores.
Grupo 6	Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta.
Grupo 7	Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices.
Grupo 8	Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem.
Grupo 9	Trabalhadores não qualificados.

Constatei que tanto as profissões dos EE do género masculino como as do género feminino encontram-se, maioritariamente, nos grupos três e cinco, correspondentes a técnicos e profissões de nível intermédio e trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores. Podemos ainda desvendar que, enquanto, no género masculino,

existem indivíduos em quase todos os grupos (ver figura 4), no género feminino, as profissões têm maior frequência nos grupos centrais (ver figura 5). De apontar que do número total de EE apenas cinco ainda estudam, porém a maioria ainda não atingiu a escolaridade obrigatória.

Figura 4 - Níveis de qualificação das profissões dos EE (género masculino).

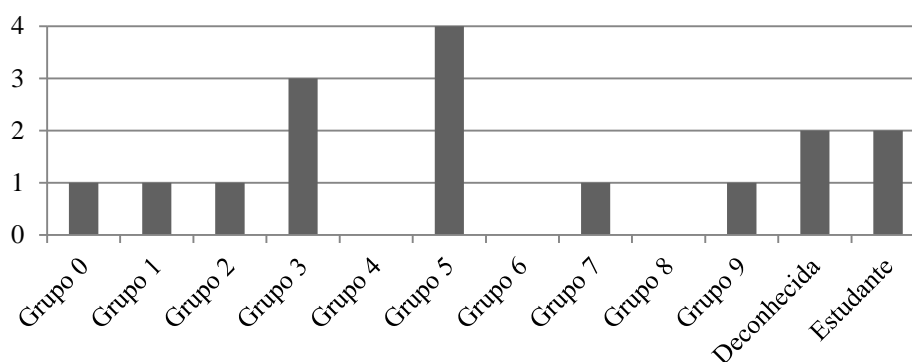
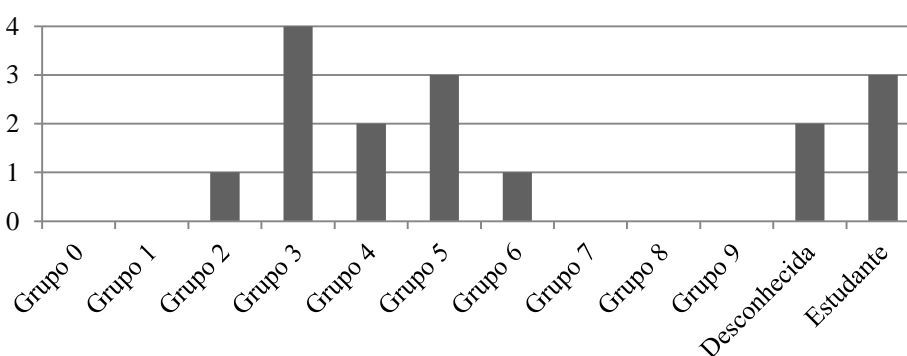
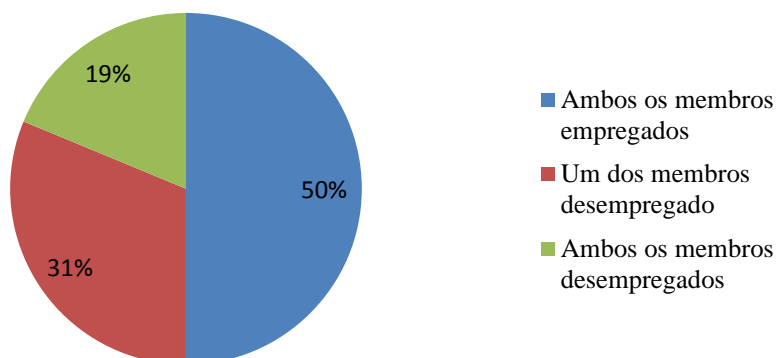


Figura 5 - Níveis de qualificação das profissões dos EE (género feminino).



No referente à condição perante a profissão, verifica-se que em apenas 50 % dos casos, ambos os pais estão empregados, por sua vez, pode constatar que 19 % dos pais não trabalha (ver figura 6), o que além de refletir uma preocupação nos dias de hoje, espelha, significativamente, o contexto social que circunda a instituição.

Figura 6 - Condição perante a profissão.



### **Aspetos Metodológicos Específicos Relevantes para a Compreensão da Prática**

Existem muitos modelos pedagógicos em educação de infância que privilegiam determinados métodos. É necessário ter em atenção que, embora um modelo pareça ser muito bom e adequado às nossas necessidades, considero importante ver e ir mais além, isto é, com a utilização de um único modelo pedagógico, o educador sente-se seguro pois já o domina, todavia nenhum modelo é completo e se é certo que podemos beneficiar dos seus aspetos positivos, também ficaremos restringidos pelas suas limitações. Neste âmbito e devido às necessidades do grupo com o qual me encontrava, optei pela utilização de estratégias transversais a vários modelos distintos, pois, na minha opinião, uma visão mais alargada dos mesmos permitiu-me colmatar as necessidades das crianças. Certa de que, muitos dos métodos são transversais a vários modelos e de que a maior parte das suas estratégias são elaboradas para crianças a partir dos três anos de idade (jardim de infância), privilegiei, como orientação para a minha prática, o modelo High Scope, contudo não o implementei enquanto base da mesma.

No que concerne a este modelo, utilizei uma opção metodológica que foi o suporte da minha ação tanto no estágio em EPE, como no estágio na vertente de 1.º CEB, a promoção de uma aprendizagem que é ativa, que envolve a criança no processo. Assim, “os princípios

fundamentais deste currículo são que as crianças devem estar activamente envolvidas na aprendizagem e que elas constroem o seu conhecimento a partir da interacção com o mundo que as rodeia” (Spodek & Brown, 2010, p. 207). A função do educador é proporcionar experiências às crianças e dialogar com elas sobre as mesmas de modo a levá-las a refletir.

Outra das opções metodológicas utilizadas, consistiu na elaboração de um projeto passível de ser executado durante este período de tempo e com este grupo, um projeto que produzisse algo, pois considere que um conjunto de atividades isoladas não produziria desenvolvimento, como poderia acontecer nas crianças com mais idade. Assim, este projeto embora não partindo das suas motivações, partiu das suas necessidades e mais do que trabalhar conhecimentos, permitiu-lhes interiorizar e desenvolver algumas habilidades. O facto de estabelecer o projeto permitiu-me ainda organizar várias atividades dentro do mesmo tema, de modo a ir, progressivamente, explorando determinados aspetos do meio. De apontar, que muitas das atividades não tinham o objetivo de conhecer os conteúdos, mas sim de conhecer as diferenças, isto é, o objetivo principal não era conhecer os nomes dos sabores, mas sim saber que existem diferentes sabores, sabendo distingui-los e apreciá-los. Defendo ainda que são as crianças que devem chegar a estas conclusões, através do apoio e orientação do adulto. Assim, pelo próprio experienciar das situações, é a mesma que nos vai dar demonstrações do que aprendeu. A título de exemplo, na situação anterior, as crianças, automaticamente gostaram muito de uns sabores e detestaram outros, expressando claramente os seus gostos e referindo que os sabores eram diferentes.

Relativamente à construção dos materiais, as crianças construíram grande parte dos mesmos, no entanto, devido ao nível de desenvolvimento do grupo, foi necessária a minha intervenção na construção de alguns materiais. No entanto, as crianças tiveram sempre um papel significativo na construção dos mesmos, como poderá ser constatado, mais à frente, neste relatório. Uma das queixas que mais ouvi as outras colegas referirem foi o nível de

despesa relativamente ao estágio, no entanto, a respeito deste assunto, considerei pertinente elaborar planificações realistas que pudessem ser executadas não só agora mas também enquanto profissional. Para este projeto não foi necessário comprar muitos materiais, optei então pela utilização de materiais simples, alguns à disposição na sala de atividades, outros do refeitório e outros, quando necessários, trouxe-os da minha casa desde que fossem seguros para as crianças e que permitissem desenvolver os objetivos propostos.

Neste sentido, surge a necessidade de explicar, em traços gerais, o modo de desenrolar do projeto. O mesmo foi denominado *Explorar para sentir* e estava subdividido em cinco partes, os cinco sentidos. Em cada uma das partes foram feitas diferentes atividades para explorar cada um dos sentidos e alargar ao máximo os seus conhecimentos de acordo com as suas capacidades.

No sentido da visão, as crianças tiveram oportunidade para conhecer as cores e brincar com elas de várias formas, ouvindo histórias, pintando com pincéis, pintando com os pés, desenhando com lápis de cera, pintando a cara, andando com um símbolo de uma cor durante todo o dia, brincando com legos e dançando com balões. No que respeita ao sentido do tato, as crianças tiveram oportunidade de fazer experiências com um convidado na sala, de sentir a textura de animais, de usufruir de massagens, de efetuar um “passeio dos pés descalços” e de elaborar os convites com aparas de lápis.

Já para o sentido do paladar foi incluído um piquenique no jardim com vários sabores, uma refeição saudável em que tivemos a colaboração de uma mãe, a elaboração de uma toalha de mesa, uma história contada por outra mãe sobre a prevenção dentária, pintar dentes amarelos de branco, um jogo sobre os alimentos saudáveis e fantoches escova de dentes. Posteriormente, para a estimulação do sentido da audição, as crianças dançaram músicas com diferentes ritmos, cantaram e ouviram cantar, tocaram instrumentos e ouviram tocar, decoraram os seus próprios instrumentos e falaram ao “telefone”. O sentido do olfato foi

explorado através de diferentes cheiros, distinguindo-os de agradáveis e desagradáveis, sendo executado um registo que poderia ser utilizado posteriormente e produziram uma prenda com um cheiro agradável para levar para casa.

De ressaltar, o facto da exploração dos sentidos não ser estanque e que, apesar de estarmos a incidir, particularmente, num deles, o que aconteceu foi que eles foram estimulados simultaneamente, como por exemplo o sentido do tato na confeção dos lanches ou do sentido da audição na exploração da cor verde.

Um dos aspetos metodológicos fundamentais foi o convite de algumas pessoas para desenvolverem algumas atividades. Este género de atividades claramente cativantes para as crianças, aproximou-as ainda mais da comunidade, das pessoas que desenvolvem outras atividades e com as quais podem aprender. Favoreci, ainda, a interação seja com estes convidados ou com os outros adultos da sala, em grande grupo, altura em que algumas crianças apresentavam grandes dificuldades, seja em pequeno grupo, na mudança da fralda ou a brincar, dentro ou fora da sala. As interações foram sempre uma base para aprender, para desenvolver competências ao nível da comunicação e da linguagem.

Além da sua idade, que já subentende a necessidade de explorar o mundo circundante, estas crianças estavam no início do ano, estando há apenas algumas semanas na nova sala que, como sala de transição, é diferente da anterior, sendo necessário, por isso reservar algum tempo para, além das atividades, explorar o seu próprio espaço, tanto a sala de atividades como o espaço no exterior.

Nesta faixa etária, a observação é uma opção metodológica de extrema importância, uma vez que, a maior parte das coisas que se pretende avaliar não produzem artefactos, como as relações que estabelece, o desenvolvimento da linguagem, o envolvimento nas atividades, entre outras. Assim, torna-se pertinente estar atento a todo um conjunto de situações que a

olhos leigos, passariam despercebidas. O registo destas situações foi efetuado diariamente, não querendo provocar uma grande distância entre as mesmas e a sua avaliação.

Uma das estratégias metodológicas utilizadas foi a planificação, no entanto, esta era extremamente flexível. A este respeito, o Ministério da Educação (1997) acentua a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do projecto pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (p. 18).

Tenho que referir aqui a minha preocupação inicial em planificar para estas crianças, uma vez que quando lá cheguei vi que ainda eram muito pequenas e fiquei com receio que pelo facto de não expressarem os seus interesses, ou por não terem a motricidade fina muito desenvolvida não conseguissem realizar as atividades.

Durante esta prática, considerei a planificação uma fase importante do meu trabalho, na medida em que esta de um modo, mais ou menos estruturado, permitiu-me organizar de um modo mais prático o projeto desenvolvido. Convém lembrar que o tempo para a realização dos estágios era limitando, sendo portanto necessário estabelecer alguns prazos quando o pretendido era desenvolver um projeto nesse curto espaço de tempo. Assim, organizei as planificações semanalmente, expondo-as no placar da sala para conhecimento dos pais.

Em cada planificação (ver tabela 1) eram tidas em conta as áreas de conteúdo, estabelecidas algumas competências a atingir e descritas as atividades. De ressaltar o facto de as atividades não estarem subdivididas pelas áreas de conteúdo, uma vez que estas são transversais a grande parte das atividades. Além do mais, dificilmente conseguiríamos trabalhar apenas uma destas áreas e desenvolver uma competência isolada. De modo a explicar com maior clareza aquilo que se pretende, optei por separar, nas atividades o papel do educador do papel do aluno, assim são alertados determinados aspetos da atividade bem como o que pretendemos obter com esta por parte das crianças. Para complementar a

planificação, foram ainda acrescentados os recursos necessários para que a mesma se realizasse e, posteriormente, apontados os aspetos que mais me chamaram a atenção nessas atividades. Através desta última coluna onde foquei aspetos como a concentração na atividade, as expressões e o envolvimento na mesma, pude fazer o ponto da situação (avaliação tanto das crianças como do meu trabalho) para prosseguir com as planificações seguintes.

Nesta vertente torna-se relevante relembrar o facto de as planificações não serem estanques e inflexíveis, uma vez que, tenho a revelar que as primeiras duas ficaram aquém do seu cumprimento. Uma vez que foi a primeira vez que trabalhei com crianças desta faixa etária, necessitei também de conhecer um pouco melhor o grupo, no sentido de adequar melhor as planificações ao seu ritmo e às suas necessidades, o que já aconteceu nas últimas semanas. De salientar que as planificações foram construídas tendo em conta as aprendizagens prévias, as orientações curriculares e as metas de aprendizagem para a EPE.

Tabela 1 - Exemplo de planificação semanal.

Planificação semanal					
Instituição: Infantário O Girassol			Data: 03 a 07 de outubro de 2011 (2ª semana)		
Sala: Sala de Transição II			Idade das crianças: 2 anos		Número de crianças: 16
Contextualização: Estimular o sentido da visão.					
Áreas de conteúdo	Competências <sup>1</sup>	Atividades / Estratégias		Recursos	Aspetos a refletir
		Papel do educador	Papel da criança		
<b>Formação Pessoal e Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar o espaço da sala.</li> <li>- Adquirir maior independência na utilização de materiais.</li> <li>- Identificar e expressar os seus gostos.</li> <li>- Conhecer e valorizar as normas de convivência em grupo.</li> <li>- Adquirir hábitos de participação ativa e de responsabilidade na sala.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar com as crianças sobre o novo quadro da sala e a sua utilização.</li> <li>- Exemplificar a dramatização do capuchinho vermelho.</li> <li>- Fornecer os materiais para a dramatização do capuchinho vermelho às crianças.</li> <li>- Encher um balão verde e orientar atividades com este.</li> <li>- Orientar atividades com legos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a utilização do novo quadro integrado na sua rotina.</li> <li>- Interpretar a história do <i>Capuchinho Vermelho</i> dramatizada pelas educadoras.</li> <li>- Explorar situações da história, dramatizando-a.</li> <li>- Identificar a cor verde e a cor vermelha.</li> <li>- Compreender que devemos atravessar a estrada na passadeira.</li> </ul>	<b>Humanos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadoras.</li> <li>- Assistentes operacionais.</li> </ul> <b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro de presenças.</li> <li>- Fotografias para o quadro das presenças.</li> <li>- Balões amarelos, verdes, azuis e vermelhos.</li> <li>- Legos.</li> <li>- Disfarce do capuchinho vermelho.</li> <li>- Disfarce do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relativamente ao novo quadro da sala, as crianças compreenderam desde logo o seu modo de utilização. Esta foi uma forma muito simples das crianças terem em conta que vão para diferentes locais ao longo do dia (casa ou infantário). De referir, que através deste quadro as crianças identificam facilmente quem veio ao infantário e quem ficou em casa.</li> <li>- No que diz respeito à dramatização do <i>Capuchinho Vermelho</i>, as crianças ficaram, simplesmente, absorvidas, “vivendo” as situações dramatizadas.</li> <li>- De salientar que fiquei muito surpreendida com o facto de pelo menos quatro</li> </ul>
	<b>Expressão e Comunicação</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio das Expressões</li> <li>Motora</li> <li>Dramática</li> <li>Plástica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar as possibilidades do corpo para expressão sentimentos, emoções e ideias.</li> <li>- Utilizar e dominar melhor o seu corpo.</li> <li>- Conhecer e explorar as suas possibilidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizar os materiais e orientar as crianças na atividade <i>Atravessar a passadeira</i>.</li> <li>- Contar a história do <i>Patinho Feio</i>.</li> <li>- Auxiliar as crianças no</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o sinal do semáforo adequado para passar a passadeira.</li> <li>- Identificar a cor dos patinhos na história do <i>Patinho Feio</i>.</li> <li>- Compreender e recontar a</li> </ul>	

<sup>1</sup> As competências delineadas têm em conta as Metas de Aprendizagem e as Orientações curriculares para a EPE.

<p>Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</li> <li>- Domínio da matemática.</li> </ul>	<p>expressivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatizar pequenas situações.</li> <li>- Conhecer e utilizar diversos materiais e técnicas para realizar composições plásticas pessoais.</li> <li>- Realizar composições plásticas individuais.</li> <li>- Memorizar e reproduzir sentidamente canções simples.</li> <li>- Compreender textos de tradição oral.</li> <li>- Adquirir e ampliar o vocabulário adequado à idade.</li> <li>- Aprender e compreender narrações, contos e mensagens orais.</li> <li>- Identificar as cores primárias.</li> <li>- Desenvolver as noções espaciais no espaço/sala, nomeadamente “dentro”, “fora”, “cima”, “baixo”.</li> </ul>	<p>reconto da história.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintar um sol na cara das crianças.</li> <li>- Recortar uma estrela em papel autocolante e apoiar a criança para colá-la na sua camisola.</li> <li>- Disponibilizar folhas secas às crianças.</li> <li>- Dar às crianças pequenos galhos secos.</li> <li>- Fornecer às crianças papel crepe azul para rasgarem com os dedos em pequenos bocadinhos e colar numa folha.</li> <li>- Disponibilizar metades de frutos e legumes às crianças.</li> <li>- Solicitar às crianças que selecionem a sua cor favorita e façam um desenho com a mesma.</li> <li>- Conversar com a criança e escrever na folha o nome da cor selecionada.</li> <li>- Elaborar um livro com estes desenhos.</li> </ul>	<p>história.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a cor amarela.</li> <li>- Colaborar com a educadora no processo de execução das estrelas e colar na camisola.</li> <li>- Pintar folhas secas de pincel com cor amarela.</li> <li>- Partir os galhos secos e colar numa cartolina de modo a formar o tronco despido de uma árvore.</li> <li>- Rasgar o papel crepe de cor azul em bocadinhos pequenos e colar numa folha branca.</li> <li>- Carimbar uma tela com legumes e frutas, utilizando tinta azul.</li> <li>- Selecionar uma cor e elaborar um desenho com lápis de cor numa folha branca.</li> <li>- Identificar a cor selecionada e objetos da sala com essa mesma cor.</li> <li>- Consultar, junto com a educadora, o livro construído.</li> </ul>	<p>lobo mau.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passadeira em cartolina.</li> <li>- Semáforo para peões em cartolina.</li> <li>- História do <i>Patinho Feio</i>.</li> <li>- Bico de pato em cartolina.</li> <li>- Lápis de pintura facial amarelo.</li> <li>- Papel autocolante.</li> <li>- Molde da estrela.</li> <li>- Folhas secas.</li> <li>- Galhos secos.</li> <li>- Tinta amarela e azul.</li> <li>- Frutas e legumes (cortados em metades).</li> <li>- Folhas de papel branco.</li> </ul>	<p>crianças identificarem o momento adequado para atravessar a passadeira. Estes artefactos serão utilizados pelas educadoras numa peça de teatro para as crianças que abordará a prevenção rodoviária.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No que concerne às tintas faciais, duas crianças não quiseram experimentar, no entanto demonstraram-se muito satisfeitas com essa atividade.</li> <li>- Na história do <i>Patinho Feio</i>, cerca de quatro crianças, embora apresentassem períodos de concentração, distraíam-se com facilidade, no entanto o grupo soube recontar a história e identificar a cor do pato. Ficaram muito interessadas em experimentar um bico de pato em cartolina elaborado para o efeito.</li> <li>- Quanto ao placar de Outono, fiquei surpreendida aquando da solicitação às crianças que escolhessem a atividade que preferiam fazer, pois elas escolheram consoante as suas</li> </ul>
<p><b>Conhecimento do Mundo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer algumas normas de segurança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogar com as crianças sobre as cores.</li> </ul>			

	<p>rodoviária (interpretar o semáforo dos peões).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a estação do ano em que nos encontramos, outono.</li> <li>- Distinguir alguns fenómenos ambientais ligados à variação das estações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encher um balão de cada uma das cores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a cor dos balões fornecidos.</li> <li>- Explorar as noções de “cima”, “baixo”, “dentro” e “fora”.</li> </ul>	<p>preferências. Estiveram muito atentas à explicitação do projeto. O grupo colaborou em todos os passos necessários à execução deste placar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como considero que a cor verde não foi tão explorada como as restantes, decidi adaptar a planificação às circunstâncias. Neste sentido, algumas atividades ficarão para a próxima semana.</li> </ul>
--	---	--	---	---

## **Desenvolvimento do Estágio**

### **Período de observação.**

Antes de iniciar qualquer uma das práticas, tanto no âmbito da EPE como do 1.º CEB, foi estabelecido um período de observação, o qual foi de extrema importância para obter um maior conhecimento do grupo e integração no mesmo. Assim, foi possível, posteriormente, elaborar uma planificação de acordo com os seus interesses e necessidades.

Como se tratava de um grupo de crianças pequenas em idade pré-escolar, optei por não levar nenhum instrumento para registar aquando da observação, preferindo interagir com as mesmas, fazendo-as sentir-se bem e confiantes com a minha presença. Deste modo, e para garantir uma maior fidedignidade dos registos, os mesmos foram executados logo após terminar o contato com as mesmas uma vez que, segundo Moreira (2002), a qualidade de um estudo “será limitada pela qualidade dessas notas” (p. 52).

Para uma melhor organização e compreensão dos dados recolhidos, optei por elaborar uma avaliação diagnóstica. Esta servirá como ponto de partida para orientar o início da minha prática.

### **Diagnóstico da situação.**

Como já foi referido anteriormente, o diagnóstico integra uma fase crucial que deve ser anterior a qualquer prática junto das crianças, o conhecimento do grupo. Sendo um instrumento que permite ter algum conhecimento sobre o nível de aprendizagem das crianças, possibilita ao docente delinear estratégias e atividades mais adequadas às mesmas. Assim, de acordo com as informações que recolhi durante este período constatei que, de um modo geral, as crianças demonstraram-se muito curiosas em relação à minha presença e embora a maioria revelasse alguma timidez, algumas tentaram, desde logo, brincar ou conversar comigo por iniciativa própria.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem e compreensão oral, verifiquei, através dos diálogos estabelecidos, que enquanto algumas crianças ainda proferem uma ou outra palavra, a maioria já profere algumas frases simples, o que comprova a perspectiva de Sprinthall & Sprinthall (1993). Estes autores defendem que, após os dois anos, as crianças apresentam maior capacidade para conhecer, armazenar e compreender novo vocabulário, acreditando que este período é o “que as crianças estão mais abertas à aprendizagem da língua” (p. 106), salientando ainda que a apresentação de um meio verbal mais rico, beneficia a criança neste aspeto. Constatei que, embora as crianças apresentassem ainda algumas dificuldades para comunicar oralmente, conseguiam, claramente, compreender o diálogo do adulto. De referir que a maior parte das crianças sabe o seu nome e o dos colegas, identificando os objetos e as áreas da sala pelo seu nome.

No que diz respeito ao domínio socio-afetivo, nomeadamente nas brincadeiras, observei poucas situações de cooperação, pois se num momento estão a brincar sem conflito, logo a seguir, disputam por determinado objeto. Este género de situação representa o pensamento egocêntrico característico desta etapa segundo Piaget (2007), o que se traduz na ideia que tudo existe para ela e em função dela. Nesta sala reparei que, embora as crianças brinquem na mesma área, raramente interagem entre si focando-se nos objetos com os quais estão a brincar. Assim, embora pareçam que estão a brincar e a falar uns com os outros, na realidade a brincadeira, nesta fase, ainda é um ato individual. Para Gesell (2000), que também partilha esta opinião, as relações interpessoais com os seus pares, nesta idade, “consistem principalmente em tirar-lhes objetos ou em defender delas a posse de qualquer objeto que esteja a utilizar” (p. 179), uma vez que nesta faixa etária, a criança pretende ter aquilo que quer e quando quer, demonstrando um caráter inflexível. Após as situações de conflito, observei que as crianças voltavam a brincar como se nada tivesse acontecido, sendo uma das suas características passar de um extremo para o outro com muita naturalidade. Ainda neste

âmbito, ao logo do período de observação, o grupo revelou-se dinâmico e interessado nas atividades. Observei que uma das crianças envolve-se em conflitos com maior frequência do que as restantes e outras duas estão em período de adaptação, chorando regularmente.

No que respeita à sua motricidade, todas as crianças já andam e correm, embora com algum desequilíbrio próprio desta fase. Relativamente à motricidade fina ainda está pouco desenvolvida, sendo que as crianças manipulam os objetos com toda a mão em vez dos dedos, privilegiando a motricidade grossa.

Durante o período de observação, foi possível realizar uma atividade de apresentação mútua do grupo, a qual consistia na apresentação de cada criança efetuada pela própria aquando da colocação de um chapéu construído para o efeito. De modo a regular mais ou menos as informações que pretendia obter, fui a primeira a me apresentar dizendo o meu nome e as atividades que mais gostava de fazer. Fiquei profundamente surpreendida pelo facto da maior parte das crianças apenas referir o nome e não dizer mais nada. Neste sentido e porque tal situação poderia ser pelo facto de estarem em grande grupo, aquando das suas brincadeiras livres, aproveitei para fazer-lhes a mesma questão, ao que quase todos me responderam que era brincar. Apesar desta informação ter sido um pouco condicionada pelo que o primeiro disse, ou seja, eles estão numa fase em que repetem tudo o que o outro diz ou faz, considerei pertinente refletir sobre a mesma para elaborar o meu primeiro plano de atividades.

Neste âmbito, cheguei à conclusão que deveria partir das necessidades das crianças em vez dos seus interesses, porquê? Será que brincar é um interesse? Bem de facto é, no entanto considero que, neste caso, é mais uma necessidade, uma necessidade de explorar o meio, de interagir com este e de o conhecer. Para melhor salvaguardar esta necessidade, optei por favorecer a exploração através de diferentes sentidos e o fornecimento de diversos estímulos

em detrimento do conhecimento, ou seja, valorizei, por exemplo, o facto de conhecerem diferentes sabores ou texturas, mais do que saberem o nome dos mesmos.

### **Competências a desenvolver.**

Antes de iniciar a abordagem a uma das semanas, considero pertinente iniciar com um breve sumário às competências a desenvolver ao longo do estágio, de acordo com as orientações curriculares e as metas de aprendizagem para a EPE.

#### ***Formação Pessoal e Social.***

- Explorar a sala.
- Adquirir maior independência na utilização de materiais.
- Identificar e expressar os seus gostos.
- Conhecer e valorizar as normas de convivência em grupo.
- Adquirir hábitos de participação ativa e de responsabilidade na sala.
- Manifestar uma autoestima positiva.
- Demonstrar curiosidade.
- Demonstrar criatividade.

#### ***Expressão e Comunicação.***

- Conhecer e explorar as suas possibilidades expressivas.
- Utilizar o corpo para expressão de sentimentos, emoções e ideias.
- Utilizar e dominar melhor o seu corpo.
- Dramatizar pequenas situações.
- Utilizar a motricidade fina.

- Conhecer e utilizar diversos materiais e técnicas para realizar composições plásticas pessoais.

- Memorizar e reproduzir canções simples.
- Compreender textos de tradição oral.
- Adquirir e ampliar o vocabulário adequado à idade.
- Aprender e compreender narrações, contos e mensagens orais.
- Desenvolver as noções espaciais no espaço/sala, nomeadamente “dentro”, “fora”, “cima”, “baixo”.
- Elaborar pequenos registos gráficos de situações vivenciadas.

### ***Conhecimento do Mundo.***

- Identificar as cores verde, vermelho, amarelo e azul.
- Conhecer algumas normas de segurança rodoviária: interpretar o semáforo dos peões.
- Distinguir alguns fenómenos ambientais ligados à variação das estações.
- Compreender a importância da lavagem dos dentes.
- Colaborar na confeção de algumas receitas.

### **Intervenção educativa / organização do trabalho**

Um dos aspetos que acredito ser um dos mais importantes a salientar é que a minha intervenção educativa se centrou sempre na criança. Deste modo, geri o meu trabalho de acordo com as suas necessidades, o seu ritmo e o feedback dado pelo grupo. Apresentarei de seguida as atividades que foram desenvolvidas semanalmente, as quais foram sempre alvo de reflexão, uma vez que através deste instrumento pode, abrir os horizontes, avaliando o que estava bem e identificando estratégias para melhorar aspetos que considere menos bem.

*Atividades desenvolvidas / aspetos a refletir (1.ª semana de intervenção).*

Apesar de ter sido esta a primeira semana de intervenção, fiquei muito surpresa pelo interesse demonstrado por parte das crianças no que diz respeito às atividades. Iniciei a prática com a história *O Capuchinho Vermelho* por duas razões, uma porque penso que é atividade que apela ao interesse das crianças e outra porque queria introduzir a cor vermelha com uma referência já conhecida pelas crianças, tirando vantagem do caráter socializador das histórias, “enquanto factor pedagógico de transmissão de um certo saber” (Bastos, 1999, p. 61).

Relativamente à leitura desta história, as crianças mostraram-se especialmente concentradas nas músicas e nas partes mais efusivas de história como as expressões e modo de linguagem das personagens, especialmente do Lobo. Observei envolvimento na atividade, o que foi demonstrado pela sua vontade em participar efetuando alguns gestos relativos à história e pelas suas expressões faciais consoante a ação da história. Após a introdução e o diálogo sobre a cor vermelha através da história, as crianças tiveram oportunidade para seleccionar objetos da sala da mesma cor que a do capuz do Capuchinho Vermelho, sendo que algumas das crianças conseguiram identificar alguns objetos da sala desta cor.

A atividade seguinte consistiu em explorar digipapa de cor vermelha, a qual pensei que todas as crianças acederiam sem qualquer problema atendendo à afirmação de Diekmeyer (1998), “acima de tudo, as crianças adoram besuntar-se” (p. 86), no entanto, apesar da maior parte das crianças vibrar com a atividade, a verdade é que existem exceções, duas delas nem queriam tocar na pasta, referindo que era sujo. Após insistir e explicar que a seguir lavaríamos as mãos, a criança manteve a sua posição e eu considerei que não deveria ir contra a sua vontade, pois, certamente, quando se sentir mais segura, explorará por sua livre iniciativa.

Relativamente a esta atividade, um dos factos mais interessantes que observei foi que algumas crianças exploraram, logo desde o início, com muita vontade a pasta colorida espalhando-a por uma grande área da mesa (ver figura 7) e outras exploraram aos poucos, ganhando confiança progressivamente (ver figura 8). Assim, foi dada às crianças a oportunidade de explorarem aquele novo material consoante o seu ritmo individual.

Figura 7 - Crianças a explorar a digipapa com a mão toda, espalhando-a pela mesa.



Figura 8 - Crianças a explorar a digipapa com cuidado, utilizando os dedos.



A atividade seguinte, ainda no âmbito da cor vermelha, consistia em colocar um balão vermelho no local que eu indicasse, em cima da cadeira, debaixo da mesa, entre outros (ver figura 9).

Figura 9 - Criança a colocar o balão em cima da cadeira (exploração espacial).



No que concerne ao domínio espacial, as crianças não compreenderam, inicialmente, muito bem aquilo que era pedido, sendo que, posteriormente apenas três ou quatro crianças cumpriram corretamente com o que era pedido. Esta atividade foi repetida de modo a que as crianças fossem interiorizando determinados conceitos espaciais.

A ideia para a dramatização da história *O Capuchinho Vermelho* surgiu a partir das expressões que detetei na história. Constatei que as crianças acompanhavam a mesma vivendo as emoções de cada personagem descrita. Assim, considerei interessante incrementar estas emoções colocando adereços alusivos à história nas crianças (ver figura 10).

Figura 10 - Duas crianças a explorar parte da história *O Capuchinho Vermelho*.



No que toca a esta dramatização, as crianças demonstraram-se extremamente interessadas e envolvidas na medida em que estiveram muito concentradas. Devido à idade e ao nível de compreensão das crianças, apenas foi dramatizada uma parte da história, a que o Lobo agarra na Capuchinho, na qual as mesmas utilizaram gestos e expressões características desta cena. Nesta atividade foi ainda possível ocorrer interação com as crianças da outra sala de transição da instituição, as quais tiveram também oportunidade para participar na atividade. Estas, apesar de não estarem familiarizadas comigo envolveram-se na atividade tanto observando os colegas como interpretando uma das personagens. De apontar que este género de interações é muito rico, pois além do benefício de uma aprendizagem mútua, permite às crianças, mesmo desde tenra idade, apresentarem o seu trabalho a outros colegas.

*Atividades desenvolvidas / aspetos a refletir (2.ª semana de intervenção).*

Nesta segunda semana, optei por introduzir um instrumento de regulação para ficar na sala com o objetivo de marcar as presenças. Habitualmente, quando entramos numa sala de jardim-de-infância, as crianças, geralmente, têm a tarefa de marcar as suas presenças numa tabela de dupla entrada que relaciona a foto e o nome da criança com o dia da semana ou do mês. Estas tabelas são de facto muito importantes pois a sua interpretação desenvolve noções matemáticas muito importantes. No entanto, no meu contexto, uma tabela desse género revelar-se-ia de difícil compreensão para esta idade. Assim, considerei mais adequado fazer um quadro subdividido em duas partes, uma correspondente a casa e outra correspondente ao infantário sendo que cada uma destas partes estava identificada com uma imagem alusiva. As crianças deveriam colocar a sua foto no respetivo local onde se encontravam. Foi muito interessante verificar que as crianças facilmente compreenderam qual a finalidade do quadro das presenças (ver figura 11), identificando as crianças que vieram à instituição e as que ficaram em casa.

Figura 11 - Criança a marcar a sua presença logo após ter chegado à instituição.



No dia seguinte à introdução deste quadro, tive conhecimento que uma das crianças compreendeu desde logo o sentido do mesmo que, sem ninguém lhe pedir, foi ao quadro antes de ir para casa colocar a sua fotografia na região correspondente à casa. O resto das crianças foi compreendendo o que era solicitado progressivamente.

A dramatização da história *O Capuchinho Vermelho* foi tão cheia de potencialidades que não poderia deixar de repetir a experiência. Desta vez as crianças já se demonstraram mais à vontade e, como sabiam o que era pretendido, foi possível explorar praticamente todas as cenas da história (ver figuras 12 e 13).

Figura 12 - Representação do encontro entre a Capuchinho Vermelho e a avó.



Figura 13 - Duas crianças representando o Lobo enganando a Capuchinho Vermelho.



De modo a iniciar esta atividade, as crianças assistiram a uma dramatização executada pelos adultos da sala, em que estes utilizaram os mesmos acessórios e deram expressão e vida à história. Este foi um modo de iniciar que incitou até mesmo as crianças mais tímidas a experimentar. No que concerne a esta dramatização, as crianças demonstraram-se concentradas. Além do interesse, observei que as crianças estavam “absorvidas” na atividade.

Já no que se refere à dramatização efetuada pelas crianças, algumas tentaram repetir o que os adultos tinham feito, outras, porém, inventaram novas situações e exploraram novos espaços. Constatei que as crianças, claramente apreciam este género de atividades em que podem interpretar papéis, uma vez que elas sentem que naquele momento são mesmo aquela personagem.

Após a cor vermelha, foram proporcionadas às crianças atividades de exploração da cor verde. Uma dessas atividades consistiu andar durante esse dia com dois elementos dessa cor, nomeadamente um autocolante na roupa e uma pintura verde na cara (ver figura 14) e outra em brincar e dançar com balões dessa cor (ver figura 15). As crianças sentiram com intensidade esta última atividade sendo que, apenas uma criança não dançou, não se expressando livremente como as restantes. De apontar que, fiquei muito satisfeita pelo facto

de algumas das crianças dançarem já consoante o ritmo das músicas (clássica, infantil, de discoteca, de relaxamento). Relativamente aos balões, enquanto dançavam, foi-lhes solicitado que colocassem em partes específicas do corpo. Inicialmente, planeado que as crianças dançassem a pares ou em grupos de três elementos, no entanto, senti que tal não se justificava no momento, pois não ia ao encontro das suas necessidades tendo alterado a planificação. Nesta altura, as crianças estão numa fase de se conhecerem a si próprias, o eu, o seu próprio corpo, a sua maneira de o movimentar, para então passar a conhecer e interagir com o outro em contextos mais sociais.

Figura 14 - Criança após a exploração da cor verde.



Figura 15 - Exploração da cor verde ao som de diferentes ritmos.



Posteriormente, as crianças tiveram oportunidade para desenhar com lápis de cera utilizando apenas a cor verde. Reparei que algumas crianças apresentam um traço mais fino, não riscando em toda a folha, demonstrando um certo receio em fazê-lo. Por outro lado, algumas apresentam grande confiança e fazem-no sem nenhuma hesitação. Constatei ainda, nesta atividade que apenas duas ou três crianças já fazem movimentos circulares com as mãos, enquanto a maioria ainda não controla esse movimento.

Como um dos temas do Projeto Educativo de Escola era prevenção rodoviária, optei por integrá-lo nesta altura em que já tinham sido abordadas as cores verde e vermelha, construindo uma passadeira e um semáforo em papel e integrando-o na história *O Capuchinho Vermelho* que tínhamos abordado anteriormente. Deste modo, os adultos encenaram uma situação em que as duas personagens principais desta história ficavam amigas e decidiam dar um passeio. As crianças, desde logo, se prontificaram a simular esse passeio (ver figura 16).

Figura 16 - Crianças representando passeio do Lobo e do Capuchinho Vermelho.



Nesta história recriada, as personagens deveriam atravessar uma passadeira, no entanto, quando lá chegavam, a mesma estava com o sinal vermelho aceso e, portanto teriam de esperar até que este se apagasse e acendesse o verde. De realçar que nesta atividade, fiquei

muito admirada com o facto de algumas crianças já distinguirem quando devem ou não atravessar a passadeira, compreendendo o funcionamento de um semáforo para peões.

Após esta distinção entre as cores verde e vermelha, as crianças tiveram oportunidade de explorar a cor amarela (ver figura 17). Em relação às tintas faciais, duas crianças não quiseram experimentar mas as que experimentaram demonstraram-se muito orgulhosas da sua utilização. Na atividade para recortar as estrelas autocolantes, as crianças começaram, desde logo, a identificar a cor amarela, sendo que, algumas delas, mostraram-se muito curiosas relativamente ao processo para elaborar estas estrelas, nomeadamente, desenhar com apoio do molde, recortar e colar por cima das suas batas. Assim, as crianças colaboraram na execução deste último passo.

Figura 17 - O grupo após a exploração da cor amarela.



Ainda na abordagem da cor amarela, houve oportunidade para as crianças ouvirem a história *O Patinho Feio* (ver figura 18).

Figura 18 - Criança a colocar o bico do pato (história *O Patinho feio*).



Nesta história, verifiquei que a maior parte das crianças estiveram todo o tempo completamente concentradas na mesma “vivendo-a”. Por outro lado, quatro crianças, embora apresentassem períodos de concentração, por vezes “perdiam-se” e começavam a brincar. Conte a história com um bico de pato construído em cartolina, o qual as crianças quiseram experimentar.

De modo a dar continuidade a esta temática, a cor amarela, as crianças elaboraram, com apoio, um placar sobre a estação do outono (ver figuras 19 a 20). Assim, foi-lhes explicado que haveria dois grupos de trabalho, um executaria a base e outro pintaria as folhas secas para compor o placar. Neste sentido, foi dada a cada criança a oportunidade de escolher a atividade que pretendia realizar. Notei que as crianças demonstram um especial interesse pela pintura. Na mesa que estava a construir a base do placar as crianças, além da colagem e da estimulação visual, as crianças puderam explorar a sua sensibilidade tátil, sentindo e partindo os galhos e tocando no algodão. Já na outra mesa, as crianças puderam explorar a motricidade fina e a textura das folhas secas. Esta atividade permitiu ainda explorar a orientação espacial, uma vez que foi necessário refletir sobre o local que deveriam ocupar as nuvens, bem como, os galhos e as folhas.

Figura 19 - Pintura de folhas secas para o cartaz.



Figura 20 - Uma criança a colar uma folha seca pintada no cartaz.



A cor azul foi iniciada com a leitura da história *O Aladino* (ver figura 21). Não pensei que esta história cativasse tanto as crianças. Do início ao fim, elas mantiveram-se atentas às novas personagens que ainda não conheciam e às suas peripécias.

Figura 21 - Leitura da história *O Aladino* para o grande grupo.



Depois de todas as atividades relacionadas com as cores individualmente, seguiram-se algumas atividades em que as crianças tiveram oportunidade para explorar as quatro cores aprendidas, simultaneamente. A atividade que se seguiu a esta consistiu em rasgar papel crepe com os dedos e colá-lo (ver figuras 22 e 23).

Figura 22 - Rasgagem de papel crepe.



Figura 23 - Colagem de papel crepe.



No que respeita à rasgagem do papel, foi uma atividade muito cativante para as crianças. Solicitei às crianças que rasgassem o papel com a ponta dos dedos demonstrando como o fazer, no entanto, as crianças utilizavam sempre a totalidade da mão para o fazer. Reparei, ainda, que algumas crianças descobriram facilmente qual o lado mais fácil para rasgar enquanto outras necessitaram de apoio.

No que se refere à colagem, as crianças tiveram oportunidade para explorar à vontade o material e a técnica, uma vez que o fizeram pela primeira vez. Foi muito interessante constatar que algumas das crianças não sabiam que a colagem implicava deixar lá os papéis e retiravam os mesmos. Foi uma atividade em que, embora houvesse mais cola que papéis, as crianças beneficiaram dela ao máximo explorando as suas potencialidades pela primeira vez, compreenderam algumas noções plásticas básicas.

Outras das atividades consistiram em pintar com esta cor utilizando esponjas e carimbos (ver figuras 24 e 25). Tanto na pintura com a esponja como na pintura com os carimbos as crianças envolveram-se, demonstrando um maior desenvolvimento da motricidade no que respeita à execução destas técnicas.

Figura 24 - Pintura com esponja.



Figura 25 - Utilização de carimbos feitos com legumes.



Relativamente aos legos (ver figura 26), considero que foi uma excelente atividade que, integrada na temática, aproveitou os recursos disponíveis na sala, os quais muitas vezes são apenas vistos como um brinquedo tanto pelas crianças como pelos adultos. A maioria das crianças identificou as cores e algumas delas apenas identificaram objetos da sala da mesma cor, não referindo o nome da cor.

Figura 26 - Identificação das cores nos legos.



Na atividade seguinte solicitei ao grupo que fizesse um desenho utilizando a sua cor favorita (ver figura 27).

Figura 27 - Crianças a desenhar com a sua cor predileta.



Observei que, em semelhança com a atividade de desenho anterior, algumas das crianças pintaram logo com muita força e outras elaboraram garatuja leves. Enquanto algumas desenhavam por toda a folha e têm um traço mais controlado, outras não controlam o traço e garatujam ainda com pouca precisão. Constatei, através da observação que algumas das crianças elaboraram estes desenhos com maior habilidade e controlo que anteriormente. A junção destas folhas pintadas pelas crianças deu origem a um livro, o qual foi denominado

*Livro das cores*. O mesmo ficou na biblioteca das crianças de modo a ser consultado aquando do interesse do grupo.

Uma das atividades mais atraentes para as crianças foi a pintura com os pés (ver figuras 28 e 29).

Figura 28 - Uma criança a caminhar com tinta nos pés.



Figura 29 - Preparação de uma das crianças para a atividade.



Apesar das crianças se limitarem a andar em cima da folha e não pisarem a mesma com intenção de criar algo, esta foi uma atividade extremamente apreciada e valorizada, tanto pelas crianças como pelos seus pais. As crianças tiveram oportunidade para selecionar a cor que queriam utilizar havendo um pequeno diálogo entre a criança e o adulto sobre a mesma. Esta foi uma atividade muito rica, não só pela estimulação visual que provoca como pela sua textura diferente, dando-se uma exploração ao nível da motricidade numa perspetiva diferente da habitual, uma vez que este género de atividades não costuma ser efetuado com os membros inferiores.

*Atividades desenvolvidas / aspetos a refletir (3.ª semana de intervenção).*

No âmbito do sentido da audição, as crianças construíram maracas e levaram para casa, uma vez que, pretendia envolver os pais na atividade. Alguns dos pais mostraram-se desde logo muito interessados, no entanto, outros não disfarçaram a cara de desconforto que esta tarefa lhes iria provocar. Apesar disso, apenas duas crianças não devolveram o seu instrumento decorado. As crianças, por outro lado interessaram-se, desde logo, pelo som que reproduziam, querendo experimentá-las (ver figura 30). Expliquei-lhes que estes instrumentos eram para decorar em casa com os pais. Estas assentiram a esta sugestão e demonstraram-se muito orgulhosas em mostrar aos colegas o trabalho que tinham efetuado em casa com os pais (ver figura 31).

Figura 30 - Criança a explorar uma maraca antes da sua pintura.



Figura 31 – Criança a explorar uma maraca pintada com o auxílio dos pais.



A leitura da história *O Flautista de Hamelin* serviu de mote para a exploração do som da flauta (ver figuras 32 e 33).

Figura 32 - Leitura da história O flautista de Hamelin.



Figura 33 - Exploração dos sons de algumas músicas na flauta.



Quanto à utilização deste instrumento, fiquei extremamente surpreendida com a reação das crianças, pois no início, mesmo sem tocar nenhuma melodia específica, as crianças mostraram-se extremamente satisfeitas, riram e aplaudiram inúmeras vezes. Todas as crianças, sem exceção, imergiram completamente na atividade, concentrando-se do início ao fim e pediram que continuasse a tocar.

Após esta atividade, o grupo estimulou o sentido da audição através de um telefone (ver figura 34). As crianças ficavam muito atentas à espera de ouvir a conversa. Todas as crianças quiseram participar, embora por vezes não compreendessem algumas das exigências deste jogo, como o facto de o fio ter de ficar bem esticado.

Figura 34 - Exploração de um telefone construído.



No seguimento da temática, levei a minha guitarra acústica para dentro da sala (ver figura 35).

Figura 35 - Exploração dos sons de uma guitarra acústica.



Tal como em relação à flauta, as crianças reagiram muito bem à guitarra, isto é, até mesmo uma criança muito tímida, que se recusava a participar em qualquer atividade, quis tocar nas cordas deste instrumento. Constatei que as crianças, mesmo não conhecendo algumas das músicas que eu toquei, mantiveram-se sempre envolvidas e interessadas dando palmas ou balançando o corpo por iniciativa própria. Esta atividade terminou no jardim com crianças e pais de outras salas.

Após este sentido, foi a vez do olfato, no qual as crianças puderam experimentar e dialogar sobre diferentes cheiros, bem como, construir uma prenda com um cheiro agradável para levar para casa (ver figuras 36 e 37).

Figura 36 - Exploração de diferentes cheiros.



Figura 37 - Elaboração de uma prenda com cheiro agradável para levar para casa.



Relativamente a estas atividades, as crianças tiveram uma adesão muito positiva, no entanto, reparei que uma das crianças não sabia cheirar e em vez de executar tal ato, expirava pela boca. O grupo gostou de alguns cheiros e não de outros, concluindo que existem cheiros agradáveis e outros desagradáveis (classificados pelas crianças como bons e maus). A prenda com cheiro agradável foi muito interessante porque as crianças gostaram desse cheiro, prontificando-se logo a ajudar.

***Atividades desenvolvidas / aspetos a refletir (4.ª semana de intervenção).***

Na quarta semana de estágio e entrando na exploração do sentido do tato, convidei à sala um professor de físico-química, monitor de um clube de ciência numa escola secundária da região, para fazer atividades práticas com as crianças com o intuito de estimular este sentido (ver figuras 38 a 41).

Figura 38 - Exploração de um submarino construído.



Figura 39 - Exploração de um pega-monstro.



Figura 40 - Um criança colaborando na elaboração da experiência.



Figura 41 - Exploração das propriedades das areias movediças.



Foi-lhes comunicado previamente que teríamos um convidado na sala, um cientista, ao que logo elas se mostraram muito curiosas. Apesar de estar um adulto diferente na sala, as crianças reagiram muito positivamente, sendo que, apenas duas se mostraram ligeiramente inibidas. De salientar que uma das crianças, do género masculino, que normalmente não se concentra nas atividades, mostrou-se sempre atenta e empenhada em experimentar tudo, envolvendo-se e não desconcentrando o grupo. Vi, pelo interesse deles, pela sua curiosidade e vontade em experimentar que as crianças adoraram. Outra das crianças que, normalmente, não está predisposta a agir nas atividades e que “estranha” muito o contato com novas

peessoas, ofereceu-se para participar. Foi, de facto, uma sessão muito produtiva, pois “a participação de outros adultos – auxiliar de acção educativa, pais, outros membros da comunidade – na realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador é uma forma de alargar as interacções e de enriquecer o processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Numa tentativa de envolver a família na rotina da sala de modo a apresentar-lhes o trabalho desenvolvido durante este estágio, solicitei às crianças que elaborassem convites para os mesmos (ver figura 42). O grupo considerou o convite apropriado para a ocasião reconhecendo a sua finalidade e demonstrando uma reacção positiva ao facto de receber os pais na sala para mostrar-lhes os seus trabalhos.

Figura 42 - Elaboração dos convites para os pais.



Assim, considerei que seria interessante aproveitar umas aparas de lápis de cor, as quais costumo guardar há já algum tempo. De salientar, que fiquei muito surpresa com a reacção das crianças que gostaram muito de sentir as texturas deste material e de ver a sua cor, pois este é completamente novo para elas. A maior parte do grupo, excetuando duas crianças, executou a tarefa com facilidade. Nesta atividade, relacionada com o sentido do tato, estimulou-se, ainda, a sua motricidade fina, sendo esta, a única tarefa em que os vi utilizar a ponta dos

dedos. Quase todas as crianças foram capazes de desenrolar e quebrar as aparas dos lápis, colando-as nas bordas dos convites.

Uma outra atividade partiu de uma das crianças da sala que andava sempre com animais de brincar e, entre eles, havia uma tartaruga muito parecida com a original. Disse-lhe que tinha uma verdadeira e perguntei-lhe se gostaria de vê-la ao que ela assentiu. No dia seguinte, levei uma das minhas tartarugas, a qual foi alvo de muita atenção e interesse (ver figuras 43 e 44). Neste âmbito, aproveitei mais esta oportunidade para estimular o sentido do tato.

Figura 43 - Exploração tátil de uma tartaruga.



Figura 44 - Exploração visual de uma tartaruga.



Observei que tanto as crianças desta sala como as crianças das outras salas ficaram muito entusiasmadas (a tartaruga foi partilhada com outras salas). Inicialmente, as crianças tinham medo mas logo quiseram tocar compreendendo, rapidamente, que esta era dura e fria.

Tendo como ponto de partida esta partilha, também outra docente propôs trazer o seu animal de estimação e partilhá-lo com a nossa sala. Anuí nesta proposta com o objetivo de proporcionar às crianças a descoberta de um novo animal e executar, ainda, uma atividade de comparação entre os dois que, embora sejam animais, são diferentes. Relativamente ao hamster (ver figura 45), as crianças referiram logo que era um animal diferente do que foi trazido no dia anterior, a tartaruga. O grupo concluiu, rapidamente, que o hamster era muito fofo em comparação com a tartaruga e que tinha dentes. Para além de tocar e sentir o

revestimento destes animais, as crianças observaram ainda, o seu modo de locomoção e o seu habitat.

Figura 45 - Exploração das características de um hamster.



Um outro modo de explorar este sentido foi recriar dentro da sala um passeio dos pés descalços (ver figuras 46 e 47), ao qual estava subentendido uma pequena história relacionada com os locais onde podem ser encontradas cada uma das texturas. As crianças mantiveram-se muito envolvidas e curiosas na atividade, bem como entusiasmadas para que chegasse à sua vez de participar. Assim, este passeio foi considerado um sucesso, pois todas as crianças, mesmo as que, normalmente, não queriam sujar ou molhar os pés, quiseram experimentar. Esta foi uma atividade partilhada com as outras salas do jardim-de-infância, uma vez que as outras educadoras consideraram que esta era muito interessante e que seria uma boa oportunidade para que os seus grupos também experimentassem. Nesta atividade, as crianças sentiram diferentes texturas e temperaturas com os pés, uma parte do corpo que antes era extremamente estimulada e que, atualmente, pela nossa própria evolução, já não o é, pois utilizamos os sapatos para nos proteger. De referir, que o que as crianças tinham mais receio de pisar eram as folhas secas, com as quais se assustavam devido ao som produzido.

Figura 46 - Criança a explorar a textura de pedrinhas com os pés.



Figura 47 - Transição da água fria para a água tépida.



O seguinte sentido a ser desenvolvido foi o do paladar, o qual se iniciou com a história *A Galinha Ruiva*. Relativamente a esta história, as crianças demonstraram-se muito interessadas o que, na minha opinião, além de se dever ao próprio enredo da história, que era cativante, teve também a ver com a utilização de um meio informático (ver figura 48). Ao verem o computador as crianças não sabiam muito bem o que se ia passar, no entanto, à medida que comecei a ler a história e a passar as imagens, o grupo ficou muito atento.

Figura 48 - Leitura da história *A Galinha Ruiva*.



De relevar que as crianças, tal como a personagem da história, concordaram que seria boa ideia fazer o pão na sala, não obstante, as crianças chegaram à conclusão que os vizinhos da história não eram amigos da galinha, uma vez que não a queriam ajudar a fazer o pão.

Assim, todas as crianças do grupo contribuíram com alguma ajuda para elaborar a receita (ver figuras 49 e 50).

Figura 49 - Colaboração das crianças na confeção de pão integral.



Figura 50 - Criança a sentir a textura da massa de pão.



Após a confeção da massa do pão, ocorreu um diálogo, através do qual, foi explicado às crianças que levaria o pão para o cozinhar no forno, em casa, tal como a protagonista da história e que no outro dia o traria para ser saboreado na sala.

Outra das atividades inseridas neste âmbito e que se manterá como rotina na sala é o registo das receitas, o qual permite às crianças recordar os ingredientes utilizados. Para uma melhor compreensão e identificação dos ingredientes, por parte das crianças, além do nome do ingrediente escrito em maiúsculas e a foto do produto final, recortei parte das embalagens e coleí junto aos nomes.

Ainda no que concerne à alimentação, decidi elaborar um jogo para que as crianças distinguíssem os alimentos saudáveis e os alimentos prejudiciais à sua saúde. Este jogo acabou por se revelar muito engraçado. Decidi levar uma cartolina com o título *Prato saudável*, no qual as crianças podiam através de velcro fixar os alimentos que considerassem saudáveis. Noutra cartolina ia colocar os alimentos que não são saudáveis, no entanto, reparei que os cartazes iam ficar muito parecidos e as crianças praticamente não iriam distinguir um

do outro. Assim, optei por fazer um deles em forma de caixote de lixo referindo que os alimentos que não eram saudáveis deveriam ser colocados no lixo.

Saliento, desde já, que as crianças mais velhas, de outras salas, não ficaram nada convencidas de que o chocolate, as gomas e as batatas fritas deveriam ir para o lixo, pelo contrário, referiam que os pais lhes davam porque era bom. O grupo de crianças, alvo desta atividade, embora também considerasse os elementos supramencionados como bons, após um diálogo coletivo chegou à conclusão que estes alimentos faziam mal aos dentes e à barriga devendo ser colocados no lixo. É de referir que embora este jogo fosse construído por mim, é um jogo dinâmico em que as peças podem ser retiradas e colocadas inúmeras vezes. Este foi colocado na parede à altura das crianças sendo, facilmente, acedido pelas mesmas (ver figura 51).

Figura 51 - Criança a completar o jogo sobre alimentação saudável.



Uma outra situação, muito interessante e produtiva, foi a visita de uma mãe que veio colaborar connosco ensinando as crianças a preparar um lanche saudável. Para este lanche utilizámos o pão integral confeccionado no dia anterior, alface, tomate, queijo e fiambre de frango. Pensei inicialmente que as crianças, tal como acontece no refeitório, não quisessem os vegetais nem o pão, já que este era escuro, no entanto, qual não foi a minha surpresa, quando

constatei que as crianças estavam a comer tudo. Verifiquei que duas das crianças não comeram tudo e cerca de metade repetiram todos os ingredientes. Foi, de facto, muito satisfatório o resultado desta atividade (ver figuras 52 e 53).

De ressaltar, que a mãe que se disponibilizou foi extremamente prestável interagindo com eles, ajudando-os e incentivando-os a comer bem. As crianças reagiram muito bem à sua presença não se manifestando de um modo diferente no normal, excetuando o seu filho que quis ficar inicialmente no seu colo, ficando um pouco inibido com a presença da mãe.

Figura 52 - Duas crianças a confeccionarem o seu lanche saudável.



Figura 53 - Colaboração de uma mãe na confeção do lanche saudável.



A atividade seguinte iniciou-se no exterior mas terminou dentro da sala. No jardim as crianças fizeram um pequeno piquenique em que provaram diferentes sabores, dialogando sobre o assunto e distinguindo desde logo os alimentos doces dos salgados, sendo que, apenas tiveram dificuldade no caso de limão que era ácido (ver fotografias 54 e 55). Nesta atividade, todas as crianças sem exceção estiveram envolvidas querendo experimentar todos os alimentos.

Figura 54 - Piquenique no exterior: criança a provar alimento doce.



Figura 55 - Piquenique no exterior: criança a provar alimento salgado.



Quando regressámos ao interior da sala, pintámos uma toalha de mesa em que escrevi os diferentes sabores provados. Através do diálogo estabelecido, as crianças transmitiram-me, corretamente, quais os alimentos que correspondiam a cada sabor. Algumas das crianças desenharam os alimentos ao pé do nome e constatei que três delas já têm mais desenvolvida a motricidade fina do que as restantes, fazendo círculos nos seus desenhos (ver figura 56). As crianças demonstraram muito orgulho do produto final, mostrando às outras crianças a sua contribuição (ver figura 57).

Figura 56 - Colaboração de uma criança para a toalha de piquenique.



Figura 57 - Grupo de crianças a observarem e comentarem o produto final.



Ainda dentro desta temática, convidei uma outra mãe para vir à sala colaborar nas atividades, mais concretamente, falar da importância da higiene oral. No que diz respeito à presença desta mãe, o grupo mostrou-se muito recetivo. O facto de esta mãe se lembrar de levar o fantoche de um polvo (ver figura 58), uma das personagens intervenientes na história,

foi um recurso extremamente útil para cativar as crianças. O grupo esteve atento à história (ver figura 59) e compreendeu-a, o que se verificou pelo reconto da mesma no final. De ressaltar, o facto positivo de esta ação ter sido divulgada entre os diferentes pais e que, após outros pais repararem que estas duas mães haviam colaborado nas atividades dos seus filhos, também se ofereceram para participar em outros momentos com danças, penteados e receitas. Assim, a educadora cooperante combinou que, nos próximos períodos, duas vezes por período, alguns EE, que se voluntariaram, seriam convidados para vir à sala colaborar nas atividades direcionadas para o grupo.

Figura 58 - Apresentação da personagem de uma história contada por uma mãe.



Figura 59 - Leitura de uma história alusiva à prevenção dentária.



Esta atividade, a leitura da história *O médico do mar* serviu de introdução para as atividades que se seguiram. Uma vez que as crianças concluíram que se o dente da personagem da história estava amarelo e estragado, foi porque esta não o lavou adequadamente. Assim, devido à história, as crianças constataram que os dentes que eu levei, em cartolina amarela, a par do que foi abordado na história, estavam estragados e precisavam de ser lavados. Neste contexto, decidimos lavá-los (ver figura 60) com escova de dentes e pasta dentífrica (tinta branca). Foi uma atividade muito engraçada à qual todas as crianças aderiram lealmente.

Figura 60 - “Lavagem” de um dente “estragado”.



Com escovas de dentes velhas, optei por criar dois fantoches que utilizei, posteriormente, para contar uma história relacionada com a temática (ver figura 61). A história tinha como protagonista uma escova de dentes que, para salvar os dentes da sua criança, a sua dona pedia ajuda aos alimentos. Inicialmente pediu ajuda ao chocolate, às batatas fritas e à coca-cola, os quais não quiseram ajudar pedindo, posteriormente, ajuda aos legumes e às frutas que se prontificaram a ajudar a limpar os dentes do dono da escova. As crianças estiveram atentas do princípio ao fim, compreendendo a história, uma vez que ajudaram a dar seguimento à ação.

Figura 61 - Teatro de fantoches com escovas de dentes como protagonistas.



*Atividades desenvolvidas / aspetos a refletir (5.ª semana de intervenção).*

Nesta última semana, as atividades consistiram, praticamente, em efetuar os preparativos para a receção dos pais. Assim, em diálogo com as crianças foi considerado importante fazer algo para oferecer às visitas, a par do que fazemos em nossas casas. Optei pela confeção de receitas saudáveis e de fácil execução, brigadeiros de coco e sumo de maracujá (ver figuras 62 e 63).

De referir que todas as crianças colaboraram em ambas as atividades. O cheiro de maracujá inundou o corredor e várias pessoas de outras salas passaram pela nossa sala para ver o que estávamos a fazer, provando as nossas iguarias.

Figura 62 - Criança a auxiliar na confeção do sumo.



Figura 63 - Confeção de brigadeiros de coco (exploração tátil).



No final, as crianças saborearam os produtos finais, aprovando-os. Registaram ainda as receitas no quadro que havíamos estipulado para tal. De apontar que, o grupo considerou o cheiro do coco agradável, gostando de sentir a sua textura, bem como a do mel e o sabor do maracujá, fruto que todas as crianças tiveram oportunidade de provar.

### **Refletindo Sobre...**

#### **Projeto *Explorar para Conhecer*: analogia entre criança e cientista.**

O projeto *Explorar para conhecer* dá ênfase à aprendizagem através dos sentidos e foi desenvolvido por mim nesta sala de transição com base no período de observação supracitado. De acautelar que embora considere que este tema deva iniciar-se nesta faixa etária, considero que o mesmo deveria ser um fio condutor de todo o Ensino Básico, sendo, no entanto, muitas vezes desvalorizado. Do mesmo modo que um cientista descobre o mundo desconhecido através dos estímulos recebidos pelos seus sentidos, as crianças exploram a sua sala, os seus brinquedos, a sua comida, o seu recreio, entre outros objetos e situações para, efetivamente os conhecer.

No âmbito deste estágio, antes de planificar o projeto ou mesmo atividades para as crianças, necessitei de refletir um pouco sobre as suas necessidades tendo em conta a sua faixa etária (2 anos). Para tal, saliento a observação atenta e pormenorizada das suas brincadeiras e interações, pois, mais do que a teoria, era importante contextualizar. De facto, o meu objeto de estudo eram aquelas dezasseis crianças de uma idade específica, de um determinado contexto, com determinada origem familiar sendo que, por isso, não me posso centrar, exclusivamente, naquilo que se espera da generalidade dos indivíduos daquela idade.

É de salientar que, inicialmente, fiquei um pouco preocupada, não pelo facto de lidar com crianças desta idade, mas com a realidade de que, nesta altura (estágio, final do curso), preciso de apresentar resultados. O conceito de “resultado”, que mais tarde sofreu alterações significativas, era, para mim, no início, a aquisição de conhecimento por parte das crianças, conteúdos que, normalmente, as crianças mais velhas adquirem naturalmente no decurso das atividades que realizam através de uma aprendizagem em que constroem o seu próprio conhecimento. Seja como for, no primeiro dia vim para casa e abordei este assunto com alguém que me exclamou “Mas as crianças dessa idade não precisam de aprender nada!”.

Bem, sinceramente, na altura considerei essa afirmação ultrajante, como poderia ser? As crianças não têm que aprender? Claro que têm! A sociedade já considera que nós apenas entretemos os meninos enquanto o resto do mundo vai realmente trabalhar. Como é que eu posso compactuar com isto? Enfim, a verdade é que esta exclamação ficou-me no pensamento e após uma noite de algum sono e reflexão, cheguei a uma conclusão. A afirmação estava completamente certa!

No que diz respeito aos resultados, é óbvio que temos que os esperar, senão não estaríamos lá a fazer nada e qualquer outra pessoa podia olhar por estas crianças, no entanto, a ilação a que cheguei foi que as suas aprendizagens então canalizadas noutros sentidos que não o próprio conhecimento em si. Estão, assim, concentradas em explorar tudo o que as rodeia, em comunicar pela primeira vez com o outro, em interagir e ter os primeiros confrontos. As crianças, nesta idade, de dia para dia, farão novas descobertas compreendendo a existência de um mundo completamente novo à sua volta, um conjunto de novas realidades passíveis de serem exploradas.

É de referir, neste contexto, a importância do papel da educadora. Esta deverá estar atenta à criança, não bloqueando as aprendizagens e aproveitando o que o meio tem para lhes oferecer. Relativamente a este assunto, é pertinente referir uma situação ocorrida na prática em que as crianças, em contexto de recreio, repararam que caíam folhas das árvores e começaram a apanhá-las do chão, observando as suas cores, sentindo a sua forma e ouvindo os seus sons. Estava eu a reparar nisto tudo, quando de repente uma assistente operacional de outra sala pede às crianças para deitarem tudo fora porque se iam sujar, terminando ali com uma situação de aprendizagem fenomenal. Acredito que esta senhora não o fizesse por mal, como é óbvio, apenas não estava desperta para tal. Se eu podia chamar a atenção para tal facto? Podia e provavelmente, mais tarde, terei esse dever e essa responsabilidade, no entanto, mediante a situação em que me encontrava, de visita temporária (estágio), considerei

que era melhor não o fazer, não porque pensei em entrar em qualquer tipo de conflito mas porque a senhora em questão podia levar a mal.

É de referir, que foi através da observação inicial sobredita que constatei que as crianças a brincar pareciam verdadeiros investigadores, uns verdadeiros cientistas que, tal como eles, tentam descobrir e explorar o mundo desconhecido à nossa volta. Embora esta analogia não pareça relevante, o certo é que me levou a selecionar um tema para o projeto *Explorar para conhecer*. De salientar que não escolhi o tema dos sentidos por ser mais um que toda a gente aborda em contexto pré-escolar ou por ser uma sequência de temas em que esse vem por acréscimo. Selecionei-o com base na minha observação deste contexto.

A questão que se colocava era: De que modo é que as crianças descobrem o seu meio? Através dos seus sentidos, tal como os cientistas, pois este é o único meio de recebermos informação do exterior. Os sentidos são muitas vezes explorados com o objetivo de os conhecer de saber os seus nomes e não de serem explorados ao máximo para que no futuro possam ser utilizados pelas crianças com maior eficácia no seu processo de conhecer.

Para dizer a verdade, os sentidos são extremamente desvalorizados, isto é, apesar deles, frequentemente, terem uma importância vital no nosso percurso de vida, não são explorados nessa vertente, com vista a uma melhor aprendizagem. Quando saliento a sua importância, embora pareça exagero não o é, pois perante uma mesma situação verificamos, facilmente, que existem pessoas que adquirem melhor a informação através de uns sentidos do que de outros, por exemplo, estudar para um teste. Ao estudar para um teste algumas pessoas, com o sentido da audição mais desenvolvido, gravam os conteúdos para os poder ouvir e estudar, já outras usufruem melhor do sentido da visão e em vez de ouvirem, preferem ler. Apesar de os conteúdos serem os mesmos, o meio de os adquirir é muito diferente. Deste modo, podemos perguntar-nos e se, em vez de apenas um sentido mais sensível, conseguíssemos estimular os outros para potenciar os mecanismos de aprendizagem que uma criança possui, quanta mais

informação poderia o indivíduo adquirir no futuro com esses canais mais apurados? Assim, é de extrema importância estimular esses mecanismos para explorar em todas as fases da vida, mas principalmente nesta, em que as crianças estão a “absorver o mundo”.

De ressaltar, que de um modo ou de outro, todas as crianças vão crescer explorando tudo à sua volta independentemente do seu meio, seja numa instituição, seja em casa, com a educadora, com os pais ou avós, pois “a criança possui a capacidade inata para ser alertada por muitos estímulos. Nesse aspeto, não se distingue dos outros animais. Deste modo, desde bebé, procura a estimulação, sente-se atraída pela ação” (Zabalza, 1998, p. 41). No entanto, é através de interações de qualidade e de estímulos adequados e diversificados que as crianças vão explorar o seu potencial máximo, crescendo saudavelmente. Não podemos descobrir o meio e explorá-lo pelas crianças, são elas que têm de o fazer, todavia, o adulto pode bloquear essa aprendizagem ou, pelo contrário, favorecê-la preconizando uma aprendizagem ativa.

Penso ser ainda necessário chamar a atenção para o facto de que quando fazemos seis anos e entramos para a escolaridade obrigatória, não deixamos de receber informação através dos sentidos, uma vez que estes continuam a ser os únicos meios de receção de informação, uma vez que “antes da criança ir para a escola, aprende com as mãos, olhos e ouvidos, porque estes são órgãos do processo de fazer alguma coisa, da qual resulta significado” (Dewey, 2007, p. 132). Se na EPE não é tão flagrante, no 1.º CEB a coisa muda de figura, ou seja, no 1.º Ciclo os sentidos são vistos como uma temática, deixando de ser valorizada a sua estimulação, mas mesmo quando o é, não é propriamente com intenção de tal. No entanto para Dewey (2007),

os sentidos – especialmente a visão e a audição – têm de ser empregues para compreender o que o livro, o mapa, o quadro e o professor dizem. Os lábios, os órgãos vocais e as mãos têm de ser usadas para reproduzir, no discurso e na escrita o que foi armazenado (p. 132).

A valorização da exploração dos nossos mecanismos de aprendizagem, além das crianças serem munidas de meios para receber maior quantidade e qualidade de informação,

possibilitaria que esta informação fosse mais significativa para elas, uma vez que utilizando os seus meios de aprendizagem as crianças beneficiariam dos benefícios intimamente associados a uma aprendizagem ativa. Neste seguimento, Piaget (1998) considera que

é indispensável para o desenvolvimento normal e completo da criança, ter passado por um período de actividade espontânea, de manipulação e de experimentação, em que ela toma o contacto, pela acção, com as noções essenciais (classificação, número, espaço, etc.) e com os símbolos ou sinais (desenho livre e leitura global ligada à acção) (p. 243).

### **A importância da música na educação de infância enquanto forma de expressão.**

A pertinência de focar esta temática surgiu aquando da minha surpresa à reação das crianças aos instrumentos musicais. Bem, eu já tinha conhecimento de que as crianças pequenas apresentam predileção por objetos que emitem sons, no entanto, não contava que com o tocar de um instrumento as crianças permanecessem calmas e envolvidas por tanto tempo numa atividade. De um modo geral, nos infantários pelo mundo fora, as crianças cantam canções relacionadas com os mais diversos temas, no entanto, tinha ideia que seria mais por vontade dos adultos do que das próprias criança.

Quando levei para a sala o primeiro instrumento, a flauta, que foi associada à história *O flautista de Hamelin*, as crianças ficaram muito surpreendidas com o novo objeto, no entanto, foi quando toquei uma ou outra nota solta que a reação do grupo se modificou completamente. Por sua livre iniciativa, as crianças começaram a bater palmas, a rir e a olhar umas para as outras envolvidas num estado de êxtase fenomenal. Aquando do toque de algumas melodias referentes a músicas conhecidas das crianças, as mesmas ficaram muito concentradas, em silêncio simplesmente a ouvir.

No que diz respeito à viola, algumas das crianças do grupo já conheciam, no entanto, ficaram muito surpresos com o tamanho do instrumento. Por razões de higiene, não foi possível, as crianças experimentarem a flauta, no entanto, quando eu referi que podiam

experimentar e tocar na guitarra, ficaram imediatamente muito fascinadas e, uma das crianças, que raramente participa em qualquer atividade, foi das primeiras a oferecer-se para tal. Relacionadas com este instrumento, as aprendizagens foram muitas, na medida em que as crianças tiveram oportunidade para pegar-lhe, tocar e ouvir tocar. De destacar, que algumas compreenderam que deveriam tocar com mais força, pois levemente, fazia com que o som emitido fosse quase inaudível.

Se refletirmos sobre o assunto, a música, sem que nos apercebamos, assume uma importância fulcral na vida da criança que começa quando ela é ainda um bebé, pois

as primeiras mamadas são geralmente acompanhadas de canções de embalar. A música torna-se parte da vida de uma criança com as experiências em família, o contacto com a rádio e a televisão, a participação em serviços religiosos, as disciplinas de música do currículo escolar, e o jogo e actividades recreativas organizadas (Peery, 2010, p. 461).

Segundo o autor citado anteriormente, a música faz parte do desenvolvimento do ser humano podendo “incentivar e ser, possivelmente, catalisador de outras facetas do desenvolvimento” (p. 486). O Ministério da Educação (1997), concorda com a opinião anterior, afirmando, a nível de exemplo, que “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas e discriminar os sons (...)” (p. 64).

Além dos instrumentos musicais e das músicas que o grupo teve oportunidade de usufruir, preconizei uma atividade de dança segundo vários ritmos. Apesar de apenas algumas crianças conseguirem dançar de diferentes formas, constatei que esta atividade forneceu-lhes um grande ímpeto para ação, pois, enquanto ouviam música, dançavam, corriam e atiravam-se para o chão. De salientar que, este género de jogos deve partir das vivências sonoro-musicais com particular incidência em atividades lúdicas, de maneira a evitar situações que assentem apenas em exercício. Estas situações podem intimidar o grupo fazendo com que o mesmo não obtenha satisfação nas atividades. Gordon (2000) defende esta

posição realçando que as crianças não devem ser forçadas a aprender, pois para este é importante evitar fazer das mesmas, pequenos adultos.

Um dos impactos mais importantes que a música tem nesta idade é a relevância das músicas cantadas para o desenvolvimento da linguagem oral. É muito interessante verificar que, inicialmente, quando cantam, as crianças fazem apenas sons semelhantes àqueles que estão a ouvir, proferindo apenas uma ou outra palavra, no entanto, com a prática vão conseguindo completar frases até atingirem determinado patamar que lhes permite cantar uma música inteira. Um dos modos aliciantes para iniciar uma nova música com crianças desta idade consistia em fazer das canções uma história e questioná-los sobre a mesma. Deste modo, as crianças conseguem, mais facilmente reproduzir a música, uma vez que sabem aquilo que estão a cantar.

Um dos aspetos relevantes focado pelo autor supramencionado tem a ver com a prática de ensinar música. Neste sentido, o mesmo defende que

embora as crianças, geralmente, ouçam música através dos meios de comunicação social e algumas possam até ouvir música ao vivo em certas ocasiões, é necessário que os adultos cantem para elas, dado que isto é a forma de lhes ensinar a voz cantada, do mesmo modo que falar-lhes lhes proporciona um modelo para a sua voz falada (p. 10).

Assim, depreende-se que o adulto, mais que fazer com que as crianças ouçam músicas gravadas, o que elas já fazem no dia-a-dia, deve cantar para e com a criança, ensinando-lhes a cantar através do mesmo processo que lhes ensina a falar.

Relacionado com esta temática, tive a oportunidade de cooperar com a colega Zina Escórcio, a qual me revelou que o grupo de crianças com o qual estava a trabalhar era, por norma, um pouco agitado. Neste sentido, perante os meus resultados com os instrumentos musicais, sugeri-lhe a realização de uma atividade semelhante, com essas crianças (ver figura 64). Esta atividade foi adaptada à faixa etária dessas crianças, e tal como eu estava à espera, as crianças estiveram atentas e muito envolvidas.

Figura 64 - Criança a experimentar as cordas de uma guitarra acústica.



Falar de música, lembra-nos desde logo de educação musical, a qual deve estar presente na EPE. Neste âmbito, o Ministério da Educação (1997), considera que na EPE, a educação musical gira em torno de cinco eixos fundamentais, escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Penso que, ao longo deste período de estágio, foram exploradas estas cinco dimensões.

### **O desenvolvimento da comunicação e linguagem.**

Enquanto aluna que efetuou o seu estágio em EPE numa sala de transição, nada mais adequado do que refletir sobre a linguagem, mais propriamente, o desenvolvimento da mesma. Uma das minhas preocupações iniciais consistia no facto de que as crianças não falavam comigo, bem, na realidade, elas não falavam com ninguém, pelo menos do modo como concebemos uma linguagem bem desenvolvida, uma vez que este grupo se posicionava no início da aquisição dessa habilidade. Elas apenas proferiam algumas palavras, muitas das quais eu ainda não estava apta para compreender. Posteriormente, a comunicação não foi um problema, pois aprendi a comunicar com elas, no entanto, considerei pertinente refletir aqui sobre esse assunto.

Apesar de, ao início, as crianças terem dificuldades no que diz respeito à comunicação e à linguagem, constatei que as mesmas compreendiam perfeitamente o que eu lhes solicitava. Relativamente a este facto, Post e Hohmann (2007), consideram que as crianças “ouvem e compreendem a linguagem muito antes de serem capazes de a produzir sob a forma gramatical padronizada” (p.30). Na verdade, apesar de a criança não conseguir comunicar oralmente com facilidade, ela já conhece muito bem a linguagem oral, pois escuta-a desde que consegue utilizar este sentido para canalizar informação, o que acontece já no ventre materno.

Dyson e Genishi (2010) consideram que cada criança tem uma forma de comunicar particular, uma vez que o percurso que lhe está inerente tem a ver com a sua história individual. Assim, inicia-se muito antes do contacto com uma instituição educativa. No entanto, o Ministério da Educação (1997) relembra que “não se pode pretender que a comunicação seja, apenas, alimentada por aquilo que a criança “traz” de casa, sendo necessário que o contexto da educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças” (p. 67).

De modo a estimular o desenvolvimento da linguagem oral e comunicação, foram estabelecidos, durante este período de estágio, diversos diálogos, em grande e em pequeno grupo, e também individualmente, quando as crianças se sentiam menos inibidas. No entanto, o desenvolvimento da comunicação oral, não ocorre apenas por imitação do adulto, ocorre também com os seus pares, uma vez que, era com estes que as crianças, geralmente, comunicavam com mais facilidade. Se é um facto que todas as crianças são diferentes, também não é menos verdade que essa diferença proporciona uma aprendizagem mútua, tanto no que diz respeito a esta temática como noutras aquisições. Constatei que, enquanto brincavam, as crianças mais do que estarem à vontade para interagirem e comunicarem entre si, falavam mais para si do que para o outro ou, por outro lado, falavam as duas, mas de

assuntos que nada tinham de comum, o que corrobora a perspectiva de Piaget (2000) quando refere que nesta idade, as crianças não comunicam oralmente apenas com outros, também falam consigo mesmas sem cessar.

Segundo Vigotski (2001), “a linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão” (p. 11), sendo através desta que podemos estabelecer relações com os outros. Neste âmbito, um dos aspetos que mais poderia contribuir para o desenvolvimento da linguagem seriam os conflitos que ocorrem quando as crianças brincam sozinhas. Na verdade, inicialmente quando as crianças desta idade entram em conflito é por um objeto, que sem grande discussão tiram de outra criança e pronto. No entanto, com o apoio da educadora, progressivamente, vai ser necessário conversar e levar a criança a compreender porque não deve tirar nada ao outro sem pedir, mais tarde, porém, o adulto já não deverá ter este papel, pois as crianças, agora conscientes, deverão a fazê-lo sozinhas.

De ressaltar, que, por vezes, numa ânsia de desenvolver a linguagem, podem ser um pouco esquecidas as outras formas de comunicação, no entanto, Dyson e Genishi (2010), consideram que um currículo verdadeiramente orientado para a criança deixa espaço para expressão através das artes, do movimento, manipulação espacial ou matemática.

### **O tempo de recreio.**

O tempo de recreio é um tema sobre o qual não existe muita discussão. De facto, normalmente, os leigos neste assunto consideram este período como o de descanso dos educadores. A reflexão sobre este tema surgiu logo desde o início, quando comecei a observar este período e a compreender como o mesmo era importante. Na realidade, antes de começar o estágio, eu estava mais preocupada em elaborar atividades com vista a aprendizagem das crianças e não, propriamente em saber o que elas faziam nos seus tempos livres, mesmo sem me aperceber que a aprendizagem já estava a decorrer. O brincar, para as

crianças, é mais do que uma forma lúdica de passar o tempo, é aprender e crescer com essas aprendizagens. Assim,

o tempo de exterior possibilita aos bebés e às crianças expandirem a sua exploração e brincadeira a um contexto exterior. Tal como o tempo de escolha livre no interior, as crianças fazem escolha sobre aquilo que vão fazer no exterior. Para as crianças, o exterior é rico em experiências sensório-motoras que lhes permitem construir o seu conhecimento (Post & Hohmann, 2007, p. 272).

Na altura do recreio, as crianças estão mais à vontade principalmente no que diz respeito à comunicação e linguagem oral, a qual já foi abordada anteriormente. A título de exemplo, a criança mais nova da sala, a qual ainda não havia completado dois anos à data do estágio e cuja voz é, praticamente inaudível aquando das atividades, no exterior com os outros comunica perfeitamente, brincando e interagindo oralmente com relativa facilidade.

Este período de tempo é uma altura de muitas aprendizagens para as crianças bem como de observações e constatações por parte do adulto. Assim, o adulto consegue observar muitas situações sobre as quais não teria consciência dentro da sala. Neste contexto, num ambiente mais natural e livre, a criança consegue explorar desafogadamente o meio que a rodeia. No estágio decorrido, ao valorizar o tempo de recreio, utilizando a observação como ferramenta para planificar e avaliar, reparei no modo como as crianças interagem, bem como brincam e resolvem conflitos que surgem naturalmente. Noutros casos, o educador pode ainda, durante este tempo, aperceber-se de situações de exclusão. Observei, ainda, que enquanto algumas crianças simulavam situações que o adulto vive no dia-a-dia, como ter de cuidar de um filho, outras começaram a dar as mãos e a cooperar com o outro pela primeira vez (ver figura 65).

Figura 65 - Crianças a brincar no espaço exterior.



Constatei que as crianças em fase de adaptação começaram a sentir-se menos desconfortáveis nesta altura do dia, pois ao se sentirem mais à vontade foram, progressivamente, brincando com outras crianças e interessando-se pelo que estavam a fazer, como olhar para algum animal, por exemplo. Um dos factos interessantes da hora do recreio, é que as crianças podem ver e fazer coisas que não fariam dentro da sala, sendo muito engraçado, por exemplo, quando todas se juntam para olhar para uma barata dentro da casinha. Post e Hohmann (2007) consideram, relativamente a estes momentos, que

no tempo de exterior, os bebés e as crianças começam a ganhar consciência da distância à medida que vão experimentando aquilo que está perto – aranhas, minhocas, relva – e o que está longe – o topo das árvores, a casa do lado, as nuvens. Têm a rara oportunidade de serem grandes comparativamente às formigas, gafanhotos, pássaros... (p. 272).

Estes são efetivamente momentos de aprendizagem e podem ser “trazidos” para dentro da sala, isto é, as autoras supracitadas consideram ser importante ouvir as crianças falarem sobre as suas intenções, sobre o que fizeram ou descobriram durante o tempo de recreio. A partir desta partilha pode surgir um novo projeto, ou novas aprendizagens tanto para essa criança como para o restante grupo.

### **Os pais dentro da sala.**

Na sociedade em que vivemos, a educação de uma criança não depende de um único indivíduo, é responsabilidade de vários agentes, entre eles destacam-se os pais e a escola. No entanto, ouvimos falar, frequentemente, de educadores que mantêm as suas “portas fechadas” aos pais. Penso que tal acontece, não porque se recusem comunicar com eles mas, porque muitas vezes têm receio de o fazer, uma vez que, mais um adulto dentro da sala poderá ser sinónimo de alguém que critique o seu trabalho enquanto docente. Pelo contrário, muitas vezes não são os educadores mas sim os pais a não facilitar esta comunicação, ou porque não têm tempo, ou porque não se sentem muito à vontade na sala ou porque não querem interferir no trabalho do educador. Enfim, seja por um motivo, pelo outro ou mesmo pelos dois, certamente, este fosso entre a instituição educativa e a família não é benéfica para as crianças, pois os pais e os educadores são as suas duas maiores referências. De apontar que, no seu dia-a-dia, geralmente, a criança está com os pais em casa ou com a educadora no infantário sendo, segundo o Ministério da Educação (1997), “a educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e famílias” (p. 22).

Devo salientar que, neste aspeto, tive a vida facilitada, uma vez que alguns pais aceitaram vir colaborar numa atividade com o grupo e que praticamente todos os pais vieram à sala no último dia de estágio e estiveram muito atentos à explanação do projeto. O feedback dos pais neste aspeto foi, de facto, muito satisfatório, uma vez que outros pais que não haviam sido convidados para participar nalguma atividade, ao saberem que alguns tinham colaborado, demonstraram interesse em vir mostrar às crianças atividades nas quais têm experiência.

A reação dos pais foi muito positiva, mas não podemos deixar de falar na reação das crianças, uma vez que todo este trabalho foi elaborado em torno das mesmas. Para abordar a reação das crianças penso que é fundamental lembrar a sua faixa etária, os dois anos. De referir que, inicialmente, o grupo não estava a compreender muito bem o que é que a sua progenitora estava lá a fazer e como, normalmente, quando ela chega significa que é altura de ir para casa, as crianças ficavam um pouco confusas e corriam para as mães pois pensavam que já iam embora. Após ser-lhes explicado que a mãe vinha fazer um jogo com elas, acalmavam um pouco e faziam a atividade. Saliente-se que, com alguém novo na sala, existe sempre um bocadinho mais de agitação pois as crianças identificam logo de quem é a mãe e ficam muito curiosas para saber que jogo irão fazer. Uma das crianças que teve oportunidade de que a mãe participasse ficou muito orgulhosa, a outra, pelo contrário, não demonstrou muitas emoções ficando muito caladinha juntinho à mãe. As restantes crianças logo se adaptaram à novidade, mostrando interesse em explorar a atividade.

É de ressaltar a importância dos pais verem como se processa uma atividade na sala. Além de lhes dar a conhecer o trabalho da educadora, serve também para amenizar os seus receios enquanto pais que se preocupam com a segurança e educação dos seus filhos. Um dos factos mais interessantes com o qual me deparei ao convidar alguns EE, é que se, inicialmente, não se sentem à vontade, logo depois ficam entusiasmados e começam a pesquisar ideias para colaborar nessa atividade. Neste contexto, é relevante afirmar que as parcerias estabelecidas com os pais, ao longo deste estágio, tiveram em conta a valorização dos mesmos enquanto principais colaboradores para o bem-estar holístico das crianças.

### **As histórias: importância do mundo imaginário para crescer.**

Quem não conhece a história do *Capuchinho Vermelho* ou a da *Branca de Neve*? Estas histórias do imaginário popular transmitiram-nos, desde muito cedo, as primeiras noções de

correto e errado, bom e mau, veiculando princípios morais muito importantes que nos ajudaram a crescer e que permitem às crianças conhecerem-se a si mesmas e aos outros. Nestas histórias, as personagens com bons valores venciam sempre, e eram felizes para sempre, o que nos permitia sonhar e ser felizes também. Se hoje em dia tenho um gosto especial pela leitura, tenho de admitir que o mesmo teve origem no tempo em que essas histórias me tiravam do mundo real e me permitiram ir para um outro mundo, um mundo imaginário onde todas as cores eram perfeitas.

Se é certo que a maior parte das crianças gosta de ouvir histórias, nesta fase, estas assumem uma importância fulcral. Neste sentido, a pertinência de focar esta temática surge no âmbito da prática realizada na qual observei que as crianças, mais do que ouvir, “viviam” intensamente as emoções inerentes a cada parte da história. Observei que em cada situação mais triste ou assustadora, as crianças faziam expressões adequadas à mesma, dando a impressão que estavam dentro da história.

Bettelheim (1991) salienta que as histórias são um modo de dar à criança “a possibilidade de se compreender a si própria neste complexo mundo que vai enfrentar” (p. 12). Assim através da identificação com o herói da história, geralmente uma personagem caracterizada como dócil que ajuda o próximo e enfrenta alguns desafios até conseguir atingir uma felicidade plena, a criança começa a interiorizar que embora atravesse algumas adversidades, pode e deve lutar por aquilo que pretende alcançar, visto que este é um processo de crescimento contínuo.

Para Bastos (1999), o conto é já uma prática enraizada, todos os educadores contam histórias. Assim, esta autora chama a atenção para a sua qualidade, isto é, para a seleção dos textos, sendo que lhe parece mais correto que estes profissionais recorram a textos tradicionais, procurando, posteriormente uma apropriação pessoal desses contos. A mesma

realça ainda que, “com as crianças mais pequenas, o conto maravilhoso e certos contos de animais deverão ocupar um lugar de destaque na atividade narrativa do educador (p. 72).

No concernente a este estágio, valorizei os contos tradicionais não apenas para aguçar o imaginário das crianças ou abordar uma determinada vertente moral, recorri a estes textos porque a partir deles conseguia sempre introduzir alguma temática, como a cor vermelha através de *O Capuchinho Vermelho*, ou a alimentação saudável através de *A Galinha Ruiva*. Neste sentido, para essa temática as crianças ficavam sempre com a referência da história, a qual era mais fácil de relembrar.

### **Resultados / Avaliação**

A avaliação, nesta vertente da educação, foi feita com base numa adaptação do *Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*, de Portugal e Laevers (2010). Neste sentido, é relevante explicar o modo de avaliação dos resultados segundo estes autores.

Segundo o SAC, é importante valorizar a experiência da criança (tendo em conta o seu bem-estar emocional e a implicação) de modo a efetuar uma abordagem que tenha em “consideração as necessidades e interesses das crianças, a focalização do educador na própria corrente de experiências e na criança é a base da atitude experiencial” (Portugal & Laevers, 2010, p. 14). Neste sentido, estes autores defendem que as crianças, ao apresentarem níveis altos de implicação e de bem-estar emocional, se desenvolverão em boas condições. Assim, se a criança se sentir bem consigo própria e com o ambiente que a rodeia, bem como implicadas nas atividades, encontrar-se-ão nos níveis de desenvolvimento adequados.

Para executar uma avaliação com base no bem-estar emocional e implicação é necessário aprender a identificar as situações que caracterizam cada um destes conceitos. Neste âmbito, os autores supracitados, assinalam os indicadores a ter em conta, quando procuramos avaliar as crianças no que concerne ao bem-estar emocional e à implicação (ver

quadros 3 e 5). É a interação entre estes indicadores e uma escala de cinco níveis (ver quadros 4 e 6), que permitirá avaliar a criança.

Quadro 3 - Indicadores de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010).

Abertura e recetividade	A criança apresenta abertura e demonstra-se disponível para interagir e explorar.
Flexibilidade	A criança adapta-se rapidamente, desfrutando das novas oportunidades e não evidenciando nenhuma perturbação significativa.
Autoconfiança e autoestima	A criança não demonstra receio em se expressar e se confrontada com novos desafios, arrisca mesmo quando existe possibilidade de insucesso. Nestes casos admite que existem tarefas que ainda não é capaz de executar sem se sentir muito mal com isso.
Assertividade	A criança que apresenta um nível elevado de bem-estar emocional, procura ser tida em consideração no seu grupo pretendendo ser respeitada por aquilo que é.
Vitalidade	Através da postura da criança e da sua expressão facial, constatamos que a criança demonstra muita vida e energia, raramente manifestando lentidão ou cansaço. É o oposto de uma criança com o olhar vazio.
Tranquilidade	A criança não evidencia tensão e os seus movimentos são suaves. Após alguma atividade com maior intensidade, consegue retornar à calma com facilidade.
Alegria	A criança demonstra estar contente, por vezes de modo audível como rir ou cantar espontaneamente. Algumas vezes demonstram entusiasmo de modo mais discreto.
Ligação consigo própria	A criança conhece bem os seus desejos, sentimentos e pensamentos e mesmo os seus sentimentos negativos. Em relação a estes últimos não os reprime, expressando-os adequadamente, na maior parte das vezes.

Quadro 4 - Níveis de bem-estar emocional (Portugal & Laevers, 2010).

Nível 1 – muito baixo	Aplica-se a crianças que, geralmente, estão tristes evidenciando sinais de desconforto tais como, chorar, choramingar, gritar. Por vezes demonstram raiva ou simplesmente tristeza, partindo coisas ou magoando os outros. Não demonstram vitalidade ou autoconfiança e as suas relações com o mundo são difíceis e insatisfatórias.
Nível 2 - baixo	Neste nível as crianças apresentam, com frequência, sinais de desconforto emocional embora existam alguns sinais de bem-estar positivo que alternam com os primeiros. A postura, as expressões faciais e as ações indicam que a criança não se sente à vontade.
Nível 3 – médio	São crianças que aparentam estar bem apresentando ocasionalmente sinais de desconforto. Neste nível, as crianças apresentam-se, muitas vezes, relaxadas, com relativa vitalidade e autoconfiança.
Nível 4 - alto	Este nível aplica-se a crianças que, geralmente apresentam sinais claros de satisfação e felicidade. No entanto, podem manifestar ocasionalmente algum desconforto, como por exemplo com a entrada de um estranho na sala em que, posteriormente, a criança compreende que as suas necessidades serão satisfeitas.
Nível 5 – muito alto	As crianças neste nível sentem-se muito confortáveis, irradiam vitalidade e

	tranquilidade. Estas crianças estão bem consigo próprias e estabelecem relações muito facilmente com outras pessoas. Demonstam, geralmente, emoções como sorrisos, simpatia, cantarolam sendo autênticos e espontâneos.
--	---

Quadro 5 - Indicadores de implicação (Portugal &amp; Laevers, 2010).

Concentração	A atenção da criança está centrada na atividade sendo que apenas os estímulos intensos a conseguem distrair da mesma. Um dos pontos de referência para o educador avaliar este indicador é o olhar da criança, se se centra na atividade, ou, por outro lado, vagueia pela sala.
Energia	A criança investe energia na atividade, executando-a com esforço e entusiasmo. Este indicador pode ser demonstrado pelo falar alto ou pela pressão que exerce sobre o objeto que utiliza.
Complexidade e criatividade	Estes indicadores são apenas observáveis em atividades novas que não pertencem à rotina. Estas são geralmente mais complexas e desafiadoras. O termo criatividade remete para o facto de a criança dar um toque pessoal no modo como organiza a atividade, introduzindo algo novo, inesperado.
Expressão facial e postura	Estes são indicadores não-verbais são de extrema importância, pois através destes conseguimos aperceber-nos de muitas reações que não foram verbalizadas tais como, a concentração, o entusiasmo ou o desinteresse.
Persistência	As crianças não abandonam facilmente a tarefa que estão a executar. É um indicador que está diretamente relacionado com o tempo de concentração, o qual varia de acordo com a idade da criança.
Precisão	A precisão aponta para o grau de cuidado com o qual as crianças elaboram o seu trabalho, pois quando a criança está implicada, mostra-se meticulosa e atenta aos pormenores.
Tempo de reação	Quando uma criança está implicada dirige-se com rapidez para o local da atividade com grande motivação para passar à ação.
Expressão verbal	Também são de valorizar os comentários proferidos pelas crianças, como por exemplo “é tão bom”, “gostava de repetir”, entre outros.
Satisfação	Um nível elevado de implicação é geralmente associado à sensação de prazer, de satisfação. Embora este indicador esteja presente durante todo o trabalho, o educador pode avaliar este parâmetro reparando se a criança valoriza o resultado do seu trabalho, acariciando-o.

Quadro 6 - Níveis de implicação (Portugal &amp; Laevers, 2010).

Nível 1 – muito baixo	Ausência de atividade. Geralmente não existe ação neste nível, vulgarmente dá-se um olhar para o “vazio” com uma atitude passiva não demonstrando sinais de exploração ou de interesse.
Nível 2 – baixo	Atividade esporádica ou frequentemente interrompida. Realiza uma ou outra atividade sem realmente estar implicado ou, por outro lado, inicia as atividades mas não as termina.
Nível 3 - médio	Atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade. Comumente as crianças neste nível executam as atividades, no entanto, falta a verdadeira motivação, concentração e satisfação.
Nível 4 – alto	Atividade com momentos intensos. Este nível aplica-se quando se verifica que a atividade é significativa para a criança. Acontecem momentos de intensa

	atividade mental onde a criança se sente desafiada e estimulada. Apesar desta atenção, por vezes, necessita de incentivo para continuar, seja por parte do adulto, seja por parte dos colegas.
Nível 5 – muito alto	Atividade intensa e continuada. Neste nível a criança seleciona a atividade com facilidade e fica totalmente absorvida na mesma durante a sua realização.

Após ter em conta, tanto os indicadores como a escala de avaliação, as crianças encontrar-se-ão em dois níveis, um em relação ao bem-estar emocional e outro em relação à implicação, os referidos dados foram referenciados numa tabela (ver tabelas 2 e 3). Para obter uma avaliação final, optei por fazer uma média dos dois, segmentando as crianças segundo três categorias, as quais estão assinaladas pelas cores vermelho, amarelo e verde, na tabela. Para complementar a avaliação inicial e final, acrescentei, alguns dos comentários mais relevantes, em relação a cada uma das crianças.

### Avaliação inicial do grupo - 30 de setembro de 2011

Tabela 2 - Avaliação inicial do grupo (Portugal &amp; Laevers, 2010).

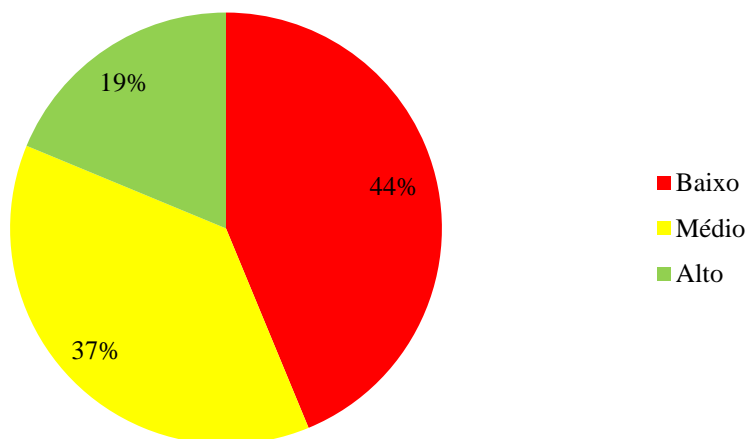
Crianças	Nível geral de bem-estar emocional						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
<b>C1</b>	X						X						É uma criança que chora com facilidade e muito raramente quer participar nas atividades. Tem uma relação especial com uma outra criança da sala. Estão muitas vezes juntas e defendem-se uma à outra constantemente.
<b>C2</b>		X					X						Esta criança nunca participa em nenhuma atividade e só de pensar que vai começar alguma atividade começa a chorar. Embora não comunique com muita frequência, as outras crianças da sala demonstram muita afetividade para com ela.
<b>C3</b>		X								X			É uma criança que provoca muitos conflitos, demonstrando-se bem com a situação. Sorri, enquanto o outro chora, mostra algum prazer quando observa o efeito do seu comportamento.
<b>C4</b>		X								X			Participa das atividades com frequência, no entanto, é extremamente emotiva: tão depressa participa como rapidamente faz birra.
<b>C5</b>			X							X			É uma criança muito sociável. No que diz respeito às atividades, embora as execute com intenção, uma vez que compreende que as deve fazer, não demonstra entusiasmo e motivação.
<b>C6</b>		X						X					É uma criança que quer participar mas não sabe bem o que se pretende na atividade. Percebe que o adulto está a comunicar com ela, mas não compreende aquilo que se pretende.
<b>C7</b>				X						X			É uma criança calma e que participa sempre com interesse nas atividades. Possui um discurso oral bem estruturado.
<b>C8</b>			X					X					É o mais novo do grupo. Raramente socializa com o adulto. Interage com os colegas embora não utilize a linguagem verbal com muita frequência.
<b>C9</b>		X								X			Não mostra entusiasmo na participação nas atividades. Chora sempre na hora do descanso, uma vez que não estava habituado a permanecer na instituição até estas horas.
<b>C10</b>			X							X			Criança calma. Executa as atividades e brinca sem conflito com os colegas.
<b>C11</b>			X							X			É uma criança bastante ativa. Interage com os colegas frequentemente tendo uma boa relação com os mesmos.
<b>C12</b>	X							X					Está em período de adaptação. Chama pelo pai e chora todo o dia. Solicita a presença do adulto para tudo.
<b>C13</b>				X						X			É uma criança bastante participativa. Comunica frequentemente e com clareza com o adulto.
<b>C14</b>			X					X					É uma das crianças mais novas da sala, não interagindo muito com o adulto.
<b>C15</b>				X						X			É uma criança bastante calma que se envolve nas atividades que lhe interessam, principalmente nas histórias. Por vezes parece ter algum receio em participar nas atividades em grande grupo.
<b>C16</b>		X						X					Procura o conflito com muita frequência. Morde os colegas como forma de chamar a atenção e, posteriormente, corre para o adulto com o intuito de ser defendido por este.

**Legenda:**

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

Observando a tabela anterior, constatamos que muitas das crianças choram com frequência e, embora algumas apresentem níveis de bem-estar emocional e implicação elevados (19%), na sua grande maioria, situam-se em níveis médios ou baixos (ver figura 66).

Figura 66 - Nível inicial de bem-estar e implicação do grupo.



As crianças envolvem-se nas atividades com frequência, no entanto, muitas vezes não demonstram entusiasmo na sua execução. Todavia, considero que estes níveis podem ser explicados devido ao facto das crianças terem regressado das férias há pouco tempo. Embora, só três das crianças sejam realmente novas na instituição e estejam, oficialmente, em período de adaptação, considero que as restantes crianças estão a passar por uma fase similar em que ainda não se encontram muito à vontade, pois além de regressarem a este ambiente que é muito diferente do da sua casa, fizeram-no para uma sala diferente da anterior, com maiores semelhanças com um jardim-de-infância.

Perante a minha avaliação inicial, considero que todo o grupo se encontrava em alguma fase da sua adaptação ao novo meio, apresentando uma clara avidez pela sua exploração.

### Avaliação final do grupo - 31 de outubro de 2011

Tabela 3 - Avaliação final do grupo (Portugal &amp; Laevers, 2010).

Crianças	Nível geral de bem-estar emocional						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
C1			X						X				Embora apresente períodos de calma, por vezes, chora, ou não quer ficar na instituição ou não quer ir para casa. Já quer participar em algumas atividades.
C2			X							X			Crescente aumento de interesse em participar nas atividades. Nas duas últimas semanas ofereceu-se para participar em todas as atividades demonstrando-se extremamente concentrada e bem-disposta.
C3			X							X			Os conflitos diminuíram. É uma criança que gosta muito de participar nas atividades.
C4			X							X			Participa nas atividades com prazer mas relativamente ao bem-estar continua a ser um pouco instável.
C5			X							X			Manteve-se muito sociável e participa nas atividades com empenho.
C6			X					X					Esta criança ao longo de todo o estágio apenas proferiu duas ou três palavras imitando os colegas. Participa com maior frequências nas atividades mas nota-se que não está implicado.
C7					X						X		É uma criança que se encontra sempre bem consigo e com os outros. Nunca entra em conflito e demonstra-se sempre implicada nas atividades.
C8			X						X				Socializa com os colegas frequentemente e já começa a relacionar-se com o adulto.
C9				X						X			O João Pereira foi uma das crianças que maior evolução alcançou. Já não chora e interage com os outros. Gosta de participar nas atividades de tal modo que num dos dias, quando a mãe o veio buscar mais cedo, disse para a mãe ir para casa porque queria fazer as atividades.
C10				X						X			No princípio esta criança não se destacava muito e chorava. Agora já não chora e participa nas atividades com muita motivação e boa disposição.
C11				X					X				É uma criança bastante ativa e autónoma, no entanto, perde o interesse facilmente.
C12				X					X				Já executa as atividades com maior autonomia. Não chora e interage frequentemente tanto com adultos como com as crianças.
C13					X						X		A Matilde quer sempre participar oferecendo-se sempre em primeiro lugar.
C14				X					X				A Salomé demonstra sinais de quem se sente bem com o grupo querendo participar cada vez mais.
C15				X						X			Demonstra sentir-se bem no ambiente da instituição, embora por vezes, se sinta perturbado quando vê os pais ou alguém diferente na sala.
C16			X						X				Nesta última semana, o Vasco demonstrou-se menos agressivo e não mordeu ninguém.

**Legenda:**

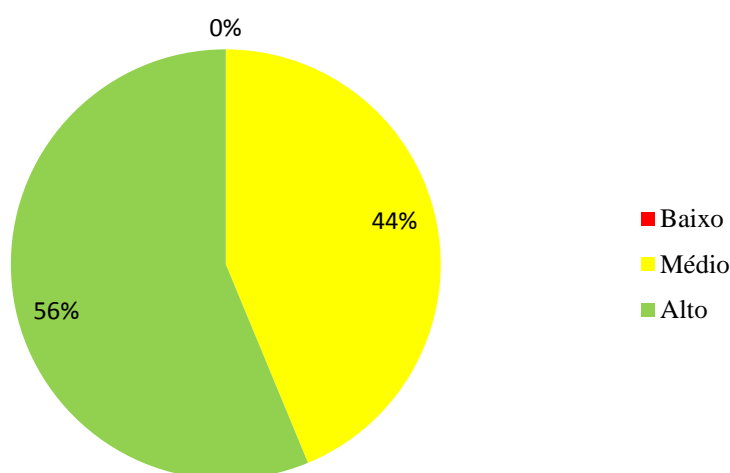
- **Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem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

No final do estágio, constatei que as crianças atingiram um desenvolvimento positivo, pois, através da avaliação, verifiquei que aumentaram os níveis de bem-estar emocional e implicação. Nenhuma das crianças apresentou níveis baixos ao nível destes parâmetros, embora algumas delas possam apresentar valores tendencialmente baixos. De referir que a maior parte das crianças encontra-se num nível de implicação e bem-estar alto (ver figura 67). No que diz respeito a este aumento, Laevers (2008) afirma que

as crianças têm o seu nível de talento e de capacidades e nós sabemos disso. Se houver envolvimento estamos a fazer com que se desenvolvam estas potencialidades. E se houver bem-estar sabemos que a nível emocional, as crianças estão a seguir o caminho certo (p. 6).

Ao nível do grande grupo, diminuíram os conflitos e as crianças demonstraram maior concentração e satisfação no decorrer das atividades, reduzindo, consideravelmente, os períodos de choro ou birra para um nível quase inexistente. Ao nível da adaptação, o grupo apresenta-se mais ambientado, revelando maior confiança e segurança nesta altura. Assim, depreende-se que foram atendidas as necessidades das crianças durante esse período.

Figura 67 - Nível final de bem-estar e implicação do grupo.



No que concerne à avaliação das competências a ser desenvolvidas, inicialmente, considerei a hipótese de as avaliar semanalmente, no entanto, através dessa avaliação, como as crianças estão ainda numa idade muito precoce, cheguei à conclusão que seria necessário um maior período de tempo para averiguar o desenvolvimento ou não dessas competências. Assim, só apresento a avaliação executada após as cinco semanas de estágio (ver tabela 4).

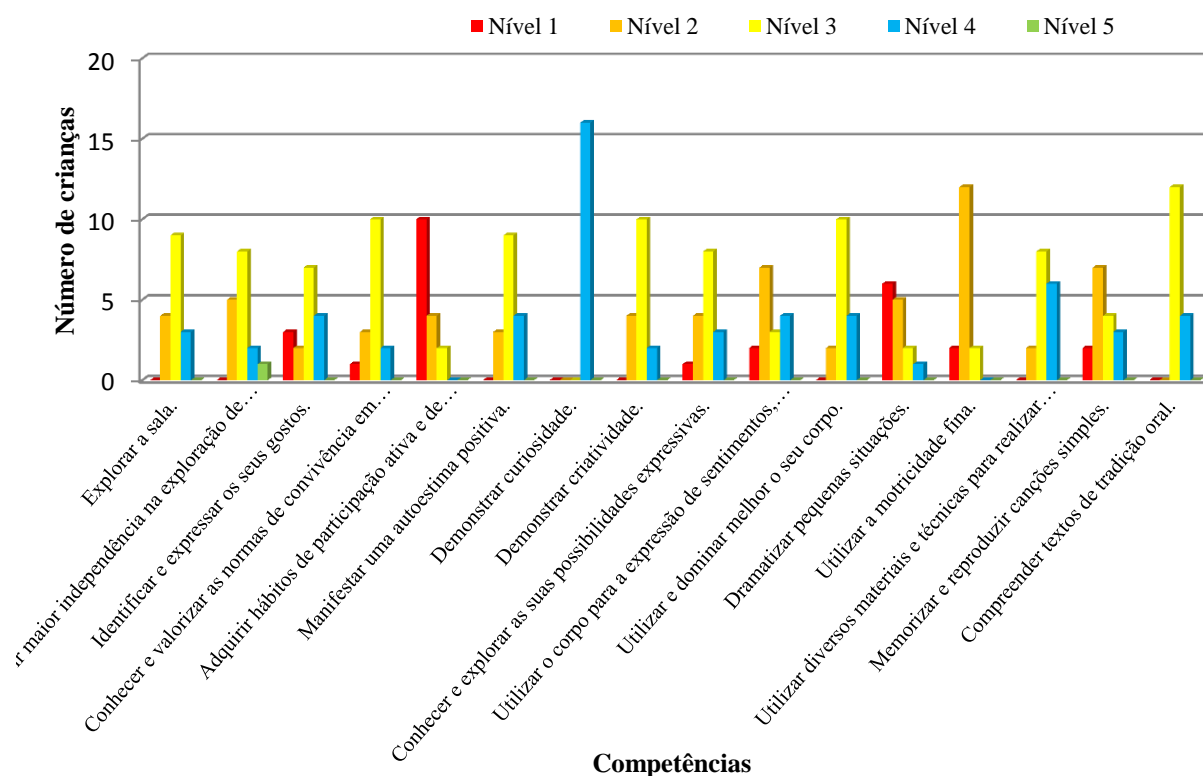
As competências desenvolvidas incidiram sobretudo na exploração do meio e desenvolvimento da linguagem. Assim sendo e para uma melhor interpretação da sua avaliação, considerei pertinente criar um gráfico onde pudesse analisar todos os parâmetros (ver figura 68).

Tabela 4 - Avaliação das competências.

Avaliação de aquisição de competências																		
Escola: Infantário O Girassol									Data: 26 de setembro a 25 de outubro de 2011									
Sala de atividades: Sala de Transição II									Idade das crianças: 2 anos						Número de crianças: 16			
Contextualização: Estimular os sentidos. Explorar o meio utilizando ao máximo as potencialidades do corpo e os mecanismos de receção de informação.																		
Áreas de Conteúdo	Competências A criança é capaz de:	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
Área de Formação Pessoal e Social	Explorar a sala.	3	2	3	2	3	3	4	3	4	3	3	2	4	2	3	3	
	Adquirir maior independência na exploração de materiais.	3	2	3	2	3	3	4	3	5	3	2	2	4	2	3	3	
	Identificar e expressar os seus gostos.	3	1	3	3	3	1	4	1	2	2	3	3	4	3	4	4	
	Conhecer e valorizar as normas de convivência em grupo.	2	3	3	3	3	2	4	3	3	3	2	3	3	4	3	1	
	Adquirir hábitos de participação ativa e de responsabilidade na sala.	2	1	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	3	1	2	1	
	Manifestar uma autoestima positiva.	2	3	3	3	3	3	4	2	3	3	4	3	4	3	4	2	
	Demonstrar curiosidade.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Demonstrar criatividade.	2	3	3	2	2	3	4	3	3	3	3	2	3	3	4	3		
Área de Expressão e Comunicação	Conhecer e explorar as suas possibilidades expressivas.	2	3	3	3	3	2	3	1	3	2	4	3	4	2	4	3	
	Utilizar o corpo para a expressão de sentimentos, emoções e ideias.	3	2	4	2	3	1	4	1	2	2	2	2	4	2	4	3	
	Utilizar e dominar melhor o seu corpo.	4	2	4	3	3	3	3	3	3	3	4	2	4	3	3	3	
	- Domínio das Expressões Motora Dramática Plástica Musical	Dramatizar pequenas situações.	2	#	3	1	3	2	2	1	#	1	2	1	2	1	4	1
	Utilizar a motricidade fina.	2	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	2	2	1	2	2	
	Utilizar diversos materiais e técnicas para realizar composições plásticas pessoais.	3	4	4	4	3	4	4	2	3	3	3	2	4	3	3	3	
	Memorizar e reproduzir canções simples.	2	2	3	3	3	2	4	1	3	2	2	1	4	2	4	2	
	- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.	Compreender textos de tradição oral.	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3
	Adquirir e ampliar o vocabulário adequado à idade.	2	2	3	2	3	1	4	1	3	2	3	1	4	2	3	2	
	Aprender e compreender narrações, contos e mensagens orais.	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	
- Domínio da matemática.	Elaborar pequenos registos gráficos de situações vivenciadas.	2	3	2	2	2	1	3	2	3	2	2	2	3	2	3	2	
	Desenvolver algumas noções espaciais, nomeadamente, “dentro”, “fora”, “cima”, “baixo”.	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	
Área de Conhecimento do Mundo	Identificar as cores verde, vermelho, amarelo e azul.	2	2	2	3	3	1	3	#	5	2	3	#	4	2	3	2	
	Conhecer algumas normas de segurança rodoviária: interpretar o semáforo dos peões.	2	2	3	4	3	1	2	1	3	1	1	1	2	1	2	1	
	Distinguir alguns fenómenos ambientais ligados à variação das estações.	1	1	1	2	2	#	2	1	2	#	1	1	2	#	2	#	
	Compreender a importância da lavagem dos dentes.	2	1	2	2	2	1	3	1	3	2	2	2	#	1	2	2	
	Colaborar na confeção de algumas receitas.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	

# - Parâmetro não avaliado.

Figura 68 - Aquisição de competências por nível.



Ao analisar o gráfico anterior, constatamos que, na generalidade, o desenvolvimento das competências encontra-se num nível médio, embora existam outros níveis que se destacam. A título de exemplo, no que diz respeito à curiosidade, destaca-se, claramente o nível quatro, por outro lado, relativamente à motricidade fina e à memorização e reprodução de canções simples, o nível com maior frequência é o nível dois. De apontar que, no concernente a hábitos de participação ativa e responsabilidade, bem como, ao nível da dramatização, o nível com maior incidência é o nível 1. Estas competências foram delineadas tendo em conta as orientações curriculares para a EPE e as necessidades das crianças nesta etapa (2 anos), sendo normal a apresentação destes valores, uma vez que o nível cinco representa o nível máximo da competência que apenas se prevê atingir no final da EPE.

### **Intervenção com a Comunidade Educativa**

No início do estágio foi-nos transmitido que tínhamos que fazer uma atividade para a comunidade e, quando eu abordei esse assunto, na instituição logo me disseram “ninguém vai querer ir!”. Pensei então que deveria tentar fazer algo muito elaborado, convidar alguém para dar uma palestra, um médico, um psicólogo ou um nutricionista. De facto, ainda sugeri à diretora da instituição falar com a proteção civil, numa tentativa de apoiar a escola na elaboração do seu plano de emergência, no entanto, esta referiu já ter marcado a reunião com esta entidade para tratar de tal assunto. Assim, enquanto pensava no que haveria de fazer, comecei a reparar que todas as batas pertencentes aos funcionários da instituição estavam pintadas, então fui perguntando aos mesmos se gostavam de ter alguma formação nessa área, ao que me responderam que seria muito interessante. Assim, falei com a colega Zina, uma vez que esta é uma área do seu interesse, para ver se poderia colaborar comigo, ao que ela assentiu. Neste sentido, organizei uma formação subordinada à Expressão Plástica, que decorreu no dia 27 de outubro de 2011 durante uma hora e contou com a participação de aproximadamente, duas dezenas de funcionários da instituição.

Inicialmente, estava um pouco apreensiva, em relação a esta ideia, pois não sabia se iam aderir muitas pessoas, uma vez que não havia nenhum chamariz que não o seu próprio interesse. No entanto, fiquei muito surpreendida, pois vieram grande parte das pessoas pertencentes à comunidade educativa, até se revezando nas salas para que, praticamente todo o grupo pudesse assistir nem que fosse, parcialmente, à formação (ver figuras 69 e 70).

Figura 69 - Demonstração das técnicas para construir um boneco de neve.



Figura 70 - Esclarecimento de dúvidas.



Embora o objetivo inicial não fosse estender a formação aos pais, duas mães da sala mostraram interesse e também participaram.

Relativamente às técnicas abordadas, embora muito simples, apenas uma pessoa as conhecia, para as restantes foi novidade. Saliente-se que, todo o grupo que assistiu demonstrou muito interesse, comentou, tomou notas e questionou. Foi uma atividade de partilha muito agradável que juntou praticamente todas as pessoas do infantário, o que inicialmente não se julgava provável.

### **Interação com a Família**

A interação com a família ocorreu em diversos momentos, no entanto, como alguns desses momentos já foram referidos anteriormente, neste tópico vou cingir-me à reunião com os pais que ocorreu no último dia de estágio, cujo objetivo seria dar-lhes conhecimento do projeto desenvolvido com os filhos (ver figura 71). Esta iniciativa decorreu durante 45 minutos no dia 25 de outubro de 2011 e contou com a participação de cerca de vinte EE, uma vez que, em determinados casos, estava presente mais do que um membro da família.

De salientar que o grupo estava muito ansioso para que chegassem os pais e, quando os mesmos chegaram, houve dois tipos de reações, algumas crianças continuaram no tapete para

cantar e efetuar as atividades para os pais, no entanto, outras correram para estes, começaram a chorar e já não quiseram sair do seu colo.

Figura 71 - Apresentação do projeto aos pais.



No que concerne às músicas que haviam sido preparadas durante as semanas anteriores, as crianças cantaram-nas embora um pouco inibidas, saliente-se que apenas três delas cantaram do início ao fim. No que diz respeito à explicitação do projeto, dos seus objetivos e das atividades realizadas, verifiquei que os pais estavam muito atentos, tentando compreender o que havia ocorrido, dentro da sala, durante o período de estágio. A última atividade a ser realizada com as crianças aconteceu neste dia e foi consumada com a colaboração dos EE, e assim proporcionámos uma massagem às crianças (ver figura 72).

Figura 72 - Massagem com um balão: colaboração dos pais numa atividade de exploração do sentido do tato.



Esta atividade estava ainda relacionada com a exploração do sentido do tato. Considero que esta ideia foi muito interessante, pois além de ser realizada uma atividade, havia oportunidade para o grupo de EE participar como um todo, no entanto, observo que não tinha as condições

necessárias para que a atividade fosse efetuada com pleno sucesso. Tanto crianças como pais aderiram, porém o espaço era limitado.

Posteriormente à atividade aludida, anteriormente, foi projetado um vídeo sobre as diversas atividades, no entanto, muitas das crianças já estavam a brincar e não prestaram muita atenção. Os pais, por outro lado, estiveram atentos e demonstraram muita satisfação, comentando à medida que iam vendo as fotografias dos seus filhos. Após este vídeo houve oportunidade para fazer um pequeno lanche com as crianças e os pais, o qual foi extremamente apreciado (ver figura 73). De apontar que algumas das crianças levaram os pais para verem as receitas relativas ao lanche.

Figura 73 - Lanche com os pais.



### **Reflexão Crítica**

Para iniciar esta reflexão crítica que conclui a parte III deste relatório, referente ao estágio na vertente de EPE, tenho de admitir que durante este período, com a duração aproximada de 100 horas, aprendi, mais do que em qualquer prática pedagógica dos anos anteriores. Penso que tal aconteceu porque durante todo o curso somos formadas para a vertente de EPE, isto é, para trabalhar com grupos de crianças a partir dos três anos, e embora para a maioria das pessoas não pareça haver assim tantas diferenças entre os dois e os três

anos, qualquer profissional da área sabe que existem muitas aquisições que a criança já realizou aos três anos e que ainda não adquiriu aos dois. Não quero com isto criticar a minha colocação neste estágio, pelo contrário quero enaltecer essa situação, pois novas práticas e novos desafios fizeram-me olhar para um mundo que anteriormente eu não via. Considero, contudo, que durante a formação deveria ter sido dada uma especial atenção à infância antes dos três anos. Assim, na minha opinião, a formação inicial deve, incluir pequenos ensinamentos práticos para essa idade específica.

Neste sentido, como o leitor poderá constatar ao longo desta parte do relatório de estágio, apresentando uma similitude com um novo nascimento para a profissão, considero pertinente relevar o meu despertar para uma crescente valorização de todos os pormenores da criança. Uma palavra nova, uma nova interação, os pequenos conflitos por um brinquedo, o já conseguir sentar-se no bacio e o não chorar a cada manhã quando chegam à instituição, nada disto agora me passa despercebido. Não é que não considerasse estas ações como aprendizagens, anteriormente, apenas nunca tinha tido a oportunidade de refletir sobre tal. Aquisições como conseguir arranjar estratégias simples para uma rasgagem de papel, perceber que a colagem consiste em que os papéis fiquem lá fixos, conseguir passar um objeto de uma mão para a outra. Enfim! Neste estágio ocorreu toda uma imensidão de aprendizagens que eu não valorizaria num contexto de crianças mais crescidas, dado que estas já teriam efetuado estas aquisições em estádios anteriores, não me chamando a atenção para tal.

Como foi referido na segunda parte deste relatório, defendo que para existir aprendizagem por parte da criança, deve existir ação por parte da mesma e, uma das minhas dúvidas iniciais baseava-se, precisamente, nessa premissa. Como é que as crianças iam aprender coisas se é o adulto que tem de construir materiais para ela? Entretanto compreendi que não necessitei de construir assim tantos materiais e sinto-me de facto orgulhosa por

afirmar e mostrar que, apesar da sua tenra idade, foram as crianças que ao seu ritmo fizeram todas as tarefas e construíram a sua aprendizagem.

Um dos aspetos positivos relacionados com este estágio foi o facto de o podermos executar individualmente e outro foi a possibilidade de o realizarmos durante todos os dias da semana, sem interrupções. Qualquer um destes aspetos permitiu-me desenvolver um trabalho mais sólido e mais próximo da realidade profissional, bem como ter uma visão mais ampla das necessidades das crianças. Devo ainda, nesta secção, referir como aspeto positivo, a relação estabelecida com algumas pessoas da instituição, as quais me receberam como educadora, em vez de uma mera estagiária. No que diz respeito aos aspetos negativos da organização deste estágio penso que se prende com o tempo total do estágio, pois apenas um mês, torna-se muito limitado. Neste âmbito, quando já conhecemos o grupo e poderíamos dar uma resposta com um maior índice de diferenciação, damos conta de que, infelizmente, o estágio está a findar.

Em suma, penso que este estágio permitiu consolidar a teoria apreendida durante o tempo de formação e, mais do que isso, refletir sobre a criança e a minha ação sobre a mesma de modo a efetuar uma prática que favoreça a “formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

## **Parte IV - Estágio na Vertente de Ensino de 1.º CEB**

### **O 1.º CEB**

De acordo com Jean Piaget (1998), se a EPE “desempenha um papel decisivo, a título de preparação das atitudes experimentais e sociais, é durante todo o período dos 7-8 anos aos 14-15 anos, que essas atitudes se consolidam e dão lugar a uma organização mental estável” (p. 245). O Ministério da Educação (2004<sup>a</sup>) considera que esta fase deve constituir uma “oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (p. 23).

Em relação às aprendizagens activas, considera-se a importância de proporcionar aos alunos situações estimulantes em contexto escolar, com recurso a atividade física e à manipulação de objetos e meios didáticos. As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências que têm a ver, de algum modo, com a história pessoal do aluno tais como os interesses e necessidades manifestadas pelo mesmo. Quando o Ministério da Educação (2004<sup>a</sup>) se refere a aprendizagens diversificadas, reporta-se ao recurso a materiais e técnicas diversificadas e a sua alusão a aprendizagens integradas prende-se com “as realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno. As experiências e os saberes anteriormente adquiridos recriam e integram, no conhecimento, as novas descobertas” (p. 24). Por último, as aprendizagens socializadoras surgem no âmbito da partilha de informação, das trocas culturais e da promoção da entreajuda, repercutindo, nos educandos, os valores de autonomia e de solidariedade que uma sociedade democrática exige.

Assim, o 1.º Ciclo, deve ser entendido como uma base inicial para aquisições que darão suporte ao crescimento e desenvolvimento da criança e deverá desenrolar-se num contexto de diversidade. Neste,

a qualidade, ou seja a possibilidade da escola dar resposta às necessidades diferenciadas de aprendizagem dos seus alunos, com vista o desenvolvimento harmonioso das suas capacidades, relaciona-se estreitamente com a utilização pelo professor de uma variedade de métodos e técnicas que possibilitem aos alunos ter uma maior responsabilidade e participação na sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2009, p. X).

### **A Interação entre o Aluno e o Professor**

Educar subentende interagir com o outro e, muitas vezes, um dos aspetos fundamentais da ação educativa é a qualidade das interações estabelecidas entre o docente e o aluno. O professor é, logo a seguir aos familiares, a principal referência para o aluno, sendo

ele quem ensina desde a forma de pintar e colar mais adequada, das primeiras letras até à construção de frases para a elaboração de um texto mais complexo. É ele quem proporciona que o aluno transforme um papel branco, em uma história (Silva, 2006, p. 197).

A relação entre o professor e o aluno ultrapassa a mera busca pelo conhecimento podendo dar-se alguma similitude entre esta ligação e a conexão pai/filho. Assim, através da correspondência afetiva que estabelece, o professor é considerado, tal como o pai, um modelo de identificação. Do mesmo modo que um pai detém responsabilidade sobre o seu educando, também o professor tem a função de implementar limites que permitem que cada aluno cresça com determinados valores e em convivência com os outros.

De apontar, que a relação estabelecida entre o docente e o aluno é uma condição do processo de ensino/aprendizagem, isto é, o modo como este se desenrolará pode ser fortemente influenciado pela forma como o aluno vê o professor e vice-versa. Penso que todas as pessoas se lembram de um docente que, por uma razão ou por outra, deixou marcas que persistem connosco, ou porque não gostávamos dele e não percebíamos a matéria por ele lecionada ou, por outro lado, porque ele tinha uma conotação extremamente positiva que nos

influenciava sobejamente e despoletava em nós um trabalho mais árduo, um esforço premente no sentido de compreender os conteúdos por ele ministrados.

Este assunto remete-nos para um outro que, no meu entender, deve beneficiar de algum destaque, a relação entre o nível de desenvolvimento do aluno e as expetativas do docente. No que diz respeito à minha própria experiência, lembro-me que os docentes tinham alunos dentro da sala dos quais esperavam maior progressão do que outros, sendo que, frequentemente, deixava de haver investimento naqueles em que não depositava tantas expectativas. Essa ambição desproporcional refletia-se quase sempre nesses alunos, ou seja, os alunos desenvolviam-se, na maior parte das vezes, de acordo com o que o docente previra. A este respeito, tenho a revelar que já orientei atividades que exigiam algum nível de autonomia e cooperação, bem como a apresentação de resultados com crianças da EPE, que não foram possíveis com crianças do 2.º ano de escolaridade. A minha justificativa para tal acontecimento prende-se com uma única afirmação: “ninguém disse às crianças de cinco anos que elas não iam conseguir”. Assim, o docente deve ter a consciência que o aluno se desenvolve, investe e envolve-se nas aprendizagens num nível proporcional às expectativas do professor.

### **O Perfil Específico do Professor do 1.º CEB**

Tal como o perfil geral de desempenho do educador de infância, o perfil geral de desempenho do professor do 1.º CEB obedece às normas do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o qual estabelece, como referenciado na 1.ª parte deste relatório, as características gerais para todos os docentes, educadores e restantes professores do ensino básico e secundário.

No que concerne ao seu carácter específico, mais concretamente à conceção e desenvolvimento do currículo, o Decreto-Lei n.º 241/2001, da mesma data, releva a

importância do docente do 1.º CEB, desenvolver o currículo definido no âmbito de uma escola inclusiva, integrando os conhecimentos científicos das áreas abordadas com as competências que o mesmo pretende desenvolver nos seus alunos. Assim, segundo este Decreto-Lei, o professor deve: cooperar na construção, bem como na avaliação do projeto curricular de escola; desenvolver as aprendizagens de forma integrada; participar na organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino; ter em conta os conhecimentos prévios dos alunos; promover a articulação entre o 1.º e o 2.º Ciclo; favorecer a aquisição de métodos de estudo e de trabalho individual; promover um desenvolvimento com vista a uma maior autonomia por parte dos alunos; avaliar as aprendizagens dos alunos; promover uma participação ativa por parte dos alunos e estabelecer um relacionamento positivo com as crianças.

Relativamente à integração do currículo, o anexo 2 do Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, prevê uma aprendizagem “de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo (Anexo 2, III, 1)”. Neste sentido apresenta, ainda, as obrigações dos docentes relativamente a cada um dos domínios disciplinares.

### **Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º Ciclo**

Este documento orientador do 1.º CEB foi publicado em janeiro de 2004, pelo Ministério da educação, mais concretamente, pelo Departamento de Educação Básica, sendo uma alteração, ao anterior documento, consequente do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, da Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 18 de fevereiro e do Decreto-Lei n.º 209/2002. Divide-se, essencialmente, em duas partes, nomeadamente, a organização curricular do ensino básico e os programas do 1.º Ciclo.

A organização curricular do ensino básico está subdividida em quatro pontos que são: os objetivos gerais do ensino básico, os quais são citados da LBSE, a estrutura curricular do ensino básico de acordo com o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro; os princípios orientadores da ação pedagógica no 1.º Ciclo, os quais já foram referidas anteriormente, e os componentes dos domínios disciplinares, mais concretamente, os princípios orientadores, os objetivos gerais e os blocos de aprendizagem.

Quanto aos programas do 1.º Ciclo, abrange: a Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica; o Estudo do Meio; a Língua Portuguesa; a Matemática; a Educação Moral e Religiosa; as sugestões bibliográficas e a legislação.

### **As Metas de Aprendizagem para o 1.º CEB**

Segundo o Ministério da Educação (2010), é através do desenvolvimento que ocorre no 1.º CEB que se sistematizam as aprendizagens consideradas, pela sociedade, como a base fundamental para as aquisições futuras. É neste ciclo de ensino que se consolidam as aprendizagens relacionadas com a literacia, bem como, com as bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, as quais são fundamentais para a compreensão do mundo e inserção na sociedade em que vivemos. Devido à faixa etária em que as crianças se encontram neste ciclo as aprendizagens devem ser integradas, no entanto, o facto de estarem relacionadas não deve significar o descartar de saberes específicos, devendo, sim, estar estruturada de modo a que as intervenções educativas sejam executadas com intencionalidade pedagógica.

Tal como na EPE, as metas de aprendizagem no 1.º CEB foram elaboradas com base num documento orientador do 1.º CEB, mais concretamente, *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Assim, foram estabelecidas as seguintes áreas:

Estudo do Meio; Expressão e Educação Físico Motora; Expressões Artísticas; Língua Portuguesa; Matemática e TIC.

### **Contextualização Específica do Estágio em Ensino do 1.º CEB**

#### **Caraterização da instituição.**

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré é um estabelecimento educativo, de carácter público, integrado no regime de escolas a tempo inteiro sendo o seu horário de funcionamento entre as 8 horas e 30 minutos e as 18 horas e 30 minutos. Esta instituição é constituída por dois edifícios. O edifício principal funciona na Avenida do Colégio Militar, na freguesia de São Martinho e alberga duas salas de EPE e dezasseis turmas do 1.º CEB. No que diz respeito ao edifício anexo – Azinhaga, abrange três salas de EPE e está situado na Rua Dr. Pita, pertencente à freguesia supramencionada.

Relativamente aos espaços interiores do edifício principal, estão distribuídos da seguinte forma: um gabinete de Direção; uma secretaria; uma sala de professores; oito salas destinadas a atividades curriculares, mais concretamente, ao 1.º CEB; duas salas de EPE; duas salas de TIC; uma sala de Inglês; uma sala de Expressão Musical e Dramática; uma sala de Expressão Plástica; duas salas de Estudo; uma sala de isolamento; uma biblioteca; uma sala de apoio à biblioteca, uma reprografia; um refeitório; um economato; uma cozinha, quatro arrecadações pequenas, um vestiário de pessoal não docente, um bar e oito casas de banho. No que respeita a espaços exteriores existem: um campo polidesportivo; dois pátios semicobertos e um parque infantil. No interior do edifício anexo podem ser usufruídas: três salas de atividades relativas à EPE, uma sala multifuncional; um átrio de entrada, que funciona como refeitório, duas casas de banho; um gabinete do pessoal docente e uma copa. O espaço exterior é composto por dois pátios sendo um deles parcialmente coberto; um parque infantil e jardins.

De referir que, até à data de realização deste relatório de estágio, o Projeto Educativo de Escola encontrava-se em fase de construção, estando o anterior (2007/2011) assente em temáticas relacionadas com os valores e a escola inclusiva.

### **A sala do 2.º ano A.**

#### ***Caraterização e organização do espaço.***

A sala da turma 2.º ano A situa-se no 1.º piso da instituição acima referida e conta com uma dimensão de aproximadamente 25 m<sup>2</sup>, dotando este espaço com uma capacidade para vinte e cinco alunos. Das vinte e quatro crianças da turma, distribuídas por três filas, cinco ocupam mesas individuais e as restantes encontram-se agrupadas a pares. Todos os alunos estão posicionados para dirigirem a sua atenção na mesma direção, isto é, de frente para o quadro negro que se encontra no meio de uma das paredes e ocupa uma área aproximada de 2 m<sup>2</sup>.

Esta sala é partilhada com outra turma que efetua as suas atividades curriculares no turno oposto, mais propriamente, na parte da tarde. Apresenta cinco placares de cortiça, quatro armários e uma mesa de apoio situada à entrada sendo que, a mesa do docente encontra-se colocada de frente para os alunos do lado esquerdo do quadro e próximo à janela. Os alunos desta sala podem usufruir tanto de luz artificial como de luz natural, uma vez que uma das paredes comporta duas janelas amplas. O acesso ao exterior faz-se por uma única porta que acede ao corredor.

#### ***Caraterização e organização dos recursos materiais.***

No que respeita à caraterização e organização dos materiais, observei que cada criança era responsável pelo seu próprio material considerado básico para o dia a dia escolar, nomeadamente, colas, cores, réguas, lápis e borracha. Ressalte-se que os manuais escolares

são levados, com frequência a casa, no entanto, se não são necessários, ficam na instituição num dos armários. Ao nível dos cadernos, os alunos têm quatro, dois para trabalho de casa que guardam sempre na mochila e dois que ficam sempre num armário da sala. A maior parte do material didático bem como livros encontram-se guardados na biblioteca sendo indispensável a sua reserva prévia, quando necessário. Na generalidade, os materiais apenas podem ser acedidos pelos alunos aquando da permissão da docente.

### ***Caraterização e organização dos recursos humanos.***

Ao nível dos recursos humanos, durante a componente curricular, os alunos encontram-se sob a orientação e responsabilidade do professor titular da turma. No referente ao restante tempo, a responsabilidade é subdividida por oito docentes, consoante as atividades de enriquecimento curricular estipuladas. De salientar que, uma vez por semana, a professora titular desloca-se ao exterior, de modo a efetuar algum tempo de vigilância dos alunos, durante o intervalo.

### ***Gestão do tempo.***

O tempo passado na instituição é dividido em dois turnos. No turno da manhã, correspondente à componente curricular, os alunos, geralmente, iniciam o dia corrigindo os trabalhos de casa e, posteriormente se dedicam a atividades dirigidas pela docente no que concerne às áreas curriculares. No respeitante às atividades de enriquecimento curricular, que têm lugar no turno da tarde. À segunda-feira este turno destina-se às atividades de Expressão Plástica e Estudo, à terça-feira ao clube e à natação, à quarta-feira ao estudo e à Expressão Musical, à quinta-feira ao inglês e a TIC e à sexta – feira a biblioteca e ao clube.

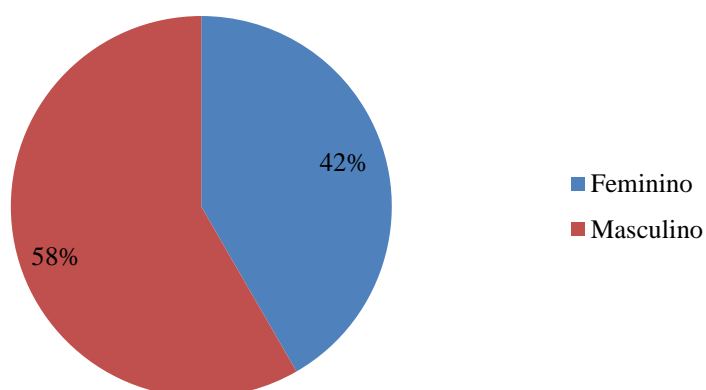
### ***Projeto Curricular de Sala.***

De acordo com o Projeto Curricular de Sala, a docente tem o objetivo de motivar os alunos para a aprendizagem fazendo com que estes sejam, no futuro indivíduos responsáveis, criativos e tolerantes. A docente definiu opções e intencionalidades que justifica como adequadas à especificidade do seu grupo com o intuito de criar uma prática facilitadora de novas aprendizagens. Neste sentido, pretende, entre outros objetivos: promover o trabalho de equipa; centrar a sua ação na aprendizagem dos alunos, promover a coordenação do processo de ensino; facilitar a articulação de conteúdos; adequar estratégias de ensino às características dos alunos; desenvolver o espírito crítico; promover o respeito; desenvolver atividades em grupo; permitir um desenvolvimento cognitivo harmonioso e desenvolver a criatividade.

### **Constituição e caracterização do grupo.**

A turma do 2.º ano A é constituída por vinte e quatro alunos, sendo catorze do género masculino e dez do género feminino (ver figura 74). Destas crianças, apenas 25 % apresentam oito ou nove anos, as restantes, encontram-se nos sete anos de idade

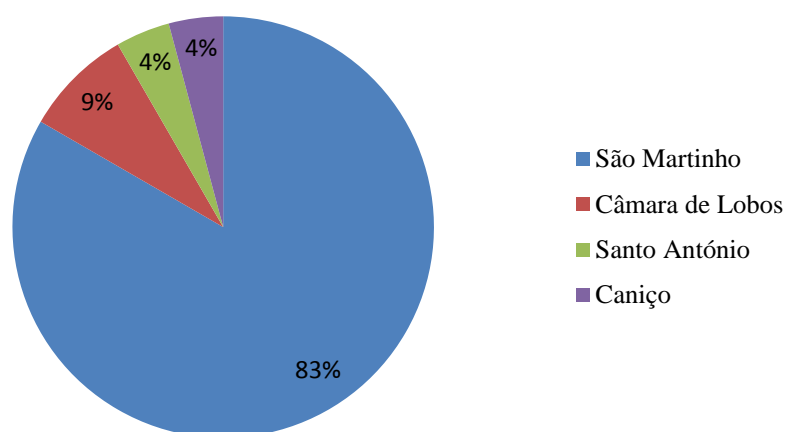
Figura 74 - Género dos alunos.



Quanto à residência habitual dos alunos, a maioria vive no Concelho do Funchal, nomeadamente, vinte em São Martinho, um em Santo António, um no Caniço e dois no concelho de Câmara de Lobos.

No geral, os alunos são naturais do concelho do Funchal, sendo que, vinte alunos provêm da freguesia de São Martinho e um da freguesia de Santo António. Um dos alunos pertence ao concelho de Santa Cruz e outros dois ao concelho de Câmara de Lobos (ver figura 75).

Figura 75 - Naturalidade dos alunos.



De referir que na sua larga maioria, os EE das crianças são as suas mães, ocorrendo apenas dois casos em que se verifica ser o progenitor do género masculino. Existem, ainda, dois casos cujos EE estão relacionados com os alunos com outro grau de parentesco, mais propriamente uma tia e uma avó. Apesar da maioria dos alunos frequentar as atividades de complemento curricular, sete crianças não o fazem, por opção dos EE. De acordo com o docente cooperante, o ambiente familiar de aproximadamente 50 % dos alunos é favorável a um harmonioso desenvolvimento afectivo e intelectual, e os pais revelam interesse pelo desenvolvimento dos seus educandos. Os restantes alunos têm pouco apoio ao nível familiar.

No referente à escolaridade dos EE pertencentes ao género feminino (ver figura 76), constatamos haver uma certa distribuição quase equitativa pelos diferentes ciclos de

escolaridade. Já no caso do género masculino (ver figura 77) predomina a conclusão do 3.º ciclo de escolaridade seguido do 1.º e do 2.º ciclos. Em ambas as figuras, destaca-se uma relevante quantidade de EE que não informaram, à docente, o seu nível escolaridade.

Figura 76 - Escolaridade dos EE (género feminino).

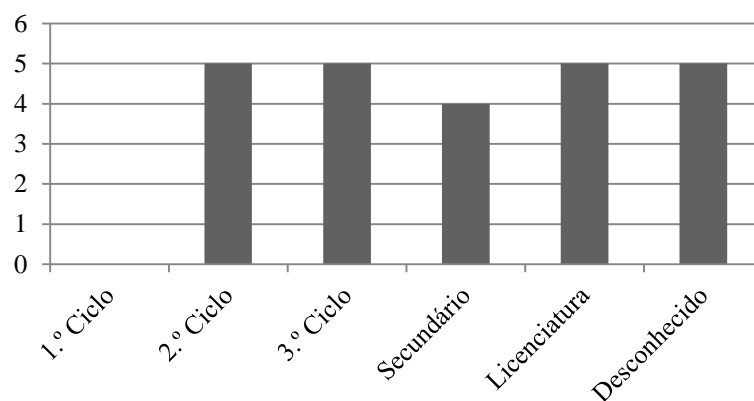
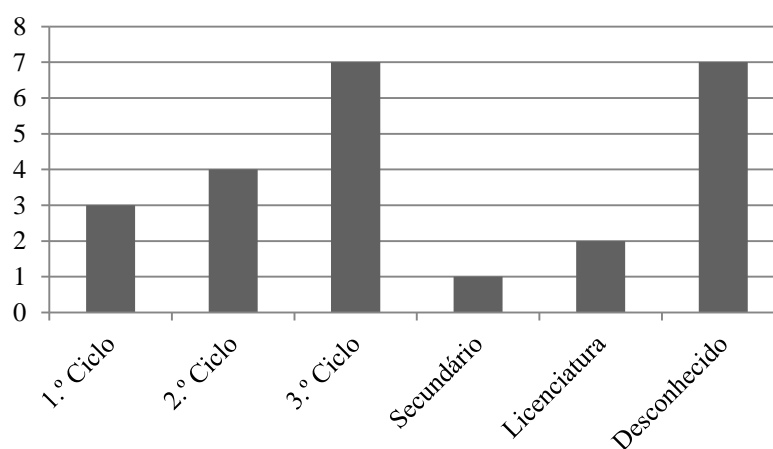


Figura 77 - Escolaridade dos EE (género masculino).



A nível sócio-profissional, é de relevar que, quase todos os pais trabalham por conta de outrem, existindo predominância, tanto no género feminino como no masculino, de profissões pertencentes ao grupo 5 que corresponde a trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores, de acordo com a Classificação Portuguesa das Profissões que já foi referida neste relatório (ver quadro 2). De ressaltar que, a maioria das profissões dos EE do género feminino é desconhecida (ver figuras 78 e 79).

Figura 78 - Níveis de qualificação das profissões dos EE (género feminino).

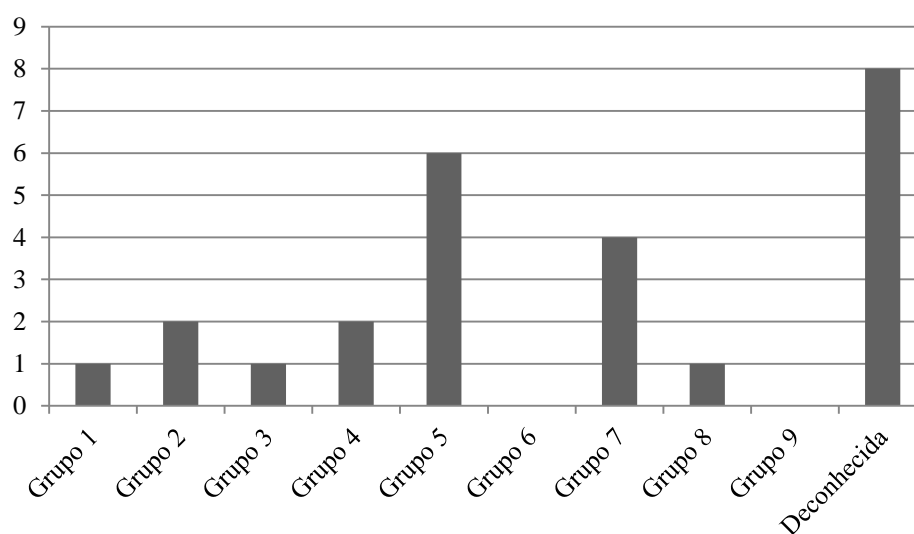
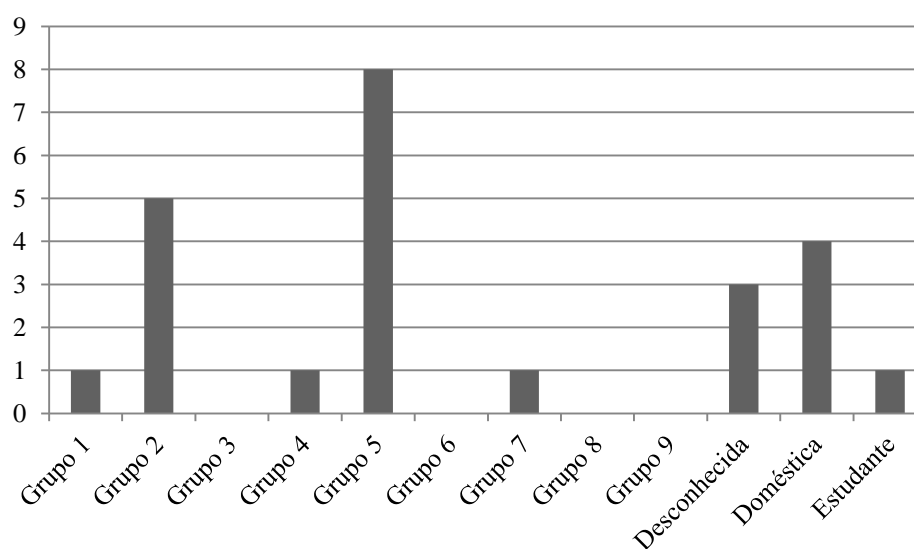
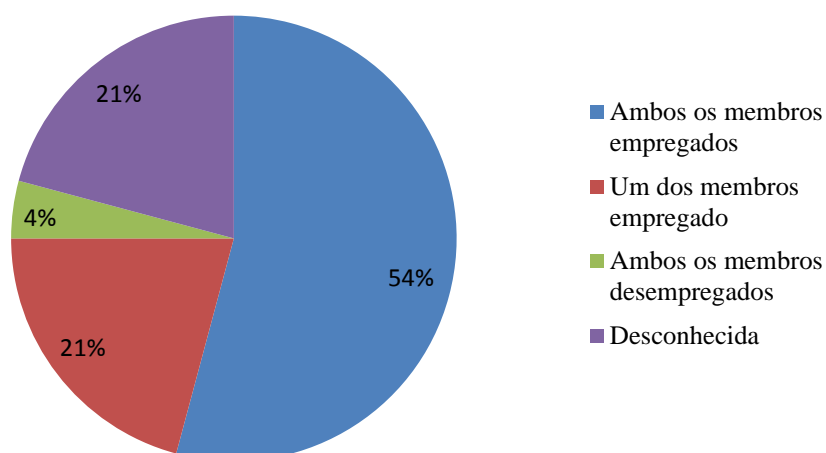


Figura 79 - Níveis de qualificação das profissões dos EE (género masculino).



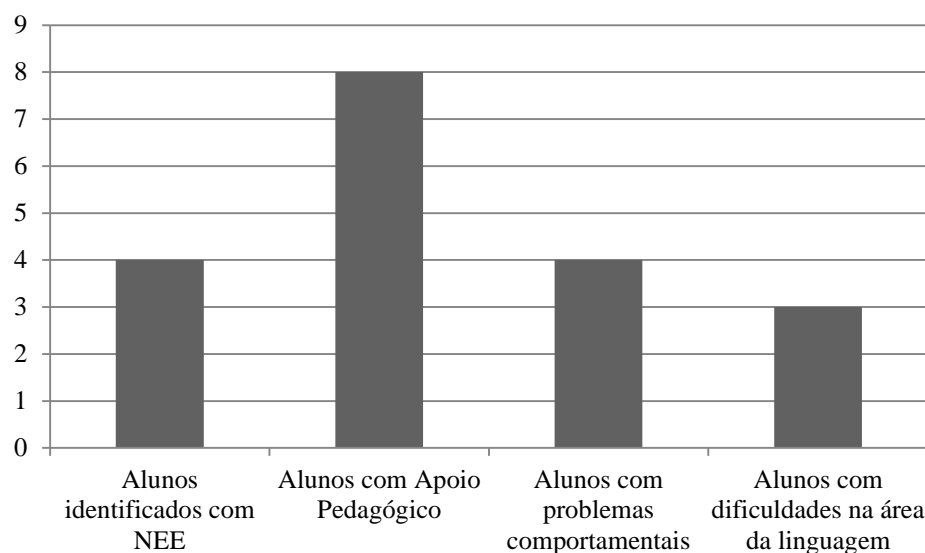
De acordo com a figura 17, a maioria das crianças têm os pais em situação de emprego ativo, porém, em cerca de 21% dos agregados, constatou-se que apenas um dos ascendentes está empregado, existindo, ainda, uma pequena percentagem de famílias em que os dois progenitores estão desempregados.

Figura 80 - Condição perante a profissão.



Saliente-se que todas as crianças frequentaram a EPE, apresentando, na sua maioria um desenvolvimento adequado à idade, no entanto, quatro alunos estão assinalados com NEE (ver figura 81), sendo acompanhados, com frequência, por uma docente especializada na área. Acrescente-se que, oito alunos usufruem de Apoio Pedagógico, quatro apresentam problemas ao nível do comportamento, três demonstram dificuldades relacionadas com a linguagem e que dois alunos se encontram a repetir o atual ano de escolaridade.

Figura 81 - Situações a ter em atenção.



De ressaltar que, no que diz respeito a problemas de saúde, quatro alunos sofrem de asma e um apresenta dificuldades ao nível da audição e da visão.

### **Aspetos Metodológicos Específicos Relevantes para a Compreensão da Prática**

Com o objetivo de apoiar as aprendizagens dos alunos, utilizei algumas abordagens que considero facilitadoras das mesmas. Assim, inicio esta abordagem por citar Dewey (2007) quando refere que

o aluno que, obviamente tem um corpo trá-lo para a escola juntamente com o espírito. E o corpo é, essencialmente, uma fonte de energia; tem de fazer alguma coisa. Mas as suas actividades não sendo utilizadas na ocupação com coisas que produzam resultados significativos, têm de ser refreadas. Distraem o aluno da aula na qual o seu espírito devia estar ocupado (p. 131).

Através deste parágrafo o autor remete-nos para uma visão que vai além da simples importância do processo de aprendizagem, conduz-nos à necessidade da ação aquando do referido processo, pois se as atividades apenas exigem concentração, os alunos dirigem a sua energia corporal para outros sentidos, o que, inevitavelmente, também terá repercussões na sua concentração. Neste âmbito o mesmo autor acrescenta que “o corpo negligenciado, não tendo nenhuns canais de actividade produtivos e organizados, irrompe, sem saber como ou porquê numa agitação sem sentido ou em disparates igualmente sem sentido” (p. 132). Com consciência desta situação, as atividades desenvolvidas estiveram associadas, geralmente, a uma componente prática que permitiu aos alunos, além de manterem a sua concentração na atividade em curso, também, tiveram oportunidade de libertar a sua energia física nesse sentido.

Outra das opções metodológicas específicas utilizadas, com este grupo, consistiu em trabalhos de cooperação. Como os alunos não estavam habituados a este género de estratégia, iniciámos com uma abordagem a pares para apenas, posteriormente passar para grupos que envolvessem um número de elementos maior. De acordo com Pato (2001), metodologia de trabalho de grupo funciona muito bem tanto para os alunos com um carácter mais passivo,

visto que “a necessidade de cooperação, imposta pela realização de uma tarefa “empurra” os passivos para a actividade, desde que no grupo haja respeito pelas regras de funcionamento interno e co-responsabilização de todos no trabalho” (p. 48). Ainda de acordo com este autor, se a condição anterior for cumprida, na vivência de situações de êxito, os alunos aumentam a sua confiança, crescendo também a sua capacidade de autorresponsabilização enquanto elemento de um grupo.

Associada aos trabalhos individuais e de grupo, surgiu, de um modo muito natural, as apresentações com o intuito de partilhar com os outros as novas aprendizagens. De realçar que embora, esta atividade, inicialmente inibisse um pouco os alunos, porque a apresentação de algo nosso pressupõe, obrigatoriamente, uma avaliação por parte de quem está a ouvir, a mesma era também uma das grandes motivações para os alunos se concentrarem nas atividades propostas e terminá-las mais cedo. Saliente-se que embora os alunos tentassem concluir mais cedo os trabalhos com vista a apresentarem as suas descobertas, na realidade, todos os grupos tinham oportunidade de apresentar, pois se num dia só apresentassem uns, os outros apresentariam no dia seguinte, porquanto o objetivo era o de dar oportunidade a todos de desenvolver competências neste âmbito.

Para o desenvolvimento do sentido de responsabilidade e convivência numa sociedade que depende do facto de que cada um execute corretamente o seu papel, eu e a colega que efetuou par pedagógico comigo, considerámos extremamente benéfico introduzir alguns quadros de regulação de modo a que em semanas alternadas coubesse a todos os alunos da sala uma tarefa semanal. De referir que os alunos aceitaram muito bem esta ideia, compreendendo o seu modo de funcionamento muito rapidamente e executando as tarefas de um modo, extremamente, fluido.

Devido à fase em que estes alunos se encontravam, optámos pela elaboração de materiais diversificados que dessem oportunidade de manipulação a todas as crianças da sala.

Neste sentido, “ as aprendizagens constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança. Só assim o apoio escolar poderá conduzir a novas e estáveis aprendizagens (Ministério da Educação, 2004<sup>a</sup>, p. 23).

A diferenciação pedagógica foi outra das opções didáticas de destaque, pois traçámos o objetivo de incluir todos os alunos no processo educativo, e a sua operacionalização consistiu em trabalhar em grupos e nos casos de trabalho individual, fornecer um apoio mais personalizado a cada um dos alunos da turma, pois três adultos dentro da sala conseguiriam, de certeza, dar uma cobertura mais próxima às crianças que necessitassem de um grau de apoio superior. Resendes e Soares (2002), a este respeito relevam que

a escola sempre notou diferenças entre os alunos. Ao longo do tempo, sempre tentou geri-las, mas fê-lo segundo uma filosofia educativa que não tinha em conta o conceito de inclusão. Tentava-se solucionar os problemas levantados pelas diferenças visto que havia consciência delas, mas, através das estratégias implementadas, acentuavam-se ainda mais as diferenças, aprofundando a discriminação (p. 12).

Neste contexto educativo, tal como no anterior, a observação e a avaliação contínua caminharam sempre de mãos dadas, no entanto, além dos registos efetuados com base na observação, foram realizadas fichas de avaliação no final do estágio correspondentes a cada uma das áreas curriculares, de modo, a complementar a avaliação.

A par do estágio decorrido na EPE, também neste foi valorizada a planificação, no entanto esta foi executada de um modo distinto. Neste âmbito, foi realizada diariamente refletindo os momentos de trabalho planeados, as áreas curriculares trabalhadas, as competências a serem desenvolvidas, bem como o papel do aluno e do docente em cada uma das atividades e os recursos necessários para a realização da mesma (ver tabela 5). De ressaltar que os alunos tinham conhecimento da planificação, através de uma planificação semanal mais simplificada a partir da qual podiam refletir e tecer opiniões sobre as atividades (ver tabela 5).

Tabela 5 - Exemplo de planificação de aula.

<b>Planificação de aula – 2º. Ano</b>					
<b>Escola:</b> Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré			<b>Data:</b> 06 de dezembro de 2011		
<b>Temas:</b> Adjetivos e antónimos. A centena. Ano bissexto e ano comum. Cuidados a ter na praia.			<b>Tempo previsto:</b> 4 horas e 30 minutos.		
<b>Grupo de estágio:</b> Ana Ponte, Débora Gonçalves			<b>Dinamização:</b> Débora Gonçalves		
Momentos de trabalho	Áreas curriculares	Competências <sup>2</sup>	Estratégias/Atividades		Recursos
			Papel do professor	Papel do aluno	
Plano diário		<u>O aluno deverá ser capaz de:</u> - Regular a participação, saber ouvir e intervir oportunamente. - Expressar-se por iniciativa própria. - Prestar atenção ao que lhe dizem e fazer perguntas sobre o que ouve. - Contribuir na discussão a pares ou em pequeno grupo para a consecução de um objetivo comum. - Apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos de grupo. - Ler e interpretar enunciados.	- Dialogar com os alunos sobre o plano diário. - Dialogar sobre as tarefas com os alunos e distribuí-las aleatoriamente. - Orientar a atividade <i>Escrever, contar, ler e mostra</i> <sup>3</sup> r.	- Compreender a sequência do plano diário. - Executar as tarefas estipuladas no início da semana. - Apresentar o trabalho elaborado em casa. - Comentar construtivamente o trabalho dos colegas. - Fornecer ideias para melhorar o trabalho dos colegas.	- Planificação. - Quadro das tarefas. - Capa da escrita.
<b>Construção de texto</b> -Construção de	Língua Portuguesa	- Ler em voz alta frases e pequenos textos e localizar neles informação	-Disponibilizar as imagens e as questões orientadoras para a construção da história.	- Contribuir para a construção do texto. - Compreender a ação descrita nas	- Imagens. - Caderno. - Cartolina.

<sup>2</sup> As competências apresentadas têm por base a *Organização Curricular e Programas: 1.ºCiclo do Ensino Básico* e as *Metas de Aprendizagem para o 1.ºCiclo do Ensino Básico*.

<sup>3</sup> Atividade adaptada do *Ler, Mostrar e Contar*, utilizada no Movimento da Escola Moderna.


<p>um texto a partir de imagens.</p> <p>- Conteúdos gramaticais: adjetivos e antónimos.</p>		<p>específica.</p> <p>- Identificar personagens e ações.</p> <p>- Ler, explorar e interpretar informação respondendo a questões e formulando novas questões.</p> <p>- Compreender as etapas necessárias para a construção de um texto.</p> <p>- Decompor a centena.</p> <p>- Resolver problemas.</p>	<p>- Auxiliar as crianças a escreverem a história.</p> <p>- Escrever a história no quadro.</p> <p>- Orientar a leitura das crianças.</p> <p>- Pedir aos alunos que atribuam alguns adjetivos à personagem da história.</p>	<p>imagens colocadas no quadro.</p> <p>- Passar o texto final para o caderno.</p> <p>- Ler o texto em voz alta.</p> <p>- Atribuir qualidades à personagem da história reconhecendo-os como adjetivos.</p> <p>- Escrever no caderno o antónimo de cada um dos adjetivos referidos.</p>	
<p><b>Matemática Coletiva</b></p> <p>- A centena.</p>	<p>Matemática</p>	<p>- Identificar os cuidados a ter na praia.</p> <p>- Compreender o significado das diferentes bandeiras que podem ser colocadas numa praia.</p>	<p>- Orientar a exploração da centena e auxiliar na resolução de exercícios no quadro.</p>	<p>- Decompor números.</p> <p>- Resolver os problemas propostos no quadro.</p> <p>- Utilizar corretamente o material multibásico.</p>	<p>- Manual de Matemática.</p> <p>- Multibásico.</p> <p>- Quadro</p> <p>- Caderno</p>
<p><b>Trabalho em grande grupo</b></p> <p>- Construção de um cartaz sobre os cuidados a ter na praia.</p> <p>- Execução de exercícios do manual.</p>	<p>Estudo do Meio</p>		<p>- Dialogar com os alunos sobre os cuidados a ter na praia.</p> <p>- Apoiar os alunos na construção de um cartaz com os cuidados a ter na praia.</p> <p>- Orientar os alunos na apresentação deste aos colegas.</p> <p>- Apoiar os alunos na realização de alguns exercícios no manual.</p>	<p>- Ler os cuidados a ter em cada uma das situações apresentadas.</p> <p>- Identificar o significado de cada uma das cores das bandeiras.</p> <p>- Compor a informação no cartaz.</p> <p>- Ilustrar o cartaz.</p> <p>- Apresentar a sua parte aos colegas.</p> <p>- Realizar os exercícios propostos.</p>	<p>- Informação para o cartaz</p> <p>- Cores.</p> <p>- Cola.</p> <p>- Tesoura.</p> <p>- Manual de Estudo do Meio.</p>


Balauço do dia		- Dialogar com os alunos sobre as atividades decorridas ao longo do dia.	- Constatar quais atividades concluídas e as que ainda estão por concluir. - Refletir sobre as atitudes e as atividades decorridas ao longo da manhã.	- Planificação - Cores.
<b>Aspetos a refletir</b>				
<p>- No que concerne ao plano diário as crianças já se demonstram muito à vontade realizando as tarefas sem grande confusão e apoiando os colegas que executam a atividade <i>Escrever, contar, ler e mostrar</i>, fornecendo críticas construtivas e novas ideias para o trabalho dos colegas.</p> <p>- Relativamente à construção do texto a partir de imagens, as crianças demonstraram já conhecer aquelas imagens pretendendo reescrever o texto do mesmo modo do que anteriormente, no entanto, foram encaminhados para a invenção de uma nova história. Aqui foi possível lembrar os adjetivos sendo que a grande maioria dos alunos revelou saber utilizar este conteúdo gramatical.</p> <p>- No que respeita à matemática, os alunos já reconhecem números maiores que a centena, conseguindo utilizar o material multibásico como apoio para a resolução de exercícios. No que concerne aos problemas, muitos dos alunos ainda apresentam dificuldades na sua compreensão, pelo que seria importante orientar exercícios de construção e reconstrução de problemas, permitindo aos alunos concretizar as ações descritas sempre que possível.</p> <p>- Na área curricular de Estudo do Meio os alunos trabalharam em grupos. Todos ficaram com uma parte do tema que, posteriormente, foi apresentada e discutida para a turma. Como geralmente acontece neste género de atividades, os alunos mantiveram-se sempre motivados e entusiasmados, revelando a aquisição das competências referidas, no final.</p>				

Tabela 6 - Exemplo de planificação semanal discutida com os alunos.

Horas	Planificação (21 a 23 de novembro de 2011)		
	Segunda-feira (21/11/2011)	Terça-feira (22/11/2011)	Quarta-feira (23/11/2011)
8:30 às 9:00	Plano do dia e semanal Tarefas Seleção dos temas para os projetos	Plano do dia Tarefas Escrever, contar, ler e mostrar Início dos projetos	Plano do dia Tarefas Escrever, contar, ler e mostrar
9:00 às 10:00	<b>Língua Portuguesa</b> Exploração do texto <i>O Diogo vai às vacinas</i> Adjetivos - (lista de adjetivos)	<b>Língua Portuguesa</b> Exploração do texto <i>O 2.º A e a higiene do vestuário.</i>	<b>Trabalho de texto</b> Explorar um dos textos do escrever, contar, ler e mostrar.
10:00 às 10:30	<b>Matemática coletiva</b> Explorando o tangram: figuras geométricas, perímetros, áreas, a metade.	<b>Matemática coletiva</b> Explorando a centena (decomposições)	Trabalho de projeto Recortar, discutir e organizar informação.
10:30 às 11:00	<b>Lanche</b>	<b>Lanche</b>	<b>Lanche</b>
11:00 às 12:00	Convidada: Enfermeira Cristina Ferreira	<b>Matemática coletiva</b> Explorando a centena (problemas / desafios)	Trabalho de projeto Apresentar os projetos. Avaliação dos projetos.
12:00 às 13:15	<b>Estudo do Meio</b> Livro sobre a importância das vacinas	<b>Estudo do Meio</b> Experiência: Será que as mãos estão limpas? Trabalho sobre as medidas de higiene dos espaços de uso coletivo.	<b>Inglês</b>

13:15 às 13:30	<b>Balço do dia</b>	<b>Balço do dia</b>	<b>Balço do dia</b>
Escrever, contar, ler e mostrar	_____	A13 e A11	A5 e A14

Já fizemos 

Ainda não fizemos 

## **Desenvolvimento do Estágio**

### **Período de observação.**

O período de observação na vertente de 1.º CEB decorreu durante os três primeiros dias. Para uma visão mais global da sala, foi-nos sugerido ficar sentadas na parte de trás da sala enquanto decorria a aula. As notas foram escritas na hora, num pequeno bloco, uma vez que essa medida não perturbava o normal funcionamento da aula. É necessário ter em consideração que as informações obtidas, pelo menos no primeiro dia, podem ter sido condicionadas pela estranheza à presença de mais dois adultos dentro da sala. Tal como na EPE, senti necessidade de organizar os dados recolhidos, elaborando um diagnóstico da situação, o qual serviu de ponte entre a observação e a prática.

### **Diagnóstico da situação.**

Segundo Constantino (2003), “o diagnóstico do comportamento operatório das crianças e análise do contexto social em que vivem, oferece sugestões de como lidar com o problema da dificuldade de aprendizagem” (p. 10). Assim, a partir deste diagnóstico, é possível elaborar uma planificação mais adequada ao contexto observado.

Relativamente à nossa presença, os alunos demonstraram-se extremamente curiosos e afáveis sendo que, desde o primeiro dia solicitaram o nosso apoio sempre que necessitaram. No concernente ao seu comportamento, aparentavam-se calmos sempre que a atividade era repetitiva e monótona, modificando o seu comportamento, rapidamente, com qualquer alteração da atividade. Mais tarde, a docente cooperante referiu que a solicitação de tarefas com o carácter mais monótono era uma estratégia, utilizada com frequência, para acalmar a turma.

Na área curricular de Língua Portuguesa, observei que a maior parte dos alunos lê com alguma fluência, no entanto, cerca de cinco apresentam grandes dificuldades, sendo que,

posteriormente, fui informada de que três destes alunos demonstram algumas complicações no que concerne ao desenvolvimento da linguagem. De referir que, durante a apresentação realizada, revelaram-se bastante comunicativos.

Na Matemática, as maiores dificuldades prendiam-se com os cálculos que eram realizados, na sua maioria, de modo abstrato. No que respeita às atividades, principalmente ao nível desta área curricular, muitos dos alunos não participaram, não apresentando muita motivação para as realizar. Foi-nos dito, pela docente cooperante, que muitas das crianças não executam autonomamente os exercícios, esperando que estes sejam realizados no quadro para posteriormente os copiar.

Constatei que dois dos alunos que estavam sentados nas mesas individuais revelavam mais dificuldades que os restantes. A sua ação durante todo o dia consistia em copiar o que os outros faziam, no entanto não demonstravam ter adquirido conhecimento. Tendo noção desta situação e como estava a trabalhar em par pedagógico, combinei com a minha colega que enquanto eu estivesse a dar a aula, ela estaria mais atenta a estas duas crianças e vice-versa.

No que concerne às paredes da sala, encontravam-se, nas mesmas, apenas um quadro com os aniversários e dois *posters* com os números de zero a cem, não se revelando evidências das produções realizadas pelos alunos nem quadros de regulação. Quanto a estes últimos, considerámos importante e decidimos introduzi-los, de modo a inculcar alguma responsabilidade e participação ativa no dia-a-dia em sala de aula.

### **Competências a desenvolver.**

#### ***Língua Portuguesa.***

Bloco 1 – Comunicação Oral

Lê e interpreta enunciados.

Expressa-se por iniciativa própria.

Apresenta e emite opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo.

Fornecer sugestões de escrita para melhoramento de um texto.

Relata acontecimentos, vividos ou imaginados.

Participa, em grupo, na elaboração de histórias.

Constrói histórias a partir de ilustrações.

Regula a participação nas diferentes situações de comunicação.

#### Bloco 2 – Comunicação Escrita

Produz textos por iniciativa própria.

Ler para a turma textos produzidos por iniciativa própria.

Constrói rimas e cantilenas a partir de palavras dadas.

Relaciona o que leu com as suas vivências.

Identifica personagens e ações.

#### Bloco 3 – Funcionamento da Língua – Análise e reflexão

Identifica nomes coletivos, comuns e próprios.

Identifica sinónimos de palavras.

Identifica antónimos de palavras.

Transforma frases do singular para o plural.

Reconhece adjetivos.

*Intervenção educativa: algumas atividades relacionadas com as competências da área curricular de Língua Portuguesa / aspetos a refletir.*

Uma das atividades realizadas no âmbito da língua Portuguesa consistiu num jogo em que as crianças lançavam uma laranja entre si. Antes de a atirarem deveriam referir uma qualidade referente à mesma (ver figuras 82 e 83). Neste âmbito, os alunos estavam a começar a aplicar corretamente adjetivos sem terem conhecimento de tal.

Figura 82 - Explicação do jogo dos adjetivos para a turma.



Figura 83 - Uma aluna a referir um adjetivo para a laranja.



A atividade *Escrever, contar, ler e mostrar* permitiu às crianças demonstrarem iniciativa e forneceu-lhes uma certa liberdade e autonomia para realizarem trabalhos em casa de acordo com a sua motivação e interesse (ver figuras 84 e 85). Inicialmente, os alunos mostraram-se um pouco inibidos, no entanto, rapidamente, expuseram o seu trabalho aos colegas. Através desta atividade, as crianças desenvolveram não só a sua comunicação escrita, como a comunicação oral, na medida em que aprenderam a comentar e a facultar ideias para incrementar o trabalho dos colegas.

Figura 84 - Aluno a demonstrar um exercício de matemática que inventou em casa de livre iniciativa.



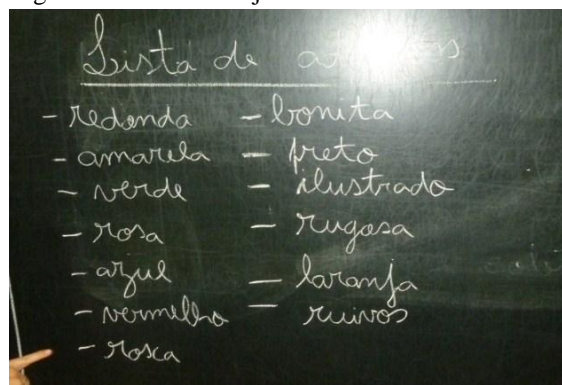
Figura 85 - Apresentação de um texto elaborado em casa de livre iniciativa.



A partir destas produções, foram selecionados alguns textos para serem melhorados através do trabalho de texto realizado pelos alunos a pares, sendo os mesmos lidos, primeiramente, pelo autor do mesmos e depois por mim, tal como se apresentavam. De salientar que, de modo a chamar a atenção para os erros, os textos eram lidos com uma entoação, ligeiramente, exagerada. Antes deste processo, uma cópia dos textos era distribuída pelos restantes alunos que, após essa leitura, assinalavam os erros bem como sugestões de ideias para o autor melhorar a sua prestação, as quais cabia a este, após um diálogo sobre o assunto, acatar ou não.

As listas de palavras construídas pelos alunos foram uma forma de efetuarem um registo organizado com potencialidade para ser consultado mais tarde, sendo este um instrumento que se revelou facilitador da aprendizagem dos alunos (ver fotografia 86).

Figura 86 - Lista de adjetivos.



A criação coletiva de uma história a partir de imagens foi um modo de caráter mais lúdico de colocar as crianças a escrever e a imaginar múltiplas situações para delinear, em conjunto, uma história com início, desenvolvimento e conclusão. Em relação a esta atividade os alunos demonstraram-se extremamente cooperantes fornecendo ideias adequadas às imagens bem como, dialogando sobre os diferentes percursos possíveis para continuar a história. Através deste género de jogo (ver figuras 87 e 88), embora alguns alunos demonstrassem algumas dificuldades, não mostraram inibições, permanecendo motivados durante a tarefa.

Com o objetivo de orientar os alunos que, na minha opinião, apresentavam algumas dificuldades no que concerne à apresentação de ideias bem como à organização das mesmas, foi-lhes entregue um guião que consistia em vinte e quatro questões numeradas, as quais foram distribuídas, aleatoriamente. A resposta a estas questões (ver figura 89), além de apoiar a turma em relação à construção do texto, permitia-lhes manterem-se motivados, uma vez que criou várias oportunidades para discussões coletivas.

Figura 87 - Aluno a colaborar na ordenação da história.



Figura 88 - Escrita no quadro da história inventada pelos alunos.



Figura 89 - Leitura das questões-guião da história.



### ***Matemática.***

#### Bloco 1 – Números e operações

Efetua contagens por ordem crescente e decrescente.

Estabelece relações de ordem entre os números e utilizar a simbologia  $>$ ,  $<$  e  $=$ .

Descobre regularidades nas contagens de 5 em 5, 10 em 10.

Lê e escreve números.

Representa números numa reta graduada.

Relaciona a dezena e a centena com a unidade.

Desenvolve estratégias de cálculo mental.

Compreender o mecanismo de numeração de posição sistema decimal.

Usa a adição nos sentidos combinar e acrescentar.

Decompõe os números em somas e diferenças.

Compreender o problema: identificando a informação relevante para a sua resolução.

Justifica as estratégias de resolução de problemas.

#### Bloco 2 – Forma e espaço (iniciação à geometria)

Reconhece a partir da observação de objetos, linhas retas e linhas curvas.

Compara figuras geométricas e faz classificações.

Faz composições com figuras geométricas, utilizando o tangram e o geoplano.

Traça itinerários entre dois pontos.

Compara o comprimento de itinerários traçados entre dois pontos.

*Intervenção educativa: algumas atividades relacionadas com as competências da área curricular de Matemática: / aspetos a refletir.*

Antes de iniciar a explanação das atividades desenvolvidas nesta área, torna-se essencial lembrar a importância de acompanhar os conteúdos lecionados com a concretização. A este pressuposto subentende-se uma aquisição mais natural por parte dos alunos. Uma das atividades realizadas no que diz respeito a esta área e, através da qual procurei introduzir alguns conceitos de geometria, foi a exploração do Tangram. Para a exploração deste material, elaborei um Tangram com a dimensão de 50 cm x50 cm, o qual foi alvo de uma exploração e discussão conjunta através da observação das suas características e comparação entre as mesmas (ver figura 90). Posteriormente, os alunos recortaram as sete peças de um Tangram fornecido juntamente com a aquisição do manual, executando diferentes exercícios tanto livres como dirigidos (ver figura 91). Alguns dos exercícios foram realizados a partir de imagens já definidas, outros, em género de desafio, consistiam em atingir um determinado objetivo através de diversas tentativas utilizando apenas, duas ou três peças de cada vez.

Figura 90 - Diálogo sobre as figuras constituintes do Tangram.



Figura 91 - Crianças explorando o Tangram.



Para explorar a centena cortei múltiplas palhinhas o que perfez cerca de dois milhares e meio de unidades. Este material, embora muito simples e de fácil acesso, foi o suficiente para colocar toda a turma a manipular e explorar as três ordens pertencentes à classe das unidades. Antes da sua exploração, lancei um desafio que consistia em saber quantas unidades havia cortado. Através do diálogo estabelecido, os alunos concluíram que contar de unidade em unidade ia ser muito moroso, então um dos alunos sugeriu contarmos duas unidades de cada vez ao que outro respondeu que o melhor seria contar pelo menos cinco de uma vez, no entanto, o processo mantinha-se demasiado lento. Após algumas contagens, alguém se lembrou que para contar mais facilmente poderíamos fazer montinhos de dez. Todos os alunos concordaram que realmente seria mais fácil desse modo e assentiram em colaborar (ver figura 92).

De referir que, no primeiro dia de exploração, os alunos ficaram eufóricos de tal maneira pela novidade que foi um pouco complexo gerir a situação. No entanto, penso que esta é uma das situações em que ficou clara a importância da persistência quando se acredita numa metodologia ativa. Assim, após duas tentativas, os alunos começaram a utilizar este material como um apoio ao nível do cálculo, agora não apenas em situações isoladas e dirigidas com esse objetivo, mas também na resolução de problemas, solicitando este material sempre que necessário (ver figuras 93 a 95).

Figura 92 - Organização do material multibásico em dezenas.



Figura 93 - Auxiliar de cálculo.

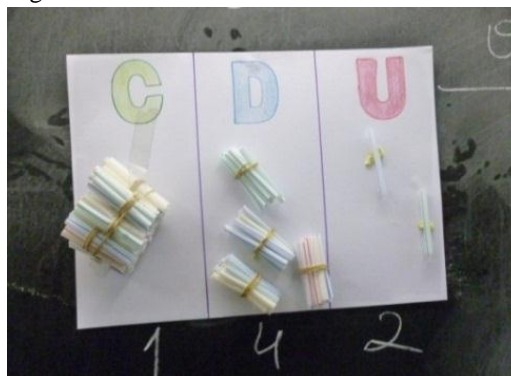


Figura 94 - Explicação do modo de utilização do auxiliar de cálculo.



Figura 95 - Utilização do material multibásico.



Outra das atividades desenvolvidas iniciou-se com um diálogo sobre as características de algumas figuras geométricas, as quais foram divididas pelos alunos segundo o seu próprio critério. Alguns alunos optaram pela divisão por cores e outros consideraram o número de lados das figuras apresentadas (ver figura 96). Ao longo do diálogo supracitado, o grupo deu-se de conta que todas as figuras fornecidas eram apenas compostas por segmentos de reta não apresentando linhas curvas. Neste contexto, aproveitei para introduzir o conceito de poliedro e partir para uma atividade que permitiu aos alunos catalogar estas figuras segundo o número de lados (ver figuras 97 a 99).

Figura 96 - Diálogo sobre as características das figuras geométricas.



Figura 97 - Criança a colocar uma figura geométrica no local adequado.



Figura 98 - Aluno a explicar o funcionamento do quadro dos polígonos e não polígonos.



Figura 99 - Aluno a mostrar aos colegas que a sua figura não é um poliedro.



### ***Estudo do Meio.***

Bloco 1 – À descoberta de si mesmo

Identifica os órgãos correspondentes a cada sentido.

Identifica os alimentos essenciais numa alimentação saudável.

Reconhece a importância da água.

Verifica e interpreta corretamente o prazo de validade de um alimento.

Interpreta corretamente a Roda dos Alimentos.

Conhece e aplica as normas de higiene alimentar.

Reconhece a importância da vacinação para a saúde.

Conhece e aplica as regras de segurança na praia, nos rios e nas piscinas.

*Intervenção educativa: algumas atividades relacionadas com as competências da área curricular de Estudo do Meio / aspetos a refletir.*

No âmbito da área do Estudo do Meio foi convidada a enfermeira Cristina Ferreira para realizar uma ação de sensibilização subordinada à temática da vacinação. A primeira atividade, após a apresentação, foi um jogo sobre a interação entre os microrganismos patológicos e a vacinação (ver figuras 100 e 101).

Figura 100 - Explicação de um jogo.

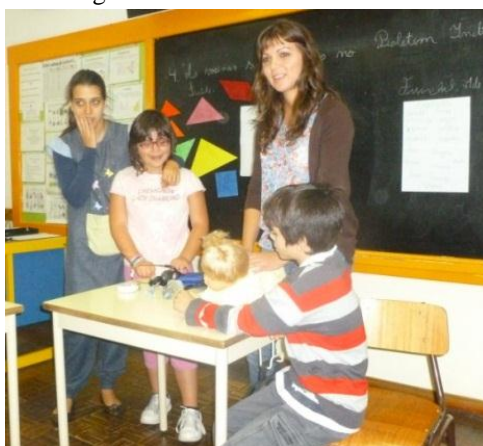


Figura 101 - Desenrolar do jogo.



A interação entre os alunos e os especialistas provenientes da comunidade pode ser extremamente benéfica para estes. Através desta experiência alguns alunos tiveram oportunidade para participar na simulação de uma consulta de enfermagem, na qual a enfermeira Cristina demonstrou algumas técnicas e materiais próprios da sua profissão (ver figura 102).

Figura 102 - Simulação de uma consulta de enfermagem.



A organização e registo das informações é uma etapa essencial do processo no que respeita à assimilação dos conhecimentos, no entanto, esta não tem de ocorrer sempre segundo a mesma sequência: abre caderno, passa o que o docente escreve no quadro e fecha o caderno. Na realidade, a execução dos registos pode ser bem mais dinâmica e significativa. Deste modo, optou-se pela construção coletiva de um livro em que as informações foram recolhidas a partir dos conhecimentos assimilados pelas crianças durante a abordagem deste tema (ver figuras 103 e 104).

Figura 103 - Construção do livro.



Figura 104 - Apresentação do livro.



Além de ter sido convidada a enfermeira Cristina Ferreira, também recebemos alguns agentes da Polícia de Segurança Pública aquando da abordagem do tema *Prevenção rodoviária* (ver figuras 105 e 106).

Figura 105 - Diálogo sobre a prevenção rodoviária.



Figura 106 - Conhecimento do equipamento policial.



Tal como anteriormente, os alunos demonstraram-se sempre muito entusiasmados e atentos. No que concerne à mensagem transmitida pelos agentes, os alunos demonstraram, através do trabalho realizado posteriormente, a aquisição das competências associadas a esta temática. De referir que um dos grandes atrativos desta visita consistiu na possibilidade de se colocar, por alguns instantes, na posição de condutor dos veículos da Polícia de Segurança Pública.

A pesquisa e a análise de informação (ver figura 107) é uma das etapas essenciais no percurso da autonomia relativamente ao conhecimento. No meu ponto de vista, este é o grande objetivo do professor, isto é, encaminhar os seus alunos na sua aprendizagem até eles serem capazes de progredir autonomamente.

Figura 107 - Pesquisa e análise de informação.



A apresentação de trabalhos à turma permite desenvolver competências essenciais nesse âmbito, no entanto, neste contexto, mais do que isso, foi uma motivação para executar as atividades mais rapidamente e com a melhor qualidade possível, uma vez que seriam expostas e alvo de avaliação. Uma das apresentações realizadas foi subordinada ao tema *Cuidados a ter na praia* (ver figuras 108 e 109). De apontar, que esta foi uma das últimas apresentações realizadas e que a larga maioria dos alunos já não se inibiam nem com a apresentação em si, nem com os comentários tecidos pelos colegas.

Figura 108 - Apresentação do trabalho sobre os cuidados a ter na praia.



Figura 109 - Leitura de algumas recomendações.



O jogo *Quem quer ser milionário?* foi uma das atividades preferidas das crianças, pois além de possibilitar uma aprendizagem mais lúdica, foi utilizado um meio informático para tal, o que por si só já captou a atenção dos alunos (ver figura 110). De salientar, que os alunos apresentaram-se sempre motivados e concentrados na atividade, tendo sido respondido incorretamente a apenas algumas vezes, a partir das quais foi possível criar discussão e esclarecer as dúvidas dos alunos.

Figura 110 - Revisão de conteúdos (jogo Quem quer ser milionário?)



## **Refletindo Sobre...**

### **O desenvolvimento do pensamento matemático**

Antes de mais, perante este assunto, um dos conceitos pertinentes que deve ser alvo de atenção, é o conceito de aprendizagem. Não me refiro a um conceito de aprendizagem qualquer, mas sim, a uma aprendizagem ativa cujo centro é a criança e onde não são eliminadas etapas essenciais do processo de modo a apressar os resultados. A ideia de fazer uma breve abordagem a este tema surge através de alguns dados recolhidos durante o período de observação, mais propriamente, nas atividades executadas pelos alunos neste intervalo de tempo, as quais assentavam num carácter repetitivo.

Neste âmbito, e associado ao conceito de aprendizagem, é igualmente essencial focar o conceito de tempo, afinal já o ditado o diz, “tempo é dinheiro”. De facto, na sociedade corrente, ninguém quer perder tempo e muito menos dinheiro, o que se constata na menor dedicação de tempo dos pais aos filhos, na redução da atenção do médico ao paciente e, infelizmente, no caso dos professores, no espaço dado às crianças para aprenderem por si próprias. Nos dias de hoje, os docentes estão encarregados de uma grande responsabilidade, formar os “homens do futuro” que devem ser dotados de um conjunto de capacidades adequadas à sociedade que se pretende perpetuar. Com a preocupação de abordar todos os pontos do currículo vigente, por vezes, são contornadas algumas etapas essenciais no processo de aprendizagem. Pelo que compreendi ao longo deste estágio, a valorização deste género de aprendizagem pode ter, entre outros, dois objetivos: ganhar tempo para treinar o máximo de técnicas possíveis e o controlo do comportamento do grupo. Neste contexto, é de salientar que, apesar de já muito se falar numa aprendizagem adaptada ao ritmo de cada indivíduo, o certo é que a escola pretende dar um nível equiparado de instrução a todos os alunos, não estando, a sua raiz, de facto, direccionada para ter em conta as necessidades de cada pessoa, mas sim para formar massas.

Na minha opinião, este tempo “ganho”, não é, de modo algum um tempo bem empregue, pois, nesta situação, destacam-se dois aspetos: o desvalorizar de determinadas etapas e a sobrevalorização da execução correta de determinadas técnicas. Em relação à primeira, estamos, desde logo a discriminar os múltiplos modos de aprendizagem das crianças, pois se algumas conseguem passar automaticamente à abstração, outras nem tanto e necessitam de passos mais concretos como a observação e manipulação para apreender os conhecimentos. No que diz respeito à segunda, é importante ter em consideração que não estamos a criar máquinas para executar técnicas corretamente, isto é, os conhecimentos não podem estar, de modo algum, dissociados do dia-a-dia. Assim, os alunos devem procurar soluções e compreender os processos e não apenas decorar sem compreender e sem saber aplicar os conteúdos em situações do seu quotidiano.

Outro dos aspetos que gostaria de realçar nesta abordagem relativa à matemática é a utilização sistemática do livro, situação que ainda ocorre com frequência. Na minha opinião, os manuais escolares são feitos para serem bonitinhos e para agradar mais o professor do que ao próprio aluno, facilitando o primeiro, porque o segundo apenas gosta de os folhear nos primeiros dias de aulas enquanto têm o cheiro a novo. Compreendo que os manuais surgiram com o intuito de auxiliar a aprendizagem, provavelmente numa altura em que era difícil encontrar materiais para lecionar, no entanto, atualmente, a diversidade de fontes de pesquisa de material é tão vasta que tal não se justifica. Não quero com isto parecer que sou contra a utilização dos manuais escolares ou quem os utiliza, porque até, por vezes, podem revelar-se úteis, não obstante, o ato de fechar um manual apenas para abrir outro durante todo um dia de aulas, choca-me. Optei por salientar este tema, pois vou abordá-lo mediante duas perspetivas, enquanto aluna e enquanto docente.

Quando eu frequentava o 1.º CEB tive professores que utilizavam o livro com frequência. Realmente, considerava a execução dos exercícios daqueles livros um

aborrecimento, porque a estrutura dos exercícios era sempre semelhante, verificando-se um certo prazer por parte dos alunos quando era permitido utilizar uma espécie de desafios que ficavam em caixas ao fundo da sala que, na verdade, não eram nada mais, nada menos que fichas com uma dimensão menor e uma estrutura diferente. Durante o estágio decorrido nesta vertente, deu-se a reprodução deste género de exercícios que, em vez de fichas, consistia em puzzles relacionados com as três áreas curriculares e problemas. Estes desafios, que podem ser consultados no CD em anexo, geraram um impacto significativo com as crianças, pois as mesmas demonstravam vontade em terminar outros exercícios mais cedo para ter a oportunidade de executar estes últimos (ver fotografias 111 a 114). Em suma, para além de serem um meio de as crianças aprenderem sem uma estrutura rígida e pré-definida, é um modo de motivação excelente.

Figura 111 - Desafio: triângulo mágico.



Figura 112 - Desafio: puzzle matemático.



Figura 113 - Desafio: antónimos.

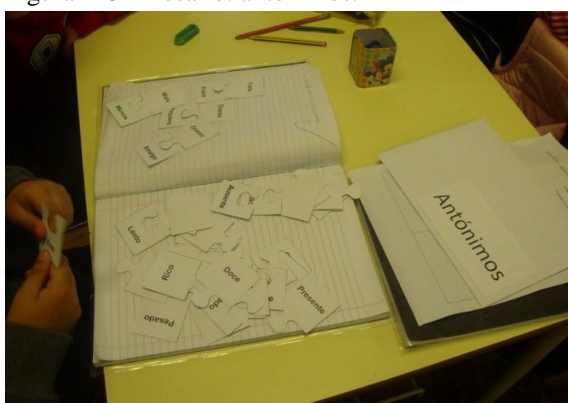


Figura 114 - Desafio: quadrado mágico.



É de referir que, enquanto aluna, um dos manuais que mais me causava estranheza era o manual de estudo do meio e porquê? Este manual estava adaptado à maior parte da população portuguesa, ou seja, aos residentes em Portugal Continental. Apesar de hoje em dia já existir o cuidado de colocar uma ou duas páginas sobre os arquipélagos da Madeira e dos Açores, a realidade é que a utilização, repetida, de um manual remete para a descontextualização das nossas necessidades. Relativamente a este aspeto, não posso deixar de salientar a minha satisfação quando abordei história da Madeira na universidade sob a orientação do professor Nélson Veríssimo, penso que deve ter sido uma das melhores classificações que obtive à disciplina de História, durante todo o meu percurso académico.

Para o leitor, a perspetiva supramencionada pode parecer irrelevante, uma vez que se trata do ponto de vista de uma criança que persistiu no tempo, no entanto, saliento que, atualmente, apesar de me encontrar na posição de professora, a perspetiva mantém-se. Podem dizer-me que é apenas uma visão tola e demasiado trabalhosa para o docente, no entanto, pergunto: se queremos que sejam as crianças a executar o que as mesmas necessitam para a aprender, como pode o professor ter mais trabalho? Estou de acordo que o docente, ao implementar este género de práticas, necessita de dar uma especial atenção às regras de convivência social, fomentar, a autonomia, a entajuda e a cooperação e que de facto isso pode exigir um outro tipo de postura por parte do mesmo, todavia, mesmo num sistema de ensino mais tradicional essas são competências privilegiadas pelo Ministério da Educação (2004<sup>a</sup>).

Já no que respeita a esta reflexão sobre o desenvolvimento do pensamento matemático, na minha opinião, na maior parte das vezes, os docentes que se restringem à utilização de manuais escolares, desvalorizam o recurso a materiais de apoio para a resolução de exercícios, para não perder o tal precioso tempo. Como já foi referido noutra parte deste relatório, penso que uma aprendizagem mais significativa tem mais a ver com o processo de

assimilação desses conhecimentos, do que com a sua finalização correta sem uma compreensão de base.

De relevar que, no que respeita aos materiais, estes assumem uma grande importância na medida em que

por volta dos 7-8 anos, em média (mas repetimos, estas idades médias dependem dos meios sociais e escolares), a criança consegue, depois de interessantes fases de transição, (...), chegar à constituição de uma lógica de estruturas operatórias a que chamaremos “concretas”. (Piaget, 2010, p. 146).

A criança, desta idade, encontra-se numa fase em que necessita concretizar para aprender, isto é, necessita de contribuir para o processo, de o fazer, observando, tocando, acrescentando, tirando, entre um grande conjunto de ações que lhe permitirão assimilar mecanicamente o processo para, posteriormente, passar à abstração.

Ainda neste âmbito da necessidade de concretizar, outra das questões sobre a qual penso que é necessário refletir é a leitura dos problemas. Muitas crianças não compreendem os problemas, leem na perfeição mas não entendem o que se pretende dali, considerando um problema um grande quebra-cabeças. Na minha opinião, associado a este dilema de interpretação de problemas que acontece não apenas em escolas do 1.º Ciclo, frequentemente está associada a aprendizagem da leitura. Quando se aprende a ler, mais do que descodificar um conjunto de sinais é importante compreender, imaginar aquilo que se está a ler. Quando ainda se tem dificuldades nesse processo, o importante é representar o que se lê seja com objetos ou mesmo graficamente, ou seja, o importante é que não se perca a ideia daquilo que se lê. No caso das situações problemáticas, a concretização é essencial, pois mais que uma técnica isolada, envolve um processo em que necessitamos de resolver uma determinada situação, uma entre tantas com as quais nos deparamos no nosso dia-a-dia.

No meu ponto de vista e já que aqui voltei a empregar o termo técnica, torna-se importante salientar que, por exemplo, no que se refere às técnicas para execução dos

algoritmos, estas jamais deveriam ser dadas nas aulas sem um problema por detrás. Ora vejamos, de facto nós podemos resolver  $34 + 23$ , sem qualquer problema utilizando o algoritmo da soma, no entanto, o que é o 34? E o 23? E mais, porque os vamos somar? Podíamos usar outro algoritmo para estes números ou outros números para este algoritmo. Se fizermos o cálculo, obteremos 57 mas, mais uma vez é 57 quê? E este cálculo serviu-nos para qual utilidade? Agora, se por outro lado, pensarmos que uma das crianças da sala trouxe para a escola para oferecer a um colega 34 cromos e que outra, com o mesmo objetivo trouxe 23. Aí sim, se calhar conseguimos perceber que a que se referem aqueles números e porque a melhor opção é empregar o algoritmo da soma e não outro qualquer. Assim, é mais fácil compreender que o 57 se refere ao número de cromos recebidos pelo outro colega. A aprendizagem deve ser significativa tanto para a criança como para nós adultos, pois se não o for, torna-se desnecessária e a natureza está de tal modo bem organizada, que descarta o que tende para a inutilidade.

Ainda no que se refere a uma aprendizagem ativa no que concerne às situações problemáticas e de modo a associar as aprendizagens com as necessidades do dia-a-dia, foi proposto às crianças a invenção e resolução de problemas. Para este exercício foi-lhes apresentando um modelo de modo a facilitar a sua construção, uma vez que era a primeira vez que faziam este género de exercício. As crianças, inicialmente, consideraram estranha a opção de ter que inventar os problemas, no entanto, deste modo, foi possível observar as dificuldades de raciocínio associadas à resolução dos mesmos, uma vez que para a invenção destes, é necessário prever os passos a dar para a sua resolução, fornecendo os dados adequados. Os problemas foram resolvidos pelas crianças em pares e, alguns deles, apresentados aos colegas. Alguns dos grupos mostraram a sua perspetiva à turma identificando e explanando o percurso percorrido, registando-o no quadro. Assim, deu-se o fornecimento de múltiplas formas de resolver um determinado tipo de problemas que nós

próprias, enquanto docentes, por vezes, nem nos lembrámos. As diferentes explicações dadas pelas crianças permitem ver que existem múltiplos caminhos a percorrer para chegar a uma mesma solução, abrindo horizontes e facilitando a aquisição de conhecimentos por parte das crianças com maiores dificuldades.

Para finalizar a meditação sobre este assunto regresso ao fator tempo, pois ao que parece é ele que controla todo este processo. Todos estes passos demoram muito tempo, estando este processo mais próximo do ritmo natural dos alunos. Neste sentido, as crianças que têm maior facilidade de aprendizagem têm oportunidade de aumentar o grau de dificuldade nos exercícios, integrar novas perspetivas e auxiliar os colegas, enquanto as crianças com maiores dificuldades podem andar a um ritmo mais lento, aprender com as outras, compreender o processo a executar, interpretar as informações fornecidas e encontrar o melhor modo de resolver a situação. O maior entrave desta continuidade de etapas é o tempo, sendo por isso que muitos professores continuam num modelo pedagógico mais tradicional.

Enquanto pessoa que pratica aquilo em que acredita, tenho de admitir que a utilização deste género de estratégias pode ocupar um pouco mais de tempo do que o previsto, no entanto, para mim, tal se justifica pela oportunidade dada aos alunos para observar, experimentar, refletir e dialogar sobre a temática, nunca se distanciando da realidade que estes conhecem. Penso que este tempo “gasto” não é, de modo algum, tempo perdido, sendo sim uma altura fulcral na compreensão e consolidação de conhecimentos que conta com a partilha de opiniões e ideias para resolver problemas do quotidiano. Este tipo de atuação permite, principalmente a integração de todas as crianças, mesmo as que apresentam dificuldades cognitivas, na aula. O tempo é importante, não é uma questão a desvalorizar, no entanto, é o tempo de cada criança que temos de respeitar. Contornar etapas não leva a uma

evolução mais rápida, apenas faz com que nem todos os alunos consigam acompanhar e acabem por ficar distraídos ao fundo da sala.

### **O desenvolvimento da comunicação oral e escrita.**

A área da comunicação oral e escrita deve ser a mais transversal de todas as áreas, sendo aquela que pode ser trabalhada a par de quaisquer conteúdos das outras áreas. Por este motivo, por quê cingir-se a um texto de um manual ou a pedir às crianças que escrevam a típica composição da vaquinha? Bem, pelo menos como meio de motivação, não seria interessante dar às crianças a oportunidade de escreverem sobre o que mais lhes interessar? Não seria mais produtivo desenvolver tanto a oralidade como a escrita a partir de um texto significativo? Os manuais escolares trazem muitos textos e alguns até são interessantes, no entanto, a maior parte nada diz às crianças e, sendo corrigidos e revistos por adultos, não lhes fornece muita margem para corrigir, acrescentar, opinar, dar ideias para melhorar, enfim, não as ensina a escrever. Ponto assente, para aprender a escrever bem é importante escrever.

No que concerne à prática que efetuei, considerei pertinente estimular e propiciar o desenvolvimento da comunicação escrita através de várias múltiplas atividades. Uma das atividades que obteve uma apreciação extremamente positiva por parte das crianças foi o *Escrever, Contar, Ler e Mostrar*. Inicialmente, fiquei com algum receio em relação a esta atividade, pelo facto de a mesma exigir algum grau de autonomia por parte dos alunos. Assim, consoante as suas preferências, as crianças deveriam escrever textos, inventar exercícios de matemática para, posteriormente, mostrar aos seus colegas (dois alunos por dia), os quais deveriam fazer uma avaliação construtiva dos mesmos. Por avaliação construtiva entenda-se uma reflexão elucidativa dos pontos fortes e dos pontos a melhorar relativamente a um determinado trabalho. Neste âmbito Moelas (1999) salienta que “a

possibilidade de escrever por iniciativa própria e encontrar prazer nessa atividade na sala de aula é essencial para a aprendizagem da escrita” (p. 9).

A par do que já havia acontecido numa prática anterior a esta com alunos do 4.º ano de escolaridade, quando lhes foi solicitado para focarem os aspetos positivos da apresentação dos trabalhos dos colegas, quase metade da turma levantou a mão para falar. Quando pedi ao primeiro que comentasse, a resposta incidiu, particularmente, em realçar os aspetos que o colega deveria melhorar. Neste sentido, expliquei à turma que apresentar um trabalho aos outros acarreta algumas dificuldades e que, apenas estar ali à frente de um grupo pode já ser extremamente inibitivo.

Dialogámos, então, sobre o modo de tecer comentários acerca de uma apresentação, de modo a não ser desagradável para a pessoa que está a ser alvo desses comentários. Após este diálogo, os alunos acordaram que deveriam valorizar o trabalho apresentado, referindo primeiro os comentários positivos e depois, os pontos a melhorar. De salientar, que a estes últimos, deve estar subjacente um carácter construtivo, isto é, o apontar de algum aspeto considerado menos bem adjudica alguma responsabilidade a quem está a comentar, o qual deve fornecer ideias para melhoramento desse trabalho. Verifiquei, que após este diálogo as crianças adotaram uma atitude de maior respeito para com o trabalho dos colegas. Ressalte-se que apesar de o seu trabalho ser sujeito a apreciação por parte dos colegas, os alunos demonstraram um comportamento extremamente satisfatório, na medida em que toda a turma se ofereceu para realizar algum trabalho em casa com o intuito de o apresentar aos colegas. De referir que as trocas de opiniões, ideias e diálogos que se estabelecem contribuem para o desenvolvimento da oralidade.

O aperfeiçoamento de alguns textos foi uma outra forma de trabalhar com os alunos as competências associadas à comunicação escrita. Neste âmbito, com textos que constituíssem referências significativas, foi possível refletir sobre os erros mais frequentes neste contexto e

não, a título de exemplo, casos de leitura isolados. Assim, alternadamente, foram selecionados um a dois textos por semana, o quais foram passados a computador conforme os originais e entregues aos alunos com intuito que estes encontrassem e corrigissem os seus erros, fornecessem críticas positivas e ideias para complementar o mesmo. Moelas (1999) relembra que o aperfeiçoamento de texto é diferente de texto para texto, uma vez que diz respeito ao texto original, no entanto, salienta que existem determinados aspetos a ter em consideração em todas as atividades de aperfeiçoamento de texto, nomeadamente, a organização das ideias, a correção gráfica, a pontuação e a construção frásica.

Outro dos modos de apoiar as crianças no desenvolvimento desta área foi através da escrita a partir de frases inacabadas ou mesmo através da reorganização de imagens. Relativamente ao segundo aconteceu uma situação interessante, pois a história em imagens que levei era conhecida da turma que tentou reconstruí-la da mesma maneira que anteriormente, o que me transmitiu a dificuldade que este grupo tinha em imaginar, criar situações novas. Não sei se é porque se conta menos histórias às crianças ou, se por outro lado, se as mesmas canalizam a sua atenção em dados mais objetivos, no entanto, a sua imaginação e a sua criatividade parecem não ter sido desenvolvidas de um modo profícuo, pois o que constatei é que estas crianças apresentavam muitas dificuldades em contribuir para a história.

Numa das utilizações da internet aquando da pesquisa para este trabalho, encontrei uma afirmação a este respeito que penso que não poderia deixar de colocar: "a imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado. A imaginação envolve o mundo.". Esta afirmação atribuída a Albert Einstein (s. d) pela autora do blogue *Writeland*, Fernanda Pessanha (2009), releva a imaginação a um nível que nunca eu havia equacionado, isto é, a ciência, conhecida pelo seu carácter objetivo, concede um papel de destaque à imaginação. A criatividade de pensamento assume uma importância, não apenas no que

refere ao mundo das histórias, elas podem ser apenas um meio para desenvolvê-la em pleno. É a imaginação que nos permite conceber um mundo diferente, é através dela que podemos chegar ao conhecimento e a novas descobertas. Assim, considero que só existem duas maneiras de descobrirmos algo novo: porque conseguimos imaginar, ou por acaso.

Na verdade, a imaginação é, cada vez mais, desvalorizada, principalmente, à medida que aumenta o nível de escolaridade e, para confirmar tal pressuposto, basta darmos uma olhada na *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º Ciclo*, bem como nos Programas de Português do Ensino Básico e do Ensino Secundário definidos pelo Ministério da Educação nos anos de 2004<sup>a</sup>, 2008 e 2001/2002, respetivamente. No que concerne, especificamente ao 1.º Ciclo, a palavra imaginação aparece apenas relacionada algumas vezes com a Expressão Dramática, e uma vez com a Matemática, onde é salientado que a utilização da calculadora apresenta potencialidades quando usada com imaginação (Ministério da Educação, 2004<sup>a</sup>). Já no que diz respeito ao Programa de Português para o Ensino Básico não se constata nenhuma utilização deste conceito (Ministério da Educação, 2008), voltando a ler-se o mesmo no Programa de Português do Ensino Secundário que aparece apenas na bibliografia referente à didática geral da disciplina (Ministério da Educação, 2001/2002).

Apesar da aparente desconsideração da imaginação nos programas oficiais de Língua Portuguesa e de Português, a verdade é que, o conhecimento, a descoberta não se dá sem a imaginação. Comumente, ouvimos os adultos referirem que já foi tudo inventado, e é difícil descobrir algo novo, pois a imaginação está, por excelência, relacionada com as crianças. Então porque será que as crianças de hoje têm tanta dificuldade em imaginar? Será porque antigamente era necessário encontrar formas de brincar e hoje já têm vários estímulos ao seu alcance? De facto, para defender tal afirmação seria necessário efetuar um estudo aprofundado sobre este assunto, o qual não é objetivo deste trabalho, no entanto, deixo ao leitor duas questões para reflexão: se as crianças, dos nossos dias, forem desprovidas de

imaginação, como será o mundo de amanhã? Será possível dar-se uma grande quebra no nosso ritmo de desenvolvimento atual?

### **O Estudo do Meio: *Investigar para conhecer.***

Uma das áreas curriculares que, obtém geralmente melhores resultados, mesmo no que diz respeito a alunos com NEE, é o Estudo do Meio. Porque será que tal acontece? Porque é que, normalmente as crianças têm mais facilidade em adquirir competências relacionadas com esta área? Na minha opinião, a resposta para esta questão está intimamente relacionada com os pressupostos defendidos ao longo deste trabalho, isto é, os alunos sentem mais afinidade com o Estudo do Meio porque os conteúdos são observáveis, constatáveis e apresentam um índice de significação superior aos das restantes áreas.

O Estudo do Meio, como o próprio nome indica, é o estudo do meio que nos envolve sendo que, o Ministério da Educação (2004<sup>a</sup>), referente a esta área, pretende que sejam desenvolvidos os seguintes blocos: à descoberta de si mesmo; à descoberta dos outros e das instituições, à descoberta do ambiente natural; à descoberta das inter-relações entre espaços; à descoberta dos materiais e objetos e à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Neste sentido, é possível constatar que esta esta área curricular apresenta uma relação muito próxima com o indivíduo e com o que o rodeia, lida com factos e não com fenómenos abstratos. Como já foi referido anteriormente, nesta idade, sete/oito anos, as crianças têm necessidade de concretizar para aprender, sendo, pelas razões supraditas, mais fácil de o conseguir nesta área.

A par do projeto desenvolvido no âmbito da EPE, *Explorar para conhecer*, gostaria de ter tido oportunidade de promover no 1.º CEB, o projeto *Investigar para conhecer*. Alterei o nome, não porque a exploração deixe de ser importante, aliás, ela uma base crucial de todo o

processo, mas porque, nesta fase, já pretendemos, para além do desenvolvimento dos sentidos, o desenvolvimento de novas competências associadas ao saber, à descoberta.

Para abordar um pouco a minha conceção sobre este projeto, é necessário, previamente, compreender as razões que me levaram a querer implementá-lo. A primeira delas refere-se ao facto de conceber a criança, como um investigador que se questiona sobre o que acontece no nosso meio, a segunda prende-se com a dissociação atual entre a teoria e a prática e a última tem a ver com a ideia de que os professores de 1.º CEB não sabem ensinar ciências. No que respeita à criança como investigador, defendo que, devido à utilização de mecanismos inerentes à mesma, podemos potenciar múltiplas aprendizagens. O ensino, ao nível das ciências, pretende formar alunos com mentes críticas, não apenas alunos conformados com aquilo que se lhes ensina, mas sim alunos que pensam de forma livre, que questionam e testam as suas ideias, baseadas na observação de determinadas situações. Estas crianças devem ser capazes de analisar um conjunto de perspetivas, interpretando-as cientificamente.

Deste muito novas, já em bebés, as crianças começam a explorar o meio que as envolve, o que para nós é um simples contexto de vida, para elas é um aliciante desconhecido. Como se dá esta exploração? Quem diz às crianças para o começarem a fazer? Na realidade, ninguém lhes diz, até porque não gostamos dos nossos pertences estragados só porque as crianças os abrem para ver por dentro ou testam a sua durabilidade quando os atiram ao chão apenas ouvir o som que reproduzem. Não, não é porque lhes ensinamos, mas sim porque eles já nascem com uma motivação inata para descobrir o mundo, uma grande curiosidade pelo meio que os rodeia que, muitas vezes é limitada pelos adultos. Ao nascerem as crianças, trazem já “ferramentas” para explorar o universo onde se encontram. Estas “ferramentas”, que já foram referidas ao longo deste relatório, encontram-se no seu próprio organismo e podemos denominá-las de sentidos. Os nossos sentidos levam-nos a descobrir o que se passa à nossa volta, a sentir o meio e o seu desenvolvimento é muito importante

quando nos referimos ao ensino experimental das ciências. Assim, é necessário haver um planeamento da investigação, questionar, formular problemas e hipóteses, interpretar dados recolhidos, prever e avaliar.

Para Sá e Varela (2004), este processo tem a ver com um ambiente de liberdade de comunicação e cooperação que proporciona o desenvolvimento da criatividade. Neste ambiente, estes autores defendem que as crianças devem: explicitar as suas ideias e os seus modos de pensar; argumentar e contra-argumentar tanto entre colegas, como com os adultos, fundamentando as suas ideias; submeter as suas ideias e teorias à prova com recurso a procedimentos científicos; recorrer à escrita para elaborar planos de investigação, relatórios e registar as suas observações; avaliar criticamente a conformidade das suas ideias, expectativas e previsões; negociar perspetivas sobre as evidências, tendo em vista a construção de significados enriquecidos que sejam compartilhados com o maior número de alunos.

Cada criança, que chega a uma instituição de educação, provém de meios distintos, isto é, possui vivências próprias de contextos diferentes, cabendo ao docente proporcionar o confronto destes esquemas rudimentares, que as crianças possuem do conhecimento do mundo, com esquemas mais objetivos, de modo a que os esquemas anteriores, próprios do pensamento mágico e egocêntrico da criança, vão sofrendo ruturas, dando origem a esquemas onde predomina um conhecimento cada vez mais científico. Deste modo, “a partir das suas percepções, vivências e representações, o aluno é levado à compreensão, à reelaboração, à tomada de decisões e à adopção de uma linguagem progressivamente mais rigorosa e científica” (Ministério da educação, 2004<sup>b</sup>).

Para corroborar a segunda razão, basta ler as indicações do Ministério da Educação (2004<sup>a</sup>) que contempla toda a parte prática de um ano inteiro num único bloco, bloco 5 – à descoberta dos materiais e objetos, criando, na minha opinião um grande desfasamento entre

a teoria e a prática. Se a introdução de atividades experimentais práticas poderia ter algum mérito, penso que, deste modo, este se dilui completamente, pois quando os alunos executam estas experiências, muitas vezes, no final do ano, já existe uma distanciação muito grande e a atividade experimental não é tratada como uma investigação sendo mais uma brincadeira prévia às férias. Completar a teoria com a prática e refletir através da formulação de hipóteses, da experimentação, dos resultados obtidos e do registo dos mesmos permite delinear um percurso em direção ao conhecimento teórico que se tornaria muito mais significativo desse modo.

Em relação ao terceiro motivo, coloquei-o porque numa das práticas que realizei ao longo destes cinco anos de formação, uma das docentes dirigiu-se a mim e à colega que fazia par pedagógico comigo e referiu: “ainda bem que vieram nesta altura porque eu não percebo nada desta parte” (relativamente às experiências). Não considero esta forma de agir, de modo algum, negativa, pelo contrário, esta docente admitiu uma fragilidade e pediu-nos para colaborar em relação à mesma. No entanto, esta situação fez-me querer refletir sobre este assunto. Sei, que em relação à atual formação de base para educadores de infância e professores do 1.º Ciclo, a Universidade da Madeira tem valorizado esta área, através da divulgação do Ensino Experimental das Ciências pelos seus formandos bem como pelas escolas, mas a possibilidade de existirem muitos docentes, deste sector, com dificuldades nesta área é grande. Como poderemos colmatar essas dificuldades? Neste âmbito, a recomendação de formações a este respeito parece ser a solução mais viável, no entanto, penso que os professores já vão reconhecendo essa necessidade. De ressaltar que, por vezes não é a dificuldade de explicar a atividade prática em si ou no conhecimento das técnicas envolvidas que impede os professores de realizarem um trabalho prático nesse sentido, é toda a dedicação que uma prática, deste género, exige: organização dos materiais, dos grupos, o

tempo e o espaço necessário para a observação, a colocação de múltiplas hipóteses, a experimentação e a discussão dos resultados com o intuito de chegar a uma conclusão.

### **A participação ativa em sala de aula.**

Segundo o Ministério da Educação (2004<sup>a</sup>),

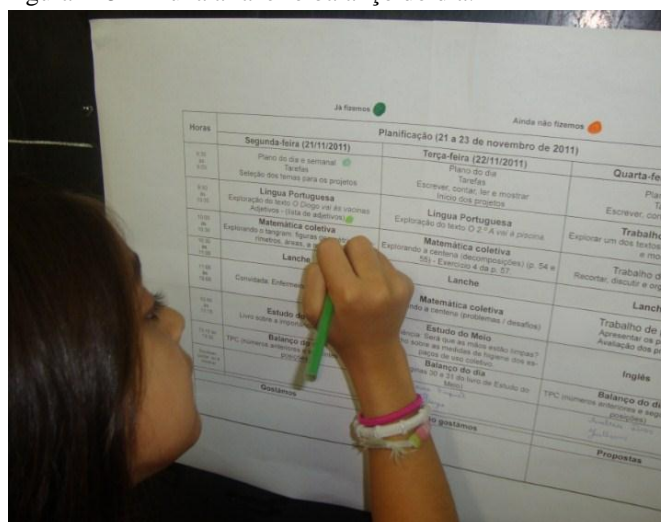
a escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e a aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação, directa e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania (p. 110).

Assim, considera-se que uma participação ativa seja em sala de aula seja na vida escolar potencia o desenvolvimento de valores e atitudes necessários à vida em sociedade, tais como, a responsabilidade, a solidariedade e a cooperação. Durante este período de estágio, foram introduzidas algumas alterações na sua rotina habitual de modo a incutir alguma atividade no que concerne à participação dos alunos na rotina da sala, pois, estar sentado à frente de um caderno ou livro durante todo um turno de aulas em nada contribuí para as aquisições suprarreferidas.

Uma das alterações consistia em dialogar sobre a planificação semanal, altura em que era solicitada a opinião dos alunos relativamente à sua ordem. Neste momento, as crianças eram incentivadas a tomar uma atitude crítica em relação à ordem das tarefas, a qual nunca quiseram alterar, cingindo-se sempre ao proposto. Tendo mais tempo para estágio, penso que seria conveniente continuar a estimular, neste grupo, o espírito crítico em relação ao que os outros nos apresentam. Através da análise desta planificação, os alunos adquiriam conhecimento das tarefas que estavam planificadas para a semana sendo que, apresentavam uma tendência para terminá-las mais rapidamente. Antes das atividades propriamente ditas, combinávamos quais seriam os alunos que trariam as suas produções para apresentar aos restantes alunos e em que dias. Geralmente, quase todos os alunos se ofereciam, mas devido

ao tempo disponibilizado apenas apresentavam quatro crianças, semanalmente. No final do dia, uma das crianças tinha a responsabilidade de ir à tabela apresentada, assinalar quais as tarefas já terminadas, com cor verde, bem como as que não haviam sido ainda executadas, com a cor laranja (ver figura 115).

Figura 115 - Aluna a fazer o balanço do dia.



Outro dos aspetos que lhes permitia participar ativamente em sala de aula, consistia na atribuição de tarefas, as quais, excetuando a de chefe, eram executadas a pares. Esta atribuição era aleatória e os alunos demonstravam sempre muita vontade em colaborar independentemente da tarefa concedida: limpar o quadro; entregar e recolher os cadernos; marcar as presenças; verificar se a sala ficou limpa, entre outras (ver fotografias 116 a 118).

Figura 116 - Alunos atentos às alterações introduzidas.



Figura 117 - Quadro das tarefas.

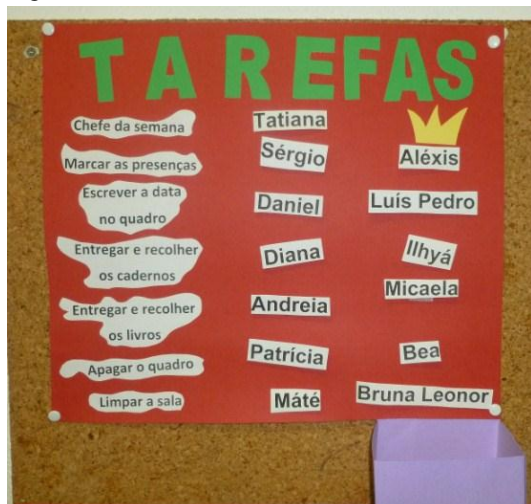


Figura 118 - Dois alunos a marcar as presenças.



### **Interação entre o docente e os alunos com NEE.**

Antes de iniciar uma reflexão sobre este assunto, é, desde já, importante esclarecer que é deveras complexo, para um docente, atender às necessidades de vinte e quatro crianças sendo que esta situação ainda se torna verdadeiramente mais difícil quando, a seu cargo, tem várias crianças com NEE. Neste sentido, Resendes e Soares (2002) enaltecem que “a diversidade é um problema do dia a dia do professor. *Como se pode ensinar de maneira diferente a vinte ou trinta alunos ao mesmo tempo?* perguntam muitas vezes os professores confundindo diferenciação na sala de aula com ensino individual” (p. 23). O ensino de uma turma desta dimensão não pode ser, de modo algum, individual, pois nesse contexto, o professor jamais conseguiria dar resposta a cada um desses alunos. No entanto, os mesmos autores salientam ainda que “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 14).

De referir, que o primeiro contacto com a realidade de gerir vinte e quatro crianças dentro de uma sala de aula, foi, para mim, um tanto ou quanto um despertar para determinadas situações, pois quando aspiramos abraçar a docência, pintamos na nossa mente

um cenário ideal, alunos lindos, que aprendem tudo com muita facilidade, sempre muito bem comportados, ou seja, por outras palavras, perfeitos. Parece que conseguimos fazer tudo o que os outros não conseguem, que vamos chegar lá e fazer logo tudo bem, que já sabemos tudo e se há alunos que não aprendem é porque os outros é que estão a agir mal, pois é mais fácil dizer que nós sim, saberíamos como dar a volta à situação. No entanto, esta história não pode ser contada bem assim porque, na realidade, nem os alunos são perfeitos, nem o professor é perfeito! É verdade que podemos e devemos sempre marcar a diferença através de uma prática reflexiva e dinâmica, no entanto tenho que confessar que fiquei um pouco surpreendida com algumas das situações com que me deparei. Uma dessas situações foi os alunos com NEE.

Não raras vezes, durante esta formação académica, aquando da observação ou mesmo práticas em salas do 1.º Ciclo, reparei que era muito fácil, logo na primeira hora de identificar os alunos com NEE. Não porque estes alunos se destacassem particularmente mas sim, porque, normalmente, se encontravam ao fundo da sala negligenciados. Devido às suas dificuldades, como não conseguiam acompanhar o ritmo dos restantes alunos, os docentes raramente se dirigiam a estes, que pouco ou nada faziam, além de brincar com o lápis ou riscar os cadernos e mesmo as mesas. Na minha opinião, esta situação pode ser comparada a uma bola de neve que, quanto mais o tempo flui, mais esta tende a aumentar. Assim, ignorados e sem conseguir investir o seu tempo na aprendizagem, rapidamente estar dentro da sala causa desinteresse e cada vez mais a escola se torna um fardo desagradável, principalmente, porque as outras crianças têm tendência a repercutir o comportamento do docente.

O modo utilizado, tanto para trabalhar com estes alunos bem como, com os restantes, consistiu em trabalhar em parcerias, uma vez que acredito que este tipo de trabalho promove o desenvolvimento de várias capacidades, bem como os valores de solidariedade, empatia,

respeito pela diferença, responsabilidade, entre outros, promovendo a integração de todas as crianças. Ao trabalhar com o outro, muitas vezes, os alunos sentem-se tentados a explorar, a aprender, uma vez que como as aprendizagens são diferentes, as diferenças são colmatadas, afinal já diz o ditado “duas cabeças a pensar, pensam melhor do que uma”. Como as crianças têm a sua própria linguagem e a sua própria forma de comunicar, entendem-se melhor, sendo que, por vezes, conseguem explicar, num vocabulário mais simplificado aquilo que é pretendido no exercício. Este sistema de trabalho permite aos alunos discutir, refletir com o parceiro de trabalho, pensar sobre múltiplas hipóteses, experimentar e chegar a um acordo.

No que diz respeito ao progresso dos alunos, foi constatado que acontece mais rapidamente numas situações do que noutras. É importante incentivar a turma a valorizar esses pequenos progressos e a colaborar na aprendizagem dos colegas pois todos temos, por vezes, dificuldades. Ao longo das práticas durante a minha formação académica, verifiquei ainda que as atitudes de rir e gozar com estes alunos têm muitas vezes a ver com o exemplo dado pelos adultos, tanto pelos pais como pelos próprios docentes que não tem muito tato em determinadas situações. Mediante este assunto, torna-se essencial focar a diferenciação pedagógica.

Diferenciar porquê? Nos dias que correm, parece que apenas se relaciona este conceito quando existem alunos com NEE na turma, o que, por vezes, passa por adaptar fichas formativas e de avaliação. A ideia de que diferenciar serve para colmatar o que falta a cada indivíduo de modo a uniformizar o conhecimento, na realidade remete-nos para o mesmo problema, os alunos não são todos iguais. De apontar que, a diferenciação pedagógica não deve ser utilizada para discriminar e que, além da utilização de estratégias diferentes quando temos um aluno com um nível de desenvolvimento inferior à média dentro da sala, é importante utilizar a diferenciação como ferramenta no dia-a-dia, pois de acordo com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, LBSE, artigo 3.º, alínea d), o sistema educativo tem de organizar-

se de maneira a “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

A par da diferenciação pedagógica surge, muitas vezes, o termo inclusão, o qual está associado a uma escola que pretende “alicerçar, a construção de uma nova forma de Estar e Ser Social, a Sociedade Inclusiva” (Zêzere, 2002, p. 404). Assim, tem o objetivo de criar uma sociedade que integre todos os indivíduos sem exceção, valorizando a tolerância, o respeito pelo outro e a solidariedade. De acordo com Sanches (2005),

a diferenciação que inclui não é, por exemplo, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2.º ano quando ele está matriculado no 4.º e os seus colegas fazem os exercícios do respectivo ano, não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática, não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em actividades que não têm nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma. Não é, certamente, a professora de apoio “colar-se” ao aluno e criar uma relação de privilégio com “este” aluno, dando origem a frases como esta: “Zé, olha, aí vem a tua professora...” (p. 133).

A diferenciação inclusiva não discrimina como alude a citação anterior, ela acolhe a diversidade e atua de acordo com os ritmos e estilos de aprendizagem próprios do grupo. Neste sentido, além de relevar a importância de uma aprendizagem com o grupo e com o mesmo assente numa atitude de cooperação, acrescenta ainda, que é necessário “organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção do saber a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos” (p. 133).

### **A gestão dos comportamentos.**

Durante as práticas que efetuei ao longo do tempo de formação inicial, nunca foi para mim tão significativo abordar este assunto como atualmente. Na realidade, o problema não se prende, propriamente, com a indisciplina, pois as crianças não eram mal-educadas, no entanto não estavam habituadas à diversidade de atividades propostas. Neste sentido, exibiam um entusiasmo, de tal modo, tão grande que não o conseguiam controlar. Parece caricato abordar o assunto deste modo, pois o que queremos é alunos motivados, interessados e entusiasmados, no entanto, se se gerar muita algazarra, a aprendizagem não decorrerá da melhor forma. De mencionar, que compreendo perfeitamente esta situação, pois se as crianças, anteriormente, estavam habituadas a uma rotina em que o trabalho era feito de modo individual, é natural que ainda não tenham adquirido determinadas competências ao nível dos comportamentos mais apropriados quando trabalhamos noutras situações, como os trabalhos em grupo ou as apresentações aos colegas.

Assim, torna-se relevante levantar uma questão: será que devemos ter medo da confusão dentro da sala de aula e nunca sugerir nada de novo? Não, não podemos fugir às dificuldades, pois, desse modo, não existiria progresso. Embora eu gostasse de ter usufruído de mais tempo para realizar este estágio, na verdade comprovei a minha perspetiva, pois se inicialmente os alunos se demonstravam muito agitados com qualquer atividade que alterasse à sua rotina habitual, no final, essas alterações passaram a fazer parte da mesma e as crianças começaram a integrar e compreender o seu papel mediante os vários momentos na sala de aula.

No que diz respeito ao trabalho de grupo, verificaram-se várias dificuldades e, inicialmente, havia uma certa acracia dentro dos grupos, pois o desenrolar deste género de tarefas requiere o desenvolvimento de um conjunto de competências em “que cada aluno ouça atentamente o que é dito pelos colegas, peça de imediato esclarecimentos quando não

compreende e conteste, argumentando quando não está de acordo. Quando expõe uma ideia ao grupo, o aluno deve procurar ser entendido por todos” (Pato, 2001, p. 49). Antes da execução dos grupos de trabalho foi explicado às crianças quais os aspetos a ter em atenção quando se trabalha nesta modalidade. Nesta senda, o autor supracitado considera que este acordo com os alunos sobre as normas gerais de funcionamento interno antes de iniciar o trabalho, facilita o seu desenrolar e evita a anarquia, acrescentando, ainda, que

a dinâmica de um grupo, na sua actividade, depende não apenas do tipo de tarefa que lhe é imposta, mas também de outros factores determinantes da sua estruturação, dos quais destacamos já: tempo de vida do grupo e continuidade nas suas actividades (p. 21).

Em suma, além de todas as competências cognitivas desenvolvidas nos trabalhos de grupo, estes ainda podem ser olhados como uma forma de aprendizagem social, pois o pequeno grupo, funciona como uma pequena célula de organização social que reflete um mundo com dimensões mais humanizadas (Pato, 2001).

### **Resultados / Avaliação**

A avaliação deste grupo procedeu-se de modo contínuo decorreu a partir da observação de atividades como o trabalho em grupo, as apresentações à turma e da correção de fichas de avaliação nas três áreas curriculares. Destaque-se que, de maneira a organizar a informação obtida através da avaliação contínua, foram efetuados registos diários. Com o objetivo de dar uma visão geral das competências adquiridas por parte das crianças, os resultados foram espelhados em tabelas onde foram utilizadas cores, de modo a facilitar a apreciação global. Saliente-se que a cor verde refere-se às competências adquiridas e a cor laranja às competências que estão em processo de aquisição, isto é, competências sobre as quais as crianças já revelam algumas características embora não as tenham alcançado na totalidade. A cor vermelha representa a ausência de traços que signifiquem o desenvolvimento dessa competência e cor azul foi utilizada nos casos em que não foi possível avaliar.

No que concerne à Comunicação Oral (ver tabela 7), bloco 1 integrante na área curricular de Língua Portuguesa, verifica-se, pela mancha gráfica, uma maior predominância da cor verde, ou seja, de competências desenvolvidas, embora devamos acrescentar que existem quatro crianças que ainda estão a adquirir determinadas competências (A1, A3, A4, A5, A21 e A24), sendo que a criança A5 apresenta dificuldades mais acrescidas que as restantes. Em relação à cor azul, ao longo das restantes tabelas, o leitor reparará que esta está, maioritariamente, associada à criança A13, a qual, devido a problemas familiares, faltou com frequência às aulas.























































Ainda dentro da mesma área curricular, foi possível trabalhar competências relacionadas com outros blocos, nomeadamente, blocos 2 e 3 (ver tabela 8), no entanto, devo, nesta altura chamar a atenção para o facto de, o Ministério da Educação (2004<sup>a</sup>) não contempla o 2.º ano de escolaridade no Bloco 3 – Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão, não obstante, acrescentei-o aqui, pois foram desenvolvidas algumas competências nesse âmbito. Assim, no concernente à Comunicação Escrita, embora a cor verde ainda seja predominante, aparecem com frequências as cores laranja e azul. No caso da cor azul, penso que se compreende a sua frequência, uma vez que, durante este curto espaço de tempo, nem todos os alunos tiveram a oportunidade de ler textos produzidos por iniciativa própria à turma. Penso que as crianças demonstravam algumas dificuldades em escrever, não pela escrita em si, ou seja, não pelo conjunto de signos que a envolve, mas pela dificuldade em imaginar situações novas para passar para o papel. Em relação ao Bloco 3, constatamos, pelos dados apresentados, que embora oito crianças tenham atingido as competências na totalidade e onze parcialmente, as dificuldades aumentaram visivelmente, sendo que dois alunos não adquiriram a maior parte das competências. Considero que esta situação não é, de todo, alarmante, uma vez que apenas se ocorreu uma introdução a estas competências, pois as mesmas serão desenvolvidas, com maior exploração, no 3.º ano de escolaridade.



























































































No que respeita à área curricular de Matemática, mais concretamente, ao Bloco 1 – Números e Operações (ver tabela 9), nove alunos desenvolveram todas as competências e a maior parte deles desenvolveram-nas quase na totalidade, no entanto, podemos verificar alunos com grandes dificuldades nesta área, particularmente, os alunos A1, A5 e A22. As competências com o maior número de aquisições são a leitura e escrita de números e a utilização do sentido correto da soma. Relativamente ao Bloco 2 – Forma e Espaço (iniciação à geometria), envolveu bastante prática. Assim, verificou-se um maior interesse e predileção por este tema e uma apreciação muito positiva (ver tabela 10). De salientar que a ausência de aquisição ou mesmo a aquisição em curso foram pontuais neste bloco.









































































No que se refere à área curricular de estudo do Meio, a tabela 11 pode, claramente, corroborar a opinião suprarreferida, pois uma vez que se dá uma aproximação ao seu meio os alunos têm mais facilidade na aquisição das competências inerentes, visto que, a larga maioria delas está assinalada a cor verde. Ao analisar esta tabela, não encontramos nenhuma competência assinalada a cor vermelha e, embora a criança A5 aparente mais dificuldades que as restantes, verifica-se a aquisição de alguns traços da maioria das competências. Os alunos A3 e A4 mais de três competências em aquisição sendo que nos alunos A6 e A13 não houve possibilidade de observar todas as competências. De ressaltar que as competências menos desenvolvidas referem-se à identificação dos sinais de trânsito bem como aos cuidados a ter aquando da circulação na rua.


Através das tabelas apresentadas, o leitor pode constatar a avaliação global bem como os alunos com maiores e menores dificuldades, sendo ainda possível especificar onde se encontram essas dificuldades. Este instrumento serve como base para uma planificação mais adequada e aproximada das necessidades dos alunos. Esta análise possibilita, ainda, o reconhecimento das competências menos desenvolvidas, pelo grupo, na generalidade, as quais devem ser tidas em conta, como ponto a desenvolver, na nova planificação.

Tabela 7 - Avaliação de Língua Portuguesa - Bloco 1.


Área Curricular: Língua Portuguesa									
Competências	Bloco 1 – Comunicação Oral								
	O aluno é capaz de:								
	ler e interpretar enunciados.	expressar-se por iniciativa própria	emitir opiniões sobre leituras	apresentar e emitir opiniões sobre trabalhos individuais ou de grupo	fornecer sugestões de escrita para melhoramento de um texto	relatar acontecimentos vividos ou imaginados.	participar em grupo na elaboração de histórias	construir histórias a partir de ilustrações.	regular a participação nas diferentes situações de comunicação.
Alunos									
A1									
A2									
A3									
A4									
A5									
A6									

A7									
A8									
A9									
A10									
A11									
A12									
A13									
A14									
A15									
A16									

A17									
A18									
A19									
A20									
A21									
A22									
A23									
A24									

**Legenda:** Adquiriu a competência – 

Adquiriu parcialmente a competência - 

Não adquiriu a competência - 

















































































































































































































































Não observado - 

Tabela 8 - Avaliação de Língua Portuguesa – Blocos 2 e 3.

Competências  Alunos	Bloco 2 – Comunicação Escrita				Bloco 3 – Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão					
	O aluno é capaz de:									
	produzir textos por iniciativa própria.	ler para a turma textos produzidos por iniciativa própria.	construir rimas e cantilenas a partir de palavras dadas.	relacionar o que leu com as suas vivências.	identificar personagens e ações.	identificar nomes coletivos, comuns e próprios.	identificar sinónimos de palavras.	identificar antónimos de palavras.	transformar frases do singular para o plural..	reconhecer adjetivos.
A1										
A2										
A3										
A4										
A5										
A6										
A7										

A8										
A9										
A10										
A11										
A12										
A13										
A14										
A15										
A16										
A17										

A18										
A19										
A20										
A21										
A22										
A23										
A24										






































































































































































































































































































**Legenda:** Adquiriu a competência –  Adquiriu parcialmente a competência -  Não adquiriu a competência -  Não observado - 

Tabela 9 - Avaliação de Matemática - Bloco 1.


Área Curricular: Matemática													
Competências	Bloco 1 – Números e operações												
	O aluno é capaz de:												
	efetuar contagens por ordem crescente e decrescente.	estabelecer relações de ordem entre os números e utilizar a simbologia $>$ , $<$ e $=$ .	descobrir regularidades nas contagens de 5 em 5, 10 em 10.	ler e escrever números.	representar números numa reta graduada.	relacionar a dezena e a centena com a unidade.	desenvolver estratégias de cálculo mental.	compreender o mecanismo de numeração de posição sistema decimal	utilizar a adição nos sentidos combinar e acrescentar.	decompor os números em somas e diferenças.	compreender o problema: identificando a informação relevante para a sua resolução.	justificar as estratégias de resolução de problemas.	
Alunos	A1												
	A2												
	A3												
	A4												
	A5												
	A6												

A7												
A8												
A9												
A10												
A11												
A12												
A13												
A14												
A15												
A16												

A17												
A18												
A19												
A20												
A21												
A22												
A23												
A24												

**Legenda:** Adquiriu a competência – 

Adquiriu parcialmente a competência - 

Não adquiriu a competência - 


























































































































Não observado - 

Tabela 10 - Avaliação de Matemática - Bloco 2.

Bloco 2 – Forma e espaço (iniciação à geometria)					
Alunos	O aluno é capaz de:				
	reconhecer a partir da observação de objetos, linhas retas e linhas curvas.	comparar figuras geométricas e faz classificações.	fazer composições com figuras geométricas, utilizando o tangram e o geoplano.	traçar itinerários entre dois pontos.	comparar o comprimento de itinerários traçados entre dois pontos.
A1					
A2					
A3					
A4					
A5					
A6					
A7					
A8					

A9					
A10					
A11					
A12					
A13					
A14					
A15					
A16					
A17					
A18					

A19					
A20					
A21					
A22					
A23					
A24					


























































































































































































**Legenda:** Adquiriu a competência –  Adquiriu parcialmente a competência -  Não adquiriu a competência -  Não observado - 

Tabela 11 - Avaliação de Estudo do Meio - Bloco 1.


Área Curricular: Estudo do Meio											
Bloco 1 – À descoberta de si mesmo											
Competências	3. O seu corpo		4. A saúde do seu corpo					5. A segurança do seu corpo.			
	O aluno é capaz de:										
	identificar os órgãos correspondentes a cada sentido.	identificar os alimentos essenciais numa alimentação saudável.	reconhecer a importância da água.	verificar e interpreta corretamente o prazo de validade de um alimento.	interpretar corretamente a Roda dos Alimentos.	conhecer e aplica as normas de higiene alimentar.	reconhecer a importância da vacinação para a saúde.	identificar os sinais de trânsito.	identificar os cuidados a ter para ter para circular na rua.	conhecer e aplica as regras de segurança na praia, nos rios e nas piscinas.	
Alunos											
A1											
A2											
A3											
A4											
A5											
A6											


A7										
A8										
A9										
A10										
A11										
A12										
A13										
A14										
A15										
A16										

A17										
A18										
A19										
A20										
A21										
A22										
A23										
A24										

**Legenda:** Adquiriu a competência – 

Adquiriu parcialmente a competência - 

Não adquiriu a competência - 

Não observado - 

## **Intervenção com a Comunidade Educativa**

Uma das intervenções com a comunidade educativa assentou na organização de uma palestra sobre o projeto *Paixão de Ensinar, Gosto de Aprender* (PEGA) (ver figura 119) e envolveu cerca de vinte e cinco participantes. Esta sessão teve uma duração aproximada de uma hora e quinze minutos e decorreu no dia 13 de dezembro de 2011 na biblioteca da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. Este projeto tem o objetivo de partilhar ideias no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita e conta com a colaboração da Dra. Vanda Gouveia, da Dra. Helena Camacho e da Dra. Érika Barros. Este evento foi organizado pelas mestrandas que estavam a efetuar estágio na instituição supradita e estenderam-se convites às Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ajuda e dos Ilhéus. Destinada a professores do 1.º Ciclo, esta palestra teve uma grande adesão e uma apreciação positiva, na medida em que os assistentes registaram vários apontamentos e demonstraram interesse, estabelecendo diálogo com as oradoras.

Figura 119 - Palestra sobre o projeto PEGA.



Outra das intervenções com a comunidade educativa foi o Mercadinho de Natal (ver figura 120), o qual partiu dos interesses e necessidades a nível económico da instituição. Neste sentido, foi solicitada, a todas as turmas da escola, a sua colaboração com brinquedos, livros e objetos que já não lhes fizessem falta, sendo que esses, posteriormente, foram

vendidos a preços simbólicos num mercadinho montado no pátio da escola. Uma das turmas confeccionou uma receita e outras elaboraram postais de modo a contribuir e muitos pais e docentes colaboraram não apenas com objetos mas também com comida. De salientar, que esta iniciativa decorreu durante três dias, mais concretamente, de 14 a 16 de dezembro de 2011 tanto no período da manhã como no da tarde, envolvendo toda a população educativa. Saliente-se que obtivemos uma grande quantidade de produtos, os quais, foram, praticamente, todos vendidos angariando um lucro de cerca de 300 euros, os quais foram entregues ao diretor da instituição.

Figura 120 - Mercadinho de Natal.



### **Intervenção com os EE**

Um dos parâmetros a ter em conta enquanto docentes é a promoção de ações que vão ao encontro das necessidades do grupo. Sendo um dos problemas que ocorre com mais frequência nesta instituição, a indisciplina e uma vez que são os próprios pais a dizer “já não posso com o meu filho” ou, “qualquer dia o meu filho bate em mim”, considerámos importante criar um encontro para estabelecer um diálogo/debate sobre esta temática (ver figura 121). Foi neste contexto que convidámos o Mestre Ricardo Sousa, um psicólogo da área da educação, para dinamizar este debate que contou com a participação de cerca de três

dezenas de EE e perto de uma dezena de docentes que lecionam na instituição. Esta atividade decorreu no dia 9 de dezembro, teve a duração de duas horas e foi extremamente dinâmica e interativa. Tanto os EE como os docentes tiveram oportunidade para expor as suas dúvidas de acordo com situações concretas que conheciam e, de algum modo, delinear algumas estratégias a seguir.

No final, os intervenientes chegaram à conclusão de que, tanto pais como professores são pessoas e podem errar, sendo que o melhor modo para resolver as suas divergências e compreender o outro lado da história, é estabelecer um diálogo frequente e não apenas quando existe algum problema. Através do diálogo estabelecido, constatei que alguns pais compreenderam que embora os professores na escola tenham a função de educar, existem determinados comportamentos e atitudes que devem ser ensinados em casa pelos EE. Esta conclusão é muito importante, pois foca a importância do papel dos pais na educação dos seus filhos.

Figura 121 - Palestra/debate sobre a relação entre a indisciplina e a aprendizagem.



De ressaltar que, ao longo do estágio, através da observação, reparei que uma das maiores dificuldades, dos EE, é dizer não aos seus educandos, no entanto, Brazelton e Sparrow (2009) salientam que as crianças necessitam de ter limites, pois estes permitem-lhes sentirem-se seguras. Os mesmos autores acrescentam que “para que as crianças se respeitem

umas às outras, têm de aprender a respeitar-se a si mesmas. Se a criança for amada e lhe forem dadas oportunidades de se apreciar como pessoa, os pais estrarão a prepará-la para a empatia.” (p. 39).

### **A Articulação entre a EPE e o 1.º CEB: Uma Reflexão**

De acordo com o Ministério da Educação (1997), é ao educador que cabe a função de “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (p. 28). Na realidade a transição da EPE para o 1.º Ciclo pode ser muito penosa para uma criança, uma vez que tudo se altera e as regras e os comportamentos passam a ser outros, não será que ocorre o mesmo com o adulto? Sim, a articulação entre a EPE e o 1.º CEB é um assunto extremamente interessante, não apenas do ponto de vista do aluno como também do ponto de vista do docente. Embora, quando referimos este assunto, o relacionemos com as crianças, não é sobre elas que pretendo falar aqui, mas sim da transição do docente de um ciclo para outro.

Os mestrandos que concluem o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino ficam habilitados para exercer funções tanto ao nível da educação de infância como do 1.º CEB. Este curso possibilita uma aproximação entre os dois sectores da educação, no entanto, tal como as crianças, também os adultos necessitam de se adaptar a um novo ambiente. Foi precisamente por este motivo que decidi abordar esta temática. Aquando da transição de um sector para outro senti algumas dificuldades. Essas dificuldades não estão relacionadas com as competências ligadas à profissão mas sim com a pessoa, pois o indivíduo educador não é igual ao indivíduo professor. Um professor do 1.º ciclo tem um modo de gerir as aprendizagens diferente do de um professor que leciona o ensino secundário, mas a sua

atitude e identidade são as mesmas, enquanto, que a identidade do professor do 1.º CEB não é a mesma do que a do educador de infância. Embora não pareça muito relevante a um leigo, o tipo de linguagem, interação e postura que utilizamos é completamente diferente. Não quero com isto criticar a união dos cursos, o que a nível de saídas profissionais pode ser uma mais-valia mas, penso que uma das limitações foi o curto espaço de tempo entre um estágio e o outro, sendo que, na minha opinião, um deles deveria acontecer no primeiro ano do mestrado e o outro no segundo.

### **Reflexão Crítica**

Com o objetivo de elaborar uma reflexão crítica subordinada à parte IV deste trabalho considero pertinente citar Rico (2005), o qual salienta a importância de

considerar unha visión global e funcional da intelixencia, o que leva a romper a visión de disciplinas académicas cerradas e a cultivar a globalización e a interdisciplinariedade, reconhecendo a función activa do pensamento, como instrumento de acción, a condición de que se parta das necesidades e intereses dos que aprenden, é dicir, a condición de que todo acto de pensamento proceda dum interrogante moi vivo no espírito de quen aprende (p. 13).

Ao longo do estágio efetuado nesta vertente, foi possível aprender e crescer enquanto profissional da área da educação bem como refletir, frequentemente, sobre temas relacionados com a mesma. Nos nossos dias, as crianças já não precisam de inventar para brincar, têm acesso a múltiplos brinquedos e estímulos no seu dia-a-dia, os quais tornam a aprendizagem da escola facilmente desinteressante. Neste sentido, cabe aos docentes, de qualquer sector educativo, proporcionar aos seus alunos atividades que partam dos seus interesses e necessidades. Na minha opinião, estes devem fugir à monotonia dos manuais escolares, proporcionando um especial destaque ao papel ativo da criança. Neste sentido, as atividades propostas devem ser atrativas e diversificadas, possibilitando uma realização mais satisfatória, por parte das crianças. Desse modo, possibilita-se uma maior aproximação entre

a prática da criança e a sua aprendizagem. As atividades deste género não têm que ser demasiado elaboradas ou mesmo dispendiosas, apenas devem colocar o seu enfoque na ação, na construção do conhecimento por parte da criança.

De referir, ainda, a importância da diferenciação, não apenas no que se refere aos alunos com NEE, mas sim, de todos os alunos. Todos os indivíduos são diferentes e como tal, têm necessidades e interesses distintos, que devem ser tidos em conta pelas pessoas que olham por eles.

A gestão dos comportamentos do grupo é outro dos aspetos em destaque nesta parte do relatório. De referir que, só apareciam as dificuldades, quando se dava a oportunidade aos alunos de experimentarem algo novo. Nestas alturas, os alunos ficavam tão excitados que não conseguiam controlar o seu entusiasmo, no entanto, através da persistência, essas atitudes diminuíram e foi possível realizar atividades com um grau de ação e de autonomia crescente. Penso que, este aspeto, nos remete para uma das limitações deste estágio que foi o tempo. Não apenas a contabilização do tempo no geral, mas também, o facto de ser responsável pela turma em semanas alternadas, o que, apesar da parceria estabelecida, dificultou o estabelecimento de um fio condutor ao longo de todo o estágio. No que concerne a aspetos positivos, considero que através deste modo de organizar o estágio possibilitou a reflexão sobre múltiplos temas que iam surgindo, o que para mim, além de vantagem, deu origem a excelentes oportunidades de aprendizagem.

Para terminar esta parte, não posso deixar de salientar uma das maiores conclusões à qual cheguei no decorrer deste percurso, a importância do aluno desenvolver a sua imaginação como um processo inerente à sua aprendizagem. Com isto, não me refiro, simplesmente, às composições realizadas na área curricular de Língua Portuguesa, pois esse pode ser apenas um dos meios para desenvolver essa habilidade, mas também a todas as ideias e sugestões que podem ser apresentadas, pelos alunos, para a resolução de um

problema na Matemática ou para a compreensão de uma atividade experimental no Estudo do Meio. Saliento que, é na imaginação do impossível que existe uma ínfima possibilidade de descobrir algo novo em qualquer área do conhecimento, pois “Eles não sabem, nem sonham, / que o sonho comanda a vida. / Que sempre que um homem sonha / o mundo pula e avança / como bola colorida / entre as mãos de uma criança” (Gedeão, 1956, p. 35).

### **Considerações Finais**

Com o intuito de finalizar este relatório de estágio, reportar-me-ei, em traços gerais a algumas considerações relevantes. No concernente à Educação Básica, mais propriamente a EPE e o 1.º CEB, é de considerar a sua importância e o facto de que esta contribui com as bases essenciais para as aprendizagens de novos conceitos, no futuro. Assim, promove o desenvolvimento integral da criança, fortalecendo os mecanismos necessários para esta explorar e conhecer o mundo. Através dos dados apresentados ao longo deste relatório, é possível comprovar, que através de uma prática que diferencia e inclui todas as crianças, capacitando-as com as ferramentas necessárias para aprender, as mesmas se tornam muito mais motivadas, empenhadas e autónomas, revelando prazer em executar o que lhes é solicitado e satisfação nos produtos obtidos. Neste processo, a avaliação é essencial, pois permite aferir as etapas já alcançadas pela criança, bem como as suas dificuldades. Segundo Boggino (2009), a avaliação deverá “ser contínua, global e integradora e adequar-se, no quadro das intenções educativas, aos conhecimentos e competência cognitiva dos alunos” (p. 83).

Relativamente ao estágio efetuado, embora Mesquita-Pires (2007) realce uma grande verdade ao referir que o estagiário manifesta inseguranças e receios, uma vez que se encontra numa situação vulnerável, não posso deixar de afirmar que o estágio foi o momento mais “doce” de todo o percurso académico. Durante este período que tive a oportunidade de fazer

o que mais gosto, de trabalhar para e com as crianças, colocando as minhas ideias em prática com o intuito de dar sempre o melhor de mim.

Quanto ao processo reflexivo, posso simplesmente afirmar que ele faz parte de mim, pois mais do que uma exigência, foi uma necessidade constante. A reflexão permitiu-me pensar e repensar determinados assuntos, procurar soluções e alterar os planos, sempre que necessário. De ressaltar que este, não foi, de modo algum, um processo extenuante, uma vez que os assuntos relacionados com a educação cativam-me e “a reflexão implica, também, interesse pelo assunto – uma certa identificação empática do nosso próprio destino com o resultado da sequência dos acontecimentos” (Dewey, 2007, p. 136). Neste sentido, considero o ato reflexivo como um processo natural para quem se importa e pretende fazer a diferença.

Para terminar, não posso deixar de evidenciar que, o término da formação inicial não pode, de forma nenhuma, ser o fim da busca pelo conhecimento e pela inovação. O mundo como o conhecemos não será igual daqui a seis meses, quanto mais daqui a uma década ou duas. É importante acompanharmos o seu desenvolvimento e investir numa formação contínua, pois “ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem” (Marcelo, 2009, p. 110).

## Referências

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2009). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Barrosa, B. (2003) (Coord.). *O Meu Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Nova Gaia.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bettelheim, B. (2002). *Psicanálise dos contos de fadas*. (7.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Bertrand Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*. 11. 79 - 86.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2009). *A criança e a disciplina*. Barcarena: Editorial Presença.
- Caetano, A. & Silva, M. (2009). Ética Profissional e Formação de Professores. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*. 8. 49 - 60.
- Câmara Municipal do Funchal (s. d.). Freguesia de São Martinho. Disponível em: [http://www1.cm-funchal.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=45&Itemid=221](http://www1.cm-funchal.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=221).
- Carvalho, A. & Guimarães, M. (2006). Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. In A. Carvalho, F. Salles & M. Guimarães. *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Minas Gerais: Editora UFMG.
- Casulo, J. (1988). As Leis de Bases da Educação Nacional: Percurso Histórico e Condições de aplicabilidade. *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (3). 21 - 28.

- Clotet, J. & Feijó, A. (2005). *Bioética: Uma visão panorâmica*. In J. Clotet; A. Feijó & M. Oliveira. *Bioética: Uma visão panorâmica*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Constantino, E. (2003). *Um Olhar da Psicologia sobre a Educação*. São Paulo: Arte & Ciência Editora.
- Corrêa, B. (2003). Considerações sobre a qualidade na Educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. 119. 85 - 112.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Decreto-Lei 15/2007, de 19 de janeiro. In *Diário da República – I Série*. 14. 501-547.
- Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro. In *Diário da República – I Série*. 38. 1320-1328.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, In *Diário da República – I Série – A*. 201. 5569-5572.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Disponível em: [www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/data/.../dl241\\_01.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/data/.../dl241_01.pdf), consultado a 08 de janeiro de 2012.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dias, J. (2004). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Diekmeyer, U. (1998). *O Desenvolvimento da criança – 2 anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Diniz, M. (1994). *As Fadas não foram à Escola*. Porto: Edições ASA.
- Direcção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira (s. d.). *Legislação de suporte*. Disponível em: <http://www.madeira-edu.pt/dre/tabid/1904/Default.aspx>.

Direcção Regional de Estatística da Madeira (2011). *Censos 2011 – Resultados Preliminares*. Disponível em: [http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE\\_SRPC/EmFoco/Populacao\\_Sociedade/Demografia/Censos/Emfoco.htm](http://estatistica.gov-madeira.pt/DRE_SRPC/EmFoco/Populacao_Sociedade/Demografia/Censos/Emfoco.htm).

Dyson, A. & Genishi, C. (2010). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da Língua: A Língua e o ensino da Língua na Educação de Infância in B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Estrela, A. (1986). *Teoria e Práticas de Observação de Classes – Uma Estratégia de formação de Professores*. Lisboa: Centro Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M., Marques, J., Alves, F. & Feio, M. (2008). Formação ético-deontológica de professores do ensino superior – Subsídios para um debate. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*. 7. 89 – 100.

Ferreira, A. & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. *Exedra*. 1. 69 - 89.

Gedeão, A. (1956). *Movimento perpétuo*. Coimbra: Oficina Atlântida.

Gesell, A. (2000). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Nacional de Estatística (1994). *Classificação Nacional de Profissões*. Disponível em: [http://metaweb.ine.pt/sine/UInterfaces/SineVers\\_Cat.aspx](http://metaweb.ine.pt/sine/UInterfaces/SineVers_Cat.aspx).

Ito, R. (2003). Um Olhar Piagetiano sobre a Dificuldade de Aprendizagem na Formação de Conceitos. In E. Constantino. *Um Olhar da Psicologia sobre a Educação*. São Paulo: Arte & Ciência Editora.

Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar* 11. 7 - 21.

Laevers, F. (2008). Á conversa com Ferré Laevers. Entrevista conduzida por Lúcia Santos (CEI) e Júlia Jau (NOESIS). *Cadernos de Educação de infância*. 8. 4 - 9.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. In *Diário da República*. I série. 237. 3067-3081.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. In *Diário da República*. I Série - A. 34. 670-673.

Liston, D. & Zeichner, K. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Estados Unidos da América: Lawrence Erlbaum Associates.

Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre a Formação Docente*. 1(1). 109-131.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2001/2002). *Programa de português do ensino secundário*.

Disponível em:

[http://homepage.ufp.pt/academia/Portugues\\_10\\_11\\_12\\_CHumjanisticoCT.pdf](http://homepage.ufp.pt/academia/Portugues_10_11_12_CHumjanisticoCT.pdf).

Ministério da Educação (2004<sup>a</sup>). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2004<sup>b</sup>). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Disponível em: [http://www.oei.es/pdf2/Programas\\_LPEB.pdf](http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf).

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Disponível em: [www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt).

Moelas, P. (1999). A Escrita É Um Processo Interactivo. *Escola Moderna*, 7(5). 7 - 15.

Moreira, D. (2002). *Método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo. Thomson Pioneira.

Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote

Nóvoa, A. (1995). O Passado e o presente dos professores. In. A. Nóvoa. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2006). *Palestra de António Nóvoa 2006: Desafios do trabalho de professor no mundo contemporâneo*. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>.

Oliveira-Formosinho (2003). O Modelo Curricular do M.E.M.- Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 18(5). 5 – 9.

Pato, M. (2001). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.

Peery, J. (2010). A música na educação de infância. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pessanha, F. (2009). *A imaginação liberta o conhecimento*. Disponível em: <http://fescritora.blogspot.com/2009/12/imaginacao-liberta-o-conhecimento.html>.

Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. (10.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Instituto Piaget.

Piaget, J. (2000). *Seis estudos de psicologia*. (11.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Piaget, J. (2007). *The Child Conception of the World*. Estados Unidos da América: Rowman & Littlefield Publishers.

- Pires, J. (2003). Concepções e Modelos de Planificação Pedagógica. *Escola Moderna*. 17. 5 - 22.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Powell, A. & Bairral, M. (2006). *A escrita e o pensamento matemático: interações e potencialidades*. São Paulo: Papyrus.
- Projeto Curricular de Sala (2011/2012). 2.º Ano A. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré.
- Projeto Educativo de Escola (2007/2011). Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré.
- Projeto Educativo de Escola (2009/2013). *Educar para a Cidadania*. Infantário O Girassol.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rico, A. (2005). Modelos Pedagógicos, Códigos Curriculares e Sociedades em Perspectiva Histórica. In R. Corrêa & M. Miguel. *A Educação em Perspectiva Histórica*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Roldão, M. (2007). *Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização*. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/19210892/Roldao-Maria-do-Ceu-2007-Funcao-docente-natureza-e-construcao-do-conhecimento-profissional>.

- Román, M. & Torrencilla, F. (2010). Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação (O que avaliar e porquê para dar conta da qualidade em educação de infância). *Cadernos de Educação de Infância*. 89. 4 - 6.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In. A. Nóvoa (1995). *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de educação*. 5. 127 - 142.
- Silva, C. (2006). A Relação Dinâmica Transferencial entre professor-aluno no ensino. *Ciências & Cognição*. 8. 165 - 171.
- Sousa, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: Asa Editores.
- Spodek, B. & Brown, P. (2010). Alternativas curriculares em educação de infância: Uma perspectiva histórica. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional. Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- UNESCO. (2010). *Reaching the marginalized. Summary*. Education For All. Global Monitoring Report. Paris: UNESCO Publishing.
- Vigotski, L. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo. Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1994). *Diário de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA: Rio Tinto.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. EDUCA. Lisboa.

Zêzere, P. (2002). A Escola Inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Aná. Psicológica*, 20(3), 401 - 406.