



Centro de Competência de Ciências Sociais  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Ano Letivo – 2012/2013

**Fabiana Jesus Ornelas**

**Relatório para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino  
do 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

**Orientador: Doutor Fernando Luís de Sousa Correia**

Funchal, março de 2013



## **Agradecimentos**

A realização deste relatório contou com o apoio de algumas pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso e às quais quero agradecer:

Ao meu orientador científico Professor Doutor Fernando Luís Correia pelas sugestões, indicações e rigor com que orientou o meu relatório.

À Professora Mestre Conceição Sousa pela orientação e apoio no decorrer no estágio na vertente do Pré-Escolar.

À comunidade da Escola com Pré-Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Nazaré pela ajuda na construção de saberes e competências profissionais.

À professora cooperante Marta Jardim por me ter recebido e pelos momentos de troca de experiências.

Aos alunos do 1.º C pelo acolhimento, construção e partilha de conhecimentos.

À equipa pedagógica do infantário “O Girassol”, pela disponibilidade e vontade de ajudar.

À educadora cooperante Teresa Fernandes pelo constante apoio e orientação na interação com o grupo de crianças.

A todas as crianças da sala dos três anos II pelo acolhimento, carinho e partilha de aprendizagens.

A todos os docentes da licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo facto de me terem ajudado a construir competências importantes para ser profissional de educação.

Às minhas colegas de cursos, em especial à Andreína Vieira, à Filipa Cardoso e à Liliana Fernandes, pela cooperação, partilha de saberes e momentos de descontração.

Aos meus pais e ao meu irmão pelo apoio incondicional e compreensão nos momentos mais difíceis.

Ao Diogo Aguiar pelo companheirismo e incentivo neste percurso académico.

Aos restantes familiares e amigos pelos momentos de convívio e carinho demonstrado.

A todos os que de forma voluntária ou involuntária contribuíram para a concretização deste objetivo, um muito obrigada!

## Resumo

O presente relatório foi realizado para a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tem por base o estágio pedagógico desenvolvido na valência de educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, ambos no ambiente educativo da Nazaré, freguesia de São Martinho.

Apresento as intervenções educativas levadas a cabo com as crianças, em cada valência, e que ocorreram posteriormente à recolha de dados, importantes para conhecer os interesses e necessidades dos grupos com os quais contactei.

Em ambas as valências realizei uma avaliação e reflexão de todo o processo de ensino/aprendizagem, relevante para perceber que influência teve a minha intervenção e que capacidades as crianças conseguiram desenvolver.

A reflexão e a colocação das crianças como seres ativos na construção das suas aprendizagens foram os pontos principais da intervenção, sendo que durante as mesmas foi fulcral a utilização da investigação-ação como metodologia principal.

Relato o trabalho desenvolvido com as famílias e comunidades educativas, com o intuito de fomentar um ambiente harmonioso e de partilha de conhecimentos, que ajudam na criação de uma educação de qualidade.

Termino abordando as considerações finais relativas às duas valências, refletindo sobre todo o processo de investigação, estágio pedagógico e relatório, importantes para o desenvolvimento profissional e pessoal.

**Palavras-chave:** estágio pedagógico, investigação-ação, educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico, aprendizagem ativa, reflexão.

## Abstrat

The present report was carried out to obtain the Master degree in pre-school education and primary school. It is based on the teaching practice developed in the prevalence of pre-school education and of primary school, both in the educational environment of Nazaré, parish São Martinho.

I present educational interventions conducted with children in each valence, which proceeded to the picked up data, important to know the interests and needs of groups who I contacted with.

In the valences, I conducted an evaluation and reflection of the whole process of teaching / learning, relevant to understand the influence that my speech had and which capabilities the children were able to develop.

The reflexion and the children's integration as active beings in the construction of their apprenticeships were the main goals of my intervention, being that it was crucial the use of the investigation-action as privileged methodology.

I report the work developed with the families and educative communities, with the intention of promoting a harmonious environment and the share of knowledge that will help in the creation of an education of quality.

I conclude by addressing the closing remarks for the two valences, reflecting on the whole process of research, teaching practice and report, key for a professional and personal development.

**Key-words:** teaching practice, research-action, pre-school education, primary school, active learning, reflexion.

## Índice

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	V
Abstrat.....	VI
Índice de quadros .....	X
Índice de figuras.....	X
Apêndices – Conteúdo do Cd-Rom .....	XII
Lista de Siglas .....	XIV
Introdução .....	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico .....	7
1.1 Desenvolvimento profissional do docente. ....	7
1.1.1 Enquadramento histórico da profissão docente. ....	8
1.1.2 Formação inicial e contínua de docentes. ....	10
1.1.3 Identidade profissional docente. ....	11
1.1.4 O docente reflexivo. ....	12
1.1.5 Ética profissional docente.....	14
1.2 Investigação-Ação como metodologia privilegiada de investigação. ....	15
1.2.1 Instrumentos de análise da ação educativa. ....	20
1.2.1.1 Observação participante.....	20
1.2.1.2 Análise documental.....	21
1.2.1.3 Artefactos das crianças. ....	22
1.2.1.4 Planificação.....	23
1.2.1.5 Avaliação. ....	25
1.2.2 Mecanismo para a investigação educativa comum a ambas as valências. ....	27
1.2.2.1 Interação com as famílias e com a comunidade.....	27
1.2.2.2 Aprendizagem Cooperativa. ....	30
1.2.2.3 Diferenciação pedagógica. ....	32
1.2.2.4 Tecnologias da Informação e Comunicação. ....	35
1.2.2.5 O jogo como recurso de aprendizagem.....	37
Capítulo II - Estágio Pedagógico em Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	43
2.1 Contextualização do ambiente educativo. ....	44

2.1.1 Meio envolvente. ....	44
2.1.2 A instituição.....	46
2.1.3 Organização dos espaços e materiais da sala.....	48
2.1.4 Relações pedagógicas. ....	50
2.1.5 Horário da turma.....	50
2.1.6 Turma.....	51
2.2 Intervenção educativa com a turma.....	54
2.2.1 Período de observação. ....	54
2.2.2 Opções metodológicas.....	56
2.2.3 Desenvolvimento da intervenção.....	60
2.2.3.1 Formação pessoal e social.....	60
2.2.3.2 Área curricular de português.....	64
2.2.3.3 Área curricular de matemática. ....	74
2.2.3.4 Área curricular de estudo do meio. ....	82
2.3 Intervenção educativa com as famílias e a comunidade. ....	88
2.3.1 Projeto das “Letrinhas Divertidas”. ....	88
2.3.2 Festividade do Pão-por-Deus.....	90
2.3.3 Ação de sensibilização “Gestão de Comportamentos”.....	92
2.4 Avaliação global da turma.....	93
2.5 Reflexão crítica final sobre a intervenção educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. ....	95
Capítulo III – Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar.....	103
3.1 Contextualização do ambiente educativo. ....	104
3.1.1 Meio envolvente. ....	104
3.1.2 A instituição.....	104
3.1.3 Organização dos espaços e materiais da sala.....	107
3.1.4 Rotina diária do grupo. ....	110
3.1.5 Equipa pedagógica.....	111
3.1.6 Grupo de crianças. ....	113
3.2 Intervenção educativa com as crianças. ....	117
3.2.1 Período de observação. ....	117
3.2.2 Opções metodológicas.....	118
3.2.3 Desenvolvimento da intervenção.....	122
3.2.3.1 Organização do grupo. ....	122

3.2.3.2 Os instrumentos musicais. ....	126
3.2.3.2 Organização da área dos instrumentos musicais.....	139
3.2.3.4 Decorações de natal. ....	141
3.3 Intervenção educativa com as famílias e comunidade. ....	143
3.3.1 Colaboração dos pais na decoração das maracas.....	144
3.3.2 Colaboração na organização da reunião de pais (EE). ....	146
3.3.3 Realização do biombo e peça de teatro. ....	148
3.3.4 Workshop para os pais (EE). ....	150
3.3.5 Terapia do riso. ....	152
3.3.6 Colaboração na organização da peça “Não há crise! É Natal!”. ....	154
3.4 Avaliação.....	155
3.4.1 Avaliação geral do grupo.....	156
3.4.2 Avaliação das competências do grupo.....	160
3.4.3 Avaliação individual da criança. ....	163
3.5 Reflexão crítica final sobre a intervenção educativa em Pré-Escolar. ....	169
Considerações Finais .....	173
Referências Bibliográficas.....	179

## Índice de quadros

Quadro 1 - Recursos e instituições presentes na localidade da Nazaré. ....	45
Quadro 2 - Espaços Interiores e Exteriores da Escola do Edifício Principal. ....	46
Quadro 3- Horário das atividades de complemento curricular do turno da tarde. ....	51
Quadro 4- Recursos físicos da instituição. ....	105
Quadro 5 - Rotina diária da sala dos três anos II. ....	110

## Índice de figuras

Figura 1 - Sítios da freguesia de São Martinho. ....	44
Figura 2 - Planta da sala de aula da turma 1.ºC. ....	49
Figura 3 - Gráfico das habilitações académicas dos encarregados de educação. ....	53
Figura 4 - Gráfico da situação profissional dos encarregados de educação. ....	54
Figura 5 - Parte de um roteiro de planificação diária. ....	55
Figura 6 - Sintaxe da instrução direta (Lopes & Silva, 2010, p.177). ....	59
Figura 7 - Atividades de motivação. ....	66
Figura 8 - Exploração de materiais no treino de escrita das vogais. ....	68
Figura 9 - Treino da escrita na sebenta e no quadro. ....	69
Figura 10 - Atividades lúdicas na aprendizagem dos ditongos. ....	71
Figura 11 - Quadro dos ditongos. ....	72
Figura 12 - Formação de conjuntos com objetos. ....	76
Figura 13 - Formação de conjuntos com os alunos. ....	76
Figura 14 - Apresentação dos objetos e o algarismo correspondente. ....	77
Figura 15 - Descoberta dos números com o material cuisenaire. ....	78
Figura 16 - Construção de padrões utilizando o tangram. ....	79
Figura 17 - Descoberta das propriedades dos materiais. ....	80
Figura 18 - Construção da tabela sobre as atividades preferidas dos alunos. ....	81
Figura 19 - Construção do pictograma sobre as estações do ano. ....	81
Figura 20 - Construção do cartão de identificação da boneca. ....	83
Figura 21 - Realização do autorretrato. ....	84
Figura 22 - Elaboração do boneco da natureza. ....	85
Figura 24 - Elaboração do cartaz sobre os hábitos de higiene. ....	86
Figura 23 - Visita da enfermeira. ....	85
Figura 25 - Visita da Polícia de Segurança Pública. ....	86
Figura 26 - Apresentação do trabalho do projeto “Letrinhas Divertidas”. ....	89
Figura 27 - Livro do projeto “Letrinhas Divertidas”. ....	89
Figura 28 - Preparação da sala de frutas. ....	90
Figura 29 - Decoração dos frutos e construção do cartaz. ....	91
Figura 30 - Inquérito para os professores. ....	92
Figura 31 - Ação de sensibilização “Gestão de Comportamentos”. ....	93

Figura 32- Recursos humanos do infantário “O Girassol” .	106
Figura 33 - Planta da sala dos três anos II.	108
Figura 34 - Gráficos do género e idade das crianças da sala dos três anos II.	113
Figura 35 - Gráfico das habilitações académicas dos encarregados de educação.	116
Figura 36 - Gráfico da situação profissional dos encarregados de educação.	116
Figura 37 - Parte de uma planificação de uma situação de aprendizagem.	118
Figura 38 - Leitura da História “O Rei que Era Dono do Mundo”	123
Figura 39 - Decoração do símbolo do rei e rainha.	123
Figura 40 - Criança com a coroa e marcação da sua tarefa no mapa de presenças.	125
Figura 41 - Contacto das crianças com o material e visualização das gotas de água formadas.	126
Figura 42 - Marcação do tempo no quadro do tempo.	126
Figura 43 - Desenhos das crianças sobre o seu instrumento preferido.	128
Figura 44 - Exploração e identificação das caixinhas com diversos sons.	129
Figura 45 - Construção das maracas.	130
Figura 46 - Exploração da maraca.	131
Figura 47 - Exploração dos sons do corpo.	131
Figura 48 - Crianças a explorarem com a viola.	132
Figura 49 - Construção da viola.	133
Figura 50 - Construção e exploram das clavas.	134
Figura 51 - Experimentação do teatro de sombras.	134
Figura 52 - As crianças tocam as maracas e clavas criadas pelas próprias.	135
Figura 53 - Escolha do material para encher o balão e realização de exercícios físicos com mesmo.	136
Figura 54 - Exploração dos ingredientes da massa de moldar.	137
Figura 55 - Realização da figura humana em pasta de moldar e digitinta.	137
Figura 56 - Brincando com os dedoches.	138
Figura 57 - Realização dos enfiamentos.	139
Figura 58 - Colocação das folhas de jornal dentro dos pacotes de leite.	139
Figura 59 - Forragem dos pacotes de leite.	140
Figura 60 - Pintura do armário.	140
Figura 61 - Pais a explorar os instrumentos com as crianças e armário da área dos instrumentos musicais.	141
Figura 62 - Abertura das caixas e colagem das decorações na árvore de natal.	142
Figura 63 - Realizam das produções para decoração de natal da sala de atividade.	143
Figura 64 - Folheto de informativo com pedido de colaboração.	145
Figura 65 - Maracas das crianças da sala dos três anos II.	146
Figura 66 - Reunião de pais da sala dos três anos II.	147
Figura 67 - Processo da Construção do Biombo.	149
Figura 68 - Colaboração entre pais e filhos na realização do fantoche.	151
Figura 69 - Criança com o boneco de neve realizado por ela e pela mãe.	152
Figura 70 - Introdução da terapia do riso e exercício.	153
Figura 71 - Cartaz e Fantoches da peça “Não Há Crise! É Natal!”.	154
Figura 72 - Ficha 1g da semana cinco a oito de novembro de 2012.	158

## **Apêndices – Conteúdo do Cd-Rom**

### **Pasta- Documentos Gerais**

Relatório de Estágio

### **Pasta – Estágio Pedagógico em Contexto 1.º CEB : Apêndice 1 a 17.**

Apêndice 1- Roteiro de Planificação da Atividade de Apresentação.

Apêndice 2- Ficha Individual da Avaliação do Comportamento.

Apêndice 3- Etiquetas do Comportamento.

Apêndice 4- Tabela Geral da Avaliação do Comportamento.

Apêndice 5- Primeiro Roteiro de Planificação Diária.

Apêndice 6- Segundo Roteiro de Planificação Diária.

Apêndice 7- Terceiro Roteiro de Planificação Diária.

Apêndice 8- Quarto Roteiro de Planificação Diária.

Apêndice 9- Quinto Roteiro de Planificação Diária.

Apêndice 10- Sexto Roteiro de Planificação Diária.

Apêndice 11- Sétimo Roteiro de Planificação Diária.

Apêndice 12- Oitavo Roteiro de Planificação Diária.

Apêndice 13- Nono Roteiro de Planificação Diária.

Apêndice 14- Autorização do projeto “As Letrinhas Divertidas” para os encarregados de educação.

Apêndice 15- Panfletos da Ação de Sensibilização “Gestão de Comportamentos”.

Apêndice 16- Tabela dos Resultados Sumativos de Português.

Apêndice 17- Tabela dos Resultados Sumativos de Matemática.

### **Pasta – Estágio Pedagógico em Contexto EPE: Apêndice 18 a 29.**

Apêndice 18- Planificação das Situações de Aprendizagem (12 a 16 de novembro).

Apêndice 19- Planificação das Situações de Aprendizagem (19 a 22 de novembro).

Apêndice 20- Planificação das Situações de Aprendizagem (26 a 30 de novembro).

Apêndice 21- Planificação das Situações de Aprendizagem (03 a 07 de dezembro).

Apêndice 22- PowerPoint da Reunião de Pais.

Apêndice 23- Fotos dos Fantoches da Peça “O Trenó Novo do Pai Natal!”.

Apêndice 24- Fichas 1g do Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Apêndice 25- Ficha 2g do Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Apêndice 26- Ficha 3g do Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Apêndice 27- Ficha 1i do Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Apêndice 28- Ficha 2i do Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Apêndice 29- Ficha 3i do Sistema de Acompanhamento das Crianças (Portugal & Laevers, 2010).

### **Pasta- Fotos dos Estágio Pedagógicos**

Pasta - Fotos do Estágio Pedagógico em Contexto 1.º CEB

Pasta - Fotos do Estágio Pedagógico em Contexto EPE

## **Lista de Siglas**

AC – Atividades Curriculares

APA- Apoio Pedagógico Acrescido

CCV – Centro Comunitário da Várzea

DL – Decreto-Lei

EBPEN – Escola Básico com Pré-Escolar da Nazaré

EE- Encarregado de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação –ação

MA – Metas de Aprendizagem

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCPEB – Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico

OTL – Ocupação de Tempos Livres

PAC – Plano Anual de Atividades

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE - Projeto Educativo de Escola

PEG – Projeto Educativo de Grupo

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

“ A educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.” (Unicef, 1990, p.21)



## Introdução

A formação de docentes pode ser designada como uma formação complexa na qual intervém diversos componentes. Considera-se que a aquisição de competências através da formação institucionalizada não é a mais benéfica, mas que desenvolver ações profissionais contextualizadas, permitirá a aquisição de competências importantes como as de ordem didática (Esteves, 2009; Nóvoa, 1992a).

Segundo Alarcão e Tavares (2003) o estágio pedagógico é um marco na formação pessoal e profissional, onde aprende-se fazendo, utilizando a exploração, as colaborações e a reflexão como mecanismos de construção de competências. Deste modo, o estágio torna-se um momento de articulação da teoria, adquirida na formação inicial, com as práticas a desenvolver.

O estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio e Relatório do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Teve como principais objetivos, participar em projetos de colaboração com a comunidade dos centros de estágio, desenvolver uma atitude reflexiva durante a intervenção, integrar os conhecimentos científicos no desenvolvimento da prática, valorizar e desenvolver trabalho com a comunidade educativa e promover relações positivas nos centros de estágio e com as comunidades dos mesmos (Brazão, Correia, Mendes & Sousa, 2012).

O estágio pedagógico foi realizado em duas valências, a valência de Pré-Escolar e a valência no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). O estágio na valência de Pré-Escolar foi desenvolvido no infantário “O Girassol”, numa sala com 15 crianças, tendo a maioria três anos de idade. A supervisão do estágio ficou ao cargo da educadora cooperante e da professora Mestre Conceição Sousa. Relativamente ao estágio em 1.º CEB, este ocorreu na escola Básica com Pré-escolar da Nazaré, numa turma de 1.º ano e com 22 crianças heterógenas, sob a orientação da professora cooperante e do professor Doutor Fernando Correia.

As atividades desenvolvidas na educação Pré-Escolar (EPE) tiveram por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e no 1.º CEB foi utilizada a Organização e Programas de 1.º Ciclo do Ensino Básico (OCPEB). Saliento que os programas de português e de matemática também foram documentos analisados e promotores do desenvolvimento de atividades no 1.º CEB.

O relatório de estágio apresentado revela as intervenções realizadas com as crianças das duas valências e a intenção das mesmas. Deste modo, o relatório divide-se em três capítulos essenciais, nomeadamente, o capítulo um do enquadramento teórico, o capítulo dois referente ao estágio desenvolvido no 1.ºCEB e o terceiro capítulo com o relato da intervenção pedagógica na EPE. A apresentação dos estágios pedagógicos ocorre pela ordem cronológica em que foram desenvolvidos.

O primeiro capítulo aborda uma componente teórica que sustenta o trabalho desenvolvida em contexto. A primeira temática diz respeito ao desenvolvimento profissional que ocorre desde a formação inicial e no qual intervém diversos fatores, como a história do papel do docente, a formação inicial e contínua, a identidade do docente, a flexibilidade e a ética profissional.

No mesmo capítulo, num segundo ponto, é explanado a investigação realizada durante o estágio, ou seja, encontram-se as razões pelas quais foi escolhida a investigação-ação como metodologia de investigação e o modo como foi desenvolvida. Denoto, que no mesmo ponto refiro os instrumentos e mecanismos utilizados na análise da ação educativa.

O segundo capítulo relata a intervenção pedagógica na turma do 1.º ano, sendo anteriormente contextualizado o ambiente educativo do meio envolvente e dos ambientes mais próximos às crianças, ou seja, a instituição e a sala de aula.

No que concerne à intervenção educativa, esta é explanada segundo as áreas curriculares de português, matemática, estudo do meio e a área transversal da formação pessoal e social. Saliento que as propostas de atividades pedagógicas tiveram como suporte o período de observação e as opções metodológicas adotadas por mim e pelo meu par pedagógico.

Num ponto posterior, refiro as atividades que foram desenvolvidas com as famílias e comunidade educativa da instituição, ocorrendo um intercâmbio de saberes entre vários intervenientes.

No que concerne ao ponto seguinte, este relata a avaliação realizada às crianças em função das áreas que foram trabalhadas ao longo do estágio pedagógico. Por fim, realizo uma reflexão final sobre toda a intervenção pedagógica, referindo os meus medos e dificuldades sentidas.

No terceiro capítulo, respeitante à intervenção em EPE, abordo o ambiente educativo, quer o envolve à instituição quer o da mesma. Num ponto posterior, afiro as atividades desenvolvidas na intervenção pedagógicas, tendo em conta o período de observação e as metodologias utilizadas.

Um terceiro ponto diz respeito à intervenção com as famílias e a comunidade, no desenvolvimento de várias atividades. Posteriormente, abordo a avaliação realizada ao nível do grupo e de uma criança em particular. Seguidamente reflito sobre o que desenvolvi com as crianças, a equipa pedagógica, as família e a comunidade, com o intuito de perceber a qualidade e pertinência das atividades propostas.

No término do relatório são apresentadas as considerações finais que contemplam uma reflexão geral de todo o percurso de estágio e relatório, ocorrendo uma interligação com a teoria e os conhecimentos adquiridos ao longo da formação profissional. Neste ponto também relato os resultados da investigação realizada ao longo do estágio pedagógico.



## **Capítulo I- Enquadramento Teórico**

“Pesquisa para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (Freire, 1996, p.29)



## **Capítulo I- Enquadramento Teórico**

Neste capítulo abordo o tema do desenvolvimento profissional docente relatando os fatores que influenciam o mesmo. Esses fatores dizem respeito à história da profissão docente, sendo que com maior influência ocorre a formação inicial e contínua, a formação da identidade profissional docente, a reflexão do docente e a ética profissional.

No segundo ponto deste capítulo refiro a investigação-ação como metodologia privilegiada para desenvolver a investigação durante o estágio, relatando o modo com a desenvolvi e os instrumentos utilizados. Continuamente apresento os mecanismos para a investigação educativa e que foram comuns a ambas as valências, salientando os aspetos teóricos dos mesmos.

### **1.1 Desenvolvimento profissional do docente.**

O desenvolvimento profissional compreende duas vertentes a pessoal e a profissional, no sentido em que estão mutuamente relacionada e interdependentes. Assim, quando ocorrem mudanças num dos campos, o outro campo é afetado, sendo importante a existência de um controlo para que, quando negativo, os efeitos sejam minimizados.

O docente no seu desenvolvimento profissional é influenciado pela forma como processa os seus conhecimentos, as suas atitudes, crenças, valores, sentimentos e motivações. Desta forma, o desenvolvimento requer que o docente realize processos de autoreflexão, considerando o contexto em que está inserido.

Segundo Sá-Chaves (1997) o desenvolvimento pode ser entendido como um processo que evolui em três dimensões que se interligam e são fundamentais para melhorar o ensino. A primeira diz respeito ao saber, que relaciona-se com a “(...) aquisição e organização de conhecimentos específicos da área das ciências da educação e da área da especialidade de ensino.” (Sá-Chaves, 1997, p.96). A segunda dimensão refere-se à competência do saber fazer, cujo desempenho profissional liga-se com o modo com o docente vê o ensino e os seus comportamentos perante o mesmo. Na terceira dimensão, Sá-Chaves (1997) refere que o “saber ser e saber tornar-se” é uma dimensão relacionada com as relações interpessoais, motivações e expectativas do docente em relação ao seu desempenho.

Deste modo, o desenvolvimento profissional pode ser definido como

(...) um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo

momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades. (Oliveira- Formosinho, 2009, p.226).

Considera-se que o principal objetivo do desenvolvimento profissional, não se comporta apenas para o desenvolvimento pessoal, mas para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Para Sparks e Loucks-Horsley (1990), mencionado por Oliveira- Formosinho (2009), existem cinco modelos de desenvolvimento profissional. Sendo eles o desenvolvimento profissional autónomo, o desenvolvimento profissional tendo por base a observação e o apoio mútuo, o desenvolvimento profissional com base no desenvolvimento do currículo e/ou de projetos, o desenvolvimento profissional através de cursos de formação e o desenvolvimento profissional através da investigação para a ação.

O desenvolvimento profissional autónomo é aquele que o professor realiza quando aprende sozinho, recorrendo à leitura e experimentação de estratégias. O desenvolvimento profissional tendo por base a observação e o apoio mútuo, conta com a execução da observação do docente por outro profissional da educação. O desenvolvimento profissional com base no desenvolvimento do currículo e/ou de projetos, ocorre através da resolução de problemas em concreto. O desenvolvimento profissional através de cursos de formação decorre da frequência, por parte do docente, de instruções formais, administradas em grupo. Por último, o desenvolvimento profissional através da investigação para a ação ocorre quando o docente parte da dinâmica da ação para evoluir a mesma.

O docente enquanto profissional em constante desenvolvimento pode optar por qualquer um dos desenvolvimentos descritos, sendo que, por vezes, optem pela utilização de mais do que um modelo em consonância.

### **1.1.1 Enquadramento histórico da profissão docente.**

O papel do docente sofreu modificações no decorrer da história, considerando os fatores políticos, sociais e económicos como relevantes para essa transformação do papel docente.

Segundo Nóvoa et al (1995), o século XVIII foi muito importante para a história da educação e, conseqüentemente para a profissão docente, pelo facto de neste período da história a igreja possuir a tutela do ensino. Neste período alguns grupos exerciam a função docente a tempo inteiro por ser considerada como primordial.

Nos finais do século XVIII, os docentes para ensinar tinham de possuir uma autorização do estado, que era concebida mediante exame. A licença passou a ser um “(...) suporte legal ao exercício da actividade docente (...)” (Nóvoa et al, 1995, p.17).

No decorrer do século XIX, segundo Arends (2001), o papel do docente era o de ensinar a ler, escrever e contar, ou seja, os objetivos da educação passavam pela aquisição de competências básicas. Os docentes, por vezes, não tinham formação, pelo facto de esta não ser considerada importante, no entanto em algumas comunidades existiam regras de conduta moral e vida pessoal (Arends, 2001).

Relativamente aos que usufruíam do ensino, eram poucos e desistiam passado pouco tempo após a entrada, ficando o ensinar e o facultar experiências de socialização e assistência ao encargo de instituições como a família e a igreja (Arends, 2001).

Posteriormente começou a notar-se uma expansão da importância da educação nos finais do século XIX e início do século XX, na medida em que foram construídos liceus e em alguns deles a frequência tornou-se obrigatória (Arends, 2001).

O Estado interveio na educação escolar, formando o denominado movimento da escola de massas, com o intuito de tornar a educação “(...) obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação do pessoal docente, entre outros” (Araújo, 1996, citado por Lopes, 2001, p.233).

Deste modo, as escolas passaram a ficar encarregues pela assistência aos jovens, sendo que estas começaram a prestar serviços relacionados com a saúde, refeições, ocupação de tempos livres (OTL) e transporte. Tendo em conta as modificações, o papel do docente começou, também, a alterar-se, chegando a existir requisitos para exercer a profissão, como tal, surgem escolas para formar os docentes numa determinada área (Arends,2001).

Mais tarde, no início do século XX, a profissão docente foi considerada uma carreira, ganhando maior importância as organizações dos docentes. Os docentes não necessitavam de fazer investigação, apenas tinham de revelar conhecer a matéria, estabelecer boas relações, vestir-se de modo apropriado e agir profissionalmente (Arends, 2001).

Neste período histórico, começaram a ocorrer algumas mudanças no papel do docente, verificando-se um crescente aumento destes profissionais. As escolas continuaram a ser obrigatórias e o mais importante centrado na aprendizagem escolar, ressaltando a importância do construtivismo, considerando-se que o conhecimento é pessoal. Como refere Arends (2001), “a aprendizagem é um processo social mediante a qual os «aprendizes» constroem

significados que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências.” (p.4).

Com o decorrer do tempo verifica-se um alargamento das oportunidades educativas, permitindo que as crianças, independentemente das suas características pessoais e sociais, consigam aprender. No decorrer destas alterações o papel do docente e a sua identidade vão sendo modificados e a abordagem à educação altera-se.

### **1.1.2 Formação inicial e contínua de docentes.**

Considerando os modelos de desenvolvimento profissional, a formação é uma parte integrante de alguns modelos, sendo a formação inicial um dos pontos de partida para o desenvolvimento profissional. Referindo Sá-Chaves (1997) “(...) a formação não deve constituir um mero veículo de transmissão de conhecimentos e de técnicas de teor estritamente restrito, mas ser encarada como uma função educativa ao nível do processo global de desenvolvimento (...)” (p.48).

A formação inicial do docente comporta a formação que lhe permite desempenhar o papel docente. Desta forma, deve ser uma formação que faculte a oportunidade de saber torna-se docente, valorizando a componente científica e prática pedagógica (DL n.º 220/2009).

Após a formação inicial o docente deve continuar a sua formação, no sentido de se atualizar de novas práticas e refletir sobre as suas, para que ocorra um desenvolvimento, como menciona Cró (1998), citando Tavares (1996), “deve preconizar-se uma continuidade orgânica na formação, desde o começo dos estudos até ao fim da carreira: a *Formação contínua* seria assim integrada na actividade do educador (...)” (p.24).

O autor Nóvoa (1991), citado por Oliveira-Formosinho (2009), apresenta cinco objetivos para a formação contínua permitir um adequado desenvolvimento profissional, assim a formação contínua deve: ter por base perspectivas inovadoras, sem que ocorram sempre as formações formais; apoiar e valorizar atividades que permitam a autoformação participada e mútua; considerar como pontos fulcrais a reflexão na prática e sobre a prática, recorrendo à investigação-ação e à investigação-formação; estimular para que todos os docentes participem na elaboração dos programas de formação contínua e conseqüente avaliação, fomentando redes de colaboração; juntar e incentivar as práticas inovadoras para renovar o sistema educativo português.

A formação contínua pode ser definida como um processo de melhoria, crescimento e desenvolvimento do docente a nível pessoal e profissional, permitindo uma contínua adequação do processo educativo às necessidades e interesses das crianças.

Aquando o processo de formação contínua pode intervir algumas variáveis, como individuais e situacionais. As individuais são consideradas as visões do docente e as situacionais que correspondem aos contextos e objetivos da formação e aos formadores (Cró, 1998).

Assim, é importante “(...) valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.” (Nóvoa, 1992a, p.27).

O docente deve encarar a formação como um ato diário desafiante, concebendo a escola como o ambiente onde deve trabalhar e formar-se. Deste modo, deve ocorrer uma articulação entre a formação e a gestão quer do currículo quer das práticas. A formação torna-se um campo de troca de experiências que permitem uma construção social e humana, tendo cada um a sua autonomia para os projetos individuais (Nóvoa, 1992a).

Como refere Nóvoa (1992b), citando Holly e McLoughlin (1989), “(...) estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.” (p.31).

Deste modo será importante que o docente invista na sua formação de forma contínua com o intuito de desenvolver-se ao nível profissional e pessoal, promovendo ambientes de troca de experiências e saberes. O diálogo entre docentes fomentará um ambiente de interajuda e de reflexão na prática e sobre a prática.

### **1.1.3 Identidade profissional docente.**

A identidade diz respeito, segundo Mortimer e Gecas (1987), citados por Lopes (2001), a “(...) um conjunto lato de elementos em função dos quais os indivíduos se definem a si mesmos, tais como atitudes, crenças, valores e experiências, (e seus) componentes valorativos e afectivos.” (p.145).

O docente cria a sua identidade segundo os seus valores, normas e papéis desempenhados na profissão, o que leva a que cada um possua uma identidade própria. Na

construção da identidade, também influenciam fatores como o modo que o docente prepara e está na aula, a relação com as crianças e as estratégias utilizadas (Nóvoa, 1992b).

A construção da identidade tem em conta as comunicações que os docentes estabelecem, podendo ser considerada uma identidade social decorrente da profissão e lugar de trabalho. A socialização efetuada no processo de construção da identidade pode ser primária e secundária, no sentido em que a primária corresponde ao saberes base, que são dependentes do ambiente familiar e escolar, e a secundária aos saberes profissionais, que são adquiridos posteriormente (Lopes, 2001).

A relação entre as socializações indicadas é o processo de construção da identidade que permite uma transformação na mesma, por exemplo quando a socialização secundária sofre alterações, ou seja, existe uma mudança no campo profissional, a identidade é alterada.

Assim, percebe-se que as experiências que os docentes têm em termos pessoais como em termos profissionais, influenciam a identidade profissional. A formação do docente e a consequente atualização e continuidade da mesma, permitirá uma constante reformulação da identidade, que pode ser benéfica em termos educacionais e pessoais.

Pelo facto da identidade profissional ser um processo em constante transformação, esta “(...) não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto (...) é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa et al, 1995, p.16).

Considerando Beijaard et al (2004), citados por Marcelo (2009), a identidade profissional possui diversas características: ser um processo evolutivo, depender da pessoa e do contexto, estruturar-se de sub-identidades e contribuir para que o docente se perceione enquanto profissional da educação.

De modo geral a identidade pode ser considerada como a resposta à pergunta “Quem sou eu, neste momento?” (Beijaard et al., 2004 citados por Marcelo, 2009, p.12).

Tendo em conta esta abordagem à identidade profissional, considero que a formação inicial e contínua que tenho vindo a realizar, fazendo parte desse processo o estágio pedagógico, são instrumentos fulcrais que influenciam a construção da minha identidade pessoal e profissional.

#### **1.1.4 O docente reflexivo.**

Como já referido a reflexão é um dos pontos importantes da execução da profissão docente, como tal desde a formação inicial devem ser proporcionadas oportunidades para que ocorram processos de reflexão.

Segundo Nóvoa (1992a) a reflexão “(...) implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos.” (p.103). Deste modo, a reflexão é um processo complexo que não engloba apenas a situação sobre a qual se processa a reflexão e o indivíduo.

Considera-se dois conceitos diferentes de reflexão, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. A reflexão-na-ação diz respeito ao pensamento prático, que ocorre quando o docente está envolvido na situação e, como tal, influencia componentes emotivos. A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação ocorre posteriormente à prática e consiste na análise que o docente faz da mesma. Neste momento, o docente utiliza os seus conhecimentos científicos e práticos, fruto de experiências e reflexões, não estando envolvido no meio ambiente da situação (Shon, 1983 referido por Nóvoa, 1992a).

Estes conceitos encontram-se interligados, completando-se entre si, construindo assim “(...) um projecto com tudo o que isso implica: concepção do projecto ou plano de acção, concretização, controlo e avaliação teórica *a priori*, avaliação na prática- durante e depois-, prosseguimento ou reorientação.” (Cró, 1998, p.76)

Para a realização da reflexão de forma adequada e segundo Alarcão (2003) é fundamental que o docente se distancie da ação, apenas recordando-a com o processo mental, evitando ser influenciado pelos acontecimentos e sentimentos da ação.

Deste modo, para que ocorra uma prática reflexiva é fulcral que o principal objetivo seja a desconstrução e reconstrução dos saberes e práticas, para a criação de novas teorias que permitirão um melhoramento da educação das crianças (Jacinto, 2003). Assim, o processo de reflexão decorre da análise de uma situação e correção da mesma recorrendo à experimentação de hipóteses de resolução e corrigindo-as se não forem adequadas (Nóvoa, 1992a).

Examinando as referências supramencionadas a reflexão permite que o docente tenha consciência que os seus valores e ideais influenciam o desenvolvimento das atividades com as crianças e que através da análise dessas intervenções, recorrendo a documentos teóricos e experiências, o docente reconstrói a prática, melhora o seu desempenho com as crianças e desenvolve as suas competências profissionais (Jacinto, 2003 referindo Vieira, 1993).

### **1.1.5 Ética profissional docente.**

A palavra ética tem como significado, jeito de ser, costume e/ou hábito, sendo que o costume e jeito de ser varia de cultura para cultura, quando abordado como diários. De certo modo, os costumes podem ser configurados como os deveres que foram instituídos em termos sociais, relacionando-se com o bom e o que é correto ser feito (Fazenda, 1995).

Com o intuito de diferenciar a ética da moral, segundo Fazenda (1995), “enquanto a moral é o conjunto de princípios que norteiam a ação dos homens, chama-se ética a reflexão crítica sobre estes princípios.” (p.126).

A ética é uma componente essencial na profissão docente e está presente através dos valores e princípios que orientam o docente, como o respeito pelo outro, a qualidade do trabalho, a justiça, a entreatuda, a validade, a honestidade e a valorização da cultura (Estrela, Marques, Alves & Feio, 2008).

Esta dimensão é abordada, também, em documentos oficiais que regem a profissão docente, pelo facto de ser vista como uma dimensão importante e que influencia o desempenho do docente em termos profissionais. Nos documentos oficiais são abordados os valores morais, cívicos e sociais, como, também, os objetivos do pré-escolar e do ensino básico.

Segundo Seïça (2003)

(...) o ensino deve ter uma dupla função: informativa, proporcionando aos alunos conhecimentos que lhes permitam situar-se nos respectivos contextos históricos e sociais, requisito indispensável da qualquer atitude de crítica ou contestação; formativa, voltada para o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e coragem cívica, bem como de hábitos e comportamentos essenciais para a vida democrática. (p.45).

Desta forma, importa que o docente eduque as crianças com bons valores, eticamente aceites, com o intuito de permitir a construção de uma sociedade eticamente correta, promovendo atitudes de cidadania.

A escola, segundo Seïça (2003), é encarada como uma comunidade que possui vários valores de ação educativa, que têm como finalidade que os docentes os respeitem e cumpram de modo a promover nos alunos atitudes que permitam a construção do seu futuro como cidadãos.

## **1.2 Investigação-Ação como metodologia privilegiada de investigação.**

A formação de docentes deve complementar uma formação na autorreflexão, reflexão e metodologias de investigação. A adoção da investigação é uma estratégia de apoio aos docentes e ao seu desenvolvimento profissional. A utilização da investigação na sala permite a resolução de problemas, podendo ajudar em projetos com instituições de ensino superior (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004).

A investigação permitirá que o docente adquira mais conhecimento e reconstrua o que possui. Através do conhecimento conseguir-se-á “(...)dominar melhor as nossas vidas e o nosso meio, ajudando-nos a alcançar os objectivos que nos propomos como seres humanos.” (Erasmie & Lima, 1989, p.23).

Como refere Martins (2010), a investigação é um instrumento e uma área de ação para a inovação, pelo que os responsáveis políticos a invocam para a aquisição de conhecimento e que ajudará na inovação dos percursos educacionais.

Considerando o campo da educação, a produção dos conhecimentos poderão permitir uma melhoria no processo educativo, em que todos envolvidos conhecem-se e conhecem o meio que os rodeia.

Na educação pretende-se “(...)a utilização sistemática dos resultados da investigação, fundamental e/ou aplicada, para criar novos produtos, novos processos, novos sistemas ou alterações substanciais no sistema educativo.” (Sequeira, 1990, p.40).

Como salienta Oliveira, Pereira e Santiago (2004), nem todos os docentes são ou serão investigadores, mas todos devem ter uma postura reflexiva para com a sua prática docente. Mesmo que tal não aconteça todos os docentes devem ter conhecimento e dominar as técnicas de observação, recolha de dados e uma base em metodologias da investigação.

O docente investigador pertence a “(...)uma comunidade científica autónoma, comprometida com as questões do seu tempo e consciente da importância do papel da Redes nacionais e internacionais para a construção de novo conhecimento.” (Martins, 2010, p. 25).

Segundo Graue e Walsh (2003), o docente enquanto investiga deve agir eticamente e ser justo, o que significa “(...) agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos.” (p.75). Desta forma, o docente deve respeitar as crianças, agir com responsabilidade, criando confiança no desenvolvimento de uma investigação em conjunto.

A escolha da metodologia que o docente deve usar nas suas práticas, tem de ser coerente, ordenada e rigorosa. Só com uma escolha com este carácter é que o docente conseguirá realizar uma investigação com resultados produtivos para a sua prática.

Considera-se que cada investigação possui o seu próprio percurso metodológico justificado pelas características, objetivos e instrumentos a utilizar no estudo (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004).

O desenvolvimento do estágio pedagógico requereu a escolha de uma metodologia de investigação, como tal optei por privilegiar a investigação-ação (I-A). A escolha incidiu no facto de esta metodologia ser considerada “(...) o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre.” (Elliott, 1991 citado por Esteves, 2008, p.18).

Relativamente ao contexto histórico desta metodologia I-A, surgiu no Estado Unidos onde foi aplicada. No entanto, devido a problemas políticos, sociais e académicas acabou por deixar de ser aplicada, vindo a surgir mais tarde no local de origem e noutros pontos do mundo. Durante este percurso a I-A foi alvo de reflexões e pressões, surgindo diferentes perspetivas que foram adequadas aos contextos. Saliento que os países em que a manifestação da I-A teve mais impacto foi nos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália (Esteves, 2008).

A utilização da I-A na escola ou em outro meio, é intencional, uma vez, que se trata de um “(...) processo de aprendizagem contínua com vista à resolução dos problemas que emergem na sala de aula.” (Esteves, 2008, p.38). Deste modo, e considerando Silva (1995), a I-A permite a compreensão dos problemas e a construção de conhecimentos sobre práticas inovadoras.

O docente que utiliza a I-A no decorrer do seu processo educativo é um

(...) profissional reflexivo que desenvolve uma acção intencional, orientada para a consciencialização do seu conhecimento tácito, para dotar de significação a experiência vivida, desenvolver uma acção indagatória que articula investigação e ensino (e supervisão), e que explora questões pessoais de modo prático num contexto prioritário de sala de aula. (Baumann & Duffy, 2001; Hobson, 2001 citados por Moreira, 2004).

Em síntese, segundo Herbert Altricht (1993) citado por Oliveira, Pereira & Santiago (2004) as principais características da utilização da I-A são: o facto de poder ser efetuado um confronto entre todos os dados e de diferentes perspetivas, pode ser estabelecida uma ligação entre a reflexão e a ação, associar a reflexão e os valores educativos, realizar uma reflexão tendo em conta o todo, desenvolver o conceito que tem de si e das suas capacidades e, por fim, permite que as descobertas pessoais façam parte das discussões críticas a níveis profissionais.

Segundo Esteves (2008) a realização de I-A pressupõe alterações em três dimensões, a dimensão pessoal, a dimensão profissional e a dimensão política. A dimensão pessoal pode alterar, na medida em que o docente começa a ter sentimento positivo para com o ensino, reconhece a sua importância social, acredita nas suas capacidades intelectuais e no desenvolvimento profissional, tornando mais forte as relações com os colegas (Zeichner & Nofke, 2001 citados por Esteves, 2008). A dimensão profissional refere-se ao facto de o docente contribuir para o conhecimento e desenvolvimento profissional e realçar o seu estatuto de profissão ( Nofke, 1997 citado por Esteves, 2008). Na dimensão política o docente, segundo Carre e Kemmis (1994), citados por Esteves (2008), cria um compromisso ideológico e torna-se membro ativo da sociedade.

Colocar a I-A em prática requer um processo que, segundo Esteves (2008), concerne em ter um ponto de partida, coligir a informação, interpretar e validar. Este processo permitirá que o docente realize a investigação de forma concisa e organizada.

Para levar a cabo os procedimentos mencionados, o docente deve seleccionar propósitos, tópicos e formular questões de investigação. Os propósitos dizem respeito ao que o professor valoriza (dimensão pessoal, profissional política), os tópicos proveem da observação que o docente efetua e permitem compreender as crianças, o modo como aprendem e as intenções do docente, como o caso de querer inovar e mudar o seu ensino. A formulação de questões é o ponto de partida para a investigação e devem ser dirigidas para ação, abertas e orientadas para obter uma resposta descritiva e interpretativa (Esteves, 2008).

As questões formuladas podem dizer respeito a contextos e cenários, estratégias de ensino e conteúdos de aprendizagem, como a visões e esperanças para o ensino. Os contextos e cenários dizem respeito à escola e ao meio envolvente, ou seja, famílias e comunidade. As questões formuladas no campo das estratégias de ensino e conteúdos de aprendizagem referem-se às didáticas, aprendizagem ativa, organização do currículo e conteúdos e à autoavaliação dos alunos. No campo das visões e esperanças para o ensino podem ser formuladas questões relativas ao desenvolvimento profissional, visões da escola e do ensino (Esteves, 2008).

Colocar em prática o processo de I-A requer seguir alguns passos importantes, como refere Fischer (2001), citado por Esteves (2008), o docente deve planear com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/ validar e, por fim, dialogar. Para Esteves (2008) este plano de ação deve ser reajustado à prática em contexto, consoante a ação que decorre.

Em todo o processo o docente deve ter atitudes que permitam conseguir colocar em prática todo o processo da I-A, assim Esteves (2008) delinea que o docente deve se focar no que pretende, utilizar um diário, dar tempo ao tempo e, principalmente, ser realista.

Na I-A é necessário a recolha de dados e como tal, o docente deve escolher os instrumentos/técnicas que lhe serão uteis. Assim, o docente pode escolher a realização de observações, retirar notas de campo, realizar diários como registo escrito, utilizar fotografias e vídeos, visualizar documentos das crianças, elaborar entrevistas sejam elas em profundidade, semiestruturadas ou biografias (Esteves, 2008).

Para analisar os dados e informações recolhidas o docente pode optar por diferentes processos, segundo Esteves (2008), estes são: a condensação, a categorização e a estrutura narrativa, sendo a construção de significados outra forma de analisar e que para Kvale (1996) é um processo que conjuga todos os processos anunciados anteriormente.

No que concerne à minha realização da I-A, esta permitiu posicionar-me como professor-investigador e decorreu segundo o processo descrito por Esteves (2008). Considerando o ponto de partida, o problema central diz respeito às estratégias a utilizar no desenvolvimento do estágio pedagógico. Assim, surgiram questões respeitantes aos contextos e cenários em que questionei-me sobre “Que influência tem a intervenção das famílias e da comunidade na motivação das crianças para a aprendizagem?”. No ponto que se refere às estratégias de ensino e conteúdos de aprendizagens, foram mais as questões que surgiram: “Como promover a aprendizagem cooperativa? “Que diferenciação pedagógica?”, “Que oportunidade para a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação?” e “Que vantagens terá a utilização do jogo como meio de construção de conhecimentos?”. No campo da visão e esperanças para o ensino questionei-me sobre “Como me modifiquei enquanto docente reflexivo?”.

Como refere Arends (2001) os profissionais de educação que realizam os projetos de I-A em início de carreira devem identificar “(...) problemas com base nas suas experiências e preocupações imediatas, colocando questões que possam ser testadas mediante a elaboração de planos claros e procedimentos simples de recolha de dados.” (p.529).

Saliento que as questões formuladas dizem respeito à I-A desenvolvida nas valências de EPE e 1ºCEB. Estas tiveram em conta o tempo de estágio em cada valência, sendo que as mesmas proveem de problemas com os quais me debati em anteriores intervenções com criança e, também, advieram das pesquisas literárias realizadas anteriormente e durante o estágio pedagógico. Todas as questões são direcionadas para o que consigo ou não

proporcionar no espaço de tempo de estágio e que benefício ou malefícios trará para as crianças com as quais trabalhei.

No ponto deste relatório referente aos mecanismos de ação educativa comum a ambas as valências realizei uma pesquisa bibliográfica que permitiu refletir sobre alguns aspetos referidos como questões da I-A, ajudando na recolha de dados e na pesquisa das respostas às questões colocadas.

O plano de ação desenvolvido foi sendo reajustado ao meio em que estava a ser desenvolvido com o intuito de conseguir uma investigação adequada e rigorosa para o melhoramento do processo educativo. Assim, na recolha de dados optei por usar como instrumentos a observação participante, fotos e vídeos e efetuar notas de campo. A observação foi realizada através da análise das planificações, das ações e do impacto das mesmas nas crianças, com uma avaliação diária e final. Com esta ação pude compreender o meu comportamento e o comportamento dos alunos, o que ajudou na tomada de decisões fundamentais para mudar ou manter práticas.

Alguns instrumentos de recolha de dados são alvo de uma análise no ponto 1.2.2 deste relatório. Esta análise permitiu que aprofundasse os conhecimentos quanto aos pontos e referidos, tornando-me mais consciente da sua importância e utilidade na ação educativa.

Relativamente ao processo, este decorreu numa primeira fase com a reflexão sobre os acontecimentos, ou seja, nesta fase foi diagnosticado o problema, colocadas hipóteses para a resolução e avaliadas as mesmas. A fase seguinte consistiu na escolha das hipóteses adequadas, na colocação das mesmas em prática e na avaliação da intervenção e dos resultados (Oliveira, Pereira & Santiago (2004).

A observação participante realizada pode ser definida como “(...) uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática.” (Bogdan & Taylor, 1975 citados por Fino, 2008, p.46).

Lapassade (1960), citado por Fino (2008), refere que a utilização da etnografia permite conhecer e não transformar o que envolve o ambiente analisado, possuindo a I-A essa característica de análise da situação e tentativa de modificar algum aspeto relacionado com a situação. Este mesmo autor denota que realizar a observação participante, aquando a I-A, possibilita a aquisição de conhecimento que pode ser o instrumento para a mudança.

A investigação desenvolvida não foi assumida só por mim enquanto investigador, mas por todos os intervenientes, ou seja, crianças e restantes docentes, criando-se uma parceria entre vários atores. A colaboração entre os intervenientes e as ações/mudanças efetuadas são

os conceitos-chave da investigação adotada, tendo como principal ponto melhorar as situações detetadas (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004).

Ao aplicar esta metodologia de investigação o docente torna-se reflexivo, analisando os problemas e criando soluções para os mesmos. Os resultados advindo da investigação são utilizados como pontos para a melhoria da prática, sendo importantes para o conhecimento profissional (Kemmis & McTaggart, 1982 citados por Oliveira, Pereira & Santiago, 2004).

Como refere Silva (1995) a “ (...) investigação-acção pode contribuir para a articulação de abordagens de várias disciplinas, introduz igualmente uma confrontação entre prática e teoria, abrindo novas perspectivas teóricas.” (p. 374).

### **1.2.1 Instrumentos de análise da ação educativa.**

#### **1.2.1.1 Observação participante.**

A observação é o ato de ver e examinar determinado acontecimento ou situação, assim o docente enquanto investigador tem a função de observar o processo de ensino, englobando os comportamentos das crianças e o seus.

Tendo em conta que o docente é parte integrante dessa observação pode-se referir que este realiza uma observação participante. Deste modo, o docente compreende o mundo que o rodeia, como indicam Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994), nesta observação “ (...) o investigador *pode compreender* o mundo social do *interior*, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa.” (p.155).

Assim, a observação participante é considerada uma investigação qualitativa, que faculta a oportunidade do observador compreender o meio onde se processa a observação e integrar-se de forma progressiva nesse meio, realizando as mesmas atividades que os observados (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

Quivy e Campenhoudt (1997) consideram que esta observação permite que o docente observe os comportamentos que ocorrem no momento, sem que seja necessária a consulta a um documento ou testemunho. Deste modo, a investigação torna-se mais concisa e precisa, pois depende do que o docente observa.

A observação participante permite a “(...) análise do não verbal e daquilo que ele revela (...)” (Quivy & Campenhoudt, 1997, p.198), tornando-se um instrumento bastante útil, principalmente para a compreensão do comportamento dos alunos e docente.

De modo a conseguir realizar uma observação participante produtiva o docente deve registar os dados dessa observação, sendo que esse registo pode ocorrer após o período de observação ou no momento da observação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

A realização da observação participante no estágio pedagógico, permitiu-me ser um ator e um observador, sendo a minha atenção “(...) solicitada e repartida por grande número de tarefas e de indivíduos, tornando ainda mais difícil uma observação objectiva e sistemática.” (Estrela, 1986, p. 135). O autor refere que apenas a realização da observação permitirá inferir se a estratégia escolhida é ou não a mais adequada.

Considerando a recolha de dados, segundo Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994), é possível recolher dois tipos de dados. Esses dados podem ser “os dados registados nas «notas de trabalho de campo» são do tipo da *descrição* narrativa e aqueles que o investigador anota no seu «diário de bordo» pertencem ao tipo da *compreensão*, pois são feitas em apelo à sua própria subjetividade.” (p.157/158).

Saliento que durante a I-A a observação ocorreu de modo participante e com a minha inclusão no meio, passando a fazer parte do mesmo. Relativamente à recolha de dados, esta foi efetuada através de registos de notas de campo, com um cariz descritivo que posteriormente foram alvo de reflexão.

### **1.2.1.2 Análise documental.**

No desenvolvimento do estágio a análise documental teve, também, um papel fundamental, permitindo o estudo sobre os registos das crianças, os documentos das instituições e grupos de crianças, como também os documentos oficiais do ME.

Relativamente aos dados das crianças, estes foram analisados com o intuito de recolher informação respeitante ao seu desenvolvimento, problemas de saúde, percursos escolares e perceber os seus contextos familiares.

Os documentos das instituições, que foram analisados, dizem respeito ao Projeto Educativo de Escola (PEE), Projeto Curricular de Escola (PCE), Projeto Educativo de Grupo (PEG) e o Projeto Curricular de Turma (PCT) em contexto de 1.º CEB.

O PEE é definido pela alínea a) do artigo 9º do DL nº75/2008 como sendo um documento onde está explicitado os princípios, metas, estratégias e valores que a escola propõe-se a atingir. Na elaboração deste documento a escola e a comunidade educativa, tem um espaço de liberdade para a escolha dos objetivos e o modo como os vais atingir. Este

documento pode ser referido como “(...) a carta de definição da política educativa da escola.” (Macedo, 1995, p.113).

O documento que referi (PEE) indica as linhas de atuação da escola na qual estará incluído o PCE. O PCE é o documento “(...) padrão de referências às várias dimensões de acção educativa e integrar-se-á num eixo comum que constitui o currículo nacional.” (Robalo, 2004, p.18).

No que concerne ao PCT e ao PEG, estes serão instrumentos que operacionalizaram em função da turma/grupo de crianças. Neste contexto, estes documentos serão relacionados com as crianças e definirão as estratégias de desenvolvimento do currículo adequando-o a estas.

Os documentos do ME analisados são relativos às OCEPE, OCPEB e às Metas de Aprendizagem (MA), considerando todos como linhas orientadoras para o desenvolvimento do estágio pedagógico.

### **1.2.1.3 Artefactos das crianças.**

A recolha dos artefactos das crianças ocorreu durante o desenrolar do estágio pedagógico e teve como intuito analisar o impacto da prática pedagógica desenvolvida, que permitia responder às questões de I-A. Referindo Graue e Walsh (2003), “ os artefactos, como todos os outros dados, têm de ser gerados; isto é, o processo de os acumular é muito activo e criativo.” (p.151).

A recolha destes dados permite e ajuda na perceção dos dados escritos que podem ser os trabalhos das crianças, as plantas das salas e as fotografias, sendo assim um registo de materiais.

A análise dos materiais, segundo Esteves (2008), permite compreender o modo como as crianças compreendem a informação, lidam com os problemas e os resolvem. Saliento que as fotografias permitiram ilustrar as atividades e as reação das crianças. Refiro que para realizar os registos fotográficos foi entregue um pedido de autorização aos encarregados de educação (EE) das crianças de EPE e do 1.º CEB.

O ambiente, no momento das observações, é um meio enriquecedor de dados que podem ser relevantes na investigação. Deste modo a recolha de artefactos ajudará a conhecer esses aspetos que apenas com a observação não seriam de todo notados. “O investigador que resistir durante o primeiro período a observar o óbvio e que registre cuidadosamente o que

quer [que] veja acaba por reparar noutras coisas, coisas que sempre ali estiveram, mas que não eram tão óbvias.” (Graue & Walsh , 2003, p.118).

Durante o estágio pedagógico a recolha de artefactos foi realizada de forma sistemática, em todos os momentos, ajudando na tomada de decisões quanto a alterações ou não das estratégias de intervenção e na resposta às questões de I-A.

#### **1.2.1.4 Planificação.**

A planificação, segundo Zabalza (2001), é o meio pelo qual converte-se uma ideia num plano de ação, ou seja, a planificação é a explanação das ideias, desejos e aspirações, seguindo um processo adequado para a sua concretização. Citando Zabalza (2001) a planificação é

um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar (...) um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a direcção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento (...) (p.48).

Em termos gerais a planificação deve incluir o contexto, os objetivos, os conteúdos de ensino, a sequência do processo de aprendizagem e o modo de avaliação. Referir o contexto torna-se útil, na medida em que situa a planificação e revela informações acerca das necessidades e interesses das crianças. Os objetivos dizem respeito ao que o docente pretende como resultado final, sendo que evidencia os assuntos que serão abordados em atividades definidas pelo docente. A sequência do processo de aprendizagem reporta-se às metodologias e atividades adotadas pelo docente e que deverão ter uma lógica, permitindo uma continuidade no ensino. Por fim, o modo de avaliação refere-se à realização de uma apreciação dos objetivos, com o intuito de perceber os que foram atingidos e os que não o foram. Com a avaliação, o docente consegue obter dados das suas práticas que permitirão melhorar o seu processo de ensino/aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Ao planificar o docente deve considerar as crianças com quem vai desenvolver um trabalho, deste modo, deve existir um equilíbrio entre o planeado e as experiências educativas das crianças (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

As OCEPE referem que a planificação deve ser flexível e ir ao encontro do que o educador sabe sobre o grupo de crianças, tendo em conta a organização do ambiente e do tempo. Assim, o docente tem a função de através da planificação e reflexão da mesma,

proporcionar um ambiente estimulante, promovendo aprendizagens diversificadas e estimulantes (ME, 1997).

Referindo Zabalza (2001), cada situação provoca uma dinâmica diferente de turma para turma e de escola para escola, como tal

todo o processo de planificar “trata-se de uma competência imprescindível porque, para levar a efeito o ensino no contexto sociocultural de uma escola ou no marco concreto de uma sala de aula, não há soluções universais, não existem métodos únicos de desenvolver o Programa a nível da escola, nem de aplicar a programação, realizada a partir do Programa, a nível de cada aula concreta. (p.52).

No contexto de 1.º CEB as planificações que realizei em colaboração com o meu par pedagógico, foram gradualmente sendo alvo de aperfeiçoamento, tendo em conta as reflexões realizadas. As planificações foram elaboradas diariamente, possuindo um carácter pouco flexível, pelo facto de ser necessário seguir o programa nacional. Na planificação é possível verificar as temáticas a desenvolver e a sua contextualização, ou seja, as situações em que surgiram, saliento que muitos dos temas foram desenvolvidos seguindo a ordem do programa nacional. Na planificação estão definidas as áreas curriculares disciplinares que foram abordadas e as metas a que me propus atingir para cada área. Na leitura da planificação é possível verificar as atividades/estratégias desenvolvidas para cada área, tendo especial atenção para a delimitação do papel do professor e do aluno. Na planificação está incluído um espaço que se refere aos materiais usados durante a prática. No que concerne à avaliação, esta foi realizada à parte, não constando no plano inicial das atividades.

Em relação às planificações desenvolvidas na EPE, estas seguiram um pouco a estrutura das anteriores, sendo realizadas semanalmente e possuíram um cariz mais flexível. Assim, a planificação de EPE contém uma contextualização das propostas de atividades/estratégias a desenvolver na semana. Considero que as planificações estão de acordo com as concepções dos autores supramencionados, uma vez que, refere as áreas de conteúdos, os objetivos/competências, as atividades/estratégias, com a diferenciação do papel do educador e da criança, os recursos materiais e, por fim, as observações e avaliações realizadas no final de cada semana de atividades.

### 1.2.1.5 Avaliação.

Avaliação é um termo muito utilizado na pedagogia e na educação, estando ligada com a atividade humana. Avaliar comporta o ato de calcular com precisão, estimar aproximadamente uma quantidade, como também pode ser realizada de forma intuitiva (Barlow, 2006).

A avaliação surge desde os primórdios do homem, em que as pessoas eram selecionadas e avaliadas com o intuito de se verificar se eram capazes para desempenhar determinadas funções. Como refere Pinto e Santos (2006), “a avaliação, embora não tivesse a notoriedade de hoje era utilizada como um momento de aprendizagem.” (p.11).

Fernandes (1976), citado por Pinto e Santos (2006), indica que os exames começaram a ser utilizados pela educação, como meio de avaliação, no século XVI pelo Jesuítas.

Com a escola pública de massas, surgiu a avaliação tal como a conhecemos hoje, sendo encarada como uma medida, proporção entre os objetivos e o desempenho dos alunos, uma interação social e um juízo de especialistas (Pinto & Santos, 2006).

A avaliação desenvolvida pelo docente está intimamente ligada com o modelo pedagógico que o mesmo utiliza. Deste modo, é possível distinguir diversos tipos de avaliação, no entanto verifica-se, muitas vezes, a utilização de relatórios, frequências e exames (Brown, Race & Smith, 2000).

Os tipos de avaliação devem ser escolhidos em função da intenção de verificar se os objetivos traçados estão a ser ou não cumpridos. Segundo Noizet e Caverni (1985), os objetivos podem ser sociais e pedagógicos. Os objetivos sociais dizem respeito à sociedade, ou seja, prepararam as crianças para a sua vida em sociedade. Os objetivos pedagógicos referem-se aos objetivos que as crianças têm de atingir em termos de formação.

Para o mesmo autor (Noizet & Carni, 1985) podem ser definidos dois tipos de avaliação, a avaliação contínua e a avaliação final. A avaliação contínua concerne na avaliação que o docente realiza de forma sistemática e regular, pelo contrário a avaliação final ocorre aquando são realizados exames e concursos. Em termos gerais a avaliação contínua, é muitas vezes uma avaliação interna, sendo o seu resultado para o docente perceber a evolução dos alunos. No que concerne à avaliação externa, esta é utilizada, maioritariamente, para fins externos e para estabelecer um ponto no final dos ciclos.

Os tipos de avaliação descritos não são os únicos que o docente pode utilizar, existindo outros três tipos defendidos e colocados em prática por Bloom (1971). Deste modo, temos a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica diz respeito à avaliação realizada com o intuito de perceber os conhecimentos que as crianças possuem, que serviram de base para os conhecimentos futuros (Noizet & Caverni, 1985; Ribeiro, 1994). Devido à sua função, esta avaliação pode ser realizada em qualquer momento de um período, principalmente aquando do início de novas aprendizagens (Ribeiro, 1994).

Os benefícios da avaliação diagnóstica, segundo Ribeiro (1994), referem-se ao facto de o docente poder recorrer a ações de remediação do que foi aprendido, poder agrupar as crianças segundo os conhecimentos com a finalidade de responder a necessidades mais específicas e, por fim, identificar causas para o insucesso de algumas.

Relativamente à avaliação formativa esta “(...) só pode existir se acompanhar o decorrer das ações de aprendizagem, o que a torna num processo de acompanhamento, que de uma forma explícita, torna legíveis e compreensíveis as variáveis em jogo nesse processo de aprendizagem.” (Pinto & Santos, 2006, p.113).

Assim, este tipo de avaliação permite determinar os conhecimentos as crianças no decorrer de uma unidade de ensino, tornando-se útil para o docente e para as crianças, na medida em que ajuda a encontrar os meios para colmatar as dificuldades (Abrecht, 1986).

Ao utilizar a avaliação sumativa o docente faz um balanço final sobre todo o processo educativo, tendo por base a visão global do grupo e aferindo resultados. Segundo Ribeiro (1994), esta avaliação “(...) complementa os restantes, desempenha uma função distinta das cometidas a outros tipos de avaliação, resolve problemas de ensino, ainda que numa dimensão diferente, e serve finalidades não acessíveis através da avaliação diagnóstica e formativa.” (p.89/90).

Considerando que a avaliação é o culminar da intervenção educativa do docente e que reflete o desenvolvimento das crianças (Sousa, 1997), sendo um instrumento regulador e orientador do processo de aprendizagem.

No contexto da prática em 1.º CEB, o processo avaliativo decorreu tendo por base o artigo 13º do decreto nº6/2001. Assim, realizei uma avaliação diagnóstica apenas por observação e a avaliação sumativa e formativa através de fichas. Relato que a avaliação formativa ocorreu através da aplicação de fichas de exercícios, da utilização de jogos e da observação. Realizei, juntamente com o meu par pedagógico, na área do português e da matemática, uma avaliação sumativa, pelo facto de esta permitir efetuar um balanço final dos conhecimentos das crianças.

No contexto de EPE foi proposto a realização de uma avaliação do grupo em geral e de uma criança em particular. Tendo em conta este facto optei por realizar a avaliação através

do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), indicado por Portugal e Leavers (2010). O SAC permite obter conhecimento sobre o funcionamento do grupo de crianças em geral, tendo em conta os níveis de bem-estar e implicação; conhecer aspetos que requerem uma intervenção específica; identificar crianças que precisam de apoio diferenciado; delinear um conjunto de iniciativas que permitirão ir ao encontro das necessidades do grupo e de crianças em particular e permite avaliar os resultados. Esta avaliação decorre segundo três fases, sendo eles a fase um com a avaliação geral do grupo (fichas 1g e 1i), a segunda fase diz respeito à análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação geral (fichas 2g e 2i), por fim, a terceira fase concerne na definição de objetivos e iniciativas a desenvolver, denotando os aspetos positivos e negativos (fichas 3g e 3i).

### **1.2.2 Mecanismo para a investigação educativa comum a ambas as valências.**

#### **1.2.2.1 Interação com as famílias e com a comunidade.**

A relação entre a família/comunidade e a escola desde sempre foi um ponto importante sobre a qual devem ser refletidos os benefícios e os malefícios dessa relação. As duas identidades envolvidas nesta relação, por vezes, colocam entraves à interação que pode existir entre eles. O fulcral na comunicação e colaboração entre as identidades referidas está relacionado com os comportamentos das crianças e as suas aprendizagens.

A interação entre a família e a escola pode ser vista como algo que sempre existiu, uma vez que “(...) a comunicação entre os professores e os pais dos alunos aparece à cabeça, constituindo a forma mais vulgar e mais antiga de colaboração.” (Marques, 2001, p.19). De uma forma ou de outra os pais e os docentes acabam por comunicar-se, mesmo que esta comunicação ocorra apenas nos momentos de avaliação das crianças.

O que se questiona é se é possível ocorrer uma colaboração entre a escola e a família, em vez de ser apenas uma comunicação casual e que não permite que ocorra uma colaboração entre os intervenientes. No entanto, não poderá existir uma colaboração sem existir a comunicação, sendo que

Colaborar significa comunicar com o objectivo de ajudar a resolver problemas ou intensificar e melhorar uma relação. Significa, também, dar as mãos para fazer alguma coisa em conjunto. Esse dar as mãos pressupõe uma comunicação prévia que conduza ao conhecimento

mútuo do mesmo bem – o bem comum- e ao reconhecimento da sua importância. (Marques, 2001, p.30).

Segundo Marques (1996), a colaboração entre a escola e família pode trazer benefícios nas relações das famílias, uma vez que se tornam mais capazes de se envolver nas aprendizagens dos seus filhos, as escolas, por sua vez, tornam-se mais atentas às necessidades e expectativas das famílias, reorganizam o seu processo de tomada de decisão, na medida em que as famílias expõem as suas opiniões e ajudam na mudança das atitudes dos docentes.

A aproximação dos professores às famílias pode fazer com que os docentes sejam libertos de tarefas que devem ser assumidas pelas famílias, uma vez que estas são os primeiros educadores dos seus filhos (Marques, 2001).

Todo o envolvimento das famílias traz benefícios ao aproveitamento escolar das crianças, uma vez que aumenta a motivação destas para o estudo e os pais tornam-se mais conscientes do processo educativo, o que lhes permite apoiar os filhos. No entanto, o benefício não é apenas para as crianças, como também ocorre benefício para as famílias, na medida que estas se tornam mais motivadas para se “(...) envolverem em processos de actualização e reconversão profissional e melhoram a sua auto-estima como pais.” (Marques, 2001, p.22).

Os docentes também são beneficiados quando ocorre uma colaboração entre escola e família/comunidade, pois o seu prestígio é reforçado, sentem que o seu trabalho é reconhecido e as expectativas das famílias ajudam os docentes a se sentirem estimulados a melhorar.

A escola, por sua vez, também obtém benefícios sendo a sua imagem social melhorada, começa a dispor de mais recursos comunitários, na medida em que os pais contribuem na realização de atividades com a escola (Marques, 2001).

Na escola existe uma grande diversidade de crianças e como tal, as suas famílias também o são e essa diferença deve ser respeitada, uma vez que quanto maior é a diversidade maior serão as possibilidades de trocas de experiências enriquecedoras. Quando os valores da escola coincidem com os valores da família não ocorre uma rutura na cultura e aprendizagem das crianças. Assim, a escola deve tentar responder à diversidade de valores, procurando assumir aqueles que são mais comuns e adequados ao contexto em que se insere.

Deste modo, segundo Spodek (2010), o comportamento das famílias tem influência no desenvolvimento intelectual das crianças, quanto mais são estimulados melhores serão as suas competências, assim as famílias “ (...) que brincam e conversam com os filhos, que os apoiam na exploração e manipulação do ambiente que os rodeia e que lhes proporcionam

experiências novas e interessantes têm maior probabilidade de terem filhos criativos, curiosos e competentes.” (p.766). Os conhecimentos que as famílias possuem sobre o desenvolvimento dos seus filhos e a sua influência são fundamentais para um adequado desenvolvimento da criança e para a criação de ambiente relacional.

O envolvimento das famílias/comunidade acarreta benefícios para ambos os intervenientes e principalmente para as crianças, mas existem zonas que devem ficar reservadas aos docentes cuja intervenção do exterior não seja permitida. Estas zonas dizem respeito à tomada de decisões como quais os modelos pedagógicos e metodologias de ensino a utilizar e, também, ao modo como será realizada a avaliação das crianças. Apenas o docente tem conhecimento da diversidade de crianças presentes na sala e considerando esses fatores tomará as decisões que achar mais pertinente para proporcionar um processo de ensino-aprendizagem adequado às crianças com quem trabalha (Marques, 2001).

Considerando os aspetos mencionados a escola e os docentes são capazes de ultrapassar os obstáculos que, por vezes, surgem para a ocorrência de uma colaboração. Todos os envolvidos têm responsabilidades na educação e ensino das crianças e, como tal, essas responsabilidades devem ser repartidas, valorizando o que os une. Tendo em conta os benefícios que a colaboração acarreta para família/comunidade, escola, docentes e, principalmente, crianças vale a pena esforçar-se para que ocorra essa aproximação e troca de responsabilidades.

Segundo Marques (2001), não existe uma maneira correta de envolver as famílias e comunidade, existindo maneiras de proceder que podem melhorar as relações e promover um ambiente acolhedor que facilite a colaboração. Assim, deve existir uma constante interação entre as identidades, como por exemplo na realização de reuniões ou mesmo na comunicação escrita. O principal é que exista uma linguagem acessível a todos os intervenientes e que a escola esteja disposta a “(...) recorrer as formas alternativas de comunicação, incluindo a realização de visitas domiciliárias, a cargo de equipas formadas por psicólogos escolares e assistentes sociais.” (Marques, R. 2001, p.29).

Concluindo, o objetivo de toda a colaboração e comunicação das famílias/comunidade e escola é servir as crianças através da divisão de responsabilidades que pode ocorrer quando os intervenientes estejam disponíveis e conscientes da sua influência no desempenho das crianças, pois todos contribuem para a educação (Spodek, 2010, p.777).

### 1.2.2.2 Aprendizagem Cooperativa.

A aprendizagem cooperativa pretende ser uma estratégia que o docente pode utilizar nas suas atividades com as crianças. Segundo Fontes e Freixo (2004) citando Pujolás (2001), a utilização desta estratégia permite considerar a diversidade de crianças, facilitando uma aprendizagem personalizada através da interação e cooperação entre elas. Assim, ocorre uma aprendizagem menos individualista e competitiva em detrimento de uma aprendizagem cooperada e em grupo.

Para Argyle (1991), citado por Lopes e Silva (2009), cooperar significa trabalhar juntos e coordenadamente, com o objetivo de atingir os mesmos fins, sendo que os intervenientes podem intervir pelo prazer de cooperar ou pelo facto de obter benefícios mútuos.

O docente ao dar a oportunidade das crianças terem experiências de cooperação, terá de ter em consideração o grupo com que partilha conhecimentos e as atitudes sociais. Deste modo, o docente tem o desafio de ajudar as crianças a aprenderem regras base para a aprendizagem cooperativa.

Segundo Fontes e Freixo (2004),

(...) a complexidade e as exigências da Aprendizagem Cooperativa devem ser introduzida lentamente, aumentando o grau de exigência de uma forma gradual, para desta forma se dar tempo aos alunos para adquirirem e desenvolverem competências e confiança que conduzam aos sucesso individual e grupal. (p.32).

Nas implicações da utilização da aprendizagem cooperativa o docente deve considerar-se um elemento fundamental, tendo como funções supervisionar, gerir e orientar a aprendizagem. O docente, segundo Johnson e Johnson (1999), citados por Fontes e Freixo (2004), define os objetivos, toma as decisões e prepara o que for necessário, com o intuito de motivar as crianças para que a aprendizagem decorra da melhor forma.

Com a aplicação da aprendizagem cooperativa, o docente tira partido de alguns benefícios, como o caso de conseguir “(...) com maior facilidade objectivos quer do domínio cognitivo quer do domínio pessoal e social promovendo estes dois domínios simultaneamente.” (Fontes & Freixo, 2004, p.61).

De modo geral Arends (2001) relata que existem seis fases para a aplicação da aprendizagem cooperativa na sala de aula. Na primeira fase o docente dá a conhecer às crianças os objetivos e o contexto da realização, posteriormente apresenta informação,

organiza a turma em grupos, auxilia o trabalho das crianças, procedendo para as últimas fases da avaliação e a do reconhecimento do trabalho das crianças.

O facto desta estratégia de aprendizagem permitir uma cooperação entre crianças, revela-se uma mais-valia porque a interação nos grupos de trabalho resultará numa interdependência positiva, que levará a uma motivação maior para conseguir alcançar os objetivos. A criação de laços de amizade entre os elementos dos grupos e o facto de a cooperação permitir o desenvolvimento da comunicação, ajudando na troca de ideias, também são fatores importantes a considerar (Arends, 2001).

A criação de independência positiva permite que as crianças percebam que os objetivos traçados só são atingidos quando todos os elementos do grupo o conseguirem (Fontes & Freixo, 2004).

No que concerne à formação de grupos, segundo Arends (2001), devem ser constituídos por alunos fracos, médios e bons, mistos em relação à raça e sexo e qualquer sistema de recompensa diz respeito ao grupo e não a elementos individuais. Considerando Pinto (1997), os grupos homogêneos permitirão uma troca de experiências num circuito fechado, formando desníveis entre os grupos de crianças, no entanto os grupos heterogêneos facultarão a hipótese de todos os intervenientes conseguirem retirar resultados positivos, ocorrendo uma aprendizagem mútua.

Para Fontes e Freixo (2004) devem ser utilizados grupos pequenos, permitindo uma maior interação entre os elementos e, conseqüentemente, melhorando a aprendizagem de cada um.

Saliento que a aprendizagem cooperativa não é “(...) necessariamente aprender em grupo, implicando a possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar a aprendizagem e da retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo.” (Kaye, 1991 citado por Lopes & Silva, 2009, p.4).

Relativamente aos aspetos mencionados e aos autores Johnson e Johnson (1989) Johnson, Johnson e Holubec (1993), citados por Lopes e Silva (2009), para que ocorra uma abordagem cooperativa é fundamental que aconteça uma interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interação estimuladora, competências sociais e uma avaliação do grupo.

Relativamente às desvantagens, importa referir que, como menciona Mir et al (1998), citado por Fontes e Freixo (2004), podem ocorrer problemas ao nível das relações, tendo o docente dificuldades em que ocorra a cooperação e o respeito entre os intervenientes. Deste modo, o docente deve ter em atenção que valores as crianças possuem e o processo de

aquisição de resultados positivos, pois a obtenção desses resultados ocorrerá apenas quando as crianças adquirirem competências relacionais.

Com o decorrer da utilização dos princípios da aprendizagem cooperativa, o docente e as crianças criam hábitos de trabalho e desenvolvem as suas competências cognitivas e sociais, ou seja, aprender a “(...) respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e a melhorar a aquisição de competências.” (Pinto, 1997, p.9).

### **1.2.2.3 Diferenciação pedagógica.**

As escolas confrontam-se com crianças muito diferentes umas das outras, quer a níveis pessoais como sociais e culturais. Como tal, encontra-se uma grande heterogeneidade nas escolas e nas salas de aulas para a qual deve existir uma nova conceção de organização da escola, reconhecendo o direito a ser diferente.

Desde da década de 70 que experimentaram o que chamaram de ensino individualizado, percebendo que as crianças têm perfis diferentes de aprendizagem e que ao ir ao encontro das crianças ajudava-as no desenvolvimento das suas capacidades (Tomlinson, 2008).

A diferença existente entre as crianças deve ser tomada em conta como um fator de enriquecimento para a comunidade educativa, pois permitirá uma troca de saberes e experiências diferentes e que enriquecerão o processo educativo (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997).

Esta diversidade pode trazer conflitos e dificuldades entre as crianças quando o docente não tem em conta a diversidade e não a aproveita pedagogicamente para a educação na diferença de valores, interesses e atitudes (Lopes & Pereira, 2004).

Para Visser (1993), citado por Niza (1996), a diferenciação pedagógica é um processo “(...) pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, um aluno, em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem.” (p.47), criando assim oportunidades para todas as crianças aprenderem e desenvolverem as suas capacidades.

O docente quando avalia e reflete sobre a sua acção pedagógica deve ter em conta o modo como disponibiliza os processos de aprendizagem e as diversidades existentes na sala. Quando um docente tem consciência das diferentes crianças que tem ao seu cargo inicia um

processo moroso de mudança na sua intervenção que tem por base a investigação, a reflexão e a possível partilha de experiências entre docentes.

Colocar em prática a diferenciação pedagógica requer planificar anteriormente e uma adequação do trabalho a realizar com as crianças, sendo certo que é importante que o planeamento considere o grupo de crianças como uma unidade, mesmo que ocorra o trabalho diferenciado (Morgado, 2003).

De modo a desenvolver um trabalho de diferenciação pedagógica adequado aos alunos o docente deve ter a autonomia e liberdade para selecionar conteúdos curriculares que sejam pertinentes e importantes para o universo cultural das crianças. Assim, terão motivações emergentes relacionadas com os seus contextos culturais e de vida. Como refere Lopes e Pereira (2004), a motivação é um fator muito importante e dele depende a aprendizagem das crianças.

Durante a abordagem à diferenciação pedagógica é importante que o docente tenha em atenção a fragilidade das crianças, com quem está a trabalhar quer na perceção que têm de si enquanto pessoas que aprendem (autoconceito académico) como na imagem que têm de si em termos globais (autoestima) (Morgado, 2003). Estes fatores podem influenciar o modo como as crianças aprendem e se o docente os respeitar cria um clima de confiança e de respeito mútuo fundamental para a troca de conhecimentos.

A comunicação entre todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem é importante, pois esta “(...) acaba sendo não apenas o meio de comunicação mas o instrumento que o estudante pode usar para ordenar o meio ambiente.” (Bruner, 1976, p.17). Através da liberdade de comunicação as crianças mobilizam experiências e vivências para o contexto de aprendizagem o que potencia a integração das competências de cada criança.

Esta comunicação entre as crianças promove um trabalho de cooperação, o que fundamenta atitudes de interajuda e desenvolve competências de comunicação, no sentido em que as crianças mobilizam padrões de interação verbal (Spillman, 1991 citado por Morgado, 2003).

Para utilizar a diferenciação pedagógica é necessário que o docente crie um ambiente de confiança e aceitação mútua entre todos os elementos do ensino/aprendizagem, de modo que as crianças se sintam confiantes e não sintam tensões pelo facto de realizarem papéis diferentes. No sentido de criar um ensino eficaz o docente deve ter a habilidade “(...) para criar o ajusto clima emocional para o trabalho, o qual permitirá aos alunos o envolvimento apropriado e a atitude requerida para aprendizagem.” (Dean, 2000 citado por Morgado, 2003, p. 96).

As tarefas de aprendizagem que os docentes podem colocar em prática no contexto de uma diferenciação pedagógica são relativamente ao trabalho acrescido para as crianças que demonstram mais capacidade, definir atividades diferentes para aquelas com competências diferentes e delegar a mesma atividade a todas mas esperar que a qualidade e quantidade de trabalho seja diferente consoante as capacidades de cada uma (Webb & Vulliamy, 1996 citados por Morgado, 2003).

A aprendizagem diferenciada requer que o docente trabalhe com

(...)a turma toda, outras vezes, com pequenos grupos ou ainda individualmente. Estas variações eram importantes não só para fazer com que cada aluno progredisse na sua aprendizagem e melhorasse as suas capacidades, como também para reforçar um sentimento de comunidade no grupo. (Tomlinson, 2008, p.14).

Na sala, o docente tem de gerir e monitorizar atividades em simultâneo, ajudar as crianças a criar regras de comportamento, facultar instruções específicas para as atividades e orientar as várias experiências de aprendizagem. Para que o ensino diferenciado seja eficaz as crianças devem se movimentar e falar de modo objetivo, respeitando os colegas e não criando conflitos (Tomlinson, 2008).

A criação de grupos de trabalho deve ser de forma flexível e deve possibilitar que as crianças escolham como também, por vezes, devem ser escolhidos pelo docente. Estes grupos devem ter crianças fortes em algumas áreas e crianças menos fortes, para que partilhem responsabilidades preparando as crianças para a vida.

Quando os alunos estão num ambiente de aprendizagem diferenciada

(...) Todos se sentem bem recebidos e contribuem para que qualquer outra pessoa também se sinta bem-vinda; O respeito mútuo não é algo negociável; Os alunos sentem-se seguros na sala de aula; Há uma expectativa generalizada de desenvolvimento; O professor ensina para o sucesso; Há uma nova espécie de justiça evidente; Professor e alunos colaboram em prol do desenvolvimento e sucesso mútuos; Prepara continuamente os alunos para serem membros contribuidores de um grupo. (Tomlinson, 2008, p.45).

De forma conclusiva, na aplicação da diferenciação pedagógica existem sempre coisas a acontecer na sala, e implica que o docente “(...) tenha uma percepção nítida das competências e capacidades do aluno a partir da qual disponibilizará suporte e orientação para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.” (Morgado, 2003, p.85).

#### 1.2.2.4 Tecnologias da Informação e Comunicação.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são as tecnologias que permitem que os seres comuniquem entre si e que têm por base a informática, que ao ser inserida na escola no século passado gerou um ciclo de estudos e investigações em torno dela.

A inclusão das TIC nas escolas ocorreu através de programas criados com o intuito de abrir oportunidades para as escolas adquirirem computadores que permitissem um acesso às TIC. Estes programas foram ao nível de escolas primárias, secundárias e jardins-de-infância que, segundo Costa, Peralta & Viseu (2007), permitiu uma reflexão sobre o uso das TIC na educação.

As TIC despertam o interesse natural das crianças, o que pode ocorrer pelo facto de estas estarem numa fase, segundo a teoria de aprendizagem de Bruner (2006), citado por Costa, Peralta & Viseu (2007), de desenvolvimento em que despertam para um sistema de representação visual do mundo. Neste estado icónico a imagem, os sons, as cores e os movimentos tornam-se relevantes e estão combinados aquando a utilização das TIC.

Utilizar as TIC requer que o docente reflita sobre os seus benefícios e malefícios, tomando em consideração as crianças com quem trabalha e o modo como colocará as TIC ao dispor das mesmas. O importante não é que as crianças aprendam a usar as TIC, mas sim que ocorra uma utilização adequada das TIC que “(...) permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares.”( Costa, Peralta & Viseu, 2007, p.114).

As TIC possibilitam que as crianças desenvolvam-se ao nível linguístico, uma vez que facultam a oportunidade de estas realizarem vários exercícios como os de repetição. As crianças também podem utilizar o desenho como meio de comunicação e desenvolvimento da linguagem, pois as TIC permitem que estas desenhem e criem histórias que podem contar aos restantes colegas (Spodek, 2010).

Os processadores de texto também são uma boa ferramenta utilizada para construir textos, fazer experiências com letras e palavras, utilizar assim a linguagem como meio de comunicação, como refere Spodek (2010), citando Cochran-Smith, Kahn & Paris (1988), “mesmo as alunos que ainda não conseguem escrever à mão são capazes de aprender a usar o teclado para escrever, e as que se mostram relutantes a escrever com o lápis parecem gostar de escrever no computador.” (p.576).

Para a aprendizagem da matemática, as TIC são também um meio importante e facilitador que motivam as crianças, uma vez que existem programas próprios que os

docentes podem utilizar para promover aprendizagens matemáticas. Um dos programas é o CAI que se assume como um programa de ensino assistido por computador, que permite executar exercícios de repetição e estudo orientado (Spodek, 2010). Denoto que é importante uma pedagogia que recorra à compreensão e não apenas que permita exercícios de repetição, pelo que o docente deve refletir sobre os programas que usar e o propósito dos mesmos.

Frequentemente fala-se que as TIC provocam um isolamento das crianças e que as suas interações com os pares diminuem. No entanto, a adequada utilização das TIC facilitará a interação com os colegas e promoverá uma aprendizagem cooperativa, ajudando as crianças a criarem o sentido de interajuda. O facto de poderem trabalhar juntas num mesmo computador, facilitará a discussão dos seus pontos de vista e como tal estas crianças têm maior probabilidade de desenvolverem o pensamento cognitivo e as atividades metacognitivas do que as crianças que trabalham sozinhas (Costa, Peralta & Viseu, 2007; Spodek 2010).

Assim sendo o importante na utilização das TIC na escola é que o docente selecione os programas adequados, de modo a que as crianças sejam capazes de usar os programas de forma autónoma, permitindo a troca de informações e a interajuda entre colegas. A escolha dos programas também deve ter em consideração as experiências que as crianças já tiveram e proporcionar momentos diferentes para encorajá-las a ultrapassarem dificuldades nas diversas áreas em estudo. Os programas utilizados devem possibilitar a oportunidade das crianças usarem o pensamento, refletindo sobre os seus comportamentos, minimizando a ideia de que o importante é fazer corretamente e competindo com os colegas (Spodek, 2010).

Relativamente à atitude do docente quando as crianças utilizam as TIC, este deve inicialmente apoiar e orientar para que consigam interagir e criar um ambiente de cooperação, sendo que posteriormente o docente deve apenas orientar no sentido de melhorarem o trabalho. Durante as tarefas deve evitar colocar questões ou oferecer ajuda sem que as crianças peçam antes, isto porque estas vão se ensinando umas às outras, o que torna um processo de ensino/aprendizagem mais rico (Spodek, 2010).

O papel do docente não é eliminado porque este tem o dever de supervisionar o que as crianças estão a fazer, principalmente certificar-se que todas as crianças participam de forma ativa. Outro aspeto que o docente deve organizar são discussões com todo o grupo de crianças para que partilhem o trabalho que realizaram e discutam as suas ideias e modos como desenvolveram os trabalhos (Spodek, 2010).

O principal de toda a utilização das TIC, segundo Spodek (2010), é que o docente deve usá-las como um meio e não com fim, uma vez que as aplicações darão um contributo

diferente e especial para as aprendizagens das crianças, mas por si só não conseguirão produzir resultados eficazes. Aquando da utilização das TIC o docente não deve discernir do papel importante que é a manipulação de materiais, mas sim poderá conjugar essas atividades.

Deste modo, o docente deve perceber qual “(...)o ambiente com melhor qualidade para um aluno, em particular, ou para um grupo de alunos, tendo em vista uma determinada finalidade.” (Spodek, 2010, p.568). Só assim o docente conseguirá proporcionar momentos de aprendizagens que devem ocorrer não só nos espaços delineados como as “salas de informática” mas também e principalmente na sala de aulas com uma diversidade de materiais adequados.

#### **1.2.2.5 O jogo como recurso de aprendizagem.**

A palavra jogo possui diversos significados, pois pode significar atividades simples como os movimentos que as crianças realizam na primeira infância até atividades mais complexas como jogos desportivos (Negrine, 1994).

Durante o século XIX e XX surgiram diversas teorias como a do recreio de Shiller (1875), a do descanso de Lazarus (1883), do excesso de energia de Spencer (1902) e da recapitulação de Hall (1906). Todas estas teorias revelam que o jogo tem características variadas e até divergentes, como Wallon e Piaget indicam que o conteúdo do jogo varia tendo em conta o meio social e físico da criança (Negrine, 1994).

Embora ocorra uma divergência das teorias, todas revelam concordar que o jogo é importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tornando-se um promotor do desenvolvimento infantil. Tal acontece porque o jogo facultava a oportunidade de terem “(...) liberdade de ação, pulsão interior, naturalidade, atitude e conseqüentemente, prazer raramente encontrados em outras actividades escolares (...)” (Negrine, 1994, p.16).

Considerando estas características é importante que o docente as conheça e utilize o jogo como mais uma alternativa para colocar ao serviço do desenvolvimento global das crianças.

Froebel (1782-1852) realizou diversos estudos que relacionam o jogo com o desenvolvimento das crianças. Este autor fundamenta que o docente deve promover um desenvolvimento progressivo, sem interrupções e que deve ter como meio o jogo e a linguagem.

Segundo Wallon (1879-1962), o jogo opõe-se à atividade séria e desde o momento que utilizado como um meio para atingir um fim deixa de ter atração e perde as características de jogo. Para este autor a imitação é a regra do jogo para as crianças pequenas, uma vez, que lhe é difícil captar a determinação abstrata. De modo geral, Wallon relata que existem quatro tipos de jogos, os funcionais, os de aquisição, os de ficção e os de construção. Os funcionais referem-se aos movimentos simples, os de aquisição indicam que as crianças aprendem vendo e ouvido, os de ficção reportam-se às brincadeiras de faz-de-conta e, por fim, os de construção dizem respeito à combinação de objetos e criação dos mesmos (Kishimoto, 1994 & Negrine, 1994).

No que concerne a Piaget (1896-1980), este defende que a aprendizagem ocorre com um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, sendo o jogo essencialmente assimilação (Negrine, 1994). Segundo Kishimoto (1994), Piaget defende que existem três gêneros de jogo, ou seja, o jogo de exercícios, o simbólico e o de regras. O primeiro jogo aparece nos primeiros 18 meses de vida e corresponde a repetição de sequências já idealizadas, o jogo simbólico aparece no segundo ano de vida através da representação e linguagem, ou seja, o faz-de-conta. Quanto ao jogo de regras, predominante dos sete aos onze anos de idade, ocorre com a interação entre dois indivíduos que tem como função integrar e regular o grupo social (Kishimoto, 1994).

Relativamente a Vygotsky (1896-1934), este não considera que o jogo tenha como característica o prazer e considera que as crianças satisfazem algumas necessidades através dos jogos que realizam (Negrine, 1994). O autor refere que quando as crianças jogam imitam ações reais e não realizam apenas ações sobre objetos, sendo que este ato lúdico surge aos três anos de idade. Assim, o jogo torna-se o elemento que impulsiona o desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal, considerando que esta zona são funções que estão no processo de amadurecimento. Vygotsky defende que existem dois elementos importantes, a situação imaginária e as regras, pois nos jogos das crianças existem sempre regras implícitas ou explícitas (Kishimoto, 1994).

Se o docente durante as suas práticas associar o jogo à criação de ambientes estimulantes para o desenvolvimento de aprendizagem, encara-se o jogo como jogo educativo, que surgiu na Roma e Grécia antiga (Kishimoto, 1994). O grande interesse pelo jogo educativo surge no século XVI com o aparecimento da Companhia de Jesus, preconizando o jogo como um recurso auxiliar do ensino (Kishimoto, 1994).

Atualmente o jogo educativo possui duas funções, a função lúdica que proporciona diversão e a função educativa em que o jogo ensina alguma coisa. O docente deve tentar

equilibrar as duas funções, sendo extremamente relevante a adequada utilização dos jogos, pois caso contrário perderão o interesse e não serão úteis no desenvolvimento das crianças.

Ao refletir sobre a adequação dos jogos, o docente deve ter em conta as idades das crianças, as preferências, as capacidades, o prazer e os efeitos positivos e negativos que o jogo pode proporcionar. É importante que o docente tenha consciência “ (...) que o jogo não é inato, mas uma aquisição social.” (Kishimoto, 1994, p.20) e como tal deve auxiliar e ensinar a jogar.

Segundo Kishimoto (1994), o jogo possuiu dois sentidos: o sentido amplo em que a situação que o docente propôs permite a livre exploração em espaços organizados e que visa o desenvolvimento geral e o sentido restrito ou didático que diz respeito a situações que são orientadas para a aquisição de competências específicas ou treino de habilidades.

Segundo Alain (1957), citado por Kishimoto (1994), o jogo permite que as crianças aprendam pelos erros, facilitando a exploração das situações e incentivando para a resolução de problemas. Esta situação pode ocorrer em qualquer espaço, uma vez, que as crianças jogam em qualquer local mas seguem sempre uma trajetória o que permite ao docente perceber o seu nível de desenvolvimento (Negrine, 1994).

É importante salientar que não se pode pensar numa educação baseada exclusivamente no jogo “ (...) uma vez que essa postura isolaria o homem da vida, fazendo-o viver num mundo ilusório.” (Kishimoto, 1994, p.21).

Com o crescimento, segundo Negrine (1994), as crianças começam a realizar um jogo cada vez mais socializado, sendo este um meio para avaliar, pelo facto de “(...) o jogo ser um prazer e uma motivação sugere que as alunos poderão exhibir elevados níveis de competência num processo de avaliação orientado para o jogo.” (Spodek, 2010, p.257)

No que concerne ao jogo de grupo, o docente pode escolher realizá-los o que permite que as crianças se desenvolvam a nível cognitivo, moral e social. Assim, cooperam entre si e partilham regras, que lhes possibilita aprender a conviver com os outros, criando bases para a vida em sociedade (Kamii, 1973).

O jogo educativo é uma boa estratégia para os docentes utilizarem nas suas práticas, uma vez, que as crianças sentem-se motivadas para o mesmo e exibem os seus níveis desenvolvimentais. Será importante considerar com que as crianças realizarão o jogo e o modo como o jogo as ajudará a desenvolverem-se cognitivamente e socialmente.



## **Capítulo II - Estágio Pedagógico em Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

“É verdade que nenhuma criança desenvolverá sentido de competência e de controlo ou poder sobre o que lhe acontece se viver em contextos que a privam de participação.” (Lourenço, 1993, p.39).



## **Capítulo II – Estágio Pedagógico em Contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

O estágio pedagógico no 1.º CEB foi desenvolvido na turma de 1.ºC da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. A intervenção ocorreu durante 100 horas no final do mês de setembro e ao longo do mês de outubro de 2012. Saliento que foi desenvolvido a pares, ficando cada estagiária responsável pela dinamização das aulas em cada semana, sendo uma tarefa rotativa. No que concerne à planificação das atividades, essa foi sempre elaborada em conjunto e de modo cooperativo.

Este estágio pedagógico foi realizado durante seis semanas, ocorrendo as intervenções educativas com os alunos nos primeiros três dias da semana. A primeira semana foi de observação e a intervenção pedagógica das seguintes quatro semanas foram alternadas entre as estagiárias. A intervenção pedagógica na última semana de estágio foi alternada nos primeiros dois dias e o terceiro dia foi partilhado entre as duas estagiárias.

O primeiro ponto deste segundo capítulo refere-se ao ambiente educativo, uma vez que os alunos encontram-se inseridos no mesmo e este incorpora vários intervenientes, como recursos humanos e físicos, que devem estar organizados e geridos de modo a promover um ambiente educativo de excelência, “ (...) compreender a complexidade do meio importa considera-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em interconexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução.” (ME, 1997, p.32). A recolha de dados foi realizada através da consulta dos documentos PEE, PCE e do PCT, da observação e das conversas informais com os professores da instituição, entre eles o diretor da escola e a professora cooperante. A recolha de dados permitiu conhecer a instituição, a organização dos espaços e materiais da sala, as relações pedagógicas, o horário da turma e a turma.

A intervenção educativa com a turma de 1.ºC é o segundo ponto abordado neste capítulo e refere os objetivos do período de observação, as opções metodológicas tomadas, tendo em conta a observação realizada, e as potencialidades e necessidades dos alunos. Este capítulo também refere as atividades realizadas com os alunos ao nível de diferentes áreas, sendo elas a formação pessoal e social, o português, a matemática e o estudo do meio.

No terceiro ponto é exposto as atividades realizadas com a comunidade e as famílias dos alunos do 1º ano de escolaridade. Estas atividades estiveram relacionadas com os temas abordados durante o estágio pedagógico.

O ponto seguinte informa sobre a avaliação realizada com os alunos, tendo por base os conhecimentos adquiridos pelos mesmos durante as atividades realizadas no estágio pedagógico.

No último ponto é realizada uma reflexão sobre todo o estágio, considerando as estratégias utilizadas em cada área curricular e as observações e consequentes registos realizados diariamente.

## 2.1 Contextualização do ambiente educativo.

### 2.1.1 Meio envolvente.

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré- Escolar da Nazaré situa-se no bairro da Nazaré pertencente à freguesia de São Martinho. Esta freguesia é uma das 10 freguesias do concelho do Funchal e localiza-se a uma altitude de 240 metros tendo a norte a freguesia de Santo António, a este a freguesia de São Pedro e Sé, a freguesia de Câmara de Lobos a oeste e o oceano Atlântico a sul. Esta freguesia é composta por vários sítios como é possível visualizar na figura 1.

Figura 1 –Sítios da freguesia de São Martinho<sup>1</sup>.



A freguesia foi criada em 1579 devido a um desmembramento ocorrido com a freguesia de São Pedro e o seu nome advém de uma capela com o nome São Martinho, onde se estabeleceu a sede da paróquia (Junta de Freguesia de São Martinho, 2011). Atualmente, segundo os resultados provisórios do XV Recenseamento Geral da População (Instituto Nacional de Estatística. Censos 2011), a freguesia de São Martinho possui uma população residente de 26.482 habitantes o que se traduz num aumento de 5.845 pessoas residentes relativamente a 2001, distribuídas pelos 8,06 km<sup>2</sup> de área. As famílias da freguesia de São Martinho (10022 famílias) são na sua maioria famílias clássicas.

<sup>1</sup> Retirado de [http://www.jf-saomartinho.pt/a2/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5&Itemid=7](http://www.jf-saomartinho.pt/a2/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=7)

A atividade agrícola é uma área da qual uma pequena parte da população depende, sendo a indústria hoteleira a atividade mais influente na economia local, pois boa parte do parque hoteleiro da Região Autónoma da Madeira situa-se na freguesia de São Martinho.

A instituição escolar, onde foi realizado o estágio pedagógico, está situada na localidade da Nazaré que possui vários recursos e instituições que tornam a localidade mais atrativa e ativa (ver quadro 1).

Quadro 1 – Recursos e instituições presentes na localidade da Nazaré.

<b>Desporto</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Estádio dos Barreiros;</li><li>• Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré;</li><li>• Associações Desportivas e Recreativas;</li><li>• Clube Desportivo "O Barreirense";</li><li>• Grupo Desportivo "Alma Lusa";</li><li>• Centro de Ténis da Madeira;</li><li>• Centro de Atletismo da Madeira;</li><li>• Clube Naval do Funchal;</li><li>• Clube Amigos do Basquete.</li></ul>
<b>Cultura</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Casa do Povo de São Martinho;</li><li>• Biblioteca Gulbenkian.</li></ul>
<b>Instituições Sedeadas</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Regime de Guarnição N.º 3;</li><li>• Campo de Futebol do Barreiros;</li><li>• Farmácia da Nazaré;</li><li>• Bancos (BANIF e CGD);</li><li>• CTT;</li><li>• PSP;</li><li>• Centro de Saúde da Nazaré;</li><li>• Zon Madeira.</li></ul>
<b>Instituições Religiosas</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Igreja da Nossa Senhora da Nazaré;</li><li>• Capela das Virtudes (Santa Ana);</li><li>• Capela de Nossa Senhora do Pilar;</li><li>• Capela de Nossa Senhora da Nazaré.</li></ul>
<b>Educação</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• O Carrossel;</li><li>• O Girassol;</li><li>• Primaveras;</li><li>• Jardim-escola João de Deus;</li><li>• O Canto dos Reguila;</li><li>• Escola 1º CEB/PE - Nazaré;</li><li>• Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.</li></ul>

### 2.1.2 A instituição.

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré funciona no regime de Escolas a Tempo Inteiro (ETI) desde o ano letivo de 1997/98.

A escola está dividida em dois edifícios, denominados o edifício principal e o edifício anexo, que fica situado na Azinhaga e na qual funcionam turmas da EPE. O edifício principal comporta turmas da EPE e todas as turmas de 1º CEB.

No que diz respeito à gestão da escola, esta é dirigida por responsáveis como o Conselho Escolar, o Diretor e o Subdiretor. Para que ocorra uma boa gestão orçamental, a escola da Nazaré conta com a ajuda da Liga dos Pais, da Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos, da Câmara Municipal do Funchal e com apoios Externos/Parcerias como por exemplo com o Clube Naval do Funchal (Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré, 2011).

Referente aos recursos materiais, o edifício principal encontra-se equipado com vários espaços interiores e diversos espaços exteriores como apresenta o quadro 2.

Quadro 2 - Espaços Interiores e Exteriores da Escola do Edifício Principal.

Espaços Interiores
<ul style="list-style-type: none"><li>•Um Gabinete de Direção;</li><li>•Uma Secretaria;</li><li>•Uma Sala dos Professores;</li><li>•Oito Salas de Aulas 1º Ciclo (atividades curriculares);</li><li>•Duas Salas de Educação Pré-Escolar;</li><li>•Duas Sala TIC;</li><li>•Uma Sala de Inglês;</li><li>•Uma Sala de Expressão Musical e Dramática;</li><li>•Uma Sala de Expressão Plástica;</li><li>•Duas Salas de Estudo;</li><li>•Duas Sala de Apoio PEDagógico (Ensino Especial);</li><li>•Uma Sala de Isolamento/Clubes;</li><li>•Uma Biblioteca;</li><li>•Uma Sala de Apoio à Biblioteca;</li><li>•Uma Reprografia;</li><li>•Um Refeitório;</li><li>•Um Economato;</li><li>•Uma Cozinha equipada;</li><li>•Quatro Arrecadações pequenas;</li><li>•Um Vestiário de pessoal não docente;</li><li>•Um Bar;</li><li>•Um Salão Polivalente;</li><li>•Três Sanitários dos Alunos 1º Ciclo;</li><li>•Um Sanitário de Educação Pré-Escolar;</li><li>•Três Sanitário Pessoal Docente;</li><li>•Um Sanitário Pessoal Não Docente.</li></ul>

## Espaços Exteriores

- Um Campo Polidesportivo;
- Dois Pátios semicobertos;
- Um Parque Infantil.

O anexo da Azinhaga contém espaços exteriores com dois pátios, em que um dos pátios possui uma parte coberta e outra descoberta e ainda um parque infantil e jardins. No que concerne aos espaços interiores, são três salas de atividade EPE, uma sala multifuncional, um átrio de entrada que funciona como refeitório, um sanitário para os alunos, um sanitário para os educadores e pessoal auxiliar, um gabinete do pessoal docente e uma copa.

Os recursos humanos que a escola possui são uma média de 85 entre pessoal docente, administrativo, pessoal não docente e técnicos. Na escola existe quatro docentes de apoio da Educação Especial, uma psicóloga que participa no projeto de despiste e apoio a casos problemáticos. No que concerne à reparação e manutenção, a escola conta com os serviços da Câmara Municipal do Funchal e da Delegação do Funchal.

O PCE, respeitante aos anos letivos 2001-2015, refere que os principais problemas que a escola encontra são em relação aos alunos, ao corpo docente e aos recursos materiais. Em relação aos alunos o PCE indica que carecem de regras e hábitos de higiene, têm comportamentos de indisciplina, problemas de carácter económico e social e falta de acompanhamento na vida escolar. Em relação ao corpo docente existe dificuldade em que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tenham aprendizagens diferenciadas e adequadas devido ao elevado número de alunos por turma e ocorre uma falta de ações de formação com o intuito de preparar os docentes para lidar com problemas de aprendizagem. Em relação aos recursos materiais a escola têm dificuldades na rentabilização dos recursos existentes, as zonas de Apoio Pedagógico Acrescido (APA) e as salas de Atividades de Enriquecimento Curriculares têm poucas condições, pois são áreas reduzidas.

Os problemas detectados na escola levaram à criação de um Projeto Educativo de Escola (2011-2015) com o tema “Educar para os valores”. O tema escolhido tem como finalidades: desenvolver atitudes e valores que conduzam os alunos a uma formação integral como responsáveis e participativos na comunidade a que pertencem; formar os alunos como cidadãos que podem ajudar a transformar a família e a comunidade; fomentar comportamentos de cooperação, entreajuda e solidariedade; promover o sucesso educativo, criando uma ligação maior entre a escola, a família e a comunidade.

De modo a conseguir atingir as referidas finalidades o PEE refere várias estratégias como a implementação de uma pedagogia diferenciada, implementação de estratégias de ensino para os alunos com NEE, criar programas de promoção de competências sociais, planificação de atividades de ocupação de tempos livres, adequação e adaptação dos currículos académicos, organizar encontros/debates e outras atividades com as famílias/encarregados de educação, criar protocolos de cooperação com entidades públicas e privadas, implementar regras de conduta nas salas de aulas, registar as regras e afixa-las em diversos espaços de forma visível e apelativa e, por fim, fomentar a participação ativa da comunidade.

A Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré aderiu ao programa Eco Escolas que fomenta a educação para a sustentabilidade, para a cidadania e a educação ambiental. Este programa é implementado pela Fundação para a Educação Ambiental e na escola da Nazaré serão abordados os temas: “(...) resíduos; água; energia e ainda a agricultura biológica como tema opcional.” (Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré, 2011, p. 40).

### **2.1.3 Organização dos espaços e materiais da sala.**

A sala de aula do 1.ºC encontra-se no segundo andar do edifício principal da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré- Escolar da Nazaré, sendo uma sala partilhada com uma turma de 3.º ano do turno da tarde.

O espaço, na qual os alunos realizam atividades, possui dimensões razoáveis e é bem iluminado com luz artificial e natural, advinda das janelas. Este espaço está apetrechado com vários equipamentos como é possível verificar pela figura 2.

Figura 2 - Planta da sala de aula da turma 1.º C.



Legenda:

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| 1- Armários de arrumação do 3.º ano.          | 5- Secretária do professor. |
| 2- Placares da turma do 3.º ano.              | 6- Quadro.                  |
| 3- Mesas de arrumação dos dossiês dos alunos. | 7- Porta.                   |
| 4- Armários de arrumação do 1.º C.            | 8- Cabides.                 |
|   | 9- Placares do 1.º C.       |

As secretárias dos alunos foram dispostas em forma de um U, no entanto existem secretarias que, devido ao espaço da sala, têm de ficar em outra disposição. Esta organização da sala permite que os alunos tenham um maior contacto visual com os colegas e uma maior interação na partilha de conhecimentos, tornando-se “(...) possível não só ensino expositivo, como também o ensino individualizado, o trabalho de grupo e a realização de debates.” (Marques, 1983, p.49). A disposição das secretárias dos alunos ocorreu na semana de observação participante e teve em consideração a turma do 3.º ano, uma vez que é a turma que no turno da tarde usufrui da sala de aula.

Os quatro placares da sala são divididos pelas duas turmas, sendo que cada turma possui dois placares. O placar da turma do 1.º ano que se encontra na parede junto à secretária do professor contém as regras da sala e o quadro do tempo. O outro placar que se situa ao fundo da sala contém trabalhos realizados pelos alunos.

O material dos alunos é guardado em armários de arrumação que são devidamente fechados aquando o término da aula. Os armários contêm os cadernos de português e de matemática de cada aluno, os livros, as folhas A<sub>4</sub> para as capas, as folhas A<sub>4</sub> brancas, as caixas com as tesouras, as cores de pau e de feltro, as plasticinas, o leitor de cds, as colunas e alguns cds de músicas infantis.

#### **2.1.4 Relações pedagógicas.**

No que concerne às relações pedagógicas é importante referir a relação da professora cooperante com os alunos, as relações entre os alunos e as relações destes elementos com o restante universo da instituição.

A professora cooperante demonstrou ter uma relação com os alunos pautada pela sua autoridade que “(...) é hierarquizada, aceite como legítima e representada como inerente à função educativa.” (Ferreira & Santos, 1994, p.31). O trabalho que desenvolve na sala é realizado através do método expositivo, em que os alunos têm um papel mais passivo na sua aprendizagem, tendo como principal meio de aprendizagem fichas de trabalho. Os alunos revelaram ter respeito pela professora cooperante, mas, grande parte destes, não demonstra afetividade pela docente. Todos estes fatores influenciam no clima da turma que tem repercussões inquestionáveis, tendo em conta que as “ (...) relações professor-alunos não se baseiam exclusivamente em referencia cognitivas mas também em componentes emocionais (...)” (Dupont, 1985, p.92).

Relativamente às relações entre os alunos na turma, estes revelaram possuir respeito mútuo, demonstrando empatia e vontade de ajudar os colegas. Na sala de aula evidenciam o desejo de trabalhar cooperativamente, o que, por vezes, provoca um grande burburinho. A turma nos intervalos, normalmente, encontra-se dividida entre o grupo dos rapazes e o grupo das raparigas.

A relação da professora cooperante com os colegas da escola, não revelou ser uma relação de confiança, denotando-se alguns atritos. No que diz respeito aos funcionários da escola mostrou ser uma relação de cooperação e entreajuda, cada um aceitando o seu papel na instituição.

No que diz respeito aos EE, a professora cooperante revelou que estes não demonstram grande interesse pela educação dos seus filhos, verificando-se alguma dificuldade em comunicar com alguns. Evidenciou que “as interações dos pais com os filhos variam de acordo com as convicções e conhecimentos dos primeiros sobre o desenvolvimento da criança e com o seu estrato sócio-económico.” (Spodek, 2010, p.764).

#### **2.1.5 Horário da turma.**

A turma do 1.ºC diariamente, no turno da manhã das 8h00m às 13h30m, possui as atividades curriculares (AC), sendo que alguns dias da semana, nomeadamente às segundas-

feiras e quintas-feiras a turma tem atividades de enriquecimento curricular como a educação física (natação), expressão musical e TIC.

A natação ocorre às segundas-feiras das 12h30m às 13h30m, indo apenas os alunos que têm o material adequado e autorizados pelos EE. Às quintas-feiras os alunos possuem expressão musical das 11h00m às 12h00m e TIC das 12h00m às 13h00m.

No turno da tarde usufruem de atividades de complemento curricular, estando as atividades distribuídas semanalmente, como apresenta o quadro 3.

Quadro 3- Horário das atividades de complemento curricular do turno da tarde.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
14h30m 15h00m	OTL	OTL	Biblioteca	OTL	Inglês
15h00m 16h00m	TIC	Clube		Exp. Plástica	
16h00m 16h30m					
16h30m 17h30m	Estudo	Inglês	Ed. Física	Estudo	Clube
17h30m 18h00m		Música	Exp. Plástica		TIC
18h00m 18h30m	OTL			OTL	

### 2.1.6 Turma.

A turma do 1.ºC é constituída por 22 alunos, em que 11 são rapazes e os restantes 11 são raparigas, existindo, no início do estágio, nove alunos com cinco anos e 13 alunos com seis anos de idades. Tendo em conta a idade referida, estes alunos encontram-se numa fase que “(...) vai poder generalizar e transferir dados adquiridos sobre determinada realidade para outras situações com características idênticas, de forma funcional e lógica.” (Ferreira & Santos, 1994, p.13).

Deste modo, os alunos terão predisposição para aprender a ler, escrever e realizar cálculos como a adição. Revelam necessidade de experienciar situações através da manipulação de materiais, uma vez que, segundo Ferreira e Santos (1994), os alunos não dominam a abstração, pois é uma capacidade que surgirá na puberdade.

Analisando o PCT, verifica-se que os alunos residem na sua grande maioria na área do Funchal, existindo dois alunos que pertencem à localidade de Câmara de Lobos e um residente na freguesia do Caniço. Grande parte dos alunos desloca-se até a escola em tempo igual ou inferior a 15 minutos e os restantes demoram cerca de 30 minutos no seu percurso.

Os alunos pertencentes à turma do 1.º C são de nacionalidade portuguesa, existindo apenas um aluno com nacionalidade venezuelana.

No que diz respeito às relações que os alunos tiveram com a escola anteriormente à entrada no 1.º Ciclo, 19 alunos tiveram Pré-Escolar sendo o tempo de permanência variável entre o um ano e os cinco anos, um aluno não usufruiu desta experiência e a informação de dois alunos é desconhecida.

As atividades de enriquecimento curricular não são frequentadas por cinco alunos por opção dos EE. No caso da natação apenas seis alunos não a frequentam, ficando na sala durante esse momento.

A turma   constituída por alunos diferentes, construindo assim um ambiente diversificado de experiências e, conseqüentemente “(...) um complexo sistema de forças de coesão e de dissocia o que faz dela [turma] um meio particularmente dinâmico.” (Dupont, 1985, p.25). Deste modo,   pertinente considerar os diferentes fatores que influenciam o comportamento da turma e perceber as necessidades e os interesses da turma do 1.º C.

Como tal, o grupo demonstra algumas dificuldades em respeitar regras escolares, principalmente em rela o ao estar sentado e fazer silêncio. Muitos revelam dificuldades em manter-se concentrados numa atividade por um período razoável de tempo. Estes necessitam de grande controlo por parte do adulto, no que diz respeito   realiza o de atividades escolares.

Em rela o a problemas diagnosticados, apenas um aluno encontra-se referenciado como possuindo hiperatividade, no entanto não usufruiu aquando o estágio, de APA. O aluno revela problemas comportamentais dentro e fora da sala de aula, provocando alguns colegas que por sua vez tentam imitar os maus comportamentos.

Em termos globais nenhum aluno até ao fim do estágio, foi referenciado para APA, ocorrendo o registo de algumas dificuldades dos alunos com o intuito de perceber quais os que poderiam necessitar de apoio individual, sendo o maior problema a dificuldade em concentrar-se.

O meio que envolve os alunos influencia o modo como os alunos vivenciam a escola e estão motivados para a mesma, sendo assim   indiscutível que os pais participem, pois “(...) são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam

a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar.” (Marques, 2001, p.12). Torna-se importante conhecer algumas características dos elementos da comunidade educativa e família dos alunos.

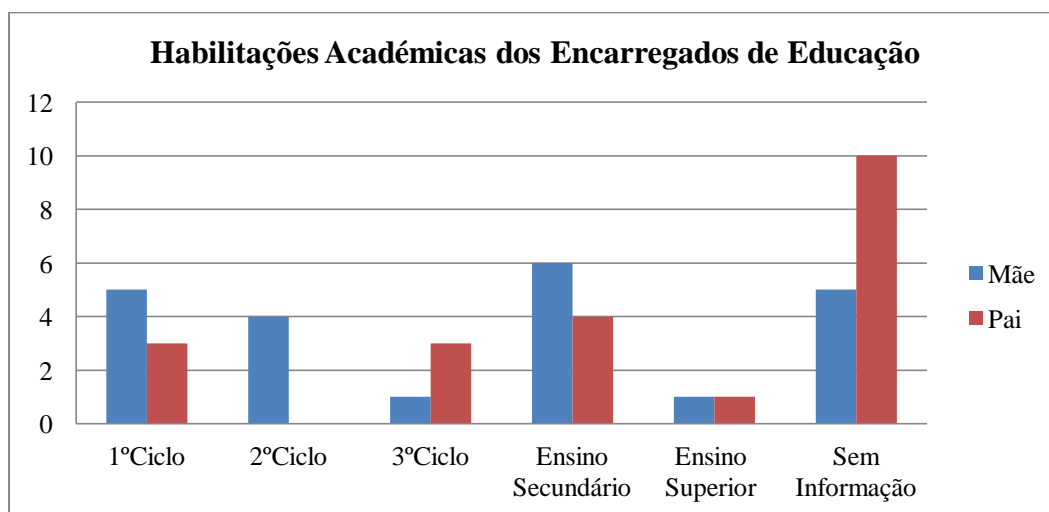
Através da consulta e averiguação dos dados presente no PCT verifica-se que as famílias dos alunos são de nível sociocultural baixo e que os alunos são de famílias com agregados familiares numerosos. Três alunos da turma têm três elementos no agregado familiar, nove alunos têm quatro elementos no agregado familiar e sete alunos tem cinco elementos.

Os EE encontram-se, na sua maioria, na faixa etária dos trinta a trinta e nove anos de idade.

No que concerne às habilitações académicas (ver figura 3) as mães dos alunos com o 1.º Ciclo completo são cerca de cinco, existindo o mesmo número de mães que não forneceram esta informação. O ensino secundário é a habilitação académica que mais mães possuem (seis), uma mãe tem o 3.º Ciclo, uma concluiu o ensino superior e quatro mães concluíram o 2.º Ciclo de escolaridade.

Relativamente aos pais dos alunos 10 não informaram sobre as suas habilitações académicas, três pais concluíram o 1.º Ciclo, sendo o mesmo número de pais os que concluíram o 3.º Ciclo. No que diz respeito ao ensino secundário, quatro pais concluíram-no, e apenas um pai completou o ensino superior.

Figura 3 – Gráfico das habilitações académicas dos encarregados de educação.

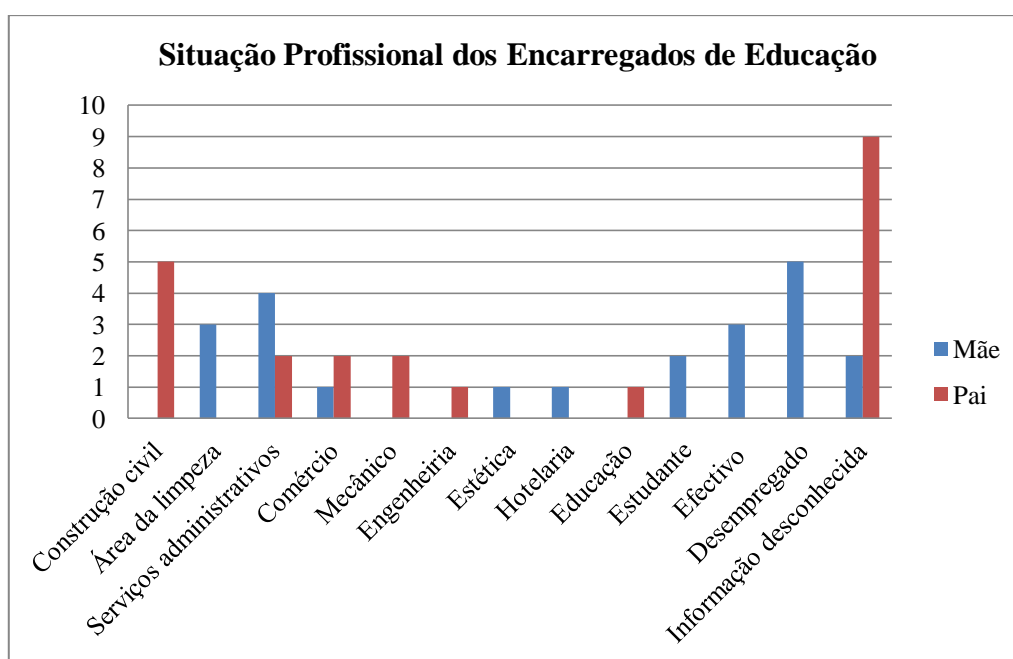


Em relação à situação profissional dos EE dos alunos esta é variável, existindo uma quantidade considerável de EE que não forneceram informação acerca da sua situação profissional (ver figura 4).

Desempregado é a situação profissional em que mais mães se encontram e um número reduzido de mães trabalha nas áreas da hotelaria, estética e no comércio.

Em relação aos pais dos alunos, a maior parte destes trabalha na área da construção civil, revelando que as áreas de engenharia e da educação são aquelas em que existe um menor número de pais a exercer funções.

Figura 4 – Gráfico da situação profissional dos encarregados de educação.



Tendo em conta as informações será relevante assumir os EE como parceiros, com os quais, segundo Marques (2001), deverão ser unidos esforços, partilhados objetivos de modo a criar um ambiente de união com o intuito de conseguir uma coerente ligação que trará vantagens para os alunos.

## 2.2 Intervenção educativa com a turma.

### 2.2.1 Período de observação.

A observação participante realizada na primeira semana de estágio pedagógico decorreu nos dias 24, 25 e 26 de setembro de 2012, durante o turno da manhã na turma do 1.ºC.

Este período de observação, realizado a pares, foi importante porque permitiu um primeiro contacto com os alunos de uma forma mais informal, no sentido em que não lecionamos conteúdos. No primeiro dia organizamos um jogo de apresentação (ver apêndice 1) tendo como principal objetivo conhecer os alunos e que estes nos conhecessem. Alguns alunos revelaram timidez em participar no jogo, como tal o jogo foi adaptado e os alunos com dificuldades em se expressar à frente dos colegas realizaram a sua apresentação no lugar.

No decorrer da observação foi possível perceber que a professora cooperante organizava o seu trabalho em torno de metodologias mais tradicionais, tendo os alunos o papel de realizar fichas de trabalho. Durante esta semana os temas trabalhados na área curricular da matemática foram relacionados com a lateralidade e os padrões. No que concerne à área curricular do português os alunos trabalharam grafismos e a letra i manuscrita minúscula e maiúscula.

Durante o trabalho dos alunos circulamos pela sala de modo a auxiliá-los quando estes revelavam dificuldades, sendo a principal, o cumprimento do tempo estipulado para a realização das tarefas.

A aproximação com os alunos permitiu tomar consciência das necessidades e interesses dos mesmos. A conversa informal com a professora cooperante esclareceu-nos dúvidas relacionadas com os alunos e com a postura que deveríamos adotar. Tendo em conta estes aspetos realizamos uma reflexão conjunta sobre o modo como planificar e como colocar em prática os temas indicados pela professora cooperante.

Tendo em consideração a observação optamos por realizar roteiros de planificações diárias que contêm uma contextualização acerca dos temas a desenvolver nesse dia de intervenção pedagógica (ver figura 5).

Figura 5 – Parte de um roteiro de planificação diária.

Roteiro de Planificação Diária				
Escola: EBI/PE da Nazaré Professora Cooperante: Marta Jardim Turma: 1.º C		Estagiárias: Fabiana Omelas e Fátima Andreina Vieira Orientadoras das atividades da semana: Fabiana Omelas e Andreina Vieira Período de intervenção prática: 01/10/2012 a 03/10/2012		
<b>Temática: 1- Letra "U"; 2- Número 1; 3-"A sua identificação"</b> <b>Contextualização</b> A escolha dos temas a abordar nesta semana derivou de um diálogo com a professora cooperante e da observação participante realizada entre o dia 24 e 26 de setembro. 1- A professora apresentou a primeira letra à turma, nomeadamente a vogal "i", pelo que, de modo a dar continuidade ao seu trabalho, ficámos encarregues de abordar a vogal "u". 2- Considerando os conteúdos matemáticos já abordados pela professora cooperante e a Organização Curricular e Programas Ensino Básico do 1º Ciclo, optámos por iniciar a numeração. 3- Os conteúdos referentes à Área Curricular Disciplinar de Estudo do Meio serão iniciados por nós, uma vez que a professora cooperante não iniciou o programa referente a esta área. A temática que vamos abordar refere-se ao bloco "Descoberta de si mesmo", especificamente o subtema "A sua identificação" e "Gostos e preferências".				
Dias da semana	Áreas Curriculares Disciplinares/ Metas Curriculares	Atividades/Estratégias		Materiais
		Professor	Aluno	
Quarta-feira 03/10/2012	Área Curricular Disciplinar de Matemática <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relacionar quantidades;</li> <li>▪ Identificar o número 1;</li> <li>▪ Escrever o número 1;</li> </ul>	<b>"Descoberta do número 1"</b>		Computador; Colunas; Música do Panda "Os Números";
		Orienta as atividades de rotina; Coloca a música do Panda – "Os números"; Questiona qual o tema da música; Orienta o diálogo de modo a que os alunos entendam que vão iniciar a aprendizagem dos números; Dispõe vários conjuntos de objetos sobre uma mesa em frente aos alunos;	Realizam as atividades de rotina; Ouvem atentamente a música do Panda; Identificam o tema da música; Descobrem que vão aprender os números, iniciando pelo número 1; Visualizam os diversos objetos dispostos na mesa;	

O roteiro de planificação encontra-se dividido por áreas curriculares e as metas a que nos propusemos atingir com a realização das atividades planeadas. A descrição das atividades realizadas encontra-se dividida em o papel do professor e do aluno, com o intuito de ser possível uma maior visualização sobre as responsabilidades de cada elemento da aprendizagem. Um último aspeto referido no roteiro de planificação diz respeito aos materiais que foram necessários para a realização de cada atividade.

No roteiro de planificação não está delineado um espaço para colocar as observações, avaliações ou reflexão das atividades, no entanto estas ações foram realizadas oralmente com o meu par pedagógico, professora cooperante e orientador pedagógico, servindo de base para as planificações seguintes.

### **2.2.2 Opções metodológicas.**

O professor deve ter uma atitude observadora e inquiridora que lhe permita refletir sobre o que observa no seu processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, as opções metodológicas devem ser tomadas tendo em consideração os alunos a que se destinam e o espaço em que será desenvolvida. Ao longo das práticas letivas podem ocorrer mudanças, quando estas forem verificadas como importantes, tendo o professor de desenvolver uma “(...) atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo.” (Ferreira & Santos, 1994, p. 48).

As metodologias, ou seja, o modo de proceder durante o estágio pedagógico teve como referência a semana de observação participante, uma vez que foi possível contactar com os alunos e conhecer as necessidades coletivas e individuais dos mesmos. Assim, teve-se como principal objetivo optar por metodologias ativas e participativas em que os alunos têm um papel ativo na sua aprendizagem e é lhes facultada a oportunidade de realizarem trocas de experiências com os colegas.

As metodologias ativas, segundo Ferreira e Santos (1994), são a mais adequadas às exigências da sociedade atual e com o papel da escola, ou seja, formar alunos que intervenham socialmente. Estas autoras referem que estas metodologias permitem que o aluno deixe de estar preocupado em transmitir o que anteriormente lhe tinha sido transmitido e comece a estar mais preocupado em mostrar o que sabe, o que permitirá uma melhoria na aprendizagem. O aluno é encarado como um ser em desenvolvimento com potencialidade, desejos e intenções “(...) onde as realizações cognitivas dão bem-estar e imprimem desejos.” (Ferreira & Santos, 1994, p. 49).

A aprendizagem é um processo individual, contínuo e dinâmico uma vez que só ocorre aprendizagem quando existe uma interação entre diferentes tipos de saberes, com a interação de todos os intervenientes no processo permite caminhar “(...) no sentido de uma maior complexidade de conhecimentos (Saber saber), habilidades (saber fazer) e comportamentos (saber ser).” (Lopes & Pereira, 2004, p.74).

Tendo em conta as características do processo complexo que é a aprendizagem, denotou-se importante considerar também as características dos alunos, o programa a desenvolver e a organização dos espaços e dos conteúdos, optou-se por privilegiar durante a realização do estágio pedagógico o método ativo, o método afirmativo e o método interrogativo.

O método é caminho para chegar a um determinado objetivo a alcançar, ou seja, é o modo como o professor gere a sala de aula no que diz respeito aos comportamentos dos alunos e à organização dos equipamentos e conhecimentos. O método permite que se estabeleça uma relação pedagógica entre os alunos e o professor (Lopes & Pereira, 2004).

O método ativo permite que os alunos sejam agentes ativos nas suas aprendizagens, em que todos são considerados importantes no processo de ensino-aprendizagem e entre eles ocorre um intercâmbio de ideias. O professor tem o papel de orientar e moderar as aprendizagens dos alunos, introduzindo na sua sala práticas que motivam e facilitam a aquisição e compreensão dos conhecimentos por parte dos alunos.

A aplicação deste método requer a realização de estratégias como a utilização de jogos pedagógicos que criam uma dinâmica no processo de aprendizagem, motiva e desperta os alunos e melhora a assimilação de novos conceitos. Os trabalhos de grupo também são estratégias utilizadas neste método e que faculta uma maior oportunidade dos alunos criarem um espírito de grupo e de cooperação, favorecendo o sentido de responsabilidade e de resolver problemas (Lopes & Pereira, 2010).

Segundo Lopes e Pereira (2004) o método afirmativo “consiste em afirmar um conhecimento ou uma capacidade”, ou seja, requer que o professor transfira um conhecimento aos seus alunos (p.154). Este método é constituído por outros dois métodos, o expositivo e o demonstrativo.

No desenrolar do estágio pedagógico foi aplicado o método demonstrativo, uma vez que este, embora se baseie na transmissão de conhecimentos também requer que o professor exemplifique os conceitos transmitidos e faculta a oportunidade de os alunos repetirem e apreenderem. Este método possibilita uma aproximação entre os alunos e o professor, pelo

facto de o professor conduzir os alunos na sua aprendizagem, considerando os conhecimentos que estes já sabem e aperfeiçoando as suas competências (Lopes & Pereira, 2004).

Este método para além de admitir o desenvolvimento de aptidões, também possibilita que os alunos tenham oportunidade de esclarecer as suas dúvidas. O método demonstrativo baseia-se no apelo à memória visual, o que se tornou uma técnica fulcral para o desenrolar do estágio pedagógico uma vez que, segundo Piaget, os alunos ainda não se encontravam na fase das operações concretas (Lopes & Pereira, 2010).

Outro método utilizado foi o método interrogativo que se caracteriza pela utilização de perguntas por parte do professor e que fornece aos alunos o papel de descobridores do que devem aprender, ou seja, permite a realização da autodescoberta (Lopes & Pereira, 2010). Na sala de aula cria-se um ambiente de pergunta e resposta entre o professor e os alunos permitindo a existência de uma troca de saberes e a oportunidade de os alunos descobrirem novos conceitos.

A utilização deste método autoriza que os alunos criem hábitos de analisar os acontecimentos e conhecimentos, fomenta um autocontrolo na aquisição de competências e desenvolve a capacidade de comunicar com os outros, expressando os seus saberes e dúvidas (Lopes & Pereira, 2010).

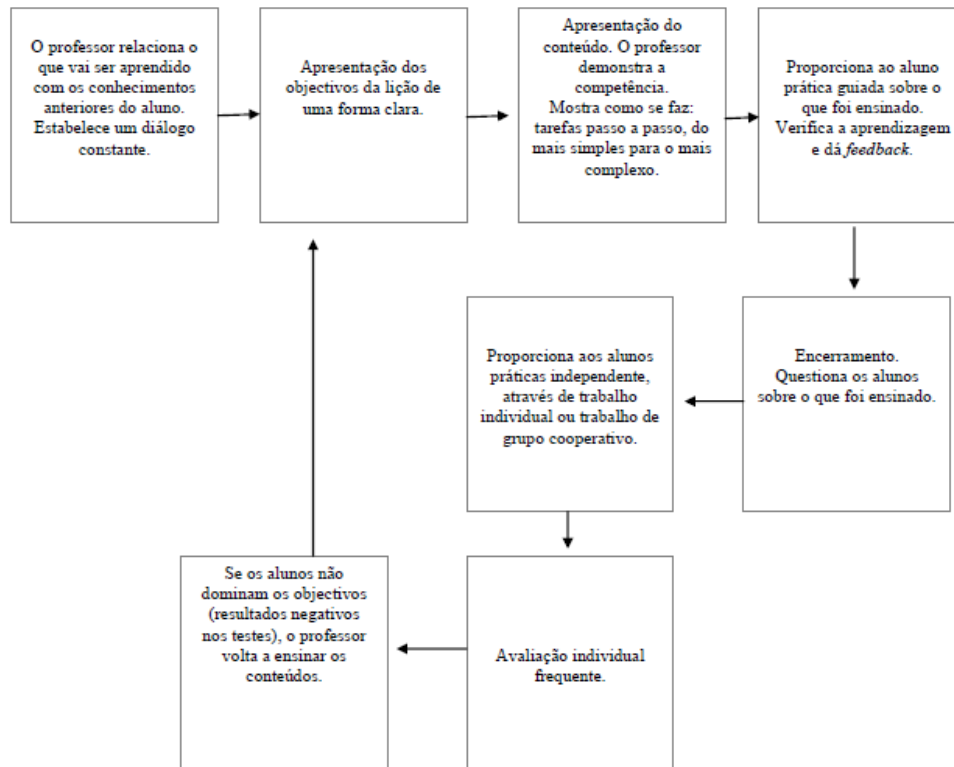
O método interrogativo, ou seja, o questionamento, segundo Gall (1987) citado por Vieira e Vieira (2005), comporta cinco razões pelas quais deve ser utilizado na sala de aula: motiva os alunos e torna-os envolvidos nas tarefas; facilita a atenção dos alunos no que deve ser aprendido; promove o pensamento dos alunos; pode tornar os alunos conscientes do que sabem, uma vez que ativa processos cognitivos e ajuda o professor a perceber que futuras práticas exercer e que conteúdos curriculares os alunos estão a compreender e interiorizar.

Durante o desenrolar do estágio pedagógico foi conjugada a utilização de um modelo de ensino que permite aos alunos trabalharem em equipas constituídas por alunos bons, médios e fracos. Este modelo denomina-se aprendizagem cooperativa e tem como característica essencial o facto de os alunos encontrarem-se interdependentes para a realização das tarefas, onde coordenam os seus esforços para atingir os objetivos (Arends, 2001).

Com a utilização deste método os bons alunos e os maus alunos são beneficiados mutuamente, na medida em que trabalham juntos em matérias escolares. Os bons alunos orientam os maus alunos e "(...) retiram dividendos escolar já que ser orientador requer um pensamento mais aprofundado acerca das relações e do significado de um conteúdo particular." (Arends, 2001, p.372).

Examinando os modelos expostos anteriormente destaca-se que no desenvolvimento do estágio privilegiou-se uma instrução direta cujo principal objetivo é que os alunos aprendam de uma forma compreensiva e acompanhem o seu desempenho ao longo do caminho que percorrem até atingir as suas MA ( Lopes & Silva, 2010). A instrução direta é um processo com várias etapas (ver figura 6) que serviram de orientação para a realização do estágio pedagógico.

Figura 6 - Sintaxe da instrução direta (Lopes & Silva, 2010, p.177).



Durante o estágio foram planificadas atividades relativas às áreas curriculares disciplinares que compõem o currículo, a área do português, a área da matemática e a área do estudo do meio. A planificação das atividades teve em consideração as características individuais dos alunos com o intuito de adequar as estratégias de ensino às estratégias de aprendizagem de cada aluno, realizando uma “(...) pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem.” (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997, p.14).

### **2.2.3 Desenvolvimento da intervenção.**

Neste ponto abordo a intervenção pedagógica que desenvolvi com os alunos do 1.º C, sendo que algumas atividades foram realizadas em conjunto com o meu par pedagógico e como tal constam nesta explanação.

Ressalvo que inicio a abordagem à intervenção com as atividades desenvolvidas no campo da formação pessoal e social, pelo facto de esta estar sempre presente durante o desenrolar de todas as outras áreas em estudo. Deste modo, considerei, juntamente com o meu par pedagógico, que o desenvolvimento pessoal e social é uma área transversal e na qual devemos apostar para o bom desenvolvimento dos alunos.

A abordagem às atividades de português, matemática e estudo do meio é realizada através de uma junção de temas interligados dentro de cada área de conhecimento.

No português relato o modo como os alunos procederam à aquisição de competências na escrita e leitura das letras e dos ditongos. Saliento durante este ponto algumas atividades que se verificaram mais atrativas e que permitiram uma maior aquisição de conhecimento aos alunos e a mim enquanto avaliadora de aprendizagens.

Relativamente à matemática, explano e reflito sobre as atividades desenvolvidas em torno dos temas definidos pelo Programa de Matemática do Ensino Básico. Assim, abordo temas referentes aos números e operações, à geometria e à organização e tratamento de dados.

No que concerne à área do estudo do meio as atividades foram desenvolvidas segundo os temas definidos nas OCPEB. Deste modo, é possível verificar e perceber a intenção das atividades desenvolvidas nesta área e que dizem respeito ao bloco um – A descoberta de si mesmo.

#### **2.2.3.1 Formação pessoal e social.**

A formação pessoal e social foi uma área trabalhada durante o estágio pedagógico e teve como principal objetivo permitir que os alunos aprendessem valores cívicos, contribuindo para a construção do bem próprio e coletivo. Esta construção é defendida pelo PCE da Nazaré, no qual está explícito que pretendem que os alunos sejam capazes de respeitar regras importantes para a convivência em sociedade.

A escola não tem apenas o papel de formar os alunos num contexto formativo, mas também de permitir

(...) o *desenvolvimento global da personalidade*, ao especificar uma acção orientada também para o *progresso social*, expressa ainda a importância de promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, o respeito pelos outros e pelas suas ideias, e a abertura ao diálogo e à livre troca de opiniões. (Fragateiro, Cadima, Cotrim, Leão & Nunes, 1995, p.11).

Considerando o comportamento dos alunos aquando a primeira semana de estágio pedagógico foi importante arranjar estratégias para que melhorassem os seus comportamentos, principalmente ao nível do respeito pelos outros e da responsabilidade na realização de tarefas.

Assim, implementou-se um sistema de avaliação diária do comportamento, completada no final de cada aula. Para esta avaliação cada aluno tinha uma ficha de comportamento individual (ver apêndice 2) onde através da colagem de etiquetas (ver apêndice 3) descrevia o seu desempenho em cada dia da semana. Tendo em conta o desempenho que o aluno tivesse merecia um sorriso vermelho, amarelo, verde ou dourado.

O sistema de cores apresentado consiste em que o aluno com um sorriso vermelho tinha um mau comportamento, com amarelo um comportamento razoável, com verde um bom comportamento e com dourado um excelente comportamento. Denoto que a avaliação ocorria no final da aula sendo cada aluno chamado a identificar o comportamento que merecia, refletindo sobre o que tinha feito bem e o que tinha feito menos bem. A colagem das etiquetas do desempenho de comportamento e do trabalho realizado, ocorriam com o auxílio de cada aluno, na sua vez de ser avaliado.

Os alunos, em geral, aderiram bem à iniciativa, tendo em conta que normalmente durante a pré-escolar já vivenciam este sistema de avaliação de comportamento. Em termos gerais o comportamento melhorou, principalmente na entrada após o intervalo, uma vez que a avaliação estava mais próxima.

Com o decorrer do estágio e pelo facto de os alunos melhorarem o seu comportamento apenas após o intervalo porque a avaliação seria realizada após aquele momento, foi criada uma tabela geral (ver apêndice 4) em que foi anotado o comportamento dos alunos. Este momento ocorria antes da saída para intervalo e no final da aula, com o preenchimento das fichas individuais.

Saliento que o mais importante não foi apenas a melhoria de comportamento mas também a justificação e a oportunidade que os alunos tinham para dialogar sobre o que achavam que tinham feito bem e menos bem e o que mereciam, ou seja, uma oportunidade de

autorreflexão. Algumas vezes gerava-se um pouco de conflito entre os alunos, pelo facto de alguns alunos adquirem a mesma avaliação no comportamento, quando o comportamento tinha sido diferente.

Deste modo, os alunos foram “(...) formados com métodos de diálogo e análise racional dos problemas, mas, principalmente, formados no sentido de assumirem eles próprios um compromisso.” (Andrade, 1992, p.13).

Este facto advém da necessidade de respeitar as diferenças de cada aluno e as suas capacidades. Considerando o aluno hiperativo, este quando melhorava o seu comportamento adquiria uma avaliação adequada ao seu comportamento base e às suas especificidades. Através do diálogo e da argumentação foi possível que os alunos percebessem as diferenças entre todos e começassem a criar um sentido de respeito pelo outro.

Para que os alunos melhorassem os seus comportamentos foi importante coloca-los em relação concreta com a situação, pois

unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e do seu respeito mútuo. (Piaget, 1972, p.77).

Duas estratégias foram desenvolvidas ao longo da prática pedagógica e foram implementadas em simultâneo, sendo uma referente à colocação de música relaxante no início da aula e a outra alusiva ao plano de aula para os alunos.

A música relaxante foi colocada no início de cada aula, sendo, por vezes, colocada após o intervalo. O objetivo principal foi que os alunos tivessem um momento de relaxamento importante para a recuperação física e emocional, acalmando o sistema nervoso, sendo que “o relaxamento progressivo de seus músculos diminui a frequência cardíaca e a pressão sanguínea, bem como a transposição e o ritmo respiratório.” (Davis, Eshelman & MacKay, 1996, p.29).

Após o relaxamento os alunos estariam predispostos a aprender e concentrar-se em novas atividades que permitiriam a aquisição de conhecimentos.

Aquando a música, os alunos foram levados a colocar a cabeça sobre a mesa, fechar os olhos e criar libertação do controlo sobre o corpo, tranquilizando a mente. Neste momento eu ou o meu par pedagógico, consoante o responsável pela aula, escrevia no quadro o plano de aula.

O momento da música de relaxamento foi acolhido por alguns alunos como um momento para descansar e recuperar energia enquanto outros mostraram-se menos recetivos. No entanto foi solicitado que os alunos que não queriam usufruir da música colocassem-se em silêncio com o intuito de não perturbar os colegas.

O plano de aula foi escrito num espaço do quadro e de onde não foi apagado, pois continha os principais temas que iriam ser trabalhados ao longo da aula e à medida que foram trabalhados iam sendo assinalados como tal.

Após terminar a música, o plano de aula foi lido para os alunos e, por vezes, discutido aspetos, pois alguns alunos colocavam questões relacionadas com os temas que iriam ser abordados. No primeiro dia em que o plano de aula foi escrito no quadro denotei um grande interesse dos alunos no mesmo, principalmente quando apercebiam que estavam noutra ponto do plano e questionavam com o intuito de ser anotado no plano os pontos já realizados.

A utilização desta estratégia foi uma mais-valia, pois os alunos mostravam-se motivados e empenhados em conseguir terminar os pontos do plano. Quando chegava o fim da aula, muitas vezes, comentavam se tinham trabalhado bem ou não consoante as tarefas que conseguiram cumprir. Deste modo, cada aluno foi levado a “(...) construir ela[e] própria[o] os instrumentos que irão transformá-la[o], partindo do interior, ou seja, realmente e não mais apenas superficialmente.” (Piaget, 1972, p.84).

Os alunos conheciam o que iriam fazer sendo o fator supressa o modo como iam trabalhar os temas e não os temas. Como refere Lopes & Silva (2010) é importante que o professor comunique os objetivos do trabalho que pretende realizar com os alunos, facilitando a aprendizagem dos mesmos.

As atividades proporcionadas ao nível da formação pessoal e social revelaram-se importantes na medida em que foram ao encontro de alguns objetivos do ensino básico traçados pelo ME nas OCPEB. Sendo esses objetivos a criação de condições para “(...) o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social” (ME, 2004, p.13) e proporcionar oportunidades para que os alunos desenvolvam os valores, atitudes e desenvolvam o sentido de participação consciente na sociedade democrática.

### 2.2.3.2 Área curricular de português.

No decorrer do estágio pedagógico na turma do 1.º C o novo Programa de Português do Ensino Básico foi um suporte para fundamentar as estratégias e os temas desenvolvidos no âmbito do português.

A aprendizagem da língua no ensino básico é parte essencial da formação escolar e pode favorecer ou condicionar “ (...) a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas (...)” (Reis et al., 2009, p.12).

O português não é uma disciplina isolada e o sucesso ou insucesso na aprendizagem da mesma pode condicionar o sucesso escolar nas aprendizagens das outras componentes do currículo. Este facto acontece porque, segundo Reis et al (2009), ocorre uma transversalidade entre o português e as outras unidades curriculares do ensino básico e dos ensinos posteriores.

Segundo o novo Programa de Português do Ensino Básico os alunos no primeiro e segundo ano de escolaridade devem adquirir competências ao nível da compreensão e expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua.

A escrita evolui com o desenvolvimento dos alunos e nem todos possuem a mesma capacidade de escrita. Pestana (1965) refere que para Gray existem estádios pelos quais os alunos passam antes da completa aquisição da escrita. O primeiro estágio é designado como a preparação para a escrita, tendo o professor a preocupação de despertar o interesse nos alunos pela escrita. O segundo estágio ocorre quando os alunos estão a aprender a escrever e o professor estimula no sentido de os seus alunos utilizarem a escrita nas suas necessidades. Relativamente ao terceiro estágio este diz respeito à assimilação e ocorre quando os alunos encontram-se no final do segundo e início do terceiro ano de escolaridade.

Considerando os estádios referidos anteriormente os alunos do 1.º C encontram-se divididos entre o primeiro e o segundo estágio. Deste modo, foi importante realizar atividades com o intuito de motivar os alunos e incentivar para que usassem a escrita nas suas necessidades.

Aquando o estágio no 1.º CEB na turma do 1.º C, os alunos encontravam-se na fase de iniciação à escrita, em que através do método analítico-sintético aprendiam a escrever. A escolha do método foi, primeiramente, efetuada pela professora cooperante que justificou a sua escolha com as condicionantes que lhe são colocadas. Neste sentido, a professora cooperante releva não ter muito poder de escolha no método devido ao livros que a escola

adaptou serem conforme o método analítico-sintético e os pais, por vezes, não estarem dispostos a mudanças a esses níveis.

Com o intuito de não provocar uma interrupção no modo como os alunos estavam a desenvolver a sua aprendizagem considerou-se pertinente adotar o mesmo método de ensino da escrita. Assim a utilização do método sintético-analítico, segundo Pestana (1965), comporta diversas fases, sendo elas a fase de análise, a fase de síntese ou de recomposição, a fase legográfica e a fase final.

Na primeira fase o professor apresenta um objeto real ou representado e gera-se uma conversa acerca do mesmo, seguidamente o professor escreve a designação do que foi apresentado com letras minúsculas. Posteriormente o professor ajuda os alunos a articularem corretamente a palavra e decompõe-na com o intuito de os alunos atingirem qual a letra que vão aprender, produzindo-a com o aparelho fonador (Pestana, 1965).

No caso de os alunos estarem a aprender as consoantes, na fase seguinte, fase de síntese o professor ajuda os alunos a recapitularem a leitura da primeira palavra e a juntarem a consoante com as vogais, com o intuito de formar novas palavras. A produção destas novas palavras acontecem apenas com as letras conhecidas e através das quais os alunos realizam exercícios de leitura, podendo ser utilizados jogos de identificação e de letras moveis (Pestana, 1965).

Na fase legográfica o professor escreve no quadro a palavra em letras manuscritas e minúsculas e os alunos tentam desenhar essa palavra nas suas sebatas. Nesta fase também realizam exercícios quinestésicos, como o representar a palavra com o dedo no ar, escrever a palavra em caixa de areia e/ou percorrer com o dedo indicador a palavra escrita no quadro.

A fase final acontece quando os alunos já adquiriram algumas capacidades de leitura e escrita, o que permite que estes realizem pequenos ditados de palavras ou frases pequenas. Seguidamente realizam um desenho livre ilustrativo do que escreveram (Pestana, 1965).

Durante todo o processo a ordem de apresentação das letras “(...) deverá obedecer à lei pedagógica que nos manda partir do simples para o complexo e poderá o professor, nesse caso, tomar em consideração, primeiro, a facilidade de articulação e depois a de representação gráfica.” (Pestana, 1965, p. 57). O professor não deve apresentar seguidamente fonemas que tenham uma articulação e escrita semelhante, sendo fundamental a cada nova aula que o professor realize relações e associações com o já aprendido.

Tendo em consideração o trabalho anteriormente desenvolvido pela professora cooperante e o que a mesma tinha planeado, as letras que os alunos do 1.º C começaram a aprender foram as vogais, sendo a sua ordem estabelecida pela professora cooperante. Assim,

a aprendizagem dos alunos decorreu segundo o método analítico-sintético, em que na fase de síntese os alunos aprenderam os ditongos. Denoto que não ocorreu, na fase indicada, uma escrita de palavras mas sim a escrita dos ditongos e a sua leitura, ou seja, consoante os alunos foram aprendendo as letras foram-nas juntando.

Relato segundo Rebelo (1993) que “(...) a escrita é o processo de codificação da linguagem, por meio de sinais convencionais, enquanto que a leitura é a sua descodificação (...)” (p.43), assim a leitura e a escrita são fenómenos que estão intimamente relacionados.

No desenvolvimento do estágio pedagógico foram abordadas todas as vogais, sendo que na semana de observação a professora cooperante abordou a vogal “i”. Considerando o método analítico-sintético nas abordagens às vogais, iniciei a aprendizagem das letras com a planificação e realização de atividades de motivação para despertar o interesse para a aprendizagem (ver apêndices 5, 6, 9, 10).

Desta forma, durante o estágio, as atividades de motivação foram diversificadas, no sentido em que foram utilizadas histórias digitais e não digitais, fantoches, canções e jogos com letras e palavras (ver figura 7). Os momentos de motivação tiveram como objetivo chamar a atenção dos alunos para um novo conteúdo de modo a que ficassem concentrados e atentos, pois são condições importantes para a aprendizagem. Estas ações são indispensáveis para “(...) a recepção dos estímulos, a memorização adequada e os aspectos de execução.” (Rebelo, 1993, p. 64).

Figura 7 – Atividades de motivação.



Quando apresentadas, as histórias tinham sempre uma mensagem a transmitir aos alunos e foi-lhes facultada a oportunidade de, no final da leitura da história, dialogar e debater sobre a história e a mensagem que a mesma transmitia. Neste momento de troca de ideias sobre o que ouviram foi criado na sala de aula um ambiente democrático e estimulante

de modo que “(...) o sucesso escolar e a participação democrática sejam regra e não exceção.” (Marques, 1983, p.7).

O debate pressupõe a utilização da linguagem oral que, segundo Martins e Niza (1998), permite que exista uma relação entre os interlocutores, um contexto de comunicação partilhado, uma sequência de sons e a utilização do sistema auditivo, sendo temporal e transitórias. O treino da mesma permitiu que os alunos no 1.º C ao longo do estágio pedagógico sentissem-se mais à vontade para dar a conhecer a suas ideias e conclusões, ocorrendo no final do estágio debates ou trocas de ideias mais fundamentados e apelativos.

A leitura de livros na sala de aula possibilita que os alunos tenham contatos com os mesmos e percecionem a função da leitura. Deste modo, o professor a ler para os alunos pode ajudar os mesmos a sentirem-se mais motivados e como refere Baleias, Almeida, Simões e Palma (1995) os alunos motivados começam a dominar mais rapidamente a leitura, ou seja, aprendem mais facilmente a ler.

Quando o professor lê deve fazê-lo articulando adequadamente as palavras, de forma pausada, transmitindo aos alunos o modo como se deve processar a leitura, pois caso a leitura do professor seja “(...) enfadonha, dificilmente o aluno gostará de ler.” (Baleias, Almeida, Simões & Palma, 1995, p.31).

Aquando a utilização dos fantoches para a vogal “a” os alunos demonstraram grande interesse e entusiasmo na peça que estava a decorrer. Denoto que foi uma atividade com o qual os alunos não tinham contacto no seu dia-a-dia e que permitiu a visualização das letras que já conheciam em interação com uma nova.

As canções utilizadas tiveram como principal função, treinar a audição e perceber a aptidão auditivas dos alunos. A interpretação da mesma aconteceu através de conversa e debate como no caso das histórias, relato que também foram importantes para “(...) desinibir as crianças e desenvolver a sua linguagem.”(Condemarin, Chadwick & Milicic, 1989, p.330).

Os jogos realizados serviram para relacionar o aprendido com competências novas que pretendia que os alunos adquirissem. Segundo Pickard (1975) os alunos sentem uma atração pela dinâmica do jogo, seja individual ou coletivo o faz com que fiquem “(...) absorvidas na solução de problemas, quando podem erguer, empurrar e obter coisas da maneira que desejarem.” (p.112).

Após cada momento de motivação, os alunos descobriam que vogal iriam aprender, revelando alguns alunos mais facilidade neste aspeto do que outros. Seguidamente, apresentei as diversas escritas da letra no quadro e, posteriormente, realizei o movimento correto da

escrita da letra minúscula manuscrita. Sugeria que os alunos repetissem o movimento com o dedo indicador sobre a mesa ou no ar, ou mesmo realizar o movimento com a borracha sobre a mesa. No desenrolar deste momento de aprendizagem dirigi-me a cada aluno e visualizei o modo como escrevam a vogal, facultando ajuda aos alunos que demonstraram mais dificuldades.

Ao longo da aprendizagem das vogais foi possível verificar que alguns alunos já possuíam competências de escrita mais elevadas que outros. Este facto advém das experiências anteriores a que os alunos foram sujeitos, sendo importante referir que o ato de escrever é um ato motor no qual a motricidade fina é colocada à prova. Assim sendo, segundo Condemarin, Chadwick e Milicic (1989), quanto mais os alunos tem à sua disposição técnicas não-gráficas e gráficas, mais estes se sentem aptos a aprendizagem da escrita. Denoto que “a escolha dos exercícios, assim como o tempo de aplicação, deve basear-se na receptividade da criança.” (Condemarin, Chadwick & Milicic, 1989, p.161).

Para que o movimento da escrita da letra fosse bem compreendido e adquirido pelos alunos, planeou-se de modo a que estes tiveram a oportunidade de contactar com diferentes materiais, explorando-os (ver apêndices 5, 6, 9, 10). Assim, para o treino da escrita da letra os alunos puderam utilizar lã, massa de moldar, farinha, digitinta e areia (ver figura 8). Denoto que, pelo menos para cada vogal ocorreu a utilizam de um material diferente e que foi sempre encarado pelos alunos como algo motivante.

Figura 8 – Exploração de materiais no treino de escrita das vogais.



Saliento que quando os alunos realizaram a exploração do material e a escrita das letras eu e o meu par pedagógico supervisionamos os alunos, de modo a perceber as suas capacidades e dificuldades. Aquando a verificação de dificuldades maiores foi realizado um trabalho mais individualizado com esses alunos, como o caso de o aluno ir ao quadro, realizar exercícios como passar o dedo por cima da letra, realizando o movimento certo e apagando o giz. Esta diferenciação com cada aluno melhorou as competências de alguns alunos,

principalmente quando o trabalho foi realizado no primeiro dia em que o aluno entrou em contacto com a letra.

Reflito que, por vezes, foram os mesmos alunos a demonstrarem dificuldades na escrita e reconhecimento da letra, uma vez que existiam alunos mais preparados para aprendizagem do que outros. Como ressalva Martins e Niza (1998) quando os alunos entram para a escola alguns não relacionam a linguagem escrita com a linguagem oral, no entanto há o caso de alunos que já o fazem. Deste modo, durante o estágio geri as diferenças entre os alunos com o intuito de permitir que todos conseguissem aprender a escrever e a relacionar as vogais, o que implicou um trabalho diferenciado com alguns alunos.

O treino efetuado quando a aprendizagem de cada letra verifica-se fundamental para a “(...) fixação e recuperação do esquema gráfico(...)” (Condemarín & Chadwick, 1987, p.109), sendo a letra codificada na memória.

Após a exploração dos materiais os alunos passaram a utilizar o lápis e assim treinaram o exercício da letra na sua sebenta e, por vezes, no quadro (ver figura 9). Em termos gerais a ida ao quadro foi sempre encarada pelos alunos como um desafio que todos queriam fazer e que sentiam-se bem quando visualizam algo produzido por eles no quadro da sala.

Figura 9 - Treino da escrita na sebenta e no quadro.



Seguidamente, passei a um treino mais formal em que os alunos realizaram fichas de trabalho com exercícios de treino da letra, de colocação da letra aprendida entre outras letras, como também identificação da letra no meio de outras.

Durante todas as atividades, pedi sempre que os alunos dissessem o que estavam a fazer, ou seja, produzissem o som da letra, com o objetivo de que fossem assimilando o som e o conseguissem diferenciar de outras letras.

No decorrer de todo este processo o importante é que os alunos não iniciem a escrita “(...) sob a pressão de terem de corresponder a modelos correctos.” (Neves & Martins, 1998,

p.31), pois também é importante que os alunos percebam que a escrita serve para comunicar e criar assim vontade para as escrever.

Como mencionado anteriormente em relação à leitura, o professor também deve escrever quando está com os alunos e permitir que reparem como traça as letras e facultar a oportunidade dos alunos fazerem tentativas de aproximação ao modelo, sem controlar nem avaliar de forma negativa (Neves & Martins, 1998). Assim, durante o estágio pedagógico optei por escrever diante dos alunos e permitir que os mesmos visualizem a escrita com o intuito de perceberem as suas funções e o modo de a produzir.

Denoto que o procedimento descrito ocorreu para o ensino da letras manuscrita minúsculas e maiúsculas, sendo que num dia foi abordado a letra minúscula e no dia seguinte a letra maiúscula e na qual foi feita sempre uma revisão da letra do dia anterior. Saliento também, que no decorrer das atividades propostas tentei sempre incluir as letras que os alunos já conheciam no sentido de as treinarem, principalmente verbalmente, designando as suas características. Estas características dizem respeito ao facto de os alunos aprenderem a distinguir as letras maiúsculas das minúsculas e as manuscritas das impressas.

Com a aprendizagem das vogais os alunos foram levados a aprender a juntá-las, ou seja, a formar ditongos. A aprendizagem dos ditongos foi uma mais-valia ter ocorrido à medida que apareciam novas vogais, uma vez que os alunos foram percebendo o modo de leitura e de junção das letras.

A junção da letras “(...) facilita a soltura e flexibilidade do movimento da esquerda para a direita, e favorece a continuidade, rapidez e dinamismo da escrita.” (Condemaráin & Chadwick, 1987, p.116). Desta forma, quando abordados os ditongos, solicitei que os alunos realizassem o movimento de ligação entre as vogais no ar ou sobre a mesa com a borra ou o dedo indicador. Alguns alunos revelaram dificuldade na ligação das vogais, principalmente no que concerne ao local onde fica o traço de ligação, parte superior ou inferior da letra. Estas dificuldades foram colmatas através da ajuda prestada aos alunos aquando o treino na sebenta, quadro ou fichas de trabalho.

Tendo em conta o modelo utilizado para a aprendizagem da escrita, conseqüentemente o modelo de aprendizagem da leitura é o designado por modelo ascendente (Martins & Niza, 1998). Este modelo parte da letra para a palavra, defendendo que “(...) a leitura implica um percurso linear e hierarquizado que vai de processos psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido).” (Martins & Niza, 1998, p. 188). Saliento que ao longo da aprendizagem da leitura e da escrita os modelos de leitura utilizados pelos alunos podem modificar-se, ou seja, mais tarde os alunos podem usar

modelos como os interativos que o leitor organiza a informação em torno dos seus conhecimentos prévios (Martis & Niza, 1998).

Nas atividades relacionadas com a aprendizagem dos ditongos e por sua vez, consolidação dos mesmos, foram realizadas atividades lúdicas, tendo por base jogos (ver figura 10) e atividades mais formais, como fichas de trabalho.

Figura 10 - Atividades lúdicas na aprendizagem dos ditongos.



Destaco a ultima atividade ilustrada na figura anterior, por ter sido um momento em que todos os alunos puderam participar e colocar os seus conhecimentos à prova. Neste sentido, a utilização deste jogo deveu-se ao facto de pretender realizar uma revisão de todos os ditongos e vogais. No desenrolar do jogo os alunos relacionavam a matemática, na contagem das casas que tinham de percorrer com o português.

Foi planificado (ver apêndice 11) que quando os alunos paravam em alguma casa tinham de identificar o ditongo ou a vogal dessa casa, no entanto com o desenvolver do jogo não só identificaram como disseram uma palavra com o ditongo ou vogal, tendo a oportunidade de pedir auxílio aos colegas.

Esta verificou-se uma atividade muito rica, para além do seu carácter lúdico foi possível perceber os conhecimentos que os alunos possuíam das vogais e ditongos, como também ocorreu uma revisão dos conteúdos ao nível oral. O jogo requereu a implementação de regras que os alunos tiveram de seguir, o que facilitou a realização do mesmo e permitiu que os alunos respeitassem-se e reconhecessem a importância das regras e de as respeitar.

Deste modo, “*Aprendendo a ter confiança nos outros, a criança aprende a ter confiança em si mesma*, isto é, a tomar consciência da afectividade das suas condutas para provocar um tipo de actuação dos outros que satisfaça as suas necessidades (...)” (Zabalza, 1998, p.36).

Considerando que a atividade verificou-se bastante estimulante para os alunos, relato que é fundamental o papel de estímulos para o desenvolvimento do aluno (Zabalza, 1998,

p.29). Tendo o professor o papel de proporcionar os estímulos adequado ao grupo de alunos com que trabalha.

No que concerne às fichas de trabalho, por vezes, foram escolhidas pelos alunos, sendo que estavam divididas entre as fichas dos ditongos do a, o, e, u. Assim, foi colocada a hipótese de os alunos escolherem o trabalho que pretendiam realizar, sendo realçado que cada aluno tinha como objetivo a realizam de uma ficha de cada ditongo.

Para os alunos que devido às suas experiências passadas, possuíam capacidades de escritas superiores e terminavam os trabalhos mais cedo, foi proposto a realização de outros problemas relacionados com as letras, nomeadamente fichas de trabalho mais adequadas ao desempenho desses alunos.

Ao longo do desenvolvimento do tema dos ditongos construí um quadro denominado “quadro dos ditongos” (ver figura 11) em que os alunos podiam criar os seus ditongos à sua escolha (ver apêndice 8). Este instrumento, que ficou na sala de aula, tornou-se ao longo das práticas um bom auxiliar na ajuda aos alunos. Com este instrumento cada aluno podia escolher as vogais e descobrir o ditongo que formavam, sendo levado a ler o mesmo.

Figura 11 - Quadro dos ditongos.



Em termos gerais os alunos envolveram-se e interessam-se por participar na construção dos ditongos à sua escolha e consoante as vogais que já conheciam, como refere Pickard (1975) “a aprendizagem, quando adequadamente assimilada, implica a pessoa toda. Isto não constitui uma peculiaridade apenas da infância.” (p. 69). É importante salientar que o fundamental não foi apenas a formação do ditongo mas também a sua pronúncia corretamente.

No decorrer das atividades, em geral, e, principalmente, nas atividades relacionadas com os ditongos, notei que os alunos tinham grande dificuldade auditiva. Esta dificuldade pode advir da fala incorreta, ou seja, da produção incorreta dos sons das letras. Realço que o facto de perceber essa dificuldade fez com as atividades fossem diferentes, no sentido em

que incentivei mais os alunos a produzirem os sons corretamente, como também fez com que tivesse grande cuidado na pronúncia das palavras.

Segundo Martínez, García e Montoro (1990), os fatores que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita podem advir de alterações orgânicas, causas psicológicas, causas pedagógicas e fatores sociais. Atendo a que as alterações orgânicas correspondem a deficiências da visão, audição e aspetos que conduzam a uma deficiência mental, denoto que este pode ser um fator que influencia a aprendizagem de alguns alunos do 1.º C, considerando principalmente os problemas de visão. Alguns alunos revelaram dificuldades que podem advir de causas psicológicas, uma vez que demonstravam-se inseguros, inibidos e em alguns casos um pouco agressivos. Apreciando o ambiente que rodeia os alunos, relato que algumas dificuldades na aprendizagem podem advir do mesmo, tendo em conta que é um meio que os alunos são pouco apoiados nos seus trabalhos escolares.

Com o intuito de tentar colmatar as dificuldades e examinando os fatores que podem influenciar, optei por criar uma relação de confiança e respeito mútuo com os alunos para que nas causas pedagógicas fossem menores. Com o trabalho que desenvolvi pretendi motivar os alunos através do elogio aos seus trabalhos e propondo trabalhos que estivessem ao alcance de cada aluno.

Saliento que existem causas que influenciam a aprendizagem da leitura e da escrita e que têm a ver com o desenvolvimento de cada aluno, que pode ser estimulado no jardim-de-infância. Segundo Martínez, García e Montoro (1990) as causas podem ser atraso na maturação do sistema nervoso, dificuldades psicomotoras, dificuldades de perceção visual, dificuldades de coordenação oculomotora, dificuldades da perceção figura-fundo, dificuldades de constância perceptiva, dificuldades de posição no espaço, dificuldades das relações espaciais, perturbações da lateralidade e perturbações dos processos de atenção.

No que concerne a estas causas não foi desenvolvido um trabalho específico, estando sempre atenta com o intuito de perceber se as dificuldades demonstradas por alguns tinham ou não ligação com as causas apresentadas anteriormente.

As atividades desenvolvidas ao longo do estágio pedagógico nesta área permitiram que os alunos em termos gerais conseguiram adquirir novas competências de escrita, tendo importância as experiências anteriores. Durante o estágio propus-me a colmatar essas diferenças entre os alunos, com o intuito de conseguir que os alunos com mais dificuldade aprendessem segundo as suas capacidades. Examinei que em termos gerais atingiu o objetivo traçado para esta área do conhecimento importante no desenvolvimento dos alunos.

### 2.2.3.3 Área curricular de matemática.

O programa de Matemática do Ensino Básico (Ponte et al, 2007) serviu de base para a intervenção pedagógica na área curricular de matemática, pois nele são indicadas capacidades transversais a trabalhar com os alunos, temas matemáticos e orientações metodológicas.

A matemática é “(...) uma linguagem que nos permite elaborar uma compreensão e representação desse mundo, e um instrumento que proporciona formas de agir sobre ele para resolver problemas que se nos deparam e de prever e controlar os resultados da acção que realizarmos.” (Ponte et al, 2007, p.2).

Assim, torna-se relevante que os alunos entrem em contacto com esta área do conhecimento para desenvolver competências importantes, não só para a sua vida enquanto alunos mas para, posteriormente, enquanto profissionais (Ponte et al, 2007). Como refere Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) a matemática é uma área para todos, um património cultural e a sua aprendizagem é um direito de todos.

Considerando a importância da matemática a sua abordagem no 1.ºCEB deve facultar oportunidades para que os alunos se desenvolvam pessoalmente, permitindo uma formação na matemática, útil para outras áreas do conhecimento.

Ao longo dos primeiros três ciclos da escolaridade básico o professor deve orientar o ensino da matemática para fomentar a aquisição de informação, experiência e conhecimento na matemática, desenvolvendo a capacidade dos alunos mobilizarem saberes para diversos contextos. Outra finalidade fundamental do ensino da matemática é “ desenvolver atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência.” (Ponte et al, 2007, p. 3).

O ME (2004) sugere que os professores no ensino da matemática utilizem material, linguagem e representações adequadas. Desta forma, o professor deve criar um ambiente com materiais à disposição dos alunos, onde encontrem “(...) resposta à sua necessidade de exploração, experimentação e manipulação.” (ME, 2004, p.168).

As atividades recorrentes dizem respeito a atividades que permitem que os alunos adquiram conhecimento, não só da área da matemática, como também do português e estudo do meio. Estas atividades podem ser: descobrir propriedades de objetos, compará-los e agrupar os objetos segundo um critério (ME, 2004).

A linguagem e a representação é um aspeto importante no ensino da matemática e para o qual o professor deve estar atento, com o intuito de fazer com que os alunos descubram que é uma linguagem que traduz ideias. Assim, no decorrer das aulas o professor

deve criar sinais, comunicar e registar informação quer em tabelas, esquemas ou gráficos (ME, 2004).

No desenrolar do estágio pedagógico foram vários os temas trabalhados na área da matemática, quer por mim quer pelo meu par pedagógico. Neste pouco refletirei sobre as atividades em que fui a orientadora das mesmas, sendo que alguma atividades aqui mencionadas participei com papel ativo, mas não como orientadora.

Os temas trabalhados foram delineados pela professora cooperante, enquanto a planificação do modo como seriam abordados foram realizado por mim e pela minha colega de estágio.

Neste sentido os tópicos gerais abordados, durante a realização do estágio, foram os números e operações, a geometria e medida e a organização e tratamento de dados. Dentro destes tópicos restringiu-se a temas como números naturais, operações com números naturais, figuras no plano e sólidos geométricos e a representação e interpretação de dados.

Na explicação dos trabalhos desenvolvidos com os alunos irei abordar por temas e não pela ordem que foram desenvolvidos, uma vez que são temas diferentes e, por vezes, a estratégia utilizada para um tema foi a mesma, pelo facto de na sua primeira aplicação esta se ter verificado adequada aos alunos.

Durante as cinco semanas de estágio pedagógico o tema dos números naturais foi abordado com o intuito de dar a conhecer os números de um a cinco. Os objetivos traçados foram relacionados com o facto de os alunos serem capaz de identificar quantidades, identificar os números e escrever o algarismo.

Denotei que alguns alunos possuíam mais conhecimentos que outros, o que resultou do facto de os alunos terem experiências diferentes, principalmente ao nível da EPE. Desta forma, nas atividades tentei sempre que os alunos que revelaram mais conhecimento expusessem o mesmo com o intuito de os partilharem com os colegas. Esta estratégia tornou-se adequada e ajudou no sentido em que os alunos com mais dificuldade tinham oportunidade de ser ajudados pelos colegas.

A abordagem a este tema segundo Ponte et al (2007) deve facultar experiencias para que os alunos sejam capazes de compreender e usar as propriedades dos números aprendidos. O mesmo autor indica que “o ensino e a aprendizagem dos números e operações, neste ciclo, deve ter como ponto de partida situações relacionadas com a vida do dia-a-dia.” (p.13).

Para a abordagem aos números, os alunos tiveram a oportunidade de participar em atividades em que tinham um papel ativo, descobrindo, normalmente, por si sós, o número a aprender.

Assim na abordagem ao número um, os alunos ouviram uma música sobre a qual dialogaram e, após descobrirem o número que iriam trabalhar, realizaram conjuntos com objetos que já conheciam (ver figura 12).

Figura 12 - Formação de conjuntos com objetos.



A intenção da realização de conjuntos passou pelo facto de um aluno, sem os colegas verem, realizar os conjuntos que pretendia, tendo de existir, pelo menos, um conjunto com um elemento. Posteriormente os colegas eram chamados a descobrir o ou os conjuntos que tinham apenas um elemento (ver apêndice 7). A formação de conjunto faculta a oportunidade de os alunos descobrirem quantos elementos tem cada conjunto, o que ajuda a que compreendam a contagem (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

Deste modo, os alunos tiveram um papel ativo na construção do conhecimento que segundo D'Augustine (1976) é importante porque "(...) compreendem melhor os conceitos matemáticos se tiverem experiências concretas e suficientes." (p.11).

A abordagem ao número dois foi realizada pelo meu par pedagógico, mas na terceira semana de estágio realizei um revisão do número em que propus que metade dos alunos fossem adiante do quadro e realizassem conjuntos segundo as minhas indicações e os colegas identificavam o número de elementos dos conjuntos (ver apêndice 8). Seguidamente os alunos que não participaram na atividade formaram conjuntos de dois elementos (ver figura 13).

Figura 13 - Formação de conjuntos com os alunos.



Esta atividade envolveu os alunos de forma global o que é fundamental para a aquisição de competências, pois só envolvido é que o aluno aprende. Neste momento de atividades os alunos puderam relacionar os conhecimentos anteriores, ou seja, os alunos envolveram-se numa nova situação “(...) relacionando aquilo que já sabiam com as exigências das novas situações.” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.26).

Ser os próprios alunos a participar na atividade permite que estes expressem as suas ideias matemáticas, representando-as com o seu corpo. O uso de representações variadas desenvolve as imagens mentais matemáticas dos alunos (Ponte & Serrazina, 2000).

Nesta semana os alunos foram levados a descobrir o número através da utilização do abaco e de um jogo coletivo. O ábaco é um instrumento estruturado que permitiu uma aprendizagem por descoberta, sendo que “(...) o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido não é dado” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 91) e descoberto pelos alunos, anteriormente à inclusão na estrutura cognitiva.

Relativamente ao jogo, este consistiu na distribuição de cartões com os números um, dois e três, apenas existindo um cartão com o número três e os cartões com número um e dois foram de quantidades aleatórias. Quando os alunos receberam o cartão não puderam mostrar aos colegas e pela ordem indicada por mim, dirigiram-se até ao quadro e mostraram uma quantidade de objetos igual ao algarismo que possuíam. Após mostrarem os restantes colegas tiveram de adivinhar o algarismo que o colega possuía o que permitiu relacionar o algarismo com a quantidade (ver figura 14).

Figura 14 - Apresentação dos objetos e o algarismo correspondente.



Com todos os cartões colocados no quadro os alunos descobriram o número diferente e novo, podendo desde logo visualizar o modo de escrita do algarismo (ver apêndice 10).

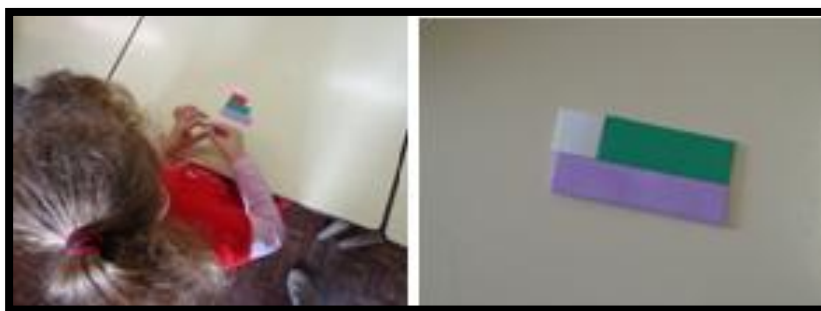
No decorrer da atividade os alunos dialogaram o que torna-se fulcral para que incorporem as palavras dos nomes dos números. Como refere D’Augustine (1976) o aluno

“(…) deve saber dizer a palavra *cinco* ao mesmo tempo em que lhe atribui um significado (…)” (p.34).

Na abordagem aos números quatro e cinco foi utilizado o material, produzido por mim e pelo meu par pedagógico, idêntico ao denominado material cuisenaire (ver apêndice 11). Os alunos já tinham entrado em conta com este material quando o meu par pedagógico abordou o número dois, no entanto foi importante que os alunos voltassem a ter um tempo de manipulação do material.

Posteriormente, coloquei à disposição dos alunos uma barra maior que através de diálogo e discussão os alunos descobriram que correspondia à barra do número quatro, saliente que o mesmo processo ocorreu para descoberta do número cinco (ver figura 15).

Figura 15 - Descoberta dos números com o material cuisenaire.



Ressalvo, como já referi, o facto de alguns alunos possuírem mais conhecimento levou a que fossem estes a ensinar o modo de escrita do algarismo aos restantes colegas.

No final de cada abordagem aos números foram realizadas fichas de trabalho, que como ocorreu no português, para os alunos que terminaram rapidamente existia outras fichas que lhes permitia treinar as competências adquiridas.

Relativamente ao tema das operações com números naturais, realizei para o número quatro e cinco e em simultâneo com a descoberta do número. Assim, para o desenvolvimento deste tema foi utilizado o material cuisenaire. Os alunos descobriram que os números podem ser decompostos o que foi“(…) essencial para a compreensão dos conceitos de adição e subtracção.” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.48).

Na realização das fichas de trabalho, relativas a este tema, os alunos puderam utilizar feijões com o intuito de os auxiliar nos cálculos. A utilização sinal +, - e = foi realizada na semana anterior pelo meu par pedagógico através da utilização do material cuisenaire e dos símbolos elaborados em cartolina.

No planeamento das atividades para abordar os algoritmos das operações (adição e subtração), eu e o meu par pedagógico tivemos em consideração que “(…) deve dar-se menos

atenção à prática repetitiva dos algoritmos e mais atenção à compreensão das operações e das relações entre elas.” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.49). Deste modo, durante a prática privilegiei facto de os alunos compreenderem o significado das operações e menos a compreensão do algoritmo da operação (Ponte & Serrazina, 2000).

Relato que os alunos demonstram algumas dificuldades na realização das operações, principalmente de subtrair, sendo normal porque foi um primeiro contato com as mesmas. O planeamento da professora cooperante no sentido de ser feita uma abordagem aos números com a composição e decomposição dos mesmos, fez com que houvesse momentos de muita informação nova para os alunos e que deveria ter sido abordada de um modo mais faseado, permitindo o exercícios e treino do aprendido.

Na descoberta e exploração dos números, os alunos tiveram oportunidades de construir significados recorrendo a diversas experiências do mundo real e com a utilização de recursos materiais estruturados e não estruturados (Fernandes, 1994). A manipulação dos materiais deve ser convenientemente orientada, facilitando a construção de determinados conceitos (Ponte & Serrazina, 2000).

No tópico da geometria foi abordado o tema relativo às figuras no plano e sólidos geométricos. Neste tema trabalhei com os alunos os padrões, as propriedades dos objetos e a invariância de quantidade. Relato que foi planeado trabalhar o dentro e fora e a correspondência termo a termo, no entanto o tempo disponível e, por vezes, as dificuldades demonstradas levaram a que as outras atividades ocupassem mais tempo do que o previamente previsto.

Relativamente aos padrões realizei uma revisão, visto que os alunos tinham trabalho no tema na semana anterior (ver apêndice 5). A revisão consistiu na produção de padrões com peças do tangram, em que primeiramente fiz um exemplo e, posteriormente, os alunos, segundo a minha indicação, dirigiram-se ao quadro e realizaram um padrão a sua escolha (ver figura 16). Os alunos que não estavam no quadro possuíam uma folha de registo na qual deveriam desenhar alguns dos padrões realizados.

Figura 16 - Construção de padrões utilizando o tangram.



A construção de padrões facultou a oportunidade dos alunos envolverem-se numa atividade exploratória e investigativa, com espaço para os alunos explicarem os seus processos de pensamento. Deste modo, os alunos trabalharam e desenvolveram o raciocínio analítico e espacial (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999). A comunicação dos seus pensamentos permitiu que estes se tornassem alvo de reflexão, ajudando na compreensão das ideias de cada aluno (Ponte & Serrazina, 2000).

No que concerne às propriedades dos objetos (ver apêndice 8), os alunos tiveram a oportunidade de manipular vários objetos do seu dia-a-dia. A atividade ocorreu com a participação da maior parte dos alunos (ver figura 17).

Figura 17 - Descoberta das propriedades dos materiais.



O contacto com os objetos do dia-a-dia e a sua manipulação, segundo Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) “contribuem para a integração dos processos na rede conceptual, isto é, para uma compreensão consistente.” (p.47). O mesmo indica que este género de atividades facilita a comunicação, pois os alunos têm a oportunidade de falar sobre os objetos, explicando os seus raciocínios.

No decorrer das atividades, os alunos compararam o peso, o comprimento, a largura e a espessura dos objetos. Denoto que teve de existir uma maior intervenção da minha parte para que os alunos variassem na escolha das propriedades a comparar. No entanto, a atividade foi positiva e os alunos em termos gerais perceberam a existência de várias características que diferenciam os objetos.

Em relação à organização e tratamento de dados decorreu na terceira semana de intervenção e pretendeu que os alunos aprendessem a interpretar tabelas e pictogramas (ver apêndice 9). Assim, coloquei ao dispor dos alunos uma tabela com os nomes dos alunos e as suas atividades preferidas. Saliento que as atividades preferidas foram descobertas através de uma atividade realizada em estudo do meio em dias anteriores. Deste modo, utilizei conhecimentos de outra área que como refere Fernandes (1994) deve-se ir “ (...) integrando

conhecimentos e experiências de diferentes áreas, utilizando diferentes espaços e diversos recursos.” (p. 20).

Os alunos foram chamados um a um e marcaram na tabela a sua atividade preferida sendo que no final foram descobertas as atividade em que os alunos preferiam mais e menos (ver figura 18). Perceciono que os alunos tiveram dificuldades na leitura da tabela pelo facto de estar ter várias colunas e linhas, ou seja, o nome de todos os alunos. Segundo Ponte & Serrazina (2000)

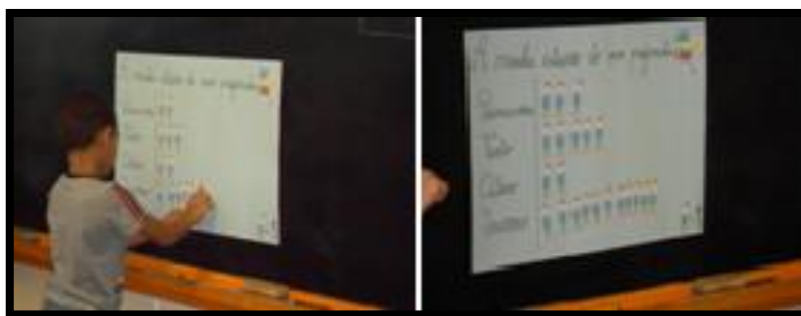
é através da acção que a criança constrói esquemas de interpretação e actuação sobre o real. Esses esquemas vão evoluindo e dando origem a novos esquemas mediante mecanismos de assimilação e acomodação, que lhe permitem passar de um patamar de equilíbrio para um outro mais complexo e mais perfeito, numa constante adaptação do organismo ao seu ambiente. (p. 89).

Figura 18 - Construção da tabela sobre as atividades preferidas dos alunos.



Devido à dificuldade demonstrada pelos alunos não realizei o gráfico planeado e passei para a exploração do pictograma, com tema das estações do ano. Após cada aluno identificar a sua estação preferida foi realizada uma exploração do pictograma (ver figura 19), que permitiu perceber que grande parte dos alunos percebesse o modo como se processa a organização dos dados.

Figura 19 - Construção do pictograma sobre as estações do ano.



A exploração do pictograma, através do diálogo com os alunos, permitiu que houve-se troca de ideias importantes para desenvolver a capacidade de comunicação e de argumentação (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

De modo geral, os alunos atingiram os objetivos traçados em cada atividade, no entanto ter de lecionar, no mesmo dia, vários temas da mesma área provocou algumas dificuldades para mim e para os alunos. As minhas dificuldades surgiram na ligação e relação entre os temas e no modo como seriam trabalhados, para que fossem bem consolidados. As dificuldades dos alunos surgiram no mesmo âmbito, sendo colocados à prova mesmo quando os conhecimentos anteriores não estavam de todo apreendidos.

#### **2.2.3.4 Área curricular de estudo do meio.**

A área de estudo do meio, segundo ME (2004), é uma área em que os alunos já possuem alguns conhecimentos que foram acumulando ao longo da vida. Deste modo, os conhecimentos devem ser valorizados e ser considerados o ponto de partida para a exploração de outros conhecimentos ou aprofundamento dos mesmos.

A abordagem aos temas de estudo do meio, como aos das outras áreas, deve ser flexível e considerar os “(...) diversos pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local.” (ME, 2004, p.102).

Esta área encontra-se dividida em diversos blocos indicado na OCPEB pelo ME (2004), estando o trabalho desenvolvido, durante o estágio, inserido no bloco um que se refere à descoberta de si mesmo. Neste bloco é proposto que os alunos conheçam-se e criem atitude de autoconfiança e autoestima, respeitando as diferenças entre todos.

No decorrer do estágio pedagógico abordei com os alunos a sua identificação, os seus gostos e preferências, o outono, a saúde do seu corpo e a segurança no seu corpo, sendo este último tema desenvolvido numa aula orientada pelo meu par pedagógico.

Para o primeiro tema “A minha identificação”, pretendi que os alunos conheçam-se os seus nomes, sejam eles próprios e/ou de família, o sexo, a idade e a sua morada (ver apêndice 6). No desenvolver do processo também foi importante que os alunos reconhecessem as características próprias como cor dos olhos e do cabelo.

A atividade centrou-se na criação de um cartão de identificação para cada aluno com os dados acima referidos. No início da atividade sugeri que os alunos, após visualizarem uma boneca, criassem a identificação da mesma, o que se verificou muito interessante e provocou

um debate sobre que nome, idade e morada, permitindo perceber as ideias e conhecimentos dos alunos (ver figura 20).

O momento de aprendizagem verificou-se fundamental porque

(...) a interacção comunicacional entre as crianças, aquando da realização conjunta de uma tarefa, constitui uma fonte de troca de ideias, de experiências anteriores e de pontos de vista que são em si desafiantes para as crianças envolvidas. Por outro lado, porque as crianças mais velhas, mais maduras intelectualmente, poderão ser uma ajuda valiosa para o desenvolvimento das crianças menos maduras. (Pereira, 2002, p.74).

Figura 20 - Construção do cartão de identificação da boneca.



Com os dados definidos, pelos alunos, preenchi, utilizando uma cartolina, o cartão de identificação que serviu de referência para que os alunos completassem o seu.

No decorrer do preenchimento dos seus cartões os alunos demonstraram conhecer o seu nome e idade, mas no que se refere à morada tiveram algumas dificuldades. As dificuldades foram colmatadas com a consulta das fichas individuais, considero importante o facto de não exigir que os alunos soubessem a sua morada toda, mas pelo menos a localidade.

Denoto que cada aluno ao estar incluído “(...) nas práticas sociais e próprias da cultura onde vive, vai, através das trocas comunicacionais, linguísticas ou outras, desenvolvendo o seu pensamento e formando os conceitos necessários para a vida social.” (Pereira, 2002, p.73).

No mesmo cartão de identificação os alunos realizaram, com o meu auxílio, a impressão digital do seu dedo indicador. No momento da atividades muitos alunos revelaram que já tinham realizado algo semelhante aquando o requerimento do Cartão de Cidadão e que sabiam que essa impressão era diferente de pessoa para pessoa. Estes alunos conceberam uma ideia tendo por base a experiência e os conhecimentos anteriores (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

Neste dia de atividade propus que os alunos ao receberem uma tira de cartolina com o seu nome a manuscrito e no verso a impresso copiassem o mesmo e o ilustrassem. Este cartão passou a servir de suporte para o preenchimento do nome nas fichas de trabalho e no caderno diário.

Na última atividade referente à identificação de cada aluno propus que os alunos se desenhasssem, ou seja, realizassem um autorretrato após a visualização da sua imagem num espelho (ver figura 21). Esta atividade foi encarada pelos alunos como desafiadora e permitiu que os alunos dessem a conhecer a ideia que tinham de si.

Figura 21 - Realização do autorretrato.



Desenvolver a autoestima foi um dos pontos da atividade, uma vez que é importante cada aluno reconhecer que é portador “(...) de qualidades ou defeitos, de potencialidades ou limitações.” (André & Lelord, 2000, p.21). Ter uma imagem positiva de si, permite que o aluno tenha uma força interior para encarar os desafios.

No que concerne ao tema dos gostos de preferências, este foi trabalhado através do jogo da mimica em que cada aluno mimou o que gostava de fazer e os restantes colegas tiveram de adivinhar. Considero que os alunos souberam respeitar os colegas quanto às suas escolhas, existindo uma diversidade nos gostos entre raparigas e rapazes.

Para que na sala de aula contenha um ambiente de respeito mútuo entre o professor e alunos e entre os alunos, o professor deve ser o primeiro a respeitar e a assumir as diferenças “(...)com o fim de fomentar o pensamento divergente e atingir resultados semelhantes: o sucesso escolar para todos os alunos. Um direito.” (Marques, 1983, p.18).

O outono foi trabalhado na terceira semana de estágio por encontrarmos nessa estação (ver apêndice 9). Durante a visualização do PowerPoint alusivo ao tema os alunos demonstraram possuir vários conhecimentos das características das estações do ano.

Posteriormente os alunos, através de folhas de árvore colhidas por eles e levadas por mim, realizaram um boneco da natureza. Este boneco da natureza pretendia que os alunos

explorassem e combinassem diferentes materiais que posteriormente apresentaram à turma (ver figura 22).

Figura 22 - Elaboração do boneco da natureza.



Os alunos trabalharam aos pares o que foi uma mais-valia e facultou a oportunidade de os alunos trocarem ideias, sendo o trabalho de grupo “(...)indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento.” (Pinto, 1997, p.9).

Relativamente ao tema da saúde do seu corpo contactei, juntamente com a minha colega de estágio, uma enfermeira com os alunos abordar o tema (ver apêndice 10). Considerei importante que os alunos reconheçam hábitos de higiene, a sua importância e os apliquei no seu dia-a-dia.

A enfermeira recorreu ao PowerPoint para mostrar algumas ideias do que é importante fazer para ser saudável (ver figura 23). No decorrer da explanação da enfermeira os alunos demonstraram-se bastante interessados em participar e colocar questões, sendo que, algumas vezes, o debate tornava-se muito intenso.

Figura 23 - Visita da enfermeira.



O facto de ter ido uma enfermeira até a sala de aula foi importante por ser uma pessoa de fora do ambiente escolar e que os alunos não conheciam. Segundo o ME (1997) o espaço educativo deve ser alargado permitindo a interação com outros adultos e instituições. A visita ao espaço educativo trouxe novos ânimos aos alunos e foi um ponto de motivação para a sua aprendizagem.

Com o intuito de perceberem até que ponto os alunos tinham percebido que hábitos de higiene devem ter, propus que aos pares realizassem um desenho ilustrativo de um hábito de higiene a sua escolha. Os trabalhos no final permitiram a construção de um cartaz alusivo ao tema (ver figura 24).

Figura 24 – Elaboração do cartaz sobre os hábitos de higiene.



Durante o trabalho surgiram alguns debates e discussões que foram necessário para conseguirem um trabalho com a participação de ambos os elementos do grupo. Como menciona Pinto (1997), “(...) o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e reagir.” (p.9). Deste modo, os alunos aprendem a respeitar o outro, a ouvir e a discutir ideias num ambiente de respeito mútuo.

A segurança do seu corpo engloba a segurança rodoviária e os acidentes domésticos, mas nesta quinta semana de estágio foi abordado a segurança rodoviária com o auxílio de dois polícias do projeto Escola Segura da Policia de Segurança Publica (ver apêndice 12). Esta visita revelou-se útil e muito dinâmica, tendo em conta que os polícias, com o auxílio do PowerPoint e de pequenos filmes, abordaram o modo como os alunos devem proceder quando caminham na estrada e quando estão no carro (ver figura 25).

Figura 25 - Visita da Policia de Segurança Pública.



Os alunos efetuaram diversas questões aos polícias e, muitas delas, verifiquei que adivinham do facto de no dia-a-dia, quando passeiam com outras pessoas, não respeitarem as regras de segurança rodoviária.

O culminar da atividade deu-se com a visita das crianças ao interior do carro da polícia com a oportunidade de ouvirem a explicação das funções dos comandos no interior. No momento da atividade os alunos demonstraram uma grande alegria e curiosidade em entrar no carro, sendo que apenas um aluno demonstrou um receio inicial.

A visita foi importante, uma vez, que os alunos mostraram-se motivados e como refere Giorgi (1975), "o ensino será tanto mais interessante e eficaz quando mais tiver em conta os interesses, a motivação, e as necessidades dos alunos." (p.103).

Após a visita os elementos da turma elaboraram desenhos com sinais que podem visualizar no seu dia-a-dia, como o obrigatório, proibido e cuidado. Esta atividade permitiu perceber o quanto os alunos tinham percebido o que era importante fazer para se manter seguro quando andam na estrada.

As atividades desenvolvidas em estudo do meio tiveram como principal objetivo a criação de ambientes estimulantes e desafiadores para que os alunos, através dos seus conhecimentos prévios adquirissem outros. Assim,

(...) a natureza das actividades que realizam assume uma importância fundamental uma vez que é sobre a sua própria experiência que vão desenvolvendo os novos conhecimentos, construídos sobre os que já possuíam e através do filtro das crenças e atitude que têm relativamente ao assunto em estudo e à própria aprendizagem. (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.24).

As visitas organizadas por mim e pelo meu par pedagógico revelaram-se importantes no desenrolar no processo de aprendizagem, principalmente porque as pessoas convidadas foram pessoas que, em qualquer um dos casos, possuíam grandes conhecimentos do tema a abordar.

O desenvolvimento das atividades, na área do estudo do meio, permitiram que os alunos pudessem trabalhar em grupo, desenvolvendo aptidões de cooperação e interajuda, como também ajudou no desenvolvimento da linguagem oral, através dos vários debates realizados.

## **2.3 Intervenção educativa com as famílias e a comunidade.**

A intervenção com as famílias dos alunos do 1.º C e a comunidade da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré decorreu durante o estágio pedagógico e contou com a organização e realização de atividades diferenciadas.

No que concerne às famílias dos alunos do 1.º C, eu e o meu par pedagógico refletimos e discutimos a importância de estas participarem de forma ativa nas aprendizagens dos seus educandos. Desta forma, planeou-se a construção de um projeto denominado “Letrinhas Divertidas”.

Relativamente a atividades com a comunidade, a turma do 1.º C festejou, em conjunto com os idosos do Centro Comunitário da Várzea (CCV), o Pão-por-Deus, fomentando a partilha de conhecimentos nos momentos de atividade.

Organizamos, eu e as minhas colegas de estágio daquela instituição, uma ação de sensibilização sobre a gestão de comportamentos e para a qual foram convidados todos os professores da instituição em questão.

Assim, no decorrer deste ponto abordarei estas três atividades que foram desenvolvidas essencialmente em cooperação entre colegas de estágio.

### **2.3.1 Projeto das “Letrinhas Divertidas”.**

O projeto das “Letrinha Divertidas” surgiu com o intuito de promover a participação das famílias dos alunos da turma do 1.º C na aprendizagem das letras. Este projeto consistiu em que cada aluno ficou encarregue de, com o seu EE, procurar ou criar uma lengalenga, história, canção ou adivinha sobre uma letra que tivesse sido trabalhada na sala de aula. Saliento que para o projeto os EE foram avisados com antecedência sobre o dia de entrega e apresentação do trabalho, dispondo, normalmente, de uma semana para a realização do trabalho.

Para o início do projeto, no primeiro dia de intervenção pedagógica, foi entregue, a cada aluno, uma autorização (ver apêndice 14) para que os EE percecionassem no que consistia o projeto e revelassem se aceitavam ou não participar.

Com a recolha das autorizações concluiu-se que dois alunos não foram autorizados a participar, tentando-se, desde logo, que esses pudessem realizar o trabalho na escola, como por exemplo na hora de estudo.

Após a abordagem a uma letra os alunos foram questionados para perceberem quem ficaria encarregue do trabalho para o projeto. Aquando questionados demonstraram sempre grande interesse em querer participar, mesmo que já o tivessem feito.

A seleção do aluno na primeira fase foi apenas pelo que demonstrava mais interesse e que posteriormente alterou-se, na medida em que eram escolhidos os alunos que ainda não tinham participado.

A apresentação dos trabalhos (ver figura 26) ocorria no início de cada aula, quando o aluno encarregue informava que já tinha elaborado o trabalho. Primeiramente o aluno, com a minha ajuda ou da minha colega, apresentava o trabalho e, posteriormente, os colegas foram levados a comentar o mesmo. Esta interação permitia a criação de momentos de debate e reflexão sobre o trabalho realizado, facultando a oportunidade de exporem as suas ideias.

Figura 26 – Apresentação do trabalho do projeto “Letrinhas Divertidas”.



Numa primeira fase os alunos demonstravam dificuldades que foram colmatadas com o decorrer das apresentações.

Com a compilação dos trabalhos construiu-se um livro (ver figura 27) que ficou na sala para que houvesse uma continuação do mesmo com o intuito de, no final do trabalho das letras, os EE o pudessem consultar.

Figura 27 - Livro do projeto “Letrinhas Divertidas”.



Com o término do estágio tentou-se que o projeto continuasse a acontecer na turma, até porque os alunos demonstraram-se sempre muito interessados.

Em geral, para além dos alunos aderirem bem, os seus EE também o fizeram o que possibilitou uma interação na aprendizagem e, principalmente, permitiu que os EE conhecessem o trabalho que estava a ser desenvolvido e participassem no mesmo.

Como refere Giorgi (1975), “a família e a escola são as duas instituições fundamentais de socialização da criança. Primeiro é no seio da família e depois na escola que a criança cresce, se desenvolve, forma a sua identidade.” (p.111). Desta forma é fulcral que exista uma relação de cooperação com o intuito de proporcionar aos alunos uma melhor aprendizagem escolar e social, pois a família é uma “(...) definição positiva do potencial educativo da família, para o seu envolvimento nos cuidados a ter com os/as filhos/as e na melhoria de condições de vida apoiando-nas na reorganização e consciencialização da importância destes contextos como espaços educativos.” (Gomes, Machado, Silveira e Oliveira, 2002, p.51).

A apresentação dos trabalhos por parte dos alunos ajudou-os a criarem mecanismos de comunicação oral, envolvendo-os no processo de construção de saberes que ajudou a que se sentissem mais motivados e interessados em aprender.

### **2.3.2 Festividade do Pão-por-Deus.**

Na quinta semana de estágio pedagógico decorreu a celebração do Pão-por-Deus e, com o intuito de tornar uma festividade mais apelativa e com a interação da comunidade, eu e o meu par pedagógico contactamos o CCV para com este realizar um trabalho de cooperação (ver apêndice 13).

Através de diversas conversas achou-se pertinente que os utentes do CCV se dirigissem até a sala de aula de modo a partilhar com os alunos um pequeno lanche e realizar um cartaz alusivo à festividade.

Os alunos, anteriormente à visita dos utentes, prepararam uma sala de fruta (ver figura 28) com os frutos que são tradicionais da festividade do Pão-por-Deus. Todos demonstravam grande entusiasmo para a realização da salada e, conseqüentemente, para receber a visita.

Figura 28 - Preparação da sala de frutas.



Aquando a chegada dos utentes do CCV foi solicitado que estes se colocassem junto aos alunos, que por sua vez estavam organizados em grupos, constituindo-se quatro grupos de trabalho.

Em diálogo com todos os intervenientes mostrou-se um papel de cenário com um saco alusivo ao Pão-por-Deus e explicou-se que a construção do cartaz seria terminada com os trabalhos realizados pelos utentes e alunos. Os trabalhos consistiam na decoração, a seu gosto, de imagens dos frutos da festividade, sendo que para a decoração cada grupo possuía pedacinhos de papel de lustro, cola e cores de pau.

Denotei que no início da atividade os alunos demonstravam-se um pouco acanhados para dialogar com os utentes do CCV, no entanto com o decorrer da mesma começaram a trabalhar em conjunto e a definir estratégias para decorar os seus frutos. No geral, os alunos demonstraram respeito pelos mais velhos e conseguiram honrar os trabalhos desenvolvidos por estes.

O trabalho em grupo com os utentes do CCV facultou a oportunidade de criar um clima de trabalho que levou os alunos a aceitar a “(...) diversidade de capacidades, de competências e de atitudes (...)” (Pinto, 1997, p.49) e verificar que essa diversidade foi enriquecedora para a aprendizagem de todos.

Com o término da decoração dos frustos, os autores do mesmo colavam-nos no papel de cenário, construindo o cartaz (ver figura 29). O cartaz foi posteriormente exposto no salão polivalente da escola.

Figura 29 – Decoração dos frutos e construção do cartaz.



No final da visita os alunos partilharam a sua sala de frutas com os utentes do CCV que por sua vez, repartiram um bolo elaborado por eles.

Refletindo sobre a atividade, considero que foi uma mais-valia a interação entre as estagiárias, os alunos e o CCV, que permitiu a construção de uma atividade lúdica e rica no sentido de fomentar valores que são fulcrais para a vida em sociedade.

Denoto que através de pesquisa e diálogo é possível criar uma interação e ligação com instituições do meio envolvente à escola que permitem uma troca de experiências uteis para a

aprendizagem de todos os elementos em interação. Como relato o ME (1997) se o professor tiver em conta o meio social, “(...) há vantagens em que inclua a participação de outros parceiros da comunidade, como autarcas e outros serviços e instituições locais que podem contribuir para melhorar a resposta educativa (...)” (p.44).

### 2.3.3 Ação de sensibilização “Gestão de Comportamentos”.

A organização da ação de sensibilização ocorreu durante o estágio pedagógico, envolvendo várias etapas e todas as estagiárias da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré.

Numa primeira fase procedeu-se à realização de inquéritos (ver figura 30) aos professores da instituição com o intuito de perceberem os temas que mais lhes interessavam.

Figura 30 – Inquérito para os professores.

Caros docentes da Escola Básica com Pré-Escolar da Nazaré

Somos as alunas estagiárias do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira, e vimos por este meio solicitar a vossa colaboração para a organização de uma ação de sensibilização para a classe docente. No entanto, para que tal aconteça, gostaríamos de saber qual a melhor temática para desenvolver.

Por favor, enumere de 1 a 5 as seguintes temáticas por ordem de importância:

a) Como lidar com uma criança/aluno vítima de maus tratos.....	<input type="checkbox"/>
b) Educação Sexual na escola .....	<input type="checkbox"/>
c) Gestão de Comportamentos na escola .....	<input type="checkbox"/>
d) Desmotivação na classe docente .....	<input type="checkbox"/>
e) Diferentes Metodologias de Ensino .....	<input type="checkbox"/>
f) Outra.....	<input type="checkbox"/>

Qual? \_\_\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração!

As estagiárias: Fabiana Ornelas, Fátima Andreina Vieira, Fátima Cristina Figueira, Joana Silva, Joana Camacho, Liliana Fernandes, Liliana Pereira, Liliana Vieira

8 de outubro de 2012

Dos temas apresentados a maioria dos professores escolheu “Gestão de Comportamentos na escola”, o que nos levou a contactar a psicóloga Dr.ª Clara Sousa. Através de vários contactos acordou-se que a ação de sensibilização realizar-se-ia no dia seis de novembro de 2012 na escola em que estava a ser desenvolvido o estágio pedagógico.

Com o intuito de avisar os docentes acerca da ação de sensibilização elaborou-se panfletos informativos (ver apêndice 15) que foram distribuídos pela escola. Estes panfletos indicavam que os objetivos da formação eram reconhecer os diferentes comportamentos e as suas causas, a autorreflexão e conhecer estratégias de intervenção adequadas. Saliento que estava ainda presente no panfleto informações relativas ao dia, à hora, ao local e os membros da organização.

Para a realização da ação de sensibilização optou-se por elaborar e entregar certificado de participação às pessoas que comparecessem ao momento de partilha de saberes. No entanto, a aderência não foi grande, verificando-se o pouco interesse da classe docente em conhecer mais sobre um tema escolhido por eles.

Na ação de sensibilização (ver figura 31) a psicóloga abordou os estados de desenvolvimento, os comportamentos na idade Pré-Escolar e Escolar, a hiperatividade e déficit de atenção e o papel da família e dos professores. Considero que foi uma ação de sensibilização muito útil e clara em relação aos vários aspetos que envolvem o comportamento dos alunos, percecionando que é sempre importante ter em consideração a história dos alunos e o ambiente que os rodeia.

Figura 31 – Ação de sensibilização “Gestão de Comportamentos”.



Considero que participar na ação de sensibilização permitia aos professores adquirirem maiores conhecimentos, permitindo que adequassem as suas práticas, como menciona Veiga (1991), a formação do professor “(...) só terá impacto na qualidade da educação que acontece nas escolas se um grande investimento for feito na formação contínua.” (p.212).

A organização da ação de sensibilização foi uma experiência valiosa no sentido em que consentiu no trabalho cooperativo entre todas as estagiárias. O trabalho realizou-se através da divisão de tarefas e do diálogo constante. Enquanto futura docente relato que é possível realizar e organizar este género de ações que permitam a ocorrência de troca de experiências e ideias para a melhoria das metodologias de ensino.

#### **2.4 Avaliação global da turma.**

A avaliação no 1.º CEB é orientada pelo Despacho normativo nº 24-A/2012 que “estabelece princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básicos e secundários, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelos alunos (...).” (DN nº24-A/2012).

A avaliação deve ser orientadora do processo de ensino e ter como principal objetivo a melhoria do mesmo através da verificação dos níveis de conhecimentos que os alunos adquiriram (Pinto & Santos, 2001).

Numa primeira fase a avaliação, no estágio pedagógico, teve como objetivo diagnosticar os conhecimentos que os alunos possuíam e que serviriam de base para a aquisição de futuros conhecimentos, através da abordagem a novos conteúdos realizada por mim e pelo meu para pedagógico. Esta avaliação diagnóstica forneceu elementos que permitiram adequar as atividades e os trabalhos aos conhecimentos e características dos alunos (Abrantes et al, 2001).

A primeira avaliação foi através da observação realizada na primeira semana, considerando que os alunos encontravam-se em fase de adaptação à escola primária, apenas verifiquei aptidões relacionadas com o manuseamento do lápis e do comportamento em grupo.

No decorrer do estágio pedagógico desenvolvi uma avaliação formativa, contínua e sistemática, tendo como principio as atividades realizadas pelos alunos e o seu empenho nas mesmas. A referida avaliação foi praticada em todas as áreas de conhecimento.

A avaliação permitiu modificar e adaptar estratégias de ensino à turma em geral e a alguns alunos em específico. Considero pertinente referir que em relação ao aluno com hiperatividade, a avaliação decorreu do mesmo modo, ou seja, através da observação mas os níveis propostos ao aluno não foram os mesmos que ao restantes colegas.

No final do estágio foi efetuada uma avaliação sumativa, que consistiu na realização de uma ficha de consolidação de português e outra de matemática. Com esta avaliação sumativa pretendia representar “(...) um sumário, uma apreciação “concentrada”, de resultados obtidos (...)” ( Abrantes et al, 2001, p.38).

Os resultados obtidos na ficha de consolidação de português (ver apêndice 16) foram reveladores dos conhecimentos que os alunos possuíam nesta área, obtendo grande parte dos alunos classificação “bom” enquanto apenas um aluno obteve classificação “não satisfaz”. Relativamente às outras classificações, seis alunos obtiveram “satisfaz”, três alunos “muito bom” e um aluno “excelente”.

O facto de apenas um aluno possuir nota negativa revela que as estratégias de aprendizagem foram ao encontro das necessidades da maioria dos alunos. O aluno cuja classificação foi negativa precisa de uma atenção em especial, uma vez, que as estratégias utilizadas não lhe permitiram adquirir conhecimentos básicos na área do português.

No que diz respeito às classificações da ficha de consolidação de matemática (ver apêndice 17), estas divergiram da área explorada anteriormente. Assim, dois alunos obtiveram classificação “não satisfaz”, três alunos “satisfaz”, dez alunos “bom”, quatro alunos “muito bom” e três alunos “excelente”. Desta forma, conclui que na área da matemática as necessidades dos alunos são mais diversificadas e que as estratégias usadas não foram ao encontro de todos os alunos, mas para a maioria as estratégias foram as adequadas.

Examinando que o facto de nesta área ter sido abordado diversos temas de forma compilada, afetou o desempenho dos alunos e a sua compreensão dos conteúdos. Outro aspeto que poder ter influenciado o desempenho dos alunos, foi a realização da ficha de consolidação de matemática após a realização da ficha de consolidação de português, uma vez, que alguns alunos poderiam estar cansados. Lamento esta situação, no entanto não foi permitido a realização das fichas em outro momento.

No que concerne à área de estudo do meio, não foi realizada uma avaliação sumativa em qualquer momento do estágio pedagógico, apenas foram realizadas avaliações formativas que permitiram concluir que nesta área a maioria dos alunos compreendeu os conceitos abordados. Saliento que apenas dois ou três alunos revelam mais dificuldade, que podem advir do seu comportamento e frequente distração, em sala de aula.

Numa avaliação geral a turma do 1.º C percebeu os conteúdos abordados e construiu aptidões importantes não só ao nível científico mas também ao nível social. Os trabalhos de grupo, as apresentações e as interações com a comunidade foram estratégias utilizadas e que após uma avaliação permitiu diagnosticar que os alunos demonstravam-se mais respeitadores e conscientes das diferenças entre todos.

Avaliar os alunos permitiu-me conhecer os modos de o fazer e adaptá-los ao contexto, sendo que a avaliação que considero mais importante e que permitiu uma visão mais completa foi a avaliação formativa. Realizar uma avaliação formativa é importante para investir na “(...) informação produzida em função dos dados recolhidos, no processo de ensino e aprendizagem através dos dispositivos de regulação.” (Pinto & Santos, 2006, p.103).

## **2.5 Reflexão crítica final sobre a intervenção educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

A intervenção pedagógica no 1.º CEB constitui um desafio principalmente por trabalhar com os alunos do 1.º ano de escolaridade. Estes advinham, maioritariamente, de grupo diferentes de EPE, encontrando-se todos em fase de adaptação ao ambiente escolar.

Foi uma experiência positiva que me levou a questionar sobre vários aspetos como a importância da relação professor – aluno, a gestão do tempo e os comportamentos dos alunos. Assim, neste ponto pretendo refletir sobre os aspetos mencionados em cima com o intuito de perceber a sua influência na aprendizagem dos alunos.

Refletir sobre a relação professor – aluno surgiu devido ao facto de durante o estágio ter oportunidade de visualizar uma diversidade de interações entre professores e alunos, quer no decorrer dos intervalos, quer nos momentos de aulas.

Considero que desde o início o professor deve estabelecer uma relação de confiança e interajuda com os alunos. A relação que o professor estabelecer será um marco no decorrer das suas intervenções e pode influenciar o rendimento escolar dos alunos (Lopes & Silva, 2010).

A comunicação que o professor estabelece com os alunos pode ser verbal e não-verbal e deve considerar os alunos com o qual está a ser estabelecida. Desta forma, o professor está atento aos códigos utilizados na sala de aula, uma vez que nem todos os alunos podem ser capazes de compreender esses códigos (Estrela, 1998), tendo o professor a função de adotar estratégias para que consiga comunicar de modo eficaz com todos os alunos.

A comunicação depende da relação que o professor tem com os seus alunos, como também depende “(...) do tipo de relação que cada docente estabelece com o saber graças ao seu domínio da matéria, graças ao significado que dá a este saber e também ao estilo de relações que mantém com os alunos” (Postic, 1984, p.134).

É importante salientar que, segundo Postic (1984), é decisivo na interação com os alunos, a maneira como o professor tem de situar-se e situar os alunos em relação ao saber.

Esta relação pode ocorrer num sistema diático, em que a ação do professor afeta o aluno e vice-versa, como também num sistema amplo em que os indivíduos estão em relação, uns com outros (Postic, 1984).

Assim, verifica-se uma interdependência de papéis, tendo o professor o papel de dissidir se quer ser guia ou informador. No caso de ser guia, o professor espera para que o aluno assuma a ação, caso queira ser informador, o aluno tem o papel de receber e restituir a informação.

Para que ocorra uma relação adequada e de qualidade é importante que sejam criadas regras e/ou normas de convivências. Com a utilização desta estratégia, segundo Estrela (1998) é possível criar um ambiente de grupo harmonioso, em que “(...) submetem a vontade particular à vontade geral e criam sentimentos de solidariedade e de pertença.” (p.55).

A relação entre os elementos da turma, pode ser conseguida através da delimitação de papéis de modo que cada um se sinta implicado, podendo levar ao sucesso escolar. Como refere Estrela (1998) citando Kahn e Katz (1976), o professor deve ter capacidade para “(...)exercer um papel diferenciado, o grau de delegação de poderes, o grau de orientação para o empregado e a coesão do grupo são as quatro variáveis que nas organizações estão em relação com a produtividade e a moral do grupo.” (p.56).

No que concerne à minha relação pedagógica com os alunos, optei por respeitar os seus conhecimentos, praticando uma escuta ativa, criando empatia e respeito pelos outros. Tive como principal função ser “(...) orientador da aprendizagem e de facilitador das relações interpessoais.” (Lopes & Silva, 2010, p. 65).

Assim, tentei que o clima criado fosse o de harmonia, confiança mútua e de encorajamento, permitindo uma troca de saberes e experiências importantes para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Para a comunicação é importante que o professor possua clareza no seu diálogo, segundo Lopes & Silva (2010) citando Hattie (2009) “(...) a clareza do professor é o oitavo factor mais importante para a aprendizagem dos alunos.” (p.37).

A comunicação permite, também, uma troca de feedback, entre o professor-aluno e aluno-professor. Assim, este deve ser visto como algo que os professores podem fornecer aos alunos e estes aos professores, permitindo uma melhoria no desempenho de ambas as partes (Lopes & Silva, 2010).

O feedback deve ser utilizado de forma moderada, centrar-se no trabalho, relacionar-se com os objetivos da aprendizagem, não fazer juízos e ser positivo e específico. Saliento que “o feedback não é “a resposta” para o ensino e para a aprendizagem eficazes, mas é mais “uma resposta poderosa”. (Lopes & Silva, 2010, p.61).

O tema da gestão de comportamentos, foi uma dificuldade sentida no decorrer no estágio pedagógico, principalmente no início de mesmo. Deste modo, refletir e perceber estratégias a adotar para conseguir um melhoramento do comportamento dos alunos permitiu que ao longo do estágio fossem adotadas posturas e estratégias diferentes.

Segundo Carita e Fernandes (1997), para prevenir os problemas de comportamentos dos alunos é importante conhecê-los ao nível das suas necessidades, interesses, sentimentos e características pessoais. As autoras referem que existem várias formas de prevenir comportamentos indesejados, podem ser através de lições bem planeadas e organizadas, o professor ser pontual, por a turma ativa, manter a atenção dos alunos, estar alerta e analisar o

que acontece, assegurar as atividades práticas, delegar responsabilidades aos alunos, lidar com mais do que uma tarefa ao mesmo tempo e usar a voz com eficiência.

Um dos fatores principais, segundo Lopes (2002) é criar regras de convivência da sala de aula que sejam “ (...) explícitos e implícitos, que governem as relações entre os indivíduos.” ( p.151).

Outro fator mencionado pelo autor, é o estabelecimento de rotinas que permitam ao professor investir em matérias produtivas, sem que perca tempo. Na criação das rotinas podem ser delegadas funções aos alunos, permitindo uma colaboração de todos.

Assim,

(...) o que caracteriza a conduta dos professores designados de «eficazes» não reside tanto no modo como resolvem os problemas de indisciplina, como controlam esses comportamentos, mas antes no modo como previnem o surgimento dos mesmos, ao mesmo tempo que desenvolvem a autonomia e autocontrole interno dos alunos.(Carita & Fernandes, 1997, p.76/77)

Na turma do 1.º C verifiquei alguns problemas de comportamentos que podem ser a consequência da transição entre a EPE e o 1.º CEB, sem uma preparação dos alunos para essa nova etapa no ensino. Esta transição requer que os alunos se adaptem a novos ambientes e a novas regras, que no momento do estágio pedagógico, encontravam-se em fase de aquisição.

Exponho que em termos gerais ao longo do estágio o domínio sobre os alunos foi aumentando, verificando-se uma subida no respeito que os mesmos demonstravam para com os colegas e os professores. As estratégias adotadas foram sendo modificadas ao longo do percurso, consoante os comportamentos demonstrados.

Um dos problemas de comportamento que foi mais difícil de conseguir controlar, diz respeito à orientação do aluno com hiperatividade. A hiperatividade é uma perturbação de origem neurológica que origina no aluno uma dificuldade em controlar a sua conduta e influência a realização de comportamentos desestabilizadores (Lorente & Ávila, 2004).

O aluno com o qual trabalhei durante o estágio pedagógica revelava ter dificuldades em manter a atenção durante alguns períodos de tempo, agia repentinamente sem pensar e é imprevisível nos comportamentos. No decorrer das atividades revelou ter uma capacidade intelectual igual ou superior aos dos seus colegas, no entanto as dificuldades de atenção não lhe permitiam concluir todas as atividades. Informo que o aluno não estava referenciado para acompanhamento individualizado ou aluno com NEE.

Saliento que nas avaliação sumativas que foram realizadas os alunos não obteve classificação negativa, revelando um desempenho positivo considerando as condicionantes advinda da hiperatividade.

Com o intuito de ajudar o aluno, o professor deve facultar espaços para que este reflita sobre o que fez e o que deve fazer, realizando autoinstruções. Estas autoinstruções limitam-se a traçar objetivos, estruturar a aproximação ao problema, focalizar a atenção, escolher a resposta e reforçar as respostas corretas ou retificar as erradas (Lorente & Ávila , 2004).

Relato que, frequentemente, dialoguei com o aluno com o intuito de este realizar autorreflexões sobre os seus comportamentos e os retificasse. Verifiquei algumas dessas conversas foram produtivas e ajudaram o aluno, no entanto quando os estímulos eram variados este sentia dificuldade em concentrar-se no próprio diálogo.

No estágio não adotei as estratégias indicadas por Lorente & Ávila (2004), mas a pesquisa e reflexão sobre elas permitiu conhecer melhor o aluno e que caminhos são possíveis seguir no sentido de uma futura prática mais consciente.

A gestão do tempo para além de ser um tema que, mesmo anteriormente ao estágio tinha algum receio, também foi uma das dificuldades enfrentadas no decorrer do mesmo. Gerir é uma competência que o professor adquire ao longo do seu percurso profissional e que varia consoante os alunos com quem trabalha. O que considerei como importante na prática pedagógica, foi o facto de proporcionar tempo necessário para que cada aluno realizasse as tarefas, tendo presente o ritmo do aluno, ou seja, as suas capacidades e dificuldades.

As atividades desenvolvidas em termos gerais, permitiu-me ajudar a adquirir competências na relação com os alunos e gestão de comportamentos. Saliento que estagiar numa turma de primeiro ano foi uma experiência muito enriquecedora e desafiante, principalmente pelos alunos estarem a chegar à escola do 1.º CEB e encontravam-se em fase de adaptação.

Concluo que ser professor é uma tarefa complexa, uma vez quem envolve competências científicas, sociais e organizacionais. O professor tem o papel de planificar e executar a mesmas com os alunos, tendo que posteriormente avaliar esse processo. A melhoria deste processo depende de uma formação contínua escolhida pelo professor. Assim, sendo o professor tem nas mãos o futuro da sociedade e como tal tem o dever de “(...) ajudar os alunos a tornarem-se indivíduos não dependentes mas pelo contrario competentes, críticos e confiantes nos aspectos essenciais em que a vida se relaciona com a matemática.” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.18).



### **Capítulo III – Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar.**

“(...) é bom que o tome como criança enquanto criança, e não como criança que deve ser adulto, adulto rapidamente.” (Lourenço, 1993, p.61)



### **Capítulo III – Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar.**

O estágio pedagógico em EPE decorreu no infantário “O Girassol” durante 100 horas, repartidas entre os meses de novembro e dezembro de 2012. A prática foi desenvolvida individualmente com a supervisão da educadora cooperante e a orientação da professora da universidade da Madeira, Mestre Conceição Sousa.

O estágio pedagógico decorreu durante cinco semanas, em que na primeira semana foi realizada uma observação participante que permitiu conhecer o grupo de crianças e a equipa pedagógica. As semanas seguintes foram de intervenção pedagógica ativa, onde foram planeadas as propostas de atividades e colocadas em prática com as crianças. A intervenção pedagógica, ocorria durante cinco ou quatro dias da semana, alternadamente, perfazendo diariamente, no mínimo, cinco horas.

Neste terceiro capítulo é contextualizado o ambiente educativo, com referência à instituição, à organização dos espaços e materiais da sala, à rotina diária do grupo, à equipa pedagógica e ao grupo de crianças com as quais foram colocadas em práticas as intenções pedagógicas.

O segundo ponto deste capítulo refere-se à intervenção educativa, tendo em consideração o período de observação que tornou-se indispensável para considerar e optar por metodologias adequadas ao grupo de crianças. As propostas de atividades realizadas na sala foram relacionadas com diferentes temas e estão referidas nos pontos da organização do grupo, dos instrumentos musicais e organização da área dos mesmo e, também, das decorações de natal.

O terceiro ponto aborda a intervenção educativa com as famílias e a comunidade que incluiu as atividades realizadas com as crianças e pais da sala, onde foi desenvolvido o estágio pedagógico, como também com os pais das crianças de três salas do infantário e com a comunidade educativa da instituição.

Durante a realização do estágio pedagógico foi importante ter em conta o modo como seria realizada a avaliação das crianças, pelo que o ponto quatro deste capítulo aborda a avaliação realizada ao grupo em geral (SAC), a avaliação das competências do grupo e a avaliação individual de uma criança, que teve como suporte o SAC.

No último ponto deste capítulo é explanada uma reflexão final sobre toda a intervenção realizada na EPE, tendo por base as observações e planificações elaboradas. De

um modo geral, é realizada uma avaliação reflexiva que permite “(...) tomar consciência da acção (...)” (ME, 1997, p.27) desenvolvida ao longo do estágio pedagógico.

### **3.1 Contextualização do ambiente educativo.**

#### **3.1.1 Meio envolvente.**

O infantário “O Girassol” fica situado na freguesia de São Martinho, mais concretamente no bairro social da Nazaré, junto à Escola Básica do 1º Ciclo com Pré- Escolar da Nazaré. Tendo em conta que o meio envolve tem as mesmas características que o meio onde foi realizado o estágio pedagógico na valência do 1.º CEB remete-se a leitura desta contextualização para o ponto 2.1.1 na página 40.

#### **3.1.2 A instituição.**

A instituição “O Girassol” é um estabelecimento de ensino público e acolhe crianças dos quatro meses aos quatro anos de idade. A instituição começou a receber crianças a 26 de setembro de 1985 no bairro social da Nazaré.

O acolhimento da criança inicia-se às oito horas e o seu encerramento ocorre às dezoito horas e trinta minutos, durante onze meses do ano. No total a instituição abriga, aproximadamente, cento e nove crianças durante o ano letivo.

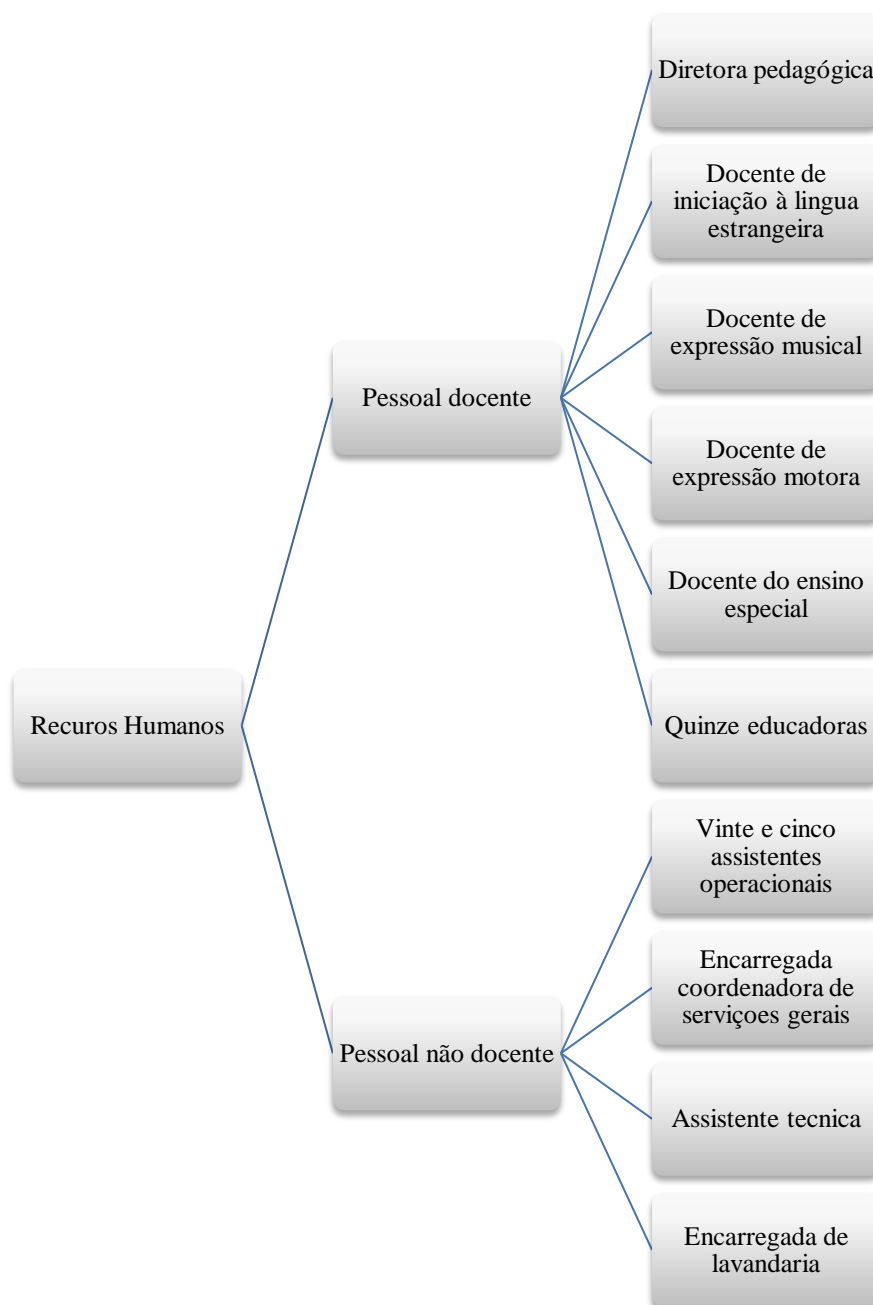
No que concerne às instalações, o estabelecimento de educação infantil está dividido em dois pisos com vários recursos físicos, como mobiliário e material adequado às crianças. No que se refere aos espaços exteriores, estes estão equipados com materiais lúdicos e pavimentos adequados para as brincadeiras (ver quadro 4).

Quadro 4- Recursos físicos da instituição.

<b>Recursos Físicos</b>
<p><b>Piso 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Berçário I,II e III;</li><li>• Sala parque;</li><li>• Secretaria;</li><li>• Sala de convívio dos adultos e local das reuniões pedagógicas do pessoal docente;</li><li>• Gabinete da directora;</li><li>• Casa de Banho dos adultos ;</li><li>• Copa de leites;</li><li>• Local para a preparação dos lanches das crianças da creche;</li><li>• Gabinete da encarregada de coordenação de serviços gerais;</li><li>• Arrecadação dos produtos alimentários,;</li><li>• Arrecadação de material didático e de desgaste;</li><li>• Arrecadação de produtos e materiais de limpeza;</li><li>• Lavandaria.</li></ul>
<p><b>Descida para piso 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Salão - espaço amplo e polivalente;</li><li>• Pequeno pátio exterior;</li><li>• Refeitório para as crianças do piso 2 , com área reservada aos adultos;</li><li>• Cozinha;</li><li>• Copa para preparação dos lanches das crianças do piso 2 e dos adultos;</li><li>• Arrecadação.</li></ul>
<p><b>Piso 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sala de Transição I eII;</li><li>• Três salas de Jardim de Infância: 1º sala do 3 anos, 2º sala dos 3 anos e uma sala dos 4 anos;</li><li>• Casa de banho para crianças do Jardim de Infância com três sanitas, três lavatórios;</li><li>• Arrecadação para produtos e materiais de limpeza.</li><li>• Parte exterior com zona pavimentada em tartan, zona revlada e também uma zona cimentada. Possui material lúdico: três escorregas, quatro balances com molas, três casinhas de madeiras e três mesas com bancos.</li></ul>

No que diz respeito aos recursos humanos, estes são diversificados e dividem-se em pessoal docente e pessoal não docente (ver figura 32).

Figura 32- Recursos humanos do infantário “O Girassol”.



O PEE do infantário “O Girassol” refere que foi denotada uma necessidade no que concerne à educação para a Cidadania, como tal a equipa pedagógica optou por trabalhar o tema em diferentes vertentes. Esta problemática patente no infantário é desenvolvida durante quatro anos, tendo-se iniciado em 2010.

As linhas orientadoras do PEE requerem que os educadores ajudem as crianças a criar comportamentos de solidariedade, de partilha, de verdade, de respeito por si, pelos outros e pela diferença, prevalecendo o trabalho em torno dos pilares da educação: aprender a

conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (Infantário O Girassol, 2009).

A implementação deste projeto pretende assegurar condições de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças, sejam portadoras ou não de NEE. Tem como base promover a interdisciplinaridade, desenvolver o espírito criativo e crítico das crianças, responder às necessidades individuais, valorizando os seus saberes e aptidões. Tenciona também apelar ao envolvimento da comunidade educativa e realizar intercâmbios com outros estabelecimentos da comunidade (Infantário O Girassol, 2009).

O subtema a desenvolver durante o ano letivo de 2012/2013 é “Educar para o consumo” em que a equipa pedagógica do infantário “O Girassol” tenciona que as crianças percecionem o que é essencial do que é supérfluo, saibam escolher o melhor que, por vezes, não é o mais caro. Com a abordagem a este subtema também pretende que os pais e comunidade estejam atentos aos brinquedos que disponibilizam às crianças, pois estes devem ser uma sugestão de aprendizagem e os objetos que facultam serão melhores se despertarem a curiosidade inata. De modo a trabalhar o subtema, a equipa pedagógica conta com materiais de desperdício, de desgaste e didáticos, espaços do contexto escola e com todo o pessoal da escola (docente e não docente) como também, com os pais e encarregados de educação (Infantário O Girassol, 2009).

### **3.1.3 Organização dos espaços e materiais da sala.**

A sala de atividades deve ser, segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), um espaço que permita às crianças terem vivências diferenciadas e aprendizagens plurais, não tendo um modelo único, sendo sempre possível adaptar o espaço ao grupo de crianças e à sua evolução. As vivências diferenciadas ocorrem quando os materiais são diversificados, adequados e quando na sala existem várias áreas. Estas áreas devem proporcionar a hipótese das crianças escolherem a frequentar, sendo que a rotação pelas áreas proporciona uma variedade de experiências.

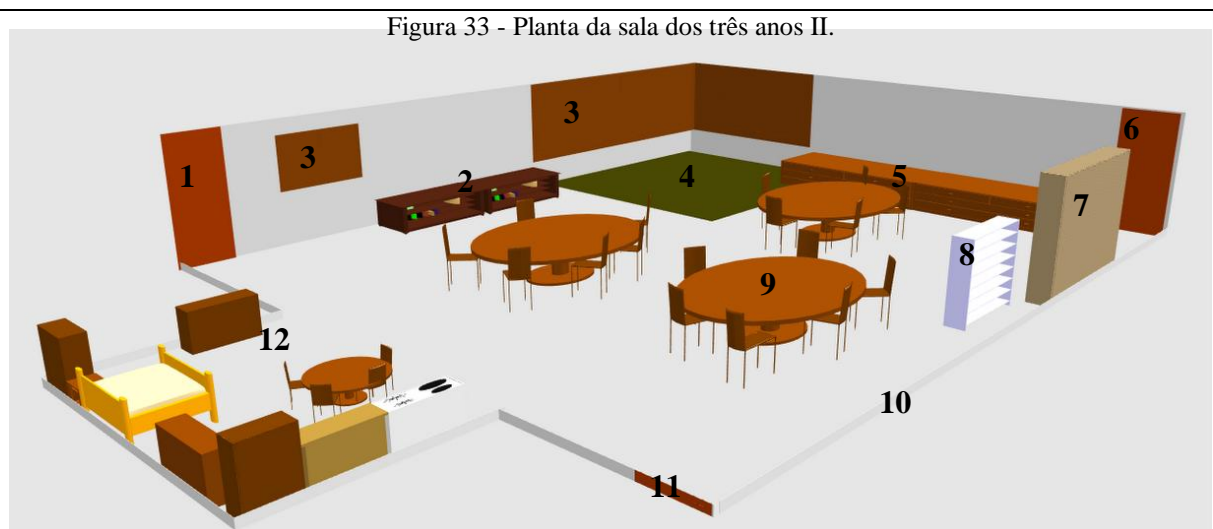
O grupo de criança da sala dos três anos II conta com uma sala ampla, iluminada com luz artificial e natural que advém das janelas grandes para o pátio exterior. A sala é equipada com três portas, sendo que uma dá acesso ao corredor, outra porta permite a passagem para o parque exterior e uma terceira porta possibilita a comunicação com a sala dos três anos I.

O acesso ao espaço exterior torna-se uma oportunidade que pode ser aproveitada no sentido de proporcionar novas experiências às crianças e que “(...) permite uma

diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (ME, 1997, p. 39). A sala encontra-se equipada com três mesas redondas e, aproximadamente, 17 cadeiras, quatro placares, sendo que um é utilizado para expor as informações aos pais, possui três armários de arrumações com dimensões variadas, em que um pertence à área dos jogos, uma televisão com leitor de DVD e uma aparelhagem.

A sala está dividida em diversos espaços diferentes, sendo eles a área do tapete, área dos jogos, a área da casinha/cozinha e a área da biblioteca, podendo também diferenciar uma área da pintura (ver figura 33).

Figura 33 - Planta da sala dos três anos II.



Legenda:

- |                                       |                                   |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 1- Porta para o corredor.             | 7- Área da pintura.               |
| 2- Área dos jogos.                    | 8- Área da biblioteca.            |
| 3- Placares.                          | 9- Mesas de trabalho.             |
| 4- Área do tapete.                    | 10- Janelas.                      |
| 5- Armário de arrumação.              | 11- Porta para o parque exterior. |
| 6- Porta de ligação com a outra sala. | 12- Área da casinha/cozinha.      |

A área do tapete está equipada com dois tapetes almofadados em plástico colorido e fica junto a dois placares da sala. Esta área é utilizada pelas crianças em brincadeiras livres, sendo que por vezes, escolhem esta área para realizar brincadeiras com os jogos ou visualizar livros. Nesta área são realizadas reuniões de grande grupo, em que a comunicação entre a educadora e as crianças é um fator primordial e fundamental para a criação de cumplicidade e cooperação entre os adultos e as crianças. A área do tapete também é utilizada para o contar

histórias e realizar jogos que envolvam o grande grupo. A utilização desta área permite que as crianças vão alargando as suas produções linguísticas “(...) através das interações com o educador, com as outras crianças e com outros adultos.” (ME, 1997, p.66).

Na área dos jogos, situada junto à área do tapete, as crianças encontram diversos jogos de encaixe, puzzles e legos que permitem obter conhecimentos diversificados, consoante o tema principal do jogo. Todos os jogos estão organizados num armário de arrumação de dimensões adequadas às crianças. Esta área é muitas vezes utilizada nos momentos de brincadeira livre, em que cada criança escolhe o jogo que pretende e ao terminar é incentivada a arrumá-lo, saliento que as crianças brincam com os jogos na área do tapete ou nas mesas. Os materiais presente nesta área são “(...) um recurso para a criança se relacionar com o espaço e que poderão fundamentar aprendizagens matemáticas.” (ME, 1997, p.76).

Uma das áreas que as crianças demonstram mais interesse é a área da casinha/cozinha em que brincam frequentemente ao jogo simbólico. Esta área fica num espaço próprio e encontra-se perto das mesas de trabalho. Para as experimentações das crianças, estas podem contar com diversos materiais, como o caso de uma cama, uma mesa-de-cabeceira, uma tábua de engomar, um ferro, quatro bonecos e quatro peluches, três almofadas, um espelho, quatro armários de arrumações, vários acessórios (colares e pulseiras), duas máquinas fotográficas, um telemóvel, um fogão e vários utensílios de cozinha como talheres, panelas e alimentos de plástico. Nesta área as crianças brincam livremente, quando permitido, e realizam muitas conversas entre si, imitando adultos próximos, elaborando tarefas com as quais contactam no dia-a-dia, mas que não são realizadas por elas. As crianças utilizam esta área que lhes permite a “(...) descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.” (ME, 1997, p.59).

A sala está equipada com diversos livros que estão organizados numa estante junto às mesas de trabalho e a um armário de arrumação (tintas). As crianças têm fácil acesso aos livros e procuram imenso por livros com imagens coloridas e diversificadas. Nesta área as crianças têm um contato direto com o código escrito que lhes permite descobrir o prazer da leitura e desenvolver a sensibilidade estética (ME, 1997, p.70). Com o recurso à área da biblioteca, também podem contar histórias como elas próprias as vêm, desenvolvendo a sua linguagem e imaginação.

Os armários de arrumação que encontram-se junto à porta que facultam acesso à sala dos três anos I, estão equipados com diversos materiais plásticos, como papéis, tintas, cores de pau, tesouras entre outros. É uma área utilizada quando a atividade do dia está relacionada com a expressão plástica, saliento que as crianças não têm acesso livre a esta área. Este

espaço da pintura permite que as crianças desenvolvam a sua imaginação e cooperação aquando o trabalho com colegas, e percam alguns receios na utilização de materiais novos e com texturas diferentes.

A organização da sala e do material que equipa a mesma, é adequada às crianças, sendo um espaço agradável e que possuiu materiais, que sujeitos a experimentação e manipulação por parte das crianças, ajudam no seu desenvolvimento e nas suas aprendizagens. A disposição por áreas é “(...) muito sugestiva para as crianças, permite um espectro de acções muito diferenciadas e reflecte um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança.” (Zabalza, 1998, p.134).

### 3.1.4 Rotina diária do grupo.

O tempo na educação de infância deve ser alvo de reflexão de modo a que este possa permitir às crianças vários momentos de aprendizagens variadas respeitando o ritmo de cada uma. Todo o tempo organizado, segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), é transformado numa rotina diária que deve ser dinâmica e flexível, promotora de bem-estar.

A rotina diária do grupo da sala dos três anos II está implícita no quadro 5, podendo ocorrer algumas modificações tendo em conta sugestões das crianças e o período de concentração das mesmas. Os momentos de higiene, repouso e alimentação são atividades fixas, não ocorrendo grandes alterações nos seus cumprimentos.

Quadro 5 - Rotina diária da sala dos três anos II.

Horas	Momento
08h00m - 09h00m	<b>Acolhimentos das crianças</b> – As crianças chegam à sala, despedem-se dos pais, marcam a sua presença e dirigem-se até uma área escolhida por elas ou pela assistente operacional.
09h00m - 09h15m	<b>Cuidados de higiene</b> – As crianças segundo as indicações dos adultos arrumam o material com que brincaram e dirigem-se autonomamente para a casa de banho.
09h15m - 09h30m	<b>Atividade no tapete</b> – Momento de partilha de conhecimentos entre educadora e as crianças.
09h30m - 10h00m	<b>Lanche</b> – As crianças formam o comboio dois a dois e vão para o refeitório. Na chegada ao refeitório cada criança senta-se no seu lugar identificado na mesa.
10h00m - 10h30m	<b>Recreio</b> – Dependendo da temperatura no pátio exterior, as crianças são levadas para o mesmo ou então vão para o polivalente onde, normalmente, visualizam um filme.
10h30m - 11h00m	<b>Atividade orientada</b> – A educadora acolhe as crianças na sala e orienta-as consoante a atividade que pretende realizar.
11h00m	<b>Cuidados de Higiene</b> - As crianças, segundo as indicações dos adultos, dirigem-se autonomamente

- <b>11h30m</b>	para a casa de banho.
<b>11h30m</b> - <b>12h15m</b>	<b>Almoço</b> – As crianças formam o comboio, dois a dois e vão até ao refeitório, onde sentam-se no seu lugar que está identificado na mesa.
<b>12h15m</b> - <b>12h30m</b>	<b>Cuidados de Higiene e Momento do Deitar</b> – As crianças, segundo as indicações dos adultos, vão à casa de banho, três a três, e seguidamente dirigem-se para a sala e retiram os sapatos colocando-os, ordenadamente, junto à porta da sala que dá ligação para o parque exterior.
<b>12h30m</b> - <b>14h30m</b>	<b>Repouso</b> – As crianças deitam-se nas suas camas e iniciam o repouso.
<b>14h30m</b> - <b>15h00m</b>	<b>Despertar e Cuidados de Higiene</b> – As crianças à medida que acordam e, segundo as indicações dos adultos, vão à casa de banho e calçam os sapatos.
<b>15h00m</b> - <b>15h30m</b>	<b>Atividade no tapete</b> – A educadora elege uma criança para que esta se coloque frente ao restante grupo, que está sentado no tapete, e inicie um jogo, por exemplo o jogo do espelho.
<b>15h30m</b> - <b>16h00m</b>	<b>Lanche</b> - As crianças formam o comboio dois a dois e vão para o refeitório. Na chegada ao refeitório cada criança senta-se no seu lugar identificado na mesa.
<b>16h00m</b> - <b>16h30m</b>	<b>Recreio</b> - Dependendo da temperatura no pátio exterior, as crianças são levadas para o mesmo ou então vão para o polivalente onde, normalmente, visualizam um filme. Neste momento alguns pais vêm buscar as crianças.
<b>16h30m</b> - <b>18h30m</b>	<b>Atividade Orientada ou Livre</b> - Dependendo do dia, as crianças podem realizar brincadeira livre na sala/parque exterior ou realizam atividades orientadas, individualizadas ou em pequenos grupos, uma vez que este é um momento em que as crianças começam a sair da instituição.

Semanalmente, as crianças têm atividades de oferta educativa da instituição como a expressão musical, expressão físico-motora e iniciação ao inglês. Estas atividades decorrem durante um momento da manhã. A atividade de expressão musical acontece às terças-feiras, das 10h30m às 11h00m, a atividade de expressão físico-motora ocorre das 09h30m às 10h30m, ocorrendo o lanche das crianças às 09h00m. A iniciação ao inglês acontece às sextas-feiras das 11h15m às 11h45m. As atividades de oferta educativa são orientadas pelos docentes responsáveis pelas áreas.

Com o decorrer destas atividades o tempo educativo da sala dos três anos II respeita diversos ritmos e “(...) permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em contas diferentes áreas de conteúdo.” (ME, 1997,40).

### **3.1.5 Equipa pedagógica.**

O ambiente que rodeias as crianças é complexo e composto por vários intervenientes, de entre os quais destaca-se os adultos presentes na sala e com os quais as crianças contactam

todos os dias. Estes adultos revelam-se de extrema importância e “ (...) a forma como se relaciona com as crianças, desempenha um papel fundamental (...).” (ME, 1997, 36).

A equipa pedagógica da sala dos três anos II é composta por uma educadora e duas assistentes operacionais. A educadora da sala realiza um horário fixo das 9h00m às 15h00m com interrupção para almoço das 12h30m às 13h30m, cumprindo cinco horas diárias. O horário das assistentes operacionais é rotativo semanalmente: um horário é das 8h00m às 16h00m com intervalo de almoço das 13h30m às 15h00m e o outro das 10h00m às 18h30m com hora de almoço das 13h00m às 14h30m, perfazendo um total de sete horas diárias.

No que diz respeito à componente não letiva, a educadora, semanalmente, tem duas horas às quintas-feiras para realizar trabalho no estabelecimento de educação. No início de cada mês decorre no infantário “O Girassol” uma reunião pedagógica com todas as educadoras do estabelecimento, ficando, por reunião, duas educadoras responsáveis por realizar a ata. Estas reuniões têm como função a partilha de informações entre educadoras e diretora, a organização das festas da escola e discussão de problemas relevantes para o bem-estar das crianças e adultos. As reuniões entre os elementos da instituição, sejam eles, educadores ou assistentes operacionais são “(...) um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças” (ME, 1997, 41).

A equipa da sala é constituída por elementos que trabalham juntos há três anos, ou seja, desde que as crianças do grupo entraram para o infantário. Os adultos estabelecem relações de confiança, cumplicidade, apoio e respeito mútuo, fazendo da comunicação o principal fator para a criação de um bom ambiente educativo. As relações estabelecidas entre a equipa pedagógica são relevantes para o desenvolvimento das crianças e provocam efeitos, segundo as OCPE (ME, 1997), que se visualizam a curto prazo e que são muito importantes a médio e longo prazo. A educadora da sala faculta espaço para que as assistentes operacionais possam realizar pequenas atividades com as crianças, como cantar canções e intervir em momentos no tapete.

Durante a realização do estágio, uma assistente operacional por motivos de doença ficou ausente, pelo que, em modo de substituição, a sala recebeu uma nova educadora. O horário mudou, sendo que a assistente operacional realizava sempre o seu horário rotativo passando as duas educadoras a cumprir um horário rotativo em que a educadora cooperante exercia as suas funções das 8h00m às 13h00m e a outra educadora das 13h30m às 18h30m. A comunicação entre as duas educadoras é realizada no momento da troca de turno, através de conversa informal trocam informações sobre o comportamento das crianças e o trabalho realizado com as mesmas.

A equipa pedagógica não utiliza um modelo pedagógico em concreto, no entanto a educadora privilegia a educação participativa, em que a criança tem possibilidade para comunicar e escutar aquilo que comunicou (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011). As crianças da sala dos três anos II têm a oportunidade de expor problemas e sugerir atividades a serem concretizadas, que quando possível e adequado são colocadas em prática.

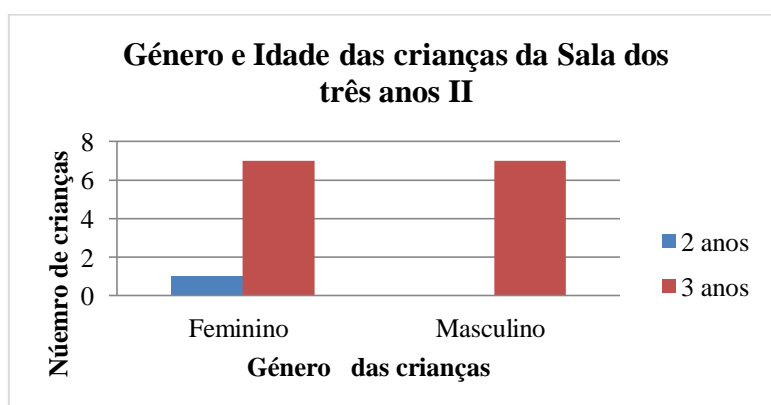
No que diz respeito à organização do espaço e do tempo a equipa segue linhas orientadoras do modelo High/Scope, uma vez que o espaço encontra-se organizado por áreas e as crianças têm possibilidade de explorar autonomamente o material. Quanto à rotina diária, esta é planeada e estruturada pela equipa, sendo um elemento essencial, uma vez que ajuda as crianças a tornarem-se mais autónomas. As MA propostas pelo ME e as OCEPE são documentos em que a equipa fundamenta-se para planificar a sua intervenção intencionada.

A relação que a equipa pedagógica estabelece com as famílias é uma relação informal e de cooperação que permite trocas de informações frequentes com o intuito de “ (...) conhecer as suas expectativas educativas, de os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir sugestões.” (ME, 1997, 45).

### 3.1.6 Grupo de crianças.

O grupo de crianças da sala dos três anos II do infantário “O Girassol” é constituído por 15 crianças, heterogéneas ao nível da idade e do género. O grupo possui oito crianças do sexo feminino e sete crianças do sexo masculino. No que diz respeito à distribuição etária todas as crianças até ao final do ano de 2012 terão três anos, menos uma criança que fará os três anos apenas em fevereiro de 2013 (ver figura 34).

Figura 34 - Gráficos do género e idade das crianças da sala dos três anos II.



Este grupo é constituído por 13 crianças advindas do ano anterior e por duas crianças novas que no início do ano letivo 2012/2013 estiveram em período de adaptação, sendo estas de nacionalidade diferente, uma brasileira e outra inglesa. No momento de estágio as duas crianças sentiam-se bem no meio educativo, apenas existindo alguma dificuldade na comunicação por parte da criança inglesa.

No que diz respeito à área de residência das crianças, a maior parte pertence ao concelho do Funchal, existindo algumas residentes no conselho de Santa Cruz. A deslocação para a instituição, na sua grande maioria, é realizada por transporte em viaturas próprias, sendo que as poucas crianças que residem no bairro da Nazaré se deslocam a pé.

Os fatores anteriormente anunciados, segundo as OCEPE (ME, 1997) influenciam o modo como o grupo funciona e a relação que as crianças estabelecem entre si. A participação no grupo faz com que se confrontem com opiniões e posições diferentes que as leva a experimentar situações de conflito, em que o educador deverá intervir para tentar negociar e ajudar na resolução (ME, 1997).

No que concerne às aptidões e dificuldades das crianças, na à área de expressão e comunicação no domínio da linguagem, apresentam um leque de vocabulário que, maioritariamente, conseguem empregar corretamente e mostram interesse em contar vivências históricas e acontecimentos, comunicando com os colegas e adultos. A maior parte são crianças capazes de explicar o que estão a realizar, conseguindo compreender aquilo que ouvem e conseguem seguir instruções, revelando capacidade de regular as suas atividades por iniciativa própria.

No domínio da matemática as crianças revelam capacidade de descrever tamanhos (pequeno ou grande), relacionar quantidades (muito, pouco), emparelhar objetos, construir torres, fazer puzzles simples, jogos de encaixe e legos.

Na área da expressão plástica todas as crianças cooperam com agrado, principalmente ao nível do desenho, pintura e moldagem. O desenho da figura humana, para algumas crianças, não está bem consolidado, no entanto revelam ter conhecimento de todas as partes constituintes do corpo. O grupo gosta muito de brincar com materiais, rasgar e amachucar o papel. Todas as crianças revelaram conhecer as cores primárias, sendo algumas capazes de distinguir cores secundárias, todas gostam muito de desenhar com várias cores e divertem-se a fazer garatujas enchendo a folha com rabiscos em diversos sentidos.

A expressão motora é uma área na qual encontram-se à vontade, uma vez que têm movimentos coordenados ao andar e ao correr, mas uma criança ainda revela algum receio

quando necessita de passar em espaços pequenos. No geral o grupo demonstra interesse nas atividades com materiais (bolas) e nas atividades em que seja necessária a utilização da força muscular.

Na área de expressão musical, o grupo de crianças evidência grande interesse pela música e pelos instrumentos musicais. As crianças facilmente memorizam mímicas e partes de canções e gostam de cantar sozinhos ou em grupo, reagindo de forma diferenciada perante os diversos estilos musicais.

No que diz respeito à área da expressão dramática, as crianças, na sua grande maioria, gostam de expressar emoções e sentimentos, principalmente quando dramatizam personagens de uma história e manipulam fantoches.

Em termos da área do conhecimento do mundo, comprovam ter uma boa percepção do mundo que as rodeia conseguindo identificar animais, pessoas, objetos e ações. Todo o grupo gosta de brincar no pátio exterior explorando sempre que permitido os jardins e as plantas que lá estão, revelando grande vontade de explorar e manipular objetos diferentes, descobrindo a sua função.

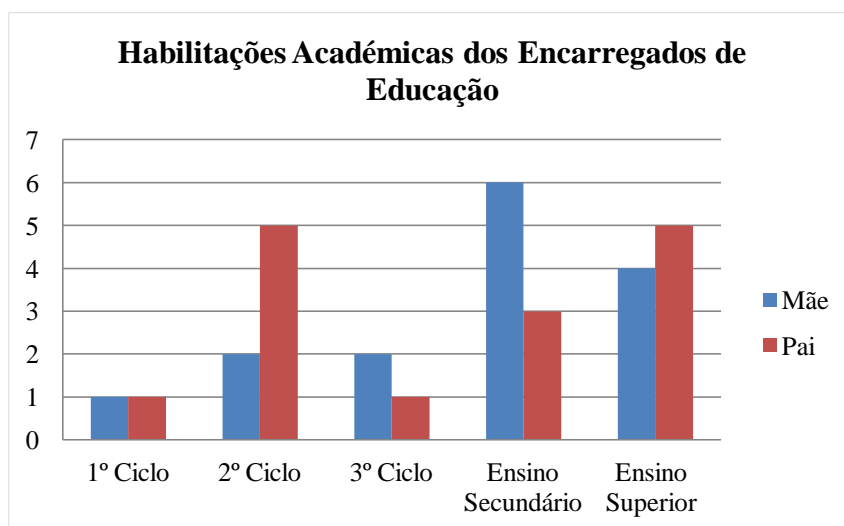
No que concerne à área de formação pessoal e social a maior parte das crianças encontram-se na fase do egocentrismo, como tal verifica-se dificuldade na partilha de objetos o que faz com que seja necessário a intervenção dos adultos para resolver os pequenos conflitos que surgem. As crianças estão a começar a estabelecer laços de afinidade com alguns dos seus colegas, sendo a opinião dos mesmos sobre si ou sobre os seus trabalhos importante. O grupo revela um grande sentido de humor, gosta do cómico e do disparatado, surgindo, por vezes, grandes momentos de interação entre as crianças do grupo. Em termos gerais, revelam confiança e orgulho nas suas vitórias e sucessos. Na alimentação e nos cuidados pessoais, já são capazes de pedir para ir a casa de banho e ir sozinhas, na hora das refeições são autónomas, mas, algumas crianças necessitam de incentivo. Relativamente ao vestir, estas crianças sabem vestir roupas simples e tentam calçar sapatos quando estes estão desapertados. Em termos gerais o grupo de crianças começa a distinguir o que é certo do que é errado, tem noção das relações de causa/efeito, gosta de imitar os adultos que lhe rodeiam e começa a controlar-se de forma mais segura, revelando uma pequena diminuição na agressividade.

Será importante perceber algumas das características das famílias das crianças da sala dos três anos II porque “ (...) as relações que estabelecem (...) têm influência na educação da criança (...)” (ME, 1997, 33). Como tal estas famílias revelaram ser

participativas quando motivadas e incentivadas e procuram manter-se sempre informadas sobre a situação das suas crianças.

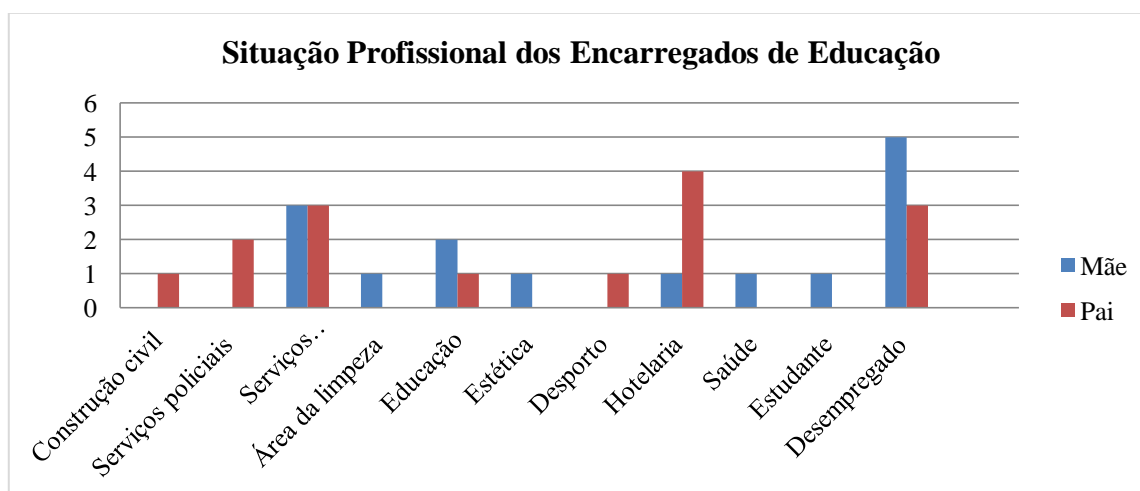
Algumas das crianças do grupo têm famílias desestruturadas, no entanto todas essas crianças têm contacto com ambos os progenitores. No que diz respeito às idades das famílias a média encontra-se entre os 25 e 36 anos e as habilitações académicas (ver figura 35) dos EE vão desde o 1º Ciclo até o ensino superior, sendo que existe mais mães com o ensino secundário e os pais situam-se entre o 2º Ciclo e o ensino superior.

Figura 35 - Gráfico das habilitações académicas dos encarregados de educação.



Relativamente à situação profissional dos EE (ver figura 36), a maior parte das mães encontram-se desempregadas, enquanto a área em que existe mais pais a exercer funções, é na área da hotelaria e três pais na área dos serviços administrativos.

Figura 36 - Gráfico da situação profissional dos encarregados de educação.



## **3.2 Intervenção educativa com as crianças.**

### **3.2.1 Período de observação.**

A observação participante realizada na primeira semana de estágio, de cinco a oito de novembro de 2012, teve como principal objetivo conhecer o espaço, a equipa pedagógica e as crianças da sala dos três anos II.

Durante este período de observação foi possível conhecer as crianças ao nível das suas “(...) capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (...)” (ME, 1997, p.25). Estes dados permitiram compreender melhor cada criança e o grupo no seu todo e deste modo, adequar as práticas ao contexto em que estava inserida. O facto de conhecer cada criança permitiu obter dados importantes para a realização de diferenciação pedagógica, de modo a que conseguisse desenvolver as potencialidades individuais.

No decorrer da semana foi importante integrar-me na dinâmica da sala, conseguindo ganhar confiança da equipa pedagógica e ser vista pelas crianças como um elemento da mesma.

Refletir sobre o modo como planificaria os momentos de aprendizagem, tendo em conta as observações e interações realizadas nesta semana, foi o processo seguinte, uma vez que “ a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (ME, 1997, p.25).

O educador quando planeia deve ter em conta as suas “(...) intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (ME, 1997, p.26)

A planificação semanal utilizada comporta as diferentes áreas de conteúdo apresentadas pelas OCEPE (ME, 1997) e foi realizada de forma reflexiva de modo a que conseguisse responder às necessidades e interesses do grupo.

Na planificação (ver figura 37) está descrita uma contextualização das atividades/estratégias a desenvolver na semana, permitindo assim um maior conhecimento da importância dos temas a serem desenvolvidos. A descrição dos momentos de aprendizagem está de forma clara e precisa com uma diferenciação do papel do educador e do papel da criança, obtendo deste modo, uma maior visão da importância de cada elemento nos momentos de aprendizagem.

Figura 37 - Parte de uma planificação de uma situação de aprendizagem.

Planificação da Situação de Aprendizagem						
Instituição: "O Girassol"			Prof. Orientadora: Conceição Sousa			
Sala dos Três anos II			Estagiária: Fabiana Ornelas			
Educadora Cooperante: Teresa Fernandes			Dia: 05 de novembro de 2012			
Jogo de apresentação						
Contextualização: O jogo de apresentação surge no âmbito da minha integração na sala dos três anos II. Na sua realização pretendo conhecer as crianças e os adultos da sala.						
Dia da Semana	Áreas de conteúdo	Competências	Atividade/Estratégias		Recursos Materiais	Observação/Avaliação
			Educador	Criança		
Segunda-feira (05-11-2012)	- Formação Pessoal e Social - Expressão e Comunicação Domínio da linguagem oral	- Respeitar os outros; - Respeitar as regras; - Comunicar com os outros;	- Coloca-se na área do tapete com as crianças; - Refere que será realizado um jogo de modo a poder conhecer as crianças; - Pedir às crianças e aos adultos da sala que formem um círculo; - Explica que	- Reúnem-se na área do tapete; - Prestam atenção às informações do educador; - Sentam-se em círculo; - Prestam atenção às regras do jogo;	- Uma bola;	- As crianças conseguiram respeitar o outro; - As crianças foram capazes de respeitar as regras; - As crianças comunicaram com o outro, sendo que algumas demonstraram alguma timidez.  Observação: - Devido ao interesse demonstrado pelas

No final de cada atividade/estratégia realizada será sempre necessário refletir sobre o modo como se processou a atividade e como as crianças aderiram à mesma, podendo assim adequar o processo educativo às necessidades do grupo. Deste modo, a planificação possui um espaço denominado "Observação/Avaliação" para que seja descrito o que as crianças foram capazes de realizar e as observações pertinentes à compreensão do modo como se processou a atividade.

### 3.2.2 Opções metodológicas.

A criança deve ser encarada como sujeito e não como objeto, pois esta desempenha um papel ativo na construção das suas aprendizagens e ao longo do seu desenvolvimento (ME, 1997). Deste modo, as opções metodológicas utilizadas no desenrolar do estágio tiveram em consideração o princípio da criança que se desenvolve através da ação.

As opções consideradas são opostas às tradicionais pedagogias transmissivas, em que as crianças são consideradas seres passivos, que estão limitados a realizar o que o adulto lhes impõe, considerando-se que as crianças não desempenham nenhum papel ativo. Nessas pedagogias as crianças têm apenas o papel de "(...) memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores (...)", sendo que o educador tem a função de "(...) transmissor que utiliza geralmente materiais estruturados para essa transmissão." (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p. 6).

A educação de infância de qualidade, considerada por Bertram e Pascal (2009), requer que os profissionais de educação conceptualizem as crianças como seres capazes, cooperadores e com direito a participar. Supõe que o ensino deve ser um meio de partilha de

poder e conhecimento entre as crianças e os adultos, que as interações entre estes devem ser sensíveis e estimulantes permitindo um contexto educativo vivido e organizado de modo a favorecer oportunidades de aprendizagem. Outro facto é a colaboração entre as famílias e as comunidades que permitirão uma partilha de conhecimento e uma maior unanimidade de valores na educação das crianças.

A educação proporcionada às crianças deve permitir que estas ajam com liberdade e espontaneidade, interagindo com o meio ambiente proporcionando “(...) condições para o crescimento e desenvolvimento máximo das potencialidades do ser.” (Angotti, 1994, p.70).

Como tal, a minha intervenção teve por base fomentar o espírito investigador das crianças, as suas curiosidades e a vontade de descobrir coisas novas, impulsionando as suas iniciativas, ajudando nas suas descobertas permitindo cada vez mais autonomia, não deixando de colocar determinadas regras. (Zabalza, 1998).

Todo o ambiente que envolve a criança pode ser considerado fonte de estímulos e de oportunidades de aprendizagem, assumindo-se como uma “*estrutura de oportunidades*” (Zabalza, 1998, p.120), podendo ser facilitador ou limitador. Desta forma, o ambiente em que as crianças se inserem deverá ser reflexível, organizado, estético, amigável, seguro e lúdico. Permitindo que se sintam bem, alegres e não tenham receio de permanecer naquele espaço (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009).

Considerando o tempo pedagógico, este deve ser um organizador do dia e da semana, que tem por base uma rotina diária organizada, respeitadora dos ritmos de cada criança, tendo por base o bem-estar e as aprendizagens. Todo o tempo pedagógico deve ser refletido tendo em conta o grupo de crianças, cada criança e os diferentes propósitos. (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009).

É necessário atender às relações e interações que são estabelecidas entre os intervenientes, uma vez que estas influenciam a concretização de uma pedagogia participativa. As interações referidas devem ser refletidas, pensadas e reconstruídas, honrando as “(...) identidades relacionais e as relações identitárias(...)” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p.9).

No desenvolvimento do estágio procurei apoiar a prática em ideais teóricos, sem seguir um modelo curricular na íntegra, tornando as crianças os principais sujeitos que devem ter oportunidades de se expressar e escolher, participando ativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O modelo curricular High/Scope foi outra das escolhas para sustentar as práticas desenvolvidas e teve como principal ideal o facto de a criança desempenhar um papel ativo no seu desenvolvimento.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), um dos princípios básicos do currículo da abordagem High/Scope é as crianças construírem o seu conhecimento através da aprendizagem pela ação, ajudando-as a dar sentido ao seu mundo. Esta aprendizagem pela ação requer que as crianças vivenciem experiências diretas e imediatas das quais extrairão significado utilizando a reflexão como meio.

A aprendizagem pela ação é influenciada pelas interações entre os adultos e as crianças (princípio básico do currículo da abordagem High/Scope), sendo importante o adulto apoiar as crianças no desenrolar das várias atividades ao longo do dia. Segundo Piaget (1976), citado por Hohmann e Weikart (2011), o papel do educador “consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação” (p.32), devendo estar preparado para adaptar a sua abordagem consoante as dúvidas e soluções das crianças.

Outro princípio básico do currículo da abordagem High/Scope diz que a rotina diária “(...) permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8).

A avaliação é também considerada um princípio básico que tem por base a observação das crianças, a interação com elas e o planeamento para elas. As tarefas referidas são realizadas pelos profissionais da sala.

O contexto influencia o desenvolvimento de uma pedagogia pela ação, assim é importante considerar a organização e estrutura do espaço, como também os materiais que nele estão presentes e que deverão ser adequados às necessidades de cada grupo de crianças. Considerando a abordagem High/Scope, o espaço encontra-se dividido em áreas de interesse, onde as crianças têm “(...) oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.19).

As aprendizagens, segundo a abordagem High/Scope são vistas como experiências sociais que ocorrem nos contextos das atividades criadas pelas crianças ou “(...) iniciadas pelos adultos mas que permitem às crianças amplas oportunidades de escolha, liderança e expressão individual.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.20).

No desenrolar desta componente de estágio para além de seguir os ideais de uma pedagogia ativa e fundamentar a prática segundo algumas características da abordagem High/Scope, as OCEPE também foram um referencial para o trabalho desenvolvido.

Durante a intervenção na sala dos três anos II foram consideradas as várias etapas da intencionalidade do processo educativo. Estas etapas devem ser interligadas e dizem respeito ao observar, ao planificar, ao agir, ao avaliar, ao comunicar e ao articular (ME, 1997).

O observar permite adquirir conhecimento sobre as crianças, individualmente ou em grupo, como também permite tomar considerações sobre o desenvolvimento das atividades propostas. Deste modo, a observação constitui a base do planeamento, sendo que este permite refletir sobre as intenções educativas que devem ter em conta as diferentes áreas de conteúdo e a articulação entre as mesmas.

Posteriormente à realização da planificação segue-se o agir, que consiste na concretização das ações planeadas, adaptando-as ao que as crianças sugerem. Após a realização da ação sucede-se a avaliação da mesma, com o intuito de tomar consciência dos acontecimentos para depois “(...) adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e á sua evolução.” (ME, 1997, p.27).

Comunicar com a equipa e com os pais as conclusões retiradas após a avaliação é um meio que permite a troca de opiniões e o dar a conhecer o desenvolvimento das crianças do grupo.

A última etapa a ser completada diz respeito à articulação, que consiste em desenvolver a continuidade educativa, ajudando num desenvolvimento harmonioso das práticas educativas.

A avaliação do grupo de criança foi realizada através do SAC e das competências da área de conteúdos definidas pelas OCEPE. O SAC permitiu uma avaliação semanal do bem-estar e da implicação de cada criança e também a avaliação individual e mais pormenorizadamente de uma criança. Este sistema de avaliação assenta no princípio de que “(...) a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de praticas orientadas não apenas pelo futuros benefícios ou feitos (...) mas também pela actual qualidade de vida das crianças.” (Portugal & Leavers, 2010, p.10).

Todo o desenvolvimento da ação pedagógica teve em consideração o PEE com o tema “Educar para o consumo” e as linhas orientadoras do PEG que se encontrava em fase de desenvolvimento.

As atividades realizadas tiveram como principal objetivo atender aos interesses e necessidades do grupo, sendo que existiu a necessidade de numa primeira fase, realizar as atividades seguindo algumas linhas metodológicas da educadora cooperante de modo a não provocar uma rutura e comprometer as aprendizagens das crianças. Gradualmente foi

diminuindo essa necessidade o que permitiu, após algumas intervenções, realizar atividades em que as crianças tiveram cada vez maior oportunidade de escolha.

Os temas abordados ao longo do estágio foram selecionados tendo em conta os interesses das crianças, as suas necessidades e o calendário das festividades escolares. Deste modo, foi possível trabalhar a organização do grupo criando novas tarefas, atividades socialmente cativantes, como também foi abordado temas de interesse implícito do grupo.

### **3.2.3 Desenvolvimento da intervenção.**

Neste ponto explano e refletido sobre o trabalho, numa primeira fase, desenvolvido com as crianças, em que são abordadas as atividades que permitiram efetuar uma organização no grupo de crianças, as atividades referentes aos instrumentos musicais, à organização da área dos instrumentos musicais e às decorações de natal.

A abordagem a estas atividades é realizada de forma cronológica, ou seja, são relatadas consoante aconteceram nos dias de estágio pedagógico.

#### **3.2.3.1 Organização do grupo.**

As atividades apresentadas surgiram da necessidade de colocar às crianças novos desafios no que concerne à autonomia e ao cumprimento de regras de vida em grupo. Assim, as atividades propostas consistiram na criação de um rei e rainha (chefes) da sala, que tinham como responsabilidade chamar os colegas para o comboio, e na criação do quadro do tempo com o intuito das crianças visualizarem a diferença de temperatura que ocorre ao longo de uma semana. As atividades delineadas ocorreram durante o estágio e estão planeadas em roteiro de planificação (ver apêndice 18 e 20).

Considerando a semana de observação denotei que as crianças não tinham a hipótese de participar ativamente na vida do grupo, ou seja, de partilhar o poder com o adulto, principalmente no que concerne à formação do comboio para as saídas da sala de atividades. Segundo Hohmann e Weikart (2011) quando as crianças e os adultos partilham o poder estes “(...) vivem numa atmosfera de auto-realização e de confiança e respeito mútuos.” (p.77). A participação das crianças permite que se sintam mais seguras, agindo de forma autónoma e tomando iniciativa que lhes ajuda a adquirir consciência dos seus poderes e limites (Hohmann & Weikart, 2011).

Deste modo, ao iniciar o tema para a implementação do rei e rainha na sala optei por motivar as crianças através da leitura de uma história intitulada “O Rei que Era Dono do Mundo”.

A leitura de histórias deve ser realizada de forma fluente e teatralizada, em que a voz muda de tom durante a exposição da história e permite expressar reações importantes à compreensão da mesma (Cury, 2003). Relevando estes factos optei por contar a história utilizando estas técnicas o que provocou nas crianças um interesse pela mesma, principalmente quando eram momento de questionamento e pensamento das personagens, devido às entoações de voz e expressões faciais (ver figura 38).

Figura 38 - Leitura da História “O Rei que Era Dono do Mundo”.



Após o conto da história passei a um pequeno diálogo, através do qual as crianças revelaram que tinham percebido a história, uma vez que conseguiram, na sua grande maioria, realizar um pequeno reconto da mesma. Através da história dialogamos sobre a possibilidade das crianças terem um rei e uma rainha na sala à qual todas responderam afirmativamente e revelaram grande vontade de o serem. Com a denominação rei e rainha as crianças foram capazes de identificar as funções destas personagens e, conseqüentemente, escolheram como símbolo a coroa a utilizar na cabeça e que decoraram a seu gosto (ver figura 39). Como refere Homann e Weikart (2011) “as crianças pequenas são perfeitamente capazes – e estão desejosas – de escolher os materiais e de decidir como os vão utilizar.”(p.35).

Figura 39 - Decoração do símbolo do rei e rainha.



A introdução desta tarefa a duas crianças de cada sexo diariamente faz com que, segundo Gallino (1979), citado por Zabalza (1998), “ (...) o sujeito, no marco da interação social, desenvolve graus cada vez mais elevados de competências comunicativas e de capacidades de prestação compatíveis com as exigências da sua sobrevivência psicofísica dentro de uma cultura dada e em relação com os diferentes (...)” (p. 38) intervenientes.

A função de ser rei e rainha diariamente permite que as crianças exercessem uma função socializadora, uma vez que tinham de chamar os colegas para o comboio, organizando o mesmo e ajudando sempre que possível os colegas nas suas atividades diárias. Este contacto entre as crianças

(...) implica o controlo das pulsões e tendências egocêntricas, utilizando tais impulsos para a constituição de hábitos de cooperação, solidariedade e adequação ao grupo (...) a segunda das funções socializadoras implica o desenvolvimento da capacidade de expressão, de escolha, de decisão, auto-afirmação e direcção autónomas.(Zabalza, 1998, p.114).

Ao longo do estágio pedagógico as crianças revelaram grande interesse em ser o rei e rainha, cuja escolha encendia sobre o comportamento das crianças, sugestão da educadora cooperante que revelou que deste modo determinadas crianças, com comportamentos menos adequados, compreenderiam as consequências dos seus atos. Quando questionadas acerca de quem deveria ser o rei e rainha, os mesmos identificavam-se para tal, no entanto através da colocação de pequenas questões as crianças percebiam o porque de não o serem, na maior parte das vezes porque já o tinham sido e ainda existiam colegas que não tinham exercido a função.

No desenrolar do estágio as crianças revelaram-se muito interessadas nesta atividade e sempre que encontrávamo-nos no momento da atividade do tapete, antes do lanche, em que ocorria uma partilha de ideias e acontecimentos entre crianças e adultos, estas abordavam constantemente o tema do rei e rainha, referindo que ainda não o tinham sido facto visível pela tabela de presenças.

Deste modo, durante este momento da rotina eram escolhidos o rei e rainha do dia que prontamente colocavam a sua coroa, o menino a coroa do rei a menina a coroa da rainha, marcando no quadro de presenças a sua tarefa (ver figura 40) e chamavam os colegas para o comboio do lanche.



crianças são capazes de compreender e principalmente favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente (Martins et al, 2009).

Posteriormente à atividade em que eram visíveis gotas de água no copo, que foram denominadas gotas de chuva (ver figura 41), as crianças identificaram quais os outros estados do tempo.

Figura 41 - Contacto das crianças com o material e visualização das gotas de água formadas.



Seguidamente o grupo da sala dos três anos II foi para a sua sala e conheceram a casa do tempo e os seus moradores, que através de um pequeno diálogo foram identificados pelas crianças. O rei e rainha do dia foram até a janela e identificaram o tempo colocando-o o seu similar no quadro do tempo. Durante o estágio pedagógico foi solicitado que todos os dias o rei e rainha identificassem o tempo e o marcassem no quadro (ver figura 42), pois através da utilização do quadro as crianças vão “(...) a pouco e pouco, compreendendo como o fazer.” (Castro & Rodrigues, 2008, p.67).

Figura 42 - Marcação do tempo no quadro do tempo.



### 3.2.3.2 Os instrumentos musicais.

O tema dos instrumentos musicais surgiu devido às crianças demonstrarem grande interesse durante as atividades de expressão musical que decorriam todas as terças-feiras das 10h30m às 11h00m. A grande motivação demonstrada ocorria quando o professor de expressão musical apresentava um novo instrumento e permitia a sua manipulação.

As crianças apenas estavam em contacto com a expressão musical, principalmente com os instrumentos musicais, uma vez por semana durante 30 minutos, sendo que nem em todas aulas de expressão musical eram utilizavam instrumentos musicais.

Deste modo, considerei pertinente responder aos interesses das crianças com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas (Brickman & Taylor, 1991). Como refere Zabalza (1998) reconhecer os desejos das crianças são considera-las seres que sentem, atuam, pensam e desejam, sendo este um dos aspetos básicos da EPE.

Este tema foi desenvolvido em grande parte do estágio pedagógico, mais concretamente durante três semanas (ver apêndices 18, 19 e 20), sendo intercaladamente propostas outras atividades com o intuito de colmatar necessidades das crianças.

O principal objetivo que me propus a atingir com a realização de atividades tendo como tema principal os instrumentos musicais, foi o de proporcionar um contacto direto com diversos instrumentos musicais e, principalmente, que estas pudessem construir instrumentos para a sua livre utilização.

Como motivação para o tema, sugeri que as crianças visualizassem o videoclipe da música “A Loja do Mestre André”. Esta música aborda diferentes instrumentos musicais e os sons que os mesmos produzem. Posteriormente as crianças puderam contactar e identificar outros instrumentos levados por mim, como uma viola, um acordeão, uma flauta, uma maraca, um reco-reco, umas clavas, uma gaita-de-beiços e uma corneta. Para auxílio possuía alguns cartões com imagens de outros instrumentos como um piano, um violino, no entanto não foram utilizadas uma vez que as crianças ficaram extremamente motivadas na exploração dos outros instrumentos que estavam na sala.

Segundo Pickard (1975) as atividades mais significativas para as crianças são as que tornam a sala de aula numa sala de brincar, como aconteceu no momento em que as crianças experienciaram os diferentes instrumentos musicais. Deste modo, foram as próprias crianças a “(...) desenvolver a sua compreensão do mundo a partir do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias.” (Brickman & Taylor, 1991, p.26).

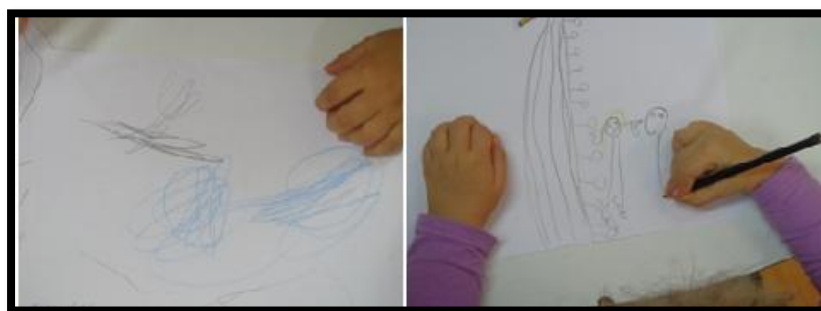
No desenrolar deste momento da atividade as crianças foram capazes de identificar os instrumentos musicais, sendo possível verificar que existiam crianças que possuíam mais conhecimento em relação aos mesmo que outras. Em termos gerais o grupo foi capaz de identificar o som dos diferentes instrumentos, principalmente os que lhe eram mais próximos, como a viola, a flauta, as clavas e a maraca.

Propus que cada criança identificasse qual o seu instrumento preferido tendo em consideração os instrumentos que estavam junto do grupo. As escolhas foram diversificadas,

não existindo uma incidência maior em um único instrumento. O grupo demonstrou respeito pelas escolhas dos colegas, sendo que em alguns momentos realizaram troca de opiniões o que permitiu uma “(...) tomada de consciência de perspectivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença.” (ME, 1997, p.54) Neste aspecto o educador torna-se um mediador fomentando a partilha de ideias e o respeito pelo outro que permitirão a “(...) construção da identidade, a auto-estima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento colectivo” (ME, 1997, p.54).

Posteriormente as crianças desenharam-se juntamente com o seu instrumento preferido (ver figura 43). Denotei que a maioria das crianças tinham dificuldade em representar-se e principalmente seguir um tema para o seu desenho. Algumas crianças são mais dotadas ao nível do desenho e conseguiram uma melhor representação do pedido. Denotei que as crianças encontram-se distribuídas pelas subfases existentes na fase do rabiscar, segundo Sir Cyril Buret citada por Read (1982): traços a lápis sem objetivo, com objetivo, traços a lápis imitativos e rabiscos localizados.

Figura 43 - Desenhos das crianças sobre o seu instrumento preferido.



Perante os diferentes desenhos das crianças e o seu modo de o realizar, não interferi com o mesmo, uma vez que “o desenho não pode, ou não deve, ser ensinado, diz a Dr.<sup>a</sup> Montessori. Deveria ser uma actividade espontânea, uma expressão livre do próprio eu da criança, dos seus próprios pensamentos.” (Read, 1982, p.142) Assim, as crianças tiveram a oportunidade de se expressar tendo por base o seu instrumento preferido.

A planificação realizada para a primeira semana de intervenção pedagógica sofreu uma alteração devido à ocorrência de uma greve geral que levou a que poucas crianças fossem ao infantário, como também o pessoal docente diminuiu. Por conseguinte, em diálogo com a educadora cooperante, achou-se por bem desenvolver uma atividade que envolveu as crianças da sala de transição I e II, sala dos três anos I e II e a sala dos quatro anos. Optamos

por organizar, no parque exterior, uma atividade de expressão motora, com arcos e bolas, que permitiram a cada criança movimentar-se de diferentes modos segundo as minhas indicações.

O educador deve estar preparado para responder aos desafios que lhe são propostos e que imponham a planificação emergente de uma situação de aprendizagem. Como refere Marques (1983), está-lhe reservada a função de “(...) dinamizador de situações de aprendizagem, psicopedagogo, animador, conselheiro, investigador pedagógico e técnico de comunicação.” (p.11).

Tendo em conta este acontecimento a planificação foi alterada, no sentido em que as atividades foram realizadas no dia seguinte ao planeado.

Para a construção do primeiro instrumento musical as crianças realizaram um jogo, através de caixinhas que no seu interior tinham diversos materiais, trabalhando a audição e a identificação das igualdades e diferenças dos sons produzidos (ver figura 44). Segundo Hohmann e Weikart (2011) as crianças em idade pré-escolar gostam de ouvir e identificar sons, como tal o objetivo principal desta atividade foi a identificação de sons diferentes e iguais, percecionando a intensidade e duração dos sons.

Figura 44 - Exploração e identificação das caixinhas com diversos sons.



Nesta atividade as crianças incidiram a sua concentração no sentido auditivo que lhes permite identificar os sons. O processo da audição ocorre quando se ouve e se compreende, sendo este o suporte da aptidão musical, deste modo é “ (...) fundamental quer para a aptidão musical em desenvolvimento quer para a estabilizada, bem como para o desempenho musical.” (Gordon, 2008, p. 29).

Durante a atividade as crianças revelaram facilidade em descobrir sons iguais quando estes tinham uma intensidade muito diferente entre eles, no entanto, quando os sons eram mais próximos a dificuldade aumentava. Segundo o ME (1997) a expressão musical consiste na exploração de sons e ritmos que as crianças podem produzir espontaneamente ou segundo uma regra e que permite que estas aprendam a identificar e produzir sons. No processo de exploração dos sons, as crianças revelaram grande motivação e interesse querendo trocar de

instrumento com os colegas, o que lhes foi permitido. Quando ficavam com a caixinha que simbolizava o silêncio, ou seja, não possui qualquer tipo de material no interior, as crianças demonstravam desagrado.

A identificação de que as caixinhas tinham grande semelhança com o instrumento musical as maracas, levou a que fosse proposto que cada criança construísse a sua maraca, escolhendo que material utilizaria (arroz ou feijão) e a quantidade do mesmo. Assim, foi possível a criação de maracas com intensidades e alturas de sons diferentes umas das outras.

Durante a realização das maracas, as crianças ao escolher a quantidade de material que colocavam na sua maraca, estavam a trabalhar o conceito de quantidade (ver figura 45). Durante o momento ocorreram diálogos entre as crianças e incentivados por mim no sentido de comparar os instrumentos com o intuito de perceberem quem possuía mais, menos ou igual quantidade de material. Como refere Hohmann e Weikart (2011) “comparar os números das coisas que as rodeiam é uma das formas através das quais as crianças pequenas começam a construir e a compreender a quantidade.” (p.721).

Figura 45 - Construção das maracas.



Autonomamente e criativamente as crianças exploraram os sons que as suas maracas podiam produzir (ver figura 46), tendo um momento que lhes permitiu formar o carácter e aprender a conviver com os outros, como refere Stern (1973) citado por Sousa (2003) esta educação criadora “(...) propõe uma via que não é nem a fuga, nem a destruição, mas a iniciativa (...).” (p. 197).

Posteriormente, a cada criança realizar a sua maraca e ocorrer uma experimentação das mesmas, foi solicitado que levasse a sua maraca para decorar com os pais, aspeto que será exposto no primeiro ponto relativo à intervenção com a família e a comunidade.

Figura 46 - Exploração da maraca.



O corpo humano é também um instrumento musical que pode produzir diversos sons com diferentes características, sejam sons fortes ou fracos, longos ou curtos. Deste modo, exemplifiquei como produzia um som com o corpo e propus que as crianças, em círculo e através de um movimento ou batimento, produzissem um som. Considerando que revelaram alguma timidez e pouco à vontade para se colocarem no meio da roda, o jogo foi realizado no tapete e cada criança segundo a ordem que se encontravam sentados produziu um som com o corpo (ver figura 47). Para Zabalza (1998), a criança sentir-se segura implica que esta se sinta aceite, de certo modo que no seu dia-a-dia receba mais provas de aceitação do que de rejeição. No que concerne à segurança perante as outras crianças isso demonstra “(...) o reflexo da *consciência* que o *individuo* tem de si como pessoa.” (Zabalza, 1998, p.19).

O modo como foi adaptada a realização do jogo permitiu que as crianças se sentissem mais à vontade e seguras para a produção de sons com o corpo.

Figura 47 - Exploração dos sons do corpo.



O corpo utilizado como material desta atividade é também o meio pelo qual (...) convivemos connosco mesmo, expressamos e elaboramos a nossa identidade, relacionamo-nos com os outros, entramos em relação com o meio, manuseamos os objectos e as ideias, etc. O corpo é o conteúdo didáctico permanente (vivê-lo, cuidá-lo, usá-lo, usufruí-lo, etc.) da escola infantil. (Zabalza, 1998, p.33).

Ao produzir os sons as crianças, por vezes, lembravam-se de animais que produziam sons idênticos o que demonstrou que estas crianças já possuem uma memória auditiva de terminados sons característicos.

Nas atividades de expressão musical o grupo demonstrou desde logo muito interesse pela viola, pois era um instrumento que o professor utilizava frequentemente como auxiliar para cantar com as crianças. No entanto, o contacto das crianças com este instrumento era muito reduzido. Como tal, optei por levar uma viola e explorá-la um pouco com as crianças. O que mais privilegiei foi a interação das crianças com o instrumento e deixar que cada uma, na sua vez, pudesse explorar como o tencionava, produzindo diversos sons (ver figura 48).

Figura 48 - Crianças a explorarem com a viola.



Consequentemente a esta atividade, solicitei que as crianças construíssem uma viola de três cordas com a utilização de material reciclado. A realização da viola teve em conta o tema abordado anteriormente na sala de atividade, o outono. Assim foi proposta uma continuidade educativa, defendida pela OCEPE e que permite que ocorra um processo contínuo entre as aprendizagens, diminuindo os cortes nítidos entre as mesmas. Para que ocorra esta continuidade é importante o diálogo entre os adultos envolvidos na educação das crianças valorizando as suas aprendizagens e evitando repetições e retrocessos que podem provocar desmotivação na aprendizagem (ME, 1997).

As crianças escolheram, para o corpo da viola, entre a forma de uma castanha, de uma pera e de uma maçã, como também na decoração das mesmas, ao realizar a carimbagem de frutos, tiveram oportunidade de escolher como a iriam efetuar. Aquando a secagem as crianças colocaram as cordas na sua respetiva viola e puderam explorar os potenciais da mesma (ver figura 49). Denotei desde logo um bem-estar e uma implicação elevados.

Figura 49 - Construção da viola.



Considerando a importância das crianças construíram instrumentos musicais que lhes diziam respeito e pelo qual demonstravam interesse, coloquei-lhes ao dispor pedacinhos de cana e questionei sobre que instrumento era possível realizar com eles. O Vasco desde logo agarrou em dois dos paus colocando-os em posição adequada nas mãos e tocou demonstrando que podiam ser construídas clavos.

Com o intuito de promover o espírito de cooperação e interajuda no grupo, pedi que às crianças que, três a três, se direcionassem para a mesa da construção das clavos. Com esta disposição consegui dar uma atenção mais individual e ajudar a colmatar necessidades, como a do incentivo e da valorização que para determinadas crianças eram fulcrais. Segundo Donaldson (1979) citado por Vasconcelos (1997) as crianças precisam ser ajudadas no seu processo da construção da sua autonomia pois

as crianças não são plantas com uma única forma «natural» de crescimento. São seres com grande variedade de possibilidades, seres com um potencial real para, em última análise, guiar o seu próprio crescimento, seres capazes de aprender a tomar consciência dos poderes da mente e decidir o uso que lhes vão dar. Não podem, porém, fazê-lo sem ajuda, pois, mesmo que o conseguissem, o processo seria extremamente moroso. (p.150).

Para a construção das clavos foram disponibilizados pedaços de tecidos e as crianças através do seu gosto e preferência escolheram os mesmos e colocaram nas pontas das clavos. As crianças foram tomadas “(...) como seres sociais, capazes de interagir com os outros e, consequentemente, de dirigir as suas próprias acções como o apoio ou a orientação de um adulto.” (Vasconcelos, 1997, p.150).

Após a realização da decoração das clavos cada criança teve a oportunidade de explorar o material, tendo por base a utilização correta do instrumento (ver figura 50).

Figura 50 - Construção e exploram das clavas.



A motivação muitas vezes é a base para a aquisição de conhecimento e, como tal, recorri ao teatro de sombras chineses para contar a história “Os Músicos de Bremen” que transmitiu a mensagem de que a união entre os grupos e o fazer amigos é o mais importante. Referindo Cury (2003) quando se pretende transmitir uma mensagem deve-se recorrer ao conto de histórias que permite às crianças pensarem sobre o assunto. Com o recurso à histórias as crianças não esquecem a mensagem mas “(...) poderão esquecer das suas críticas e regras (...)” (Cury, 2003, p. 135).

Seguidamente as crianças experienciaram o teatro de fantoches, em que cada uma escolheu um fantoche e manuseou-o livremente por trás do biombo (ver figura 51). A liberdade permite a criação de um clima de aceitação, tolerância e abertura, segundo Sousa (2003), “ a liberdade em educação inclui a liberdade de iniciativa, a liberdade de opção na escolha das actividades, no uso de material, na expressão e na criatividade.” (p.123). Deste modo, as crianças podem expressar-se demonstrando as suas competências e aptidões, assumindo-se com naturalidade.

Figura 51 - Experimentação do teatro de sombras.



Procedeu-se um momento em que foram utilizadas as maracas presentes na sala de atividades e as clavas com o intuito de produzir sons em conjunto, conjugando os mesmos. O objetivo inicial seria um ensaio para formar uma banda com o intuito de fazer uma apresentação aos pais, mas devido a questões de tempo e questões relativas às festividades da escola, não foi possível o planeamento dessa atividade. No entanto, as crianças tiveram a

oportunidade de manipular os instrumentos, brincar com os mesmos fazendo jogos de sons, em que só as clavas tocam ou só as maracas e, por fim, os dois juntos (ver figura 52). Este momento de aprendizagem verificou-se apelativo e permitiu que as crianças produzissem uma variedade de intensidades e durações de sons, tornando-se uma “situação ideal de aprendizagem (...) em que a actividade é de tal modo agradável que aquele que aprende a considera como um «trabalho» e como um «jogo».” (Kamii, 1973, p.31).

Figura 52 - As crianças tocam as maracas e clavas criadas pelas próprias.



Inicialmente as crianças demonstraram alguma dificuldade em respeitar o colega, deixando o mesmo tocar sozinho, mas através de diálogo e da relação com a história contada em que os animais eram todos amigos e se respeitavam, as crianças começaram a perceber as regras e a respeitá-las.

Com o intuito de ligar a expressão motora com o tema dos instrumentos musicais, foi realizada uma atividade em que as crianças, com o meu auxílio, encheram um balão com materiais diversos colocados à sua disposição (ver figura 53) e posteriormente realizaram movimentos corporais com o balão. Esta atividade permitiu movimentar-se de uma forma que não implicava locomoção o que se tornou importante porque as crianças ainda continuam “(...) a ganhar equilíbrio, controlo e consciência do movimento à medida que vão experimentando diferentes posições (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 627). Deste modo, começam a entender o corpo como um espaço em que são produzidas as vivências de cada pessoa (Zabalza, 1998).

Esta situação de aprendizagem permitiu perceber que grande parte das crianças encontra-se bem desenvolvida em termos motores e que consegue realizar exercícios que impliquem um maior esforço físico (ver figura 53). A atividade foi realizada a pares, permitindo um trabalho em conjunto pelas crianças e que, segundo Vasconcelos (1997) e Arends (2001), as crianças quando passam a não depender só delas e do educador, mas principalmente do seu par, no decorrer da interação negociam, aprendem competências de cooperação e colaboração fundamentais para a vida em sociedade.

Figura 53 - Escolha do material para encher o balão e realização de exercícios físicos com mesmo.



No decorrer das atividades as crianças revelaram que ouviam o barulho do seu balão e que era diferente do balão que o seu colega possuía. Assim, puderam verificar que materiais diferentes produzem sons diferentes e que o modo como manipulavam o balão fazia com o som se intensificasse ou diminuísse.

Durante a abordagem ao tema dos instrumentos musicais as crianças demonstraram dificuldades na realização da figura humana e a educadora cooperante revelava ser um ponto importante a trabalhar (ver apêndice 20). Considerando as várias interações com as crianças, percecionei que todas elas sabiam as partes constituintes do corpo, assim coloquei à disposição das crianças o videoclipe da música “ Cabeça, Ombros, Joelhos e Pés” do Panda vai à escola. Tive como objetivo que as crianças após uma primeira visualização do vídeo imitassem os gestos que nele estava presente. Quando na música dissesse cabeça tocávamos na cabeça e assim sucessivamente, para os outros membros do corpo humano. Este foi um momento lúdico e de grande interação entre as crianças que de forma divertida dançaram ao som da música.

Este exercício de motricidade global contribuiu para que as crianças interiorizassem a sua imagem, como também para “desenvolver o seu sentido espacial simultaneamente com a sensibilidade motora levando-a a usar o corpo para separar o “seu espaço” do “outro espaço” que a rodeia.” (Reis, 2003, 128).

Seguidamente as crianças foram encaminhadas para as mesas com o intuito de trabalharem o corpo humano ao nível da expressão plástica. Para tal achei pertinentes que participassem na elaboração da massa de moldar. Estas puderam cheirar, tocar e identificar os vários ingredientes utilizados na realização da massa (ver figura 54).

Figura 54 - Exploração dos ingredientes da massa de moldar.



Numa mesa de trabalho ficou um grupo de crianças a realizar com a massa de moldar a figura humana e na outra mesa, com um acompanhamento mais individualizado, ficaram outras crianças a explorar a digitinta e, posteriormente, a realizar a figura humana (ver figura 55). Denotei que em termos gerais as crianças conseguiram desenhar a figura humana com cabeça, olhos, pés e braços, o que permitiu perceber como visualizam a figura humana, uma vez que desta forma “(...) comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.512).

Figura 55 - Realização da figura humana em pasta de moldar e digitinta.



As crianças foram capazes de fazer as reproduções porque “(...) podem formar imagens mentais de pessoas e coisas, e conseguem ver as semelhanças entre essas imagens e um material ou *meio* particular.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.505). Durante a realização dos trabalhos dialogaram o que estavam a produzir o que ajudou-me a perceber o processo de pensamento inerente à elaboração dos trabalhos.

A voz é também um instrumento musical muito utilizado pelas pessoas e, com o intuito das crianças perceberem esta questão, facultei a oportunidade de visualizarem um teatro de dedoches sobre a história “A Galinha Ruiva”. A abordagem a esta história teve como objetivo transmitir às crianças que se não ajudarem e se não trabalharem não poderão ter o que desejam. A escolha desta história deveu-se ao facto de, por vezes, as crianças realizarem birra apenas por não poderem ter os mesmos benefícios que colegas, como no caso de ser rei ou rainha do dia.

Posteriormente ao conto da história, cada criança, que assim o desejasse, escolheu os dedoches a seu gosto e, utilizando o pequeno biombo, produziu um diálogo entre os dedoches, considerando que a intensidade de voz deveria ser diferente de dedoches personagem para personagem (ver figura 56). No geral as crianças revelaram dificuldade em comunicar, o que pode ter sido gerado pelo facto de cada criança aquando a utilização dos dedoches, ser o centro das atenções. De modo a colmatar esta dificuldade propus que cada uma ficasse com um dedoches e brincasse com os colegas, tal sugestão foi aceite por todas, que logo demonstraram grande interesse em participar (ver figura 56).

Figura 56 - Brincando com os dedoches.



A interação que as crianças construíram umas com as outras favoreceu o desenvolvimento cognitivo, social e moral, permitindo uma comunicação verbal e não-verbal. Deste modo a criança autodescobre-se, afirma-se e toma contato com diferentes situações/diálogos (Reis, 2003). Com este jogo a criança aprende a “(...) expressar tristeza, alegria, zanga, simpatia.” (Reis, 2003, p. 130) e, como proposto, modifica a sua voz de modo a produzir sons diferentes.

A comunicação que as crianças estabeleceram facilitou a que desenvolvessem a sua linguagem correta, construindo frases bem estruturadas através da utilização de “(...) “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos, histórias (...)” (ME, 1997, p.60).

Dialogando com as crianças sobre os diferentes sons que os animais produzem apresentei um jogo de enfiamentos, em que cada criança no seu tabuleiro tinha de ligar os animais que produziam som igual (ver figura 57), desenvolvendo a motricidade fina. Como referem nas OCEPE “(...) a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.” (ME, 1997, 58).

Este momento de atividade verificou-se muito produtivo no sentido em que todas as crianças concentraram-se imenso para conseguir realizar os enfiamentos. Quando terminavam trocavam o seu tabuleiro com os dos colegas, o que foi fulcral para que as crianças tivessem contacto com outros jogos e principalmente para incentivar à partilha.

Figura 57 - Realização dos enfiamentos.



### 3.2.3.2 Organização da área dos instrumentos musicais.

A organização e construção da área de música, iniciou-se na terceira semana de estágio pedagógico (ver apêndice 20), mais concretamente na semana de 26 a 30 de novembro de 2012. A construção desta área teve como objetivos a compilação dos instrumentos musicais elaborados e a criação de mais um espaço educativo que fosse de fácil acesso às crianças.

A elaboração do armário teve em conta as ideias que as crianças tinham revelado numa atividade anterior. O armário foi construído com material reciclável mais concretamente pacotes de leite com folhas de jornal no seu interior. As folhas de jornal foram colocadas pelas crianças que mostraram-se empolgadas para o mesmo, uma vez que sentiam-se estar a ajudar a realizar uma tarefa importante para a sala (ver figura 58).

Figura 58 - Colocação das folhas de jornal dentro dos pacotes de leite.



A atividade que as crianças colocaram as folhas de jornal dentro dos pacotes de leite permitiu que estas desenvolvessem a motricidade fina e combinassem “(...) a mobilização da musculatura voluntária, os actos reflexos, o tratamento e manipulação de objectos, a

coordenação entre diversos segmentos corporais e perceptivos, etc.” (Zabalza, 1998, p.194). Facultando assim a hipótese do consolidar das bases neurofisiológicas e éticas que são necessárias para aprender a ler, escrever e para realizar atividades que precisam de precisão motora e manipulativa (Zabalza, 1998).

De modo sequencial passamos para a junção dos pacotes de leites e forragem dos mesmos com folhas de jornal para uma posterior pintura (ver figura 59).

Figura 59 - Forragem dos pacotes de leite.



A pintura do armário decorreu de modo intercalado com outras atividades, como as dos momentos de acolhimento e saída da instituição (ver figura 60). A pintura é para as crianças uma atividade de grande interesse e da qual gostam de disfrutar.

Figura 60 - Pintura do armário.



Aquando a festa de natal os pais foram convidados a visualizar os novos materiais da sala, os instrumentos musicais e o armário em que foram colocados (ver figura 61). Em termos gerais os pais demonstraram agrado pela iniciativa e alguns elogiaram e agradeceram o trabalho realizado, revelando que foi uma boa aposta, pois notavam que as suas crianças mostravam interesse em instrumentos musicais. A expressão musical deve ser trabalhada desde logo, pois as crianças quando pequenas já entram em contacto com sons que lhes despertam interesse.

Figura 61 - Pais a explorar os instrumentos com as crianças e armário da área dos instrumentos musicais.



A área dos instrumentos musicais ficou situada junto à área da casinha na medida em que esta área deve ficar junto a áreas mais barulhentas e não perto de áreas mais silenciosas como a dos livros (Hohmann & Weikart, 2011). A organização da área permite que as crianças tenham visibilidade sobre os materiais que pertencem à área e consigam facilmente utilizá-los.

Intencionalmente pretendo que as crianças tenham oportunidade de escolher a área dos instrumentos musicais para brincar nos momentos em que podem estar nas áreas, pois “as crianças deveriam ser capazes de se mover livremente de área de interesse para área de interesse (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p.170).

#### **3.2.3.4 Decorações de natal.**

As decorações de natal surgiram do facto de a instituição conter no seu plano de atividades a festividade do natal e foram desenvolvidas ao longo da quarta semana de estágio (ver apêndice 21).

Tendo em consideração que as crianças revelam grande interesse no pai natal e na árvore de natal achei pertinente iniciar a abordagem ao natal com o conto da história “O Primeiro Natal de Pipas” de Steve Smallman e Alison Edgson. A história possui espaços no livro com tecidos e papéis de textura diferentes que permitiram às crianças tocar e sentir o livro, o que se tornou apelativo, motivacional e importante, uma vez que “o papel de estímulos externos (qualitativos e quantitativos) é fundamental para o desenvolvimento cerebral da criança.” (Zabalza, 1998, p.29).

Durante a exploração da história solicitei que as crianças realizassem com o instrumento a voz, os sons que as personagens da história faziam, como por exemplo o som do pai natal. Saliento que através deste as crianças demonstraram a aquisição de competências adquiridas com as atividades desenvolvidas anteriormente no tema dos instrumentos musicais.

Os momentos de aprendizagem tiveram por base a história de natal, como tal as crianças visualizaram um poster do pai natal e outro da árvore de natal que seriam colocados num placar na sala de atividade. O grupo foi levado a decorar o poster do pai natal, através de colagem de tecido vermelho e de fibra de poliéster. A colagem desenvolve a motricidade fina e a destreza manual e permite que as crianças desenvolvam o sentido de composição e de textura (Godinho & Brito, 2010).

O pai natal possuía no seu saco janelas identificadas com um número que correspondiam aos dias do mês, constituindo o calendário do advento. O contacto com o calendário do advento permitiu que as crianças fossem “(...) aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados.” (Castro & Rodrigues, 2008, p.11).

O rei e rainha de cada dia ficaram encarregues de abrir uma janela com o número correspondente ao dia e consoante a imagem que essa janela possuía no seu interior as crianças iam até umas caixas de cartão, previamente elaboradas e decoradas por mim, e retiravam a caixa que tinha a mesma imagem que a janela. Posteriormente abriam a caixa e o que estava lá dentro colavam na árvore de modo a criar os enfeites de natal da mesma (ver figura 62).

Figura 62 - Abertura das caixas e colagem das decorações na árvore de natal.



Durante a semana de atividades as crianças realizaram várias atividades de expressão plástica com o intuito de decorar a sala. Desta forma, fizeram renas com material reciclável, anjos através de pintura com cotonete, pintaram meias com o intuito de realizar um mobile e efetuaram a pintura, com os dedos, de um pinheirinho. A planificação das atividades, por vezes, sofreu algumas alterações devido a fatores como o tempo.

Ao longo destas atividades (ver figura 63) as crianças tiveram a possibilidade de escolher vários intervenientes, como o modo de pintar, as cores a utilizar e o que colocar. Deste modo, puderam expressar-se na realização dos seus trabalhos, sendo a expressão, como refere Sousa (2003) “ (...) a exteriorização pessoal da vida interior, essa vida é

necessariamente diferente em todas as pessoas, indiferentemente da sua idade, variando, pois, a expressão, de pessoa para pessoa, não sendo possível enquadrá-la em quaisquer padrões etários.” (p.186).

Figura 63 - Realizam das produções para decoração de natal da sala de atividade.



O facto de as crianças poderem escolher alguns produtos para a realização dos seus trabalhos promoveu a criatividade que se trata de um potencialidade latente e que deve ser incentivada e estimulada, provando que se confia na criança (Sousa, 2003).

O culminar das atividades de natal deu-se com a realização de uma peça de teatro de fantoches elaborada pelas estagiárias da instituição e que explano no ponto 3.3.3 deste capítulo.

### **3.3 Intervenção educativa com as famílias e comunidade.**

A intervenção com as famílias e a comunidade na instituição “O Girassol” decorreu de forma gradual e com o intuito de proporcionar momentos de partilha de conhecimento e experiências, tendo sempre como base a aprendizagem da criança e a importância de um ambiente alegre e harmonioso.

É de salientar que a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97, 10 de Fevereiro) refere que é importante a participação ativa dos pais na instituição de EPE e que uma educação de qualidade impõe a colaboração das famílias e da comunidade.

Segundo Bertram e Pascal (2009) EPE deve ser complementar à ação educativa das famílias “(...) com a qual deve estabelecer estreita cooperação, 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.45).

As intervenções realizadas ocorreram a nível individual, ou seja, com a minha colaboração e organização ou a nível coletivo, em que nós, as estagiárias da instituição, organizamos ou colaboramos na organização de intervenções.

Durante o estágio pedagógico desenvolvi uma interação com os pais, não só através de trabalhos de cooperação mas também através de conversas diárias, na chegada das crianças ou na ida dos mesmos. Estas conversas permitiram conhecer melhor cada criança e sua família percebendo as diferenças que existiam entre todos. O facto de na sala ter duas crianças de nacionalidades diferentes da portuguesa levou a que todos os dias fosse colocado à prova os meus conhecimentos ao nível dessas línguas, principalmente a língua inglesa. Como refere Hohmann e Weikart (2011) é importante “aproveitar ao máximo as oportunidades diárias que surgem nos momentos em que os elementos da família largam e pegam as crianças, para falar com eles.” (p.119).

Anteriormente à realização das intervenções ao nível coletivo, dialogamos com a diretora e esta convocou uma pequena reunião com o pessoal docente para que déssemos a conhecer os projetos que tínhamos em mente para realizar na instituição, sendo eles, com os pais, crianças e pessoal docente e não docente. Algumas educadoras sugeriram e deram ideias importantes que nos permitiu melhorar a nossa intervenção.

Deste modo, neste ponto apresento primeiramente as intervenções feitas a nível individual, ou seja, a colaboração dos pais na decoração das maracas e na reunião de pais. Posteriormente explico as intervenções realizadas com as minhas colegas de estágio ao nível da instituição, do pessoal docente e não docente, dos pais e da comunidade.

### **3.3.1 Colaboração dos pais na decoração das maracas.**

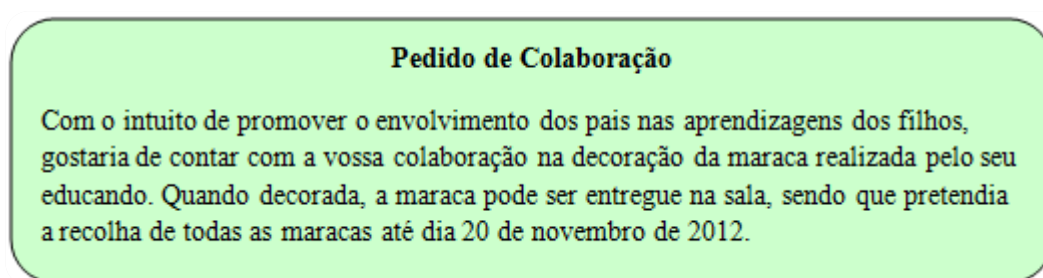
No desenrolar do estágio pedagógico para além do contacto diário com os pais, tentei incentiva-los a participar na aprendizagem dos filhos. Desta forma, relativamente ao tema dos instrumentos musicais falei com os pais para que participassem na realização de algum instrumento musical com as crianças.

Considerando as variadas opções de instrumentos e o facto de a construção em casa ser realizada apenas pelos adultos, achei pertinente que se inicia-se a construção do instrumento na sala de atividades em que as crianças teriam um papel ativo e posteriormente, a decoração do mesmo seria realizada com os pais.

Assim, no que concerne à construção das maracas, as crianças na sala puderam escolher o ingrediente a colocar nos copos e a quantidade dos mesmos, procedendo posteriormente à colagem dos copos com o auxílio do adulto.

Para a entrega das maracas identificadas aos pais, realizei um pequeno folheto informativo (ver figura 64) com o intuito de informar os pais sobre o que pretendia com a intervenção dos mesmos. No folheto informativo coloquei uma data limite de entrega de modo a que fosse possível recolher todas as maracas antes de terminar o estágio pedagógico, para proporcionar momentos em que as crianças pudessem apresentar os seus trabalhos aos colegas e manusear os mesmos.

Figura 64 - Folheto de informativo com pedido de colaboração.



Devido ao horário não foi possível entregar os trabalhos a todos os pais, sendo que uma assistente operacional disponibilizou-se para tal. Aquando o contacto com os pais, alguns não demonstraram grande vontade para realizar o trabalho, aceitando o mesmo, sendo que outros estavam um pouco receosos.

As crianças quando começaram a trazer os trabalhos sentiam-se motivadas e satisfeitas com os mesmos, pois entravam na sala de atividade muito rapidamente, começando a mostrar o trabalho desenvolvido. De modo geral, os pais que entregaram o trabalho empenharam-se no mesmo e segundo, as conversas com alguns pais, as crianças é que escolheram o modo como as suas maracas foram decoradas.

Com a chegada das maracas dia a dia, as crianças que não tinham a sua maraca decorada começavam em casa a pedir para a decorar, facto descoberto em conversa com um pai. Assim, o trabalho desenvolvido por algumas crianças com os seus pais incentivou a que os restantes pais realizem a tarefa.

De um modo geral as maracas foram decoradas de forma criativa (ver figura 65) o que permitiu uma diversidade de maracas e que facilmente eram identificáveis pelas crianças, uma vez que cada uma sabia o que tinha trabalhado.

Figura 65 - Maracas das crianças da sala dos três anos II.



Envolver os pais nesta atividade fez com que estes tomassem mais conhecimento sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido com os filhos e que, de algum modo, participassem no mesmo. Esta interação levou a que percebesse que nem sempre os pais estão dispostos a colaborar, no entanto também existem pais que gostam de participar no processo educativo, de modo que, como refere Hohmann e Weikart (2011) “(...) é essencial que os adultos dos contextos de educação pré-escolar se esforcem por se relacionar de forma aberta e honesta com todas as crianças e com todas as famílias.” (p.120) independentemente das visões e experiências diferentes de cada criança e família.

Apesar das adversidades, considero que foi uma mais-valia e que os trabalhos recebidos estavam muito originais, notando-se que alguns pais dedicaram algum tempo a trabalhar, mesmo não sendo com o filho foi para a educação do seu filho. Denoto que a participação dos pais não adveio do seu estatuto profissional ou da sua escolaridade, mas sim da importância que deram à sua interação com os filhos e ao tempo disponibilizado para os mesmos.

### **3.3.2 Colaboração na organização da reunião de pais (EE).**

No desenrolar do ano letivo são realizadas reuniões com os pais das crianças da sala dos três anos II, ocorrendo a primeira reunião no final do primeiro período. Desta feita, o tempo anterior à reunião tem como objetivo a educadora conhecer as crianças e através das observações e relações que estabelece com as mesmas, definir quais as linhas orientadoras da sua intervenção pedagógica.

Tendo em conta que durante o mês de novembro realizei uma intervenção pedagógica com as crianças da sala e conheci os seus interesses e dificuldades, foi sugerido pela educadora cooperante que ajuda-se na elaboração do powerpoint da reunião para os pais.

A elaboração do powerpoint ocorreu em reuniões com a educadora cooperante e com as qual foram debatidos aspetos importantes no que concerne ao interesses e necessidades do

grupo. Assim, ao longo de uma semana foi elaborado o powerpoint (ver apêndice 22) que serviu de suporte para a reunião de pais que teve como principal objetivo dar a conhecer os interesses e necessidades das crianças e que áreas e estratégias é que a educadora cooperante utilizaria durante o ano letivo.

Os pais foram contactados pela educadora cooperante com o intuito de comparecerem à reunião da sala dos três anos II. A reunião ocorreu no final da tarde e a afluência dos pais foi reduzida, no entanto os pais que participaram mostraram-se bastante envolvidos e preocupados com o bem-estar das suas crianças.

Para a reunião fiquei encarregue de organizar a sala de atividades, colocando um ambiente acolhedor e mais formal, sendo que no desenrolar da mesma tive como função passar os diapositivos e colaborar na explanação de algumas ideias.

A educadora cooperante iniciou a reunião agradecendo aos pais a sua presença e procedeu com a leitura de um poema “Ser criança” que referia atividades que as crianças gostam de fazer e de como é bom ser criança com o direito de crescer.

Posteriormente, abordou-se a questão do projeto educativo e do plano anual de atividades (PAC) com o tema “Educar para o consumo” e quais os seus objetivos. No ponto seguinte definiu-se o projeto curricular de grupo e prosseguiu-se com a explanação das necessidades e interesses do grupo de crianças (ver figura 66).

Figura 66 - Reunião de pais da sala dos três anos II.



Com o intuito de dar a conhecer aos pais presentes as características gerais das crianças com três e quatro anos, abordou-se o seu desenvolvimento físico, social, intelectual, emocional e moral, referindo as principais especificidades dos mesmos.

De modo a desenvolver cada criança e o grupo no seu todo, elucidou-se sobre as áreas que serão abordadas ao longo do ano letivo. Assim, a educadora cooperante referiu como áreas a trabalhar, a área da formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação com os domínios das expressões, da linguagem oral e escrita e o domínio da matemática. Outra

área que a educadora cooperante pretende trabalhar com este grupo de criança é a área do conhecimento do mundo.

No decorrer da explicação das áreas a desenvolver a educadora cooperante referiu quais os aspetos específicos que irá trabalhar em cada área, explanando posteriormente os vários espaços da sala e que competências as crianças desenvolvem quando utilizam esses espaços.

No desenrolar de toda a reunião ocorreu, por vezes, conversa com os pais, uma vez que estes colocavam questões ou enfatizavam determinados aspetos. Estes demonstraram agrado pela reunião principalmente, pelo facto de durante a exposição do powerpoint poderem ver fotos das crianças em atividades que eram respeitantes ao tema que estava a ser abordado.

Considero que a reunião foi agradável e que a educadora cooperante conseguiu transmitir o que pretendia, no entanto lamento a pouca afluência dos pais e felicito a presença da diretora do infantário como uma mais-valia para a aprovação do trabalho desenvolvido com as crianças da sala dos três anos II.

Esta experiência permitiu que toma-se consciência do processo de realização de uma reunião de pais e quão importante é motiva-los e incentivá-los para estarem presentes na mesma, sendo que têm um papel fundamental na educação das crianças. A presença dos pais permite que o educador desenvolva uma relação de maior confiança com estes, estimule o apoio destes às crianças e a comparência destes permite que fiquem a “(...) compreender melhor o funcionamento da escola e podem comunicar as suas preocupações e sugestões para a melhoria (...)” (Marques, 2001, p.50).

### **3.3.3 Realização do biombo e peça de teatro.**

A realização deste projeto contou com a participação das estagiárias da instituição e teve como principal objetivo construir um biombo comodo na sua utilização.

O projeto surgiu do facto de na instituição existir um biombo que não estava em condições de ser utilizado e da qual as educadoras queixavam-se, uma vez que tinha de realizar as peças de joelhos, o que não se tornava comodo. Assim, em reflexão achou-se que seria pertinente a construção de um biombo em que as educadoras pudessem realizar as peças de forma mais comoda.

Para o desenvolver do projeto reunimo-nos e debatemos ideias sobre o modo como seria realizado o biombo e que materiais seriam necessários. Tendo em consideração que o

tema do PEE é “Educar para o consumo” achou-se pertinente que através de materiais recicláveis construíssemos o biombo, como tal optou-se pela utilização de caixas de cartão para o suporte do biombo.

A realização do biombo passou por diversas fases (ver figura 67) sendo que primeiramente adquiriu-se as caixas de cartão, desmontou-se e acrescentou-se as mesmas de modo a que fica-se com uma altura que permitisse a sua utilização de forma confortável. Posteriormente, procedeu-se ao recorte da abertura para os fantoches e iniciou-se a pintura e decoração de todo o biombo, processo que decorreu durante alguns dias. A decoração foi decidida tendo em conta o nome da instituição “O Girassol” daí estarem desenhados dois girassóis, um em cada extremo do biombo.

Figura 67 - Processo da Construção do Biombo.



Com o intuito de apresentar o biombo à instituição considerou-se pertinente realizar uma peça de teatro que permitisse a utilização do biombo. Tendo em conta que a instituição estava a celebrar o natal, optou-se por realizar uma peça de teatro intitulado “O trenó novo do pai natal”, adaptada do livro “O Trenó Novo do Pai Natal” de Nuno Caravela.

Para a realização da peça de teatro construiu-se fantoches de luva e algum cenário com fantoches de pau (ver apêndice 23). Reunimo-nos durante algumas tardes com o intuito de ensaiar e definir pormenores importantes, como a divisão de personagens.

Convidou-se algumas salas do infantário, como o berçário III, a sala de transição I e II, sala dos três anos I e II e a sala dos quatro anos, tendo em conta ao número de crianças a apresentação da peça decorreu no polivalente do infantário.

Anteriormente à realização da peça de teatro procedeu-se a alguns ensaios com o intuito de perceber as condições do espaço principalmente ao nível da voz e dicção da mesma.

Com a chegada de todas as crianças iniciou-se a peça de teatro, provocando nas crianças uma grande alegria e espanto aquando a entrada de novos fantoches.

No término da peça questionamos as crianças acerca das personagens, mostrando os fantoches e grande parte das crianças identificou corretamente todas as personagens, o que relevou que gostaram e perceberam a história da peça de teatro.

Denotei que as crianças do berçário III mostraram grande emoção ao longo da peça o que provocou algum burburinho na mesma, pois para estas crianças os fantoches são algo novo e motivante.

Considerando o projeto no seu todo, foi uma mais-valia ter a oportunidade de o realizar, tendo em conta que o principal fator foi a colaboração e disponibilidade de todas as estagiárias, revelando que “(...) o trabalho de equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130).

Julgo que este género de projetos são possíveis de realizar entre pessoal docente e não docente do infantário e que através de diálogos criariam novas ideias para o desenvolvimento de estratégias para trabalhar com as crianças. Este trabalho em equipa permite criar uma confiança mútua entre colegas que através da comunicação honesta conhecessem-se uns aos outros (Hohmann & Weikart, 2011).

Outro aspeto que saliento como importante foi este projeto não ter sido apenas apresentado para as salas em que as estagiárias estavam a realizar o estágio pedagógico, mas sim para todas as salas que conseguiam se dirigir até ao polivalente.

### **3.3.4 Workshop para os pais (EE).**

Este projeto foi realizado em colaboração com as duas colegas estagiárias da instituição e contou com a participação dos pais das salas transição II, três anos I e II.

O Workshop para os pais surgiu devido à época festiva que se aproximava, o natal e teve como finalidade os pais aprenderem a construir um fantoche com materiais recicláveis, neste caso um boneco de neve. A opção pelo boneco de neve ocorreu devido às diversidades de pais e por conseguinte as suas culturas são diferentes, não sendo todos católicos, podendo a realização de um fantoche somente ligado ao natal limitar a participação de alguns pais.

Para a realização do workshop reunimo-nos (estagiárias) para realizar um cartaz e uma ficha de inscrição que esteve presente em cada sala, com o intuito de estimar um número de pais que iriam participar no workshop, uma vez que era preciso a junção de material.

Após saber o número de pais elaboramos pequenos kits dos materiais necessários para a realização do boneco de neve, sendo que no kit encontrava-se folhas de jornal, rafia, capsulas de café, lãs, palhinhas, meia branca e vários restos de feltro de variadas cores.

O workshop foi realizado na sala dos três anos II com as mesas de trabalho todas juntas, em que os pais quando vinham buscar as suas crianças sentavam com as mesmas e com a orientação de uma estagiária realizavam o fantoche boneco de neve.

Os pais no início mostraram-se apreensivos e revelaram algum receio, mas após iniciar a elaboração do fantoche com a orientação das estagiárias, demonstraram-se mais recetivos e confiantes que iriam conseguir fazer. Na sala estavam dois fantoches que foram elaborados por mim e pelas minhas colegas com o intuito de servirem de exemplo para que ficassem o boneco de neve na sua forma mais simples.

Durante a realização do boneco de neve muitos pais revelaram uma grande interação com as crianças, questionando sobre como queriam que colocasse os adereços do fantoche e pedindo ajuda em pequenos passos, como colar os botões (ver figura 68).

Figura 68 - Colaboração entre pais e filhos na realização do fantoche.



Cada pai e respetiva criança tiveram a liberdade para decorar o boneco de neve como pretendiam, estando alguns adereços pré-definidos como o caso do cachecol, o chapéu e as cores a usar. No entanto, alguns pais com os restos dos materiais colocaram o seu boneco mais colorido, surgindo fantoches muito criativos (ver figura 69).

Figura 69 - Criança com o boneco de neve realizado por ela e pela mãe.



De um modo geral os pais demonstraram agrado, agradecendo e felicitando pela iniciativa, pelo facto de ter sido uma atividade prática em que os pais puderam estar com os seus filhos e juntos criar um brinquedo.

A realização da atividade revelou-se uma mais-valia, por ter possibilitado um contacto mais incisivo com os pais, não só da sala dos três anos II, como também das outras duas salas. A ligação estabelecida com os pais não foi difícil, estes demonstraram-se disponíveis para esta experiência e denotei que o facto de não ser uma atividade de cariz obrigatório e permitir que os pais estivessem em contato com as suas crianças, facilitou a que houvesse mais afluência.

A atividade também ajudou a perceber a ligação que os pais têm com as suas crianças, o que facilita um diagnóstico sobre o meio familiar, ou seja, permite perceber a envolvimento entre estes elementos e o modo como interagem, no sentido em que se existe ou não um incentivo por parte dos pais para com as crianças.

### **3.3.5 Terapia do riso.**

A sessão de terapia do riso foi desenvolvida com o intuito de promover um momento de decompressão e de ligação entre a comunidade docente, ou seja, entre as educadoras, a diretora e as assistentes operacionais da instituição.

Para a realização da sessão as estagiárias contactaram duas profissionais da área da saúde que pertencem a um grupo que frequentemente organiza sessões da terapia do riso. Estas profissionais disponibilizaram-se a realizar a sessão que decorreu no final do dia três de dezembro de 2012.

Esta intervenção com o pessoal docente e não docente da instituição pretendia dar a conhecer uma estratégia de relaxamento, desenvolver o sentido de humor e educar para o otimismo.

Com o intuito de divulgar a sessão realizamos um cartaz que foi colocado na sala de convívio dos adultos e local das reuniões pedagógicas do pessoal docente. Durante as intervenções pedagógicas assistimos a reuniões pontuais do pessoal docente e como intervenientes dialogávamos sobre a sessão de modo a convidar para participarem na mesma.

A sessão de terapia do riso, realizada no polivalente da instituição, não contou com a participação de todos os adultos do estabelecimento, mas teve um número razoável de participantes.

A sessão dinamizada pelas convidadas teve como início uma pequena introdução sobre a terapia do riso e como esta surgiu. Posteriormente, as dinamizadoras iniciaram exercícios de terapia que permitiram que todas as pessoas contactassem umas com as outras (ver figura 70).

Figura 70 - Introdução da terapia do riso e exercício.



Esta sessão ajudou a que todas as pessoas participantes se relacionassem umas com as outras de um modo divertido e esquecessem os problemas por uns momentos de descontração. Durante a sessão existiu um clima de alegria e harmonia, sendo que algumas pessoas sentiram mais receio a realizar os exercícios do que outras. Como refere Likert (1967) citado por Hohmann e Weikart (2011), “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante.” (p.132) daí a importância dos elementos da equipa pedagógica terem oportunidade de relacionarem-se de forma mais informal.

Considero que a organização desta sessão permitiu tomar conhecimento de como é contactar pessoas exteriores à instituição com o intuito de colaborarem com a mesma. Denotei que as pessoas que participaram gostaram e agradeceram pela sessão, revelando que gostavam que fosse repetida mas com algum ajuste no horário, uma vez que esta sessão decorreu após o horário de trabalho.

### 3.3.6 Colaboração na organização da peça “Não há crise! É Natal!”.

A peça “Não há crise! É Natal!” foi dinamizada pelo grupo Aquarela formado maioritariamente por pessoas desempregadas, que juntas idealizam peças de teatro direcionadas para a EPE e o 1º CEB.

Nós, estagiárias da instituição “O Girassol”, tivemos conhecimento de que o grupo estava a realizar uma peça de teatro que estava relacionada com o natal. Tendo em conta que a instituição estava a festejar o mesmo consideramos pertinente que as crianças pudessem ver esta peça.

Deste modo, depois de obtermos aprovação do pessoal docente da instituição entramos em contacto com o grupo Aquarela com o intuito de combinar o dia em que seria realizada a peça.

Após os processos de negociação passamos a palavras à diretora do infantário “O Girassol” que logo confirmou a possibilidade da presença do grupo e convidou as salas de transição I e II, sala dos três anos I e II e a sala dos quatro anos para visualizarem a peça.

Esta peça de teatro, realizada com fantoches de esponja (ver figura 71), teve como principal objetivo dar a conhecer às crianças que o importante no natal não são as prendas mas sim o estar junto da família em harmonia. Considerando a idade das crianças a compreensão da mensagem não foi conseguida por todas, mas as crianças mais velhas demonstraram ter percebido parte da história.

Figura 71 - Cartaz e Fantoches da peça “Não Há Crise! É Natal!”.



A colaboração na organização desta peça levou-me a tomar conhecimento sobre o processo de negociação para conseguir levar um grupo até a instituição, sendo que este grupo de teatro permitiu uma interação dinâmica com as crianças e proporcionou um momento diferente.

### **3.4 Avaliação.**

A avaliação é uma componente que regula e integra a prática educativa nos vários níveis de ensino e requer princípios e procedimentos que sejam adequados às especificidades do nível e atividade educativa (circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, ME 1997).

De acordo com Gonçalves (2008), a avaliação não é um facto pontual mas sim um processo com um conjunto de fases "(...) que se condicionam mutuamente sequencialmente e actuam integradamente (...)" (p.61).

Com o intuito de avaliar o educador deve tomar consciência da sua ação e analisar o processo educativo de modo a adequá-lo às necessidades de cada criança e do grupo, considerando a evolução do mesmo (circular nº17/DSDC/DEPEB/2007). Outro aspeto que o educador deve realizar continuamente é a observação dos progressos das crianças, conseguindo assim uma recolha de informações importante que ajudarão a apoiar a planificação e ajustar a ação educativa, permitindo a construção de novas aprendizagens (circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011).

O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância informa que o educador avalia "(...) numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo." (DL nº241/2001).

A avaliação permite que o educador recolha informação sistematicamente que após analisada e interpretada, é a base para a tomada de decisões que facultarão a oportunidade do educador conceder uma aprendizagem de qualidade. Deste modo, a avaliação possibilita a adequação das práticas, a reflexão sobre a ação educativa, a recolha de dados, o acompanhamento dos processos de aprendizagem, a envolvência das crianças na construção conjunta de aprendizagens e, por fim, ajuda a conhecer as crianças e o contexto em que estão inseridas (circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011).

Na avaliação é importante considerar o ambiente educativo, a sua organização, as intencionalidades educativas e o ambiente familiar e sociocultural das crianças, pois são fatores que podem ter consequências no desenvolvimento e na aquisição de competências (circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011). A idade e as características desenvolvimentais das crianças devem ser o principal fator a ter em conta aquando da avaliação.

De modo geral as crianças devem ser avaliadas nas áreas de conteúdo descritas pelas OCEPE, ou seja, na área de formação pessoal e social, na área de conhecimento do mundo e na área de expressão/comunicação nos domínios das expressões, da linguagem e abordagem à

escrita e no domínio da matemática. A circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 ainda refere que as crianças podem ser avaliadas na dimensão dos domínios das MA e nas especificidades designadas no PEE, no PEG e no Programa Educativo Individual (PEI).

Segundo a circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 existem vários momentos de avaliação na EPE que são coincidentes com os períodos de avaliação dos outros níveis de ensino. Tal acontece com o objetivo de promover a troca de informação entre educadores de infância e os professores do 1º CEB, com o intuito de garantir a continuidade educativa. Assim, no final de cada período os educadores de infância devem ter avaliado o PAC, o PEG, o PEI, as aprendizagens das crianças, as atividades desenvolvidas com as famílias e a comunidade, garantindo a troca de informação com as famílias sobre as aprendizagens e os progressos das crianças.

O processo de avaliação descrito na circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 considera que no início do ano letivo deve ser realizada uma avaliação diagnóstica que permite conhecer o grupo e cada criança no que concerne ao que são capazes de fazer, quais os seus interesses e necessidades e os seus contextos familiares. É importante ressaltar que esta avaliação torna-se a base para a tomada de decisões durante o processo da ação educativa presente no PEG. Esta avaliação “ (...) pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa, de forma a permitir a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica (...)” (circular nº4/DGIDC/DSDC/2011) e fornece informações importantes para a constante adequação do PEG.

Durante a realização do estágio pedagógico foi desenvolvida uma avaliação do grupo e uma avaliação individualizada de uma criança. Considerando os procedimentos de avaliação enumerados na circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 optei por três instrumentos de observação e registo sendo eles a observação, as fotografias e os registos áudio e vídeo.

Seguidamente explico o processo desenvolvido, quais os instrumentos utilizados, tal como a sua pertinência e os resultados obtidos na avaliação do grupo de crianças da sala dos três anos II e na avaliação de uma criança em particular.

### **3.4.1 Avaliação geral do grupo.**

Realizei a avaliação geral do grupo através do SAC que permite um ciclo de observações, avaliações, reflexões e ações tendo por base o bem-estar, implicação/envolvimento e o desenvolvimento das aprendizagens.

Este sistema de avaliação em educação pré-escolar permite que o educador de infância obtenha uma visão nítida sobre o funcionamento do grupo em geral, identifique as crianças com necessidades de apoio adicional e perceba quais os aspetos que requerem uma intervenção mais específica (Portugal & Leavers, 2010).

A avaliação que realizei teve como apoio as OCEPE, as características do jardim-de-infância e a implicação e bem-estar das crianças, sendo que aquando a caracterização do grupo de crianças aponte as competências demonstradas das crianças segundo as OCEPE. A avaliação seguindo este sistema permitiu uma orientação na minha intervenção pedagógica, uma vez que, guia “(...) no delineamento de um trajecto de iniciativas que levem à resolução de problemas e maximização da qualidade educativa (...)” (Portugal & Leavers, 2010, p.74).

O SAC propõe três fases para cada ciclo de observação/avaliação, reflexão e ação sendo elas a fase um da avaliação, a fase dois da análise e reflexão e a fase três da definição de objetivos e de iniciativas (Portugal & Leavers, 2010). Terminada a terceira fase inicia-se um novo ciclo de observação/avaliação, reflexão e ação.

Os dados para o preenchimento das fichas de grupo do SAC foram adquiridos através das observações realizadas ao longo do estágio pedagógico, das relações e diálogos com as crianças, a educadora cooperante, as assistentes operacionais e os pais das crianças.

Para a realização da avaliação diagnóstica considerei os níveis de bem-estar e de implicação das crianças, que foram analisados no final de cada semana através do preenchimento da ficha 1g do SAC (ver apêndice 24), com o intuito de adequar a minha prática pedagógica ao grupo. Os níveis de bem-estar e de implicação vão desde o nível um até ao nível cinco, sendo o nível um e dois considerados baixo (assinalado a vermelho), o nível três é um nível médio (assinalado a laranja) e o nível quatro e cinco são níveis altos (assinalado a verde).

No que concerne à semana de observação (ver figura 72) as crianças em termos gerais demonstraram gostar de estar no jardim-de-infância, usufruindo das atividades que lhes eram propostas. Denoto que uma criança evidenciava estar um pouco mais afastada do grupo, revelando um bem-estar de nível três, ou seja, a criança parecia não estar completamente satisfeita no ambiente em que estava. Este acontecimento pode advir do facto de a criança ser de nacionalidade inglesa e ter algumas dificuldades em comunicar com o restante grupo de crianças.

Relativamente aos níveis de implicação grande parte do grupo demonstrou estar nos níveis quatro e cinco, sendo que três crianças apresentavam características de nível três porque não se mostravam muito interessadas pelas atividades e/ou facilmente se distraíam.

Figura 72 - Ficha 1g da semana cinco a oito de novembro de 2012.

"O Girassol" – Sala dos 3 anos  
**Ficha 1g**  
**Fase 1 – Avaliação geral do grupo**  
**Data: 5 a 8 de novembro de 2012**

Crianças	Nível de bem-estar					Nível de Implicação					Comentários		
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4		5	?
Nomes													
Beatriz				4						4			
Clara				4						4			
Catarina				4						4			
Diogo			3						3				
Ema				4						4			
João C.				4						4			
João P.				4						4			
Leandro				4						4			
Leticia				4						4			Vive no Centro da Mãe.
Lucas				4						4			Pela primeira vez com este grupo, possui nacionalidade brasileira.
Maria				4					3				Mais nova do grupo, com diferença de um ano para com as restantes crianças.
Martim					3						3		Faltou muitos dias.
Salomé				4						4			
Tabetha			3						3				Pela primeira vez com o grupo e de nacionalidade Inglesa.
Vasco				4						4			

Cor	Níveis
Vermelho	1 e 2
Laranja	3
Verde	4 e 5

Considerando as semanas de intervenção pedagógica ressalto a avaliação da semana de intervenção de 19 a 22 de novembro de 2012 (ver figura 73), em que o grupo em termos gerais revelou um bem-estar e uma implicação de nível quatro e cinco, ou seja, permitiu ter consciência de que as atividades foram ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças. Saliento que a criança que evidenciou um nível de implicação mais baixo (nível três) deve-se ao facto de ser a criança mais nova da sala e ter uma grande vontade de brincar livremente, demonstrando algumas dificuldades em respeitar os colegas.

Figura 73 - Ficha 1g da semana 19 a 22 de novembro de 2012.

"O Girassol" – Sala dos 3 anos  
**Ficha 1g**  
 Fase 1 – Avaliação geral do grupo  
 Data: 19 a 22 de novembro de 2012

Crianças	Nível de bem-estar					Nível de Implicação					Comentários		
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4		5	?
Nomes													
Beatriz													
Clara													
Catarina													
Diogo													
Ema													Eccelente desenvolvimento.
João C.													
João P.													
Leandro													Grande capacidade comunicativa.
Leticia													
Lucas													
Maria													Grande vontade de brincar livremente.
Martim													
Salomé													
Tabetha													
Vasco													

Cor	Níveis
Vermelho	1 e 2
Laranja	3
Verde	4 e 5

Após realizar a fase um do processo de avaliação segundo o SAC, passei para a fase dois (ficha 2g) que consiste na análise e reflexão em torno do grupo e do contexto (ver apêndice 25). Esta avaliação decorreu após a primeira semana de observação e teve como principal objetivo perceber os aspetos positivos e negativos em relação ao grupo, ao contexto e as opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância. Nesta avaliação destaquei as características/recursos da comunidade, das famílias e do projeto da instituição, como também fiz um balanço geral de aspetos positivos e negativos e propus algumas ideias para o desenvolvimento do PEG.

Esta avaliação permitiu perceber alguns aspetos que deviam ser mantidos aquando a minha intervenção como é o caso do clima de confiança entre todos os elementos da sala. Pelo contrário, também foi possível verificar aspetos que poderia mudar aquando a minha intervenção pedagógica, como é o facto de permitir que as crianças escolhessem as áreas em que queriam brincar e proporcionar atividades direcionadas para os interesses e necessidades

do grupo. Sendo que, através destas podia colmatar problemas como as atitudes de egocentrismo, reveladas por algumas crianças.

Deste modo, passei à fase três com o preenchimento da ficha 3g em que defini objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo de crianças da sala dos três anos II (ver apêndice 26). Nesta terceira fase ocorre uma “(...) reflexão sobre o contexto (2g) permite aceder a uma perspectiva acerca das forças do contexto e do que deve ser preservado, e acerca dos pontos fracos que necessitam de maior atenção e investimento.” (Portugal & Leavers, 2010, p.106).

Os objetivos traçados foram desenvolvidos ao longo do estágio pedagógico, sendo traçadas iniciativas a desenvolver ao nível da oferta educativa, do clima de grupo, do espaço para iniciativa, da organização e o estilo do adulto.

Durante a intervenção no contexto do jardim-de-infância mais concretamente com as crianças do grupo, tentei trabalhar os objetivos traçados, não só nos momentos de atividades propostas mas também nos vários momentos da rotina. Com a minha intervenção as crianças, pelo menos no momento dos bons dias, passaram a ter oportunidade de partilhar acontecimentos, o que se verificou muito apelativo para as mesmas. No entanto, algumas crianças apesar de quererem participar revelaram timidez e dificuldade na comunicação que ao longo das semanas, com o trabalho continuado, foram melhorando. Outros objetivos foram trabalhados nos momentos de atividades como o caso da escolha de material e partilha do mesmo com os colegas.

Considerando o tempo de estágio pedagógico apenas foi possível realizar um ciclo da avaliação do grupo de crianças, que permitiu, através da reflexão, principalmente adequar a minha intervenção e ajudar as crianças no desenvolvimento de competências sociais e humanas.

### **3.4.2 Avaliação das competências do grupo.**

Em consonância com a avaliação efetuada através do SAC, realizei uma avaliação das competências que teve por base as OCEPE. Esta avaliação encontra-se dividida por áreas de conteúdo, área de formação pessoal e social, a área do conhecimento do mundo e a área da expressão e comunicação com os domínios da expressões plásticas, motoras, musicais e dramáticas, domínio da matemática e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (ME, 1997).

Na avaliação considerei as observações/avaliações realizadas nas planificações semanais, a relação com as crianças e as conversas com a equipa pedagógica da sala. Assim,

pude verificar a evolução das crianças e quais os aspetos que precisavam ser mais trabalhados.

Para a avaliação tive em conta as características descritas aquando a caracterização do grupo de crianças. Considero que a metodologia que adotei no estágio pedagógico ajudou no melhoramento de determinados fatores, principalmente relacionados com os conflitos e o sentido de egocentrismo das crianças.

Na área de formação pessoal e social as crianças demonstraram-se mais dispostas a respeitar o outro, colaborar e ajudar, realizando trabalho em conjunto. Saliento que o diálogo e as propostas de atividades que, frequentemente tinham um cariz de interajuda, facultaram uma melhoria neste campo. Em termos de autonomia, as crianças demonstraram continuar no mesmo ponto de partida, possuindo sempre uma relativa dependência do adulto, que através do incentivo ajuda a que as crianças consigam realizar as tarefas.

No que concerne à área do conhecimento do mundo, todo o grupo revela grandes aptidões e competências, sendo que o trabalho desenvolvido foi com o intuito de conseguir perceber o conhecimento das crianças, colocando-os à prova. As crianças foram capazes de reconhecer as partes da figura humana, reconhecer estados do tempo, identificar objetos e animais. No geral esta é a área que possuem mais conhecimento, como tal pode ser utilizada como incentivo a exploração de áreas menos motivantes.

Relativamente ao domínio da expressão plástica as crianças já revelavam um grande à vontade, provocado pelo sistemático contacto com esta área. No decorrer do estágio verifiquei que a representação da figura humana era uma das dificuldades do grupo de crianças, assim após desenvolver trabalho no sentido de colmatar a dificuldade foram notórias, algumas, melhorias. Para que tal ocorre-se foi necessário recorrer ao incentivo e ao diálogo na execução das atividades, pelo que a representação da figura humana deve continuar a ser trabalhada. O grupo de crianças no geral é autónomo na escolha dos materiais, embora tenha sentido que, no início do estágio pedagógico, as crianças hesitavam um pouco, pois tornou-se algo novo o seu poder de escolha dos materiais. Denoto que o grupo, também revelou dificuldades na realização de trabalhos com um tema definido, deste modo considero que deve ocorrer um trabalho contínuo que possam existir para a melhoria das capacidades das crianças.

Na expressão e comunicação, domínio da expressão motora, grande parte das crianças encontra-se bem desenvolvida e com gosto por se expressar através do corpo. No que concerne à criança com mais dificuldades, durante o estágio pedagógico incentivei e proporcionei momentos para que a mesma sentisse mais confiança e segurança nos seus

movimentos. Relato que houve alguma melhoria, mas que a frequente ausência da criança torna mais difícil o trabalho contínuo. A motricidade fina foi o campo em que mais apostei, pelo facto de durante as observações verificar que as crianças necessitavam de mais experiências diversificadas nesse campo. As atividades propostas constituíram-se como verdadeiros desafios, que após algum tempo de trabalho ajudaram na coordenação dos movimentos mais precisos.

Um dos domínios que serviu de ponto de partida, foi o domínio da expressão musical. As crianças desde o início revelaram grande interesse pela área e com o desenvolver das atividades a curiosidade aumentou. Nesta área as crianças revelaram-se capazes de identificar e reconhecer sons, cantarolar canções e produzir sons com instrumentos musicais. O grupo de crianças revelou conseguir identificar as diferentes intensidades dos sons e ser criativo na exploração dos mesmos.

A expressão dramática para o grupo de criança da sala dos três anos II é uma área muito interessante. Partindo desse interesse trabalhei valores importantes para viver em sociedade, e que foram, maioritariamente, adquiridos pelas crianças. Reconhecer personagens da história e perceber o seu papel na mesma foi conseguido, por grande parte do grupo, embora seja importante referir que este aspeto foi trabalho subtilmente e através de questões simples. A exploração de fantoches e a criação de diálogos foi desempenhada de forma positiva, sendo que algumas crianças demonstram mais timidez do que outras.

Na realização do estágio, o domínio da matemática consistiu principalmente no emparelhamento de objetos, na realização de puzzles e na comparação de tamanhos. Relato que o grupo de crianças consegue realizar as atividades mencionadas e que apenas uma criança revela mais dificuldades, situação que pode ocorrer pelo facto de a criança ser mais nova que o restante grupo.

No contexto da linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo de criança conseguiu atingir os objetivos propostos, principalmente, no que concerne à exposição da sua opinião e dialogar sobre determinado tema. Confiro que apenas três crianças demonstraram menos vontade no diálogo e na linguagem oral, sendo uma delas a criança selecionada para a avaliação individualizada. No término do estágio percecionei a curiosidade pela escrita em cerca de cinco crianças, sendo importante um trabalho mais individualizado com as mesmas.

Tendo em conta esta avaliação, em termos gerais considero que as crianças atingiram os objetivos e competências traçados ao longo do estágio pedagógico, sendo que algumas crianças necessitam de trabalho diferenciado em determinadas áreas como a linguagem oral. Perceciono que as atividades propostas, pela análise do desempenho das crianças e dos

resultados obtidos, foram ao encontro das necessidades e interesses do grupo e de cada criança. A constante avaliação e reflexão das propostas de atividades permitiu um progresso no processo de ensino/aprendizagem.

Exponho que o tempo de estágio com as crianças não permitiu desenvolver competências que perdurem durante as suas vidas, pelo que acho pertinente uma continuação do trabalho desenvolvido. Trabalho que, anteriormente e em consonância, foi realizado com a equipa pedagógica da sala.

### **3.4.3 Avaliação individual da criança.**

A seleção de uma criança de três anos para realizar a avaliação individualizada foi pelo facto de esta se demonstrar uma criança muito pouco expressiva perante os adultos, tornando a comunicação entre estes dois elementos um processo difícil. No entanto, na relação com os colegas a criança revela-se bastante dinâmica e interessada em brincar com estes.

A abordagem individualizada permite registar indicadores de desenvolvimento pessoal e social da criança, tendo em atenção as dimensões dos comportamentos no grupo, das atitudes e das aprendizagens em domínios essenciais. A criança também é avaliada nas áreas de expressão e comunicação, conhecimento do mundo e áreas motoras (Portugal & Leavers, 2010).

A avaliação da criança nas várias áreas é obtida através de cinco níveis: o nível um é indicador de que a criança tem grandes dificuldades naquela área e o nível cinco refere que a criança possuiu uma elevada competência. A escolha do nível em que se encontra a criança tem sempre em conta a idade da mesma e as competências médias das crianças do grupo (Portugal & Leavers, 2010).

A avaliação da criança decorreu nas três fases indicadas no SAC, como tal recorri ao preenchimento da ficha 1i na primeira fase, posteriormente a ficha 2i realizando a análise e reflexão da ficha 1i. Na terceira fase preenchi a ficha 3i com o intuito de fazer um balanço dos aspetos positivos e negativos que caracterizam a criança.

O preenchimento da ficha 1i ocorreu após a observação discreta durante duas semanas de estágio pedagógico, relato que alguns dados foram obtidos através de diálogo com a equipa pedagógica da sala de atividades.

No que concerne à avaliação respeitante à dinâmica das atitudes, a criança é avaliada nos indicadores relativos à autoestima, à auto-organização/iniciativa, à curiosidade e desejo de aprender, à criatividade e à ligação com o mundo (ver apêndice 27).

Quanto aos indicadores de autoestima, a criança durante o período de observação revelou sinais de perturbação emocional, normalmente evidenciado quando era colocada perante situações desafiantes. Esta criança demonstra alguma dificuldade em expressar os seus gostos e sentimentos e em experienciar atividades diferentes. Foi possível verificar que a criança, normalmente, não é assertiva na toma de decisões, principalmente aquando conflito com os colegas. Deste modo, considerando a idade da criança e as competências do grupo em geral, a criança em estudo situasse no nível dois, nestes indicadores.

Nos indicadores de auto-organização/iniciativa a criança situa-se no nível dois. A identificação da criança neste nível devesse ao facto de esta não se concentrar numa atividade, ou seja, não se focaliza no que deseja distraído-se facilmente. Normalmente, faz escolhas com algum receio e gosta de realizar as atividades sem seguir um procedimento, pois o que deseja é o produto final. Durante as observações a criança não demonstrou distanciamento no sentido de refletir sobre as ações, demonstrando grande interesse nas atividades em grupo e pouca cooperação com os colegas.

A curiosidade e o desejo de aprender, a criatividade e a ligação com o mundo são indicadores em que a criança se encontra no nível três.

Na dinâmica do comportamento no grupo que tem como indicador a competência social, a criança em estudo foi avaliada num nível dois. Em termos gerais a avaliação considerada deve-se ao facto de não procurar contacto e interações com os adultos e a sua relação com os colegas ocorre aquando momento de brincadeira livre. A criança revela dificuldades na expressão dos sentimentos e dos gostos, conseqüentemente pouco a vontade para falar em grupo.

Os domínios essenciais dividem-se em vários indicadores como a motricidade fina, a motricidade grossa, a expressão artística, a linguagem, o pensamento lógico, conceptual e matemático, a compreensão do mundo físico e tecnológico e a compreensão do mundo social.

Os indicadores de motricidade fina revelam que a criança encontra-se no nível três. Desde os primeiros momentos de observação esta demonstrou gostar muito de manipular e explorar objetos, revelando destreza manipulativa. Mostra dificuldades na manipulação de objetos do dia-a-dia como o caso do uso da colher nas refeições e também revela dificuldades no vestir-se sozinho.

A motricidade grossa da criança encontra-se desenvolvida em termos médios/altos, uma vez que a criança desenvolve adequadamente tarefas que envolvem o corpo, controlando e coordenando os diferentes movimentos que pretende realizar. Em termos de locomoção a criança consegue efetuar o movimento com alguma fluidez, mas não demonstra total confiança na experimentação de novos movimentos. Normalmente tem dificuldades em respeitar regras e utilizar os equipamentos de forma adequada o que a leva ao não cumprimento de normas preventivas de acidentes. Atendendo à idade e às competências médias das crianças do grupo, a criança em estudo situa-se no nível quatro, nos indicadores da motricidade grossa.

A criança no que concerne às expressões artísticas demonstra motivação e interesse principalmente pela área da música, como o tocar, cantar e dançar. Durante as observações notei que gosta muito de frequentar a área da casinha e evidencia alguma criatividade no jogo simbólico, tendo tendência a imitar os adultos, por vezes, revela alguma timidez. No entanto, quando incentiva e envolvida na atividade a criança deixa fluir a sua imaginação esquecendo que pode estar a ser observada. Considerando estes aspetos a apreciação global da criança referente à expressões artísticas encontra-se no nível três.

A análise dos indicadores referentes à dimensão da linguagem permite constatar que a criança encontra-se no nível dois, uma vez, que esta não demonstra interesse nas atividade em que é necessário utilizar a linguagem como meio de comunicação e revela dificuldade em perceber o que lhe é comunicado. No decorrer das observações evidenciou dificuldades na pronuncia e articulação de palavras e em captar a atenção dos colegas quando pretende comunicar, ressalvo que a criança, normalmente, brinca sempre com o mesmo grupo de colegas. Em termos gerais a criança interessa-se pela área da biblioteca e gosta de foliar os livros.

Nos indicadores do pensamento lógico, conceptual e matemático a criança não revela interesse em discutir temas e relacioná-los, mas sim em explorar e organizar conhecimentos segundo uma determinada ordem. Esta é capaz de organizar e agrupar objetos utilizando conceitos simples como “muito” e “pouco”. Reconhece termos específicos, mas não os utiliza fluentemente, pois não se interessa pela explicação dos factos. Considerando os indicadores a criança encontra-se no nível três em termos globais, no que concerne ao pensamento logico, conceptual e matemático.

A compreensão que a criança demonstra ter em relação ao mundo físico e tecnológico encontra-se no nível três. Esta implicasse grandemente na exploração de materiais e objetos percebendo como é que estes funcionam e é capaz de utilizar estes materiais de diferentes

formas e reconhecer algumas propriedades dos mesmos. No que diz respeito aos aspetos básicos de nutrição, higiene e segurança a criança não evidencia conhecer a importância destes.

Em relação à compreensão do mundo social, gosta de ouvir histórias de acontecimentos passados, sabe que existe instalações apropriadas para cuidar das suas necessidades básicas, revela ter conhecimento sobre as diversas formas de comunicar. A criança reconhece que existem diferentes grupos e que cada grupo possui as suas regras, no entanto demonstra dificuldades em cumpri-las. Deste modo, a crianças encontra-se no nível três.

Com o intuito de sintetizar os aspetos mencionados anteriormente referentes às diferentes dimensões e com diferentes indicadores apresento seguidamente o quadro 6.

Quadro 6 – Síntese da avaliação individual da criança segundo o SAC.

Síntese
<p>O Diogo é uma criança que não revela muita autoestima expressando, por vezes, o sentimento de insegurança no meio em que está envolvido. Normalmente, o Diogo tem dificuldades em escolher sozinho o que pretende, tendo tendência a imitar os colegas. Demonstra curiosidade em aprender e fazer mais, mas quando é chegado o momento de realizar as tarefas fica um pouco tenso.</p> <p>No que diz respeito ao comportamento em grupo, o Diogo tem dificuldades em se expressar verbalmente, principalmente com os adultos. Em brincadeiras, o Diogo fala com os amigos e consegue fazer-se entender e cooperar nas brincadeiras. Esta criança tem ainda dificuldades ao nível da partilha de material e relação com alguns colegas mais ativos, recorrendo, por vezes, a agressões físicas para resolver seus conflitos.</p> <p>Em termos motores esta criança encontra-se bem desenvolvida e com boas habilidades, sendo que percebe o mundo à sua volta mas tem dificuldade em mostrar-se perante alguns adultos. O Diogo quando incentivado e envolvido nas atividades e brincadeiras consegue superar a sua maior dificuldade que é fazer-se expressar.</p>

Ainda no preenchimento da ficha li do SAC é possível anotar as perspetivas da criança, ou seja, tem a oportunidade de fazer uma autoavaliação. Assim sendo, a criança revelou ter aprendido as cores, relacionar quantidades e conhecer os momentos da rotina. Considera que gostava de melhorar os trabalhos manuais, nomeadamente, os desenhos, tendo dificuldades em expressar no que é boa.

Com o preenchimento da ficha li e de modo a conseguir um melhor conhecimento da criança, o SAC propõe uma conversa com pais, mas devido a problemas conjugais entre os progenitores da criança e pela pouca reactividade demonstrada aquando conversas informais, não me foi possível realizar uma conversa com o intuito de traçar estratégias de apoio à criança para promover o seu progresso na aprendizagem.

Continuando o processo de avaliação passei à análise e reflexão individualizada e para tal preenchi a ficha 2i do SAC (ver apêndice 28). Esta ficha permite que o educador de infância perceçione os níveis de bem-estar emocional e de implicação da criança, formule um impressão geral da mesma, informe-se sobre os dados familiares e consciencialize-se das relações que a criança mantém com a equipa pedagógica, crianças, familiares e o jardim-de-infância em geral. Compreender a criança requer, também, que o educador de infância reconheça quais as atividades em que se implica e as áreas desenvolvimentais implícitas, o mesmo referente às atividades que a criança não se implica. Conhecer a sua opinião sobre o jardim-de-infância será importante para conseguir, posteriormente, arranjar estratégias que permitam que a criança desenvolva as suas capacidades.

De modo geral é uma criança pouco comunicativa cujo seu ambiente familiar não é de todo muito estável. A relação que a criança mantém com os adultos é uma relação de distancia, demonstrando mais afinidade com pessoas com a sua idade. Revela dificuldades no cumprimento de regras que pode advir do facto de no ambiente familiar essas regras não serem trabalhadas. Na chegada ao jardim-de-infância a criança despede-se bem das pessoas de que se faz acompanhar, mas na hora de saída faz, por vezes, algumas birras por querer continuar a brincar com os colegas.

Esta criança implica-se em atividades livres, principalmente, em atividades na área da casinha e dos jogos, desenvolvendo competências ao nível da formação pessoal e social e a das expressões motoras, dramáticas, plásticas, musicais e também na área da matemática. No entanto, não se implica em atividade que envolvam comunicar de forma clara, como tal privasse do desenvolvimento da linguagem oral, sendo que e na sua relação com os colegas ocorrem barreiras, afetando a área de formação pessoal e social.

Na recolha da opinião da criança sobre o jardim-de-infância esta informou que gostava da área da casinha, notando-se que ali conseguia brincar livremente fazendo as suas escolha sem qualquer orientação ou supervisão rígida. Em relação ao que não gosta, notei que não gostava de realizar trabalho supervisionado pelo adulto, sentindo-se observada. A recolha destes dados ocorreu através de pequenos diálogos com a criança e nas observações que permitiam perceber se esta encontrava-se descontraída ou não.

A passagem para a terceira fase (ficha 3i) permite realizar “(...) uma perspectiva sobre as possibilidades de evolução positiva da criança, mediante ajuda adequada.” (Portugal & Leavers, 2010, p.118).

Na definição de objetivos e iniciativas individualizadas (ver apêndice 29) defini como principal preocupação o pouco à vontade da criança em se expressar com adultos e nas

atividades em grande grupo, sendo que quando se expressa não consegue captar a atenção dos colegas. Outra preocupação é o facto de ter dificuldades no cumprimento de regras quer na sala de atividades quer nos outros espaços no infantário.

O balanço que efetuei relativamente aos aspetos positivos e negativos da criança, em termos gerais, informa que esta é bastante ativa e gosta de se movimentar e brincar sem supervisão e que tem uma relação de pouca afinidade com os adultos e muita dificuldade em expressar o que deseja, como também em cumprir regras.

Para intervir junto da criança tracei como objetivos de ação estimular a linguagem, dar mais espaço e possibilidades de se expressar e promover a sua interação com todas as crianças do grupo. Considerando estes objetivos defini como uma iniciativa possível interagir e tentar o diálogo com as crianças nos momentos de rotina, pois “a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança.” (Portugal & Leavers, 2010, p.137). As outras iniciativas traçadas dizem respeito ao pedir a colaboração e participação da criança nos momentos de diálogo em grupo e incentivar a que ajude os colegas em tarefas como abrir a porta, que permitiria uma maior interação da criança com o restante grupo.

Em jeito de balanço, durante o estágio pedagógico, consegui colocar as iniciativas definidas em prática, com maior ênfase na interação com a criança nos momentos da rotina e facilitar a sua participação nas atividades em grupo. Notei que a criança começou a conseguir dialogar mais comigo, no entanto revelava sempre dificuldades, principalmente quando não sentia confiança no que tinha realizado ou no que queria realizar. Apesar de ter dificuldades na comunicação essencialmente com adultos, revelou sempre gostar do infantário e de lá estar, sentindo-se bem mas no seu mundo.

Esta avaliação permitiu conhecer a criança e o seu contexto como também atender às especificidades com o intuito de melhorar o seu desenvolvimento, que como refere nas OCEPE

(...) conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo à suas necessidades. (ME, 1997, p.25).

### **3.5 Reflexão crítica final sobre a intervenção educativa em Pré-Escolar.**

A intervenção pedagógica na sala dos três anos II possibilitou o contacto com diferentes situações e permitiu a reflexão sobre as mesmas e os seus processos. A reflexão ocorreu com o principal intuito de conseguir promover uma educação de qualidade.

O educador de infância, segundo o decreto-lei n.º 241/2001, deve proporcionar um ambiente de estimulação à comunicação, ao desenvolvimento da linguagem oral, promover experiências nas áreas de expressão plástica, motora, dramática e a na área do conhecimento do mundo. Este decreto-lei informa também que o educador não deve ter apenas competências científicas e pedagógicas, mas também possuir aptidões para as relações pessoais, visto que é importante o tipo de relação que estabelece com os adultos e crianças, ou seja, o seu relacionamento interpessoal, ético-deontológicos e organizacional.

Durante a realização do estágio pedagógico propus-me a conhecer cada criança e a estabelecer uma relação com todas elas. O grupo em termos gerais reagiu bem à minha entrada no seu ambiente educativo, mas algumas crianças demoraram mais tempo a demonstrar confiança para com os meus comportamentos. Para conseguir cativar as crianças, ao longo da minha intervenção, usufruí dos momentos de brincadeira livre e dos momentos da rotina para interagir, brincando ou conversando com estas.

Ao longo das semanas foi notório que o controlo que tinha sobre o grupo ia aumentando, relato que esta questão foi um receio ao iniciar o estágio. Nas intervenções decidi que a disciplina deveria ser centrada no grupo, tal como a educadora cooperante realizava e que “(...) torna-se algo que as crianças têm de respeitar para se entenderem umas com as outras. Assim, esta disciplina centrada no grupo torna-se simultaneamente um factor determinante da vida do grupo.” (Vasconcelos, 1997, p.143).

Na relação com as crianças, tentei sempre estar atenta aos seus sentimentos, encorajá-las a tornarem-se progressivamente mais autónomas, incentivar à cooperação e estimular à resolução dos seus conflitos trocando pontos de vista. Assim, pretendi criar uma relação de afeto, de respeito mútuo e de confiança. A criação de ambiente estimulante com um clima de apoio e de relações positivas, segundo Hohmann e Weikart (2011), é crucial para desenvolver a aprendizagem ativa de todas as crianças do grupo.

Relativamente à relação com a equipa pedagógica da sala dos três anos II, foi desenvolvida de forma gradual e permitiu um trabalho em equipa, que deve ser fomentado no apoio mútuo e no respeito pelas diferenças de cada elemento (Hohmann & Weikart, 2011). A educadora cooperante desde o início propôs-se a ouvir as minhas dúvidas e pensamentos

sobre o modo como intervir, deixando um espaço para alguma reflexão. Denoto que, por vezes, havia alguma intervenção da educadora cooperante com o intuito de também conseguir realizar atividades com as crianças, principalmente no natal. Tal acontece pelo grande ênfase dado à decoração da sala consoante as festividades traçadas pelo PAC.

Em termos gerais a relação que consegui com todos os elementos da equipa pedagógica foi valiosa para desenvolver uma harmonia no ambiente educativo e contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Considero pertinente o facto de todos os elementos da equipa pedagógica privilegiarem a autonomia das crianças, permitindo um desenvolvimento harmonioso e constante em que, como refere Kamii (1973) “ (...) a criança é independente, utiliza a sua própria iniciativa prosseguindo os seus interesses, diz exactamente o que pensa, faz perguntas, experimenta e tem muitas ideias.” (p.166).

Na realização do estágio as grandes dificuldades sentidas, para além das mencionadas, foram relativamente ao atender às necessidades e interesse de cada criança em específico e promover um ambiente em que todos os elementos pudessem participar sem que existe uma barreira para com os que possuem um desenvolvimento e menor aptidão nas relações humanas.

Tendo em consideração as dificuldades optei por planear as atividades de um modo flexível para que todas as crianças pudessem ter uma intervenção ativa, independentemente do seu conhecimento, pois cada criança é uma só e o educador deve “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamento que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.” (ME, 1997, p.15).

No que concerne à dificuldade de atender às necessidades e interesse de cada criança, examino que tive uma intervenção positiva, principalmente em atividades que foram desenvolvidas individualmente. Com cada criança consegui adaptar a minha abordagem, promovendo uma interação diferenciada. Refletindo sobre este aspeto, considero que ainda tenho um longo caminho a percorrer, no entanto o processo que adotei permitiu que cada criança se sentisse única e, como tal, mais motivada e envolvida na atividade.

Desenvolver competências e capacidades nas crianças não foi o objetivo traçado inicialmente, mas sim o de facultar oportunidades para que por si só se desenvolvessem e adquirissem competências de cooperação e interajuda. É relevante notar que no decorrer do estágio sempre estive atenta com o intuito de ajudar e incentivar o desenvolvimento das crianças tendo em conta “(...) o modo como a pessoa experiencia a sua vida e, em particular com os factos que vivenciou de modo agradável.” (Kamii, 1973, p.110).

Ao longo do estágio foi também uma preocupação envolver as famílias no processo de ensino/aprendizagem das crianças. Para além de este ser um receio ao início do estágio e uma das questões da I-A, foi também uma tarefa difícil, principalmente no que concerne ao diálogo com alguns pais. Em forma de desabafo informo que gostaria de ter conseguido uma maior envolvência dos pais, mas que tal não foi possível pela pouca vontade demonstrada pelos mesmos. O trabalho de alguns pais e as palavras de apreço para com o trabalho que estava a realizar foram um incentivo para continuar.

Saliento que tenho como princípios essenciais de intervenção com as crianças a promoção da liberdade que “(...) inclui a liberdade de iniciativa, a liberdade de opção de escolha das actividades, no uso do material, na expressão e na criatividade.” (Sousa, 2003, p.123). Outro princípio é proporcionar oportunidades para que sejam as próprias crianças a explorar e manipular de maneira a descobrirem os seus conhecimentos, estabelecendo relações entre estes que motivam e estimulam para a aquisição de outros conhecimentos (Sousa, 2003).

Considero que ainda tenho um longo caminho a percorrer no sentido de promover uma educação de grande qualidade. As experiências advindas deste estágio pedagógico e de outras intervenções realizadas ao longo da licenciatura foram importantes para conhecer contextos, como também influenciaram na formação da minha identidade profissional e pessoal.



## Considerações Finais

O desenvolvimento do estágio pedagógico fez-me crescer em termos pessoais e, principalmente, profissionais. As situações com que me deparei nem sempre foram as esperadas ou desejadas o que tornou o imprevisto parte do dia-a-dia do estágio. Este imprevisto permitiu conseguir orientar as situações e problemas para o caminho mais adequado. Como refere Nóvoa (1992a) “o êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica (Yinger, 1986).” (p.102).

O desenvolvimento profissional ocorre em contexto, o que fomenta a ideia de que o estágio pedagógico permite conhecer de uma forma mais concisa e experienciada, os papéis e funções do docente. O docente em sala de aula não é apenas o adulto que orienta as crianças no seu processo de aprendizagem mas é, também, aquele que ouve e percebe os seus problemas e tenta ajudar a solucionar, tornando-se um amigo.

Assim, a relação que o docente estabelece com as crianças, em qualquer valência de ensino será um meio promotor de um ambiente de respeito mútuo e de interajuda, facilitando o processo de ensino/aprendizagem de todos os intervenientes.

O contacto direto e o planeamento de situações de aprendizagem facultaram a oportunidade de perceber o modo de aquisição de competências e conhecimentos das crianças. Consequentemente, denotei que quando motivadas e envolvidas as crianças conseguiam construir conhecimentos, expressá-los e utilizá-los. Considero pertinente aquando a planificação que seja tido em conta o grupo de crianças para a qual se dirige e as especificidades de cada membro do grupo.

Durante todo o desenvolvimento do estágio pedagógico utilizei a I-A como metodologia de investigação e que me permitiu questionar sobre diversos aspetos, no sentido de investigar sobre os mesmos. As questões colocadas foram principalmente remetentes para a minha atitude docente e as estratégias a usar no ensino/ aprendizagem.

No que concerne à questão colocada no âmbito dos contextos e cenários, nomeadamente “Que influência tem a intervenção das famílias e da comunidade na motivação das crianças para a aprendizagem?”, tentei ao longo do estágio encontrar estratégias para envolver as famílias e comunidades nas aprendizagens das crianças. Verifico, após a análise dos dados adquiridos, que a intervenção que as famílias e a comunidade podem exercer no ensino é uma mais-valia e influência de modo positivo a aprendizagem. A troca de

saberes entre os elementos, a sua tomada de consciência do valor da educação são pontos fulcrais da intervenção das famílias e comunidade.

Ressalto que nas duas valências de estágio a interação com as famílias foi positiva, no entanto, o limite de tempo de estágio levou a que alguns projetos não pudessem ser realizados. Denoto que para além do tempo, variáveis como a disposição das famílias e da comunidade em participar, são fatores que condicionam o planeamento de atividades pedagógicas com os mesmos.

Confirmando que as crianças terem conhecimento e sentirem o apoio dos seus familiares mais próximos, motivou à sua aprendizagem. Estas experiências influenciam “(...) profundamente as aprendizagens, frequentemente mediatizadas pela motivação do indivíduo. Uma experiência agradável dá-nos confiança para outras aprendizagens nesse domínio.” (Lopes & Pereira, 2004, p.71).

Grande parte da motivação dos alunos ocorreu com o projeto desenvolvido com as famílias do 1.º ano em que todos trabalharam para o mesmo fim, dar a conhecer as letras e trabalhá-las. A felicidade foi notória, quando ficavam encarregue de uma letra e quando chegava o momento de apresentação do trabalho, em que indicavam com quem tinham elaborado o mesmo.

No que diz respeito às questões colocadas no campo das estratégias de ensino e conteúdos de aprendizagem, estas foram mais variadas e tiveram implicações nas duas valências de estágio.

Relativamente à questão de como estagiária conseguir promover uma aprendizagem cooperativa, ressalvo que foi uma das questões mais difíceis de investigar. A dificuldade adveio de constrangimentos relacionados com o modo como as crianças estavam habituadas a trabalhar, ou seja, as opções metodologias das cooperantes.

Na EPE, a investigação sobre a aprendizagem cooperativa decorreu através da análise das planificações das propostas de atividade, da avaliação das mesmas e das observações realizadas. Confiro que as crianças demonstraram gostar de trabalhar juntas, mas tinham alguma dificuldade em partilhar, tendo em consideração que são criança de três anos e que se encontram na fase do egocentrismo.

No 1.º CEB, a aprendizagem cooperativa foi desde logo uma aposta, como já referido, e para que esta ocorra com qualidade é necessário preparar os alunos ao nível da partilha e respeito pelo outro, ou seja, educar valores importantes para viver em sociedade. Assim, aquando o início da intervenção pedagógica, nem todos possuíam esses valores, o que na construção de aprendizagens cooperativamente gerava-se desconforto em alguns alunos. Na

observação do comportamento dos alunos e dos trabalhos realizados aos pares, denotei que gostavam de ter a possibilidade de trocar ideias com os colegas e que se houvesse uma continuidade, seria possível realizar, diariamente, aprendizagem cooperativa com grupos de trabalho heterogêneos.

Saliento que a utilização desta metodologia, nas duas valências de ensino é possível de acontecer, tendo o docente um papel determinante na organização e orientação dos trabalhos. Aquando o estágio, desenvolver o papel de orientador e investigador foi difícil, no entanto, aquando a repetição de tais atividades a dificuldade foi diminuindo, pelo facto de os intervenientes começarem a perceber as suas tarefas e funções, realizando-as sem provocar distração nos restantes colegas.

Recorrer a esta metodologia permite que a aprendizagem deixe de ser apenas um elemento, passando a ser um meio que facilita a aprendizagem de todos os membros do grupo, tornando-se uma aprendizagem social (Fontes & Freixo, 2004). A sua utilização desta metodologia é possível e útil, sendo que o docente tem de a querer e trabalhar com os alunos com o intuito de promover uma mudança, pois como refere Freire (1996), “(...) mudar é difícil mas é possível (...)” (p.79).

A questão relativa à diferenciação pedagógica ocorreu pelo facto de todas as crianças serem diferentes e ser necessário, para uma educação de qualidade, que as necessidades, de cada uma, sejam atendidas e tomadas como aspetos que intervêm na aquisição de competências. Saliento que no início da investigação sobre a questão, denotei que as diferenças advinham, principalmente, das experiências anteriores com quais cada criança tinha contactado.

Na valência de EPE analisei os dados recolhidos por observação e registo diários que permitiram considerar que a diferenciação foi realizada direcionada, principalmente, para o diálogo com as crianças, ou seja, o modo de falar dependia do recetor da mensagem. Relato que foi uma diferenciação que ajudou no desenvolvimento das crianças, no que concerne à realização das atividades diárias e propostas.

Relativamente ao 1.º CEB, a diferenciação pedagógica ocorreu através de fichas de trabalho mais específicas para os alunos que possuíam mais capacidades e raciocínio mais rápido, sendo a abordagem oral diferente para cada um, tal como em EPE.

Conclui que a investigação decorrente da questão da diferenciação pedagógica foi difícil e menos precisa, pelo facto de existir uma tendência, anteriormente à entrada no estágio, de unificar as aprendizagens. A diferenciação pedagógica ao nível do 1.º CEB deve ser melhorada, no sentido do papel do docente e dos alunos, criando estratégias e momentos

de aprendizagens diferenciados, consoante as competências dos alunos. Ao utilizar a diferenciação pedagógica todos contactam com experiências mais interessantes e envolventes (Tomlinson, 2008).

Na questão da I-A relacionada com as TIC, considerei as possibilidades para as utilizar e retirar partido das mesmas para as aprendizagens das crianças. Saliento que a utilização das TIC foi nas duas valências um recurso pertinente e que motivou as crianças para produzirem aprendizagens. Para Costa, Peralta & Viseu (2007) o trabalho que se desenvolve com as TIC é estimulante e proporciona oportunidades das crianças comunicarem entre si e com o adulto.

A utilização das TIC pelas crianças foi um ponto que não foi trabalho como desejava pelo facto de o contexto não o permitir, ou seja, nas duas valências não existe possibilidade das crianças contactarem diretamente com as TIC no momento das AC. O ambiente em que as crianças estão inseridas não possui computadores com os quais possam contar para realizar pesquisas e construir aprendizagens.

O contacto que as crianças tiveram, foi através do computador levado por mim e, no caso do 1.º CEB, pelo meu par pedagógico. Deste modo, a utilização das TIC em sala de aula é muito limitada ao tempo que as crianças possuem para a área de informática que ocorre todas as semanas à mesma hora. A abordagem a esta questão revelou-se pertinente com o intuito de perceber se os benefícios das TIC eram possíveis de utilizar em sala de aula, o que se verificou negativo.

A última questão, no campo das estratégias de ensino e conteúdos de aprendizagem, a que me propus refletir através dos dados obtidos com a realização da I-A, foi acerca das vantagens de utilizar o jogo como meio para construir conhecimentos. Denoto que, desde logo, em qualquer uma das valências em que realizei estágio pedagógico, o jogo foi uma das estratégias muitas vezes utilizada. Nos primeiros momentos de utilização do mesmo percebi que as crianças, em qualquer idade vêm o jogo como um desafio e oportunidade de se expressar. Assim, revelaram que com a realização de jogos, sentiam-se mais motivadas e interessadas em compreender os conceitos adjacentes ao jogo.

É importante salientar que a maneira como as crianças jogam e trabalham o jogo, é o modo como elas percecionam a solução do problema, ou seja, “o que ela faz se transforma num pensamento válido por meio de um processo de construção subjetiva de conceitos.” (Pickard, 1975, p.96). Desta forma, as crianças tornam-se construtoras das suas aprendizagens.

Em termos da valência de EPE, o jogo foi sempre um meio para a descoberta de atividades a desenvolver e que estava implícito em momentos não organizados como em momentos de atividades planeadas. O jogo permitiu-me entrar em contacto com as crianças, conseguindo-as cativar e construir um ambiente de respeito mútuo.

É de salientar que na valência do 1.º CEB a utilização do jogo como estratégia para os alunos aprenderem as vogais, foi uma mais-valia e trouxe vantagens para aquisição das competências de escrita e leitura das letras. No entanto, o espaço da sala e os seus equipamentos, por vezes, fizeram com que a realização dos jogos fosse mais rígida em regras e menos flexível às diversas sugestões, o que se tornou um ponto negativo.

No que concerne à questão colocada tendo em consideração o campo da visão e esperança para o ensino, investiguei de modo a perceber até que ponto modifiquei a minha prática no sentido de me tornar um docente mais reflexivo. Saliento que o facto de ter utilizado a I-A como metodologia privilegiada para investigar as questões a que me propus, desde logo, incutiu a realização de reflexões sobre a intervenção e o modo como a mesma estava a decorrer.

Considero que com o desenvolvimento do estágio pedagógico em duas valências distintas mas complementares, ajudou a torna-me mais reflexiva quanto às oportunidades de aprendizagem que disponibilizava e o modo como o fazia. Relato que é pertinente realizar reflexões diárias ou semanais, consoante as atividades desenvolvidas com as crianças, com o intuito de perceber o que decorreu de modo adequado e o que deve ser modificado. Assim, “o profissional competente actua refletindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventado através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade.” (Nóvoa, 1992a, p.110).

No desenrolar do estágio houve estratégias que foram sendo incutidas, uma vez que, através de reflexões consegui perceber outros modos de seleccionar problemas que advinham da utilização de estratégias inadequadas ou da inutilização de estratégias.

De modo geral, consegui investigar, recolher dados e responder às questões iniciais da I-A, tendo em conta os limites de tempo de estágio e do espaço onde foram desenvolvidas as interações com as crianças.

A utilização da I-A é, segundo Sá-Chaves (1997), “(...) uma potencial estratégia de formação inicial de professores que os pode ajudar a desenvolver capacidades e atitudes de contínuo questionamento da sua prática de ensino e dos contextos em que essa prática se insere.” (p.122). Assim, tornou-se uma mais-valia utilizar esta metodologia de investigação, que me permitiu compreender melhor o ensino, sendo mais autónoma e estando mais apta

para mudanças. Referindo Arends (2001) através da I-A os professores tornam-se mais autônomos, deixando de depender dos diretores e investigadores para decidirem o que devem realizar, passando a estar “(...) conscientes de que as ideias não têm muita utilidade enquanto não forem digeridas pelo espírito crítico do professor ...” (p.526).

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J., et al. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Abrecht, R. (1986). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Andrade, J. (1992). *Os Valores na Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Texto Editora.
- André, C. & Leird, F. (2000). *A Auto-Estima. Aprender a gostar de si para melhor viver com os outros*. Lisboa: Editorial Presença.
- Angotti, M. (1994). *O trabalho Docente na Pré-Escolar – Revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Arends, R. (2001). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MCGRAW – Hill.
- Baleias, A., Almeida, E., Simões, M. & Palma, M. (1995). *Educação Para Todos: gostar de ler - os livros e a escola um caminho para o sucesso*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barlow, M. (2006). *Avaliação Escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.

- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brazão, P., Correia, F., Mendes, G. & Sousa, C. (2012). *Programa da Unidade Curricular de Estágio e Relatório*. Documento não publicado. Centro de Competências de Ciências Sociais, Funchal.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brown, S., Race, P. & Smith, B. (2000). *Guia da Avaliação. Sugestões para Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- .
- Bruner, J. (1976). *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula. Como Prevenir? Como Remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (1987). *A Escrita Criativa e Formal*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Condemarín, M., Chadwick, M & Milicic, N. (1989). *Maturidade Escolar: Manual de avaliação e desenvolvimento das funções básicas para o aprendizado escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Costa, F. Peralta, H. & Viseu, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Costa, I. & Baganha, F. (1991). *O Fantoche que Ajuda a Crescer*. Edições ASA. Coleção: Práticas Pedagógicas.

Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

Cury, A. (2003). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.

Davis, M., Eshelman, E. & McKey, M. (1996). *Manual de Relaxamento e Redução do Stress*. São Paulo: Summus.

Decreto-Lei n.º6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República*, 1ª Série – A, nº15. Disponível em:

[http://agjsaraiva.ccems.pt/Leg.%20escolar/Reorganizacao\\_Curricular/Dec.%20Lei%2006-2001.pdf](http://agjsaraiva.ccems.pt/Leg.%20escolar/Reorganizacao_Curricular/Dec.%20Lei%2006-2001.pdf)

Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de Setembro. Disponível em [http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/4634/DL\\_220\\_2009.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/ronlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/4634/DL_220_2009.pdf)

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Despacho normativo n.º 24-A/2012. Disponível em <http://educaraeducacao.blogspot.pt/2012/12/despacho-normativo-24-a2012-avaliacao.html>.

- Dupont, P. (1985). *A Dinâmica do Grupo-Turma*. Coimbra: Coimbra editora.
- D' Augustine, C. (1976). *Métodos Modernos para o Ensino da Matemática*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A. – indústria e comércio.
- Erasmie, T. & Lima, L. (1989). *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Braga: Universidade do Minho – Unidade de Educação de Adultos.
- Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré. (2011). *Projeto Curricular de Escola*. Retirado de <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=B4bLC2CCjyc%3d&tabid=1569>
- Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré. (2011). *Projeto Educativo de Escola*. Retirado de <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=thJLa6VpgLI%3d&tabid=1569>
- Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 37-48. Disponível em [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_ManuelaEsteves.pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_ManuelaEsteves.pdf)
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. (1998). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- 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*, 07, 89-100. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%207%20PT%20D.pdf>

- Fazenda, I. (1995). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. São Paulo: Papirus.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aspectos Inovadores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2008). *A Etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Fragateiro, L., Cadima, A., Cotrim, A., Leão, C. & Nunes, L. (1995). *Desenvolvimento Pessoal e Social. Situação em 1994*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Guimarães, S. (1982). *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furth, H. (1976). *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- Giorgi, P. (1975). *A Criança e as suas Instituições. A família – A escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Gomes, M., Machado, M., Silveira, I. & Oliveira, L. (2002). *Crescer em comunidade. Estratégias de educação não formal à descoberta de culturas juvenis*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: das concepções às práticas*. Portugal: Editorial Novembro.
- Gordon, E. (2008). *Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grau, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infantário O Girassol. (2009). *Projecto Educativo*. Documento não publicado.
- Instituto Nacional de Estatística. *Censos 2011. Resultados Definitivos. Portugal*. Retirado de [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine\\_censos\\_publicacao\\_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub\\_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1)
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Jardim, M. (2012). *Projeto Curricular de Turma*. Documento não publicado.
- Junta de Freguesia de São Martinho (2012). *Enquadramento socioeconómico*. Retirado de <http://www.jf-saomartinho.pt/a2/index.php>
- Kamii, C. (1973). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro – Lei-quadro da educação pré-escolar. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

Legaud, M. e Legaud, J. (1971). *A Criança e a Música- Todas as crianças são músicos?* Lisboa: Europa-América.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação: a construção de identidades profissionais docentes.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, J. (2002). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinagem”.* Coimbra: Quarteto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor.* Lisboa: Lidel.

Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor faz a Diferença.* Lisboa: Edições Técnicas, lda.

Lopes, L. & Pereira, M. (2004). *Métodos e Técnicas Pedagógicas.* Lisboa: Fundação para Divulgação das Tecnologias de Informação.

Lopes, L. & Pereira, M. (2010). *Formação Pedagógica Inicial de Formadores.* Lisboa: Fundação para Divulgação das Tecnologias de Informação.

Lorente, A. & Ávila, C. (2004). *Como viver com uma criança hiperactiva. Comportamentos, diagnóstico, tratamento, ajuda familiar e escolar.* Porto: Edições ASA.

Lourenço, O. (1993). *Criança para o Amanhã.* Porto: Porto Editora.

Macedo, B. (1995). *A Construção do Projecto Educativo de Escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>
- Marques, R. (1983). *Mudar a Escola. Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1996). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (1998). *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Coleção: Aula Prática.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martínez, M.; García, M. & Montorro, J. (1990). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. (2010). A investigação educacional: princípios e estratégias de internacionalização. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, 19- 26. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%2012%20completa%20PT.pdf>
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., et al. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2007). *Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do currículo na educação pré-escolar*. Retirado de [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17\\_DSDC\\_DEPEB\\_2007.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf).
- Ministério da Educação (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Circular n.º 4 DGICD/DSDC/201. Retirado de <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumentofinal.pdf>
- Ministério da Educação (2012). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>
- Montagner, H. (1996). *A criança actor do seu desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Epigénese e desenvolvimento.
- Montessori, M. (s/d) *A Criança*. Lisboa: Portugal editora.
- Moreira, M. (2004). *A Investigação-acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (co-)Construção de Conhecimento Profissional*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação na Área de Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras (Inglês). Minho: Universidade do Minho- Instituto de Educação e Psicologia.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Negrine, A. (1994). *Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil*. Porto Alegre: Prodil.
- Neves, M. & Martins, M. (1998). *Material de Apoio aos Programas - Professores 1.º Ciclo: Leitura e Escrita 1.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, p. 139-149.
- Noize, G. & Caverni, J. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Nóvoa, A. (1992a). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). Os professores e as histórias da sua vida. In: A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P. & Cavaco, M. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. (2009). *Desenvolvimento profissional dos professores*. In João Formosinho (org.) *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J.; Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (1997). *Desenvolvendo a qualidade em parceria: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pestana, M. (1965). *Didáctica da Língua Portuguesa*. Coimbra: atlântida.

- Piaget, J. (1972). *Para Onde Vai a Educação?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, M. (1997). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Pickard, P. (1975). *A criança aprende brincando*. São Paulo: Ibrasa.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H. et al (1997). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, M. (1984). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Quivy, R. & Campenhout, L. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., et al (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Robalo, F. (2004). *Do Projecto Curricular de Escola ao Projecto Curricular de Turma*. Lisboa: Texto Editores.
- Seiça, A. (2003). *A Docência como Praxis Ética e Deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Sequeira, M. (1990). Investigação Educacional e Desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1), 37-44.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (s/d). *O Método Montessori*. Lisboa: Editorial Inquérito.
- Silva, M. (1995). A Investigação-acção, uma Estratégia de Formação...E de Investigação? In *Estado Actual da Investigação em Formação. Actas do colóquio (Maio 1994)*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 363-376.
- Sousa, A. (1997). *Programação e avaliação desenvolvimental na Pré-Escolariedade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turma com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Unicef (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Retirado de [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.

Veiga, M. (1991). *Formar para Investigar e Investigar para Formar*. In *Formação Contínua de Professores- Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Viera, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pro-Musica.

Zabalza, M. (1998). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2001). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.