



Centro de Competências de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

**Relatório de Estágio realizado nas Escolas Básicas do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Pena
e do Tanque de Santo António**

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

Sandra Daniela Fonseca dos Santos

Orientadora: Mestre Guida Reis Rodrigues Mendes

Funchal, março de 2013

Agradecimentos

Gostaria de apresentar o meu sincero agradecimento a todos os que, de variadas formas, me acompanharam nesta etapa da minha vida e, na impossibilidade de enunciar todos os que dela fazem parte, saliento aqui algumas das pessoas cuja sua dedicação transcendeu a de muitas outras.

As minhas primeiras palavras de agradecimento têm impreterivelmente de ser dirigidas aos meus pais. Sem eles seguir este caminho não teria sido possível pelos mais variados motivos. Pelo apoio e esforço que fizeram, fazem e, certamente, continuarão a fazer dedicados este trabalho.

De seguida não poderia deixar de reconhecer e agradecer a preciosa ajuda de três pessoas essenciais à construção do presente relatório de estágio:

À orientadora científica Mestre Guida Reis Rodrigues Mendes, orientadora do estágio na valência do Pré-Escolar e orientadora do relatório, pela sua atenciosa orientação, partilha de conhecimento e palavras de incentivo.

Ao Pedro Oliveira, amigo dos tempos da vida académica na Universidade do Minho, pela sua dedicação e profissionalismo na correção deste relatório.

Ao Larence, pela sua ajuda em algumas traduções e pelo seu apoio incondicional em todos os momentos.

A todas as crianças da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Pena e do Tanque de Santo António.

Às minhas amigas e colegas pelo apoio e partilha de conhecimentos que em todos os momentos se revelaram fundamentais.

A todos vocês, que de alguma forma estiveram presentes, o meu mais sincero muito obrigada!

RELATÓRIO DE ESTÁGIO II

Resumo

O presente relatório pretende apresentar a ação pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, integrada na unidade curricular Estágio e Relatório do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira. O estágio desenvolveu-se numa linha de investigação-ação e teve como principal objetivo responder aos interesses e necessidades do grupo de crianças e alunos através da adoção de estratégias de intervenção que salientaram a papel ativo das crianças/alunos na construção do seu conhecimento e ainda na promoção do seu bem-estar.

O relatório assenta numa dinâmica de ação e reflexão em torno das principais atividades desenvolvidas e pretende ser um contributo para uma perceção real da ação desenvolvida nos diferentes contextos.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Intervenção Pedagógica, Investigação-ação; Avaliação; Reflexão.

Abstract

This report aims to present the pedagogical action developed in context of Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education, integrated in the curricular unit of internship and report of the Masters in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education of the University of Madeira. The internship developed a line of investigation-action aimed to address the interests and needs of the group of children and students, by adopting intervention strategies that emphasized the active role of children / students in building their knowledge.

The report is based on an input of action and reflection around the main activities along with aiming to be a contribution to a real perception of action developed in different contexts.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education, Educational Intervention, Action inquiry; Evaluation; Reflection.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO IV

Lista de Siglas

APA- *American Psychological Association*

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social

FPS – Formação Pessoal e Social

MAD- Modelo de Atendimento à Diversidade

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientação Curriculares para a Educação de Infância

OTL – Ocupação dos Tempos Livres

PCG – Plano Curricular de Grupo

PE – Pré-Escolar

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEI – Programa Educativo Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PJ – Polícia Judiciária

PNEP – Plano Nacional do Ensino do Português

RAM – Região Autónoma da Madeira

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice de Figuras

Figura 1. Estrutura adotada para as planificações nos diferentes contextos de estágio

Figura 2. Estrutura da avaliação de competências no 1º Ciclo

Figura 3. Organização espacial da sala da Pré B

Figura 4. Gráfico relativo às áreas de maior interesse das crianças

Figura 5. Gráfico relativo às áreas de maior necessidade de intervenção

Figura 6. Gráfico representativo das habilitações académicas dos pais

Figura 7. Síntese da abordagem experimental às ciências

Figura 8. Fotografias representativas dos procedimentos iniciais

Figura 9. Fotografias representativas dos procedimentos seguintes

Figura 10. Registo da experiência

Figura 11. Níveis de bem-estar emocional e implicação na atividade experimental

Figura 12: Jogo da passagem de modelos

Figura 13. Crianças desfilam espontaneamente

Figura 14. Estampagem de folhas

Figura 15. Fotografia da sessão de sensibilização

Figura 16. Organização espacial da sala de aula

Figura 17. Jogo da entrevista ao livro e exemplar do compromisso de leitura

Figura 18. Reconto da história através da dramatização

Figura 19. Pesquisa de informação para o projeto na internet

Figura 20. Preparação da apresentação em *PowerPoint*

Figura 21. Elaboração da apresentação do projeto em cartolina

Figura 22. Apresentação do projeto

Índice de Quadros

Quadro 1. Espaços interiores da EB1/PE da Pena

Quadro 2. Extrato da planificação semanal onde consta a abordagem experimental das ciências

Quadro 3. Calendário dos preparativos e do dia da festa do pão-por-Deus

Quadro 4. Níveis de bem-estar emocional e implicação na avaliação diagnóstica (ficha 1g)

Quadro 5. Ficha 2g – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

Quadro 6. Avaliação final do grupo (ficha 1g)

Quadro 7. Avaliação individual através da ficha 1i (versão completa)

Quadro 8. Ficha 2i - Análise e reflexão individualizada da criança

Quadro 9. Ficha 1i – Avaliação final (versão abreviada)

Quadro 10. Organização espacial da escola

Quadro 11. Abordagem ao texto e apresentação do livro

Quadro 12. Avaliação competências acerca da compreensão da leitura do texto narrativo

Quadro 13. Avaliação de competências na resolução de problemas

Quadro 14. Avaliação do projeto

Quadro 15. Avaliação do projeto adaptada ao aluno com NEE

Apêndices do CD-ROM

Apêndice 1 - Planificação da 1ª semana de prática no PE

Apêndice 2 - Planificação da 2ª semana de prática no PE

Apêndice 3 - Planificação da 3ª semana de prática no PE

Apêndice 4 - Planificação da 4ª semana de prática no PE

Apêndice 5 - Planificação da 5ª semana de prática no PE

Apêndice 6 - Ficha 1g do SAC: Avaliação dos níveis de bem-estar e emocional e implicação durante a abordagem experimental das ciências

Apêndice 7 - Construção do *Livro do Outono*

Apêndice 8 - Planificação da 1ª semana de prática no 1º CEB

Apêndice 9 - Planificação da 2ª semana de prática no 1º CEB

Apêndice 10 - Planificação da 3ª semana de prática no 1º CEB

Apêndice 11 - Planificação da 4ª semana de prática no 1º CEB

Apêndice 12 - Planificação da 5ª semana de prática no 1º CEB

Apêndice 13 - Planificação do projeto

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VIII

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract	III
Lista de Siglas	IV
Índice de Figuras	V
Índice de Quadros	VI
Quadro 5. Ficha 2g – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto	VI
Apêndices do CD-ROM.....	VII
Índice Geral	VIII
Introdução	1
Parte I.....	3
Enquadramento Teórico	3
A Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico: Perspetiva Histórica, Definição e Articulação entre Valências.....	4
A identidade Docente: O Papel da Reflexão e da Investigação na Formação.....	7
Fundamentação Metodológica	9
As principais Dimensões dos Modelos Pedagógicos Subjacentes à Prática	10
Movimento da Escola Moderna	11
<i>High/Scope</i>	11
Os Principais Teóricos que Influenciaram as Opções da Prática	13
Ausubel, Vygotsky e Bruner	13
As Principais Metodologias Adotadas na Prática	17

RELATÓRIO DE ESTÁGIO IX

Diferenciação pedagógica e inclusão.....	17
A educação experiencial	18
Aprendizagem cooperativa	19
Abordagem experimental das ciências	20
O trabalho de projeto	22
A Intervenção Pedagógica	23
Observar.....	23
Planificar e agir	24
Refletir e avaliar	26
Comunicar e articular	28
Parte II.....	29
Intervenção Pedagógica no Pré-Escolar.....	29
O Contexto de Estágio	30
O Meio	30
A Instituição	31
A Sala.....	32
O Grupo	34
A Intervenção Pedagógica.....	38
As Atividades Realizadas.....	39
Abordagem Experimental das Ciências	40
A Intervenção com a Comunidade Educativa	54
Pão-por-Deus e Desfile de Outono	55
Sessão de Sensibilização “A Aprendizagem Emocional das Crianças”	59

RELATÓRIO DE ESTÁGIO X

Avaliação Geral do Grupo.....	60
Avaliação de uma Criança em Particular	68
Meta- Reflexão	81
Parte III	83
Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	83
O Contexto de Estágio	84
O Meio	84
A Escola	86
A Sala.....	87
A Turma.....	88
A Intervenção Pedagógica.....	89
Atividades Realizadas.....	90
A Compreensão da Leitura de Textos Narrativos.....	92
A Resolução de Problemas no Ensino da Matemática.....	102
Projeto “Os perigos do álcool, das drogas, do tabaco e da violência”	109
A intervenção com a Comunidade Educativa.....	117
Sessões de Sensibilização no Âmbito do Tema do Projeto.....	118
Meta-Reflexão	120
Conclusão.....	124
Referências.....	127

Introdução

No âmbito da unidade curricular Estágio e Relatório, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar (PE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) da Universidade da Madeira, apresenta-se o relatório de estágio, condição determinante para a obtenção do grau de mestre em educação PE e ensino do 1.º CEB, resultante da intervenção pedagógica realizada na EB1 com PE da Pena e do Tanque de Santo António.

A sua realização resulta da adoção da metodologia de investigação-ação no estágio, pois este iniciou-se com um período de observação que se revelou fundamental para conhecer o grupo, definir as práticas de acordo com os interesses, necessidades e especificidades de cada contexto e a planificação da ação com base nos conhecimentos obtidos. Neste sentido, o relatório que aqui será apresentado resulta da intervenção pedagógica realizada no contexto de educação PE e de 1º CEB, no período compreendido entre setembro e dezembro de 2012 e pretende refletir uma intervenção prática.

O documento será redigido ao abrigo da 6ª Edição das normas da *American Psychological Association* (APA) com exceção de todos os quadros inseridos no corpo do relatório que sofrerão uma redução no seu espaçamento entre linhas e no tamanho das letras, das figuras que apresentar-se-ão com cores para que a mensagem que pretendem complementar seja mais perceptível e das notas de rodapé que encontrar-se-ão no final da página onde foram inseridas.

No que respeita à estrutura adotada, este encontrar-se-á dividido em três partes que iniciar-se-ão com uma breve introdução ao conteúdo a desenvolver. Assim, na primeira parte abordar-se-á a perspetiva histórica da profissão e perfil docente e os principais teóricos, modelos e metodologias adotados na intervenção pedagógica. Portanto, esta parte referir-se-á ao enquadramento teórico.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 2

A segunda parte destinar-se-á à intervenção realizada no contexto de PE, onde se apresentarão as atividades realizadas ao longo do estágio e que poderão ser consultadas nos apêndices remetidos ao longo do texto. O enfoque das atividades será dado à abordagem experimental das ciências por possibilitar uma visão ampla do seu impacto no desenvolvimento das crianças e nas competências que permitiu desenvolver.

Por último, a terceira parte, referir-se-á à intervenção pedagógica na turma do 3º ano e, à semelhança da parte anterior, constará uma apresentação das atividades desenvolvidas ao longo do estágio que poderão ser consultadas nos apêndices. Será também destinado um ponto à incidência em torno da ação-reflexão de uma atividade da área curricular do português, da matemática e do estudo do meio que espelhe o papel ativo dos alunos na construção de conhecimento.

Em suma, pretende-se com este relatório demonstrar a intervenção realizada, espelhar a construção de conhecimentos das crianças e dos alunos, refletir sobre o meu desenvolvimento e identidade profissional e construir uma ligação entre os saberes teóricos e a sua aplicação na prática.

Parte I

Enquadramento Teórico

Enquadramento Teórico

Nesta primeira parte procurar-se-á abordar dois pontos essenciais para a compreensão da ação desenvolvida ao longo do estágio pedagógico.

Num primeiro momento apresentar-se-á uma breve abordagem histórica da docência nas valências de PE e 1º CEB, fazendo referência à articulação que é esperada entre o PE e o 1º CEB. Posteriormente seguir-se-á uma reflexão das linhas metodológicas que guiaram a intervenção educativa em ambos os contextos de estágio, bem como de determinados aspetos dos modelos pedagógicos que estiveram presentes na ação.

A Educação Pré-Escolar e o Ensino Básico: Perspetiva Histórica, Definição e Articulação entre Valências

A preocupação com a educação de infância formal atingiu o seu auge no século XIX, período marcado pelas grandes revoluções industriais das quais resultaram profundas alterações políticas, sociais, demográficas e económicas das famílias (Bairrão & Tietze, 1995; Bairrão & Vasconcelos, 1997) que conduziram ao desenvolvimento de programas de educação adequados às necessidades de resposta da sociedade.

Em Portugal, o primeiro registo de reconhecimento da educação pré-escolar como parte integrante do ensino oficial coincidiu com a implantação da república, ao permitir a criação da rede privada de Jardins-Escolas João de Deus. Mais tarde, com a reforma do ensino, a educação pré-escolar passou a integrar o ensino primário oficial (Ministério da Educação, 2000). Contudo, com a instauração de uma ditadura, deu-se a extinção do reconhecimento oficial da educação pré-escolar. Desta forma, Portugal passou a ter, nessa época, unicamente como resposta às necessidades educativas a rede privada bem como uma resposta de caráter

assistencial proveniente das misericórdias. Porém, fruto das profundas alterações sociais e económicas, nos anos 70 foram criadas creches e jardins-de-infância para a 1.^a e a 2.^a infância, que prestavam serviços durante o horário de trabalho dos pais, e o serviço de amas e creche familiar (Ministério da Educação, 2000).

Atualmente:

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, 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 (Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro).

A educação pré-escolar destina-se a todas as crianças a partir dos 3 anos de idade até ao ingresso no ensino básico (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

Em contraste com a educação pré-escolar, o ensino existe há alguns séculos, mas até meados do século XVIII a tutela encontrava-se unicamente entregue à igreja e a atividade de professor era considerada secundária (Carvalho, 2008). Todavia, a partir de meados do século XVIII procurou-se delinear o perfil de professor e Portugal passou a dispor de um corpo docente orientado pelo Estado, no qual os professores alcançaram um papel mais ativo, embora a sua atividade continuasse a ser considerada secundária (Nóvoa, 1995). Desta forma, surgiram as primeiras alterações no ensino em Portugal.

Com a criação das Escolas Normais Primárias, em meados do século XIX, o papel do professor ganhou relevância e o alargamento da rede escolar pelo espaço nacional permitiu o processo de feminização dos professores (Anjos, 2007). Além de constituírem um espaço de formação do corpo docente transmissor de conhecimentos, eram também um espaço criado

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 6

pelo Estado para controlar o corpo profissional que se criava em Portugal (Nóvoa, 1995).

Mais tarde, estas escolas passaram a ser designadas de Escolas do Magistério Primário (Ministério da Educação e da Cultura, 1986) e eram “as formadoras daqueles e daquelas que seriam modelos importantes das futuras gerações” (Freire, 2010, p.17).

Na década de 60, em função do desenvolvimento do país, a mudança das políticas educativas passou a ser amplamente influenciada por organizações internacionais e, dessa forma, a formação docente alcançou um papel de relevo nas mudanças educativas do país. No entanto, só após a revolução de abril, a formação de docentes ganhou verdadeira legitimidade com a abertura das Escolas Superiores de Educação que valorizavam a dimensão pedagógica na formação do corpo docente (Nóvoa, 1992).

As mudanças no ensino prosseguiram nos anos subsequentes em função da “explosão escolar” (Nóvoa, 1992,p. 20) que permitiu o exercício da profissão a pessoas sem as devidas habilitações pedagógicas e académicas. De forma a amenizar os problemas daí resultantes, o ensino sofreu nova reforma, marcada pela formação contínua dos professores na década de 90 (Nóvoa, 1992).

Transversalmente a todo o processo de mudanças sociais e educativas, atualmente o ensino tem por objetivos responder às necessidades da realidade social e contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso do ser humano, afirmando-se definitivamente como entidade acessível a todos os portugueses. Assume assim um carácter obrigatório, universal e gratuito, e destina-se a crianças a partir dos 6 anos de idade e prolonga-se por 9 anos (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto).

Tendo por base o objetivo de garantir uma educação e formação ao longo da vida para todos, o governo procedeu à reorganização do ensino básico de modo a reforçar a articulação entre os ciclos e assegurar uma maior qualidade nas aprendizagens (Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro). Neste sentido, os programas propostos para o 1.º CEB implicam que este

represente uma oportunidade de construção de aprendizagens “ativas, significativas, diversificadas, integradas, socializadoras” (Ministério da Educação, 2004, p. 23) que garantam o sucesso escolar dos alunos.

Segundo o Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, para garantir um ensino de qualidade é necessária a existência de uma formação docente de qualidade. É neste contexto que surge a nova formação docente que permite um maior acompanhamento dos alunos por um maior período de tempo pelo mesmo professor. Assim, atualmente é possível que educadores de infância sejam também professores do 1.º ciclo, tal como professores do 1.º ciclo serem professores do 2.º ciclo e vice-versa. É esperado cada vez mais que o docente não seja um mero técnico, mas sim um profissional capaz de adaptar as suas práticas à realidade social e às especificidades dos alunos (Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro), atendendo assim à essência definidora do ensino: promoção e desenvolvimento de um contexto rico e estimulante que permita aos alunos construírem aprendizagens significativas (Roldão, 2005).

A identidade Docente: O Papel da Reflexão e da Investigação na Formação

O estágio pedagógico realizou-se em duas valências distintas do ponto de vista da organização e das rotinas: a valência de Educação PE e a valência de 1.º CEB. Porém, o perfil do docente converge-se num só pois em todas as vivências profissionais não é possível separar a dimensão pessoal da dimensão profissional dado que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991 citado por Nóvoa, 1995, p.26).

De acordo com Galindo (2004) a construção da identidade docente é um processo construtivo no qual os sujeitos se reconhecem enquanto profissionais. Na mesma linha de pensamento, Nóvoa (1995) define a identidade como um espaço para construir a forma de ser e de estar na profissão. É uma construção dependente de fatores como o contexto educativo em que está inserido, as relações estabelecidas com a comunidade educativa, os saberes

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 8

necessários à prática profissional e as experiências pessoais (Anjos, 2007). Não podemos, por isso, separar a construção da identidade docente da formação para a docência porque esta é o primeiro momento onde se articulam as componentes práticas e teóricas que vão permitir aos docentes em formação encontrar um significado pessoal e profissional de forma a construírem as linhas orientadoras da sua futura ação pedagógica (Alonso, 1998).

A prática e a reflexão sobre a prática estão, no âmbito educacional, interrelacionados na medida em que a prática possibilita momentos propícios à reflexão (Coutinho et al., 2009).

Na perspetiva de Rodrigues (s/d) o sucesso escolar depende fundamentalmente de dois fatores chave: a competência do docente e a motivação dos alunos. Portanto torna-se impreterível a implementação de novas estratégias de ensino-aprendizagem e de formação de docentes. É neste sentido que Ponte (1994) afirma que a formação profissional docente está longe de se esgotar apenas com a sua formação inicial, na medida em que ao longo da carreira é necessário um atualizar de conhecimentos e práticas para o pleno exercício das funções (Ponte, 1994). Segundo Nóvoa (1992), a formação não se constrói a partir da acumulação de conhecimentos e técnicas, mas antes com base numa formação que fomente o espírito reflexivo sobre as práticas e uma reconstrução permanente da identidade pessoal.

Atualmente, o docente é visto como um profissional em constante desenvolvimento, longe da visão tradicionalista do mesmo como um mero transmissor de conhecimentos que pratica a sua ação em constante isolamento. A atual conceção remete-nos para um docente colaborativo, que planeia a sua intervenção, avalia as suas práticas e ajusta-as às necessidades dos alunos (Herdeiro & Silva, 2008). É neste sentido que Alarcão (2010) define o docente reflexivo e investigador como um profissional que fundamenta as suas práticas educativas, valoriza a relação professor-aluno e procura respostas às dúvidas e necessidades que surgem com a prática.

Segundo Flores (2010), a formação inicial, - que incentiva os futuros docentes a refletirem sobre as suas práticas e concepções e a investigarem sobre a sua prática -, está a fazê-los desenvolver compreensões profundas sobre a educação e o ensino e a prepará-los para trabalhar em contextos em constante mudança. É neste âmbito que se torna possível referir que ao longo dos estágios verifiquei a importância da formação inicial na construção da minha identidade profissional, pois dentro dos saberes que foram construídos pude optar por aqueles que considere mais próximos do meu perfil docente e, também, fundamentais para promover aprendizagens significativas pois tinham sempre em vista os interesses e necessidades das crianças/alunos.

Fundamentação Metodológica

Portugal tem passado por muitas mudanças estruturais no que respeita ao ensino e à formação dos docentes. Mesmo encontrando-se atualmente vocacionado para um perfil de docente reflexivo, existem, ainda, práticas pedagógicas denominadas de tradicionais. Para estas, o livro e o professor constituem os recursos, materiais e humanos, respetivamente, preferenciais (Menezes, 2000), e o aluno é visto como uma tábua rasa, cuja única tarefa é memorizar e reproduzir a informação sempre que necessário (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009).

Em oposição, a pedagogia da participação produz uma rutura com a anterior e centra-se nos interesses e nas necessidades das crianças/alunos. Defende que a ação se estabelece numa relação entre a teoria e a prática, concretizada através da criação de ambientes pedagógicos “onde as interações e as relações sustentam as atividades e projetos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p. 8). A criança adquire assim um papel ativo na planificação das atividades, enquanto o professor assume a postura de orientador, por um lado, do espaço educativo, e, por outro, de

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 10

entendedor dos interesses e dos conhecimentos prévios das crianças, planejando a ação para uma construção conjunta de saber (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009).

Baseada numa abordagem de pedagogia da participação, as minhas opções na prática resultaram da influência de vários teóricos aos quais apresentarei, nas próximas páginas, uma breve reflexão sobre as teorias que mais influenciaram na construção da *práxis*.

As principais Dimensões dos Modelos Pedagógicos Subjacentes à Prática

Em conformidade com (Oliveira-Formosinho, 2003, 2007) a pedagogia organiza-se em torno de três saberes essenciais que são eles: as ações, as teorias e as crenças. Esta triangulação está presente na ação do docente reflexivo quando este fundamenta as suas práticas nas teorias e nas crenças antes, durante e depois das intervenções. Assim, os modelos pedagógicos, enquanto elementos que sustentam as práticas, são um suporte de resposta à intencionalidade educativa, pois combinam a teoria com a prática (Oliveira-Formosinho, 2003).

Focando-me na minha ação no contexto de PE e 1º CEB devo referir que não foi utilizado nenhum modelo pedagógico na íntegra, mas sim traços do Movimento da Escola Moderna (MEM), especialmente no que respeita ao trabalho cooperativo, que em seguida irão ser brevemente explorados.

Relativamente ao modelo *High/Scope* este esteve presente em determinados aspetos da organização do espaço educativo, por exemplo, através da introdução da área do faz de conta e da interação adulto-criança. Desta forma, de seguida apresenta-se uma breve contextualização dos modelos acima mencionados focando-me essencialmente sobre os aspetos utilizados.

Movimento da Escola Moderna

Os aspetos que aqui abordarei acerca deste modelo referem-se essencialmente ao trabalho cooperativo, sobre a forma de projeto, realizado nas aulas de estudo do meio no 3º ano do 1º Ciclo.

O MEM caracteriza-se por assentar numa prática democrática de “organização e gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços” (Niza, 1998, p. 143) e pretende garantir a participação ativa das crianças na gestão da sala e da escola. Esta dinâmica de interação democrática permite o trabalho cooperativo entre as crianças/alunos.

Segundo Arends et al. (1995) os ambientes de cooperação revelam-se os mais indicados para promover aprendizagens significativas e assegurar a socialização, pois nesta abordagem compreende-se melhor a motivação e o desempenho de todos os envolvidos (Niza, s/d). Um dos dispositivos centrais para o trabalho cooperativo são os projetos, uma vez que estes permitem um trabalho em grupos heterogéneos de crianças/alunos, com faixas etárias diversificadas e, dessa forma, asseguram a heterogeneidade cultural e fomentam o respeito pelas diferenças individuais e culturais. Além destes aspetos, os projetos permitem a utilização das metodologias mais indicadas de acordo com o conteúdo científico, tecnológico ou artístico (Niza, 2007).

High/Scope

Nas próximas linhas segue-se uma breve explanação sobre o modelo acima referido, com especial incidência na organização do espaço e nas interações adulto-criança/aluno. Apesar de ter sido um modelo mais utilizado na prática do PE devido à organização das rotinas e do espaço, no que respeita às interações encontra-se semelhanças na prática do 1º CEB.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 12

O modelo *High/Scope* tem as suas raízes subjacentes na perspetiva do desenvolvimento piagetiana e tem um carácter flexível (Hohmann & Weikart, 1995). O objetivo central deste modelo assenta na aprendizagem pela ação, preconizada a partir das experiências-chave, uma vez que representam a forma como o currículo está concebido para as diferentes faixas etárias (Parente, 2002). Ou seja, as experiências-chave são “propostas de atividades educativas feitas às crianças e realizadas por elas de maneira autónoma” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.149).

Contudo, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa é necessário que haja qualidade nas interações adulto-criança/aluno e criança/aluno- criança/aluno, sendo que o adulto desempenha um papel crucial nesta promoção do desenvolvimento através da planificação e do registo de atividades, bem como da organização espacial e temporal da sala (Kishimoto, Santos & Basílio, 2007). Na mesma linha de pensamento Homann e Weikart (1997) referem que “a criança pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (p.6).

Em conformidade com Schweinhart (2003) as aprendizagens das crianças são mais significativas, quando lhes é dada a possibilidade de planearem a sua ação, agirem livremente e refletirem sobre a ação. Mas, para tal, é necessário que o adulto adquira uma postura de observador e orientador para incentivar as crianças a envolverem-se no seu próprio processo de aprendizagem e a adquirirem estratégias de resolução de problemas, pois só assim estará a ser promovido o desenvolvimento físico, intelectual e social da criança.

Em função destes aspetos, na prática do PE, ao ser percecionado o interesse das crianças por dramatizações, foi disponibilizado na sala um espaço dedicado à área do faz de conta. Neste contexto a minha ação seguiu o pretendido pelo modelo *High/Scope* que foi “organizar a rotina e o espaço físico para assegurar interações positivas para a construção de aprendizagens (Scheweinhart, 2003, p.3).

Os Principais Teóricos que Influenciaram as Opções da Prática

Nesta parte pretende-se incidir sobre os principais teóricos que influenciaram as opções pedagógicas adotadas, nomeadamente ao nível da promoção de aprendizagens significativas atendendo aos conhecimentos prévios das crianças/alunos; ao nível do trabalho cooperativo, essencialmente, através da realização de atividades de grupo e, ainda, ao nível da criação de ambientes de aprendizagem por descoberta. Deste modo, pretende-se aqui esclarecer em que consistem as teorias destes autores e em que situações se verificaram a sua aplicação na prática.

Ausubel, Vygotsky e Bruner

Deixando de parte um ensino tradicional que se limita à transmissão de informação pelo docente, memorização a curto prazo e utilização nas avaliações por parte da criança/aluno, parte da prática pedagógica foi exercida tendo por base a teoria da assimilação de Ausubel (2003). Teve-se como preocupação fundamental partir dos conhecimentos já existentes, não perdendo de vista a construção de aprendizagens significativas. Neste sentido apresentar-se-á uma breve reflexão da sua teoria.

Ausubel (2003) defende que o principal processo de aprendizagem ocorre por receção ativa de conhecimento e não por descoberta porque as aprendizagens efetuadas deste modo podem, na verdade, ter sido memorizadas se as condições em que forem efetuadas não se adaptarem às condições de aprendizagem significava. Apresenta também o conhecimento, não como um acumular de informação, mas antes uma assimilação entre os conhecimentos já existentes e os novos significados.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 14

Segundo este autor, as aprendizagens significativas são sempre ativas porque exigem, por parte da criança/aluno, uma ação e reflexão sobre as novas aprendizagens. Em primeiro plano necessitam de uma análise cognitiva, posteriormente de uma adaptação das ideias prévias às novas ideias e, por fim, de uma construção/reformulação das aprendizagens efetuadas.

No que respeita à influência de Vygotsky nas opções metodológicas, esta esteve essencialmente presente na adoção da metodologia de trabalho cooperativo visto que defende que as crianças se desenvolvem em interação social e que o sujeito apenas é sujeito em contexto social, pois a sua ação apenas existe se houver interação entre sujeitos (Moll, 1996).

Deste modo, um outro fator que levou à escolha do trabalho cooperativo diz respeito à ação desenvolvida com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), pois além da diferenciação pedagógica e inclusão social sobre a qual irei posteriormente incidir, esta abordagem também constituiu uma base explicativa para a importância do trabalho cooperativo com crianças com NEE.

De modo a compreender a teoria da aprendizagem de Vygotsky é necessário compreender que este considerava que os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento encontram-se relacionados uma vez que a aprendizagem, enquanto processo social e cultural, é necessária ao desenvolvimento cognitivo humano. Neste sentido, para Vygotsky (1978 citado por Andrade, 2011), a aprendizagem antecede, obrigatoriamente, o desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento Vygotsky (1978 citado por Moll, 1996) refere que as crianças menos eficazes, ou competentes, desenvolvem-se melhor ao trabalhar com crianças mais competentes pois, por vezes, ao trabalharem em grupos, as crianças mais competentes, agem como orientadores da ação e levam as outras crianças a adquirirem determinadas habilidades, conferindo-lhes um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento. Esta

perspetiva é também adotada no para as crianças com NEE, pois estas também beneficiam das interação estabelecidas com as crianças mais competentes.

Como justificação desta conclusão Vygotsky (1978 citado por Moll, 1996) afirma que todas as crianças têm um nível de evolução real de determinado domínio e um nível de potencial para o seu desenvolvimento. Apelidou a distância entre eles de “zona de desenvolvimento proximal” (p. 152). A zona de desenvolvimento proximal define “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de maturação” (Vygotsky, 1978 citado por Moll, 1996, p.153). O nível de evolução real é determinado pela resolução de determinado problema de forma autónoma e o nível de potencial pela resolução de determinado problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de uma criança/aluno mais competente. O desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) consiste numa apropriação de formas culturalmente apropriadas (Vygotsky, 1978 citado por Moll, 1996).

Contudo, para explicar o motivo pelo qual algumas crianças evoluem e outras regridem, (Vygotsky, 1978 citado por Moll, 1996) explica que o conceito de ZDP não se refere unicamente ao desenvolvimento, mas também pode referir-se à regressão. Tudo depende se a solução apresentada pelo colega mais competente é aceite pelo grupo ou não. Caso seja, é culturalmente apropriada e o desenvolvimento ocorre (Moll, 1996).

A influência de Jerome Bruner na prática verificou-se ao criar condições para descobertas livres pelas crianças, pois de acordo com a sua perspetiva sobre a aprendizagem, define como questão central a aprendizagem por descoberta (Marques, s/d, para. 16). Afirma que conforme se desenvolvem, as crianças apresentam vários mecanismos que lhes permitem usufruir ao máximo da informação que o meio lhes proporciona (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Foi neste sentido, especialmente ao nível das atividades experimentais, que ao permitir que a criança/aluno construísse conhecimento através da descoberta, ao mesmo tempo

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 16

promovia aprendizagens significativas e permitia à criança ter um papel ativo na sua aprendizagem, na medida em que apenas facultei os meios necessários para descobrir por si mesma as respostas à sua curiosidade.

Moreira e Masini (1982) afirmam que as aprendizagens significativas só ocorrem quando “o novo material, que apresenta uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva” (Moreira & Masini, 1982 citado por Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003, p.15).

Seguindo a lógica de pensamento de Jean Piaget, Bruner, segundo (Marques, s/d) atribui à maturação como à interação do sujeito com o ambiente o fator chave para o desenvolvimento cognitivo. Ao mesmo tempo, acentua a importância do contexto na aplicação dos mesmos. A maturação permite à criança organizar as diferentes formas de representação da realidade com recurso a técnicas culturais que advém do ambiente em que está inserida (Bruner, s/d citado por Marques, s/d).

Ainda no âmbito da perspectiva de Bruner (s/d citado por Marques, s/d), o desenvolvimento cognitivo das crianças passa por diversos estádios do desenvolvimento. Durante o estádio da resposta motora, que decorre dos 0 aos 3 anos, as crianças representam os acontecimentos passados através de respostas motoras. Constituindo conseqüentemente a ação a forma de representar a realidade, as crianças aprendem essencialmente através da manipulação de objetos. Dos 3 aos 9 anos, a criança entra no estádio da representação icónica. Dito de outro modo, a sua aprendizagem depende da memória visual. Assim, quando conseguem memorizar imagens, são também capazes de reproduzir objetos. Aos 10 anos as crianças atingem o estádio da representação simbólica que consiste na representação da realidade através da linguagem simbólica e de forma abstrata (Bruner, s/d citado por Marques, s/d).

Em suma, na teoria de aprendizagem de Bruner (s/d citado por Marques, s/d) fica explícito que para que as crianças se desenvolvam cognitivamente, deverão estar em contacto com um meio cultural e linguístico rico e estimulante.

As Principais Metodologias Adotadas na Prática

A adoção de metodologias permite aos docentes debruçar a prática pedagógica num suporte teórico que os ajudam a promover um contexto de aprendizagem rico e estimulante para as crianças/alunos. Em seguida, apresento uma breve abordagem às principais metodologias inerentes à prática em ambos os contextos educativos.

Diferenciação pedagógica e inclusão

O sistema educativo português tem reestruturado as escolas públicas no sentido de as tornar inclusivas, ou seja, transformá-las num local onde todas as crianças/alunos possam aprender juntos e onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades (Correia, 2008, p.7).

Segundo Correia (2008) no seu livro *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e educadores* assiste-se cada vez mais à inclusão das crianças com NEE nas classes regulares para possibilitar ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano, não apenas pelo trabalho desenvolvido na sala, mas também pela convivência com os seus pares. Correia (2008) define que “o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as significativas, na classe regular” (p.8).

A educação inclusiva respeita a criança/aluno nos três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socioemocional e pessoal, e aumenta ao máximo o seu potencial. Daí requer todo um trabalho adaptado que permita o envolvimento com vista ao desenvolvimento

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 18

global da criança/aluno (Correia, 2008). Todavia, apesar de todos os esforços, por vezes, as necessidades e especificidades das crianças/alunos com NEE poderão não estar satisfeitas pela permanência a tempo inteiro nas classes regulares e, nesses casos, é necessário utilizar um Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) para garantir a inclusão com sucesso. A adicionar a isso, a criança/aluno com NEE beneficia igualmente de um Programa Educativo Individual (PEI) com diferentes adaptações curriculares ao nível das atividades, objetivos e avaliação (Correia, 2008).

Contudo, a diferenciação pedagógica não deverá ser entendida apenas como um ajustar das práticas às crianças/alunos com NEE. Pelo contrário, constituiu também um ajustar das práticas aos alunos que necessitam de alguma estratégia individualizada, quer seja de reforço ou de consolidação (Santos, s/d). Foi neste sentido, que ao longo da intervenção pedagógica com as crianças do PE e do 3º ano foram disponibilizadas atividades de reforço e aplicação para os alunos com mais dificuldades, atividades de consolidação para os alunos que têm menos dificuldades e terminam mais rapidamente as tarefas e, ainda, atividades adaptadas às especificidades físicas e mentais das crianças/alunos com NEE ou, no caso do PE, com faixas etárias diversificadas.

A educação experiencial

A linha orientadora da planificação das atividades, ao longo da prática, foi a promoção do Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o DPS é “uma área transversal (...) que deve favorecer a criança, tendo em vista a plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997).

Neste sentido, a educação experiencial enquanto atitude atenta à experiência interna das crianças, promove os níveis de bem-estar emocional e a implicação destas e assume-se como

uma via para atender à finalidade do trabalho de educação de infância (Portugal & Laevers, 2010).

A avaliação destes níveis permite ao educador perceber a qualidade das suas práticas, pois, se os níveis se apresentarem em grau elevado, o desenvolvimento pretendido encontra-se assegurado. No sentido contrário apresentam-se como indicadores fundamentais para ajustar as práticas às verdadeiras necessidades e interesses das crianças e criar condições ambientais ricas e estimulantes (Portugal & Laevers, 2010).

Segundo Laevers (1997, 2005b citado por Portugal & Laevers, 2010) a satisfação das necessidades básicas é determinante do nível de bem-estar emocional e caracteriza-se pela demonstração de satisfação, prazer e relaxamento por parte das crianças. Já a implicação caracteriza-se pela motivação, interesse, concentração e persistência nas atividades (Portugal & Laevers, 2010).

Aprendizagem cooperativa

O recurso ao método de trabalho cooperativo adveio do conhecimento prévio da teoria de Vygotsky acerca da aprendizagem das crianças/alunos, pela consideração de que as crianças mais competentes podem ajudar as crianças menos competentes a obter resultados favoráveis na sua aprendizagem. Neste sentido, o trabalho em grupo foi umas das estratégias usadas na prática para promover a aprendizagem por parte de todos os alunos.

Diversos autores apresentam o seu ponto de vista sobre a aprendizagem cooperativa. Para Johnson, Johnson e Holubec (1999 citado por Andrade, 2011) consiste num trabalho em pequenos grupos, no qual os alunos trabalham tendo em vista a concretização de um objetivo comum. Para Andrade (2011) é assim uma forma de trabalhar em equipa, num ambiente de ajuda e partilha de conhecimentos, onde todos são responsáveis pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos colegas (Andrade, 2011).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 20

Para que a aprendizagem cooperativa seja bem-sucedida o professor deverá ter em consideração certas especificidades dos alunos na construção dos grupos. Foi neste sentido e atendendo à teoria de Vygotsky (1978 citado por Moll, 1996) e partindo deste conhecimento que ao longo da prática pedagógica os critérios adjacentes à constituição dos grupos foram a heterogeneidade, do ponto de vista da aprendizagem, e o fator da quantidade de elementos por grupo.

Segundo Kargan (1989 citado por Andrade 2011) os grupo não deverão exceder os quatro elementos para permitir uma maior interação entre eles e, em caso de necessidade, promover o trabalho em pares dentro do próprio grupo. A autora também defende que não deverão conter apenas três elementos pois favorecerá a exclusão de um dos elementos.

Atendendo a estes conhecimentos, nos momentos de trabalho cooperativo, procurei privilegiar a criação de grupos heterogêneos com um número não superior a quatro elementos. No entanto, fruto de limitações de tempo e de temas, foi necessário reestruturar o número de elementos para cinco em alguns grupos. Por outro lado, se o tempo para o trabalho não for reduzido o grupo pode ser maior (Jonhson & Jonhson, 1999 citado por Andrade 2011), pode-se afirmar que o facto de terem sido constituídos, em alguns casos, por cinco elemento não afetou a aprendizagem cooperativa do grupo, facto comprovado pelos conteúdos apresentados no projeto que desenvolveram.

Abordagem experimental das ciências

Desde muito cedo as crianças interagem com produtos derivados do desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade. Ao interagirem com os mesmos, as crianças realizam aprendizagens que resultam da livre ação que exercem sobre os objetos estabelecendo, dessa forma, uma relação de causa-efeito (Martins et al., 2009).

A abordagem às ciências com crianças na faixa etária dos 4-12 anos é um processo fundamental para estimular do pensamento e promoção do conhecimento e da compreensão dos fenômenos do mundo físico-natural (Sá, 2000), pois durante as observações que realizam ao mundo envolvente criam as suas próprias ideias, as quais constituirão o ponto de partida para construir novas aprendizagens, sobre os fenômenos que as rodeiam (Martins et al. 2009). Esta noção de aprendizagens a partir da observação remete para a teoria construtivista de Vygotsky (1978 citado por Moll, 1996), pois exige a integração dos novos conhecimentos com os conhecimentos que as crianças detinham anteriormente.

Neste contexto, nas atividades da prática, foi possibilitada às crianças a livre manipulação dos materiais e, nos momentos de diálogo, questionado a função de determinado objeto e/ou como procedimento de utilização. Esta prática assentou, também, na lógica teórica de Sá (2000) acerca da construção de ideias mais científicas por parte das crianças. Para o autor referido, o docente tem a função de catalisador fundamental para o desenvolvimento fluido do pensamento e da ação das crianças a cerca e sobre os objetos. Na mesma linha de pensamento Martins et al. (2009) referem que inicialmente as crianças aprendem por si próprias através da ação sobre os objetos, mas quando mediadas pelo adulto, criam-se as condições necessárias para investigações mais complexas.

Assim sendo, a “Área de Conhecimento do Mundo” segundo o Ministério da Educação (1997) uma via para promover as aprendizagens através das ciências e, por isso, o recurso a atividades experimentais surgiu como resposta à finalidade da educação em ciências enquanto meio para formar cidadãos cientificamente cultos, “capazes de lidar eficazmente com os desafios e as necessidades da educação atual” (Martins et al., 2009, 11).

O trabalho de projeto

A metodologia de trabalho de projeto assenta na construção teórica da pedagogia da participação pois atribui à criança/aluno um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009). Deste modo, o “projecto é a afirmação do ser humano pela acção” (Satre, s/d citado por Vasconcelos et al., s/d, p. 10)

A adoção desta metodologia na prática partiu da compreensão de que esta é uma forma apropriada de “encontrar respostas pedagogicamente adequadas” (Vasconcelos et al., s/d) às necessidades e interesses das crianças/alunos. Além deste fator, o facto do trabalho de projeto respeitar o desenvolvimento intelectual das crianças/alunos, por não ter definidas competências que terão de ser adquiridas, faz com que tenha sido um dos métodos privilegiados pois em grupos/turmas tão heterogêneos torna-se difícil garantir uma resposta pedagogicamente adequada face à pluralidade existente. Em conformidade com (Katz & Chard, 1997) a inclusão do trabalho de projeto na prática teve como objetivo a promoção do desenvolvimento intelectual e social das crianças/alunos através do envolvimento nas atividades sobre temas do seu meio envolvente.

Katz e Chard (1997) definem o projeto como sendo “um estudo em profundidade de um determinado tópico (...) poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (p.3). Desenvolver um projeto implica, na perspectiva de Katz e Chard (1997) seguir três fases de implementação que são elas: o planeamento e arranque, o desenvolvimento do projeto e as reflexões e conclusões. Em contraste, Vasconcelos et al. (s/d) definem que o trabalho de projeto necessita da implementação de quatro fases, sendo elas: a definição do problema, a planificação e o desenvolvimento do trabalho, a execução e, por fim, a divulgação/avaliação.

À semelhança de Vasconcelos et al. (s/d) a execução do projeto na prática seguiu estas quatro fases. O meu papel foi de orientadora ao longo de todo o processo de planificação e

execução e também de mediadora, no sentido que procurei compreender as necessidades e os interesses dos alunos sobre o tema (o projeto foi realizado no 1º CEB), orientar na pesquisa para maior conhecimento e estabelecer uma ligação com a comunidade para implicar os alunos no projeto, bem como aumentar o conhecimento sobre o tema por outros meios.

Em suma, o meu papel enquanto orientadora dos alunos assentou na verdadeira essência daquilo que é o trabalho de projeto.

A Intervenção Pedagógica

A intervenção educativa encontrou-se interligada por diferentes etapas definidoras da ação docente num processo intencional e sistemático, tal como preconizado pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Decorreu numa linha metodológica de investigação-ação por estar patente no perfil de docente reflexivo pois permite pensar a/e sobre a prática (Coutinho et al., 2009).

No seguimento das orientações do Ministério da Educação (1997) a prática seguiu o seguinte formato: observação, planificação da ação, ação, refletir em três âmbitos distintos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e uma reflexão sobre a reflexão na ação (Shön, 1983 citado por Coutinho et al., 2009), avaliar, comunicar e articular.

Observar

Na perspetiva de Parente (2002) a observação pode ser entendida como o ponto de partida para o processo de avaliação, pois permite-nos obter informações objetivas sobre cada criança/aluno de modo a ajustar a planificação às características dos mesmos. Esta orientação vai ao encontro das Ministério da Educação (1997) que a definem como uma técnica que permite conhecer os interesses e necessidades das crianças/alunos, bem como o contexto familiar e do meio em que se inserem por forma a apoiar a intervenção educativa a partir das

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 24

informações recolhidas. “Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha na observação da criança a base para o seu planeamento” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 149)

Partindo deste conhecimento a observação esteve presente ao longo de toda a prática, mas foi essencialmente crucial na primeira semana de estágio, dedicada à observação, tendo em vista o estabelecimento das linhas orientadoras da minha ação bem como a interação com as crianças/alunos. Do ponto de vista pedagógico permitiu-me determinar quais os interesses e as necessidades do grupo, no caso do pré-escolar, e quais as competências adquiridas ou com maior necessidade de trabalho, ao nível do 1º ciclo.

A observação não se esgotou por si mesma neste espaço temporal. As conversas com os docentes e a análise documental, especificamente, a análise do Projeto Curricular de Grupo (PCG) e Projeto Educativo de Escola (PEE) constituíram bases importantíssimas para o levantamento de informação relevante para o desenrolar das práticas.

Planificar e agir

Com base nas inferências das observações, inserindo-me nas opções metodológicas em vigor em cada contexto de estágio e partindo da base teórica de aprendizagem construtivista, isto é, baseando-me nos interesses, necessidades e conhecimentos prévios das crianças/alunos, a planificação foi elaborada tendo em consideração a adequação ao grupo de crianças/alunos, devido ao seu carácter flexível e à intenção de permitir a construção de aprendizagens significativas, tal como preconizado pelas Ministério da Educação (1997). É nesta linha de pensamento que o planeamento é importante pois permite a organização dos espaços educativos de forma a garantir às crianças/alunos a exploração livre e o estabelecimento de interações necessárias para o desenvolvimento de conhecimento.

Em suma, ao planificar o docente adapta o contexto educativo pela criação de situações de aprendizagem desafiadoras que, posteriormente, concretiza na ação através das interações estabelecidas com o grupo de criança/alunos (Ministério da Educação, 1997).

Ao longo da prática pedagógica o planeamento inseriu-se na planificação mensal das docentes cooperantes, feita *à priori*. Contudo, procurou-se que as atividades tivessem em conta os interesses das crianças, através de momentos de diálogo estabelecidos em grande grupo pela manhã, e a resposta às suas necessidades. Ou seja, procurou-se atender à teoria da assimilação preconizada por Ausubel. Especificamente ao nível do 1º ciclo centrou-se na concretização de atividades promotoras da construção de conhecimento dos alunos que colmatassem as dificuldades apresentadas em determinadas áreas curriculares e de conteúdo.

O modelo de planificações adotado para a prática tentou aproximar-se do carácter construtivista das atividades realizadas ao deixar um espaço de diálogo disponível para escutar as perspetivas das crianças/alunos e, a partir daí, delimitar a linha de ação. Portanto, trata-se “de prever possíveis cursos de acção” (Escudeiro, 1982 citado por Zabalza, 2003,p.47) e realizar um conjunto de processos para definir os fins a atingir e os meios a utilizar na futura ação (Clark & Peterson, 1979 citado por Zabalza, 2003). Na figura abaixo representada pode verificar-se a estrutura adotada para as planificações em ambos os contextos.

Figura 1. Estrutura adotada para as planificações nos diferentes contextos de estágio

Temáticas:					
Contextualização:					
Dias da semana	Áreas de Conteúdo/Competências	Atividades/Estratégias		Recursos	Avaliação/Observação
		Docente	Criança/aluno		

Refletir e avaliar

O processo de reflexão é inerente ao processo de avaliação. Conforme mencionado anteriormente a reflexão permite ao docente tomar consciência das suas práticas e organizá-las de modo à intervenção educativa promover situações construtivas de aprendizagens significativas. De acordo com Schön (1983, citado por Coutinho et al., 2009) a reflexão pode ser separada em “ 'reflexão na acção', 'reflexão sobre a acção' e 'reflexão sobre a reflexão na acção' ” (p. 358). A primeira faz parte do processo de observação e, por isso, ocorre durante a prática; a segunda refere-se à revisão da ação e, nesse sentido, ocorre após a prática. Por último, a reflexão sobre a reflexão na ação refere-se à perspetivação de novas práticas, pois diz respeito ao desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mudança de novas práticas através de um processo que vai ao encontro de uma ação melhor (Schön, 1983 citado por Coutinho et al., 2009). Deste modo, a avaliação das crianças/alunos é uma forma intrínseca de avaliação do próprio docente, pois através das ações destas, o docente tem a visibilidade do seu método de implementação de atividades (Ministério da Educação, 1997) e da qualidade das suas intervenções mas, também, deverá ser algo mais profundo que permita ao docente compreender em pleno o nível de desenvolvimento da criança/aluno englobando o contexto no processo de avaliação, pois este é determinante na aquisição de conhecimento. Nesta linha de ideias, Portugal & Laevers (2010) afirmam que:

Avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes. Este tipo de avaliação sumativa pode conduzir a uma constatação interessante e, por vezes, até necessária, mas não suficiente e aquém de uma avaliação contextualizada, dinâmica ao serviço do desenvolvimento e educabilidade das pessoas (p.9)

Partindo deste conhecimento, a avaliação no Pré-Escolar efetivou-se através do *Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)* pois este é um meio de avaliação muito amplo, no sentido em que a sua construção baseou-se nas OCEPE preconizadas pelo Ministério da Educação (1997) e tem como objetivo principal o DPS das crianças. Do ponto de vista da avaliação das crianças é também um instrumento muito rico pois, através da avaliação dos níveis de bem-estar emocional e implicação, o docente pode fortalecer a capacidade de reflexão e a adequar as práticas às necessidades e interesses das crianças (Portugal e Laevers, 2010). O bem-estar emocional refere-se a um estado de sentimentos expressos de forma tranquila em contexto de aprendizagem; por sua vez a implicação é um estado de motivação e interesse depositado nas atividades pelo que é determinado pela “necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

Neste sentido a avaliação no PE baseou-se na avaliação destes níveis do grupo e de uma criança em especial através das fichas 1g e 2g para o grupo e das fichas 1i e 2i para a criança. Relativamente ao 1º CEB e concretizou-se através da avaliação de competências conforme o preconizado pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico - competências essenciais* (Ministério da Educação 2001), na *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2004), no *Programa de Matemática do Ensino Básico* (Ponte et al., s/d), nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis et al., 2009) e, por fim, nas *Metas Curriculares do Ensino Básico* (Ministério da Educação, s/d). A avaliação de competências processou-se através da observação e registo de notas de campo, que posteriormente foram configuradas numa tabela conforme ilustra a figura representada em seguida.

Figura 2. Estrutura da avaliação de competências no 1º Ciclo

O aluno... é capaz de...	Adriano	Afonso Luis	Bianca	Carolina	Carlos	Ema	Francisco	Filipe	Gonçalo ⁶	Jéssica	Joana	João Afonso	Leonardo	Marcos	Mauro	Milton	Nuno	Rubina	Sara	Sara Raquel	Sofia	Tiago
Trabalhar em grupo	A	EA	A	A	A	A	EA	A		A	EA	A	A	EA	A	A	A	A	EA	EA	A	EA
Aceitar a opinião dos outros	A	A	A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	EA	A	A	A	A	EA	EA	A	A

Nota. A cada número registado na figura foi previamente associada uma competência.

Comunicar e articular

A partilha com todos os agentes educativos da evolução e aprendizagens das crianças/alunos ao longo do dia-a-dia enriquece o conhecimento que se tem sobre estas e fornece informações aos pais sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com os seus educandos. Este clima de aceitação e cooperação entre ambos auxilia o docente na adequação das suas práticas que, por sua vez irão influenciar a aprendizagem ao longo da vida das crianças/alunos, bem como facilitar a transição para o 1º CEB através da cooperação entre docentes e encarregados de educação (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). Não menos importante para esta transição é o papel que a família desempenha, pois através do desenvolvimento de relações de aceitação perante os diferentes ambientes culturais das famílias e dos docentes estabelece-se uma relação de parceira fundamental para o processo de ensino-aprendizagem (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

Parte II

Intervenção Pedagógica no Pré-Escolar

O Contexto de Estágio

A parte II do presente relatório destina-se à abordagem e reflexão do estágio em contexto de PE realizado na Escola Básica com Pré-Escolar da Pena com a duração de 100 horas decorridas entre 24 de setembro e 31 de outubro de 2012.

Num primeiro ponto será efetuada a contextualização do meio, da instituição, da sala e do grupo porque o conhecimento destes aspetos é fundamental para a compreensão da prática estabelecida. Em seguida, debruçar-me-ei sobre as intervenções pedagógicas., apresentando reflexões constantes sobre a minha ação e justificando as minhas opções e, posteriormente, focar-me-ei no trabalho desenvolvido no âmbito da abordagem experimental das ciências, concretamente, na experiência de extração de clorofila que surgiu a partir da questão colocada: “Porque é que caem as folhas no outono?”.

Seguidamente segue-se um momento de abordagem e reflexão sobre a intervenção com a comunidade educativa, ao nível da organização da festa do pão-por-Deus e desfile de outono, bem como da sessão de sensibilização para a comunidade docente, não docente e pais do contexto de estágio.

Posteriormente serão referidos e desenvolvidos os métodos de avaliação utilizados e, por último, apresentarei uma reflexão geral da intervenção neste contexto, onde abordarei a sua influência na minha evolução enquanto futura docente e o impacto que teve na promoção e desenvolvimento de aprendizagens nas crianças.

O Meio

A Escola Básica com Pré-Escolar da Pena situa-se na freguesia de Santa Luzia, criada em 28 de dezembro de 1676 pelo alvará de D. Pedro II, no concelho do Funchal. De acordo com os dados de 2011 do Instituto Nacional de Estatística (INE) a freguesia tem 5866 habitantes residentes (INE, 2011), sendo a freguesia deste município que acentuou uma maior

descida no número de habitantes residentes. Está integrada num meio urbano com vários serviços instalados, como por exemplo: o Centro de Saúde do Bom Jesus, o Centro de Segurança Social, a Delegação Escolar, o Centro de Equipamento Social, o Centro Cívico, o Lar de 3ª Idade “Vale Formoso”, a Igreja de Santa Luzia e da Junta de Freguesia de Santa Luzia. Esta é uma freguesia tipicamente urbana com habitantes de diversas classes sociais. A proximidade destes serviços poderão ser uma mais-valia para o desenvolvimento de trabalhos com a comunidade, pois podem constituir-se como parceiros pedagógicos e maximizar as aprendizagens das crianças.

A Instituição

A escola funciona a regime de tempo inteiro e oferece serviços para crianças do PE e 1º CEB distribuídos por dois edifícios do tipo urbano. Ao nível dos recursos humanos tem vinte e quatro docentes e vinte e cinco elementos não docentes.

Quadro 1. Espaços interiores da EB1/PE da Pena

Edifício	Espaço
59	<ul style="list-style-type: none"> - Quatro salas de ensino - Um gabinete da diretora - Uma sala de informática - Uma sala de inglês - Um gabinete de apoio administrativo - Uma sala de docentes e não docentes - Biblioteca
60	<ul style="list-style-type: none"> - Três salas de pré-escolar - Uma sala de expressão plástica - Uma sala de expressão dramática e musical - Uma cantina - Uma cozinha

- Uma despensa
 - Uma sala para auxiliares de ação educativa
-

A escola dispõe ainda de um edifício destinado ao uso como balneário, que se encontra convertido em duas salas de apoio pedagógico, uma sala de Ocupação dos Tempos Livres (OTL), uma arrecadação e uma sala de isolamento para utilização no caso de serem detetados sintomas de doenças infecto-contagiosas nos alunos. Ao nível espaços exteriores a escola disponibiliza dois campos desportivos descobertos.

A Sala

A sala da Pré B é ampla e encontra-se dividida em áreas bem definidas pois baseiam na crença de que as crianças aprendem melhor num ambiente organizado e estimulante (Ministério da Educação, 1997). Segundo Zabalza (1996), a organização do espaço de uma sala de Pré-Escolar demonstra os valores pedagógicos nos quais assentam as ações do educador. Ou seja, a forma como esta está organizada permite determinar a forma como o perceciona o processo de ensino-aprendizagem e qual o papel que atribui às crianças na construção do seu próprio conhecimento.

É nesta conceção que a sala encontra-se organizada pela área da casa; área da garagem; área das construções; área da biblioteca; área do tapete e da T.V. e área do computador distribuídas pelas laterais da sala. Ao centro estão disponíveis mesas de trabalho em pequenos grupos e/ou grande grupo. Existe ainda um lavatório de apoio à prática de expressão plástica e à higiene.

Todas as áreas estão apetrechadas com vários materiais adaptados à faixa etária das crianças. A área das construções e dos jogos tem os materiais disponíveis dentro de caixas e cestos colocadas numa prateleira onde as crianças podem interagir com eles nas mesas ou no tapete. Contudo nem sempre conseguem alcançar todos os objetos porque alguns encontram-

se muito altos. A área da garagem tem disponível uma garagem em madeira e um tapete onde as crianças podem brincar com os carros da sala ou com os carros que levam de casa. A área da casa tem representada a divisão da cozinha, com um móvel com lava loiça enriquecido com utensílios de cozinha e uma mesa. A divisão do quarto dispõe de uma cama com bonecas que apelam à multiculturalidade, uma cómoda e um armário de roupa. As áreas da T.V. e do computador são utilizadas para mostrar vídeos sobre temáticas que as crianças estão a aprender ou então para pesquisas por partes das crianças na internet. A área das expressões conta com duas estantes onde se encontram todos os materiais de pintura, bem como as caixas arquivadoras das produções de cada criança. Por último, a área da biblioteca oferece alguns livros adequados à faixa etária que as crianças podem manipular livremente.

Figura 3. Organização espacial da sala da Pré B



Partindo do conhecimento de que o espaço educativo deve ser aberto às vivências e experiências das crianças, ser um lugar de aprendizagem e múltiplas interações, de comunicação e experiências, a sala deve ser organizada de forma a permitir à criança uma vivência plural da realidade (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Foi neste sentido que, devido à ausência de uma área de faz-de-conta, num momento oportuno e relacionado com as

atividades que estavam a ser desenvolvidas, disponibilizei na sala um espaço destinado às experiências de vivências do dia-a-dia através da encenação, pois a “sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 12).

Refletindo, ainda, sobre área do faz de conta é fundamental que esta tenha um espaço ativo no dia-a-dia da educação, pois fornece às crianças os objetos e os meios necessários para que construam “realidades porque a realidade não é só uma” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 48). Além destes aspetos, o brincar permite aprender sobre muitos aspetos, pois brincar não é limitar à criança a forma como deverá manipular os objetos, mas sim, permitir que os objetos sejam alvo da sua imaginação. Neste sentido, construir aprendizagens na área do faz de conta, significa permitir que a criança, em conjunto com os seus pares crie “mundos, em que os significados e os sentidos não são desenvolvidos por preocupação com o referente ” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 48)

Em suma, analisando o espaço educativo da sala Pré B, seria um fator interessante reconsiderar a organização do espaço educativo, isto é, incluindo a área do faz de conta e garantir que todos os materiais estivessem ao alcance das crianças.

O Grupo

A caracterização que aqui se apresenta é baseada na análise documental do PCG, nas notas de campo resultantes das observações efetuadas durante o período de estágio, bem como nas conversas informais estabelecidas com a docente cooperante e da educação especial. Assim sendo, o grupo da sala Pré B é composto por 25 crianças dos três aos cinco anos, das quais 12 são do sexo feminino e 13 são do sexo masculino. À data do estágio a maioria das crianças (60%) tinha quatro anos; 28% tinha cinco anos e 12% tinha três anos.

No grupo há uma criança com NEE que é acompanhada desde o ano letivo anterior pela docente de educação especial por apresentar dificuldades ao nível da comunicação oral e atraso global do desenvolvimento. Tem, também, acompanhamento ao nível da terapia da fala e beneficia de um Plano Educativo Individual (PEI) onde estão especificadas as suas áreas de maior necessidade.

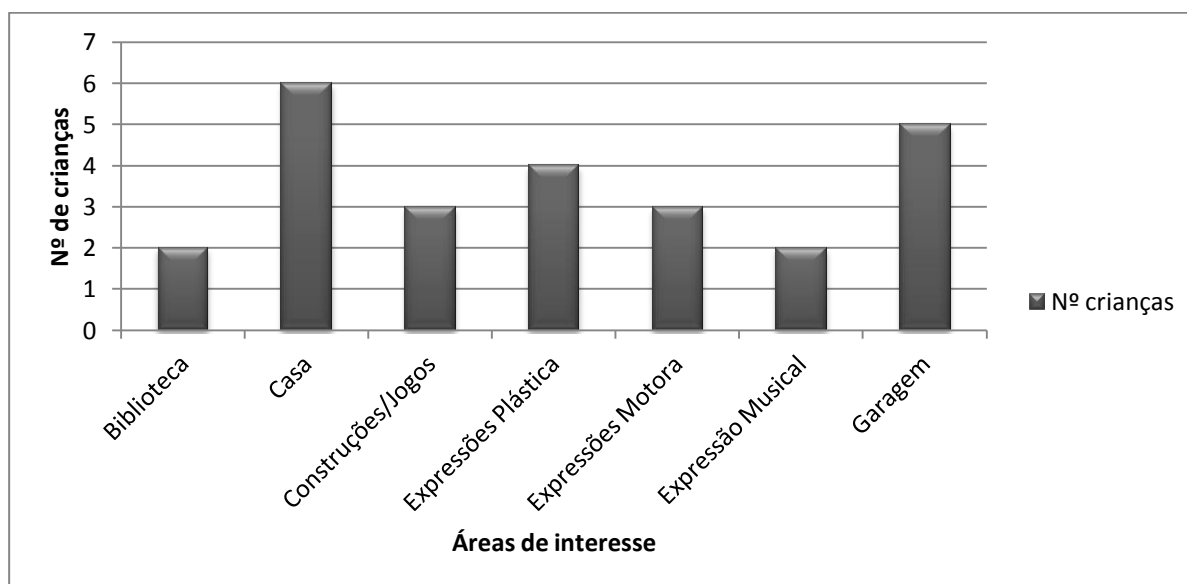
Existem ainda outras três crianças com algumas necessidades ao nível da comunicação oral, mas que não são acompanhados por elementos da educação especial, conforme o PCG.

Do ponto de vista das relações criança-criança, conforme observado, este é um grupo muito afetivo que mantém uma boa interação entre todos e uma boa partilha de brinquedos e materiais. É frequente assistir-se a conversas de negociação para partilha de brinquedos, sendo poucas as vezes em que recorrem à ajuda do adulto para resolver eventuais conflitos.

No que respeita às interações adulto-criança, são crianças que compreendem e visualizam o adulto como um parceiro e costumam demonstrar cumplicidade. Apesar da visão do adulto como um parceiro, que os ajuda no dia-a-dia, compreendem que as regras que negociam em conjunto devem ser cumpridas caso contrário o educador tomará medidas conducentes ao respetivo respeito. Todavia, verifica-se a existência de um pequeno grupo com maior dificuldade de relacionamento com todas as pessoas existentes na sala. Apresenta-se muito centrado nas ações e brincadeiras com o colega com quem se relaciona mais.

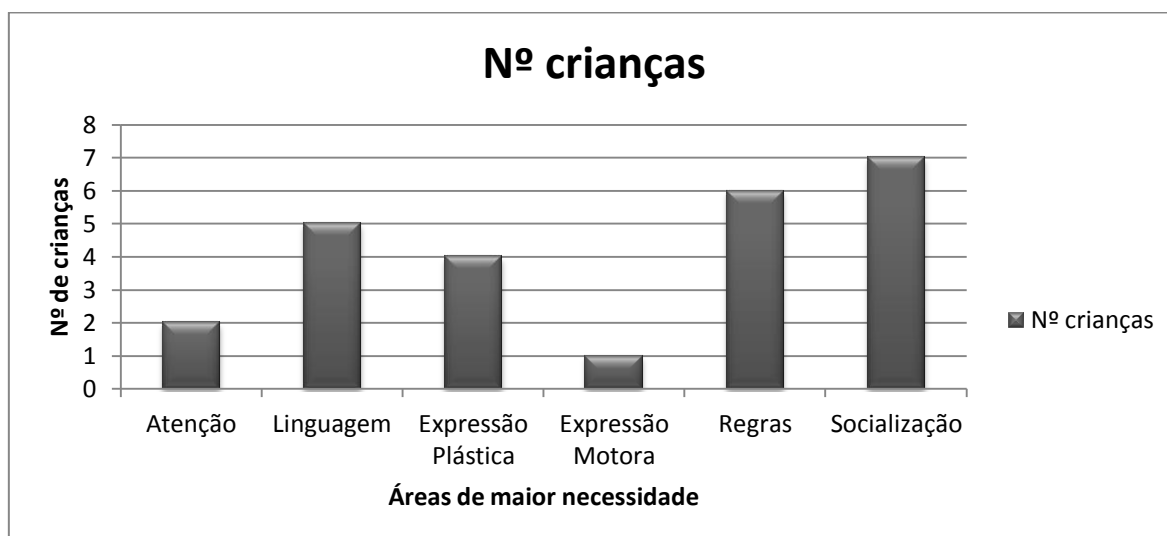
No que respeita às competências do grupo, por análise do PCG, este revela-se bastante autónomo e, na sua maioria, apresenta um bom nível de desenvolvimento. Não obstante, há um pequeno grupo de crianças, especialmente as mais novas, que necessita trabalhar determinadas competências essencialmente no domínio da comunicação e das atitudes e comportamentos em grupo. No geral o grupo apresenta maior preferência pela área da casa e da garagem, conforme se pode ver na figura abaixo.

Figura 4. Gráfico relativo às áreas de maior interesse das crianças



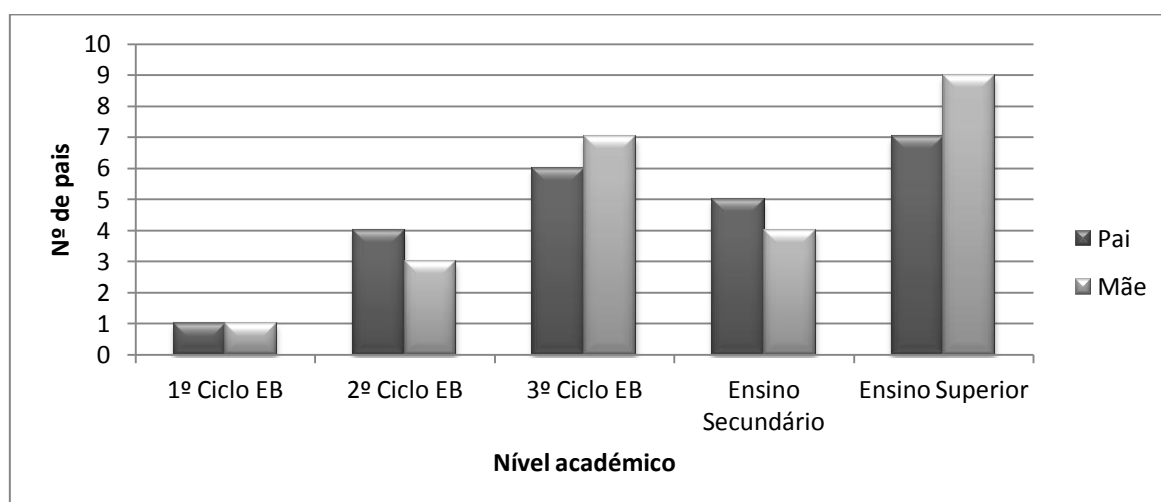
Em suma, através da análise do PCG, pode dizer-se que face às atitudes, comportamentos e competências o grupo evidencia características específicas da faixa etária. No entanto existem áreas que necessitam de maior apoio e estímulo por partes dos educadores, como o cumprimento de regras e o apoio nas interações sociais, conforme se pode verificar na figura seguinte referente ao levantamento das áreas de maior necessidade das crianças.

Figura 5. Gráfico relativo às áreas de maior necessidade de intervenção



No que concerne ao meio socioeconómico das famílias, a maioria, é pertencente a um nível económico médio cujos pais se encontram na maioria empregados, verificando-se apenas três casos de desemprego. A maioria dos pais possui o ensino superior completo, destacando-se todavia o 3º CEB (Figura 6). Quanto às idades destes a média da faixa etária situa-se nos 36 anos, sendo que a menor idade registada é 19 anos e a maior idade é 58 anos, o que leva a concluir que são famílias jovens. Contudo, estas características dos familiares podem, em alguns momentos, afetar a participação na vida educativa ativa das crianças na instituição devido a limitações de tempo e/ou baixa compreensão da importância da sua participação no meio educativo.

Figura 6. Gráfico representativo das habilitações académicas dos pais



A Intervenção Pedagógica

O PE representa, para muitas crianças, o primeiro contacto com o meio escolar. É uma etapa que antecede a entrada para o ensino básico e que tem como principal finalidade preparar as crianças para a aprendizagem ao longo da vida (Ministério da Educação, 1997). Deste modo, a sua função não é dotá-las de instrumentos necessários às aprendizagens que vão efetuar no 1º CEB, mas sim, formá-las no âmbito de uma educação para a cidadania.

A ação pedagógica na sala Pré B delineou-se, essencialmente, a partir da reflexão efetuada durante o período de observação do grupo pois serviu de suporte na escolha das metodologias utilizadas, onde se procurou desenvolver as atividades em conformidade com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Assim, pode-se referir que a prática resultou de um processo de investigação-ação ao permitir a articulação entre as conceções teóricas e a prática, uma vez que facultava previamente um conhecimento do meio e das vivências que nele ocorrem (Máximo-Esteves, 2008). Ao analisar o plano mensal de atividades, constatou-se que existia um variado leque de competências já definidas para as áreas de Formação Pessoal e Social (FPS), para a área de Conhecimento do Mundo e para a área das Expressões e Comunicação. Num âmbito de uma educação inclusiva, as atividades desenvolvidas enquadraram-se nesta planificação e tiveram por base as necessidades e os interesses das crianças, reforçando as relações afetivas, uma vez que as relações daqui derivadas são determinantes para o bem-estar das crianças no contexto. Vai ao encontro da perspetiva de Portugal e Laevers (2010) quando definem a educação inclusiva como aquela que ocorre num contexto “onde cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas” (p.17).

No que se refere à ação prática em si, abordar-se-á os trabalhos desenvolvidos ao longo das cinco semanas, mas especificar e aprofundar a abordagem experimental das ciências por

considerar que teve um impacto mais profundo nas aprendizagens das crianças e na minha aprendizagem como futura docente. Conseqüentemente seguir-se-á as linhas da investigação-ação.

As Atividades Realizadas

Na primeira semana de estágio, as atividades centraram-se na abordagem dos números até cinco de modo a relembrar e consolidar os conhecimentos. No entanto, partindo do conhecimento de que as aprendizagens no PE não se efetivam de forma estanque, foram criados momentos de contextualização e motivação para iniciar este tema. Ainda com o intuito de promover o desenvolvimento ao nível de diferentes áreas, as atividades cruzam-se transversalmente com diferentes domínios da área das expressões e comunicação, conforme se pode verificar no apêndice 1.

Ao longo da segunda semana procurou-se interligar as atividades com todas as áreas preconizadas pelas OCEPE (Ministério da Educação, 1997) reforçando os interesses e as necessidades do grupo, tal como se pode constatar no apêndice 2.

As atividades realizadas na terceira semana de estágio incidiram sobre as exploração sensorial dos frutos do outono e a exploração dramática a partir dos frutos, nomeadamente com a introdução de um fantocheiro na área do faz de conta e a realização de um teatro com os frutos do outono. Para uma visualização mais ampla destas atividades deve-se consultar o apêndice 3. Na sequência de algumas atividades realizadas na semana anterior, alguns temas da quarta semana partiram do interesse demonstrado pelas crianças pela germinação de plantas e um fruto típico do outono: a bolota. Este interesse surgiu quando uma criança levou um ramo de carvalho com bolotas para a sala e disse que a árvore que dava este fruto é a “boloteira” (Gustavo). As crianças foram questionadas sobre o verdadeiro nome da árvore e, conseqüentemente, iniciou-se um processo de pesquisa junto das famílias sobre este tema. A partir do interesse, curiosidade em saber mais e também alguns conhecimentos previamente

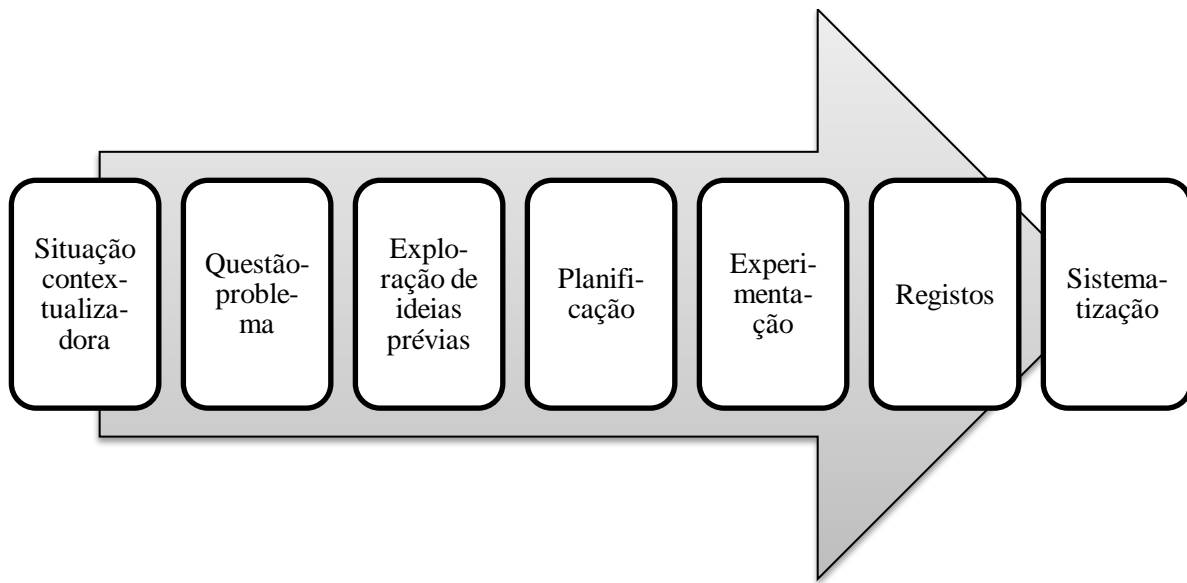
demonstrados, foram organizadas atividades no sentido de ampliar o conhecimento das crianças e envolve-las na construção do seu conhecimento. Para uma melhor compreensão consultar o apêndice 4.

Por último, a quinta semana diz respeito à preparação das atividades com a comunidade, concretamente o desfile de outono das crianças e a festa do pão-por-Deus. Para melhor compreender o sentido como se desenrolaram estas atividades deve-se ver o apêndice 5.

Abordagem Experimental das Ciências

A construção desta abordagem seguiu, essencialmente, as linhas orientadoras da brochura *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6* (Martins et al., 2009), *A Abordagem Experimental das Ciências no Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes* (Sá, 2000), *Das Ideias Intuitivas Das Crianças A Ideias Mais “Científicas- uma perspectiva construtivista e interactiva de desenvolvimento do conhecimento e compreensão acerca do meio físico* (Sá, 1996) e ainda *Ensino Experimental das Ciências no 1º Ciclo: a transversalidade de construção de saberes e competências* (Varela & Sá, 2007).

Não deixando de parte a noção que a aprendizagem não se constrói por meios transmissivos e de forma isolada dos acontecimentos do dia-a-dia, esta abordagem representou uma possibilidade rica e estimulante que as crianças vivenciaram de construir competências de forma integrada, pois a educação em ciências é uma via privilegiada para o desenvolvimento de competências (Ministério da Educação, 1997) e construção de aprendizagens. Para melhor sintetizar o desenvolvimento desta abordagem a figura seguinte apresenta um esquema representativo da ação.

Figura 7. Síntese da abordagem experimental às ciências

Nota. Figura adaptada à estrutura de abordagem às ciências experimentais apresentada por Martins et al., 2009)

Contextualização

Ao longo do período de observação foram vários os fatores que determinaram a utilização desta abordagem na prática, tais como: i) verificou-se que as crianças apresentavam um nível de motivação maior nas atividades mais práticas. ii) as crianças encontravam-se num processo de recolha de folhas juntamente com os pais a pedido da educadora cooperante. iii) as crianças apresentavam no seu discursos algumas constatações sobre as folhas e algumas apresentavam conhecimentos que tinham adquirido a partir de diálogos estabelecidos com os pais. iv) na planificação mensal da sala estava estabelecido abordar as folhas como temática.

Partindo do conhecimento de que é durante as observações do quotidiano que as crianças desenvolvem as suas próprias ideias sobre os fenómenos envolventes e, conciliando com a ideia de que, face ao atual desenvolvimento da sociedade, a educação em ciências desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos cientificamente cultos, capazes de responder aos desafios da educação atual (Martins et al., 2009) adotou-se esta abordagem

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 42

como meio para proporcionar aprendizagens ativas e significativas nas crianças. Além disso, abordar temáticas que são familiares às crianças permite-lhes atribuir maior significado nos momentos de exploração e construção de aprendizagens. Ficam mais implicadas no processo de construção da sua aprendizagem pois, de acordo com Martins et al. (2009) as atividades das crianças estão desde muito cedo interligadas à ciência através da ação que exercem sobre os objetos, nomeadamente, quando se encontram a brincar.

Nesta linha de ideias, num momento de diálogo em grande grupo, apresentou-se às crianças um poema tradicional sobre a queda das folhas que permitiu introduzir a abordagem desta temática:

Porque caem sempre as folhas,

Quando chega o Outono,

Será que têm frio,

Ou será que têm sono?

Eram verdes, estão castanhas,

Quem as vê e quem as viu,

As folhas caem no Outono,

E as árvores ficam com frio.

Poema tradicional

Várias foram as inferências das crianças acerca do motivo pelo qual pensam que as folhas caem. Algumas disseram que *as folhas caem porque o vento sopra* (Joaquim), outras mencionam que as folhas caem *porque têm sono* (Joaquim) e ainda *porque têm frio* (Telmo). Partindo destas ideias, foram colocadas uma série de questões com o intuito de levar as crianças a refletir sobre quem são os seres vivos que dormem. Após algumas questões neste âmbito as crianças mencionaram que os cães, os gatos, as pessoas e outros animais dormem.

Partindo desta constatação reformulou-se a questão: *E as folhas dormem?*. Rapidamente associaram as constatações anteriores e afirmaram que as folhas não dormem. Este diálogo surge enquadrado na perspectiva de que uma reflexão atenta do docente durante a ação permite uma “intervenção orientada para o desenvolvimento, articulado, de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores” (Martins et al., 2009, p.97). Vai também ao encontro da perspectiva de Sá (2000) que afirma que as crianças esforçam-se por eliminar as incongruências do seu pensamento, logo que tomam consciência da falta de lógica dos seus pensamentos, passo importante para a promoção do raciocínio lógico pelo incentivo à reflexão.

Ainda com a intenção de levar as crianças a sentirem curiosidade em descobrir qual o motivo pelo qual as folhas caem colocou-se a seguinte questão: *Mas, afinal, porque é que as folhas caem todos os anos no outono?*. Nesta fase as crianças apresentaram várias ideias intuitivas (Sá, 2000) como resposta à questão: “*Caem porque está muito vento e elas não se seguram*” (Manuel), *Quando chega o outono as folhas caem* (Mauro), *Quando chega o outono, as folhas caem das árvores e ficam de várias cores* (Cátia). Tendo em conta as considerações teóricas de Joaquim Sá (1997) acerca da importância de melhoria das ideias intuitivas e da eliminação das lacunas do pensamento das crianças, antes de evidência, iniciou-se um diálogo questionando de que forma podiam descobrir a resposta à questão. As crianças não mencionaram nenhuma sugestão de descoberta. Propôs-se então a realização de uma atividade experimental, a qual se denominou de “extração de clorofila”, e as crianças aderiram com entusiasmo. Obviamente esteve presente a percepção de que era um termo complexo para as crianças, mas conhecendo o carácter curioso do grupo, optou-se por utilizá-lo. O momento mais oportuno para o seu uso surgiu quando, durante a experimentação, as crianças constataram que o líquido utilizado apresentava uma coloração verde. Considerou-se que antes de iniciarmos a atividade seria importante, para ajudar na compreensão do motivo

pelo qual as folhas caem, sintetizarem as diferenças que conheciam do clima no verão e no outono. Presenciou-se que as crianças fazem, de facto, imensas observações do mundo envolvente reconhecendo a ida à praia como uma das principais atividades que fazem no verão. Contudo, uma criança mais atenta e com uma melhor noção espaço-temporal indicou que no outono algumas pessoas também fazem praia. Mais uma vez, foi fundamental a orientação, ao explicar-lhes que o clima não é igual em todos os lados e que, por vezes, pode estar calor no outono. Outras constatações foram apresentadas como *No outono o sol desaparece mais cedo* (Marco), *Quando chega o outono caem muitas folhas e chega a chuva...* (Isabel). E assim, a partir das ideias das crianças, prosseguimos o diálogo e definimos como questão-problema *Porque caem as folhas no outono?* A procura de respostas e explicações para os fenómenos que ocorrem no quotidiano despertam a curiosidade da criança e torna-se o “contexto ideal para o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente” (Martins et al., 2009, p.13).

Ação e reflexão

Na aprendizagem experimental das ciências as crianças confrontam as suas ideias e conhecimentos com as evidências, de forma metódica e organizada, que ocorrem no ato de realização da experiência e, dessa forma, vão-se “tornando competentes no processo de coordenação das teorias com a evidência” (Khun, 1988 citado por Varela & Sá, 2007). Verificou-se que a atividade experimental permitiu às crianças evidenciarem aspetos que, mais tarde, com mediação do educador de infância, serviram para retirar as conclusões da experiência.

Para efetivar o processo de construção de aprendizagens através desta abordagem, a organização do grupo assumiu um papel fundamental. Possibilitar que todas as crianças estivessem envolvidas, foi desde o início estabelecido como um objetivo para que todas

tivessem um papel ativo. Nesse sentido, o material necessário foi distribuído por todo o grupo, para que cada uma pudesse exercer a sua ação de acordo com as suas capacidades e ritmos próprios, seguindo as linhas teóricas de Martins et al. (2009) dado que a participação ativa de todas as crianças em todos os momentos é essencial, fruto do seu caráter curioso e de, naturalmente, gostarem de explorar os objetos. Porém, estes mesmos materiais foram anteriormente apresentados às crianças e questionou-se as mesmas quanto à forma como iriam aqueles instrumentos fazê-las chegar à resposta que procuravam. Nenhuma criança sabia exatamente como, mas algumas indicaram de imediato que iriam ter de juntar tudo dentro do copo e só depois iriam descobrir a resposta. Os materiais apresentados convidavam ao desenvolvimento do espírito científico e ajudavam a descobrir porque é que as coisas se transformam e como se transformam (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011). Reforçou-se a ideia do grupo, por representar parte do procedimento e perguntou-se qual seria a função do papel absorvente. Não se obteve resposta, mas foi-lhes explicado que aquele papel os ajudaria a obter a resposta. Desta forma, as crianças iniciaram os procedimentos experimentais.

Figura 8. Fotografias representativas dos procedimentos iniciais



Nota. Primeiro as crianças rasgam folhas verdes dentro do copo e depois viram álcool dentro.

Logo que concluíram a junção de todos os materiais nos copos interrogaram-se sobre o uso a ser dado ao papel. Prosseguimos então com a atividade experimental. As crianças constataram que o líquido estava a ficar verde. Foi-lhes questionado de onde provinha essa cor, ao que inferiram imediatamente que provinha da folha verde. Esta interação adulto-criança dá privilégio às respostas apresentadas pelas crianças e não facultadas pelo adulto (Martins et al., 2009)

Figura 9. Fotografias representativas dos procedimentos seguintes



Nota. As crianças esmagam o preparado anterior e absorvem o líquido no papel.

Uma vez concluído o procedimento entramos num momento precioso: o registo dos procedimentos e das observações efetuadas, pois resultam das evidências provenientes da experimentação (Martins et al., 2009). De seguida, explicaram, com a ajuda do adulto, como realizaram a experiência: *1º damos um copo e uma folha verde; 2º rasgamos a folha para o copo; 3º pusemos álcool no copo; 4º esmagamos as folhas; 5º molhamos o papel absorvente; 6º Desenhamos a folha, o copo e o papel - desenhamos a experiência*” (Livro do outono, Pré B, 2012). Questionou-se se sabiam o nome da substância que deixou o líquido verde. Esta discussão constante entre o adulto-criança e a criança-criança sobre os factos observáveis e a experimentação permite-lhes atribuir significado à atividade (Martins, et al., 2009). Apresentou-se nesse momento o nome “clorofila”. Enquanto algumas crianças ficaram perplexas com a palavra (difícil), outras tentavam reproduzir o nome.

Este conceito, por ser muito abstrato e complexo, exigiu algum tempo de tomada de consciência. Verificou-se ainda bastante dificuldade em pronunciar por parte das crianças, o que levou ao surgimento de algum receio por o ter apresentado. Contudo contacto com novas palavras ser sempre uma mais-valia para desenvolver o vocabulário (Van Hook & Huziak-Clark, 2008 citado por Martins et al., 2009). Podendo, pois, afirmar-se que permitiu mais uma construção de conhecimento por parte das crianças.

Figura 10. Registo da experiência



O principal objetivo da realização e do registo, neste dia, foi a compreensão pelas crianças de que as folhas perdem clorofila, facto que constataram quando o líquido e o papel ficaram verdes. Foi-lhes explicado que os resultados finais só seriam observáveis dois dias depois, o que as deixou pensativas. Respeitado o tempo de espera chegamos à fase de sistematização da atividade.

A sistematização é importante na medida em que possibilita a partilha de conhecimentos e, transversalmente, o desenvolvimento da comunicação entre as crianças (Martins et al., 2009). Começou-se a exploração recorrendo à memória das crianças através da questão *lembram-se do que queríamos descobrir com esta experiência?*. As crianças responderam afirmativamente e então começou-se a distribuição da experiência para poderem contrastar e evidenciar as diferenças. Constataram que as folhas e o líquido existente apresentavam uma coloração amarelada. Após dialogar-se apresentaram as suas conclusões.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 48

Orientou-se o discurso no sentido de associarem a mudança de cor das folhas à perda da clorofila e, conseqüentemente, à queda das folhas das árvores. No final apresentaram as seguintes conclusões: as folhas *Morreram porque já não têm alimento* (Guilherme), *O tronco [das folhas] é verde porque tem clorofila* (Isabel), *Ficam castanhas, amarelas e vermelhas porque já não têm clorofila* (Tomé), *No outono as folhas perdem clorofila e depois caem* (Isabel).

Com base nestas conclusões verificou-se que as crianças compreenderam o motivo pelo qual as folhas caem e mudam de cor. Para tal, foi essencial o diálogo sobre as características do outono, especialmente, quando afirmaram que nesta estação o sol perdura menos tempo. A partir desta afirmação foi-lhes explicado que este fator diminui a produção de clorofila nas plantas e por isso elas caem. Não menos importante foi o meu papel de mediador na eliminação das incongruências do raciocínio das crianças, bem como na formulação constante de perguntas essenciais para o desenvolvimento do pensamento lógico na experiência. Para sintetizar o processo de ensino-aprendizagem utilizado nesta experiência, apresento, nas páginas seguintes, um extrato da planificação semanal, de acordo com a qual se abordou as ciências experimentais.

Quadro 2. Extrato da planificação semanal onde consta a abordagem experimental das ciências

Áreas de Conteúdo/Competências	Atividade experimental de extração de clorofila das folhas		Recursos	Avaliação/Observação
<p>Área de Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer que existem diferentes estações no ano. - Saber quais as principais diferenças entre duas estações. - Reconhecer através de fenómenos da natureza qual a estação em causa. - Manifestar curiosidade por compreender o mundo que a rodeia. - Construir ideias científicas perante factos e fenómenos da natureza. - Expressar desejo em compreender o motivo dessas diferenças no mundo envolvente. - Aproveitar as oportunidades de descoberta e compreensão do mundo para construir ideias fundamentadas. - Conhecer aspetos do meio ambiente e social envolvente. 	<p>Docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelece um diálogo acerca da queda das folhas com recurso a um poema tradicional adaptado: “Porque caem as folhas no outono? Será que têm frio ou será que têm sono?” - Coloca a questão: “Mas afinal porque é que as folhas caem todos os anos no outono?” - Regista as ideias das crianças. - A partir das respostas dirige o diálogo por forma estimular a curiosidade e o desejo em aprender qual o motivo que leva as folhas a caírem. - Questiona-os sobre a forma como podem descobrir a resposta. 	<p>Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escutam o poema. - Apresentam o seu ponto de vista dando resposta à questão. - Escutam e participam. - Apresentam as ideias intuitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poema. - Bloco de Notas 	<ul style="list-style-type: none"> - Riram com a questão apresentada no poema porque sabem que as folhas não dormem, nem sentem frio. Consequentemente ficaram interessadas em obter a resposta. - Tinham várias teorias intuitivas sobre o motivo de queda das folhas. - Participaram ativamente no diálogo e mostraram muitas possíveis razões para a queda das folhas.

<p>- Compreender a relação de causa-efeito na queda das folhas.</p> <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p><u>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</u></p> <p>- Apresentar um pensamento autônomo e a comunicação das ideias de forma organizada.</p> <p>- Comunicar com boa dicção.</p> <p><u>Domínio da expressão plástica</u></p> <p>- Explorar corretamente os diversos materiais de forma autônoma.</p> <p>- Pintar com precisão, sendo capaz de controlar os movimentos.</p> <p>- Expressar as suas ideias e criatividade através do desenho e da pintura.</p> <p>- <u>Domínio da matemática</u></p> <p>- Reconhecer o sentido de processo.</p> <p>- Compreender o sentido de ciclo.</p>	<p>- Propõe a realização de uma experiência para obterem a resposta.</p> <p>- Orienta um diálogo para levar as crianças a compararem as diferenças do clima no verão e no outono e as diferenças na cor das folhas.</p> <p>- Organiza o espaço e o grupo.</p> <p>- Orienta a definição da questão-problema a partir da questão “o que queremos saber sobre as folhas?”</p> <p>- Apresenta os materiais necessários à realização da experiência.</p> <p>- Questiona-os sobre a forma como poderão ser utilizados.</p> <p>- A partir das sugestões dadas orienta os pensamentos no sentido de se aproximarem ao processo real da experiência.</p> <p>- Distribui um copo e uma folha verde por cada criança.</p> <p>- Explica a experiência passo a passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rasgar a folha para dentro do copo. - Juntar álcool. - Esmagar as folhas. - Absorver o líquido no papel absorvente. 	<p>- Apresentam as suas sugestões para a descoberta da resposta.</p> <p>- Escutam.</p> <p>- Expressam a sua opinião.</p> <p>- Apresentam os seus conhecimentos.</p> <p>- Seguem as indicações.</p> <p>- Apresentam sugestões.</p> <p>- Mencionam o que gostariam de aprender.</p> <p>- Observam os materiais.</p> <p>- Apresentam sugestões de procedimento.</p> <p>- Escutam.</p> <p>- Acompanham as sugestões do educador e anunciam novos procedimentos.</p> <p>- Exploram os materiais.</p> <p>- Escutam o procedimento da experiência.</p> <p>- Executam o procedimento.</p>	<p>- Folhas verdes.</p> <p>- Copo.</p> <p>- Álcool.</p> <p>- Tiras de papel absorvente.</p>	<p>- Participaram ativamente no diálogo e mostraram muitas possíveis razões para a queda das folhas.</p> <p>- Não conseguiram apresentar nenhuma sugestão de descoberta.</p> <p>- Aderiram com interesse à experiência.</p> <p>- Evidenciaram as principais diferenças entre as estações e distinguiram as diferentes cores nas folhas em ambas estações.</p> <p>Sugeriram saber “porque caem as folhas no outono?”</p> <p>- Inicialmente não perceberam como poderiam aqueles materiais dar a resposta que procuravam.</p> <p>- As respostas sobre a manipulação dos materiais não corresponderam ao verdadeiro processo.</p>
---	---	---	---	--

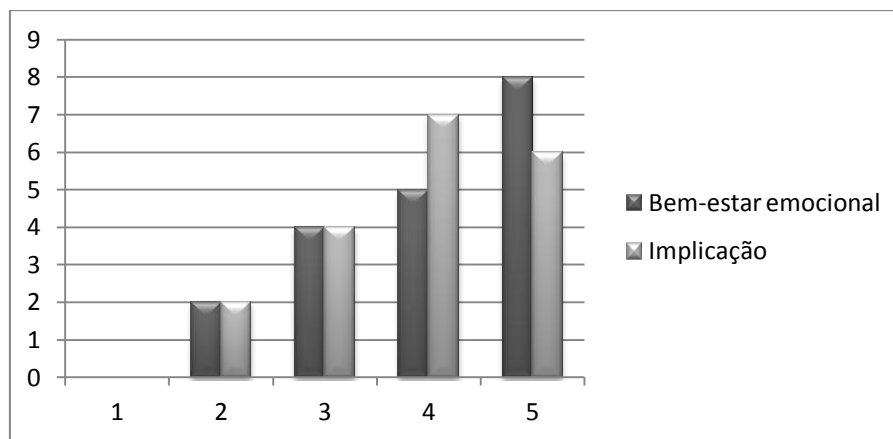
	<ul style="list-style-type: none"> - Incentiva a partilha dos factos que observam. - Regista os testemunhos. - Incentiva-os a retirarem uma conclusão prévia e anota as ideias prévias. - Solicita o registo em desenho da atividade. - Informa que os resultados finais só serão visíveis dois dias depois. - Requer a observação da experiência. - Pede para apresentarem as diferenças (evidências). - Anota as respostas. - Questiona sobre o motivo pelo qual ocorreram diferenças. - Solicita a conclusão da experiência e auxilia no processo de conclusão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilham os factos observáveis. - Observam e participam. - Apresentam as suas conclusões com base nos factos observáveis. - Registam os procedimentos. - Escutam. - Questionam. - Observam e fazem inferências sobre as diferenças. - Apresentam as diferenças que encontram. - Observam. - Opinam sobre os motivos que originaram transformações. - Apresentam as suas conclusões e explicações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel cavalinho. - Lápis de cor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manipularam os materiais e realizaram a experiência com muito entusiasmo. - Algumas crianças esmagaram com tanto entusiasmo as folhas até à total evaporação do álcool. - A partilha dos factos foi um momento muito agitado porque todos queriam falar ao mesmo tempo. - Compreenderam que a cor do líquido verde no copo tinha sido proveniente das folhas. - Algumas crianças associaram a cor verde ao significado de clorofila (Inês, Tomás Afonso e Artur). - Sem a mediação do adulto não conseguiram associar a perda da clorofila à mudança de cor como no outono.
--	--	--	---	--

Avaliação da atividade experimental

O bem-estar emocional e implicação das crianças foram avaliados a partir da aplicação da ficha 1g do SAC de Portugal e Laevers (2010) conforme se pode verificar no apêndice 6. De acordo com Portugal e Laevers (2010) o processo de avaliação dos níveis de bem-estar emocional está amplamente relacionado com a satisfação das necessidades básicas das crianças, pois é uma condição essencial para que a criança se sinta bem consigo mesma e, conseqüentemente, interaja positivamente com o meio. Por sua vez, a avaliação da implicação é amplamente intuitivo, pois necessita da reconstrução da vivência da criança pelo adulto, ou seja, conjetura a atitude experiencial do educador de infância. Este reposicionamento é essencial na medida em que nos permite pensar sobre a intensidade da atividade da criança.

Portugal e Laevers (2010) definem, para auxiliar no processo de avaliação, uma série de indicadores que permitem assegurar uma avaliação mais próxima do objetivo da atitude experiencial que é o máximo DPS.

Conforme se pode constatar na figura seguinte, o nível de bem-estar emocional e implicação das crianças, na maioria, é bom e muito bom. Excetuam-se duas crianças, que aparentavam estar cansadas após uma longa manhã de atividades. Devido ao seu cansaço, a atividade não foi realizada com muita implicação, tendo sido muito poucos os momentos observados de concentração e prazer nestas duas crianças. A figura seguinte traduz, em gráfico, a avaliação acima mencionada.

Figura 11. Níveis de bem-estar emocional e implicação na atividade experimental

Comunicação

Quando se realizam atividades experimentais de ciências é enriquecedor que estas não se finalizem por si só, mas sim que desenvolvam novos caminhos de exploração (Martins et al., 2009). Com base nesta perspetiva fizemos uma troca de correspondência com as crianças do PE da EB1 com Pré-Escolar do Faial.

A partilha das aprendizagens efetivou-se com a construção de um livro que as crianças intitularam *O Livro do Outono* (ver apêndice 7), onde consta o processo de abordagem experimental das ciências e o relato de outras atividades realizadas sobre o outono. A forma como se desenvolveu esta atividade de partilha desempenhou um papel essencial no desenvolvimento da capacidade comunicativa, pois ao estarem implicadas no relato das suas experiências de vida dentro da sala, possuem a oportunidade de comunicar entre si, com os adultos e com outras crianças através de discussões, relatos e descrições das suas vivências (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) partilhadas por escrito com as outras crianças.

Pela criação deste livro foi possível explorar diversos aspetos referentes ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. As crianças conhecem intuitivamente alguns aspetos essenciais na troca de correspondência como o destinatário, o remetente e o correio. Contudo, a exploração não se esgota neste ponto no que respeita ao desenvolvimento de competências e

aprendizagens pelas crianças, pois outros conhecimentos foram apresentados e explorados, mais concretamente alguns elementos da estrutura da carta como a saudação, o início do texto, a forma de despedida e a assinatura.

Esta exploração permitiu o contacto com vocabulário específico da correspondência, bem como a negociação de ideias, pelas crianças e a construção oral de um texto coletivo. Toda a informação que desejavam contar às crianças da outra instituição foi registada por e assinada por todas as crianças. Este processo de escuta e registo das suas ideias é fundamental para a associação do código oral ao código escrito bem como para a perceção da sua relação de interdependência, pois essa consciência é um fator determinante do aparecimento da literacia emergente nas crianças (Mata, 2008).

A Intervenção com a Comunidade Educativa

A atividade docente não pode ser realizada isoladamente porque o ser humano desenvolve-se em constante interação social (Ministério da Educação, 1997). Nesta perspetiva o docente desempenha um papel fundamental na criação de oportunidades de interação com o meio envolvente, englobando as famílias, para maximizar as oportunidades de contacto culturais. Assim, incentivar a participação destas no processo educativo dos seus filhos, significa construir pontes para desenvolver trabalhos colaborativos com a comunidade (Ministério da Educação, 1997).

Neste contexto foram desenvolvidos na intervenção pedagógica trabalhos que envolveram as famílias de modo a, em relação com a escola, possibilitar e incentivar a construção de novas aprendizagens. Junta-se a isto o facto de constituir uma dimensão prevista no regulamento de estágio.

Em seguida será abordada a realização, planificação e reflexão sobre os mesmos bem como a sua importância para a melhoria das práticas com a comunidade enquanto futura docente e, ainda, a respetiva implicação no desenvolvimento das crianças.

Pão-por-Deus e Desfile de Outono

A festa do pão-por-Deus realiza-se todos os anos na EB1 com PE da Pena com as crianças de todas as faixas etárias da escola. No entanto, ao nível do PE a comemoração ocorre apenas entre todas as crianças desta valência. Detém consequentemente uma organização específica.

A comemoração deste dia começou desde cedo a ser abordada com as crianças nos momentos de partilha de experiências/vivências/conhecimentos existentes após o tempo de acolhimento. Este ano foi organizada pelo grupo de estagiárias e ficou decidido, por unanimidade, que contemplaria um desfile de outono cujos adereços das crianças seriam confeccionados com as famílias. Seguir-se-ia um lanche/convívio inter-salas com os pais onde seriam partilhados os bolos com frutos do outono confeccionados pelas crianças na sala e, por fim, a partilha dos frutos intra-salas devido às limitações de espaço e tempo. Apesar de ser uma atividade pensada pelos adultos as crianças tiveram a oportunidade de expressar o seu interesse quando lhes foi questionado se gostavam de participar na mesma. O quadro seguinte demonstra o calendário das atividades a realizar para este dia.

Quadro 3. Calendário dos preparativos e do dia da festa do pão-por-Deus

Atividades	Dia	Hora	Local
Adereços do desfile	29.10.12	-	Sala Pré B
Construção dos tapetes de folhas /Ensaio geral da canção	29.10.12	11:00 – 11:45	Recreio
Confeção de bolos/estampagem de folhas	30.10.12	08:00-10:00 11:00-11:45	Sala Pré B
Desfile/Canção “Folhas de	31.10.12	9:30-10:00	Sala de Educação

Outono”	Musical		
Lanche/convívio	31.10.12	10:00-10:30	Sala Pré C
Partilha de frutos	31.10.12	10:30-11:00	Sala Pré B

Nos momentos de diálogo sobre esta festa tradicional as crianças apresentavam já conhecimentos profundos sobre a mesma: a partilha dos frutos e a respetiva colocação nos cestos que feitos na sala. Este conhecimento prévio advém do facto de todas as crianças terem frequentado o pré-escolar no ano transato e algumas também a creche, nos quais acabaram por vivenciar a festa do pão-por-Deus.

Tendo em conta estes momentos de diálogo surgiu a ideia da realização de um desfile para os pais com adereços alusivos ao outono, feitos em família. A maioria das crianças revelou-se agradada com a ideia, mas algumas crianças mais tímidas mostraram-se apreensivas. Para envolvê-las de forma mais significativa, recorreu-se à perspetiva piagetiana acerca da função simbólica, isto é, partiu-se do conhecimento de que a criança é capaz de recriar mundos imaginários a partir das vivências do quotidiano e utilizar objetos livremente para atribuir múltiplos significados às suas brincadeiras (Ministério da Educação, 1997). Partindo desta conceção, cada criança escolheu tecidos da área da casa e criou o seu próprio estilo, conforme se pode verificar nas imagens apresentadas em seguida.

Figura 12: Jogo da passagem de modelos



O recurso ao jogo simbólico possibilitou às crianças familiarizarem-se com o desfile, estimular a interação criança-criança, libertar emoções e motivá-las para a atividade. Sendo este jogo uma forma de apelar à imaginação da criança para fazer de conta que é outrem, possibilitou desenvolver um novo ponto de vista e envolve-las na atividade sugerida. Porém constatou-se que algumas crianças estavam ainda envergonhadas com o facto de serem o centro das atenções e, para colmatar esta questão, nos dias seguintes, foram criados mais momentos de desfile através do jogo simbólico, o que permitiu a sua integração na atividade.

Esta experiência permitiu a experimentação no recreio de vivências semelhantes e espontâneas onde as crianças desfilavam para os colegas (ver figura 14). Assim, possibilitou verificar tanto a sua motivação como a familiarização para com a festa do pão-por-Deus.

Figura 13. Crianças desfilam espontaneamente



As atividades preparatórias para este dia não se esgotam apenas com o desfile. Foi necessário confeccionar bolos e todas as crianças tiveram a possibilidade de dar o seu contributo neste sentido. Além disso foram também estampadas folhas em papel de cenário com a função de servir de toalhas para a mesa. Sem dúvida que atividades de pintura são extremamente apelativas e foi notório o entusiasmo na sua realização. Permitiu igualmente a exploração de outras técnicas de pintura para além do lápis e das canetas de feltro.

Figura 14. Estampagem de folhas



Contudo a realização deste evento contou com algumas limitações, essencialmente ao nível de espaço. A escola não dispõe de um espaço amplo e coberto para atividades que envolvam a famílias. Inicialmente a festa foi planeada a realização no campo de Educação Física, cujo professor gentilmente disponibilizou-se para trocar as aulas para o outro campo. Todavia, as condições climáticas, nessa semana, obrigaram-nos a um novo plano. Nesse sentido, uma vez que se pretendia uma atividade conjunta das três salas, com a interação das todas as crianças e respetivas famílias, decidimos utilizar o único espaço coberto disponível, apetrechado com aparelhos eletrónicos: a sala de Educação Musical, também gentilmente cedida pelo professor de música. Porém o espaço revelou-se manifestamente reduzido para o número de pessoas presentes na festa e no lanche/convívio.

Apesar desta limitação é possível fazer um balanço positivo, uma vez que se verificou muito entusiasmo por parte das crianças e um bom *feedback* por parte das famílias. De facto a adesão de pelo menos um dos elementos de todas as famílias do grupo (com exceção de uma) e a alegria manifestada pelas crianças comprova o quanto é essencial para o seu desenvolvimento, bem-estar e troca de valores, a relação que se estabelece com os familiares.

Sessão de Sensibilização “A Aprendizagem Emocional das Crianças”

A organização desta sessão de sensibilização surgiu no âmbito do trabalho com a comunidade e partiu do interesse e da necessidade de dar a conhecer aos principais agentes educativos das crianças da EB1 com PE1 da Pena a resposta a duas perguntas fundamentais: até que ponto deverão os pais, docentes e auxiliares de ação educativa canalizar as emoções que as crianças manifestam? e quais as implicações que essa atitude pode ter no bem-estar emocional das crianças?

Estas questões seguem na mesma linha de ideias de Portugal e Laevers (2010) os quais afirmarem que a satisfação das necessidades emocionais das crianças implica o seu bem-estar e, conseqüentemente determina o seu desenvolvimento. Neste sentido, as estagiárias convidaram a Professora Doutora Glória Franco da Universidade da Madeira como oradora, por esta temática coincidir com a sua área de especialização.

Figura 15. Fotografia da sessão de sensibilização



A organização deste evento incidiu num primeiro momento sobre a planificação, isto é, o momento em que decidimos quem convidaríamos, qual a temática a abordar tal como o público-alvo e os objetivos pretendidos. Posteriormente seguiu-se a fase da divulgação, isto é, a forma como passamos a informação ao público-alvo sobre o evento que se promove. Este aspeto merece uma breve reflexão pois sendo um poderoso fator determinante do sucesso da atividade, não teve *à priori* a melhor estratégia, o que afetou a contabilização do número de

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 60

participantes com maior antecedência. Contudo, após uma aposta nas formas de divulgação, isto é, através da colocação de cartazes mais apelativos pela escola, convites direcionados a cada encarregado de educação e divulgação no *site* da escola, o número de participantes superou a nossa expectativa e a sessão de sensibilização realizou-se com sucesso, verificando-se uma elevada participação de docentes, não docentes e encarregados de educação.

Avaliando o processo de desenvolvimento desta atividade é importante mencionar que permitiu o desenvolvimento de uma das competências essenciais ao desempenho docente: a organização de eventos de interação com a comunidade. Por outro lado, habilita-nos a refletir sobre os aspetos a melhorar para o sucesso da intervenção tal como para o meu crescimento e desenvolvimento pré-profissional, tendo em vista situações semelhantes.

Avaliação Geral do Grupo

A avaliação geral do grupo incidiu em duas fases de acordo com o SAC (Portugal & Laevers, 2010): a primeira corresponde à avaliação diagnóstica (ficha 1g) efetuada durante a semana de observação e à análise e reflexão em torno do grupo (ficha 2g); a segunda fase da avaliação foi efetuada nos últimos dias de estágio através de nova aplicação da ficha 1g para verificar se a intervenção pedagógica possibilitou a melhoria dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças. Estes procedimentos baseiam-se numa triangulação de dados obtidos através das observações, registos de campo e fotográficos e conversas informais com a educadora cooperante que permitiram o preenchimento das fichas com maior rigor.

O quadro seguinte refere-se à aplicação da ficha 1g na primeira fase de avaliação tendo em conta os indicadores de bem-estar emocional e implicação aos quais foi atribuído um nível para cada criança. A avaliação centrou-se na observação de uma atividade em

realização no último da semana de observação e nas constatações efetuadas ao longo da semana.

Quadro 4. Níveis de bem-estar emocional e implicação na avaliação diagnóstica (ficha

1g)

Crianças	Nível de Bem-estar						Nível de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
André			X					X					Está bem, mas não interessado em seguir as regras do jogo, por isso, interrompe a atividade diversas vezes. Criança com NEE.
Anabela					X					X			Participa na atividade com níveis intensos de implicação e persistência em participar até ao fim. Expressa-se muito e estabelece boas relações com o adulto e com as crianças.
Ângelo				X						X			Parece estar a sentir-se bem no espaço e atividade. Está sempre atento e segue as regras do jogo de imediato.
Bruna				X						X			Está alegre e joga concentrada. No dia-a-dia interage muito bem com os meninos.
Bianca				X						X			Está alegre. Parece sentir-se bem com jogos fisicamente ativos, mas às vezes está distraída e não ouve as indicações do jogo. Gosta muito de falar.
Branca													Não esteve presente.
Carina	X						X						Chora, diz que tem dores de barriga quando não gosta das atividades. De manhã não quer separar-se da mãe e chora.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 62

Cátia				X					X			Evidencia sinais de bem-estar, como assertividade e tranquilidade, mas realiza a atividade de forma rotineira e por vezes não acompanha porque parece não compreender o objetivo do jogo. Dentro da sala nunca fala e no recreio brinca sempre com as mesmas crianças.
Diogo			X						X			Está bem, mas ao mesmo tempo parece estar emocionalmente afastado. Franze as sobrancelhas e move-se lentamente a cada nova indicação no jogo. Reage muito negativamente quando é reprimido. Quando lhe são dirigidas questões sobre coisas que acha que não sabe chora, coloca as mãos nos olhos e diz que não sabe.
Filipa												Não esteve presente.
Guilherme				X						X		Está alegre e interessado, mas às vezes parece não seguir a atividade porque está distraído. Demonstra muita curiosidade em compreender as coisas que se passam à sua volta.
Isabel					X						X	Está alegre, sorri, está muito atenta e ajuda os colegas a encontrar o número. É muito assertiva e tem um conhecimento muito elevado sobre vários temas.
Joaquim					X					X		Ri frequentemente e corre energeticamente. Está atento a todas as indicações. Gosta de atividades práticas.
Joel				X						X		Mostra-se alegre e corre energeticamente por porque parece gostar de atividades de correr mas, por vezes, desloca-se sem energia aquando de uma nova indicação. Demonstra muita vitalidade no dia a dia e possui muitos conhecimentos sobre vários temas.
Vera					X					X		Mostra-se tranquila a maior parte do tempo. Interage mais com a Inês e a Ana Clara do que com as restantes crianças.
Marco				X						X		Demonstra abertura e alegria, mas em alguns momentos parece que fica triste. Durante a atividade não se verifica muita concentração, limita-se a seguir as indicações sem muita energia. Chora nos dias em que tem natação e não quer ficar longe da mãe.
Maria				X					X			Está bem mas, às vezes, fica emocionalmente afastada. Faz a atividade com esforço, desloca-se sem energia e com ombros encolhidos. Não interage muito com os adultos.

Mara					X					X									Sorri, está alegre e sempre a conversar. Joga com alegria e alguma continuidade, mas não acompanha sempre a atividade porque fica momentaneamente distraída com aspetos alheios ao jogo. Gosta muito de falar e está sempre animada.
Mauro					X					X									Parece um pouco chateado e agitado. Joga sem mostrar muita vontade e por vezes, para de seguir as indicações e diz que não quer jogar. Ao longo da semana demonstrou-se especialmente alegre e dinâmico nas atividades livres. Não gosta de fazer fichas e perturba constantemente o comportamento do grupo.
Márcio					X					X									Parece estar bem consigo próprio, mostra abertura e tranquilidade e assertividade. Joga sem rutura a maior parte das vezes.
Samuel						X				X									Está alegre, ri, corre fluentemente porque tem liberdade de movimento. Quando tem de seguir as indicações fica chateado e não se mostra muito interessado em continuar a jogar, nem demonstra compreender os objetivos do jogo. Parece ficar desmotivado com isso. Não gosta de fichas porque diz que não consegue, afirma constantemente que são difíceis para ele. No entanto é forçado a realizá-las.
Sofia					X					X									Parece estar distante nos seus pensamentos. Jogo sem intensidade, por rotina e necessita constantemente de ajuda para acompanhar o ritmo jogo. Não interage muito com os adultos, nem participa nas conversas em grande grupo.
Tomás						X												X	Está sempre a sorrir e a correr fluentemente. Parece estar a gostar muito, segue todas as indicações e realiza-as rapidamente.
Telmo						X				X									Mostra-se quase sempre bem e no seu mundo, esquecendo-se que está num contexto de jogo. Contudo parece estar feliz assim. Realiza a atividade por rotina e por vezes, não cumpre as indicações. Tem dificuldade em ficar sentado no tapete.
Tomé						X												X	Esta contente e fala muito com os colegas sobre as coisas de que gosta, mesmo durante o jogo. Consequentemente joga por rotina e nem sempre segue as indicações pedidas porque está mais interessado em comunicar do que jogar. Gosta muito de falar e contar histórias.

Nota. Os nomes das crianças são coloridos com cores diferentes para perceber melhor os níveis em que se encontram. Neste sentido, os nomes a vermelho correspondem a crianças com níveis baixos de bem-estar ou implicação; a laranja surgem as crianças com níveis

médios ou que suscitam dúvidas e a verde as crianças que obtiveram níveis altos (Portugal & Laevers, 2010).

Através da aplicação desta ficha verificou-se que existe um número significativo de crianças com níveis médios de implicação ou bem-estar, pelo que se debruçou a atenção sobre estes no sentido de compreender o motivo destes níveis. Os casos de níveis baixos de implicação ou bem-estar mereceram uma especial atenção com o intuito de compreender os motivos a eles associados e ajustar as práticas às suas necessidades. Houve ainda o caso de uma criança que chamou a atenção particular devido ao constante nível de bem-estar emocional baixo. Daí resultou a aplicação da ficha 1i a essa criança, sobre a qual refletirei posteriormente.

Verificou-se também que o grupo tinha uma boa relação e comunicação entre si e com o adulto. Em relação às atividades constatou-se que algumas crianças realizavam-nas de forma rotineira. Pensamos que tal situação derive do facto de as atividades serem, maioritariamente, decididas pelo adulto e, conseqüentemente, nem sempre responderem aos interesses das crianças. Exemplo disso é a frequente utilização de fichas de grafismo iguais, mesmo para as crianças que não conseguiam manusear o lápis.

A partir daqui partiu-se para a aplicação da ficha 2g, visível no quadro seguinte, onde se refletiu sobre os aspetos que positivos e os aspetos alvo de preocupação. Tal ação possibilitou a determinação dos eixos orientadores da intervenção: análise e reflexão sobre o grupo e o contexto.

Quadro 5. Ficha 2g – Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

1. Análise do grupo
<p>O que me agrada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As relações criança-criança e criança-adulto. - A partilha de materiais e brinquedos. - A curiosidade que apresentam pelo meio envolvente. - A autonomia no que diz respeito à satisfação das necessidades básicas, ao conhecimento dos espaços e locais dos materiais. - O conhecimento de regras quer da organização do espaço, quer de convivência (mas nem sempre respeitam). <p>Este é um grupo que reage muito bem à chegada de novas pessoas na sala e procuram desde logo familiarizar-se com elas.</p>
<p>O que me preocupa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A necessidade de orientação e aprovação do adulto nas escolhas que fizeram mesmo nos desenhos livres. - O incumprimento das regras, apesar de as conhecerem. - A realização de atividades de forma rotineira. <p>Preocupa-me especialmente o facto de não se verificar a atração pela área da biblioteca de demonstrarem gostar muito de ver televisão dentro da sala.</p>

<p>2. Análise do contexto</p> <p>Atender a: aspetos da sala/JI; oferta; clima de grupo; espaço para iniciativa; organização e estilo do adulto.</p>
<p>Aspetos positivos:</p> <p>A sala dispõe de diversos materiais pedagógicos que permitem desenvolver várias atividades enriquecedoras para as crianças. O facto de possuir um sítio onde as crianças podem lavar as mãos dentro da sala facilita a realização de atividades de pintura. Contudo, nem todos os móveis estão adaptados à faixa etária, como a estante dos jogos onde nenhuma criança chega à parte superior. É enriquecedor de ter um computador com ligação à internet pois permite desenvolver atividades no âmbito das TIC com mais facilidade ou, simplesmente, as crianças podem brincar no tempo de acolhimento.</p> <p>No que diz respeito à escola, esta dispõe de dois campos desportivos descobertos o que permite às crianças brincarem livremente nos dias de sol. Quanto às relações do grupo estas são muito positivas, verificando-se que as crianças, no geral, mantêm uma boa relação com todas as pessoas na sala e no recreio com as crianças de outras salas também.</p>
<p>Aspetos negativos:</p> <p>Embora a sala seja grande, a organização desta não permite muito espaço muito amplo onde as crianças podem movimentar-se facilmente. Dispõe de três mesas grandes ao centro que ocupam todo o espaço que poderia estar mais livre e ficam juntas da área casa e do tapete, limitando a visão das crianças para a frente. As janelas são muito altas e têm cortinas, o que não permite a visão das crianças para o exterior. Os placards onde são afixados as produções das crianças são demasiado altos, onde até mesmo o adulto</p>

tem dificuldade em chegar. Devido à falta de espaço a sala não tem um fantocheiro. Relativamente aos espaços exteriores a escola não tem um espaço coberto onde as crianças podem ir para o recreio nos dias de chuva, sendo obrigadas a permanecer na sala. Na cantina as mesas e cadeiras são adaptadas à faixa etária do 1º ciclo, sendo muito altas para as crianças do pré-escolar.

3. Opiniões das crianças sobre o jardim-de-infância

Quando questionadas, informalmente, do que mais gostam de fazer na escola, a maioria manifestou muito interesse e entusiasmo por atividades de pintura, brincar nas áreas, fantoches, ver televisão e colar. Foi perceptível um interesse por animais marinhos e domésticos.

Por fim, na fase final do estágio, aplicou-se novamente a ficha 1g que permitiu apurar se a prática contribuíra para a melhoria do bem-estar emocional e da implicação das crianças.

Quadro 6. Avaliação final do grupo (ficha 1g)

Crianças	Nível de Bem-estar						Nível de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Ângelo			X							X			Tem dificuldade em cumprir as regras e em perceber o ponto de vista do outro. Revolta-se facilmente.
Anabela				X					X				
Bruna				X						X			Gosta muito de participar e partilhar as suas ideias com os colegas.
Bianca				X						X			
Branca					X						X		
Beatriz F.				X						X			
Carina					X					X			
Cátia			X						X				
Diogo				X					X				Autoconfiança baixa nas atividades individuais. Chora facilmente se for confrontado com algum problema.
Filipa				X						X			
Guilherme					X					X			
Isabel					X						X		
Joaquim			X						X				Comportamento pouco alterado face ao habitual. Concentração afetada.
Joel				X							X		
Vera				X						X			
Marco				X						X			
Maria					X					X			
Mariana					X						X		

Mauro			X						X			Momentos de grande agitação, alternados com momentos de assertividade. Necessita de aprovação do adulto.
Márcio				X					X			
Samuel				X					X			Gosta de ouvir histórias, ter oportunidade para falar e de atividades práticas. Já não se recusa a fazer as atividades.
Sofia				X					X			Tem mais abertura com os outros, mas ainda participa pouco.
Tomás					X					X		
Telmo				X						X		Comportamento agitado e pouco assertivo, mas mostra-se alegre e confiante.
Tomé					X					X		

Os resultados obtidos dizem respeito a uma avaliação no final da semana de estágio tendo em conta os indicadores de bem-estar emocional e de implicação que as crianças apresentaram ao longo do estágio. Assim sendo, é importante destacar que não há níveis muito baixos, o que demonstra o desenvolvimento positivo nas crianças.

Os níveis de bem-estar estão na maioria no nível alto, existindo algumas crianças que estavam nos níveis baixos e passaram para o nível médio. Quanto aos resultados da implicação, a maioria do grupo situa-se nos níveis altos o que poderá estar relacionado com a realização de atividades de pintura, colagem e de temas do seu interesse.

Penso que estes resultados são fruto de uma maior atenção aos interesses revelados pelas crianças. A partir deste conhecimento delineou-se a ação no sentido de possibilitar a realização de atividades nesse âmbito, dentro dos temas que faziam parte da planificação mensal da educadora cooperante.

O respeito e valorização revelados pelas produções, capacidades e opiniões das crianças contribuiu para um maior envolvimento num ambiente de confiança “porque lhes foi criado um espaço e um clima para ter voz, as crianças comunicam o que sabem, estabelecem

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 68

relações, colocam hipóteses (...) a escuta das crianças é a chave” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gambôa, 2009b, p. 19).

Avaliação de uma Criança em Particular

A avaliação individual de uma criança segundo o SAC parte da obtenção de níveis baixos ou muito baixos de bem-estar e implicação aos quais se torna fundamental incidir a nossa atenção, refletir e tomar medidas para promover o DPS da criança, objetivo da atitude experiencial. A avaliação incidiu apenas sobre uma criança conforme o estabelecido nas orientações do estágio.

Assim sendo, iniciei a avaliação com a aplicação da ficha 1i (versão completa), de seguida a ficha 2i referente à análise e reflexão sobre a criança e, por último a ficha 1i (versão abreviada).

Quadro 7. Avaliação individual através da ficha 1i (versão completa)

Data: 08 de outubro de 2012		Idade da criança: 4 anos
Nome da criança: Diogo		Data de nascimento: 29.10.2007
Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
Autoestima Auto-organização / iniciativa Curiosidade e desejo de aprender Criatividade Ligação ao mundo	Competência social	Motricidade Fina Motricidade Grossa Expressões Artísticas Linguagem Pensamento lógico, conceptual e matemático Compreensão do mundo físico e tecnológico Compreensão do mundo social

ATITUDES

Autoestima – Indicadores

A criança...

a) Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?

Demonstra insegurança, medo de falhar e de não ser aceite. Não evidencia bem-estar emocional muitas vezes. Autodestrói-se quando tem de demonstrar algum conhecimento para os colegas e revela dificuldade em adaptar-se a novas situações.

b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?

Expressa as suas necessidades de afeto sob a forma de choro, pedir abraços ao adulto ou isolar-se. Demonstra necessitar de reconhecimento por parte do adulto quando faz um esforço para cumprir as regras ou concretizar um trabalho.

c) Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?

Tenta resistir sempre que apresentam-lhe um novo desafio. Demonstra medo de falhar. Raras vezes aceita espontaneamente realizá-los. Quando é questionado sobre coisas que obriguem recorrer à memória ou ao que já aprendeu, reage mal e tenta não participar, adotando uma postura apática.

d) Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?

Não revela compreender em que momento deve ter determinados comportamentos (não é assertivo). Perante comportamentos perturbadores dos colegas não toma uma atitude certa e emita-os nas asneiras que fazem. Se for reprimido pelo adulto acusa imediatamente os colegas dizendo que foram eles que começaram. Se o adulto continuar a reprimir chora e repete o seu ponto de vista. Normalmente só acalma se sentir que o adulto compreende-o e desculpa-o (necessidade de aprovação do adulto).

Auto estima – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Auto-organização / iniciativa – Indicadores

A criança...

a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos?

Geralmente não está motivado para os trabalhos, mas finaliza o que começa com algum esforço. Gosta de atividades de expressão plástica.

b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?

Revela dificuldade em entender o que é mais importante realizar e nem sempre faz as escolhas mais adequadas. Distrai-se facilmente nas tarefas e tende a seguir os padrões de trabalho dos colegas, mesmo que saiba que não estão a realizar de acordo com o pedido.

c) É capaz de conceber uma sucessão de ações necessárias para se atingir um objetivo e monitorizar a atividade com flexibilidade?

Necessita de grande aprovação do adulto e do grupo para concretizar os seus trabalhos.

d) Consegue distanciamento, quando envolvida numa atividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?

Em atividades orientadas necessita que o desenho/tarefa corresponda ao ideal do educador e não ao ideal dele. Tem dificuldade em prever que determinada ação na tarefa pode afetar o trabalho (ex. riscar com lápis de cor o desenho, mesmo sabendo que vai ficar estragado e não vai dar para apagar).

e) Está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos?

Geralmente não toma iniciativa em nenhum tipo de atividades, nem apresenta as suas ideias ao

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 70

grupo.

Auto organização / iniciativa – apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo

A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência.

Curiosidade e desejo de aprender – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Criatividade – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Ligação ao mundo – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

COMPORTAMENTO NO GRUPO

Competência social – Indicadores

A criança...

a) Gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas?

Na ocorrência de conflitos não se coloca no papel da outra criança e apenas defende o seu ponto de vista. Chora quando a sua posição não é aceite. Se alguma criança reage violentamente com ele, reage da mesma forma e não reconhece o erro.

b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?

Geralmente identifica as suas emoções, mas quando está negativamente afetado manifesta-os sob a forma de choro ou agressividade. Quando está bem age livremente e em interação com as outras crianças.

c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?

Revela muito medo em falhar ou desagradar os outros com as suas respostas ou conhecimentos. Quando lhe é pedido que fale o que sabe sobre determinado tema, começa a esfregar os olhos e a chorar e diz “não sei”. É uma criança que não gosta de ser o centro das atenções.

d) É capaz de se colocar na perspetiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, perceções e pensamentos?

É capaz de reconhecer os sentimentos, perceções e pensamentos das outras crianças, mas normalmente não faz uso desse conhecimento para adotar uma postura correta face a determinadas situações. Demonstra empatia pelas outras crianças mas, desde que não seja uma situação que o envolva porque não reage corretamente se o seu ponto de vista for reprimido.

e) Reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas?

Quando outra criança enfrenta-o reage impulsivamente fazendo uso da violência na maioria das vezes.

f) Faz boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?

Tem dificuldade em se colocar no papel das outras crianças e em aceitar o ponto de vista delas. Tende a fazer interpretações muito emotivas, levando-o a não compreender os verdadeiros factos. Por exemplo: é capaz de reconhecer os comportamentos certos e errados e até mesmo de comparar o seu comportamento com o das outras crianças, mas tende a adotar os comportamentos que não são aceites, como os violentos.

g) É sensível às necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?

Com os pares tende a reagir violentamente, com o adulto chora e mostra arrependimento, mas mantém o seu ponto de vista. Tem dificuldade em esperar pela sua vez, mas esforça-se por cumprir. Normalmente interrompe os diálogos do adulto e das crianças falando com outras crianças. Também é uma criança que não gosta de ser responsabilizada pelas suas ações.

Competência social – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

DOMÍNIOS ESSENCIAIS

Motricidade fina – Indicadores

A criança...

a) Sente-se atraída por tarefas e atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gosta de manipular objetos e instrumentos?

Consegue manipular bem os lápis, mas demonstra um pouco de dificuldade em respeitar os limites e fica facilmente desmotivado se o desenho for grande.

b) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia-a-dia?

Tendo em conta a sua idade apresenta uma boa destreza de utensílios do dia-a-dia, especialmente os talheres. Consegue utilizar com precisão o garfo e a faca.

c) Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didáticos?

A destreza deste tipo de materiais não é tão desenvolvida, principalmente com puzzles. Não consegue ultrapassar as dificuldades e desiste de os manusear.

d) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?

Em superfícies bidimensionais e sem espaços delimitados, a criança consegue manipular melhor os instrumentos.

e) Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objetos e/ou do contexto?

Como em geral no grupo, nas atividades sobre si próprio domina uma variedade de tarefas básicas, excluindo o apertar de atacadores.

Motricidade fina – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Motricidade grossa – Indicadores

A criança...

a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações?

Gosta de participar em atividades movimentadas e não padronizadas. Não gosta de dançar coreografias.

b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?

Movimenta-se de forma fluída e por vezes executa diferentes movimentos sem ter de parar para executar um movimento diferente. Por exemplo, consegue correr e no final saltar sem antes ter de parar de correr.

c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas?

Normalmente consegue dosear a energia atribuída aos movimentos que realiza. Quando corre os braços e pernas operam em harmonia, mas quando desce escadas nem sempre alterna as pernas na mudança de degrau.

d) Utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos?

Observado apenas quando brincava com a bola. Compreende que para jogar futebol não pode jogar com as mãos. Mas o seu equilíbrio fica um pouco afetado quando tem de coordenar os movimentos do seu corpo para chutar a bola.

e) Realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo?

As tarefas funcionais como vestir casacos ou transportar objetos não desmontáveis são bem dominadas pela criança atendendo ao nível do grupo.

f) Reconhece a importância da atividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e tem conhecimento dos riscos associados à atividade física, respeitando normas preventivas de acidentes?

Quando está demasiado ativo e implicado nem sempre demonstra ter compreensão que determinados comportamentos podem magoar o seu corpo ou dos outros. Por vezes, não reconhece que correr dentro da sala pode ser perigoso da mesma forma que empurrar os colegas também.

Motricidade grossa – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	----------	---

Expressões artísticas – Indicadores

A criança...

a) Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz, ... para se expressar e desfruta de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação?

Reage de forma muito diversificada conforme as atividades. Não se mostra motivado na realização de fichas.

b) Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar perceções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

As produções tendem a ser semelhantes às das outras crianças. Não apresentam um toque demasiado pessoal.

c) Utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar perceções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

Revela muita dificuldade em aprender canções e em acompanhar coreografias. Muitas vezes fica fechado sobre si próprio ou diz ao adulto que não quer fazer e se for contrariado chora.

d) Utiliza as propriedades do drama ou do faz-de-conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar perceções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

Tal como o grupo, a criança não consegue criar uma história imaginária entre personagens. Fica envergonhado, não pronunciando nenhuma palavra.

e) Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objetos, adotando gestos e posturas...) para expressar perceções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?

A criança apenas improvisa situações que envolvem carros quando brinca na área da garagem ou situações do dia-a-dia na área da casa.

Expressões artísticas – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	----------	---	---

Linguagem – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das

Linguagem – Indicadores				
A criança...				
<p>a) Gosta de participar em atividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e refletir sobre a linguagem? Nos momentos de diálogo em grupo, geralmente, não escuta o que as outras crianças ou o adulto dizem porque está distraído.</p> <p>b) É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado? As conversas que melhor domina dizem respeito a assuntos pessoais. Quando envolvem situações de aprendizagem na escola por norma não participa muito. É pouco frequente responder a questões levantadas pelo adulto e, por vezes, quando participa a resposta não está de acordo com a pergunta ou o sentido da mensagem perde-se.</p> <p>c) Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objetivos? Como o grupo em geral, as crianças não costumam explorar a área da biblioteca no tempo de atividades livres. É uma criança que fala num tom de voz baixo e, por vezes, um pouco impercetível.</p> <p>d) Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons? Tem muita dificuldade em escrever o seu nome, mas é capaz de reconhecer o nome escrito com alguma orientação.</p>				
crianças do grupo:				
1	2	3	4	5

Pensamento lógico, conceptual e matemático – Indicadores				
A criança...				
<p>a) Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com outros? Por norma, não questiona muito sobre o porquê das coisas. Poucas vezes relata com os seus pares e/ou adulto as coisas que descobre no dia-a-dia. Em jogos como puzzles nem sempre utiliza o método de tentativa e erro. Ao invés disso pede ajuda ao adulto ou a algum colega porque diz que não sabe e não consegue.</p> <p>b) Agrupa objetos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)? Por vezes, classifica e agrupa corretamente os objetos. Tem, ainda, algumas dificuldades em conhecer as cores, nomeando o azul como sendo “cor da água” e o castanho como “cor da terra”. Quando lhe perguntámos o nome da cor, por vezes, não sabe mencionar o nome.</p> <p>c) Compara objetos e acontecimentos segundo uma dimensão, determina a sua posição numa ordenação e usa linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros (ordenação)? A criança é capaz de comparar o tamanho entre crianças e indicar corretamente quem é o maior e o menor.</p> <p>d) Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos? Sabe utilizar corretamente conceitos como “maior” e “menor”, “mais” e “menos” e “muito” e “pouco”. No entanto, em conjuntos com o mesmo número de objetos distingue qual o conjunto maior ou menor. Ao invés, indica a sua resposta apenas pela observação que faz, não demonstrando entender que o número de objetos pode ser o mesmo, mas o tamanho destes ser diferente.</p> <p>e) Lida adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica? Não apresenta uma noção de tempo muito concisa e, por vezes, no seu discurso utiliza vocabulário referente ao futuro para indicar acontecimentos passados. No entanto, quando relata situações que espera realizar no futuro, narra-as seguindo uma lógica.</p> <p>f) Lida adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos específicos?</p>				

Conhece o significado de círculo e sabe representá-lo. No que respeita à utilização de métodos de tentativa e erro, a criança nem sempre sabe fazer uso desse método, especialmente no que se refere à realização de puzzles.

g) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?

Por vezes revela alguma curiosidade em saber o porquê das coisas, mas não apresenta teorias que pensa justificarem o que observa no mundo envolvente. Não costuma explorar jogos que requerem pensamento estratégico.

Pensamento lógico, conceptual e matemático – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo físico e tecnológico – Indicadores

A criança...

a) Evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de objetos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?

Explora propriedades dos objetos através dos sentidos. Quando brinca, por vezes, explora as potencialidades dos brinquedos e o modo de funcionamento, especialmente dos carros.

b) Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências?

Reconhece alguns aspetos dos seres vivos como por exemplo, sabe que nascem, crescem, alimentam-se e morrem. Reconhece que o corpo tem diferentes partes e sabe nomeá-las corretamente, mas tem dificuldade e necessita de apoio do educador. Relativamente ao estado do tempo sabe indicar com vocabulário específico como está o tempo a cada dia.

c) Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objetos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas?

Reconhece e sabe nomear algumas propriedades dos objetos. Identifica objetos tecnológicos existentes na sala e sabe mencionar a sua função básica.

d) Identifica características essenciais dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação?

Tem consciência de que neste momento é uma pessoa pequena, mas que um dia irá ser grande “quando eu for grande”

e) Demonstra compreensão sobre aspetos básicos de nutrição, higiene e segurança?

Sabe que é importante ter uma alimentação variada para crescer saudável. Reconhece que ao lavar as mãos estamos a proteger a nossa saúde. Identifica diferentes tipos de alimentos.

f) Lida com objetos, materiais e produtos culturais com respeito e sente-se responsável pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles?

Mostra respeito pelos animais e pelas outras pessoas. Entende que os animais também sofrem se os magoarmos. Sabe que para as plantas crescerem e viverem devemos regá-las.

Compreensão do mundo físico e tecnológico – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo social – Indicadores

A criança...

a) Mostra interesse pela realidade social: procura perceber a organização da vida social, gosta de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e aprecia aprender coisas sobre outras pessoas e culturas?

Faz algumas referências à vida dele com os avós. Indica que o avô fica zangado se portar-se mal. Mas não foi evidente fazer apreciações em relação à história de vida dos seus familiares.

b) Tem uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança?

Tem consciência de que deve ir todos os dias para a escola para aprender enquanto os avós trabalham. Sabe que quando está doente precisa ir ao médico e que existe polícia na Madeira para

prender os ladrões (constado durante uma conversa no recreio).

c) Tem uma compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam?
Tem consciência de que para comprar comida e brinquedos é preciso dinheiro e para isso é preciso trabalhar.

d) Conhece formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa?
Conhece que podemos comunicar através do telemóvel e computador.

e) Conhece formas de expressão cultural, social e religiosa?
Não foi observável durante o período de avaliação diagnóstica.

f) Compreende a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos, e conhece a existência e objetivo das leis?
A criança sabe que existem regras dentro da sala e na escola que são necessárias cumprir para que todos se respeitem e para que seja um local seguro.

g) Conhece os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades?
Conhece que faz parte de um grupo que é a escola e de uma família. Tem consciência de que nestes grupos existem rotinas que devem ser cumpridas para que tudo corra bem, mas tem alguma dificuldade em cumprir algumas das regras estabelecidas.

h) Tem uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade?
Conhece alguns aspetos da história familiar num passado recente, mas fala mais sobre a mãe e as coisas que vivia com a mãe. Normalmente não fala sobre assuntos familiares, mas quando o faz é na hora do lanche ou recreio.

i) Tem um sentimento de pertença à sua família, comunidade e país e identifica-se com os valores e direitos básicos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos?
Apresenta um sentido de pertença e ligação aos seus avós e mãe, mas não costuma falar sobre outros familiares.

Compreensão do mundo social – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Síntese

O Duarte é um criança com alguns problemas de autoestima que afetam as suas atitudes e comportamento no grupo. É uma criança que não gosta de ser o centro das atenções e necessita de um suporte afetivo para sentir-se mais confiante e envolver-se mais nas atividades sem sentir tanta necessidade de aprovação do adulto. Sempre que é o centro das atenções reage negativamente, chorando e dizendo que não sabe ou recusando-se fazer. No entanto, se sentir que o adulto está presente para apoiá-lo e não para reprimir participa timidamente.

Perspetiva da criança (autoavaliação):

Coisas que já aprendi:¹

Coisas em que sou bom:

“Sou bom a brincar com os carros e a jogar futebol.”

Coisas que gostava de melhorar:²

¹ A criança não mencionou nenhuma aprendizagem.

² A criança não mencionou nenhum aspeto que gostasse de melhorar

A análise do quadro acima permite concluir que o Duarte encontra-se num nível baixo (nível 2) no que diz respeito às atitudes e comportamentos no grupo; face aos domínios essenciais encontra-se no nível médio (nível 3). Aquando da avaliação ressalta, como aspeto que necessita de outra abordagem, o bem-estar emocional da criança. Tendo em conta estes resultados realizei a ficha 2i do SAC para analisar e refletir sobre as suas relações com o meio envolvente e a implicação nas atividades, por forma a adaptar a minha prática e a minha relação tendo em vista a criação de um ambiente seguro, de encorajamento e reforço positivo nas suas participações. O quadro seguinte apresenta a realização da ficha 2i da avaliação do Duarte.

Quadro 8. Ficha 2i - Análise e reflexão individualizada da criança

Data: 13.10. 2012	Idade da criança: 4 anos
Nome da criança: Diogo	Data de nascimento: 29.10.2007

1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança									
Bem-estar emocional					Implicação				
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5

2. Impressão geral acerca da criança
<p>O Duarte manifesta níveis de bem-estar emocional instáveis. Quando chega à sala está sempre alegre, sorridente e gosta de ir brincar nas áreas de imediato, especialmente na área da garagem.</p> <p>O Relacionamento com as outras crianças e o adulto é, no geral, bom se não for repreendido pelos pares ou adulto. Quando lhe é apontado um aspeto negativo do seu comportamento chora e reage de duas formas possíveis: explica e justifica a sua atitude, mesmo que saiba que não está certa recusando qualquer outro ponto de vista; ou agride os pares e culpa-os pelo que fez.</p> <p>Não gosta de participar nas conversas em grande grupo, reage muito mal quando é colocado em frente de todo o grupo e é forçado a dizer o que aprendeu. Não gosta de cantar os bons dias. Sinteticamente, o Duarte não gosta de ser o centro das atenções.</p> <p>Quanto às atividades preferidas estas envolvem pintura, recorte e colagem. Nas atividades livres a área da garagem é a sua preferida.</p>

3. Dados familiares

As únicas informações de que disponho acerca da sua família é que vive com os avós maternos, após ter sido rejeitado pela sua mãe.

4. Relações

O seu comportamento no grupo é instável e tende a reproduzir comportamentos agressivos dos colegas. Apesar de todos estes aspetos, o Duarte reage muito bem quando é encorajado a participar com o apoio do adulto e/ou dos colegas. Necesita de reforços positivos constantes para sentir-se confiante nas suas capacidades.

5. Implicação

A criança implica-se bem nas atividades...

- Em atividades de pintura com pincéis e estampagem (atividade individual)
- Atividades de recorte e colagem (atividade individual)
- Atividades experimentais (atividade em grande grupo)
- Escutar histórias (atividade em grande grupo)

Em suma, o Duarte gosta de atividades em que é permitida a manipulação de objetos de forma livre e não dirigidas pelo adulto.

Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com boa implicação

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Conhecimento do Mundo
- Área de Expressões e Comunicação: domínio das expressões plásticas e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

A criança não se implica bem nas atividades:

- nas atividades obrigatórias como a realização de fichas para o pré-escolar.
- na realização de desenhos orientados pelo adulto.
- nas atividades de rotina diária como marcar o dia da semana.

Áreas desenvolvimentais implícitas nas atividades com fraca implicação

- Área de Expressões e Comunicação: domínio das expressões plásticas e domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
- Área de Formação Pessoal e Social

6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim-de-infância

O que eu gosto mais é (...) porque (...)

“O que eu gosto mais é do recreio porque posso brincar... também gosto de pintar com tintas”.

A próxima ficha apresentada diz respeito à última fase de avaliação da criança que ocorreu no final do estágio. Com esta pretendeu-se verificar se as práticas introduzidas fomentaram uma melhoria no bem-estar emocional e na implicação da criança.

Quadro 9. Ficha 1i – Avaliação final (versão abreviada)

Data: 26.10.2012

Idade da criança: 4 anos

Nome da criança: Diogo

Data de nascimento: 29.10.2007

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Auto-organização / iniciativa • Curiosidade e desejo de aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência social 	<ul style="list-style-type: none"> • Motricidade Fina • Motricidade Grossa • Expressões Artísticas • Linguagem
<ul style="list-style-type: none"> • Criatividade • Ligação ao mundo 		<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento lógico, conceptual e matemático • Compreensão do mundo físico e tecnológico • Compreensão do mundo social.

ATTITUDES

Autoestima / Nível 3
<p>Apresentou melhoria na sua autoestima. Já participa na canção dos bons dias e já não se recusa a dançar e cantar nas aulas de música. Por vezes, ainda fica intimidado com as atividades em que é o centro das atenções, mas com um reforço positivo por parte do adulto, esforça-se em participar e enfrentar o medo. Já não chora, nem diz que não sabe.</p>

Auto-organização / Iniciativa / Nível 4
<p>É organizado e coloca sempre os materiais no sítio correto. Quanto à iniciativa já se verificou melhorias, nomeadamente quando pediu para cantar uma canção aos colegas e quando participou no reconto oral das histórias.</p>

Curiosidade e desejo de aprender / Nível 4
<p>Tem mostrado mais curiosidade em compreender e conhecer os fenómenos do meio ambiente. A sua curiosidade pelo funcionamento dos carros mantém-se e tem aprofundado e adquirido já algum vocabulário específico do automóvel.</p>

Criatividade/ Nível 3
<p>A criatividade está um pouco mais independente da aprovação do adulto, mas ainda manifesta algum receio em “não estar correto”, concretamente nos desenhos sobre atividades desenvolvidas. Contudo nas fichas e atividades que necessitem de um resultado específico é muito limitado pela necessidade de aprovação do adulto ou semelhança à dos pares.</p>

Ligação ao mundo/ Nível 4
<p>Recorre frequentemente aos factos que observa no dia-a-dia para estabelecer conversas com os pares e/ou adultos. Normalmente faz esses diálogos no recreio e de forma espontânea. Gosta muito de perceber porque é que as coisas são de determinada forma.</p>

COMPORTAMENTO NO GRUPO**Competência social / Nível 2**

O comportamento no grupo está diferente. Tem-se esforçado por ter um bom comportamento porque compreende que as regras são importantes e devem ser cumpridas, no entanto, ainda revela muita dificuldade em não agir impulsivamente. Não revela muito interesse pelas histórias das outras crianças, mas gosta de relatar as suas histórias. Por vezes, quando as crianças relatam vivências, ele faz comentários descontextualizados sem esperar pela sua vez.

DOMÍNIOS ESSENCIAIS**Motricidade Fina / Nível 4**

Gosta de atividades que exijam a manipulação de instrumentos como pincéis e tesoura. Esforça-se por respeitar os limites do desenho (consegue muitas vezes) tanto na pintura como no recorte, o que permite concluir que tem consciência que o controlo dos movimentos com os instrumentos irá determinar o sucesso na atividade.

Quando visualiza um livro fá-lo no sentido e posição correta, acompanhando com o dedo quando quer explicar algo. A modelagem de plasticina ocorre com bom sucesso, revelando destreza e adequando a posição dos dedos e das mãos à forma que pretende construir.

Motricidade Grossa / Nível 4

Gosta de testar desafios físicos que coloquem à prova a sua capacidade física (as suas proezas). Consegue correr espontaneamente e acompanhar adequadamente com movimento de braços. Movimenta-se de forma fluída e por vezes executa diferentes movimentos sem ter de parar para executar um movimento diferente. Quando corre os braços e pernas operam em harmonia, mas quando desce escadas nem sempre alterna as pernas na mudança de degrau.

Expressões artísticas / Nível 3

Em pintura com pincéis sente-se muito motivado e realiza as atividades com empenhamento; em papel e com lápis de cor demonstra necessidade de aprovação do adulto e semelhança ao dos colegas; na moldagem de plasticina utiliza livremente e de acordo com a sua imaginação. Atividades de dança não gosta, especialmente se envolverem coreografias. Tenta evitar e diz que não quer fazer. Se o adulto o apoiar fica confiante e realiza-as com sinais de alegria.

Linguagem / Nível 4

Gosta de participar em conversas sobre algo que aprenderam, mas normalmente não o faz muito. Em momentos de conversa mais informal, como na cantina ou no recreio, gosta de contar momento que viveu com a mãe.

Utiliza vocabulário simples e sabe quando e como utilizar as expressões “por favor”, “obrigado” e “desculpa”. Entende a linguagem oral como uma forma de expressar o que sente e de relatar o que vive.

Pensamento lógico, conceptual e matemático / Nível 3

Reconhece que tem muitas dificuldades na construção de puzzles, mas já tenta compreender como construir um puzzle e esforça-se por conseguir. Não desiste na primeira dificuldade que encontra.

Relativamente ao reconhecimento de formas, a criança consegue nomear corretamente um objeto

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 80

que seja quadrado ou redondo. Quanto à noção de tempo ainda tem bastante dificuldade.

Compreende que é possível medir sem utilizar fitas métricas, por exemplo, através de garrafas de água (atividade realizada na sala).

Compreensão do mundo físico e tecnológico / Nível 4

Procura perceber como funcionam as coisas, mas fica mais interessado quando faz a exploração do computador. Nos trabalhos realizados na sala houve momentos em que se verificou uma elevada implicação, por exemplo, na experiência de extração da clorofila.

Conhece características típicas das estações, mas foi mais visível o conhecimento sobre a estação do outono porque foi uma das temáticas abordadas.

Sabe reconhecer características que nos permite diferenciar de diferentes seres vivos. Compreende que os humanos e os animais precisam de comida e água para viver e que as plantas necessitam de terra, sol e água. Com orientação do adulto sabe distinguir mamífero de ave.

Compreensão do mundo social / Nível 4

Conhece e distingue as diferentes vias de comunicação da sociedade. Sobre a carta, por exemplo, aprofundou os seus conhecimentos e ideias prévias na exploração desse tema na sala. Reconhece a importância do dinheiro para adquirir materiais e a importância da escola para a aprendizagem das crianças.

Síntese

O Duarte apresentou sérias melhorias na autoconfiança e abertura para participar em atividades nas quais ele é o centro das atenções. Contudo, em alguns momentos fica intimidado e com receio de repreensões. No entanto, se sentir que o adulto está presente para apoiá-lo e não para reprimir participa timidamente. Por vezes, esforça-se por cumprir as regras da sala, mas como age muitas vezes por imitação dos colegas, quebra as regras. Se a sua ação for reprimida pelo adulto chora e insiste que não fez propositadamente, dizendo que não volta a fazer. Normalmente acalma-se se quando sente que o adulto compreende o lado dele e/ou disser que está desculpado pela sua ação, caso contrário chora até conseguir a atenção do adulto.

No que respeita às atividades realizadas é uma criança com algum interesse e potencialidades, especialmente em atividades experimentais e práticas. Contudo estas potencialidades nem sempre são bem aproveitadas pela criança porque tende a copiar os colegas porque não tem confiança nas suas potencialidades. Necessita de uma atenção especial, reforços positivos e afeto para sentir-se seguro e perceber que pode realizar as atividades como as idealiza.

Perspetiva da criança (autoavaliação)

Coisas que já aprendi:

“Aprendi que as folhas do outono caem lá fora. Que os ramos têm folhas verdes, às vezes, mas ficam velhas e castanhas e depois caem ao chão. As folhas quando caem lá fora nós fazemos trabalhos. E nós plantamos e regamos e nascem ramos, mas temos de por sementes primeiro.”

Coisas em que sou bom:

“Eu sou bom a desenhar. Eu desenhei uma banana meia descascada na escola.”

Coisas que gostava de melhorar:

“Eu gostava de fazer uma coisa, um desenho melhor.”

Meta- Reflexão

A intervenção pedagógica na sala Pré B teve como principal objetivo responder às necessidades e interesses das crianças. Neste sentido, o período de observação revelou-se fulcral pois, através da aplicação de uma ficha diagnóstica, baseada no SAC, permitiu deteção dos níveis de bem-estar emocional e implicação das crianças nas atividades. Por sua vez, a observação participante possibilitou alargamento deste conhecimento determinando as linhas orientadoras da intervenção pedagógica por forma a responder aos interesses e às necessidades do grupo.

Assim, é importante referir que ao longo da intervenção procurei em todos os momentos abordar atividades que respeitassem os interesses destas aferidos nos momentos de diálogo estabelecidos antes da implementação das atividades e/ou através das reflexões realizadas a partir das atividades exploradas, mesmo tendo de abordar as temáticas da planificação mensal. Neste âmbito, procurou-se possibilitar às crianças um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, apoiando a realização de atividades mais dinâmicas que respeitassem os seus interesses pessoais, as suas aspirações, que estimulassem a aprendizagem por descoberta e ainda um contacto diversificado com técnicas e materiais. Sem dúvida que a reflexão na ação tomou um papel crucial nas prestações seguintes, pois ao tomar consciência, no momento, dos aspetos que poderiam ter tido outra abordagem, quer na organização do grupo, quer do espaço, para que a intervenção decorresse de forma mais construtiva, tal permitiu, nas planificações seguintes, estar atenta a estas questões, prever e organizar por forma a melhor adequar as atividades. Este pensamento reflete o aperfeiçoamento das práticas, subjacente à necessidade de uma intervenção de qualidade através da reflexão sobre a reflexão na ação.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 82

Ao longo do período do estágio várias foram as competências que desenvolvi, aperfeiçoei e adquiri. Essencialmente, aprendi a perceber melhor a relação existente entre a teoria e a prática; compreendi a importância que tem para o desenvolvimento pleno da criança, isto é, para o DPS de acordo com Portugal e Laevers (2010), o papel que lhes é concedido na construção ativa das suas próprias aprendizagens e, não menos importante, a relação afetiva que se estabelece quando centramos a nossa atenção no bem-estar emocional, das crianças especialmente, quando os níveis não se encontram positivos.

A importância que atribuímos a estes aspetos condiciona o percurso da criança bem como a qualidade das práticas do docente. Se nos esforçarmos por compreender o que estas necessitam para se sentirem bem, encontramos-nos a conceber caminhos que as levem ao bem-estar e, conseqüentemente, se desenvolvam em harmonia quer do ponto de vista emocional, quer relativamente à sua implicação nas atividades. Em função destes aspetos, estas decisões decorreram das primeiras constatações formuladas ao longo da semana de observação às quais debrucei a minha atenção ao longo da prática. Com efeito, a tomada de consciência das necessidades afetivas das crianças foi, sem dúvida, um dos fatores que determinaram o bom desenvolvimento de atividades e possibilitaram a percepção da sua motivação para aprendizagem em parceria. Por sua vez, esta atenção disponibilizada às crianças permitiu o desenvolvimento de outra competência: a aptidão para gerir os comportamentos do grupo.

Em suma, revendo todas as vivências e aprendizagens construídas com a intervenção pedagógica destaque, especialmente, o papel que esta teve na construção da minha identidade docente, uma vez que não me ensinou apenas a colocar em prática a teoria ou a aprender com a experiência mas também, a conhecer os aspetos com os quais não me identifico e não me satisfazem enquanto profissional, nomeadamente, as abordagens mais diretivas.

Parte III

Intervenção Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico

O Contexto de Estágio

A presente parte do relatório destina-se à abordagem e reflexão do estágio em contexto de 1º CEB, numa sala de 3º ano realizado na Escola Básica com Pré-Escolar do Tanque de Santo António com a duração de 100 horas, divididas uniformemente com a colega de estágio, decorridas entre 05 de novembro e 18 de dezembro de 2012.

Inicialmente será efetuada a contextualização do meio, da instituição, da sala e da turma uma vez que o conhecimento destes aspetos é essencial à compreensão da intervenção desenvolvida. Em seguida, debruçar-nos-emos sobre as intervenções pedagógicas em cada área curricular e, simultaneamente, refletir-se-á sobre a ação. Em cada área curricular focar-nos-emos numa atividade específica que demonstre explicitamente a abordagem participativa dos alunos na sua aprendizagem. Analogamente segue-se um momento de reflexão sobre a intervenção com a comunidade educativa.

A avaliação será apresentada através de um quadro de avaliação das aprendizagens e competências dos alunos num ponto específico para este fim. Por último, apresentaremos uma reflexão final sobre a intervenção neste contexto, onde abordaremos o seu contributo na evolução enquanto futura docente e o impacto que teve na promoção e desenvolvimento de aprendizagens dos alunos.

O Meio

A Escola Básica com Pré-escolar do Tanque de Santo António situa-se no concelho do Funchal, na freguesia de Santo António cuja população residente corresponde a 27, 383 habitantes (INE, 2011). Esta é uma freguesia confinada a norte com o concelho de Santana, a sul com as freguesias de São Martinho e de São Pedro, a este com a freguesia de São Roque e

a oeste com a Ribeira dos Socorridos fazendo com que existam diversos locais de interesse turístico e arquitetónico nas proximidades da escola.

Esta freguesia é a mais populosa e uma das mais ricas do concelho do Funchal. Obtém no setor primário através da produção de bananas, embora em declínio, e na floricultura de estufa; no setor secundário através das indústrias de alumínio, madeira e metalurgia; e no setor terciário através do comércio, especialmente, no “Madeira Shopping” entre outras grandes e pequenas superfícies comerciais, os principais meios de subsistência.

Na freguesia encontra-se também um centro cívico, complexos desportivos de futebol e piscinas, um centro de saúde e dois centros paroquiais. Relativamente à proximidade com a escola existem alguns estabelecimentos com especial interesse porque poderão servir como parceiros educativos, tais como o Abrigo de “Nossa Senhora de Fátima”, a Fundação “A Comunidade Contra a Sida”, o Centro de Convívio para a 3ª idade, o infantário “O Sapatinho” e um centro de apoio a toxicodependentes.

No que diz respeito ao ensino, esta é uma freguesia ampla neste sentido pois nela estão situados diversos estabelecimentos de ensino, tais como: a universidade da Região Autónoma da Madeira (RAM), sete escolas de 1º Ciclo com Pré-escolar, um ATL e três Jardins-de-Infância, uma escola de 2º e 3º CEB e uma escola de educação especial e reabilitação. A escola em questão está incluída no bairro habitacional de Santo Amaro onde, segundo o PEE, existem problemas de carácter socioeconómico e cultural, tais como alcoolismo, toxicodependência e famílias disfuncionais.

A Escola

A escola funciona em regime de tempo inteiro desde do ano letivo 1997/1998 no horário das 8h às 18h e oferece serviços para crianças do PE e do 1º CEB. A oferta de enriquecimento curricular³ é feita com aulas de Inglês, Informática, Expressão Plástica, Ludoteca, Biblioteca, Educação Física, Expressão Musical e Dramática e Estudo.

Relativamente à organização espacial da escola esta é formada por quatro núcleos conforme se pode ver no quadro seguinte.

Quadro 10. Organização espacial da escola

Núcleo	Espaço
Primeiro núcleo	Uma biblioteca Uma sala de inglês Uma sala de expressão plástica Um hall (ligação ao núcleo três) Sanitários
Segundo núcleo	Três salas curriculares Duas salas de apoio Uma sala de informática Uma sala de estudo Sanitários Hall (ligação ao polivalente)
Terceiro núcleo	Três salas de pré-escolar Uma sala de expressão musical Um hall (ligação ao núcleo um) Sanitários
Quarto núcleo	Três salas curriculares Uma sala de Educação Especial Hall (ligação ao polivalente) Sanitários
Polivalente	Cantina Sala dos docentes Sala de não docentes Sanitários Cozinha Arrecadação Secretaria Sala de direção e receção
Exterior	Campo desportivo Arrecadação Parque infantil

³ Atividades de carácter facultativo previsto no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do ponto n.º 1 do artigo 7º.

Pátio/recreio Jardim Espaços cobertos

Ao nível da atividade pedagógica a escola conta com três grupos de PE e doze turmas de 1º CEB que funcionam em regime cruzado, seis de manhã e seis de tarde, com as atividades de enriquecimento curricular. No que diz respeito aos recursos humanos existem 75 crianças no PE, 250 alunos no 1º CEB, 35 docentes e 27 não docentes.

A Sala

A sala de aulas do 3º C é utilizada no tempo da manhã pela turma em questão e no tempo da tarde por outra turma do 3º ano. Por este motivo a disposição da sala está organizada por forma a responder aos interesses dos professores das duas turmas. Porém, sempre que necessário reorganizou-se o espaço para envolver os alunos num ambiente de aprendizagem cooperativa.

Assim sendo, no dia-a-dia, é uma sala com cores claras e mesas individuais dispostas lado a lado. Na parede frontal e ladeados por placards encontra-se um quadro preto e um quadro branco. Uma das paredes laterais é formada por janelas grandes que permitem a entrada de ar e luz natural o que é uma essencial para manter os alunos num ambiente convidativo à construção de aprendizagens. No entanto, em atividades de projeção de imagens a inexistência de meios para escurecer o espaço dificulta o desenvolvimento da ação, sendo muitas vezes, esse momento adiado para a aula de informática devido às melhores condições de projeção. Os espaços das restantes paredes estão apetrechados com armários para guardar materiais e placards que permitem a exposição de cartazes essenciais ao estudo dos alunos e/ou as produções destes. A figura seguinte permite uma melhor compreensão a descrição efetuada.

Figura 16. Organização espacial da sala de aula



A Turma

A caracterização aqui apresentada baseou-se apenas em dados obtidos durante o período de estágio através de conversas informais, uma vez que não nos foi permitido o acesso aos dados pessoais e familiares dos alunos. Assim, a turma do 3º C é constituída por 22 alunos com idades entre os sete e os onze anos de idade, sendo que existe um aluno com NEE e três alunos retidos no mesmo ano.

A classificação das áreas curriculares quanto ao interesse e necessidade dos alunos, de um modo geral, convergem no mesmo sentido na turma. Através de uma reflexão sobre os dados obtidos com observação durante o período de estágio, a área de maior interesse é o estudo do meio. A área curricular da matemática e do português encontra-se numa situação ambígua em termos da relação preferências-necessidades pois, apesar das dificuldades apresentadas, os alunos apresentam preferências pela área da matemática por ser desafiante, estimulante e mais prática comparativamente à área curricular do português. Nesta, por sua vez, tendem a resistir e a não demonstrarem muito interesse em obter melhores resultados porque, no geral, desistem perante as dificuldades do português, especialmente na redação de composições e resumos de textos. Neste sentido, identificou-se a área do português como sendo a área de maior necessidade dos alunos.

No que diz respeito às relações alunos-alunos, no geral, a turma tem uma boa interação e cooperação, excetuando-se dois alunos que têm dificuldade em relacionarem-se em diversos aspetos, tais como em parcerias de trabalho ou no recreio sem haver, à partida, fundamentos plausíveis. Relativamente à relação aluno-professor esta é estabelecida numa dinâmica de cooperação e respeito mútuo sendo evidente a liderança por parte do professor e a oportunidade de expressão e participação dos alunos.

Em suma, a turma do 3º C caracteriza-se por ser constituída por alunos com boas potencialidades que necessitam ser exploradas e satisfeitas por forma a garantir o sucesso escolar. Assim, a consciência destas necessidades permitiu incidir a prática em atividades que visassem satisfazer estas constatações na área curricular da matemática e do português e, na área do estudo do meio, que construíssem uma relação entre o meio envolvente dos alunos e os seus interesses.

A Intervenção Pedagógica

A intervenção com a turma do 3º C delineou-se, numa fase embrionária, a partir das reflexões e constatações obtidas durante a semana de observação e também a partir dos conteúdos sugeridos pela professora cooperante. Neste sentido, a intervenção aqui apresentada assentou numa perspetiva de investigação-ação pois não se limitou à implementação de atividades mas, também, procurou atender às necessidades e interesses dos alunos. Assim, as atividades foram planificadas de forma a possibilitarem aos alunos a oportunidade de vivenciarem aprendizagens “ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras” (Ministério da Educação, 2004, p.23) na área curricular do português, da matemática e do estudo do meio, em articulação com a área de formação cívica, por constituir uma dimensão transversal a todas as áreas.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 90

Para isso, baseou-se a planificação nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis et al., 2009), no *Programa de Matemática do Ensino Básico* (Ponte et al., s/d), no *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais* (Ministério da Educação, 2001) e as *Metas Curriculares do Ensino Básico* (Ministério da Educação, s/d) para as respetivas áreas curriculares. Na abordagem a um dos conteúdos explorados na área curricular do estudo do meio recorreu-se à metodologia de projeto visto o tema a desenvolver ser propício ao estudo autónomo e estar relacionado com vivências do quotidiano dos alunos. É importante referir que as atividades planificadas foram adequadas ao aluno com NEE.

Relativamente à intervenção pedagógica serão, de seguida, referidos os diversos trabalhos desenvolvidos ao longo das cinco semanas, mas serão especificar-se-á e aprofundar-se-á, em cada área curricular, aqueles que foram mais significativos do ponto de vista das aprendizagens dos alunos e da minha aprendizagem enquanto futura docente.

Atividades Realizadas

As atividades realizadas ao longo da primeira semana de estágio podem ser consultadas na íntegra quanto ao método de ensino e aos recursos utilizados no apêndice 8. Porém segue-se uma apresentação sumária das mesmas de modo a possibilitar um breve conhecimento da intervenção pedagógica. Assim, na área curricular de português as atividades centraram-se na abordagem ao texto narrativo e na sua exploração ao nível da compreensão da leitura e do conhecimento explícito da língua. Foi ainda desenvolvido um texto coletivo com o intuito de colmatar as dificuldades detetadas nos alunos durante o período de observação no respeitante à produção textual. Neste sentido recorreremos, como auxiliar da mesma, à brochura *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Na área curricular da matemática as atividades centraram-se em revisões da classe dos milhares,

com recurso ao material multibásico, e na revisão das tabuadas. Para ambos os conteúdos foram realizadas atividades de consolidação. Relativamente à área curricular de estudo do meio foi abordado o aparelho excretor e a função excretora do organismo, com base na projeção à projeção de vídeos e na prática de jogos interativos didáticos⁴.

Na segunda semana (ver apêndice 9), na área curricular do português, as atividades concretizaram-se através da leitura e exploração da obra *Livro com cheiro a baunilha* de Alice Vieira. Posteriormente incidir-se-á na mesma em torno da linha de ação estabelecida. Nesta exploração seguimos, em termos teóricos, pela brochura *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos* (PNEP). Relativamente à área curricular da matemática as atividades abordaram a introdução à numeração romana e ao uso da calculadora, através do recurso ao jogo “de um lado ao outro!”⁵ para esta última. As atividades do estudo do meio incidiram na introdução e exploração da fecundação e da gestação do ser humano. Para atingir tal objetivo promoveu-se uma prática transversal com a aula de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), através da projeção de vídeos didáticos desta temática, para aprofundar a compreensão e o conhecimento sobre o mesmo.

A intervenção da terceira semana (ver apêndice 10) na área curricular de português incidiu na exploração e compreensão da leitura de textos narrativos, bem como em atividades de conhecimento explícito da língua, nomeadamente a abordagem ao conceito de “radical” e à “família de palavras”. Na matemática, a semana foi dedicada às revisões de conteúdos por forma a preparar os alunos para as fichas de avaliação, recorrendo-se igualmente à resolução de problemas segundo as estratégias do modelo de George Polya (1973). Na área curricular de estudo do meio iniciou-se o projeto “Os perigos do álcool, das drogas, do tabaco e da violência” que será explanado posteriormente de acordo com a metodologia de projeto.

⁴ Vídeo da Coleção “Era Uma Vez o Corpo Humano...” do Planeta DeAgostini e jogos disponíveis em www.escolavirtual.pt

⁵ Jogo adaptado da Revista Educação e Matemática, nº33, pág. 28 e 29. Consultado nas Propostas CEM.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 92

Na semana seguinte procuramos dar continuidade à produção do texto coletivo e exploramos as características do texto poético tal como a prática da sua leitura.

Desenvolveram-se de igual modo trabalhos no âmbito do conhecimento explícito da língua, pela exploração e conseqüente aplicação dos conceitos de “campo lexical” e de “acróstico” no texto poético. A área curricular da matemática foi dedicada à revisão do algoritmo da adição, da subtração e da resolução de problemas. No período de estudo do meio continuamos o projeto anteriormente planificado. Para obter uma maior amplitude da intervenção pedagógica deve-se consultar o apêndice 11.

Por fim, na última semana de estágio realizaram-se revisões quer na área curricular de matemática, quer na área curricular de português, em torno de todos os conteúdos anteriormente estudados. O estudo do meio foi dedicado à conclusão e apresentação do projeto. Para uma visão completa da semana de atividades deve-se observar o apêndice 12.

A Compreensão da Leitura de Textos Narrativos

Contextualização

Desde o início do estágio verificou-se que os alunos apresentavam dificuldades na interpretação de textos, especialmente quando lhes era solicitado um reconto oral e/ou escrito dos mesmos. Sendo a avaliação uma componente importante no desempenho da ação, ao fornecer informações fundamentais para adequar as práticas com vista à progressão dos alunos (Viana, 2009), procurou-se que esta abordagem possibilitasse um contato amplo com a leitura e ensinasse explicitamente a compreensão dos textos. Esta *práxis* tem a sua essência na afirmação de Sim-Sim (2007) segundo a qual “muitos alunos não conseguem descobrir como abordar um texto e, perante textos de complexidade variada, não são capazes de colher a informação neles contida e com ela construir o conhecimento de que precisam” (p. 22).

Assim, o principal objetivo do ensino explícito da compreensão da leitura foi desenvolver nos alunos competências metacognitivas que lhes permitissem transferir as estratégias aprendidas para novas situações de leitura e, assim automatizarem a compreensão dos textos (Sim-Sim, 2007). Todavia, em certos casos, o ensino explícito garante o pleno sucesso da compreensão da leitura porque neste processo está implícito a interação de três fatores essenciais que são “o leitor, o texto e o contexto” (Giasson, 1993 citado por Viana, 2009, p.13). Estes, por sua vez, podem dividir-se subprocessos necessários para a compreensão eficaz da leitura (Irwin, 1986 citado por Viana, 2009, p.13). Portanto, o seu conhecimento é indispensável na medida em que facultam a identificação dos problemas que podem estar na origem da dificuldade de compreensão dos textos e, assim, contribuem para a promoção da alteração das práticas por forma a adequá-las às necessidades dos alunos.

A partir destes conhecimentos e conciliando com a sugestão de leitura apresentada pelo manual escolar de português *Pasta Mágica 3*, procedeu-se à leitura e exploração do *Livro com cheiro a baunilha* da autoria de Alice Vieira, recorrendo a estratégias para a compreensão da leitura.

Ação e reflexão

A leitura da obra supramencionada decorreu em diferentes sessões ao longo da semana nas quais se utilizou estratégias de auxílio à compreensão de textos antes da leitura, durante e após a leitura.

A obra é constituída por diferentes textos e todos foram explorados nas aulas. Contudo aqui incidir-se-á sobre o texto “A surdez da bisavó”. Nesta abordagem baseamo-nos, em parte, num guião de leitura sugerido no manual escolar, mas personalizamos algumas sugestões por forma a adaptá-lo às especificidades da turma e da sala. O quadro seguinte demonstra a linha de ação adotada.

Quadro 11. Abordagem ao texto e apresentação do livro

Organização do ambiente	Distribuição dos alunos em semicírculo; Colocação do professor tendo em vista a inter-relação com os alunos. Música ambiente	
Apresentação do livro	Jogo da entrevista ao livro (professor é a voz do livro, os alunos são os jornalistas). Explorar capa, contracapa e lombada e levantar hipóteses sobre o conteúdo do livro. Manusear o livro (observar, folhear e cheirar).	
Estratégia de motivação para a leitura do livro	Assinar o contrato de leitura	
Abordagem ao texto	Antes	Explicar o objetivo da leitura. Ativar os conhecimentos prévios. Antecipar os conteúdos com base na exploração do título e imagens.
	Durante	Leitura silenciosa pelos alunos. Leitura integral pelo professor de forma expressiva.
	Depois	Confrontar as previsões com as conclusões da história. Reflexões e perspetivas dos alunos sobre o comportamento das personagens. Relacionar com a história de vida dos alunos (se têm ou não bisavó, como é que ela é, coisas que ela faz e/ou fazem juntos). Dramatização da narrativa. Recriar a história a partir de outra situação (podem surgir situações de <i>nonsense</i>).
Registo de opinião	Nome da história. Autor. Livro Gostei de ler ou não. Porquê? Gostei de ler a história mas alteraria...	

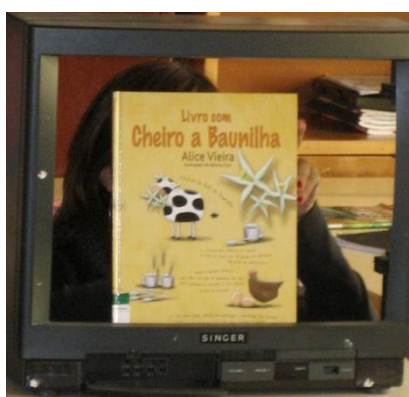
Na organização do espaço da sala imperou o interesse em criar um clima acolhedor, estimulante e convidativo à leitura do texto narrativo. Para tal, os alunos foram distribuídos em semicírculo de modo a possibilitar a inter-relação com todos os presentes. A abordagem deste tipo de texto proporciona aos alunos o desenvolvimento do “raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos, a previsão de consequências, o raciocínio inferencial e a apreciação valorativa do texto” (Sim-Sim, 2007, p.35). Por este motivo torna-se necessário adotar estratégias de ensino explícito que apelem à compreensão do texto.

Partindo deste conhecimento iniciou-se a atividade seguinte com a exploração extratextual do livro onde consta o texto “A surdez da bisavó”.

Nesta atividade todos os aspetos apontavam para uma abordagem diferente da habitual na área curricular do português. Neste sentido, a exploração dos elementos do livro e as previsões acerca do seu conteúdo desenvolveram-se a partir do jogo simbólico. Foi, conseqüentemente planeada e sugerida aos alunos realizarem uma “entrevista ao livro” (ver figura 17) onde poderiam colocar todas as questões que tivessem curiosidade em conhecer a resposta. A adesão da turma foi muito positiva e a participação dos alunos muito ativa. Várias foram as questões colocadas como por exemplo: *Quantas páginas tens?* (Fábio); *Quantos textos há dentro de ti?* (Mário); *Quem te desenhou?*(Afonso); *Como se chama o teu autor?* (Joana); *Qual é o teu texto favorito?*(Martim); *Tens mesmo cheiro a baunilha?* (Rita); *Em que ano nasceste?* (Eliana).

A exploração das dimensões extratextuais obriga o leitor a mobilizar estratégias que serão úteis à compreensão do conteúdo do texto (Hancock, 1999 citado por Sim-Sim, 2007) conforme se pode verificar pelas questões que colocaram. Daí este ter-se revelado um momento importante para familiarizar e auxiliar os alunos na leitura de textos narrativos. De seguida, partindo do interesse destes pela obra, propôs-se a assinatura de um compromisso de leitura ao longo da semana de estágio, conforme se pode verificar na figura seguinte.

Figura 17. Jogo da entrevista ao livro e exemplar do compromisso de leitura



COMPROMISSO DE LEITURA	
Livro com cheiro a baunilha	
Alice Vieira	
Eu _____,	comprometo-me perante
A minha professora _____,	a ler as histórias do livro
_____	da autora _____
prazo de _____ dias.	
Data: _____	
Assinatura do aluno: _____	
Assinatura da professora: _____	

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 96

Anteriormente à exploração do texto “A surdez da bisavó” explicou-se qual o objetivo da sua leitura pois, para compreender a mensagem deste, é necessário atribuir significado ao que irá ser lido (Sim-Sim, 2007). Neste sentido, foi explicado aos alunos que por se tratar de um texto narrativo iria ser abordado de modo a desenvolverem estratégias de compreensão da leitura aplicáveis ao mesmo. Dito de outro modo, pretendia-se dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam tirar proveito da informação lida (Sim-Sim, 2007), pois haviam demonstrado anteriormente dificuldades na compreensão dos textos abordados.

De seguida, desenvolveu-se um diálogo com o intuito de compreender os conhecimentos dos alunos acerca das características destes textos, pelo que indicaram algumas dos seus aspetos principais: *tem um narrador* (vários alunos), *tem personagens* (Salomé), às vezes *tem que resolver os problemas* (Celso). Prosseguiu-se a atividade colocando questões que apelavam à análise do título e da ilustração com o objetivo de levá-los a prever o desenrolar da ação e, dessa forma, atribuírem significado à leitura pois, ficariam interessados em confirmar se as suas hipóteses estariam certas ou não. De acordo com Cunha (2011) as inferências desempenham um papel fundamental pois os textos não contemplam todas as informações necessárias à sua compreensão, pois tal torná-los-ia demasiado exaustivos e levariam o leitor a perder o sentido da sua leitura. Este conhecimento realça o caráter pertinente das conceções individuais de cada leitor para construir o sentido do texto.

Perante a análise solicitada aos aspetos extratextuais, a turma concordou com a ideia de alguns alunos de que o texto iria falar de *uma bisavó que não consegue ouvir e passa os dias a ver as imagens da televisão* (Eliana).

Após o levantamento de todas as previsões solicitou-se a leitura silenciosa por parte dos alunos e, de seguida, o reconto da narrativa. Constatou-se que a sua participação era baixa e que a maioria não conseguia recontar sequencialmente a história. Este facto leva-nos a

concluir que a dificuldade apresentada pelo leitor pode estar condicionada pela experiência, compreensão do mundo e da vida e desenvolvimento lexical (Sim-Sim, 2007).

Com o intuito de promover a compreensão do texto pelos alunos, iniciou-se a sua leitura pelo professor de forma expressiva e o acompanhamento pelos alunos no livro. No final foi gratificante verificar as suas expressões de satisfação ao constatarem que tinham compreendido a narrativa. Espontaneamente desenrolou-se um diálogo onde apresentaram um reconto e as suas conclusões. Neste momento, verificou-se que a turma compreendeu o sentido do texto, pois foram capazes de recontá-lo sequencialmente. Alguns alunos relacionaram de imediato a problemática abordada com situações do seu meio familiar o que, por sua vez, alargou o âmbito do debate para outros problemas de saúde típicos da 3ª idade como a dificuldade na visão. Demonstraram estar ativos e muito participativos no diálogo e nesse sentido, solicitou-se que caracterizassem as personagens principais, de acordo com as suas conceções mentais, quanto ao aspeto físico e às características da sua personalidade. A maioria das características dizia respeito à personagem principal, a bisavó. Fisicamente caracterizavam-na com base na ilustração, já psicologicamente as opiniões divergiam. Alguns alunos limitavam-se a caracterizar a partir de ilações do texto, outros relacionavam com pessoas idosas que conhecem. Partindo destas conceções, propôs-se a dramatização da história na qual todos os alunos quiseram participar pelo que se repetiu algumas vezes. A figura seguinte ilustra esse momento.

Figura 18. Reconto da história através da dramatização



Constatando-se que estavam extremamente implicados e interessados pela narrativa colocaram-se algumas questões que apelavam à sua imaginação: *O que acham que aconteceria se a bisavó não fingisse que era surda? E se os netos desligassem a televisão, qual seria a reação da bisavó?* As respostas a estas questões demonstraram uma grande imaginação por parte dos alunos: *Se eu fosse a bisavó esperava que todos fossem dormir e depois ia para a sala sem fazer barulho ver o resto da novela (Afonso); Se eu fosse a bisavó comprava uma televisão para o meu quarto e ninguém me dizia para me ir deitar porque podia ver na cama (Eliana).*

Partilhando da linha de pensamento de (Duke, Purcell-Gates, Hall & Tower, 2007 citado por Sim-Sim, em *Ensino da Leitura: a compreensão de textos* (2007), que afirmam que as experiências de leitura real, isto é, de leitura de textos que permitem a recreação pelos alunos são determinantes para o desenvolvimento da competência de compreensão destes, constatou-se que o exercício de dramatização e de recreação da história sobre outros pontos de vista foi essencial para estabelecer um maior interesse dos alunos no texto em si, bem como para os restantes textos da obra *Livro com cheiro a baunilha*. As atividades em torno da compreensão da leitura de textos encerraram-se com o preenchimento de um registo de opinião acerca da história lida.

Com base na realização desta atividade verificou-se que, nas leituras seguintes, os alunos apresentavam mais facilidade em recontar a história. Pensamos que este facto deve-se ao trabalho desenvolvido antes da leitura ao evocar as previsões e os conhecimentos prévios destes sobre o possível assunto do texto; durante a leitura através da recapitulação e associação das ideias; e, no fim, com base no confronto das ideias iniciais com as conclusões finais em co-reconto da história. Estas estratégias permitiram aos alunos adotar ferramentas essenciais para a exploração de textos narrativos (Sim-Sim, 2007).

Avaliação

Nesta atividade os alunos foram avaliados a partir das competências demonstradas ao nível da compreensão oral, expressão oral, leitura e conhecimento explícito da língua. Para isso atendeu-se aos descritores de desempenho⁶ para a área curricular do português e procedeu-se à avaliação sobre a dimensão da compreensão da leitura do texto “A surdez da bisavó”.

A avaliação dos alunos assenta nos pressupostos teóricos de Viana (2009) que afirma que a avaliação resulta de objetivos definidos para os aspetos com maior necessidade de trabalho e pretende verificar em que medida os alunos apresentam os conhecimentos acerca da compreensão da leitura consolidados. Daí a concretização destes objetivos exigir o domínio, por parte do aluno, de competências específicas de leitura e a avaliação assume-se como um meio de auxiliar o professor a conhecer a posição dos alunos em relação a estes objetivos (Viana, 2009). A principal finalidade desta avaliação foi possibilitar a adequação das práticas posteriores por forma a promover o desenvolvimento dos alunos enquanto leitores competentes.

⁶ Os descritores de desempenho constam no livro *Programas de Português do Ensino Básico*.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 100

Conforme se poderá observar no quadro seguinte, a avaliação refere-se a conhecimentos adquiridos (A), em conhecimentos ainda em aquisição (EA) e, também, a conhecimentos não adquiridos (NA). Verifica-se a existência de um aluno que surge como não avaliado (NAV) visto usufruir de um PEI e não realizar atividades de português ao nível do 3º ano. A abordagem deste texto coincidiu com o tempo em que tem apoio educativo individualizado com a professora de educação especial

Quadro 12. Avaliação competências acerca da compreensão da leitura do texto

Conhecimento explícito da língua - Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e escrito. - Conhecer as características dos textos narrativos	Leitura - Sintetizar partes do texto. - Localizar informações específicas salientes.	- Produzir breves discursos orais com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.	Expressão oral Relacionar a informação lida com conhecimentos.	- Extrair conclusões do que foi lido (após o diálogo)	Compreensão oral - Apreender o sentido global do texto, identificar o tema central e aspetos acessórios.	O aluno... é capaz de...
A	A	A	A	A	A	Afonso
A	A	EA	A	A	A	André
A	EA	EA	EA	A	EA	Bárbara
A	A	A	A	A	A	Carla
A	A	A	A	A	A	Celso
A	EA	EA	A	A	EA	Eliana
A	EA	EA	A	A	EA	Fábio
A	A	A	A	A	A	Frederico
NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	Gabriel
A	A	A	A	A	A	Joana
A	EA	EA	EA	A	EA	Júlia
A	A	EA	A	A	EA	Jaime
A	A	A	A	A	A	Leandro
A	A	A	A	A	A	Mário
A	A	A	A	A	A	Martim
A	EA	A	A	A	A	Miguel
A	A	A	A	A	A	Nelson
A	A	EA	A	A	EA	Rita
A	A	A	A	A	A	Salomé
A	A	EA	A	A	A	Sabrina
A	A	EA	A	A	A	Sónia
A	EA	EA	EA	A	EA	Tomás

A Resolução de Problemas no Ensino da Matemática

Contextualização

Partindo do pressuposto teórico de Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008) no qual afirmam que a formulação e a resolução de problemas constituem a essência da matemática e atendendo à afirmação de Polya (1945 citado por Boavida et al., 2008) de que “aprendemos a resolver problemas resolvendo-os” (p.11) esta abordagem teve uma forte presença nas atividades desenvolvidas na área curricular de matemática.

“Os problemas são situações não rotineiras que constituem desafios para os alunos e em que, frequentemente, podem ser utilizadas várias estratégias e métodos de resolução” (Boavida et al., 2008, p. 15). A decisão de debruçarmo-nos sobre esta abordagem surgiu a partir de vários aspetos observados e da sua importância na construção de aprendizagens significativas pelos alunos. Assim, os aspetos aqui mencionados justificam as opções tomadas: i) os alunos demonstraram forte interesse por atividades que representassem desafios; ii) a resolução de problemas, quando devidamente elaborados, representam um desafio para os alunos; iii) é uma atividade relevante no currículo da matemática; iv) permite o desenvolvimento da literacia em matemática; v) permite a inter-relação com outras áreas do currículo e com situações do quotidiano dos alunos, favorecendo a compreensão do modo de utilizar a matemática fora do contexto escolar; vi) alguns alunos revelaram dificuldades na interpretação de enunciados e, conseqüentemente, na resolução eficiente dos problemas.

Neste sentido, ao longo da reflexão em torno da linha de ação incidiremos sobre os problemas abertos ou investigações, isto é, sobre aqueles que necessitam de explorações por parte dos alunos para determinar as regularidades e formular estratégias que permitam a resolução (Boavida et al., 2008). Porém, as atividades não incidiram unicamente neste tipo de problemas. Recorreu-se também aos problemas de cálculo, isto é, problemas que requerem a

tomada de decisões em relação às operações de aritmética a utilizar; e aos problemas de processo, ou seja, aqueles que não podem ser resolvidos apenas a partir da seleção das operações apropriadas, mas necessitam de uma maior reflexão e adoção de várias estratégias.

Para atingir tal objetivo adotou-se o modelo de resolução de problemas segundo Polya (1978) que afirma que para se resolverem problemas necessitamos mudar frequentemente o nosso ponto de vista de modo a encontrar a(s) forma(s) corretas de os resolvermos. Ainda segundo este autor a resolução de problemas implica um processo de quatro fases: i) compreender o problema; ii) delimitar um plano; iii) aplicar o plano e iv) avaliar os resultados. Assim, as práticas baseadas na resolução de problemas tinham em vista o envolvimento dos alunos num processo de aprendizagem matemática que apelasse à memória e ao treino de processos de resolução de uma forma mais desafiante e interativa. Além disso, sendo a resolução de problemas um processo de aplicação de conceitos previamente adquiridos em situações novas e desconhecidas, a resolução nem sempre surge de forma imediata levando os alunos a pensar para além do ponto de partida e a ampliar os seus conhecimentos e estratégias de resolução. Esta prática é, segundo Boavida et al. (2008), uma forma de promover o raciocínio matemático nos alunos.

Ação e reflexão

Iniciaremos a abordagem à prática em matemática através da resolução de problemas de investigação ou abertos partir da exposição do mesmo. Assim o problema que aqui será alvo de ação e reflexão de acordo com o plano do Polya (1974) é:

“O João comprou um gelado com **quatro** bolas de sabores diferentes: baunilha, chocolate, limão e ananás.

A bola de baixo é de **ananás**.

A bola de **limão** está entre duas bolas.

A bola de chocolate está abaixo da bola de **baunilha**.

Coloca em cada retângulo o sabor de cada uma das bolas”.

Considerando a primeira fase de resolução – a compreensão do problema -, foram colocadas algumas questões aos alunos no sentido de os levar a compreender o enunciado pois não seriam capazes de responder à questão do problema se tal não sucedesse. Assim questionou-se: *O que já sabemos?* Pelo que se obteve as respostas: *Que o gelado tem quatro bolas e que a bola de ananás é a última bola* (Leandro). Aquando da questão *O que queremos saber?* os alunos inferiram rapidamente: *queremos saber qual é a bola que está acima e abaixo da bola de limão e qual é a primeira bola* (Salomé). Verificou-se que alguns alunos aparentavam estar confusos. Solicitou-se então o auxílio a um aluno voluntário para explicar o enunciado. Porém, esta tarefa demonstrou-se difícil e sob a nossa orientação, revimos todo o enunciado até que espontaneamente alguns alunos começaram a sugerir estratégias já correspondentes à segunda fase de resolução de problemas, a delimitação de um plano. Esta posição adotada face às dificuldades dos alunos deve-se ao facto do professor “pensar na sua

própria experiência, nas dificuldades e sucessos que ele mesmo encontrou ao resolver problemas” (Polya, 1978, p.6)

A segunda fase concretizou-se quando alguns alunos mencionaram que para ser mais fácil resolver o problema se deveria colocar os nomes das bolas de gelado nos locais onde já sabiam que deveriam ficar. Exemplo disso é a escrita de “ananás” no último retângulo. Esta analogia demonstra a existência de um plano porque conhecem já um passo importante a realizar para ajudar a obter a solução da incógnita (Polya, 1978). Registou-se então a sugestão apresentada e, com vista ao prosseguimento da atividade, colocou-se uma nova questão *Agora que já colocamos o sabor de ananás, como devemos fazer para descobrir o sítio dos outros sabores?* A turma aparentava estar pensativa, trocaram ideias entre si até que um aluno indicou: *pomos os outros sabores à sorte nos retângulos e depois vemos se está certo* (Mário). Este aluno recorreu à estratégia de tentativa e erro e toda a turma concordou que esta seria a forma de descobrir a resposta. Contudo tínhamos todo o interesse em levar a turma a pensar em novas estratégias e, por isso, explicou-se que aquela forma iria permitir obter a resposta, mas ao mesmo tempo pretendíamos que descobrissem outra forma. Por isso, solicitamos que lessem novamente as frases “A bola de limão está entre duas bolas” e “A bola de chocolate está abaixo da bola de baunilha”.

Após a leitura os alunos pareciam não saber como canalizar aquela informação. Então, foi necessário colocar a questão: *onde acham que devemos colocar a bola de limão?* Reforçou-se a premissa que tem de haver um espaço livre para colocar a bola de chocolate por baixo da bola de baunilha. Estas linhas orientadoras fizeram surgir a terceira fase, a aplicação do plano. A turma decidiu por unanimidade colocar o sabor de limão acima do sabor de ananás. Posteriormente leram a frase que dizia que a bola de chocolate deveria estar abaixo da bola de baunilha, o que os fez perceber que tinha de colocar a bola de chocolate acima da de limão, para que esta ficasse abaixo da bola de baunilha. Ao focarem-se neste ponto

perceberam que colocar o sabor de limão logo de seguida seria o passo necessário para continuar com o exercício.

Finda a resolução alguns alunos pareciam ainda não ter compreendido como haviam chegado ao resultado, pois para muitos alunos o plano fora concebido mediante ajuda da interação estabelecida na sala. Para auxiliar na compreensão do motivo pelo qual aquele plano estava certo, recorreu-se à demonstração inversa. Isto é, se através daqueles passos obtivemos o resultado certo, se fizéssemos de outra forma será que também conseguiríamos o resultado referido? Neste momento solicitou-se a ajuda de uma aluna que estava com dificuldades em compreender e pediu-se-lhe que dissesse como acha que deveria ser. Ela recorreu à demonstração e colocou pela seguinte ordem “baunilha-limão-chocolate-ananás” sem perceber que dessa forma não estava a respeitar as premissas iniciais. Então colocou-se a questão *a bola de chocolate está abaixo da bola de baunilha?* Este constante questionamento por parte do professor prende-se com a necessidade de criar respostas na mente do aluno, de acordo com o defendido por Polya (1978). Perante a observação da sua demonstração, e aquando da questão colocada, a aluna reagiu de imediato alterando para a resolução anterior porque compreendeu que só daquela forma todas as premissas eram respeitadas.

Com base neste acontecimento solicitou-se a ajuda a um aluno voluntário que se disponibilizasse para comunicar a sua forma de pensar até chegar ao resultado, pois “acredita-se que se aprende a resolver problemas se se for persistente e disciplinado na forma de pensar e estruturar o pensamento e, se se for capaz de comunicar como pensou” (Boavida et al., 2008, p. 23). Esta estratégia enquadra-se na quarta fase – avaliar os resultados do modelo de Polya (1978). Esta é uma fase de extrema importância e riqueza por, por um lado, consolidar as estratégias de pensamento e, por outro lado, as partilhar com os colegas pois ajuda-os a adotarem outros pontos de vista e/ou estratégias se verificarem que chegam com maior sucesso à resolução através das mesmas (Polya, 1978).

Avaliação

A inclusão no ensino da matemática da resolução de problemas promove o desenvolvimento da literacia e o raciocínio matemático nos alunos que, por sua vez, são elementos essenciais na resolução das atividades e problemas do quotidiano. A necessidade constante dos alunos de realizarem análises, reflexões e interpretações é o fator chave que os leva a atingir esse desenvolvimento (Boavida et al., 2008). Assim, nesta abordagem, perante os desafios apresentados colocou-se em primeiro plano a reflexão destes e não a simples transmissão de respostas, pois o objetivo principal foi promover o desenvolvimento de estratégias de pensamento para a resolução do problema e a sua posterior comunicação.

A comunicação surge como uma competência a atingir, pois a interação dos alunos com as ideias expostas pelos colegas permite a apropriação destas ou uma melhor compreensão das suas próprias ideias (Boavida et al., 2008). Neste sentido, a avaliação centrar-se-á, em primeiro lugar, sobre a resolução do problema anterior de acordo com o modelo de Polya (1978). Num segundo momento, incidir-se-á sobre as competências gerais em torno da resolução de problemas.

Em suma, neste item serão alvo de avaliação a capacidade de interpretação dos alunos, isto é a identificação da incógnita e dos dados essenciais; a emergência de estratégias de resolução; as explorações que o aluno realizou; a capacidade de comunicar o raciocínio envolvido na resolução do problema e a capacidade geral de resolver problemas através da adoção de estratégias e aplicação dessas mesmas estratégias a outros problema

Quadro 13. Avaliação de competências na resolução de problemas

Competências de resolução gerais		Modelo de Polya (1978)						O aluno é capaz de...
- Resolver problemas que envolvam as operações em contextos diversos.	- Investigar regularidades nos problemas.	Comunicar fluentemente as estratégias utilizadas.	Avaliar os resultados - Verificar o resultado e tentar descobrir novas formas de obter.	Aplicar o plano - Aplicar as estratégias.	Delimitar o plano - Identificar estratégias de resolução.	Compreender o problema - identificar a incógnita e os dados essenciais.		
A	A	EA	A	A	A	A	Afonso	
EA	A	EA	NA	A	EA	EA	André	
EA	A	EA	NA	A	EA	EA	Bárbara	
A	A	EA	A	A	A	A	Carla	
A	A	A	A	A	A	A	Celso	
EA	A	EA	NA	A	EA	A	Eliana	
EA	A	EA	NA	A	A	A	Fábio	
A	A	A	A	A	A	A	Frederico	
NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	NAV	Gabriel	
A	A	EA	EA	A	A	A	Joana	
EA	EA	EA	NA	A	EA	EA	Júlia	
A	A	EA	EA	A	A	A	Jaime	
A	A	A	A	A	A	A	Leandro	
A	A	A	A	A	A	A	Mário	
A	A	EA	EA	A	A	A	Martim	
EA	A	EA	EA	A	A	A	Miguel	
A	A	EA	EA	A	A	A	Nélson	
EA	A	EA	NA	A	EA	EA	Rita	
A	A	A	A	A	A	A	Salomé	
EA	A	EA	NA	A	EA	A	Sabrina	
A	A	EA	A	A	A	A	Sónia	
A	A	EA	NA	A	A	A	Tomás	

Projeto⁷ “Os perigos do álcool, das drogas, do tabaco e da violência”**Contextualização**

A realização do projeto integra-se no âmbito do estudo do meio e foi utilizado como forma de envolver os alunos num clima de aprendizagem cooperativa onde estes pudessem desenvolver as suas competências e conhecimentos em articulação com os colegas mais competentes, tal como preconiza Vygotsky (1978). Neste sentido, o projeto definiu-se como o meio mais adequado de o fazer ao mesmo tempo que possibilitou a valorização da experiência de vida dos alunos (Katz & Chard, 1997). Este fator definiu-se como algo essencial pois os alunos são provenientes de um ambiente habitacional e social no qual convivem com questões relacionadas com este tema no seu quotidiano. Desta forma, esta abordagem teve dois objetivos essenciais: a sensibilização para as consequências do consumo de produtos que causam dependência para a saúde e a sensibilização para os problemas e responsabilização legal perante o tráfico destes produtos e a prática de ações violentas.

Juntamente com o interesse de realizar o projeto para concretizar os objetivos acima mencionados esteve presente a necessidade de incluir o aluno com NEE num clima de trabalho cooperativo, via de promoção do seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível da competência social e da aprendizagem. Sendo que esta é um processo social e cultural estes conceitos são indissociáveis. A adoção desta metodologia poderá “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Katz & Chard, 1997, 2009 citado por Vasconcelos et al., s/d, p.8).

⁷ Este projeto decorreu ao longo de várias semanas sendo que, por vezes, coincidiu com a semana da colega de estágio. Contudo, a reflexão que aqui se desenvolve diz respeito unicamente ao meu papel no desenvolvimento do projeto nas aulas por mim lecionadas.

Ação e reflexão

A ideia de desenvolvimento de um projeto deu-se com a criação de um diálogo estabelecido a partir da análise de uma página do manual de estudo do meio onde estavam representados alguns dos problemas da sociedade contemporânea, nomeadamente problemas associados ao consumo de álcool e drogas. Este tema, por ser muito familiar ao ambiente circundante dos alunos, foi amplamente abordado por toda a turma. A partir daqui sugeriu-se o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa onde se poderiam organizar por grupos e investigar toda a informação possível sobre o tema que escolhessem, desde que relacionado com estas questões problemáticas. Esta proposta teve como finalidade o desenvolvimento de um projeto cuja sua principal característica é “ser uma investigação, uma parte da pesquisa que leva um grupo de criança a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam, sozinhas ou em cooperação (Katz & Chard, 1997, p. 3).

Após a adesão da turma à nossa sugestão questionou-se os alunos quanto ao modo de definição do assunto a ser estudado pelo que indicaram “Os perigos do álcool, das drogas, do tabaco e da violência”. A partir daqui procurou perceber-se os seus conhecimentos prévios sobre o tema. Daí colocar-se a questão: *O que sabemos sobre estes temas?* Verificou-se que partir do conhecimento base dos alunos foi importante na medida em que facilitou a delimitação dos tópicos a serem aprofundados. Além disso “quanto mais estreito o tópico, mais aprofundado o projecto” (Helms, 2010 citado por Vasconcelos et al., s/d, p.18). Neste sentido, ao centrar o estudo em questões tão próprias do ambiente familiar e social dos alunos, constatou-se uma maior motivação para aprender e pesquisar em maior profundidade.

Como resposta à questão diagnóstica sobre os conhecimentos dos alunos obtiveram-se as seguintes respostas: *O álcool, o tabaco, as drogas e a violência são perigosos para a saúde* (Eliana). *O tabaco provoca bronquite, cancro nos pulmões e doenças no coração* (Leandro).

O bloom provoca violência (Miguel). *A violência provoca feridas* (Bárbara) e *A violência pode matar* (André). A evocação destes conhecimentos foi importante para o planeamento do projeto (ver apêndice 13) onde indicaram os conhecimentos que pretendiam aprofundar, os recursos de pesquisa a utilizar, o suporte de realização e os meios de apresentação do projeto. De seguida dividiu-se cuidadosamente a turma em grupos heterogêneos de trabalho, com base no referencial teórico de Vygotsky (1978), de modo a os alunos mais competentes poderem contribuir para o desenvolvimento dos alunos com mais dificuldades e os temas serem democraticamente divididos pelos grupos.

Nas sessões seguintes, os alunos começaram por pesquisar na internet respostas às questões a que se propuseram compreender (ver figura 19). Inicialmente verificou-se que sentiram alguma dificuldade em pesquisar por palavras-chave e em selecionar unicamente a informação pertinente, pelo que, em aulas posteriores, foi necessário realizar um trabalho de síntese. Nesse momento, os alunos tiveram a oportunidade de aprofundar, contrastar e discutir a informação obtida para dessa forma decidir como seriam as suas ações futuras (Vasconcelos et al., s/d). É importante ressaltar o domínio da informática na ótica do utilizador que a turma apresentava, pois contribuiu em muito para o sucesso e o bom desempenho dos alunos ao longo do desenvolvimento do projeto.

De uma forma espontânea, nas sessões seguintes de pesquisa, os grupos subdividiram-se em pares ou trios de trabalho, no caso de grupos com número ímpar de elementos, o que demonstrou uma tomada de consciência da necessidade de ajustar as técnicas de trabalho. Esta alteração surgiu após terem verificado, na aula dedicada à síntese, que tinham recolhido informação repetida e que assim não iriam conseguir aprofundar os seus conhecimentos.

Figura 19. Pesquisa de informação para o projeto na internet



Ao longo da realização de um projeto é necessário dedicar tempo à organização dos dados, pelo que foi explicado aos alunos que seria importante relerem a informação de que dispunham para, na aula seguinte, procederem à construção da apresentação em suporte *PowerPoint* de forma concisa e com a informação que consideravam importante partilhar com os colegas (ver figura 20). Nesta tarefa foi importante o nosso papel de mediadores ao fazer os alunos compreenderem que cada par da pesquisa deveria ser também o responsável pela redação dos textos sobre a informação pesquisada.

Figura 20. Preparação da apresentação em *PowerPoint*



Nota. A realização deste procedimento ocorreu ao longo das aulas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Os alunos revelaram muito interesse nesta atividade e a aula prosseguiu com um ritmo muito produtivo. No dia seguinte estabeleceu-se um diálogo com o intuito de verificar as suas perspetivas sobre a apresentação do trabalho pois, neste momento, foi-lhes explicado que a apresentação não poderia ser em formato digital porque não dispúnhamos de meios na sala para o fazer. Em função disto, a turma sugeriu que a apresentação fosse realizada em cartolina (ver figura 21), uma das possibilidades iniciais. O formato digital do projeto ficaria somente disponível na página da escola e para impressão.

Figura 21. Elaboração da apresentação do projeto em cartolina



Nota. Figuras ilustrativas de uma situação de inclusão e cooperação entre os alunos.

À semelhança do processo de pesquisa de informação, na construção da apresentação verificou-se uma dinâmica muito rica do ponto de vista da interação e troca de conhecimentos. Os alunos revelavam-se muito empenhados na construção de um bom trabalho quer ao nível do conteúdo escrito, quer ao nível estético. Todos participaram ativamente, sem exceção. A inclusão e o papel ativo do aluno com NEE permite verificar a importância da integração na turma no seu desenvolvimento cognitivo e social, pois em todos os momentos constatou-se a sua preocupação em contribuir com o seu melhor. Por sua vez, os restantes membros do grupo permitiram que este tivesse um papel ativo sem se verificar ocorrências de desentendimento por não aceitarem os diferentes métodos de trabalho e/ou

capacidades dos elementos do grupo. Estas observações vêm confirmar que as relações da turma são muito positivas, não havendo situações evidentes de exclusão entre os alunos.

Os alunos estavam muito dedicados e empenhados em executar atividade com qualidade e, por isso, decidiram que seria importante dividir os temas para poderem estudar a respectiva apresentação. Este nível de profissionalismo demonstra os conhecimentos que desenvolveram paralelamente com o estudo em profundidade dos temas escolhidos. Contudo, alguns alunos apresentaram mais dificuldades pois não conseguiam abstrair-se da total leitura do trabalho, enquanto outros se preocuparam em estabelecer uma interação com a turma, ter uma postura correta e uma exposição dos conteúdos estudados de forma audível conforme se pode verificar na figura seguinte.

Figura 22. Apresentação do projeto



Após cada apresentação sentiram necessidade de colocar questões para esclarecer dúvidas que lhes tinha surgido: *Porque é que tem ali escrito cuidado e morte?* (Afonso). (...) *porque o álcool faz violência e pode alguém matar uma pessoa* (Salomé). *Porque é que fumar mata?* (Celso). *Como diz aqui os fumadores quando fumam recebem 42 substâncias. E essas vão-se acumulando, acumulando até provocar doenças* (Leandro). *O que é que é a violência corporal?* (Eliana). *É normalmente quando ferimos uma pessoa, aleijando ou deixando marcas no corpo* (Mário). Estes relatos demonstram por um lado as dúvidas da turma e o interesse em saber mais e, por outro lado, as competências e os conhecimentos que os grupos

desenvolveram. Embora este tenha sido o primeiro projeto que a turma realizou considera-se que o sucesso foi muito elevado, pois demonstraram uma grande compreensão da dinâmica do cooperativo através desta metodologia e, como prova disso, na avaliação realizada foram alcançados muito bons resultados acerca dos conhecimentos construídos.

Avaliação

A avaliação centrou-se nas competências que os alunos demonstraram possuir e alcançar ao longo da realização do projeto, incidindo-se sobre a qualidade das pesquisas e das tarefas efetuadas. Do ponto de vista das relações estabelecidas procurou avaliar-se a interação entre os vários elementos do grupo, onde se teve a preocupação de verificar a existência de respeito pela opinião e vez do outro. Deste modo, pretendeu-se avaliar não apenas o desempenho e o processo de aprendizagem dos alunos, mas também as práticas pedagógicas utilizadas, pois se os alunos construírem aprendizagens significativas, significa que a metodologia adotada foi adequada ao contexto. No quadro seguinte apresenta-se a avaliação efetuada aos alunos após a conclusão do projeto.

Quadro 14. Avaliação do projeto

Construir aprendizagens	Respeitar as regras de apresentação	Compreender as questões colocadas	Aceita críticas construtivas	Organizar os dados	Distribuir as tarefas pelos elementos	Selecionar a informação	Aceitar a opinião dos outros	Trabalhar em grupo	O aluno... é capaz de...
A	EA	A	A	EA	A	EA	A	A	Afonso
A	EA	A	EA	EA	A	EA	A	EA	André
A	EA	EA	A	EA	A	EA	A	A	Bárbara
A	A	A	A	EA	A	EA	A	A	Carla
A	EA	A	A	EA	A	EA	A	A	Celso
A	EA	A	EA	EA	A	EA	A	A	Eliana
A	EA	A	A	EA	A	EA	A	EA	Fábio
A	EA	A	A	EA	A	EA	A	A	Frederico
									Gabriel
A	A	A	A	EA	A	EA	A	A	Joana
A	EA	EA	A	EA	A	EA	A	EA	Júlia
A	EA	A	A	EA	A	EA	A	A	Jaime
A	A	A	A	EA	A	EA	A	A	Leandro
A	A	A	EA	EA	A	EA	EA	EA	Mário
A	A	A	A	EA	A	EA	A	A	Martim
A	EA	A	A	EA	A	EA	A	A	Miguel
A	EA	A	A	EA	A	EA	A	A	Nélson
A	EA	EA	A	EA	A	EA	A	A	Rita
A	EA	A	EA	EA	A	EA	EA	EA	Salomé
A	EA	A	A	EA	A	EA	EA	EA	Sabrina
A	A	A	A	EA	A	EA	A	A	Sónia
A	EA	A	A	EA	A	EA	A	EA	Tomás

Quadro 15. Avaliação do projeto adaptada ao aluno com NEE

O aluno... é capaz de...	Gabriel
Inserir-se no grupo de trabalho	A
Conhecer os temas de pesquisa	EA
Motivação e implicação	A
Participação nas tarefas	A
Utilizar corretamente as ferramentas de pesquisa	EA
Relacionar o tema com situações do cotidiano	A
Adquiriu conhecimentos básicos em relação ao tema do projeto	A
Postura e apresentação do projeto	EA

A intervenção com a Comunidade Educativa

Segundo o Ministério da Educação e da Ciência (2012) “A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade” (p.1). Deste modo, organizaram-se duas sessões de sensibilização no âmbito do desenvolvimento do projeto “Os perigos do álcool, das drogas, do tabaco e da violência”. Sendo a cidadania uma atitude que “tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Ministério da Educação e da Ciência, 2012, p.1), o principal objetivo das sessões foi promover a construção de conhecimento sobre a temática e sensibilizar os alunos para os problemas de saúde e para a sociedade que podem advir de práticas de vida não adequadas e contribuir para a formação de cidadãos “responsáveis, autônomos e solidários” (Ministério da Educação e da Ciência, 2012, p.1).

Ao longo das sessões de sensibilização os alunos puderam confrontar as suas experiências de vida com as informações pesquisadas e abordadas para satisfazer as dúvidas e potenciar a construção de novas aprendizagens. Em seguida será realizada uma reflexão em relação à importância que o contacto com novos agentes educativos representou para o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria de qualidade dos seus projetos, pois sendo os temas do projeto transversais à sociedade, a educação para a cidadania quer também uma abordagem transversal.

Sessões de Sensibilização no Âmbito do Tema do Projeto

A notícia da visita da Enfermeira Plácida Silva, no âmbito da educação para a saúde e do Inspetor-Chefe da Polícia Judiciária (PJ) Ricardo Tecedeiro, no âmbito da educação para a segurança à sala de aula suscitou o interesse dos alunos em aumentar os conhecimentos que dispunham para a realização do projeto. Assim, nas pesquisas que efetuavam verificou-se que estavam muito entusiasmados e empenhados em ampliar os seus conhecimentos para que pudessem satisfazer as suas dúvidas e apresentar as suas perspetivas sobre os temas a abordar.

A primeira sessão foi realizada pela enfermeira e focou-se nos perigos para a saúde do consumo de drogas, tabaco e álcool e, ainda, nos perigos de práticas violentas. A título de exemplo seguem-se alguns excertos das produções orais dos alunos que demonstram o seu nível de conhecimentos e interesse em saber mais: *Pode explicar porque é que as pessoas começam a ter visões?* (Celso); *Algumas pessoas quando consomem drogas não têm dinheiro para comprar e então roubam para poderem comprar droga* (Mário); *As pessoas que consomem drogas ficam sem dentes* (Mário); *As senhoras não devem fumar, nem beber porque faz mal aos bebés* (Salomé). *O bloom é um pó branco e a gente consegue ter visões* (Miguel).

O domínio sobre muitos destes temas é resultado, em grande parte, do contexto social em que a maioria da turma vive e, por isso, esta sessão de sensibilização assumiu-se como um

importante meio de profilaxia ao alertá-los para questões muito problemáticas que advêm da dependência e das práticas violentas. Além disso, na apresentação do projeto, verificou-se que alguns alunos recorreram a conhecimentos obtidos neste dia para responderem às questões colocadas pelos colegas e/ou explicarem melhor o seu ponto de vista. Assim, pode dizer-se que a atividade foi enriquecedora e satisfaz os interesses e necessidades dos alunos pois o recurso aos conhecimentos adquiridos permite comprovar o seu impacto positivo.

A segunda sessão foi realizada pelo inspetor-chefe na qual se sentiu um clima de muita ansiedade e entusiasmo por parte dos alunos com a visita. Os alunos tinham demonstrado necessidade em saber tudo o que acontece às pessoas que traficam droga ou roubam e nas suas mentes tinham já muitas questões que queriam colocar.

Iniciou-se a ação a partir de um diálogo no qual os alunos colocaram questões e fizeram inferências, intercaladas com algumas observações e conhecimentos previamente adquiridos a partir de séries televisivas. Assim, apresentam-se de seguida algumas das produções orais que a turma comunicou: *O homicídio deve ser quando uma pessoa mata outra e suicídio quando uma pessoa mata-se a si própria* (Mário); *Eu sei que quando as crianças ou jovens cometem crimes não vão para a cadeia logo* (Leandro); *Se uma criança tomar droga o que é que acontece?* (Sabrina); *Há drogas que não são legais e outras que se podem vender* (Leandro); *A falsificação de moedas é um crime* (Mário). Constatou-se que os alunos possuíam alguns conhecimentos prévios os quais seriam importantes abordar para que no futuro estivessem dotados de informação que lhes possibilitasse prevenir determinadas situações incorretas, nomeadamente ao nível do tráfico de drogas, violência doméstica e crimes cometidos por menores de idade.

Considera-se que o principal objetivo desta mensagem foi cumprido pois pretendia-se, essencialmente, que os alunos compreendessem a importância de agirmos corretamente na sociedade para prevenir situações indesejáveis. A abordagem desta temática por parte de

entidades responsáveis garantiu maior credibilidade à mensagem que consideramos ser importante transmitir e possibilitou a criação de reflexões nos alunos relativamente aos casos que conhecem, do meio envolvente ou das notícias, sobre as consequências judiciais e legais que algumas pessoas enfrentam porque não cumprem a lei. Portanto, pode afirmar-se que o principal objetivo era consciencializar os alunos para as práticas legais e fomentar o respeito pela vida em sociedade.

Meta-Reflexão

Ao longo da prática pedagógica na sala do 3.º B procurou responder-se às necessidades e aos interesses dos alunos recorrendo a uma visão integradora das diferentes áreas curriculares. Neste sentido, a reflexão que aqui se apresenta assenta em dois aspetos essenciais que convergem no mesmo objetivo: a promoção de aprendizagens significativas nos alunos e o meu desenvolvimento profissional. Assim, as práticas realizadas resultaram de um processo de investigação-ação que, numa primeira fase, incidiu sobre a observação e o registo das necessidades e interesses dos alunos os quais, na fase da ação, procuramos integrar e aliar em atividades que promovessem a aprendizagem ativa e significativa em conjunto com as propostas do plano curricular.

Para atingir tal objetivo, as estratégias utilizadas incidiram essencialmente sobre a metodologia de trabalho cooperativo em diversas atividades, como se pode verificar nas planificações em anexo. Procurou-se igualmente um distanciamento de práticas centradas no professor como meio de estimular e fomentar o desenvolvimento de alguns aspetos que consideramos necessitarem de ser colmatados. Exemplo disso foram as dificuldades detetadas nos trabalhos em grupos, a diminuta investigação por parte do aluno na construção da sua

própria aprendizagem. Exemplos disso são a resolução de problemas e as dificuldades na compreensão da leitura e na redação de textos.

Atendendo ao facto de que a turma provém de um meio sociocultural pouco estimulante, procurou-se relacionar as atividades de educação para a cidadania e estudo do meio com aspetos do seu dia-a-dia. Esta estratégia revelou-se a mais adequada pois os alunos encontravam-se motivados para o estudo em profundidade de temas que lhes são familiares. Por sua vez, isso possibilitou a adoção de estratégias de ensino-aprendizagem que estimulassem a capacidade de trabalho em grupo, respondendo assim a um dos objetivos que nos propuséramos atingir.

As estratégias de motivação para a aprendizagem não se esgotaram com a adoção da metodologia de trabalho cooperativo. Como forma de maximizar o rendimento da turma, introduziu-se a estipulação de objetivos, pela manhã, cujo cumprimento possibilitava a realização de um dos seguintes jogos: bingo, adivinhas, anedotas e lengalengas. Esta estratégia mostrou-se eficaz, ao funcionar como reforço positivo perante o esforço da turma em atingir os objetivos, contribuindo conseqüentemente para o sucesso das atividades propostas.

Ao longo do período de estágio verificou-se que a turma estava mais ativa no processo de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas. Na área curricular do estudo do meio, especialmente ao nível do projeto, os alunos puderam desenvolver muitas competências que não demonstravam desde logo possuir, como por exemplo, a seleção de informação. Apesar de uma significativa melhoria, esta necessitava de continuidade ao longo do ano letivo, tendo em vista um maior sucesso. Porém, o balanço que se faz da sua evolução, neste período de tempo, é positivo, quando se reflete sobre as dificuldades que apresentavam aquando do início do projeto e mais tarde no ginal do mesmo.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 122

Na área curricular do português as dificuldades dos alunos são imensas. Durante o período de observação constatou-se que a turma não tinha explicitamente consciência de como deveria construir um texto. Isto verificou-se durante um diálogo desenvolvido pela professora cooperante, durante o qual apontava que os alunos não respondiam ao que era pedido e divagavam quando escreviam um texto livre. Também se constatou que os alunos davam imensos erros de ortografia fruto da oralidade regional, pelo que tentamos colmatar essa falha através de um ensino explícito da forma correta de escrita bem como a partir de chamadas de atenção para o facto de nem sempre podermos escrever como falamos.

Relativamente ao ensino dos textos e da compreensão da leitura, entendemos que deveríamos dotar os alunos de ferramentas que lhes possibilitassem, no futuro, a construção autónoma de textos com sucesso. Para isso, incidimos a nossa no ensino da redação de textos coletivos e na compreensão da leitura através da exploração de textos narrativos. Após a primeira intervenção neste sentido verificou-se um maior cuidado e consciência nos alunos ao nível da utilização de técnicas de escrita e leitura de textos. Exemplos disso são a utilização de uma planificação antes da redação e o resumo sequencial dos textos. Estas medidas possibilitaram uma melhoria ao nível do português. Mas para uma aprendizagem mais profícua seria necessário uma intervenção por um período de tempo mais prolongado.

Relativamente à área curricular da matemática, excetuando alguns alunos, verificou-se que a turma alcançava resultados bastante positivos. Porém, necessitavam de estratégias que possibilitassem um maior sucesso ao nível da compreensão e resolução de problemas tal como nas estratégias de cálculo. Assim, incidiu-se sobre estes e procurou-se, à semelhança do português, dotar os alunos de ferramentas a utilizar na sua resolução e relembrar e aplicar explicitamente estratégias de cálculo da adição e subtração. Esta necessidade surgiu da observação da inexistência de metodologias na resolução dos problemas, facto imanente na resolução de problemas de investigação, uma vez que exigem um grande rigor metodológico

para atingir o resultado. Ao nível das estratégias de cálculo constatou-se que a turma apresentava muitas dificuldades e se sentiam confusos quanto ao modo de uso das estratégias porque quando os pais os apoiavam na resolução dos trabalhos de casa, ensinavam-nos apenas com recurso ao algoritmo, levando, pois, a mais dificuldades por parte dos alunos.

Em suma, durante o período de estágio verificou-se uma aprendizagem ativa e significativa por parte dos alunos, o que nos leva a concluir que a nossa prática foi ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos o que, em termos práticos, resultou numa melhoria das notas na avaliação sumativa realizada na penúltima semana de estágio.

Relativamente às minhas aprendizagens enquanto futura docente destacam-se: a melhoria das competências na gestão de comportamentos; a melhoria da capacidade de planeamento, tendo em vista os interesses e as necessidades dos alunos, o qual se traduziu consequentemente num maior espírito de liderança sobre a turma; a melhoria da capacidade de adoção de estratégias de ensino adequadas à compreensão das várias temáticas pelos alunos, ou seja, o desenvolvimento de capacidades e estratégias definidores da diferenciação pedagógica.

Conclusão

Neste momento pretende-se retomar as práticas realizadas nos contextos de estágio e apresentar as principais conclusões que daí resultaram. Assim, como se pode constatar o presente documento assentou numa reflexão contínua sobre as atividades implementadas, as metodologias utilizadas e os resultados obtidos ao longo do período de estágio.

Ao longo da formação para a docência vários foram os aspetos que contribuíram para a construção da identidade profissional. Exemplo disso foram as aulas, os contextos de observação e a realização de breves práticas que possibilitaram os primeiros contactos com o meio profissional e delinearam o tipo de docente que pretendo ser. Porém, o estágio final possibilitou um aprofundamento desta identidade no sentido em que a intervenção foi mais independente e contínua e, por isso, revelou-se como um momento crucial para a construção de um repertório de aprendizagens, crenças e valores essenciais que me definem enquanto futura docente e definem o âmbito da minha ação.

Neste sentido, relativamente ao estágio em si, é importante referir que este assentou numa metodologia de investigação-ação, essencial para a realização de práticas educativas adaptadas aos interesses e necessidades dos grupos com os quais decorreu a intervenção pedagógica. O conhecimento sobre o meio envolvente, o contexto educativo e o grupo de crianças/alunos com os quais se desenvolveu a ação partiu da observação participante e da análise documental facultada pelas docentes cooperantes. Para a intervenção pedagógica no PE delimitou-se como o objetivo principal o desenvolvimento pessoal e social das crianças no âmbito de uma atitude experiencial e a construção de aprendizagens significativas pelas crianças. Ao longo do estágio verificou-se que as atividades desenvolvidas para atingi-los foram sido bem-sucedidas, pois as metodologias adotadas acentuavam o carácter ativo e participativo das crianças na construção do seu processo de ensino-aprendizagem. A prática delineou-se em torno da preocupação e da planificação de atividades por forma a atender às

necessidades e interesses das crianças e procurou em todos os momentos envolvê-las ativamente.

Quanto à intervenção pedagógica realizada no 1º CEB destaca-se o objetivo de promover um ambiente de aprendizagens rico e estimulante, onde o papel dos alunos assentou num caráter mais ativo no processo de ensino-aprendizagem e pretendia acima de tudo colmatar dificuldades constatadas no período de observação. Para tal, adotou-se metodologias que privilegiasse o trabalho cooperativo dos alunos e possibilitasse o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas curriculares através de uma ligação transversal e contribuindo, desta forma, para a promoção e exploração de atividades no âmbito da educação para a cidadania. Deste modo, ao refletir sobre a intencionalidade pedagógica definida na fase inicial do estágio pode concluir-se que para atingir os objetivos inicialmente propostos foi essencial a adoção de uma atitude de cooperação e democracia para dar resposta à diversidade existente nos dois contextos de estágio.

As aprendizagens construídas ao longo do estágio não se esgotam com as estratégias pedagógicas ou de gestão de comportamentos adotadas. Sem dúvida que estas foram duas competências amplamente desenvolvidas neste período de tempo e fortemente relacionadas com o sucesso das atividades. Porém, é essencial destacar aqui as aprendizagens construídas ao nível profissional, uma vez que as competências que se desenvolvem ao planear intervenções com a comunidade educativa são deveras cruciais na profissão docente pois, ao possibilitar o contacto com todos os intervenientes educativos, permite uma melhoria e adequação das práticas. Além disso, a intervenção com a comunidade possibilita compreender melhor a dinâmica de funcionamento das instituições educativas e quais os procedimentos que são importantes e necessários tomar na planificação destas intervenções para que se desenvolvam plenamente.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 126

Em suma, o estágio foi o momento essencial para consolidar todos os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura em educação básica e no mestrado, onde se teve a oportunidade de compreender e aplicar os conhecimentos teóricos na prática. Não menos importante foi a evolução profissional que me possibilitou concretizar, quer através da interação direta com as crianças e os alunos, quer através da intervenção com a comunidade educativa.

Referências

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Braga: Universidade do Minho.
- Andrade, C. (2011). *Aprendizagem Cooperativa: Estudo com alunos do 3º CEB*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6157/1/DISSERTACAO_FINAL.pdf
- Anjos, M. (2007). *Identidade Profissional dos Professores do 1º CEB: Uma Identidade em Crise*. Porto: Universidade Portucalense. Disponível em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/handle/123456789/143>
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Universitária.
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa:
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: contributos para uma perspetiva histórica. *Inovação, 10*, 7-19.
- Boavida, A.; Paiva, A.; Cebola, G.; Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Ministério da Educação
- Carvalho, R. (2008). *História do ensino em Portugal – Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano* (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Coutinho, P.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.; Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.
- Cunha, G. (2011). Subsídios teóricos e práticos para o ensino da leitura de textos narrativos. In *Revista Gatilho*, 12, 1-3. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/cunha.pdf>
- Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=15>
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Disponível em <http://diario.vlex.pt/vid/lei-33149863>
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. In *Educação*, 3 (33), 182-188.
- Freire, M. (2010). *Formação de professores em tempos de Abril*. Lisboa: Lisboa Edições
- Galindo, W. (2004). A Construção da Identidade Profissional Docente. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2 (24). 14-23. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). *Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Nacional de Estatística (2011). Censos 2011 – Importação dos principais dados alfanuméricos e geográficos. Disponível em <http://mapas.ine.pt/download/index2011.phtml>

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Katz, L.; Ruivo, J.; Silva, M. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação

Kishimoto, T. M., Santos, M. L. & Basílio, D. R. (2007). Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*, 33, 427-444. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a03v33n3>

Marques, R. (s/d). *A Pedagogia de Jerome Bruner*. Disponível em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 130

- Menezes, L. (2000). *Matemática, Linguagem e Comunicação*. Escola Superior de Educação de Viseu e Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ministério da Educação e da Cultura (1986). *Sistema de formação de professores*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (s/d). *Metas de aprendizagem na Educação Pré-Escolar*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-preescolar/metas-de-aprendizagem/>.
- Ministério da Educação (s/d). *Metas Curriculares do Ensino Básico*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>
- Ministério da Educação e da Ciência (2012). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Direção-Geral da Educação
- Moll, L. (1996). *Vygotsky e a educação - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artmed.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. (Org.) *Modelos Curriculares para a educação de Infância* (p. 125-146). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2007). Editorial. *A Escola Moderna*, 5 (30), 3-4.
- Niza, S. (s/d). *A Formação no Movimento da Escola Moderna: Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional*. Disponível em <http://memacores.wordpress.com/textos/>
- Nóvoa, A. (1992). Os Professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de Professores* (p. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

- Oliveira-Formosinho (1998). Contextualização do Modelo Curricular *High/Scope* no Âmbito do “Projeto Infância”. In, Zabalza, M.(coord.). *Qualidade em Educação Infantil* (p. 141-166). Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M.: Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 18 (5). Disponível em http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/12_0_a_15_mod_curric_mem_joformosinho.pdf
- Oliveira-Formosinho (2007). A Práxis como Locus da Pedagogia. In Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; Pinazza, M. (org.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J.; Costa, H.; Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J.; Andrade, F. & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de amor*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, M. C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A supervisão na formação de professores – Da sala à Escola* (p. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Polya, G. (1978). *A Arte de Resolver Problemas*. Editora Interciência.
- Ponte, J. P. (1994). Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. *Revista Educação e Matemática*, 31 (9-12 e 20). Lisboa: APM.

Ponte, J.P.; Serrazina, L.; Guimarães, H. M.; Breda, A.; Guimarães, F.; Sousa, H.; et al. (s/d).

Programa de Matemática do Ensino Básico. Ministério da Educação

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de*

Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora.

Reis, C.; Dias, A.; Cabral, A.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G.; et al. (2009). *Programas de*

Português do Ensino Básico. Ministério da Educação.

Rodrigues, F. A. (s/d). *Comunidades de Investigação: Uma Proposta de Mudança da*

Formação Inicial. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Roldão (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da

profissionalização: que triangulação? In Luísa Alonso e M. Céu Roldão (org.)

(2005). *Ser Professor de 1º ciclo – construindo a profissão*, p.13-26. Braga: Livraria

Almedina.

Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim-de-infância e 1º ciclo do*

ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de

escolaridade seguintes. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do

Minho. Disponível em

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8097/3/Inova%C3%A7%C3%A3o_Pr%C3%A1tico.pdf

Sá, J. G. (1996); *Estratégias de Desenvolvimento do Pensamento Científico em Crianças do*

1º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Universidade do Minho. Disponível em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8165>

Santos, L. (s/d). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de

Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em

<http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20nacionais/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis.pdf>

- Schweinhart, L. J. (2003). *Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program*. Florida: High/Scope Educational Research Foundation.
Disponível em https://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/Perry-SRCD_2003.pdf
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação
- Sim-Sim, I.; Silva, A. C.; Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Textos de Apoio para Educadores de Infância. Ministério da Educação
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Mc-Graw-Hill.
- Varela, P. e Sá, J. (2007). *Ensino experimental das ciências no 1º ciclo: a transversalidade de construção de saberes e competências*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Disponível em
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17050>
- Vasconcelos, C., Praia, J. & Almeida, L. (2003). Teorias de Aprendizagem e o Ensino/ Aprendizagem das Ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional 1 (7)*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n1/v7n1a02.pdf>
- Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, et al. (s/d). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e da Cultura. Disponível em
<http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=272>
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Ministério da Educação
- Zabalza, M. A. (1996). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Nárcea, S.A de Ediciones.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.