



RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Andreia Raquel Dantas Freitas
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2013

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Andreia Raquel Dantas Freitas
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Maria da Conceição Figueira de Sousa



Centro de Competência de Ciências Sociais

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo - 2012/2013

Andreia Raquel Dantas Freitas

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Educação

Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora científica: Mestre Maria da Conceição Figueira de Sousa

Funchal, março 2013

Agradecimentos

A realização deste relatório contou com a colaboração de algumas pessoas e instituições às quais quero deixar expressos os meus agradecimentos.

Começo por agradecer à Professora Mestre Conceição Sousa, orientadora científica de estágio na vertente de pré-escolar e orientadora do relatório, pelas indicações, partilha de conhecimento, disponibilidade, constante reflexão e espírito crítico.

Agradeço também ao Professor Doutor Fernando Correia, pela orientação e partilha de saber na vertente de 1.ºCiclo do Ensino Básico.

À educadora Délia Abreu e professora Marta Jardim por me terem recebido nas suas salas, pela partilha de conhecimento, companheirismo e orientação ao longo do estágio.

Às crianças da escola EB1/PE do Faial e escola EB1/PE da Nazaré, pelo carinho e momentos partilhados.

Às instituições, escola EB1/ de Faial e escola EB1/PE da Nazaré por me terem recebido e pelos materiais disponibilizados.

Aos professores que ao longo da licenciatura em Educação Básica e mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico, que contribuíram para a minha formação enquanto profissional de educação.

Às minhas colegas pelo companheirismo, partilha de saberes e apoio ao longo do meu percurso académico.

Aos meus pais, Águeda Dantas e Vasco Freitas e irmãos, pela paciência, apoio, sacrifício e acima de tudo por acreditarem em mim.

Ao meu namorado Ricardo Câmara pelo apoio, compreensão e palavras de encorajamento.

A todos vocês, muito obrigada!

RELATÓRIO DE ESTÁGIO II

Resumo

O presente relatório de estágio tem por objetivo explicar a minha intervenção pedagógica realizada numa sala de Pré-escolar na EB1/ PE de Faial e numa turma do primeiro ano do 1.ºCiclo do Ensino Básico que decorreu na EB/PE da Nazaré.

Neste relatório descrevo e fundamento, de forma reflexiva, toda a minha intervenção indicando quais foram as metodologias adotadas nas duas vertentes. Em cada uma desta começo por indicar os contextos educativos onde se passou a minha ação, bem como as atividades desenvolvidas ao longo do estágio e a importâncias destas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Após as atividades, reflito sobre a minha intervenção e realizo uma breve avaliação que teve por base os indicadores de bem-estar e implicação assentes por Portugal & Laevers, as competências delineadas na Organização Curricular e os Programas para o 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Ao longo do meu estágio considerei fundamental incluir as famílias das crianças e toda a comunidade educativa nas aprendizagens destas. Como tal, apresento todo o trabalho desenvolvido, evidenciado a importância da sua participação nas atividades realizadas.

Nas atividades realizadas ao longo do estágio, considerei fundamental a utilização de metodologias que privilegiam o papel da criança como um ser ativo e capaz de construir as suas próprias aprendizagens.

Palavras-Chaves: Educação Pré-escolar, 1.ºCiclo do Ensino Básico, Comunidade, Família, Metodologias adotadas.

Abstract

This traineeship report has the main aim of explaining my pedagogical intervention done in a Preschool in EB1/ PE de Faial School and in one class of the first year of 1st Cycle of Primary Education, in EB/ PE da Nazaré School.

In this report I describe and ground, in a reflexive way, all my intervention, specifying which were the methodologies adopted in both sides. In each of these I start by naming the educational contexts in which I developed my action, as well as the activities developed along the traineeship and their importance in the children's development and learning. After the activities I reflect upon my intervention and do a short evaluation which was based in the evidence concerning the well-being and implication established by Portugal & Laevers, the competences established in the Curricular Organization and the corresponding Curricula for the 1st Cycle of Primary Education.

During all my traineeship I considered fundamental including children's families and all educational community in their learning achievements. Therefore I present all the work developed, highlighting the importance of their participation in the activities done.

In the activities carried out during the stage, I considered essential to use methodologies that privilege the child's role as an active being, capable of building his/ her own apprenticeships.

Key words: Preschool, 1st Cycle of Primary Education, Community, Family and Methodologies adopted.

Lista de Siglas

APA- *American Psychological Association*

CTT- Correios, Telégrafos e Telefones

ETI- Escola Tempo Inteiro

MEM- Movimento Escola Moderna

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Organizações Curriculares para Educação Pré-Escolar

OTL- Ocupação de Tempos Livres

PCT- Projeto Curricular de Turma

PEDPEI- Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

PEDPP- Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor

PEE- Projeto Educativo Escola

PSP- Policia de Segurança Pública

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Lista de Siglas	IV
Índice Geral.....	V
Índice de Quadros	VIII
Índice de Figuras.....	VIII
Índice de Gráficos	X
Índice de Apêndices	XI
Índice do Conteúdo do CD-ROM	XII
Introdução	1
Parte I- Enquadramento Teórico	4
A Identidade Profissional.....	5
O Docente Reflexivo e Investigador	7
A articulação entre o pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico	10
A Investigação-Ação.....	13
As Metodologias Adotadas	15
Aprendizagem Cooperativa.....	16
O Trabalho de Projeto	17
Diferenciação Pedagógica	19
Atitude Experiencial.....	20
Pedagogia de Transmissão e de Participação	22
Os Modelos Pedagógicos Adotados.....	24

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VI

Parte II – Estágio em Educação Pré-escolar	35
Contextualização do Estágio.....	36
O Meio	36
A Instituição.....	37
Projeto Educativo de Escola.....	39
Caracterização da Sala do Pré-escolar	39
Caracterização do Grupo de Crianças.....	44
Prática Profissional na Sala do Pré-escolar.....	54
Enquadramento Teórico.....	54
Observação Participante.....	57
A Planificação.....	58
Atividades Desenvolvidas.....	60
As Regras e as Cores Primárias e Secundárias	63
Projeto: <i>Os Animais da Quinta</i>	70
Conclusão do Projeto: <i>Os Animais da Quinta</i> e a Alimentação.....	77
Os Frutos do Outono e o Dia das Bruxas	87
Avaliação	95
Avaliação dos Níveis de Bem-estar e Implicação Experienciados pelo Grupo de Crianças.....	95
Avaliação Individual da Criança.....	98
Intervenção com a Comunidade Educativa.....	99
Produção de Contos por parte das Crianças e seus Familiares (Mala dos Contos).....	100
Intercâmbio de Correspondência com uma Sala de outra Instituição	102
Exposição dos Trabalhos Realizados pelas Crianças da Sala da Pré-escolar	103
Ação de Sensibilização sobre o Dengue	105
Reflexão do Estágio do Pré-escolar	108

RELATÓRIO DE ESTÁGIO VII

Parte III – Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico	112
Contextualização do Estágio.....	113
O Meio	113
A Instituição.....	114
Projeto Educativo de Escola.....	115
Caracterização da Sala	117
Caracterização da Turma do 1.º ano C.....	119
Enquadramento Teórico.....	128
A Planificação.....	129
Atividades Desenvolvidas.....	131
Matemática	133
Português.....	142
Estudo do Meio	149
A Avaliação	151
Intervenção com a Comunidade Educativa.....	157
Organização de uma Visita de Estudo à “Estação de Transferência dos Resíduos Sólidos”	157
Realização de Atividades de Natal.....	161
Bazar de Natal	168
Exposição de Presépios Realizados pelas Famílias dos Alunos	171
Reflexão do Estágio do 1.ºCiclo do Ensino Básico	172
Parte IV – Considerações Finais	177
Referências.....	181

Índice de Quadros

Quadro 1. Rotinas diárias do Pré-escolar	52
Quadro 2. Organização do tempo da turma do 1.º C.....	126

Índice de Figuras

Figura 1. Planta da sala do Pré-escolar	44
Figura 2. Exemplo de uma planificação do Pré-escolar	59
Figura 3. Exemplo da tabela de avaliação de competências	61
Figura 4. Exemplo de uma ficha 1 de grupo	62
Figura 5. Elaboração da massa do bolo	65
Figura 6. Resultado das misturas de cores	65
Figura 7. Resultado final do bolo.....	66
Figura 8. Registo da receita do bolo arco-íris	66
Figura 9. Cartaz com as misturas de cores.....	67
Figura 10. As crianças a brincar com o coelho	73
Figura 11. Registo das características dos animais apresentados na sala	78
Figura 12. Apresentação de trabalhos de grupo.....	79
Figura 13. As crianças a colorir os desenhos	81
Figura 14. A criança a recortar o desenho	81
Figura 15. As crianças a dissolver o conteúdo da saqueta para fazer gelatina	84
Figura 16. Cesto com frutos do outono.....	88
Figura 17 e 18. As crianças em redor da mesa a explorar cada um dos frutos	89
Figura 19 e 20. As crianças a manusear o barro e a realizar as suas criações	91
Figura 21. Máscaras ilustradas pelas crianças	92
Figura 22. As crianças na construção do chapéu de bruxa	92

Figura 23. Mala dos contos.....	101
Figura 24. Exemplo de um convite para a exposição de trabalhos do Pré-escolar.....	104
Figura 25. Familiares na exposição de trabalhos e fotografias das crianças	105
Figura 26 e 27. Convidados para a ação de sensibilização sobre o Dengue com Dr.º Duarte Melim e enfermeira Carina António	106
Figura 28. Planta da sala de aulas	119
Figura 29. Exemplo de uma planificação do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	130
Figura 30. Aluna a fazer a correspondência entre o número e a maçã	136
Figura 31. Explicação do exercício sobre as operações de adição	138
Figura 32. Os alunos a realizar os seus cálculos através da utilização dos materiais disponibilizados	138
Figura 33. Aluna a executar uma operação de adição no quadro	140
Figura 34. Decomposição dos números a partir do material Cuisenaire	141
Figura 35. Aluna a decompor os números através da utilização do material Cuisenaire	142
Figura 36. Aluno a escrever na areia	145
Figura 37. Aluno a contornar a letra com o dedo	145
Figura 38. Aluna a identificar as letras conhecidas através da utilização do computador.....	146
Figura 39. Divisão de palavras em duas sílabas	147
Figura 40. A criança realiza a ficha de trabalho sobre a divisão silábica	147
Figura 41. Visualização de <i>PowerPoint</i>	151
Figura 42. Participação dos alunos num jogo sobre a reciclagem	159
Figura 43. Área onde decorre a separação do cartão	160
Figura 44. Pintura das caixas de ovos.....	162
Figura 45. Resultado final da árvore de Natal com utilização de caixas de ovos e jornais ...	162
Figura 46. Construção da estrela.....	164
Figura 47. Estrela de Natal do 1.ºC.....	164

RELATÓRIO DE ESTÁGIO X

Figura 48. Elaboração dos postais individuais.....	164
Figura 49. Resultado final de um postal	164
Figura 50. Aluna a assinar no postal para o pai Natal	166
Figura 51. Entrega do postal nos CTT	166
Figura 52. Impressão das mãos das crianças na árvore do Alfa	167
Figura 53. Aluna a decorar a árvore do Alfa	168
Figura 54. Árvore de Natal do Alfa	168
Figura 55. Criança a pintar.....	169
Figura 56. Resultado de alguns marcadores	169
Figura 57. Participação no Bazar de Natal.....	170
Figura 58 e 59. Exposição de presépios.....	172

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Idade das crianças	45
Gráfico 2. Género das crianças do Pré-escolar	45
Gráfico 3. Idades dos pais das crianças do Pré-escolar	46
Gráfico 4. Habilitações académicas dos pais das crianças	47
Gráfico 5. Situação profissional dos pais das crianças	47
Gráfico 6. Bem-estar das crianças na primeira semana de intervenção.....	69
Gráfico 7. Implicação das crianças na primeira semana de intervenção	70
Gráfico 8. Bem-estar das crianças na segunda semana de intervenção	76
Gráfico 9. Implicação das crianças na segunda semana de intervenção.....	77
Gráfico 10. Bem-estar das crianças na terceira semana de intervenção	86
Gráfico 11. Implicação das crianças na terceira semana de intervenção.....	87
Gráfico 12. Bem-estar das crianças na quarta semana de intervenção	95
Gráfico 13. Implicação das crianças na quarta semana de intervenção.....	95
Gráfico 14. Níveis de bem-estar e implicação na semana de observação	97

Gráfico 15. Níveis de bem-estar e implicação na última semana de intervenção.....	98
Gráfico 16. Género dos alunos.....	120
Gráfico 17. Alunos que frequentaram o Pré-escolar.....	121
Gráfico 18. Idades dos pais dos alunos.....	123
Gráfico 19. Habilitações académicas dos pais dos alunos.....	123
Gráfico 20. Situação profissional dos pais dos alunos.....	124

Índice de Apêndices

Apêndice A. Planificação do Pré-escolar- As Regras e as Cores Primárias e Secundárias.....	63
Apêndice B. Planificação do Pré-escolar- Projeto: <i>Os Animais da Quinta</i>	70
Apêndice C. Planificação do Pré-escolar- Conclusão do Projeto: <i>Os Animais da Quinta</i> e a Alimentação.....	77
Apêndice D. Planificação do Pré-escolar- Os Frutos do Outono e o Dia das Bruxas.....	87
Apêndice E. Avaliação das Competências no Pré-escolar.....	61
Apêndice F. As Grelhas de Avaliação dos Níveis de Bem-estar e Implicação do Grupo de Crianças da Sala do Pré-escolar.....	62
Apêndice G. Grelhas de Avaliação do Sistema de Acompanhamento da Criança Aplicada a uma Criança.....	98
Apêndice H. Documentos para a Ação de Sensibilização sobre o Dengue.....	107
Apêndice I. Planificação do 1.º Ciclo- 19 de novembro.....	159
Apêndice J. Planificação do 1º Ciclo- 20 de novembro.....	134, 137 e 145
Apêndice K. Planificação do 1º Ciclo- 21 de novembro.....	134, 137 e 145
Apêndice L. Planificação do 1º Ciclo- 3 de dezembro.....	137 e 144
Apêndice M. Planificação do 1º Ciclo- 4 de dezembro.....	137 e 144
Apêndice N. Planificação do 1º Ciclo- 5 de dezembro.....	141 e 146
Apêndice O. Planificação do 1º Ciclo- 11 de dezembro.....	163 e 165

RELATÓRIO DE ESTÁGIO XII

Apêndice P. Planificação do 1º Ciclo- 12 de dezembro 169

Índice do Conteúdo do CD-ROM

Relatório de Estágio (formato pdf).

Apêndices do Pré-escolar

Apêndices do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

A partir deste relatório pretendo dar a conhecer todo o trabalho desenvolvido ao longo das 100 horas na valência de Educação Pré-Escolar e no 1.Ciclo do Ensino Básico. Importa referir que o estágio em Educação Pré-Escolar realizou-se individualmente, e por sua vez o do 1.Ciclo do Ensino Básico realizou-se a pares, em que neste último as 100 horas foram divididas pelas duas estagiárias. Assim sendo, no presente relatório constam apenas as planificações e reflexões dos dias nos quais fui a orientadora das atividades.

Para este relatório orientei-me pelas normas da *American Psychological Association* (APA, 2010) eleitas pelo Centro de Competência de Ciências Sociais do Departamento das Ciências Sociais. Estas normas explicitam que as fotografias deverão ser impressas a preto e branco, contudo referem que poderá ser impressa a cores, quando necessário, para uma melhor compreensão. Para a utilização de todas as fotografias que aparecem ao longo do relatório foram pedidas autorizações aos pais das crianças.

Ao longo do estágio optou-se por uma investigação-ação, em que iniciou-se com uma observação para compreender e conhecer as crianças e suas características, posteriormente passou-se para a planificação que foi adequada ao grupo. Seguidamente pôs-se em prática as atividades ou projetos planeados, tendo por base as necessidades e interesses das crianças. A prática finalizou-se com uma reflexão e avaliação. De acordo com Esteves (2008) na investigação-ação, o docente é “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (p. 9 e 10).

O relatório divide-se em três grandes partes, em que a primeira inicia-se com um enquadramento teórico sobre a identidade profissional incidindo na importância do docente

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 2

reflexivo e investigador ao longo desta profissão. Também refere-se a importância da articulação entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto o estágio ter iniciado no Pré-escolar em que algumas crianças ingressarão no próximo ano na escolaridade obrigatória, e o segundo estágio passou-se numa turma com alunos de primeiro ano de escolaridade. Ainda nesta primeira parte do relatório realiza-se uma abordagem teórica às metodologias adotadas ao longo da minha intervenção educativa e aos modelos pedagógicos adotados nas duas valências.

A segunda parte do relatório refere-se ao estágio realizado na sala de Pré-escolar na Escola Básica com Pré-escolar de Faial, com crianças de idades compreendidas entre os três e os cinco anos. A terceira parte assenta na prática desenvolvida numa sala de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica com Pré-escolar da Nazaré.

Assim, a segunda parte do relatório começa com uma breve contextualização do estágio e respetivas caracterizações do contexto, ou seja, caracterização do meio, da instituição, da sala e do grupo de crianças, com intuito de conhecer a realidade na qual estas estão inseridas e adequar a minha prática às características apresentadas.

Posteriormente apresento a minha intervenção educativa com as respetivas atividades realizadas com as crianças e comunidade educativa. Ainda neste ponto faz-se uma avaliação do grupo em que para além da avaliação das competências recorro também ao Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) de Portugal e Laevers (2010). Realiza-se também, de forma pormenorizada, a avaliação de uma criança através da utilização do mesmo instrumento de avaliação.

Seguidamente apresenta-se a reflexão crítica sobre a minha intervenção educativa na sala do Pré-escolar apontando os aspetos que contribuíram para o meu enriquecimento como futura profissional da educação, tais como, as potencialidades e as limitações ocorridas ao longo do estágio.

Na terceira parte do relatório, à semelhança da segunda, começa com a caracterização do contexto de estágio onde decorreu o mesmo, ou seja, quanto ao meio, à instituição, caracterização da sala onde decorreu a intervenção educativa e dos alunos. Com intuito de adequar a minha intervenção educativa às características da turma e às necessidades e interesses dos alunos.

De seguida são apresentadas as atividades realizadas com a turma do 1.ºC e comunidade educativa, nomeadamente as famílias dos alunos, o meio, os alunos e docentes. Após apresentação das atividades realizadas ao longo do estágio, são referidas as avaliações diagnósticas e formativas referidas no Despacho-Normativo nº 1/2005 na área da matemática, do português e do estudo do meio.

Posteriormente refere a participação em atividades com a comunidade educativa, nomeadamente, a visita de estudo realizada com a turma, todo o trabalho realizado com o grupo de estágio e a participação na organização das atividades e festa de Natal, com os docentes responsáveis por estas atividades.

Para finalizar, esta terceira parte, explana uma reflexão crítica sobre a intervenção educativa no 1.ºCiclo do Ensino Básico, mencionando os momentos mais significativos e a contribuição destes para o enriquecimento das minhas aprendizagens.

Por último, o relatório termina com uma conclusão reflexiva sobre os momentos mais importantes do estágio nas duas valências, Pré-escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico e as conclusões e respostas da minha investigação-ação. Este apresenta também as referências bibliográficas fundamentais para a minha intervenção educativa e realização do presente relatório.

Parte I- Enquadramento Teórico

Enquadramento Teórico

Nesta parte I farei uma abordagem a dois pontos que considereei essenciais para a minha intervenção nas duas valências, na Educação Pré-escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Assim sendo, o primeiro ponto refere-se à identidade profissional e o docente reflexivo e investigador, bem como a importância da articulação entre as duas valências. O segundo ponto refere-se às minhas opções metodológicas, isto é, às metodologias utilizadas ao longo da minha intervenção educativa e os modelos pedagógicos adotados.

A Identidade Profissional

Apesar da distinção entre o Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico, na forma como estão organizadas, estas têm algumas características em comum, ou seja, as profissões de educador e de professor estão muito relacionada com os valores e com as relações humanas, neste sentido, a dedicação e o saber estar tem um lugar importante na formação dos que elegem esta profissão. Para além dos conhecimentos científicos o docente deverá ser uma pessoa equilibrada e que goste do caminho que elegeu, contribuindo desta forma, para as aprendizagens dos outros positivamente.

Os docentes são todos diferentes e cada um tem a sua identidade, na medida em que estes têm diferentes vivências e opiniões, assim sendo, as formas de organizar as rotinas e as suas intervenções também serão distintas.

A intervenção do docente e os seus comportamentos diferem mediante as expetativas que têm para com o grupo, ou seja, quando tem expetativas que são positivas “[...]o professor interage mais com o aluno, solicita mais a sua participação, espera mais pelas suas respostas, oferece-lhe mais incentivos [...]” (Estanqueiro, 2010, p.28) por outro lado se um professor tiver expetativas negativas “[...]leva o aluno a pensar mal de si mesmo e a sentir-se como uma pessoa incapaz, deixando de se esforçar.” (Estanqueiro, 2010, p.29).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 6

O educador/professor deverá adequar as suas intervenções à diversidade de crianças, que poderão ser oriundas de culturas diferentes, com diferentes capacidades de adquirir conhecimentos, para posteriormente dar resposta às necessidades e interesses das crianças, baseando-se nas suas vivências.

Nem todos os docentes vivem a sua profissão com paixão, contudo os que vivem, segundo Day (2004) orientam-se pelos seus valores e compreendem os seus pontos fracos e os fortes, favorecendo o seu crescimento a nível profissional. O mesmo autor indica que ter ideia do que irá realizar numa sala de aula é o início do trabalho do professor, ou seja “é a transformação da paixão em acções que encerra e integra o pessoal e o profissional, a mente e a emoção, e que irá fazer a diferença nas aprendizagens dos alunos.” (p.39)

Day (2004) indica que um bom ensino não poderá ser reduzido apenas a uma técnica ou competência, pois existem fatores que poderão influenciar a realização eficaz do ensino aprendizagem, nomeadamente a história da família, as circunstâncias dos pais, a cultura de aprendizagem da escola, entre outros. Contudo existem fatores que intervêm no ensino de forma eficaz e com qualidade, designadamente as qualidades internas do docente, o empenho e o comprometimento em proporcionar oportunidades a cada uma das crianças.

Nóvoa indica que o processo identitário dos professores é sustentado pelos três AAA, isto é, Adesão, Acção e Autoconsciência:

A de Adesão, porque ser professor implica sempre adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens; *A de Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal; *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção (2000, p. 16).

O mesmo autor explica que a identidade é um lugar de lutas e conflitos, onde o docente constrói maneiras de ser e de estar na profissão, e esta não deve ser vista como um dado adquirido, nem uma propriedade ou um produto.

Assim sendo é importante que o educador/professor execute a sua intervenção de forma autónoma, evidenciando a relação do docente como pessoa e como profissional, assim as suas opções a nível profissional revelarão a sua personalidade. Nesta ordem de ideias o autor Nóvoa (2000) indica que:

[...]as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (p. 17).

O Docente Reflexivo e Investigador

Relativamente à prática reflexiva na profissão docente, a literatura atual indica que esta ocorre durante a intervenção educativa do educador e do professor com os seus grupos de crianças e turmas. Neste sentido, Zeichner (1993) defende que os professores práticos reflexivos participam na elaboração das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, através da reflexão sobre a sua experiência e intervenção. O mesmo autor refere que,

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 8

experiência dos outros é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão (Zeichner, 1993, p. 17).

Assim, na prática reflexiva, segundo Zeichner (1993) é importante que os professores exponham as suas ações aos seus colegas e a si próprio com intuito de analisar e debater sobre esta. Desta forma, o docente terá mais possibilidade de compreender quais os seus pontos fortes e fracos e se expressar sobre a sua profissão, assim a partir da reflexão sobre a sua ação poderá arranjar formas de inovar a sua prática no ensino.

Em contrapartida, o mesmo autor explica que os professores que não refletem sobre a sua ação e sobre o ensino, aceitam a realidade do quotidiano das escolas centrando-se apenas nas formas mais eficazes de atingirem os seus objetivos e de resolverem problemas definidos por outros no seu lugar (Zeichner, 1993).

Nesta linha de ideias, Dewey (s/d) defende que a reflexão não é um conjunto de passos ou procedimentos a serem seguidos pelo docente, mas sim uma forma de encarar e resolver os problemas que poderão surgir ao longo da profissão.

O autor Dewey (s/d) refere também que existem três atitudes fundamentais para a ação reflexiva, em que a primeira reporta-se à abertura de espírito, o desejo de escutar mais do que uma opinião, de compreender que existem outras alternativas e de admitir que existe a possibilidade de errar.

A segunda atitude refere-se à responsabilidade, esta atitude implica que o docente reflita sobre três tipos de consequências são estas, as consequências pessoais (as consequências das suas intervenções nos autoconceitos dos alunos), as consequências académicas (o efeito do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos) e por último, as consequências sociais e políticas (os efeitos da sua intervenção na vida dos alunos). A reflexão implica uma análise destas questões e muitas outras, sem pensar apenas se os

objetivos foram atingidos ou não, mas também refletir sobre as consequências esperadas e inesperadas. (Dewey, s/d citado por Zeichner, 1993).

Podemos concluir que é importante o docente compreender que aprender a ensinar “[...] consiste num processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida, durante o qual se vai gradualmente descobrindo um estilo próprio, mediante reflexão e pesquisa críticas.” (Arends, 1995, p. 19).

Relativamente à investigação, Tuckman (2000) refere que esta é uma tentativa de atribuir respostas às questões, que podem ser abstratas ou gerais, concretas ou específicas. Nos quais, em ambos o investigador realiza uma generalização baseada na interpretação dos factos conhecidos.

Na mesma linha de ideias, Philippe Perrenoud (1997) indica que o papel de um investigador é o de produzir conhecimentos gerais e científicos no âmbito de uma determinada área, em que apenas uma minoria será solicitada para trabalhar em verdadeiras investigações por um tempo limitado, e que um número ainda menor trabalhará como professor-investigador. Perrenoud (1997) defende a iniciação à investigação na profissão docente como uma prioridade, na medida em que estes, através da investigação, poderão tornar mais eficazes a sua ação pedagógica em sala de aula. Nesta ordem de ideias, existem três razões complementares à investigação na formação inicial de professores: “1-Como modo de *apropriação activa* de conhecimentos de base em ciências humanas; 2-Como preparação para a utilização de resultados da investigação em educação ou para a participação no seu desenvolvimento; 3- Como paradigma transponível no quadro de uma *prática reflectida*.” (Perrenoud,1997, p. 117).

Neste sentido a investigação será fundamental para uma pedagogia ativa, na medida em que, esta enquanto prática, obriga o docente a tomar decisões, estudar conceitos e analisar os dados observados, neste sentido a investigação é,

[...] a vontade de compreender, de elucidar, de descobrir mecanismos ocultos, causas, interdependências; trabalho aberto, criativo, de resultado incerto; mistério estimulante, aventura intelectual; invenção ou adaptação de métodos observação e de análise; confronto de pontos de vista, resolução de conflitos sociocognitivos” (1997, p. 121).

A articulação entre o Pré-escolar e o 1.ºCiclo do Ensino Básico

Esta noção sobre a articulação entre as duas valências foi fundamental na minha prática, na medida em que o primeiro estágio decorreu numa sala de Pré-Escolar onde existiam crianças com cinco anos e por sua vez o estágio do 1.ºCiclo decorreu numa sala de primeiro ano do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Assim sendo, como futura profissional de educação é de extrema importância que os docentes tenham conhecimento das leis que regem os seus perfis. Neste sentido o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto refere-se ao perfil geral dos docentes e o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, aprova o perfil específico dos educadores de infância, professores do 1.º ciclo do ensino básico e professores do ensino secundário.

No Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, referente ao perfil geral dos docentes estão estabelecidas as competências transversais a ambos os profissionais, por outro lado no Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto, pertencente ao perfil específico, indica as funções específicas de cada um dos profissionais da educação.

O Decreto-Lei nº 240/2001 indica que o profissional de educação tem a função específica de ensinar, apoiado na investigação e reflexão partilhada da prática educativa; fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos para a inclusão na sociedade tendo em conta a diferenciação pedagógica para as aprendizagens dos alunos; o docente assume também uma dimensão cívica e formativa das suas funções. (Decreto-Lei nº 240/2001, secção

II). No que concerne à dimensão de desenvolvimento do ensino aprendizagem e na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, no mesmo Decreto-Lei, o docente promove aprendizagens sistemáticas, incentiva regras de convivência democrática, colabora com todos os intervenientes do processo educativo, valoriza a escola como meio de desenvolvimento social e cultural, coopera com outras instituições e promove a interação com as famílias. (Decreto-Lei nº 240/2001, secção III e IV).

Relativamente ao Decreto-Lei 241/2001, no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (PEDPEI) o educador de infância “[...]concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (PEDPEI, secção II, ponto 1).

Relativamente à organização do ambiente, o educador proporciona experiências educativas através da organização do espaço e dos materiais, organiza o tempo de forma flexível e gere os recursos educativos. Na observação, planificação e avaliação, o educador observa o grupo e adequa a sua ação às necessidades de cada uma das crianças; tem em conta os conhecimentos prévios da criança na sua planificação; planifica a sua ação de forma integrada e flexível; avalia a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos. (Decreto-Lei 241/2001, secção II)

No âmbito da relação e da ação educativa, o educador favorece segurança afetiva, promove autonomia, incentiva o envolvimento das crianças, promove a cooperação entre o grupo, envolve as famílias e a comunidade educativa nas atividades desenvolvidas, estimula a curiosidade do grupo e promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico. (Decreto-Lei 241/2001, secção II)

Por sua vez o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor (PEDPP) do 1.ºCiclo do Ensino Básico, indica que cabe ao professor “[...] desenvolver o respectivo

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 12

currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”(PEDPP, secção II, ponto 1). Neste sentido o professor coopera na construção e avaliação do projeto curricular de escola, desenvolve aprendizagens que integram saberes científicos, organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino aprendizagem. Tal como o educador de infância, o professor também tem em conta os conhecimentos prévios dos alunos, fomenta a integração de todas as vertentes do currículo e articula as aprendizagens do 1.ºciclo com as do pré-escolar e do 2.ºciclo, o professor promove autonomia dos alunos, utiliza instrumentos adequados para proceder à avaliação, promove uma relação de respeito por parte dos alunos relativamente a outras culturas e povos, promove a participação ativa destes e a interação das famílias.(PEDPP, secção II). No mesmo perfil podemos consultar as competências que os professores deverão desenvolver nas áreas curriculares.

Segundo Serra (2004) as famílias enfrentam alguma ansiedade quando os seus filhos entram no jardim-de-infância e mais tarde na escolaridade obrigatória, isto deve-se às transformações intrínsecas ao processo de adaptação a novos contextos e relações. Contudo a mesma autora indica que uma boa adaptação ao jardim-de-infância e ao 1.ºciclo permitirá a construção de uma base sólida para o sucesso educativo das crianças.

Serra (2004) indica que entender o 1.ºciclo do ensino básico como um subseqüente da educação pré-escolar poderá ser uma ideia superficial que resulta de duas premissas, ou seja, que a educação pré-escolar é uma preparação para o 1.ºciclo, esquecendo que o objetivo essencial é a educação e não o ensino, a segunda premissa consiste na ideia de desenvolvimento infantil baseia-se numa teoria desenvolvimentista e esta ideia contrapõe-se outra que defende o desenvolvimento com avanços e retrocessos a nível cognitivo e na maturidade. Neste sentido a continuidade educativa:

“é uma percepção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para o maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objetivado, na articulação é o processo que se dimensiona” (Dinello, 1987 citado por Serra, 2004, p.76).

Apesar da educação pré-escolar e o 1.º ciclo consistirem em duas vertentes diferentes, o 1.º ciclo deveria ser uma continuação do pré-escolar, desta forma um professor de ensino básico deverá ter em consideração as vivências das crianças quando entram para este ciclo, sendo necessária uma articulação promotora de um crescimento apoiado nas atividades lúdicas e criativas do pré-escolar até as aprendizagens sistemáticas do ensino básico (Serra, 2004).

A articulação entre estas duas valências poderá estabelecer uma relação entre as duas partes, para que a escola e o jardim-de-infância estejam organizadas de forma a dar resposta às necessidades nos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam. Desta forma, “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.ºCEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (Serra, 2004, p. 78).

A Investigação-Ação

A investigação-ação teve início e foi aplicado nos Estados Unidos e só mais em outros pontos do Globo, com novas condições, com objetivo de melhorar a educação (Esteves, 2008).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 14

O mesmo autor refere que a investigação-ação é um “processo complexo, sujeito a um conjunto de factores que serão analisados de seguida, segundo duas coordenadas de orientação: o tempo e o espaço” (2008, p. 23).

As figuras que se destacaram neste movimento foram, John Dewey e Kurt Lewis.

O primeiro teve um papel importante no movimento progressista, no qual desafiou fundamentos tradicionais da educação escolar, visto que este era mais centrado no currículo e no professor. Em contrapartida, este teórico propunha a realização de programas centrados na criança, no qual era pretendido o desenvolvimento do pensamento crítico, o trabalho cooperativo e as atitudes de cariz democrático (Esteves, 2008).

Por sua vez, Kurt Lewis emigrou nos anos 30, da Alemanha para os Estados Unidos, numa fase em que o país atravessava um período negativo que foi a Grande Depressão, em que as medidas políticas apontavam para a sua recuperação económica e social. A partir desta situação, este psicólogo envolveu-se em projetos que visavam contribuir para amenizar os problemas sociais da época, nomeadamente na inserção em bairros, na procura de soluções para crianças problemáticas, entre outros. Foi a partir destes projetos que Lewis consolidou os princípios da investigação-ação (Esteves, 2008).

Relativamente ao uso da investigação-ação nas práticas profissionais dos professores, o mesmo autor aponta dois fatores que defendem a aplicação deste. O primeiro refere-se às motivações e finalidades que levam os professores a utilizar a investigação-ação, pois “através do seu conhecimento é possível descobrir as orientações de natureza filosófica implícitas nas suas opções e acções pedagógicas, assim como a percepção que têm do papel do professor subjacente ao modo como o desempenham” (Esteves, 2008, p. 69).

O segundo fator refere-se à forma como os professores organizam e realizam o seu processo de investigação.

Esteves (2008) indica que na dimensão pessoal os professores procuram as teorias curriculares ou os princípios gerais e também tentam compreender e aperfeiçoar a prática quotidiana. A dimensão profissional está relacionada com a melhoria da prática individual e o autor indica que esta pode ser perspectivada sob três ângulos: o “contributo para o conhecimento-base da profissão”; o “meio de desenvolvimento profissional” e o “modo de realçar o estatuto da profissão” (Nofke, 1997 citado por Esteves, 2008, p. 72). Por último a dimensão política da investigação-ação aponta para “o compromisso ideológico e para o ativismo social” (Esteves, 2008).

Ao longo da minha intervenção educativa baseei-me na investigação-ação para atingir ou chegar às respostas das questões que foram surgindo ao longo do estágio. Assim, a grande questão que surgiu na vertente de Pré-escolar relacionou-se com a utilização de um projeto para as aprendizagens das crianças, neste sentido a questão foi: *”Tendo em conta que o grupo não trabalha, habitualmente por projetos, será esta a forma mais adequada de abordar um tema?”* esta questão e a sua resposta podem ser consultadas ao longo do ponto referente ao “Projeto: *Os animais da Quinta*” e na semana seguinte, na conclusão deste.

Relativamente ao 1.ºCiclo do Ensino Básico, a questão que surgiu foi: *“As atividades de cariz mais lúdico são facilitadoras das aprendizagens das crianças?”* esta pode ser consultada no ponto “Atividades desenvolvidas” na parte do 1.ºCiclo. A resposta a esta questão encontram-se ao longo da descrição reflexiva das atividades das diferentes áreas que são a Matemática, o Português e o Estudo do Meio.

As Metodologias Adotadas

Para a intervenção no Pré-escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico, optei pela utilização de algumas metodologias de trabalhos que considerei adequadas ao grupo e à turma com o qual estagiei. Assim sendo, as minhas reflexões incidiram sobre a aprendizagem cooperativa, o

trabalho de projeto, a diferenciação pedagógica, a atitude experiencial e por último a pedagogia de transmissão e de participação. Ao longo do estágio tive em consideração os modelos e os métodos que eram utilizados pela educadora/professora cooperante, pois as crianças já estavam habituadas a uma determinada forma ou rotina de trabalho. Porém, tentei chegar a acordos através do diálogo, com intuito de realizar a minha prática de acordo com as minhas crenças.

Tendo por base uma pedagogia de participação, nas próximas páginas farei uma reflexão sobre as metodologias que influenciaram a minha ação.

Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa segue os pressupostos da teoria socio construtivista de Vygotsky, nomeadamente no conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), no conceito de mediador e no trabalho ou colaboração entre as crianças (Fontes & Freixo, 2004).

Esta metodologia trata-se de “uma área de intervenção educativa que se desenvolve ensinando os alunos a aprender uns com os outros, servindo cada um deles como o par mais capaz, permitindo-lhes alargar os seus campos de experiência [...]” (Fontes & Freixo, 2004, p.10). Neste sentido, segundo os mesmos autores, existe primeiro uma partilha entre os elementos do grupo e só posteriormente com a restante turma, para que desta forma haja uma diminuição da competição que por vezes a escola promove e tem levado a uma desvalorização dos valores sociais (2004).

Na minha intervenção educativa optei pelo trabalho cooperativo entre as crianças, esta prática evidenciou-se, por exemplo no projeto *Os Animais da Quinta*, na confeção do bolo arco-íris, nos comportamentos de entajuda para a realização de alguns trabalhos a pares no 1.ºCiclo do Ensino Básico. Na perspetiva de Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa é a metodologia pelo qual as crianças “se ajudam no processo de aprendizagem,

actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p. 4). A aplicação destas técnicas de aprendizagem no ensino formal das crianças é importante na medida em que estas estarão preparadas para situações que requeiram competências para trabalhar em grupo.

Compreendi que para haver cooperação entre as crianças é necessário que estas adquiram competências sociais importantes, tais como: o aceitar as diferenças, saber esperar pela sua vez, partilhar material, etc. Nesta linha de ideias,

a aprendizagem cooperativa é intrinsecamente mais complexa do a competitiva ou individualista, porque exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa) (p. 18).

Assim sendo, ao longo da intervenção educativa foram propostas atividades que tinham por objetivo fomentar comportamentos de ajuda; de partilha de ideias e materiais; de saber esperar pela sua vez; entre outros. Para além destas, também foram propostos trabalhos em pequenos grupos ou em pares, fundamentais para promover o diálogo entre as crianças, onde estas eram levadas a criticar, resolver, negociar e comparar.

O Trabalho de Projeto

Na pedagogia-em-participação as crianças “desenvolvem atividades e projetos que promovem a aprendizagem experiencial” (Gamboa, 2011, p. 33). Assim, um projeto é a vontade e empenhamento de uma pessoa ou grupos de pessoas que ambicionam realizar num futuro próximo (Resendes & Soares, 2002).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 18

Katz e Chard (2009) indicam algumas razões para utilizar os projetos na aprendizagem das crianças. Na primeira razão explica que estes podem ser integrados no currículo de várias formas dependendo apenas dos condicionalismos dos educadores e das escolas. A segunda refere-se ao projeto como forma de ensinar e aprender, isto é “como forma de aprendizagem, o trabalho de projeto acentua a participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho” (p.5).

Segundo os mesmos autores os objetivos do trabalho projeto incidem essencialmente em desenvolver saberes, competências, a sensibilidade emocional, estética, espiritual e moral. Assim, neste as crianças são levadas a questionar e arranjar soluções sobre os fenómenos que as rodeiam, estas “fazem as suas escolhas, mostram iniciativa e capacidade de liderança, contribuem para o grupo e reagem às propostas dos adultos quando trabalham num projecto” (2009, p. 8).

Katz e Chard explicam que existem três fases para a concretização de um projeto, são estas: a fase de início dos projetos, a segunda fase corresponde ao desenvolvimento dos projetos e por último a conclusão dos projetos (2009). Na primeira, início do projeto, as crianças dão ao educador/professor uma ideia daquilo que sabem e do que não sabem, quais as suas preocupações e interesses. Ainda nesta primeira fase o educador/professor “pode recapitular todo o plano do projeto e avaliar as diferentes partes face ao que até então aprendeu sobre as crianças” (Katz & Chard, 2009, p. 161).

Na segunda fase do projeto o educador/professor proporciona às crianças, novas experiências ajudando-as a pensar sobre estas de formas interessantes, estimulando as atividades para o uso de várias competências. As crianças são “ensinadas a corresponderem à visão que têm de si próprias, a confiarem no seu próprio discernimento, a identificarem as suas incertezas, a formularem as suas próprias perguntas e a arriscarem experimentar quando o sucesso não é garantido” (Katz & Chard, 2009, p. 179).

A terceira e última fase do projeto refere-se à conclusão do mesmo. Nesta fase as crianças aperfeiçoam os novos conhecimentos adquiridos na segunda fase. Estas, juntamente com o educador/professor refletem e avaliam o que foi aprendido, é também uma altura “de ansiar por novas ideias e pela aplicação das competências no estudo de um novo tema” (Katz & Chard, 2009, p. 193).

Em suma, considerei importante incluir o trabalho projeto ao longo na minha intervenção pois “promove o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente [...]” (Katz & Chard, 2009, p. 3). Esta metodologia foi desenvolvida no estágio do Pré-escolar, com a temática *Os Animais da Quinta* no qual ao longo da descrição das atividades relacionarei com as diferentes fases do projeto.

Diferenciação Pedagógica

Coelho (2010) indica que cada vez mais as escolas e principalmente os professores têm a preocupação de que todos os seus alunos sejam cidadãos livres conscientes do papel que desempenham na sociedade. Para tal, procuram novas formas de “assegurar a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e capacidades” (p. 61).

Cabe ao educador/professor ter em conta os diferentes ritmos de aprendizagem existentes no grupo, pois as crianças não são todas iguais e poderão existir algumas que poderão, eventualmente, necessitar de mais tempo do que outras não só para a realização de atividades, mas também para a assimilação de conhecimentos. Assim, o papel do educador/professor é o de adequar a sua intervenção educativa às necessidades e interesses das crianças.

Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes,

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 20

interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças (Grave-Resendes & Soares, 2002, p.14).

O educador/professor ao conhecer os pontos fortes e fracos das crianças poderá adequar as suas estratégias ajudando-os a ultrapassar as suas dificuldades, assim a compreensão da forma como os alunos realizam as suas aprendizagens será uma informação fundamental para o docente (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Nesta linha de pensamento Perrenoud (2001) defende que uma pedagogia diferenciada evitará a planificação de atividades absurdas, pois não serão nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis para o grupo, mas existirá um equilíbrio das tarefas coletivas que competem a cada uma das crianças.

Niza (1996, 1997, 1998, 2000, citado por, Grave-Resendes & Soares, 2000) defende que só se poderão por em prática atitudes e princípios inclusivos de integração se a pedagogia for diferenciada e houver cooperação entre os professores e os alunos.

Tendo por base estas ideias, na minha intervenção procurei dar respostas às necessidades e interesses individuais das crianças, tendo em atenção os diferentes ritmos de aprendizagens, que por sua vez tiveram influência nas planificações de atividades/estratégias educativas diversificadas.

Atitude Experiencial

Na atitude experiencial é dada grande importância às necessidades e interesses das crianças. Portugal e Laevers (2010) explicam que “adultos sintonizados e atentos às necessidades das crianças, que sabem o que fazem e porque o fazem, são um factor essencial ao bem-estar e desenvolvimento da criança” (p. 7).

O educador deverá ter em atenção as experiências vividas pelas crianças, para posteriormente as compreender melhor e adequar a sua ação mediante os pontos de referência transmitidos por estas acerca das suas vivências. Neste processo de atenção ao grupo de crianças e à criança individual duas dimensões devem ser tidas em atenção, são estas: o bem-estar emocional e a implicação (Portugal & Laevers, 2010).

Os mesmos autores defendem que o bem-estar emocional e implicação são fundamentais para o bom desenvolvimento pessoal e social, e para tal, erguem-se três pilares essenciais, são estes: *a sensibilidade, a autonomia e a estimulação*.

A *sensibilidade* refere-se à relação profunda e autêntica com as crianças e baseia-se nos princípios de empatia, aceitação e autenticidade, “protagonizar um diálogo experiencial é estabelecer uma comunicação, no plano verbal e não verbal, de maneira a que o outro se sinta verdadeiramente compreendido, escutado e aceite” (Portugal & Laevers, 2010, p. 15).

A *autonomia* diz respeito ao que o educador faz para estimular a livre iniciativa das crianças, podendo ser a nível das regras ou das atividades (Portugal & Laevers, 2010).

Por último temos a *estimulação*, refere-se ao meio e à oferta de materiais e atividades que sejam estimulantes e diversificadas com intuito de satisfazer as necessidades e interesses das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Em forma de conclusão podemos indicar que a atitude experiencial “procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo intrinsecamente, uma abordagem, inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular. Por isso, desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 17).

Pedagogia de Transmissão e de Participação

A pedagogia organiza-se, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) “em torno dos saberes que se constroem na acção situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios)” (p.13).

Gamboa (2011) indica que é,

[...]urgente compreendermos o papel determinante *do modo como se ensina* na construção pessoal e social de quem aprende. [...] Se por um lado os métodos não se realizam no vazio (independentemente dos conteúdos), por outro os conteúdos esvaziarem-se de sentido, significação, para quem os recebe, sem um método adequado. Os processos ou metodologias de ensino aprendizagem marcam o modelo epistemológico da pedagogia (p.49).

Os autores, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) indicam que existem duas formas de fazer a pedagogia: a pedagogia de transmissão e a pedagogia de participação. Assim, na pedagogia de transmissão os objetivos da educação traduzem-se na aquisição de conhecimentos, existindo uma aceleração das aprendizagens. Nesta pedagogia, a criança é vista como “tábua rasa, a de folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar erros e corrigir os que não puder evitar” (p.99). O papel do educador/professor para esta pedagogia, é o de mero transmissor de conhecimentos.

Por sua vez, a pedagogia de participação caracteriza-se por ser o oposto da pedagogia de transmissão. Os objetivos desta pedagogia participativa é “o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 100).

A criança, na pedagogia de participação, é vista como um ser competente capaz de participar nas tarefas do cotidiano educativo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011) assim, o papel desta é o de questionar, investigar, cooperar e participar na construção das planificações e dos projetos (Oliveira-Formosinho, Castor & Azevedo, 2009).

Neste sentido, o papel do educador/professor é o de organizar o espaço educativo, o de escutar, observar criança para posteriormente adequar a sua planificação, documentar e avaliar. O docente deverá realizar questões para perceber as necessidades e interesses do grupo, deve também formular questões para compreender os conhecimentos e vivências que as crianças já possuem sobre determinado assunto (Oliveira-Formosinho, Castor & Azevedo, 2009).

Quanto ao espaço educativo, este deverá ser um lugar promotor do bem-estar, alegria, prazer e organizado para as aprendizagens das crianças, neste sentido “procura-se que o espaço seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético e ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, Castor & Azevedo, 2009, p. 8).

O tempo pedagógico deverá estar organizado mediante os ritmos de aprendizagem da criança individual, dos pequenos grupos e do grupo todo, tendo em conta o bem-estar, as aprendizagens da criança, a dinâmica participativa e a organização dos trabalhos (Oliveira-Formosinho, Castor & Azevedo, 2009).

Na pedagogia participativa é dada grande importância às relações e interações. Assim, a pedagogia participativa “[...] é uma proposta de honra as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de aprendizagem experiencial” (Oliveira-Formosinho, Castor & Azevedo, 2009, p. 9).

Para a minha intervenção optei mais pela pedagogia participativa, pois considero que as aprendizagens das crianças são mais significativas se tivermos em conta as suas vivências e

conhecimentos prévios. Como tal, as atividades e projetos planejados foram pensadas no grupo e nas suas características, com objetivo de atender aos seus interesses e colmatar as suas dificuldades.

Os modelos Pedagógicos Adotados

Formosinho (1998) indica que “os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar.” (p. 12)

Neste sentido, os modelos pedagógicos baseiam-se num referencial teórico, tendo como base primordial as crianças e o seu processo educativo. Estes são utilizados como suporte para apoiar o educador e o professor na construção de um quotidiano com intencionalidade educativa onde as crianças se possam desenvolver e aprender (Formosinho, 1998). Assim, tendo por base os referenciais teóricos relativamente aos modelos, a minha prática assentou sobre os seguintes modelos: o Modelo Curricular High/Scope, o Modelo de Reggio Emilia, o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna, o Modelo Diretivo e o Modelo Não Diretivo.

Importa referir que não utilizei nenhum deste modelos na íntegra, mas sim algumas particularidades que considerei adequadas às diferentes situações e aos grupos de crianças baseando-me nas suas necessidades.

Modelo Curricular High/Scope

O modelo curricular High/Scope surgiu na década de 60 através de David Weikart e tem por base as teorias cognitivas de Piaget (Formosinho, 1998). A ideia principal assente no High/Scope é a aprendizagem da criança pela ação, esta é “definida como a aprendizagem na

qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua intervenção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 22).

Os elementos estruturantes do modelo curricular High/Scope, segundo Formosinho (1998) são: o ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e a interação criança-criança.

Quanto ao ambiente físico, este está organizado por áreas de atividades que são promotoras de aprendizagens curriculares. Cada uma destas áreas tem os respetivos materiais que estão visíveis e acessíveis às crianças e devidamente etiquetados, “esta organização do espaço e materiais também facilita a proposta de actividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança.” (Formosinho, 1998, p. 69).

A rotina diária é organizada para que as crianças sejam capazes de antecipar os acontecimentos ou momentos. Esta inclui o processo de planeamento, execução e revisão, ou seja, as crianças manifestam as suas vontades, executam e refletem sobre a sua ação (Hohmann & Weikart, 2007). Assim não ficará ansiosa, por não saber o que se passará, podendo fazer a sua adequação da sequência dos diversos tempos de rotina e “conquistando uma forma de viver cada um desses tempos.” (Formosinho, 1998, p. 72).

As interações positivas entre adultos e crianças são fundamentais nas aprendizagens pela ação. No decorrer desta considerei fundamental criar este tipo de relação com as crianças, com intuito de as compreender a nível dos seus interesses e necessidades. Os adultos que seguem o modelo High/Scope apoiam-nas ao longo dos diálogos e das brincadeiras com intuito de compreender como as crianças pensam e raciocinam. Esta forma de interação permitirá à criança expressar os seus pensamentos e sentimentos com mais confiança.

Em suma, a abordagem High/Scope,

[...] para a educação pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2007, p. 19).

Modelo Reggio Emilia

Este modelo surge, segundo Lino (1998) após a Segunda Guerra Mundial em Villa Cella, perto de Reggio Emilia, Itália. Este teve por objetivo criar um espaço onde as crianças tivessem igualdade de oportunidades, no qual pudessem desenvolver todas as suas potencialidades.

Lois Malaguzzi era jornalista em Roma e ao saber desta iniciativa fez uma reportagem na qual acabou por se envolver neste projeto, tornando-se assim uma das principais figuras impulsionadoras deste modelo (Lino, 1998).

Este modelo, ao longo das décadas, o modelo Reggio Emilia tem vindo a sofrer influência de vários teóricos da psicologia do desenvolvimento, de pedagogos, filósofos e outras investigações. Assim, na década de 60 teóricos como Dewey, Montessori, Bronfenbrenner, Freinet, Dalton, Wallon, Erikson, Decroly, Ferrière, Agazzi, Decroly e Claparède, tiveram influência neste modelo, fortalecendo a crença da importância de uma aprendizagem ativa e do envolvimento das famílias e da comunidade (Lino, 1998).

O modelo Reggio Emilia segue algumas ideias de Piaget, na medida em que vê a criança como um ser ativo, competente e capaz de adotar o papel principal na construção das suas aprendizagens. Assim, neste modelo “o ouvir e o falar são privilegiados, onde as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e onde lhes são

proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vão deparando.” (Lino, 1998, p. 101)

Contudo, o modelo também critica alguns princípios defendidos por Piaget, nomeadamente a nível da pouca importância que este dá ao papel do adulto e às interações sociais das crianças. Além de Piaget, Vygotsky também teve grande influência neste modelo, na medida em que defende que o adulto tem um papel essencial ao ajudar as crianças no desenvolvimento das suas capacidades (Lino, 1998).

Lino (1998) indica que um dos princípios básicos do modelo é criar um ambiente agradável para que todos os intervenientes, nomeadamente crianças, educadores e famílias se sintam em casa. Assim, a organização do espaço deverá ser realizada através de uma cooperação, colaboração e partilha de tarefas e esforços, refletindo as ideias, atitudes e valores dos que nele trabalham.

A criança é levada a explorar o ambiente e a expressar-se através da utilização das diferentes formas de linguagem, então, a arte neste modelo tem um papel importante no desenvolvimento das crianças, na medida em que o espaço é visto como um 3º educador da criança e todos estes deverão ser cuidadosamente planeados para que haja uma continuidade do interior para o exterior (Lino, 1998).

Os educadores Reggio Emilia valorizam os trabalhos das crianças, estes:

[...] fotografam e filmam os trabalhos das crianças, expõem-nos pela escola, transcrevem os que o que as crianças dizem, toda esta informação é partilhada com todas as crianças que frequentam a sala ou o centro, com os adultos que nela trabalham, com os pais e famílias (Lino, 1998, p. 103).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 28

Lino (1998) indica que outra das características deste modelo é a existência de um *atelierista*, ou seja, um artista plástico e um pedagogo. O papel do artista plástico é o de ajudar as crianças a “tornarem-se mestres em todas as técnicas de desenho, pintura, modelagem, colagem e a expressarem-se usando uma variedade de linguagens simbólicas” (p. 116 e 117). Por sua vez o papel do pedagogo é o de estabelecer horários; responsabilidades e tarefas da equipa. Este organiza o espaço físico, dá apoio a questões das famílias das crianças, ajuda os educadores na planificação de documentação dos projetos e reúne-se com o diretor da escola para discutir questões de política educativa.

Malaguzzi defende que “a aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projetos comuns. Não se pretende, contudo, que as crianças atinjam todas, o mesmo nível ou eliminar diferenças individuais e muito menos potenciar a competitividade e o individualismo (1993 citado por Lino, 1998 p. 100).

Na minha intervenção educativa tive por base alguns pressupostos deste modelo nomeadamente, na exposição de trabalhos do Pré-Escolar para os familiares das crianças, na disposição dos trabalhos das crianças pela sala, valorizando desta forma o trabalho realizado por estas.

Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) foi criado por Sergio Niza em 1996. Este modelo pedagógico tem influências e ideologias socio construtivistas de Bruner e Vigotsky.

Sergio Niza (1998) indica que existem três dimensões defendidas por este modelo que estão por sua vez relacionadas entre si, não sendo possível dissociá-las. Estes três objetivos educacionais consistem na implementação de valores sociais, a cooperação e a participação democrática. Assim,

a escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (Niza, 1998, p. 141).

A negociação é essencial na realização de atividades, na planificação e no decorrer das mesmas, partindo posteriormente para a avaliação para que desta forma a escola seja um espaço democrático. Logo “desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da regulação/avaliação. Por negociação se procede à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação” (Niza, 1998, p. 141).

A tomada de decisões relativamente às atividades, às responsabilidades, aos meios, aos tempos e à forma como se regulam, é realizada através da negociação e da cooperação.

Este modelo defende o princípio de que o conhecimento construído pelas crianças deve ser partilhado com o grupo, com as outras salas e com os restantes intervenientes educativos, nomeadamente, a família e a comunidade. Estes por sua vez, também poderão intervir e colaborar para o desenvolvimento dos projetos, através da partilha de saberes sobre determinado assunto, “essa identidade cultural, trazida pelas situações vivenciadas em interacção constante com as comunidades de origem dos alunos, que situa na sua circunstância.” (Niza, 1998, p. 144).

Na minha prática dei grande importância à participação da família e da comunidade, nomeadamente na exposição de trabalhos realizados pelas crianças da sala do pré-escolar, na participação da produção de contos através da *Mala dos Contos*, na participação da ação de

sensibilização sobre o *Dengue* e por vezes no pedido de materiais recicláveis como os jornais velhos, para a realização de atividades do projeto *Os Animais da Quinta* e atividades de Natal da turma do 1.ºC.

No MEM o espaço educativo encontra-se dividido em seis áreas básicas de atividade, distribuídas em redor da sala existindo, também uma área central polivalente no qual as crianças realizam trabalhos coletivos. Estas áreas desenvolvem-se; “num espaço para a biblioteca [...] numa oficina de escrita [...] num espaço de laboratório [...] num espaço de carpintaria e construções [...] outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta” (Niza, 1998, p.146).

As áreas são promotoras do desenvolvimento das crianças, por exemplo, na área da biblioteca as crianças poderão fazer as suas pesquisas que servirão, posteriormente, de apoio para os seus projetos; o laboratório das ciências proporcionará atividades de medição e pesagem, de observação e de registos, desta forma as crianças serão as construtoras do seu saber. A área da cozinha por sua vez deverá assemelhar-se a uma cozinha real com utensílios reais, para que a criança tenham noção das regras de higiene e das normas sociais. De uma forma geral, o ambiente deverá ser agradável e estimulante, com a utilização das paredes como expositores (Niza, 1998).

Uma das características deste modelo são os registos, nestes destacam-se o plano de atividades, a lista semanal dos projetos, o quadro semanal das tarefas, o mapa das presenças e o diário de grupo (Niza, 1998).

No que concerne às rotinas diárias do MEM estas desenrola-se em nove momentos diferentes, ou seja, o acolhimento, a planificação em conselho, atividades e projetos, a pausa, as comunicações das aprendizagens realizadas, o almoço, as atividades de recreio, atividade cultural coletiva e balanço em conselho (Niza, 1998).

Tal como outros modelos, este também valorizam a participação das famílias, da comunidade e suas organizações, neste sentido são proporcionados encontros entre pais e educadores com intuito de fomentar o diálogo entre estes visando o desenvolvimento das crianças. Logo “ conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.” (Niza, 1998, p. 156).

Modelo Diretivo

O modelo diretivo baseia-se nos pressupostos psicológicos da teoria behaviorista. Este modelo é inspirado na teoria comportamentalista da aprendizagem, partindo da ideia de que os sujeitos respondem a estímulos exteriores. Este foi criado na década de 60 com intuito de dar resposta às necessidades das crianças a nível intelectual (Marques, 1998).

O mesmo autor explica que o papel do professor neste modelo é o de orientar os alunos e construir um ambiente bem estruturado e planeado com rigor e ao contrário do que ocorre no modelo não-diretivo, este é mais focalizado para o domínio cognitivo e para as atividades académicas (1998).

Este modelo de instrução direta organiza-se, segundo Arends (1995) em cinco fases, em que, na primeira fase o professor indica os objetivos e a importância da aula, preparando desta forma os alunos para as suas aprendizagens; a segunda fase o professor demonstra de forma detalhada qual a competência que pretende que os alunos atinjam, assim “o comportamento dos outros, independentemente de ser adequado ou inadequado, torna-se um guia para o próprio comportamento do aprendiz. Este tipo de aprendizagem por imitação, poupa, aos alunos, a aprendizagem desnecessária por tentativa e erro” (Arends, 1995, p. 345). Na terceira fase é pretendido que o professor exponha “as matérias, dando especial atenção à

sequência lógica, aos exemplos e às ilustrações, de tal forma que os alunos vão aprendendo a partir do mais fácil para o mais complexo” (Marques, 1998, p.61 e 62).

Na quarta fase o professor averigua se os alunos estão a realizar as tarefas de forma correta dando-lhes posteriormente um *feedback*, “a questão mais importante para os professores diz respeito ao modo de proporcionar um *feedback* eficaz a grandes turmas de alunos” (Arends, 1995, p. 349). Assim, este modelo defende que os alunos não aprendem uma atividade simplesmente fazendo-a, pois necessitam do *feedback* do professor para compreender o seu desempenho na mesma. O professor deverá evitar as ações negativa, valorizando desta forma as positivas, “ de um modo geral, o elogio será aceite, enquanto que o *feedback* negativo pode ser negligenciado. Deste modo, os professores devem tentar recorrer ao elogio e ao *feedback* quando os alunos estão a aprender novos conceitos e competências.” (Arends, 1998, p. 350). Por outro lado, o professor também deve corrigir os erros dos alunos e poderá fazê-los através da conciliação de um *feedback* negativo com um positivo, logo o mesmo autor exemplifica “caso um texto escrito esteja cheio de erros, o professor deverá sugerir palavras que teriam sido mais corretas” (Arends, 1995, p. 350).

Na última, ou seja na quinta fase o professor cria condições favoráveis para que os alunos sejam capazes de alargar as competências adquiridas a outras situações (Arends, 1998).

Ao longo da minha ação no 1.ºCiclo do ensino básico, utilizei este modelo, nomeadamente, para o Português e Matemática, considerei que o *feedback* é uma prática importante, pois os alunos através deste puderam pensar e refletir sobre o seu desempenho nas atividades.

Concluindo, este modelo não é apropriado para uma aprendizagem da criatividade, do pensamento e ideias abstratas, atitudes ou apreciações. “É um modelo centrado no professor,

preocupado com o domínio cognitivo, as atividades acadêmicas básicas e os resultados da aprendizagem” (Marques, 1998, p. 61).

Modelo Não Diretivo

O modelo não diretivo baseia-se nos estudos de Carl Rogers e de Abraham Maslow. Estes defendiam que as relações humanas influenciavam positivamente o crescimento psicológico e emocional das pessoas. Assim sendo, o processo educativo é centrado na criança e não nos conteúdos e nos resultados, o papel do professor é o de orientar a criança ao longo do seu crescimento pessoal tornando as suas aprendizagens significativas e duradouras,

[...] a aprendizagem verdadeira e duradoura é a que o aluno faz por si próprio, com autonomia e um elevado nível de independência; o ambiente deve ser tão livre quanto possível e ausente de controlos exteriores que condicionam e oprimem a mente humana (Marques, 1998, p.77 e78).

Cabe ao aluno identificar os problemas e procurar soluções para os mesmos e aos poucos o aluno terá consciência dos seus pontos fortes e pontos fracos e a aceitar-se. Desta forma, estes são capazes de compreender determinados acontecimentos para posteriormente ser capaz de estabelecer relações entre os fenómenos e apto para traçar outros objetivos (Marques, 1998).

Quanto ao ambiente educativo, segundo o autor mencionado anteriormente, este é pouco estruturado no qual o professor respeita a autonomia e a livre expressão do aluno. O mesmo autor indica que não existem recompensas, pois “reforça a dependência do aluno face a autoridades exteriores” (1998, p. 80). Em contrapartida a motivação é realizada através da

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 34

compreensão, empatia e aceitação. Também não existem castigos e os alunos realizam a sua autoavaliação.

Em suma, este modelo valoriza mais o domínio emocional do aluno do que o domínio cognitivo e estes por sua vez têm consciência das suas dificuldades e dos seus pontos fortes, em que os métodos utilizados são flexíveis e centrados no aluno (Marques, 1998).

As críticas apontadas pelo autor Marques (1998) a este modelo prendem-se com desvalorização dos conteúdos e da “ [...] vertente académica da escola e do desenvolvimento cognitivo, em favor do desenvolvimento emocional [...]” (p. 81).

Parte II – Estágio em Educação Pré-escolar

Contextualização do Estágio

O meu primeiro estágio foi realizado na Escola Básica e Pré-escolar de Faial, situada na freguesia de Santa Maria Maior, na valência de Educação Pré-escolar.

Para que tudo corresse da melhor forma, achei pertinente primeiramente conhecer toda a instituição e compreender o seu funcionamento, para assim melhor me integrar no meio e na equipa de trabalho.

Uma vez que iria ficar na sala de três, quatro e cinco anos de idade, achei por bem conhecer os encarregados de educação de cada criança, para, desta forma, perceber melhor a família de cada uma, pois “Encarar a relação escola-família como uma relação entre culturas tem a vantagem de apontar para a necessidade de se construírem pontes entre elas, de se promover uma acção dialógica cultural” (Paulo Freire, 1975, 2000, citado por Sarmiento, Ferreira, Silva & Madeira, 2009, p. 22) e, deste modo, conseguir compreender melhor cada criança individualmente, bem como alguns dos seus comportamentos. Após saber quais as necessidades do meu grupo, parti para a elaboração de atividades que viessem a melhorar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança em particular, pois cada criança é um ser singular, cada uma tem as suas necessidades e dificuldades, e compete-me a mim, como Educadora/Estagiária, conseguir chegar a cada uma da melhor forma possível (Migués, 2005). Ou seja, o papel do educador é o de fomentar esta ligação de uma forma positiva para promover uma aprendizagem de qualidade para as crianças.

O Meio

A freguesia de Santa Maria Maior estende-se desde o mar até à serra, tendo cerca de 18.000 hectares e 13.352 habitantes, o que faz dela a terceira freguesia com mais população, correspondendo a cerca de 11.93% da população do concelho do Funchal. Dos 13.352, cerca de 12% correspondem a crianças e adolescentes e cerca de 20% dos habitantes têm mais de

65 anos de idade, ou seja, a população da freguesia de Santa Maria Maior é maioritariamente idosa.

Esta freguesia é voltada para o comércio, tendo muitos bares, restaurantes e cafés que vão desde a zona do Largo do Socorro até à Avenida do Mar e Mercado dos Lavradores.

A freguesia tem um grande património arquitetónico com a existência de monumentos, tais como estátuas, capelas, igrejas e Museus. Dentro desta última categoria, é possível visitar o Museu da eletricidade, Museu do Club Sport Marítimo, Museu de Arte Contemporânea, Madeira Story Center, Casa do Pintor Danilo Gouveia e o Museu de História Natural.

Em toda a região, bem como na freguesia de Santa Maria Maior, existem jardins e parques que podem ser visitados pela população, como, por exemplo, o Jardim dos

Loiros, o Jardim do Campo da Barca, Jardim Botânico, Orquídeas-Quinta da Boa Vista, Miradouro Vila Guida, Parque Natural da Madeira e Parque Almirante Reis.

Nesta freguesia é possível visitar a Fortaleza de S. Tiago que tem sido alvo de um programa de dinamização sociocultural, o que é muito benéfico para a região.

A população pode contar com alguns serviços públicos, nomeadamente: Polícia de Segurança Pública, Junta de Freguesia, Centro de Saúde Dr. Agostinho Cardoso, entre outros.

Nesta freguesia existem também algumas instituições educativas, tais como: Colégio Salesianos, Escola Básica com Pré-Escolar Visconde Cacongo, Escola Secundária Jaime Moniz, Refugio do Bebé, entre outros.

A Instituição

A Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar de Faial situa-se na estrada Visconde Cacongo na freguesia de Santa Maria Maior. O edifício foi ampliado no ano de 2001 com o objetivo de responder às necessidades de uma escola de funcionamento a tempo inteiro (ETI), ou seja, das 8h30min até 18h30min.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 38

Relativamente ao interior do edifício, existem seis salas utilizadas pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma utilizada pelo Pré-escolar. Quanto ao 1º ciclo, além das três salas de aula, ou seja, as atividades curriculares, existem também outras três salas de enriquecimento curricular: uma delas é utilizada para aulas de música e expressão plástica, outra é onde se encontra situada a biblioteca e onde se desenrolam as aulas de inglês e, por fim, a última sala é utilizada para aulas de informática e estudo.

Além de todas estas salas ainda há: uma sala para os professores, um gabinete para a diretora, uma cozinha, um refeitório, uma sala de pessoal não docente, uma arrecadação, uma casa de banho para os professores, uma casa de banho para o pessoal não docente e duas casas de banho para as crianças, em que uma é utilizada pelos rapazes e outra pelas raparigas.

No que concerne ao exterior do edifício, existe um pequeno pátio coberto onde, normalmente, se realizam as festas da escola. Este espaço contém também um campo desportivo em cimento, onde as crianças praticam desporto e brincam no intervalo e contém ainda alguns jardins com pátio.

Quanto aos recursos humanos, na instituição existe uma diretora pedagógica, seis professores curriculares, oito professores para as atividades de complemento curricular, uma professora do ensino especial, uma terapeuta ocupacional, duas técnicas superiores, em que uma permanece na biblioteca para dar auxílio aos alunos/crianças e outra de ajuda ao gabinete. Por último, existem também três educadoras, em que duas delas têm horário rotativo semanalmente e uma tem horário rotativo quinzenalmente, com intuito de colaborar com as duas educadoras de forma justa. Relativamente ao pessoal não docente, existem três cozinheiras, quatro assistentes operacionais, uma técnica administrativa e uma técnica de ação socioeducativa e uma auxiliar da ação educativa.

Projeto Educativo de Escola

O Projeto Educativo da Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré de Faial organiza a sua ação na comunidade escolar, com intuito de dar respostas às suas solicitações, para que desta forma os alunos e as suas familiares atinjam os níveis de sucesso esperados.

No que concerne ao funcionamento da escola, esta encontra-se inserida na política regional definida pela Secretaria Regional de Educação e Cultura como a Escola Tempo Inteiro (ETI). Neste existe a parte prática curricular, e as atividades de complemento curricular que tem por objetivo elevar os níveis de aprendizagem dos alunos, desenvolver valores e atitudes para a formação de cidadãos participativos numa sociedade democrática.

Relativamente aos alunos que têm Necessidades Educativas Especiais (NEE) existem estratégias tais como o apoio pedagógico personalizado na adequação do processo de avaliação e adequação curricular individual, com o objetivo de colmatar as dificuldades de aprendizagem destes alunos.

O projeto curricular de escola define quais as necessidades e prioridades da escola e as competências essenciais a trabalhar em cada área curricular. O projeto curricular de turma por sua vez, responde à especificidade de cada turma, possibilitando a articulação entre as áreas curriculares e de conteúdo.

O projeto educativo é divulgado a toda comunidade educativa escolar no início de cada ano letivo e encontra-se disponível no gabinete dos órgãos da direção da escola.

Caracterização da Sala do Pré-escolar

A sala do Pré-escolar não é apenas um lugar onde a criança se relaciona com os seus pares, mas é também um espaço onde estabelece o relacionamento com todos os intervenientes da ação educativa, nomeadamente educadores de infância, auxiliares da ação educativa, entre outros. Esta sala deverá estar organizada de forma a facilitar o

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 40

desenvolvimento das crianças e a exploração de novos materiais. Todos nós, funcionários, deveremos procurar “que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades, seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro, seja lúdico e cultural.” (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008 citado por Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.11).

A sala do Pré-escolar caracteriza-se pela grande incidência de luz natural, pois na parte lateral da sala existem três grandes janelas que dão para o exterior. Desta forma as crianças poderão observar o exterior e os fenómenos naturais.

A sala encontra-se dividida por diversas áreas e organizada mediante as necessidades das crianças pois “A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética) são a primeira forma de intervenção do(a) educador (a)” (Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.12). A área do tapete que permite o acolhimento, bem como conversas entre o grande grupo e a leitura de histórias, é onde as crianças e a educadora expressam os seus sentimentos e necessidades através do diálogo, conversam em grande grupo, planificam, cantam, contam histórias, inventam histórias, tomam decisões entre outras atividades. Ainda nesta área podemos encontrar uma estante com algumas caixas onde estão arrumados os jogos que servem apenas para brincar no tapete e dois *placards* onde estão expostos alguns dos trabalhos realizados pelas crianças, para que estas se sintam orgulhosas dos mesmos, e de modo a que os encarregados de educação possam observar os trabalhos realizados pelos seus educandos.

Existe também a área da biblioteca, com uma estante com vários livros infantis, para que o grupo possa explorar através da observação de imagens e letras. A exploração destes poderá ser realizada nas almofadas ou numa pequena mesa. Este espaço tem como objetivo, não só proporcionar o gosto pela leitura e escrita, mas é também uma forma da educadora os ensinar e para que aprendam a manusear os livros e a zelar por eles.

Na área da casinha existem dois espaços, uma pequena cozinha com um armário, um fogão e uma pequena mesa e um quarto com um armário e uma cama com algumas bonecas. É nesta área que está o quadro do tempo e das presenças. Esta área incentiva o jogo simbólico e proporciona a exploração da comunicação através da dramatização de vários momentos do quotidiano, pois nesta área as crianças podem fingir serem quem quiserem, podem imitar figuras conhecidas e importantes para elas, como a mãe, pai, educadora, entre outros. Ou seja,

A princípio a criança imita a fingir as suas experiências na vida real, reflectindo o uso funcional dos objetos e os diferentes papéis por ela percebidos. [...] Quanto mais elaborada a encenação, mais complexo é o pensamento e a capacidade da criança para organizar ideias, sentimentos e acções (Spodek, 2002, p.186).

O espaço tem como objetivo promover o desenvolvimento da autonomia, imaginação, cooperação, socialização e respeito pelos outros. Esta área foi enriquecida neste ano letivo com a arca das “trapalhadas”, pois é um espaço onde as crianças gostam de estar, no qual é muito utilizado por estas. Logo, a educadora cooperante optou por enriquecer esta área.

Na área dos jogos de mesa existe uma grande estante com prateleiras abertas onde estão organizados os vários tipos de jogos que fomentam a construção e organização do pensamento. Através destes jogos, a criança desenvolve capacidades, afirma a sua identidade, exprime os seus sentimentos, pode criar e recriar estimulando a imaginação. Importa salientar que estes só são utilizados mediante autorização da educadora cooperante e de forma ordeira.

Os jogos de mesa fomentam também o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, pois as crianças estabelecem relação de comparação, quantidade e qualidade.

A área da expressão plástica apresenta uma estante de prateleiras abertas que está ao alcance das crianças, apetrechada de materiais de desenho, como folhas A4 e A3, pequenos

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 42

cestos com tesouras, lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera, borrachas e moldes. Na mesma estante onde se encontram os jogos de mesa, existem também cartolinas, rafia, plasticina, bem como diversos tipos de papel. Abaixo da pia, existe um armário com tintas, cola, pincéis, barro, giz e material de desperdício. Esta área tem como objetivo promover a motricidade fina, a autonomia, bem como a imaginação e criatividade, pois a criança é livre de criar os seus trabalhos, manusear materiais e observar o resultado final.

Nesta área, o educador assume uma posição de observador, ou seja, proporciona às crianças materiais diversificados e propostas de trabalhos, coloca questões com o objetivo de as despertar para novas experiências e encorajá-las à participação ativa da atividade, tentando que até as mais tímidas consigam fluir o seu pensamento e passar esse mesmo raciocínio para a parte prática.

A área da garagem encontra-se também no tapete, pois está impressa uma cidade com ruas, rotundas, edifícios, estradas, entre outros, no próprio tapete. Nesta área, as crianças utilizam pequenos carros e simulam que estão a percorrer as várias estradas respeitando os sinais de trânsito.

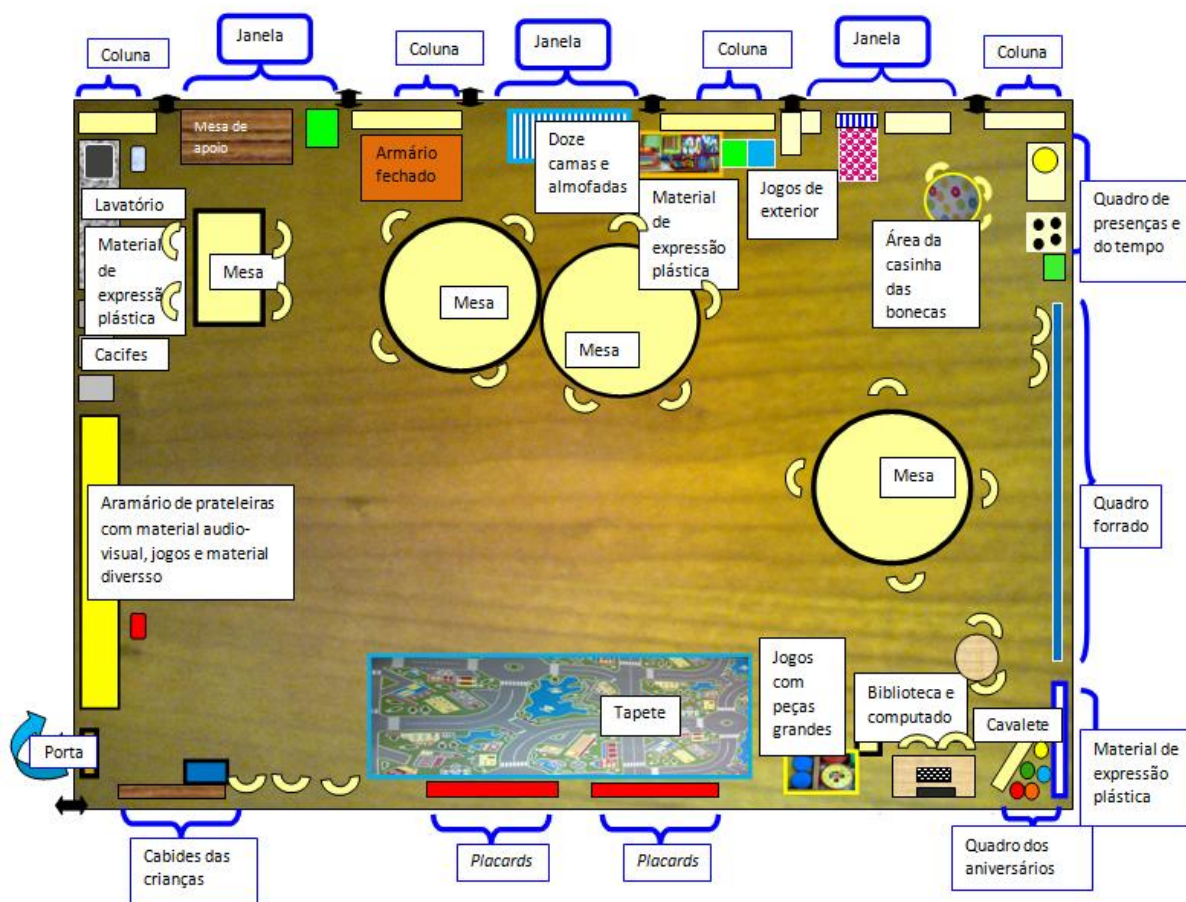
Ao lado da área da casinha existe uma pequena área onde está guardado o material de educação física. Este espaço está equipado de cordas, bolas, arcos, andas, argolas e outros materiais que fomentam o desenvolvimento do equilíbrio e motricidade grossa e fina.

A sala conta também com um computador para uso das crianças, proporcionando a exploração de jogos, a utilização de programas de desenhos no qual as crianças se expressam livremente e atividades lúdicas. É de salientar que este material é utilizado pelas crianças mediante indicação da educadora e tendo em conta as regras para zelar pelo equipamento. Nesta sala existem também cabides para que as crianças possam ter as suas mochilas e casacos arrumados, um cesto à entrada para colocar os brinquedos, três mesas e cadeiras para todas as crianças, uma área de trabalho para a educadora com uma secretária e duas cadeiras.

Na parte frontal da sala existe um grande quadro com alguns materiais de apoio, realizado pelas crianças e educadoras, no qual as crianças utilizam o material de apoio, existe também um cavalete multifuncional utilizado pelas crianças e adultos. Na estante, onde estão os jogos de mesa, encontra-se uma televisão com leitor de DVD e de cassetes, um rádio leitor de CD`s e inúmeras cassetes e DVD`s. Estes aparelhos proporcionam a audição de músicas e visualização de filmes.

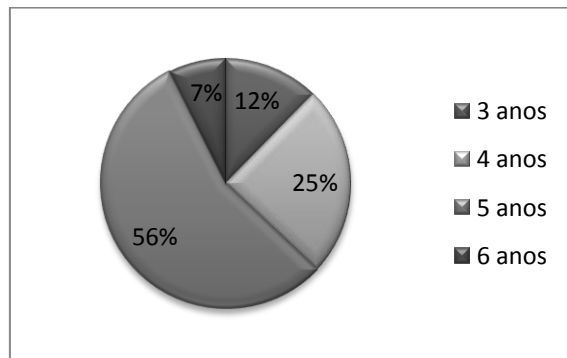
Como podemos constatar, o ambiente educativo (Figura1) deve estar organizado de forma adequada ao grupo das crianças, tendo em atenção as suas necessidades e interesses. Assim sendo,

Na educação de infância, mais do que em qualquer nível de ensino, a organização do ambiente educativo toma particular importância, sendo a base para o desenvolvimento de práticas educativas integradoras, em que rapazes e raparigas se identificam e podem aprender princípios básicos de cidadanias. (Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares, 2010, p. 67).

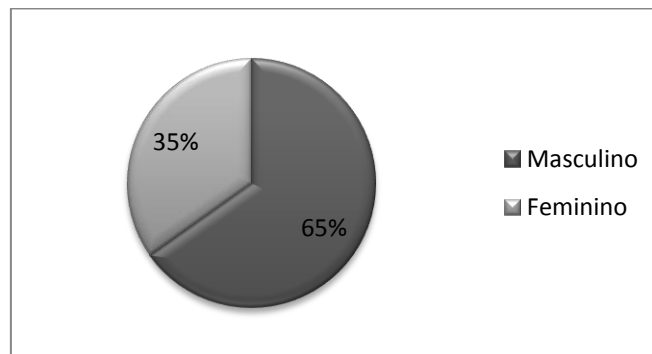
Figura 1. Planta da Sala do Pré-escolar

Caracterização do grupo de crianças

Os dados abaixo descritos sobre as crianças e os seus familiares foram disponibilizados pela educadora cooperante. Assim sendo, o grupo de Pré-escolar é constituído por 16 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade como podemos verificar no gráfico 1, Existem mais crianças com cinco anos de idade, ou seja, 56% (9 crianças). Para além destas, há quatro crianças com quatro anos que corresponde a 25% do grupo, duas crianças com três anos de idade, o que representa 12% das crianças, e, por último, uma criança com seis anos, ou seja, 7% do grupo de crianças.

Gráfico 1. Idade das crianças

Relativamente ao género das crianças, através da análise do gráfico 2, podemos observar que existem mais crianças do género feminino, com 63% (10 meninas), do que do género masculino que são apenas 37% (6 meninos) do total.

Gráfico 2. Género das crianças do Pré-escolar

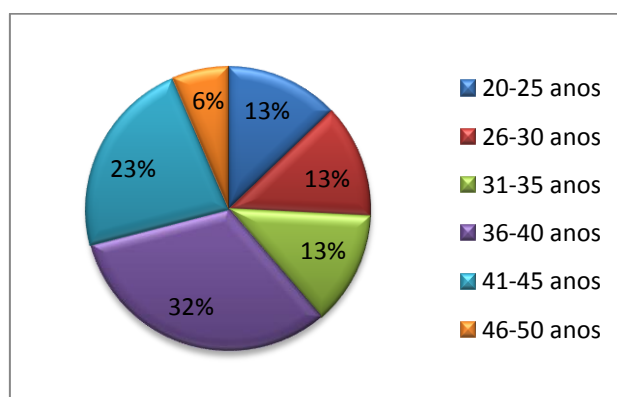
Neste grupo de 16 crianças, quatro delas mantiveram-se do ano passado, sete ingressaram no início do mês de setembro, quatro no final deste mesmo mês e uma no início do mês de outubro. Todas as crianças do grupo já frequentaram uma instituição educativa da mesma freguesia, Santa Maria Maior. É de ressaltar que no grupo existe uma criança de seis anos que recebe acompanhamento da equipa de educação especial, portadora de trissomia 21 e que já frequentava a Escola Básica com Pré-Escolar de Faial.

Relativamente à área de residência das crianças, a grande maioria reside na área circundante ao estabelecimento de ensino, em que 13 habitam na freguesia de Santa Maria Maior, uma em São Gonçalo e duas crianças no Caniço.

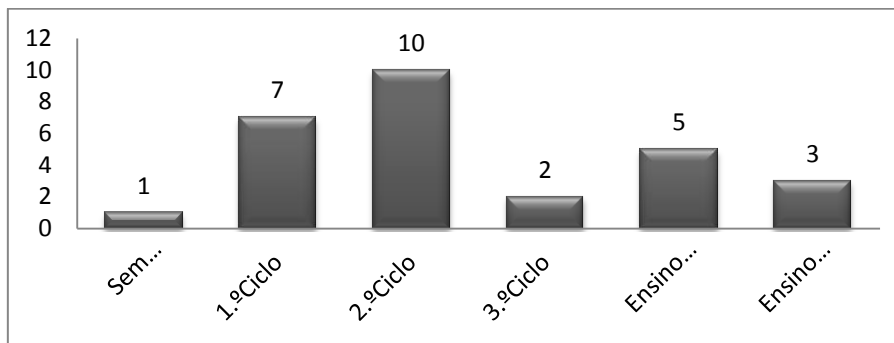
Relativamente à idade dos pais, como podemos analisar no gráfico, existem mais pais com idades compreendidas entre os 36 e os 40 anos de idade, o que corresponde a 32% do grupo de pais. Neste universo, 23%, que representa 7 dos pais, têm entre 41 e 45 anos. Como podemos continuar a verificar no gráfico, existem três grupos de idades (20-25 anos, 26-30 anos e 31-35 anos), cada um com 13% do grupo de pais, ou seja, quatro pais em cada um destes três. Com apenas dois pais, com idades compreendidas entre os 46 e os 50 temos 6% do grupo de pais.

Importa salientar que duas das crianças são irmãs, logo os dados que aparecem nos gráficos 3, 4 e 5 sobre as habilitações e profissões dos pais aparecem apenas uma vez, pois representa a mesma pessoa.

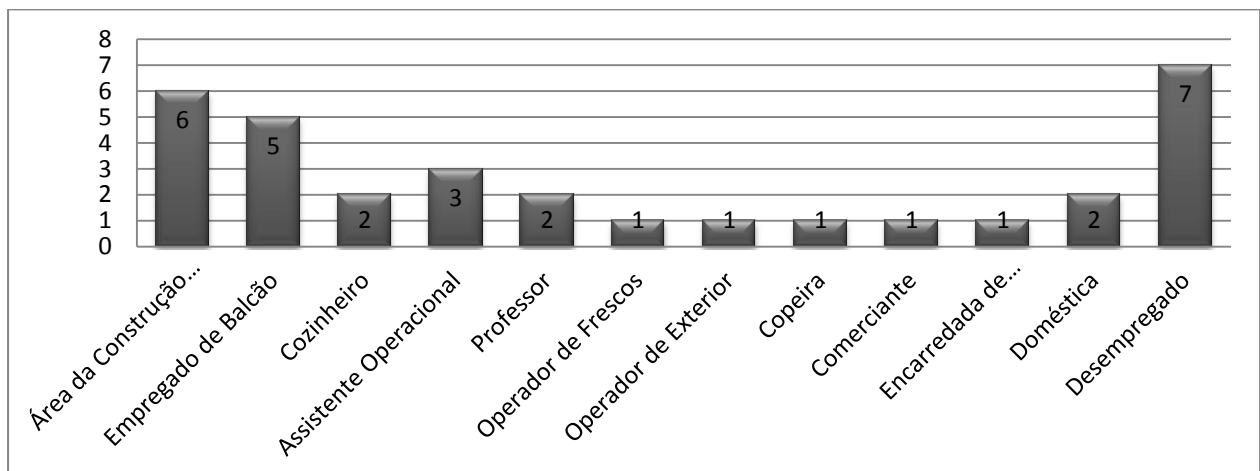
Gráfico 3. Idade dos pais das crianças do Pré-escolar



No que concerne à situação socioeconómica, o grupo de crianças, na sua grande maioria, provém de uma classe social e económica média. Ao nível das habilitações académicas dos pais, como podemos igualmente analisar no gráfico 4, a maior parte tem o 1.ºCiclo e o 2.ºCiclo, apenas um não tem escolaridade, existem três pais com Ensino Superior, cinco com o Ensino Secundário e dois com o 3.ºCiclo.

Gráfico 4. Habilitações académicas dos pais das crianças

Quanto às profissões dos pais, podemos verificar no gráfico 5, que existem seis pais que trabalham na área da construção civil, cinco pais que trabalham como empregado de balcão, dois que trabalham como cozinheiros, três assistentes operacionais, dois professores, um operador de frescos, um operador de exterior, uma copeira, uma comerciante, uma encarregada de refeitório, duas domésticas e sete desempregados.

Gráfico 5. Situação profissional dos pais das crianças

O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças

Relativamente à área de formação pessoal e social do grupo, no mês de Setembro, mês em que dei entrada nesta sala, estavam em adaptação. As crianças, em geral, manifestavam dificuldade em cumprir as regras de convivência social, apesar de serem capazes de as compreender e mencioná-las - constatei isto com a minha própria observação em conversas

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 48

com a Educadora. Constatei também que o grupo de crianças que já frequentava a instituição, desde o ano passado, demonstrava estar mais adaptado às regras da sala. A maioria do grupo é comunicativo, expressivo, participativo e é capaz de tomar decisões em relação às atividades que gostam mais de realizar e justificar o porquê das suas escolhas. Quanto às atividades de tapete, o grupo demonstra dificuldade em estar atento aos diálogos e as crianças pedem para brincar nas outras áreas. Com esta observação, constatei, juntamente com a educadora, que ainda têm dificuldade de concentração, devendo esta área ser mais trabalhada com o grupo.

Todos os dias é eleita uma criança do grupo para ser o encarregado do dia, o género de um “chefe”, tendo este como função a liderança do grupo durante algumas partes do dia, como por exemplo, ser o primeiro do comboio quando se vai almoçar, ele é que marca as presenças, etc. Isto é feito com o intuito de criar responsabilidades e foi escolhido para que desta forma de modo a que a criança considerada “chefe” se sinta também importante e útil.

O grupo de crianças é capaz de respeitar, ajudar, compreender, partilhar e cooperar com os seus colegas e adultos, é capazes de realizar a sua higiene com independência e é capaz de expressar os seus sentimentos e emoções.

No que concerne à área de expressão e comunicação e relativamente ao domínio da matemática, as crianças na sua maioria são capazes de contar até 20 e identificam os números do 0 ao 10, identificam algumas formas geométricas, são capazes de fazer conjuntos, correspondências e classificações, têm algumas noções básicas de espaço, tamanho e quantidades. Estes dados foram observados ao longo da semana de observação e através de alguma informação facultada pela educadora.

As crianças, de uma forma geral, ainda não são capazes de dizer os dias da semana de forma ordenada, pelo que tem vindo a ser desenvolvida diariamente a orientação temporal.

Importa referir que esta orientação é realizada no diálogo na hora do acolhimento quando as crianças marcam a data.

Algumas crianças identificam as cores primárias e secundárias. A grande maioria gosta e tem aptidão para realizar jogos como puzzles, construções e jogos de encaixe.

Quanto ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo demonstra gostar de lengalengas e trava-línguas e aprendem com muita facilidade. As crianças de uma forma geral são capazes de reconhecer o nome, contudo apenas algumas conseguem escrevê-lo devido à idade.

A maior parte das crianças é expressiva, quando são realizados diálogos com o grupo, pois gostam de contar e expressar as suas ideias. Apesar disto algumas delas demonstraram alguma timidez e outras devido à sua idade, têm dificuldade em fazer um discurso coerente e em pronunciar algumas palavras.

O grupo demonstra também gostar muito de ouvir histórias e explorá-las. As crianças são capazes de identificar as personagens e responder a algumas questões sobre a mesma ex.: “Onde é que aconteceu a história?”. Tal como disse atrás, a maioria do grupo é expressiva, logo, as crianças gostam bastante de falar sobre a história e relacioná-la com vivências suas idênticas às que se passam na história.

Na área da expressão plástica, o grupo, em geral, manifesta gosto pelas artes-plásticas e gosta muito de se expressar através do desenho, esta é “uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma actividade educativa” (Ministério da Educação, 1997, p. 61). Algumas crianças, as mais novas, estão ainda na fase da garatuja, mas as restantes já são capazes de representar a figura humana e alguns objetos, uma vez que já são mais crescidas. O grupo, em geral, manifesta interesse por atividades de pintura, digitinta, recorte colagem e desenho.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 50

Nos recortes e utilização da tesoura, algumas crianças já são capazes de pegar na tesoura corretamente e recortar com alguma precisão, no entanto as mais novas ainda demonstram algumas dificuldades em pegar corretamente na tesoura e por sua vez realizar o corte com precisão.

De uma forma geral, o grupo demonstra gostar de experimentar e trabalhar com novos materiais e a aprender novas técnicas de trabalho.

No domínio da expressão dramática, as crianças gostam muito de brincar ao faz-de-conta e de expressar momentos do quotidiano, tal como já mencionei anteriormente quando me referi à área da casinha, pois expressam interesse por brincar na área da casinha e são capazes de interagir com as restantes crianças, apesar de por vezes não gostarem de partilhar alguns brinquedos. De uma forma geral, o grupo, neste tipo de brincadeira, gosta de se expressar, através da voz e do corpo, contudo existem crianças que são mais tímidas e preferem brincar em áreas, onde não têm que interagir tanto com o seu par.

No domínio da expressão musical, o grupo demonstra gostar muito de cantar, aprendendo a letra das canções com muita facilidade. Gostam de dançar ao ritmo das canções e explorar as diferentes partes do corpo para fazer diferentes sons. Gostam igualmente de mimar as canções com gestos.

No domínio da expressão motora, de uma forma global, o grupo não apresenta dificuldades na realização de exercícios, ou seja, sobem e descem de graus com destreza, gostam de correr e de saltar. Contudo, um pequeno grupo (as mais novas) apresenta algumas dificuldades no que diz respeito à motricidade fina, visíveis no manuseamento de talheres e atividades que impliquem o recorte.

Quanto ao conhecimento do mundo, o grupo em geral por vezes demonstra ter pouca predisposição para o diálogo e pouca curiosidade pela aprendizagem, contudo as atividades pedagógicas propostas têm vindo a ser bem acolhidas pelas crianças.

As crianças são capazes de dizer o primeiro e o último nome, a idade, a localidade e identificar os familiares próximos. Demonstram que são capazes de identificar os diferentes estados de tempo e ainda, com alguma dificuldade, os dias da semana.

De uma forma geral, o grupo reconhece as cores primárias e secundárias e revela interesse por conhecer o mundo que os rodeia, revelando um maior interesse pelos animais, suas características e *habitat*.

Em relação às atividades de enriquecimento curricular, as crianças demonstram entusiasmo em participar em todas elas, nomeadamente nas de expressão musical e físico-motora, nas atividades de biblioteca, inglês e informática.

Rotinas Diárias

Quanto às rotinas diárias do pré-escolar, estas são adaptadas às características e necessidades das crianças, ou seja, flexíveis como podemos observar no quadro 1. A rotina diária possui um papel fundamental no desenvolvimento social e cognitivo das crianças na medida em que “[...]proporciona às crianças muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses.” (Hohmann & Weikart, 2003, p.227).

A rotina diária desperta nas crianças um sentimento de segurança e de estabilidade, pois estas já saberão como agir, pensar ao longo dos diferentes momentos do dia. Assim,

Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positiva. [...] A aprendizagem e o desenvolvimento constroem-se, ou não, na riqueza de experiência que o tempo possibilita, ou não. Assim, numa área de actividade do educador é criar uma gestão do tempo diário em que a criança possa variar de situações.” (Brown & Niza, 1998, p. 71).

Quadro 1. Rotinas diárias do Pré-escolar

Dias da Semana	Manhã	Tarde
Segunda-feira	8h30 - Entrada-Acolhimento na sala: histórias e diálogos 9h00 -Atividades orientadas na sala 10h15 - Lanche 10h30 - Intervalo 11h15 - Atividades orientadas na sala 12h15 - Almoço 12h45 - Atividades na sala	13h30 - Intervalo 14h45/15h15 - Educação Física 15h15 - Lanche 15h30 - Intervalo – as crianças começam a sair 16h15 -Atividades livres na sala 18h30 - Encerramento
Terça-feira	8h30 – Entrada-Acolhimento na sala: histórias e diálogos 9h00 - Atividades orientadas na sala 10h15 - Lanche 10h30 - Intervalo 11h15 - Atividades orientadas na sala 12h15 - Almoço 12h45 - Atividades na sala	13h30/15h15 - Informática 15h15 - Lanche 15h30 - Intervalo - as crianças começam a sair 16h15 - Atividades livres na sala 18h30 - Encerramento
Quarta-feira	8h30 - Entrada- Acolhimento na sala: histórias e diálogos 9h30/10h15 -Biblioteca 10h00 - Lanche 10h30 - Intervalo 11h15 - Atividades orientadas na sala 12h15 - Almoço 12h45 - Atividades na sala	13h30 -Intervalo 14h30 - Atividades orientadas na sala 15h15 - Lanche 15h30 - Intervalo - as crianças começam a sair 16h15 -Atividades livres na sala 18h30 - Encerramento
Quinta-feira	8h30 -Entrada-Acolhimento na sala: histórias e diálogos 9h00 - Atividades orientadas na sala 10h15 - Lanche 10h30 - Intervalo 11h15 - Atividades orientadas na sala 12h00 - Almoço 13h00/14h00 - Educação Musical	14h00 - Intervalo 14h30 - Atividades orientadas na sala 15h15 - Lanche 15h30 - Intervalo -as crianças começam a sair 16h15 -Atividades livres na sala 18h30 - Encerramento
Sexta-feira	8h30 -Entrada-Acolhimento na sala: histórias e diálogos 9h30/10h15 - Inglês 10h15 - Lanche 10h30 - Intervalo 11h15 - Atividades orientadas na sala 12h15 - Almoço 12h45 - Atividades na sala	13h30 - Intervalo 14h30 - Atividades orientadas na sala 15h15 - Lanche 15h30 - Intervalo - as crianças começam a sair 16h15 - Atividades livres na sala 18h30 - Encerramento

Os dias começam com o acolhimento, no tapete, momento no qual as crianças são recebidas com carinho pela educadora, estagiária e auxiliar da ação educativa. É também

neste momento que as crianças poderão dialogar e expressar os seus sentimentos e suas vivências. É um momento em que estas se deverão sentir bem pois, afinal de contas, “Acolher é criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitando no sentir, estimulando a comunicar.” (Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p.73).

Ainda no acolhimento, as crianças procedem à marcação das presenças, com a utilização de cartões com o seu primeiro e último nome, sendo este momento realizado da seguinte forma: depois de eleito o encarregado (a) do dia, este senta-se com os cartões dos nomes das crianças, virado para o restante grupo, começando a mostrar o cartão, um a um; todo o restante grupo tem de estar atento aos cartões que o “chefe” vai mostrando, para que, assim que surja o cartão com o nome de uma criança, esta se acuse, para de seguida se levantar, ir buscar o cartão ao “chefe” e o colocar no quadro de presença, do lado do seu género, pois este quadro está dividido em dois: o lado das meninas e o lado dos meninos. Desta forma as crianças vão assimilando as letras que constituem o seu nome e os nomes das letras. Segundo Vasconcelos (1997) o quadro de presenças promove o sentido de responsabilidade, pois as crianças são as responsáveis pela marcação diária das presenças. A mesma autora indica que o quadro das presenças faz com que as crianças se consciencializem de que fazem parte do grupo.

Posteriormente as crianças marcam o tempo e data, sendo que nestes dois, as crianças com a educadora, fazem um breve diálogo sobre os fenómenos naturais que se passam no momento. Em relação à data, relembram os dias da semana e os dias do mês em que se encontram e desta forma aprendem os números com a junção dos dois algarismos.

Durante o meu tempo de estágio decidi, antes de iniciar as atividades orientadas, realizar um breve diálogo com o grupo, pois o mesmo apresentava pouca predisposição para tal. O diálogo foi sobre os temas que estavam a ser desenvolvidos, sobre as atividades que

iriam ser realizadas e teve como objetivo compreender quais os interesses das crianças. Foi um momento em que as crianças, todas juntas, puderam exprimir os seus sentimentos, escutar, aprender e planear novas atividades. E, desta forma, foi também uma oportunidade para trabalhar a concentração, uma vez que o grupo ainda tinha (e tem) dificuldade neste ponto.

No lanche e no almoço as crianças aprendem a ter uma alimentação variada e saudável, aprendem a manusear de forma correta os talheres, aprendem a estar sentados à mesa e aprendem as regras de convivência social. Depois destes momentos, segue-se sempre o intervalo, onde as crianças poderão expressar-se e comunicar livremente através da voz, do corpo e através da utilização de outros materiais.

Prática Profissional na Sala do Pré-escolar

Enquadramento Teórico

Ao longo da minha prática em educação pré-escolar orientei-me pelos princípios da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, pelos objetivos delineados nas Organizações Curriculares (OCEPE), documento destinado à organização pedagógica do educador; e pelas competências divulgadas nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

Ao longo dos anos a educação de infância tem vindo a adotar um papel fundamental na vida de uma criança, como podemos verificar no princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar,

[...] 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 relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento

equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro).

O educador de infância é construtor do seu currículo e tem em conta as crianças, as suas famílias e toda a equipa pedagógica, baseando-se nas suas necessidades e interesses. (Ministério da Educação, 1997).

A lei-Quadro da Educação Pré-Escolar define também objetivos gerais pedagógicos que podem ser consultados no documento OCEPE como linhas orientadoras para a prática do educador de infância. O mesmo documento refere as diferentes etapas fundamentais para a intervenção educativa, nomeadamente a observação, planear, agir, avaliar, comunicar e articular, estas são complementares. (Ministério da Educação, 1997).

Segundo Ministério da Educação (1997) a observação é fundamental para que o educador conheça as características do grupo de crianças para posteriormente adequar a sua prática às necessidades das mesmas. Este processo é fulcral para a diferenciação pedagógica, que apenas poderá ser realizada através de uma análise e observação contínua. Desta forma, a observação é a base e o suporte para planeamento e avaliação no processo educativo.

A segunda etapa refere-se ao planeamento “ Planear é um processo intelectual no qual os objetivos internos dão forma a acções antecipadas.” (Hohmann & Weikart, 2003, p.249). O planeamento é adequado pelo educador tendo em conta o contexto social e as informações adquiridas na primeira etapa que é a observação, aqui será possível proporcionar aprendizagens significativas e diversificadas. Este permitirá uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo e previsão de acontecimentos (Ministério da Educação, 1997) o que fará com que as crianças fiquem cada vez mais conscientes de que são capazes de controlar as suas acções (Hohmann & Weikart , 2003).

A terceira etapa corresponde ao agir, nesta o educador adapta a sua intenção educativa às necessidades e propostas das crianças, tirando partido de acontecimentos não programados para tornar a aprendizagem da criança, significativa. A inclusão da família, nas atividades e dos outros intervenientes da comunidade educativa é também importante para o enriquecimento do processo educativo da criança. (Ministério da Educação, 1997)

A avaliação poderá ser realizada com as crianças através da reflexão de acontecimentos, desta forma possibilitará ao educador fazer novas adequações no planeamento das atividades da criança, permitindo a progressão da aprendizagem a desenvolver com todas e desta forma a avaliação servirá de suporte ao planeamento. (Ministério da Educação, 1997)

A quinta etapa refere-se à comunicação, que tem por objetivo a exposição dos conhecimentos sobre a criança aos outros intervenientes na educação, nomeadamente a família e equipa pedagógica. “Se o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança [...]” (Ministério da Educação, 1997, p.27). A última e sexta etapa reporta-se para a articulação, processo no qual a criança transita da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico, ou seja, escolaridade obrigatória, nesta cabe ao educador garantir e proporcionar a todas crianças as condições necessárias para que tenham sucesso na fase seguinte da sua aprendizagem. (Ministério da Educação, 1997).

Quanto aos métodos pedagógicos, tive em conta os pressupostos definidos na pedagogia de participação inerentes nos vários modelos pedagógicos, nomeadamente o modelo pedagógico High-Scope, Reggio Emília e o MEM, toda a prática é fundamentada neste modelos tendo sempre em consideração a participação das crianças nas decisões e em todo o processo educativo, para que estas sejam construtoras do seu saber.

Observação Participante

Ao longo da minha intervenção e para que esta vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças, recorri à observação participante, à análise de trabalhos realizados pelas crianças, às notas retiradas ao longo da prática, análise documental e registos fotográficos.

A observação participante e o diálogo com as crianças foram realizados ao longo das semanas, não só na sala mas também no intervalo, neste sentido “a observação participante activa, em que o observador desempenha funções efectivas susceptíveis de modificar radicalmente certos aspectos da vida do grupo.” (Damas & Ketele, 1985, p. 27) Os educadores tiram notas acerca dos comportamentos das crianças relativamente à forma como se expressam, se movimentam, aos materiais que mais gostam, o que lhes causa frustração e como tentam resolver os problemas, com intuito de procurar estratégias tendo em conta aquilo que ouviram e viram (Post & Hohmann, 2003).

Ao longo do estágio fiz uma observação participante com retirada de notas e registos fotográficos de alguns momentos mais significativos. Como tal, antes de iniciar a minha observação apontei algumas questões daquilo que pretendia observar: “*Quais as atividades pelas quais as crianças demonstram mais interesse?*”, “*Atividades ou momentos em que demonstram mais dificuldade?*”. As respostas a estas questões tiveram influência na forma como realizei as minhas primeiras intervenções e as estratégias que utilizei. Importa referir que ao longo da prática foram surgindo outras questões na qual tentei dar resposta, estas aparecerão mais adiante nas atividades desenvolvidas com respetivas estratégias. Desta forma realizei uma análise e uma interpretação dos dados recolhidos para compreender e adequar as minhas intervenções, para posteriormente dar resposta às necessidades das crianças.

Observei que o grupo gosta de se expressar através do desenho e de utilizar materiais como os lápis de cor e cores de feltro; gostam de fazer atividades de recorte, de

colagem e de experimentar novos materiais para fazer as suas criações de forma livre.

Demonstram interesse por atividades como as lengalengas, as rimas, as canções e decoram-nas com muita facilidade.

Constatei que o grupo apesar de gostar de comunicar as suas ideias, tem pouca predisposição para o diálogo no tapete pois dispersam passados poucos minutos. Logo ao longo das semanas optei por dinamizar o tempo de conversa nesta área com a utilização de imagens e materiais didáticos para que as crianças tivessem um incentivo visual. Também observei que o grupo apresentou dificuldades em copiar a data, ou seja, a redigir os números no papel e as mais novas em escrever o nome, visto estarem a começar este processo de iniciação à escrita.

A Planificação

Na planificação o educador utiliza os seus conhecimentos científicos e relaciona-os com a prática ao longo do processo de aprendizagem das crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação de Infância indicam que o processo de planeamento,

implica que o educador reflecta sobre as suas interacções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessário à sua realização. O planeamento do ambiente educativo permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição [...] (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

As minhas planificações para a vertente de Educação Pré-escolar foram realizadas semanalmente e são de cariz flexível, ou seja, podendo ser adequadas quando necessário. Estas incorporam uma parte com a contextualização, para que o leitor compreenda a razão

pela qual foram trabalhadas determinadas atividades ou temas, incorporam também as áreas de conteúdo, as competências propostas, as atividades/estratégias, os recursos utilizados e avaliação/observação das atividades realizadas (Figura 2).

Figura 2. Exemplo de uma planificação do Pré-escolar

Projeto *Os animais da quinta*

Contextualização: Esta planificação surge a partir do interesse demonstrado pelas crianças numa aula extra curricular de biblioteca, no qual foi abordado o tema os animais. Neste tema, o grupo em geral demonstrou não ter muitas vivências relacionadas com animais e com o que o que se relaciona com eles, por exemplo muitas crianças nunca tinham visto um pintainho. Ao observar todo este interesse e necessidade, decidi planear atividades relacionadas com os animais da quinta tendo por base a metodologia de projeto, como tal, o objetivo deste será fomentar a curiosidade das crianças pelo meio envolvente e o que as rodeia, relacionado com os animais. Assim, através deste, pretendo fomentar o trabalho em grupo e a utilização de livros para pequenas pesquisas.

Áreas de Conteúdo	Competências ²	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
• Formação Pessoal e	As crianças devem ser capazes de: -Saber estar em grande grupo; -Dar oportunidade aos outros de intervir;	Atividade 1: - Diálogo argumentativo sobre a ida à		As crianças foram capazes de estar com atenção, contudo não por muito

¹ As atividades aqui mencionadas são flexíveis e, por isso, poderão sofrer alterações durante a sua implementação por forma a atender às necessidades e interesses das crianças, bem como melhor organizar o espaço e o tempo de atividades.

² As competências aqui apresentadas têm por base as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* e as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Ao longo da intervenção houve um cuidado relativamente às atividades planificadas, na medida em que estas foram desafiadoras para que suscitasse o interesse das crianças e fossem estimulantes para estas, tendo sempre a precaução de não serem demasiado exigente pois poderiam causar algum desencorajamento (Ministério da Educação, 1997).

Como foi acima referido, na planificação existe a parte de avaliação/observação. Esta é comum também à planificação da vertente de 1.ºCiclo, pois considero que um educador/professor devem refletir sobre as atividades para compreender se estas foram realizadas de forma adequada pelas crianças. Relativamente ao Pré-escolar, a planificação possibilitou-me refletir e averiguar quais os pontos mais fracos das atividades e quais as dificuldades que as crianças apresentaram para posteriormente readequar a minha ação no sentido de as colmatar, neste sentido “ [...] reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das atividades a desenvolver com cada criança.” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

Tendo em conta as Orientações Curriculares, o envolvimento das famílias, da comunidade e de outros profissionais é também fundamental no processo educativo das crianças, tendo também consequências no desenvolvimento e aprendizagem dos adultos (Ministério da Educação, 1997). Neste sentido promovi relações positivas com estes intervenientes, incluindo-os em algumas atividades planeadas.

Atividades Desenvolvidas

A minha intervenção no Pré-escolar teve uma duração de 100 horas, com observação das atividades e das rotinas da sala e planificação e orientação das atividades. A minha intervenção foi realizada por vezes no horário da manhã, ou seja, 8h30m às 13h30m o que facilitava a minha prática pois as crianças estavam mais predispostas para o diálogo e para as atividades. Relativamente ao horário da tarde, este decorria entre as 13h30m até às 18h30m, sendo que muitas das crianças começam a sair por volta das 15h30m não existindo muito tempo para a realização de atividades orientadas.

Como já foi referido a observação foi realizada na primeira semana de intervenção na sala e ao longo de todo o estágio surgiu também a necessidade de retirar notas e observar os momentos mais significativos para adaptar a minha intervenção. Posteriormente analisei os dados retirados da observação, passando à planificação, que poderia ser ajustada e reajustada, ou seja, flexível mediante as necessidades das crianças e acontecimentos imprevistos. Para finalizar foi realizada uma avaliação das competências adquiridas, uma avaliação do bem-estar e implicação segundo Portugal & Laevers (2010) e respetiva reflexão.

Para a avaliação das competências, optei pela realização de um quadro de dupla entrada, com intuito de verificar de forma individual se estas foram atingidas ou não. Para tal, utilizo a cor verde, amarelo e vermelho, em que o verde indica-nos que a competência foi atingida, o amarelo indica-nos que a competência foi parcialmente atingida e o vermelho

refere que não foi atingida (Figura 3). As avaliações das competências das quatro semanas de intervenção encontram-se em apêndice E.

Figura 3. Exemplo da tabela da avaliação das competências

Avaliação de Competências- Projeto: <i>Os Animais da Quinta</i>																				
Crianças	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Afonso Martim	🔴	🟡	🔴	🟡	🔴	🟡	🔴	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢
Ana Isabel	🟢	🟢	🟢	🟡	🟡	🟡	🟡	🟢	🟡	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟡	🟢	🟢	🟢	🟡	🟢
Beatriz Castro	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢
Beatriz Lurdes	🟢	🟢	🟢	🔴	🟢	🟡	🔴	🟢	🟢	🟡	🟡	🟢	🟢	🟢	🟡	🟢	🟡	🟢	🟢	🟡
Dário Afonso	🟡	🟢	🟢	🟡	🟡	🟡	🟡	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢
Deise Luana	🟢	🟡	🟡	🟢	🟡	🟢	🟡	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢
Eduardo Reis	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟡	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢	🟢

Relativamente à avaliação do bem-estar e da implicação (Figura 4), esta foi efetuada a partir da utilização da ficha 1g, ou seja, 1 de grupo. Segundo Portugal e Laevers (2010), esta deverá realizar-se três ou quatro vezes por ano, contudo visto ter estado apenas um mês e meio optei por utilizar uma por semana com intuito de analisar se houve evolução ou não por parte do grupo e adequar a minha intervenção. Nesta ficha 1g é avaliado os níveis de bem-estar e de implicação de cada uma das crianças ao longo de diversos momentos e atividades. A atribuição dos níveis é feita da seguinte forma: o nível 1 e 2 têm a cor vermelha e trata-se das crianças que não estão a disfrutar das atividades, ou que por algum motivo não estão bem. Nestes casos é possível readequar as atividades e averiguar os motivos que a levam a não disfrutar adequadamente as atividades. O nível 3 tem a cor laranja e corresponde às crianças que necessitam de mais atenção pois o seu desenvolvimento poderá estar em risco, neste caso, as medidas utilizadas podem ser ajustadas com intuito de promover níveis mais altos de bem-estar e de implicação. As crianças pelos quais os seus comportamentos suscitem dúvidas, poderão também estar referenciadas neste nível.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 62

Os níveis 4 e 5 correspondem à cor verde, ou seja, as crianças que se encontram neste nível estão a disfrutar de forma adequada os momentos e as atividades realizadas, concluindo-se então que a oferta é adequada aos seus interesses e necessidades das crianças (Portugal & Laevers, 2010). Após cada um dos temas abordados, farei uma breve avaliação e apresentarei um gráfico referente ao bem-estar e implicação da criança referente à semana em questão. Apresento todas as fichas 1 de grupo, desde a semana de observação até à última semana de intervenção em apêndice F.

Figura 4. Exemplo de uma ficha 1 de grupo

Crianças	Nível geral de Bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários	
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?		
Nomes *														
1.Afonso Martim			X								X			Esta criança continua a distrair-se com os que o rodeiam, contudo distrai-se mais com o Gonçalo, Gustavo e por vezes Dário Afonso. Quando é posto de castigo, começa a chorar. Ainda tem dificuldade em seguir regras para um bom comportamento contudo é capaz de as indicar.
2.Ana Isabel				X					X					Mais uma vez não participou em algumas

Ao longo do estágio foram trabalhados diversos temas baseados nos interesses e necessidades das crianças, tendo em conta as suas dificuldades e temas que deverão ser abordados em determinadas épocas, como foi o caso do Outono. Importa salientar que todo este trabalho foi realizado em constante cooperação com a educadora cooperante, no qual através do diálogo partilhávamos ideias e conhecimentos para que a minha intervenção educativa fosse cada vez melhor.

As Regras e as Cores Primárias e Secundárias

As atividades realizadas nesta primeira semana de intervenção incidem essencialmente sobre as regras e as cores primárias e secundárias (Apêndice A). Na primeira semana de observação, constatei que o grupo de crianças demonstrava algumas dificuldades em cumprir as regras da sala, relativamente ao estar no tapete, nas áreas, no diálogo e no comboio para a casa de banho e refeitório. Assim sendo, considerei importante abordar este tema para que as crianças compreendessem que os seus comportamentos têm as suas consequências, como tal a primeira atividade seria o diálogo sobre os comportamentos. Este possibilitou-me compreender as ideias prévias das crianças sobre determinado assunto e neste caso sobre as regras. Assim, como futura docente considerei que o educador deve ter a capacidade de,

[...] escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

Posteriormente foram apresentadas, analisadas e ilustradas, algumas imagens alusivas aos comportamentos a ter nas diferentes áreas da sala e da escola, neste diálogo constatei que o grupo tinha noção de alguns dos comportamentos que não devemos ter na sala, contudo não eram capazes de os por em prática. Na ilustração das imagens constatei que a grande maioria das crianças gosta de realizar atividades de pintura e desenho pois pediam para permanecer mais tempo na atividade, apesar de um pequeno grupo de crianças, cerca de cinco, apresentar algumas dificuldades em pegar no lápis e em pintar dentro dos contornos das imagens.

Para finalizar a atividade sobre as regras foi realizado um diálogo reflexivo sobre o tema e as atividades, com intuito de compreender quais as dificuldades das crianças e se estas

gostaram ou não de a realizar, “a acção, por si só, não é suficiente para a aprendizagem. Para compreenderem o seu mundo as crianças necessitam interagir de forma consciente e refletida sobre ele” (Hohmann & Weikart, 2007, p.23). Importa referir que ao longo de todas as atividades considerei importante refletir com as crianças sobre as mesmas e aprendizagens realizadas. Ainda no diálogo reflexivo, elegemos em grupo os lugares corretos para colocar cada uma das imagens, tornando-se assim significativo para as crianças e no cumprimento das regras.

Ao longo do meu período de observador participante, verifiquei que as crianças iniciaram a aprendizagem das cores primárias e secundárias. Contudo, em conversa com a educadora cooperante constatou-se que existia uma necessidade de dar continuidade a esta temática visto algumas crianças ainda terem dificuldades em compreender as cores e as suas misturas. Como tal, as restantes atividades organizadas para a primeira semana de intervenção incidiram sobre este tema. Antes de as iniciar, considerei pertinente realizar um breve diálogo recorrendo a algumas questões tais como: *Tenho apenas estas três cores (amarelo, vermelho e azul) mas preciso da cor verde, que posso fazer?* ou *Que necessito fazer para obter a cor laranja?* Assim sendo, as crianças foram capazes de indicar que era necessário realizar misturas, contudo não foram capazes de indicar quais. Optei por não dar as respostas às questões para que as crianças, através das atividades, conseguissem chegar ao resultado sozinhas, pois, a criança “através da sua acção sobre os objetos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2007, p.22).

A primeira atividade referente ao tema das cores foi a realização do bolo arco-íris. É de salientar que esta atividade tinha sido planeada para o último dia da semana, contudo o forno da escola não estava disponível tendo sido necessário alterar a planificação. Assim, com a confeção do bolo arco-íris e posterior registo, era pretendido que as crianças conseguissem

associar os nomes às cores, o resultado das misturas de cores e que compreendessem que para a realização de uma receita é preciso ter em atenção as quantidades, neste sentido foi trabalhado o raciocínio lógico matemático.

Através desta atividade as crianças fizeram medidas das quantidades necessárias para a realização do bolo e contagens. Constatei que o grupo não teve dificuldades em realizar contagens até 10 “Gelman descobriu que mesmo crianças pequenas (à volta de 3 anos) desenvolvem certas capacidades verbais de contagem numa ordem particular e podem aplicá-las na resolução de problemas envolvendo pequeno número de itens” (Barros & Palhares, 1997, p.52). Assim o grupo em geral foi capaz de realizar estas contagens para a confeção do bolo, e estas medidas realizaram-se através da contagem de copos de iogurte, com o propósito de facilitar a elaboração do mesmo. Desta forma as crianças compreenderam que a matemática é importante na realização de atividades do quotidiano.

Ainda na confeção do bolo (Figura 5) o grupo pôde observar quais as misturas necessárias para realizar determinada cor e desta forma responder às questões acima descritas. Uma das crianças respondeu “Ah, para fazer o verde é preciso misturar o amarelo e o azul” (Gustavo). Todas as crianças observaram que as cores fundiram numa só, formando a cor verde (Figura 6) e este procedimento foi realizado nas restantes misturas até obtermos as cinco cores diferentes.

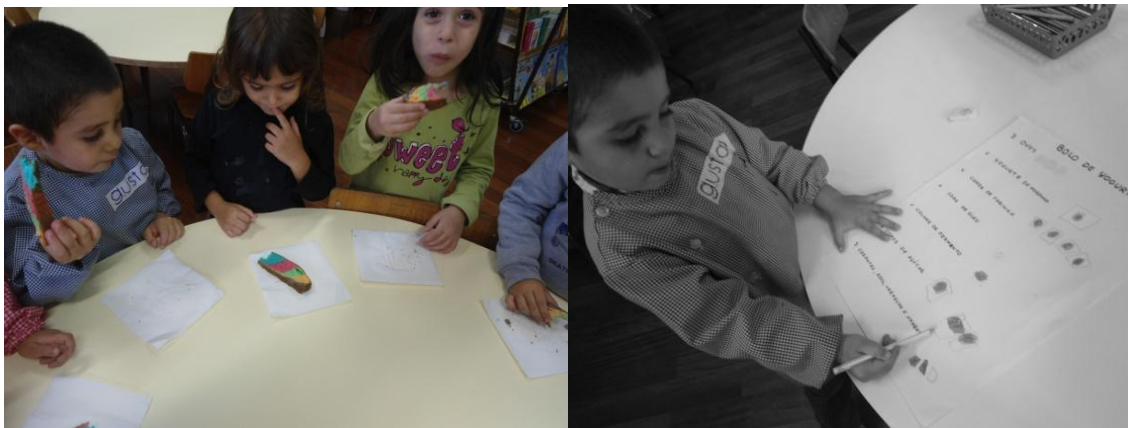
Figura 5. Elaboração da massa do bolo **Figura 6. Resultado das misturas de cor**



Após a realização do bolo fizemos um pequeno lanche (Figura 7) e um diálogo sobre a atividade realizada. As crianças demonstraram-se admiradas e contentes e ao longo da conversa recordamos todos os passos dados para a confeção do bolo para posteriormente realizar os devidos registos individuais e coletivos (Figura 8).

Figura 7. Resultado final do bolo

Figura 8. Registo da receita do bolo arco-íris



Ao longo do diálogo também observei que nem todas as crianças eram capazes de indicar as misturas de cores de forma correta e logo houve a necessidade de continuar a trabalhar neste tema.

É de salientar que a partir deste atividade constatei que algumas crianças não conheciam o nomes de alguns utensílios utilizados para a confeção do bolo. Houve então a necessidade de introduzir o dicionário de sala, como tal neste estaria exposto a palavra na qual as crianças não conheciam, em frente estaria o significado expresso por uma das crianças e o nome da criança autora do significado. Este foi exposto na parede da sala, para ser utilizado quando surgissem dúvidas e com intuito de acrescentar novas palavras e significados quando necessário.

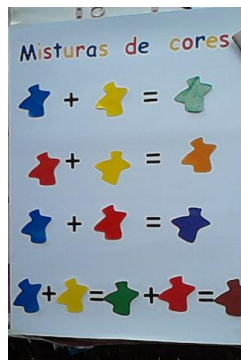
Dando continuidade ao tema das cores primárias e secundárias, optei pela realização de uma atividade de digitinta com as crianças, visto na semana de observação estas terem demonstrado grande interesse pelos trabalhos com a utilização de tintas. Assim cada criança

teve acesso a três cores primárias (amarelo, vermelho e azul) e puderam experimentar livremente utilizando apenas as mãos as cores e os resultados obtidos das suas misturas.

Através dos materiais e da manipulação dos mesmos, as crianças foram realizando as suas próprias aprendizagens “este tipo de aprendizagem começa quando as crianças manipulam os objetos e usam os seus corpos e todos os seus sentidos para descobrir coisas sobre esses objetos.” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 22 e 23).

No diálogo/reflexivo desta atividade, compreendi que a grande parte das crianças já era capaz de indicar quais os resultados das misturas de cores primárias e prever os resultados. Como incentivo visual elaborei um cartaz com figuras coladas em velcro para permitir a sua manipulação, em que nestes estão expostas as cores e as possíveis misturas para que as crianças possam prever os resultados destas fusões de cores (Figura 9).

Figura 9. Cartaz com as misturas de cores



Para concluir esta temática realizou-se um diálogo reflexivo e conclusivo sobre todas as atividades que foram realizadas e para compreender se as crianças já eram capazes de responder às questões colocadas inicialmente. Observei que as crianças mais novas tinham algumas dificuldades em lembrar os resultados das misturas de cores, por outro lado o resto do grupo já era capaz de as identificar.

Ao longo da semana, as crianças, no acolhimento ou no diálogo também pediam para cantar a música “Caixinha de Cores”, esta canção foi ensinada pela educadora na semana anterior. Verifiquei ao longo dos dias que as crianças gostavam muito de este tipo de

atividade e portanto tive o cuidado de dar um tempo ao longo do dia para que estas se expressassem através da música, desta forma, “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com os da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons [...]” (Ministério da Educação, 1997, p. 64).

Avaliação

A partir dos dados analisados quanto à avaliação das competências verifiquei que na área da formação pessoal e social, algumas crianças demonstraram algumas dificuldades em estar em grande grupo, principalmente no tempo de diálogo no tapete. Existiam algumas crianças que demonstraram alguma timidez em propor ideias ao grupo e outros por sua vez, não eram capazes de respeitar a vez dos colegas. Por outro lado, nas atividades, as crianças foram capazes de respeitar a vez dos colegas e todas colaboraram em todas as atividades, demonstrando comportamentos de entreatajuda.

Nesta primeira semana de intervenção o grupo, de uma forma geral, demonstrou dificuldades em respeitar e cumprir as regras para o bom funcionamento das atividades, apesar de as conhecerem e de as indicarem sem dificuldades.

No que concerne à área da expressão e comunicação, no domínio da expressão plástica, o grupo foi capaz de utilizar, de forma autónoma, os diferentes materiais e meios de expressão para criar produções pessoais. Especialmente nesta área incentivou-se as crianças a manusearem os materiais de forma responsável, para que estes durassem mais tempo e fossem valorizados. Assim, todas elas foram capazes de respeitar os materiais e de os guardar corretamente quando terminavam os seus trabalhos.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, existe um grupo de crianças que demonstra mais timidez em participar e em utilizar determinados termos para construir frases, este grupo é constituído apenas por três crianças que são as mais novas da sala. Existe

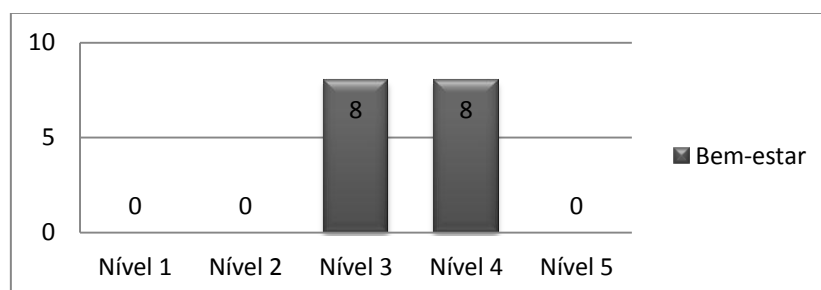
também o grupo dos mais participativos que propuseram várias ideias, em que se destacaram o Gustavo, a Lara, a Beatriz Martins e o Eduardo.

No domínio da expressão musical, todas as crianças demonstram que gostam muito de cantar e de executar esta atividade em coro, no qual foram capazes de obter um controlo da melodia e do ritmo. Ainda neste domínio destacaram-se crianças que pediram, por vezes, para realizar esta atividade de individualmente e em frente ao grupo, nomeadamente a Leonor e a Beatriz Martins.

Na área do conhecimento do mundo, todas as crianças foram capazes de identificar as cores, azul, amarelo e vermelho como cores primárias e reconheceram que estas poderiam ser utilizadas para realizar misturas e formar novas cores. Contudo nem todas as crianças foram capazes de prever o resultado de algumas das misturas de cores, tal como a Beatriz Lurdes, a Lara, a Maria e o Gonçalo.

No que concerne aos níveis de bem-estar de Portugal e Leavers (2010) nesta primeira semana de intervenção podemos observar no gráfico 6 que as crianças estão entre os níveis três e quatro, ou seja, constatei que algumas destas ainda não estavam habituadas à minha presença como orientadora de atividades o que por vezes suscitou alguma timidez e outras demonstraram dificuldades em cumprir as regras da sala, levando-as por vezes ao castigo, que era determinado por vezes, pela educadora cooperante.

Gráfico 6. Bem-estar das crianças na primeira semana de intervenção

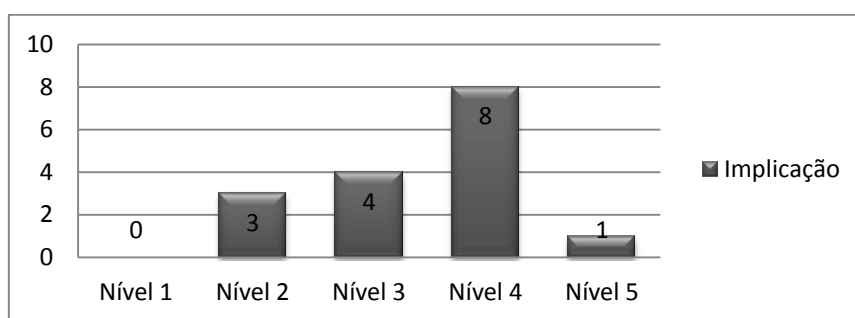


Relativamente à implicação (Gráfico 7) das crianças nas atividades realizadas na primeira semana, podemos observar que existem três crianças no nível dois, quatro crianças

no nível três, oito crianças no nível quatro e uma no nível cinco. As crianças que estão no nível dois são as mais novas e uma destas com NEE. Estas não gostavam de permanecer durante muito tempo nas mesmas atividades, pedindo para mudar para uma das áreas da sala.

Por outro lado existiam crianças que estavam muito implicadas nas atividades que foram propostas, permanecendo o tempo necessário para atingirem os resultados pretendidos.

Gráfico 7. Implicação das crianças na primeira semana de intervenção



Projeto: *Os Animais da Quinta*

A ideia para a realização deste projeto surgiu numa aula de biblioteca, onde foram abordados os animais. Observei que a grande maioria das crianças nunca tinha visto um pintainho e não sabiam quem era o pai (galo) e a mãe (galinha). Algumas destas também não conheciam os alimentos que eram ingeridos por alguns animais, logo, surgiu uma necessidade de falar sobre os animais da quinta, devido à falta de conhecimento sobre o assunto e ao entusiasmo apresentado pelas crianças em relação ao mesmo.

Optei por uma abordagem baseada na metodologia de projeto, com objetivo de aprofundar a temática elegida, centrando-me nas necessidades e interesses das crianças (Apêndice B). De acordo com Katz e Chard (2009) o projeto “promove o desenvolvimento das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio, aqueles aspectos que idealmente mais suscitam a sua atenção e energia” (p.3).

No decorrer do projeto foi possível observar se as competências propostas foram adquiridas ou não, através da observação e análise dos trabalhos das crianças. Como as crianças não estavam habituadas ao trabalho por projetos, surgiu uma questão à minha investigação-ação, ou seja: *“Tendo em conta que o grupo não trabalha, habitualmente por projetos, será esta a forma mais adequada de abordar um tema?”*

Para começar, iniciamos um diálogo e a apresentação de uma história sobre os animais da quinta. Assim, ao longo deste surgiram algumas questões por parte das crianças e por mim tais como: *“Os animais vivem todos nos mesmos lugares?”*, ou seja, se todos os animais vivem todos no mesmo habitat, outras questões que surgiram foram *“Quais são os animais da quinta?”*; *“De onde vem os pintainhos?”*. Pretendi com estas perguntas que, através das atividades, as crianças chegassem às respostas.

O diálogo serviu também para compreender quais as ideias que as crianças tinham acerca do tema e as dificuldades, por exemplo uma criança indicou *“Os ovos vêm da galinha!”* (Deise). Para além de identificar quais os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema a ser abordado, através destes diálogos realizados ao longo da minha intervenção educativa as crianças também desenvolveram as suas capacidades comunicativas e adquiriram competências linguísticas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008) Neste sentido, segundo as mesmas autoras, é importante que a criança esteja inserida num ambiente onde tenha oportunidade e seja estimulada para comunicar verbalmente, assim, *“o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança [...]”* (2008, p. 29).

A utilização da história teve por objetivo apresentar alguns dos animais existentes e algumas das suas características. A partir desta surgiram mais questões, por parte das crianças

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 72

e por mim, tais como, “*Todos os animais têm pelo?*”; “*Todos os animais comem o mesmo?*”;

Após a discussão da história e a identificação das questões a serem respondidas ao longo do projeto, as crianças observaram e escutaram uma apresentação de imagens e vozes de animais em formato *PowerPoint* no qual teriam de identificar os que conheciam. Constatei que havia uma criança que se destacou pois tinha muitas vivências relacionadas com os animais, ou seja, esta lidava com galinhas e já tinha visto porcos. Assim sendo, devido ao entusiasmo demonstrado pela criança, perguntei se esta queria continuar a comunicar as suas vivências e conhecimento ao restante grupo, visto que este também demonstrou-se interessado no diálogo.

Ao longo deste diálogo e depois de já terem alguma noção dos animais da quinta, uma das crianças indicou “*O meu animal preferido da quinta é o cavalo!*” (Leonor), após este comentário, as restantes também começaram a indicar os seus animais favoritos e em que tipos de habitat deveriam estar, por exemplo, “*O pato pode estar na água!*” (Gustavo). Neste sentido baseando-me no interesse demonstrado pelas crianças sugeri, “*E se construíssemos e nossa própria quinta?*” As crianças demonstraram-se entusiasmadas apesar de nem todas terem compreendido ao certo a atividade.

A construção desta maquete, permitiu que as crianças, de forma autónoma, elegessem os animais que gostariam de colorir e quais as cores que queriam utilizar. Para além, disto facultei diferentes materiais para que todos juntos produzíssemos as diferentes áreas da quinta. O objetivo desta atividade, para além da produção e averiguação da ideia de quinta que as crianças tinham, era também proporcionar experiências para que estas explorassem ativamente os diferentes materiais, desta forma, “[...] as crianças exploram um objecto e descobrem os seus atributos, começam a compreender como funcionam as suas diferentes

partes, como se encaixam e interligam e como “trabalha” o objecto, percebendo exactamente como ele é, em vez de como parece ser” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 36).

A fase seguinte seria a realização de uma visita de estudo ou visita de um especialista à escola, para que as crianças tivessem um contacto com o real, contudo não fui capaz de concretizar esta ideia, pois necessitaria de mais tempo para o planeamento desta. Assim sendo em alternativa planeei levar um coelho visto muitas das crianças nunca terem tido um contacto com este animal, apesar de conhecerem as suas características.

O objetivo era que as crianças verificassem quais os alimentos que este animal ingere, observassem as suas características físicas, a nível do revestimento das patas, a forma como este se movimentava, etc. Segundo Katz e Chard (2009) na educação de infância os conteúdos de interação devem estar relacionados com as experiências das crianças e com o seu ambiente real.

A reação das crianças foi muito positiva, ao início sentiram algum receio de tocar no coelho, contudo após algum tempo já tocavam sem problemas e indicavam algumas das características, por exemplo: “*Ele tem o pelo macio!*” (Leonor), “*Ele tem umas orelhas enormes!*” (Marco) (Figura 10).

Figura 10. As crianças a brincar com o coelho



Importa referir que uma das crianças mais implicadas nesta atividade foi a criança com NEE. Quando a mãe a veio buscar esta não queria largar o coelho e só queria tê-lo nas suas mãos e continuar a acariciar o corpo e as orelhas, ou seja, com este comportamento notou-se

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 74

que para esta criança esta experiencia foi positiva e que apesar dos receios apresentados inicialmente a criança no fim já estava à vontade e não o queria largar.

Ainda na visita do nosso coelho, e no diálogo no tapete as crianças procederam à escolha do nome do coelho (Pompom) e foram indicando algumas características deste animal, tal como os materiais ingeridos, as características físicas, entre outros. Esta atividade passou-se no fim da semana e como tal, com intuito de terminar as atividades relacionadas com o projeto, na próxima semana passaríamos à pesquisa e elaboração de cartazes com informação sobre o animal eleito por cada um dos grupos para posterior apresentação.

Neste sentido foram formados, por mim e pela educadora cooperante, quatro grupos de três e um grupo de quatro, na medida em que esta “interação com os pares é uma maneira de adquirir competências sociais e pode ser proporcionada às crianças através de atividades de aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva,2008, p.19).

Cada um destes grupos elegeu um animal no qual quisessem falar das características, alimentação, entre outros. Os grupos não tiveram dificuldades em eleger, ou seja, foram capazes de conversar e chegar a um consenso que deixassem todos os elementos satisfeitos. Assim sendo, após a escolha dos animais e com intuito de incluir os pais das crianças neste pequeno projeto, expliquei que todas as crianças poderiam, com ajuda da família, trazer material e pedir informações sobre os animais, nomeadamente imagens, desenhos, etc. Baseei-me na ideia de Katz e Chard (2009) que indica “uma vez que os temas dos projectos são provavelmente do conhecimento dos pais, eles podem facilmente conversar sobre as suas experiencias pessoais e os seus conhecimentos com os filhos” (p.157), considerei então importante tentar incluir os pais não só neste projeto, mas também ao longo de toda a minha intervenção educativa.

Importa referir que a continuação do projeto decorreu na semana seguinte e pode continuar a ser lida nas atividades da segunda semana de intervenção.

Avaliação

Através da observação dos dados recolhidos referentes às competências propostas, constatei que a na área da formação pessoal e social a crianças no geral souberam estar em grande grupo à exceção de duas crianças que têm mais dificuldades em cumprir as regras da sala de aula, que foram o Martim e o Gonçalo.

O grupo foi capaz de esperar pela sua vez e dar aos colegas a oportunidade de intervir, apesar de por vezes ter sido necessário recordar as regras da sala, para que estes não dispersassem, como ocorria em algumas situações.

Na área de expressão e comunicação, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, observei que existiam ainda crianças que apresentavam alguma timidez em participar livremente no diálogo realizados no tapete. Por outro lado, as que participavam demonstraram que compreendiam a informação transmitida e eram capazes de organizar o seu pensamento e expressar através da fala.

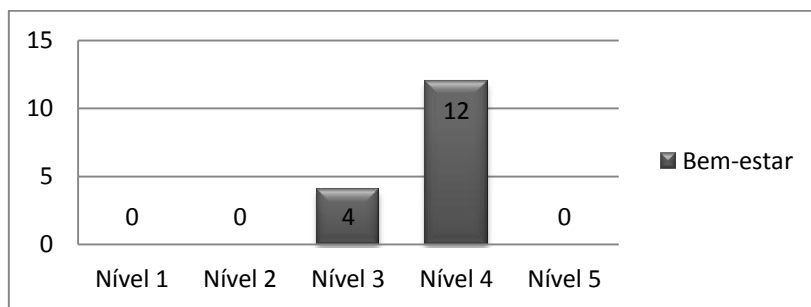
No domínio da expressão plástica, o grupo foi capaz de manusear diferentes materiais, existia uma criança que por vezes necessitava de mais tempo e palavras de incentivo no manuseamento de materiais que não conheciam, pois por vezes demonstravam-seapreensivos. Ainda neste domínio, as crianças foram capazes de eleger, de entre os materiais disponibilizados, aqueles que necessitavam para realizar as suas próprias produções.

Na área de conhecimento do mundo, as competências focalizaram-se sobre o tema dos animais da quinta, este foi bem aceite pelas crianças visto ter partido dos interesses destas. Neste sentido, todas elas foram capazes de associar os nomes aos animais e distinguir os tipos de revestimento e algumas características que os distinguiam. Reconheceram alguns dos alimentos consumidos pelos animais, por exemplo “*A galinha come grão!*” (Beatriz). Foram capazes de compreender que a galinha e o galo são os “*pais*” (Beatriz) dos pintainhos e que as galinhas põem ovos e os galos não. A maioria também compreendeu que a lã das ovelhas

pode ser utilizada para fazer roupas quentes, algumas crianças deram exemplos de peças de roupas que podem ser feitas através da lã, por exemplo “*Podemos fazer um casaco com a lã! Eu tenho um que a minha mãe disse que era de lã!*” (Marco).

Relativamente aos níveis de bem-estar e implicação da segunda semana de intervenção. No bem-estar, podemos observar no gráfico que na segunda semana de intervenção, referente ao projeto dos animais da quinta, a grande maioria (12 crianças) encontrou-se no nível quatro, ou seja, existiam ainda crianças que apresentavam dificuldades em estar com atenção e em cumprir as regras para o bom funcionamento das atividades da sala. Existia uma criança que não participava em todas as atividades da sala, pois observei nesta semana e em conversa com a educadora, que esta normalmente faltava à escola nas quartas e quintas-feiras, motivo pelo qual a criança não acompanhou todas as atividades do projeto. De uma forma geral, no bem-estar podemos observar que houve uma evolução desde a semana anterior e observou-se que as atividades desenvolvidas foram ao encontro dos interesses das crianças (Gráfico 8).

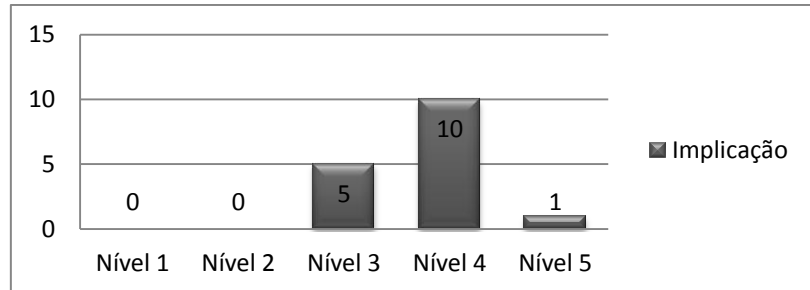
Gráfico 8. Bem-estar das crianças na segunda semana de intervenção



Quanto aos níveis de implicação (Gráfico 9) observei que ainda existiam cinco crianças no nível intermédio, ou seja, o nível três; 10 crianças no nível quatro e uma no nível cinco. Existia uma criança, das mais novas da sala, que apesar de estar em fase de adaptação, demonstrou que estava inserida no grupo e implicada nas atividades. Uma das crianças, o Gonçalo, andou mais distraído, pois foi influenciado por outras duas que normalmente para não seguiam as regras da sala, conseqüentemente a criança esteve menos implicada nas

atividades desta semana. Por outro lado houve uma criança, a Deise, que se destacou pela positiva, devido às suas vivências e interesse pelos animais.

Gráfico 9. Implicação das crianças na segunda semana de intervenção



Conclusão do Projeto: *Os Animais da Quinta* e a Alimentação

Nesta terceira semana de intervenção começamos por realizar um diálogo sobre o tema abordado na semana anterior referente aos animais da quinta. Começamos por recordar quais os animais que cada grupo tinha elegido e os materiais trazidos pelas crianças e seus familiares. As seguintes atividades apresentadas e relacionadas com o projeto dos animais da quinta referem-se à última etapa do trabalho de projeto, ou seja, à conclusão dos projetos (Apêndice C). Nesta fase as crianças realizaram as suas pesquisas sobre o animal elegido, com intuito de realizarem um cartaz, em pequenos grupos sobre o assunto em estudo. Numa fase posterior, os grupos realizaram a apresentação dos mesmos.

Na elaboração dos cartazes as crianças, em grupos, realizaram pesquisas nos livros da biblioteca e utilizaram os conhecimentos adquiridos ao longo da semana. Segundo Inês Sim-Sim, o manuseamento de livro, revista, etc. por parte das crianças, promovem convivência com mensagens, palavras e letras, estas vivências são fulcrais na aquisição de experiências na ricas e promotoras do gosto pela leitura e escrita (2009). Juntamente com as pesquisas, os grupos ilustraram os cartazes e alguns destes pediram a minha colaboração para redigir algumas das suas ideias.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 78

Após a realização do cartaz, os grupos de crianças passaram à apresentação/comunicação dos seus cartazes, neste sentido, “a apresentação dá às crianças a oportunidade de representarem e partilharem a sua experiência com os outros [...]” (Katz & Chard, 2009, p.187). Ao longo destas apresentações fomos registando as características e alimentação através da utilização de uma tabela de dupla entrada (Figura 11).

Figura 11. Registo das características dos animais apresentados na sala

	PERU	GATO	CAVALO	PINGUIM	VACA
PELE		+	+		+
PENAS	X	X	X	X	X
PAVAS	X	X	X	X	X
ALAS	X	X	X	X	X
ORELHAS					X
OVAS	X				
LARTE		X			
CARAS	X				X
DENTE					X

Este registo serviu de auxiliar para as crianças na construção do seu discurso e tendo por base questões como: “Nome do animal?”; “O que come a vaca?”, entre outros.

Considerei importante que esta atividade não fosse causadora de constrangimento por parte das crianças, mas sim uma forma divertida de aprender em grupo (Figura 12).

Figura 12. Apresentação de trabalhos de grupo

Para concluir o projeto, as crianças sentaram-se no tapete e iniciou-se um pequeno diálogo através de questões como: *“O que acharam deste trabalho que realizamos?”*; *“Quais as atividades que realizamos sobre os animais?”*; *“O que aprenderam de novo?”*.

Observei também, que as crianças tinham presente os conhecimentos adquiridos ao longo da semana anterior, uma das crianças mais novas indicou que *“O galo é o pai”* (Beatriz) ou seja que o galo é o pai do pintainho, outra indicou que aprendeu que *“Os cavalos têm crina”* (Lara). Considerei que a realização do diálogo antes, durante e depois das atividades é uma prática fundamental para que as crianças expressassem os seus sentimentos. Neste sentido, tendo por base a ideia assente nas OCEPE cabe ao educador,

[...] escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar (Ministério da Educação, 1997, p. 66 e 67).

Quantos às perguntas colocada antes de iniciar o projeto, foi possível concluir que, apesar de não ser comum a utilização de projetos sala do pré-escolar, pude averiguar que as crianças de uma forma geral reagiram bem a esta forma de trabalho. Ou seja, as

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 80

aprendizagens realizadas foram significativas e as atividades realizadas basearam-se nos interesses e necessidades das crianças. As dificuldades verificadas ao longo da realização do projeto prenderam-se, sobre tudo, com a organização do pensamento e das ideias para a construção do diálogo. Outra das dificuldades refere-se ao trabalho em grupo, visto ser uma prática pouco comum na sala, por vezes as crianças não eram capazes de colaborar com os colegas para chegar a um determinado fim, assim sendo considerei que o trabalho em grupo deverá continuar a ser trabalhado na sala, para que desta forma, ao longo das suas aprendizagens, as crianças compreendam que “interdependem positivamente uns dos outros, no grupo de que fazem parte” (Lopes & Silva, 2009, p. 17), ou seja, é esta interdependência positiva que irá criar objetivos superiores que unirão as crianças num esforço comum (Lopes & Silva, 2009).

O segundo tema abordado nesta semana de intervenção refere-se à alimentação. Este foi decidido por mim e pela educadora cooperante devido à comemoração do dia mundial da alimentação. Considerou-se ser cada vez mais importante promover conhecimentos sobre uma alimentação saudável, na medida em que cada vez mais as crianças são alvo de publicidades aliciantes que evocam o excessivo consumismo de alimentos menos saudáveis como os chocolates, doces, entre outros.

Como habitualmente optei por realizar um diálogo com as crianças com intuito de compreender as suas ideias prévias sobre o tema a ser trabalhado. Através deste verifiquei que estas tinham noção dos alimentos que deveriam ser consumidos com mais frequência e quais os evitáveis.

Assim sendo, para introduzir o tema apresentei uma história sobre a roda dos alimentos com posterior análise e reconto. Nesta as crianças compreenderam quais os grupos que aparecem na roda e os alimentos que a constituem. Observei que as crianças ficaram interessadas e sensibilizadas para este tema, no qual apresentaram as suas ideias e

aprenderam novos termos que não conheciam, segundo Mata (2008) a prática de leitura é importante, pois promove “[...] o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão [...]” (p. 72).

A partir da história passamos para a atividade seguinte que foi a construção de uma roda dos alimentos para a sala do Pré-escolar, com a colaboração de todas as crianças.

As crianças começaram por colorir os alimentos (Figura 13) outras faziam os contornos da roda e do título da roda, após a coloração dos alimentos, as crianças fizeram o recorte, partiram massinhas e colaram na roda (Figura 14) algumas destas ideias foram sugeridas por mim, outras pelas crianças, tais como a colagem de massinhas na roda dos alimentos. Assim, “a expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 62).

Figura 13. As crianças a colorir os desenhos **Figura 14 . A criança a recortar o desenho**



Depois da construção da roda dos alimentos, as crianças foram para o tapete onde foram recordados os grupos que constituem a roda dos alimentos, nesta fase as crianças já sabiam quais os grupos e os nomes e para além disto também decidimos em que parte colocaríamos a nossa roda. Considerei importante envolver as crianças nas decisões tomadas na sala, pois “quando as crianças são livres de fazer escolhas e de tomar decisões, os potenciais conflitos entre o adulto e a criança são muitas vezes evitados e são substituídos por

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 82

experiências cooperativas e de aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 53). Neste sentido, tentei sempre ter esta atitude não só nesta atividade mas ao longo de toda a minha intervenção educativa.

Neste momento, foram também promovidas a participação ativa das crianças e o desenvolvimento da autonomia, nomeadamente a nível da seleção das cores para colorir as diversas imagens de alimentos.

Depois desta atividade dirigimo-nos para o almoço e aproveitei para fazer questões sobre os alimentos que estavam no prato, tais como: “*Que alimentos vocês vêm no vosso prato?*”, “*A que grupo pertence o feijão?*”, “*A que grupo pertence a massa?*”, entre outras. Algumas crianças responderam com mais facilidade do que outras, foram capazes de identificar por exemplo: “*Os feijões são do grupo das leguminosas*” (Lara), desta forma foi possível aplicar os conhecimentos aprendidos a momentos do dia-a-dia promovendo uma alimentação saudável. Num outro dia, no refeitório, observei que uma das crianças explicava ao colega do lado a importância de uma alimentação saudável, indicando “*Tem legumes no prato por isso quer dizer que é saudável!*” (Gustavo). Assim, foi estimulada a *Zona de Desenvolvimento Proximal*, segundo a teoria socio construtivista de Vigotsky, pois a criança foi capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos fora do contexto de sala, o que me permitiu compreender que esta aprendizagem foi adquirida (Fontes & Freixo, 2004).

Ainda no âmbito da alimentação saudável e tendo em conta os interesses das crianças pelas lengalengas, rimas, canções, entre outros. Apresentei uma breve lengalenga sobre a alimentação saudável, pois considero fundamental que as crianças tenham contacto com a leitura, visto que, “as situações de interação com a leitura que proporcionamos às crianças devem ser positivos, para que elas gradualmente desenvolvam atitudes positivas e estas, por sua vez, potenciem o desenvolvimento de motivações intrínsecas” (Mata, 2008, p. 75).

Neste sentido, ao longo da minha intervenção educativa, constatei que o grupo demonstrava-se motivado pela leitura de lengalengas, histórias, adivinhas, etc. Isto verificou-se, pois as crianças solicitaram a repetição da lengalenga e os níveis de implicação ao longo da atividade foram altos (Porugal & Laevers, 2010). Após a leitura foi realizada uma exploração do texto através de questões como: “*Que alimentos aparecem na lengalenga?*” as crianças responderam “*fruta*”, “*queijo*”, “*pão*” etc.; “*Para crescer o que deve comer o menino ?*” as crianças nesta pergunta necessitaram de mais ajuda para conseguirem lembrar todos os alimentos e apenas alguns responderam “*hortaliça*”, “*fruta*”.

Para terminar o tema da alimentação de uma forma divertida confeccionamos gelatina em cascas de laranja. Para esta atividade foi necessário relembrar as regras para o bom funcionamento das atividades na medida em que as crianças evidenciaram grande entusiasmo. Para iniciar a atividade as crianças organizaram-se em redor da mesa e foram distribuídos os materiais necessários para a confeção da gelatina.

Ao longo da atividade expliquei como fazer a gelatina e indiquei que por cada saqueta de gelatina que deitássemos teriam de acrescentar meio litro de água muito quente e mexer muito bem, uma criança questionou “*Como é que fazemos o meio litro?*” (Gustavo) expliquei que meio litro podíamos medir através dos números que estavam na chaleira indicando que esta só leva até um litro e então teríamos de medir até metade e questionei: “*Onde acham que é a metade da chaleira?*” e mostrando uma a uma as crianças foram indicando onde estava a metade da chaleira e questionei “*Que números é que vemos na metade da chaleira?*” algumas crianças, uma a uma, responderam “*O número 5, o 0 e o 0.*” expliquei que meio litro é equivalente ao 500ml, ou seja, o 5, o 0 e o 0, desta forma, a partir de uma situação do quotidiano, tal como a confeção de gelatina, foi promovido o raciocínio lógico matemático no qual foram trabalhadas as quantidades, assim, “cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático,

internacionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (Ministério da Educação, 1997, p. 73).

Continuamos a realização da atividade com a distribuição de um recipiente de plástico, uma vara de arames e uma saqueta de gelatina. Todas as crianças tiveram a oportunidade de deitar o conteúdo dentro do recipiente e de mexer com a vara de arames, como podemos observar na figura 15.

Figura 15. As crianças a dissolver o conteúdo da saqueta para fazer gelatina



Para esta atividade as crianças teriam de respeitar a vez dos colegas e estar com atenção ao que estes estavam a fazer. Estas puderam verificar que o conteúdo ao entrar em contato com a água dissolvia formando uma mistura uniforme. Para terminar a atividade passamos ao diálogo reflexivo sobre a atividade, no qual todo o grupo indicou que gostou de a realizar e uma criança referiu “*Agora já sei fazer gelatina!*” (Eduardo).

Quanto ao comportamento, o grupo de uma forma geral, o grupo foi capaz de respeitar as regras para o bom funcionamento da atividade. Relativamente ao bem-estar emocional e implicação das crianças, verifiquei este tipo de atividades são promotoras de situações estimulantes no desenvolvimento das crianças (Portugal & Laevers, 2010).

Avaliação

A avaliação das atividades realizadas ao longo da terceira semana de intervenção incide essencialmente sobre a conclusão do projeto dos animais da quinta e sobre a alimentação.

Relativamente à avaliação das competências a serem atingidas na área da formação pessoal e social, constatei que o grupo tem vindo a melhorar ao longo das semanas relativamente ao saber estar em grupo, ao cumprimento das regras estipuladas, a esperar pela sua vez e na colaboração de atividades em grupo. Existem por sua vez algumas crianças que demonstram alguma timidez acabando por não propor ideias e tornaram-se mais retraídas.

Na área da expressão e comunicação e no domínio da linguagem oral, todas as crianças foram capazes de comunicar autonomamente e apenas algumas apresentaram mais dificuldades, como é o exemplo da criança com NEE e de uma criança com três anos de idade. Observei uma melhoria quanto à comunicação oral das crianças mais novas, pois estas expressaram mais as suas ideias e foram capazes de formar frases demonstrando que compreenderam a informação transmitida. Existiam algumas crianças que se destacam e que foram capazes de descrever acontecimentos de histórias com sequência e exploraram o significado de novas palavras com ajuda da equipa presente na sala, tais como *“Eu aprendi que os cavalos têm crina!”*(Lara).

No domínio da expressão plástica, todas as crianças foram capazes de utilizar de forma autónoma diferentes materiais, como a esponja eva, plasticina e pauzinhos de espetada. Estas selecionaram, sem dificuldade, os materiais que pretendiam utilizar para realizar as atividades propostas, tal como para a construção do cartaz de grupo para apresentar aos colegas.

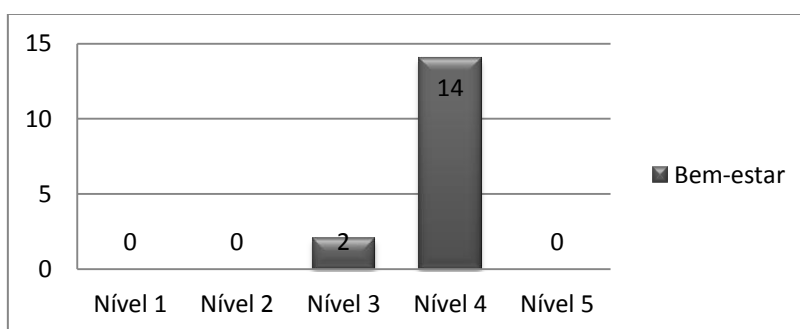
Na área do conhecimento do mundo, de uma forma geral, as crianças no início da semana já eram capazes de identificar todos os animais da quinta, abordados na sala e já sabiam fazer a distinção entre estes, através do reconhecimento das características dos diferentes animais. Compreenderam que a lã pode ser utilizada para peças de vestuário e que nos alimentamos da carne de alguns animais, ex.: *“Eu já comi carne de vaca!”* (Eduardo), algumas crianças identificaram a carne de animais como “a vaca”, “a galinha” e “o porco”, compreendiam que para além da carne a galinha põe os ovos e a vaca dá o leite que poderá

ser consumido por nós. Por último, identificaram o milho, a erva, a ração, entre outros, como alimentos ingerido por alguns animais da quinta, indicando quem ingeria o quê.

Relativamente ao tema da alimentação, no conhecimento do mundo, as crianças foram capazes de identificar quais os alimentos considerados saudáveis e os menos saudáveis. A grande maioria já era capaz de identificar os grupos constituintes da roda dos alimentos e quais os alimentos que faziam parte de cada um dos grupos. As crianças mais novas tiveram mais dificuldades, contudo este tema foi trabalhado ao longo das semanas seguintes quando nos dirigimos ao refeitório na colocação de questões como: “Que nome tem este alimento?”; “A que grupo pertence os feijões?” entre outros. Desta forma, as crianças foram percebendo como funciona a roda dos alimentos tornando as suas aprendizagens cada vez mais significativas, visto estar relacionada com o quotidiano destas.

No bem-estar, a partir da análise do gráfico 10 verifica-se que existem apenas duas crianças no nível intermédio e que todas as outras 14 encontram-se no nível quatro, assim concluí que as atividades propostas têm sido abordadas pelas crianças de forma adequada e que têm por base as necessidades e interesses destas.

Gráfico 10. Bem-estar das crianças na terceira semana de intervenção

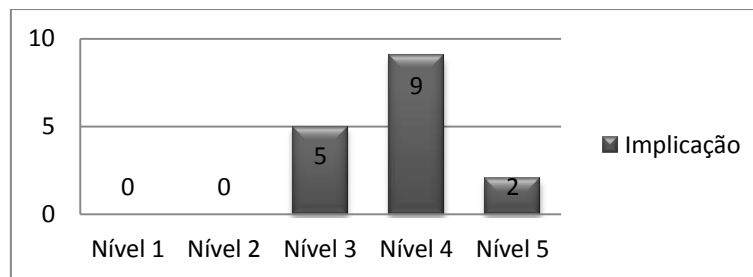


Na implicação, observamos através da análise do gráfico 11 referente aos níveis de implicação das crianças, que existem ainda cinco crianças no nível três estas são as crianças mais novas e a crianças com NEE, estas continuam a não querer permanecer durante muito tempo nas mesmas atividades, por vezes acabam por pedir para mudar de atividade. Existem

nove crianças no nível quatro e dois no nível cinco, ou seja, no nível verde e podemos concluir que as atividades foram bem aceites por estas crianças e adequadas às suas necessidades.

De uma forma geral as atividades foram diversificadas e adequadas ao grupo, umas crianças estiveram mais implicadas que outras, contudo numa perspetiva geral observei uma evolução do grupo relativamente aos níveis de bem-estar e implicação ao longo das semanas de intervenção.

Gráfico 11. Implicação das crianças na terceira semana de intervenção



Os Frutos do Outono e o Dia das Bruxas

O tema dos frutos do outono dá seguimento ao tema sobre a alimentação abordado na semana anterior, este tema foi também abordado ao longo da semana nas atividades extra curriculares nomeadamente na expressão musical e na biblioteca (Apêndice D). Apesar de ser um tema que foi trabalhado nessas áreas, constatei nem todas as crianças conheciam os frutos do outono, havendo então uma necessidade de dar continuidade a esta temática. Quanto ao tema do dia das bruxas, este foi trabalhado pelas várias salas da instituição e isto verifica-se através dos trabalhos decorativos. Esta temática despontou grande entusiasmo por parte do grupo de crianças, como tal optou-se por planear atividades relacionadas com este tema.

As atividades relacionadas com o outono iniciaram-se através de um diálogo para relembrar o que foi falado nas atividades extra curriculares. As crianças foram capazes de referir alguns dos frutos do outono, nomeadamente as castanhas e nozes pois eram as mais

conhecidas por estas. Neste diálogo apresentei um *PowerPoint* com alguns frutos do outono e respectiva planta, tais como a macieira, a laranjeira e questionei “*Como acham que se chama a planta que dá as uvas?*” uma criança, tendo em conta o nome das outras árvores disse que se chamava “*Uveira*” (Lara) ou seja, a criança generalizou o nome e considerou que todas as plantas que dão frutos teriam a mesma terminologia. Ainda neste diálogo inicial constatei que algumas crianças nunca tinham visto um ouriço, logo considerei fundamental levar para a sala um exemplar para que todas as crianças observassem-no e compreendessem de onde vêm as castanhas. De acordo com o Ministério da Educação (1997) é importante promover situações que fomentem a curiosidade natural da criança pela descoberta e exploração do mundo que a rodeia.

Visto ser um grupo com poucas vivências relacionadas com o meio envolvente, a atividade seguinte seria a observação através dos sentidos como a visão, o tato, o olfato, paladar e a audição, de alguns frutos do outono falados ao longo do diálogo. Apresentei então às crianças um cesto que continha uvas, figos secos, dióspiros, romãs, peras, laranjas, nozes, castanhas e maçãs (Figura 16).

Figura 16. Cesto com os frutos do outono



Depois de explicar em que consistia a atividade, as crianças foram dispostas em volta das duas mesas e exploramos um fruto de cada vez. Para esta atividade foram explorados os frutos, um de cada vez e ao longo desta considerei fundamental utilizar algumas questões para compreender aquilo que as crianças estavam a sentir, por exemplo: “*Que cor tem o*

fruto?”, *“Quando tocam no fruto o que sentem?”*, *“É mole, é duro, é macio?”*, *“É doce, amargo, salgado ou ácido?”* entre outras.

As crianças eram capazes de responder a estas questões, foram capazes de explicar o tipo de textura que os frutos tinham e o cheiro, contudo, relativamente ao sabor que os frutos tinham constatei que estes sentiram algumas dificuldades em identificar se era amargo, doce, salgado ou ácido. Após provarem algumas vezes, com alguma ajuda e tempo, foram capazes de identificar (Figura 17 e 18). Importa referir que algumas crianças recusaram-se a provar alguns frutos e exploravam apenas através do tato, do olfato e da visão.

Figura 17 e Figura 18. As crianças em redor da mesa a explorar cada um dos frutos



Após a exploração de todos os frutos, ainda em redor da mesa, houve a necessidade de comparar os frutos, relativamente às suas características, por exemplo as crianças compararam a textura lisa da maçã com a textura mais rugosa da laranja. Para finalizar, com intuito de sintetizar as ideias e aprendizagens realizadas, realizamos um diálogo e algumas crianças indicaram, *“O dinóspiro (dióspiro) é doce e cheira bem!”*(Lara), *“A romã é muito amarga!”*(Gustavo), *“As nozes têm a casca muito dura e parece mareira!”*(Marco), entre outros.

Após a realização desta atividade e ainda no âmbito do tema os frutos do outono, apresentei algumas adivinhas com intuito de que as crianças utilizassem os conhecimentos adquiridos na atividade anterior, para chegar às respostas. Nesta atividade as crianças foram capazes de identificar grande parte dos frutos e demonstraram-se muito entusiasmadas com

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 90

esta, pedindo para continuar com as adivinhas. Neste sentido, verificou-se que a “experiência directa e imediata de objectos, pessoas, ideias e acontecimentos – é uma condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 22).

Para finalizar o tema dos frutos do outono e com o intuito de que as crianças experimentem novos materiais, tinha planeado para esta semana de intervenção, a realização dos frutos do outono a partir de pasta de papel para que posteriormente fossem pintados e pendurados na sala. Contudo devido à falta de tempo e às condições meteorológicas, não foi possível realizar a atividade, assim sendo, optei por utilizar barro, “pelo facto do barro ser tão fácil de moldar, é uma escolha natural para a reprodução de modelos. Trabalhar com barro é satisfatório em si mesmo para pessoas de quaisquer idades” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 506).

Nesta atividade as crianças manusearam o material de forma livre e produziram a sua conceção de fruto (Figura 19 e 20). Esta possibilitou a exploração de diferentes materiais e técnicas, assim a expressão plástica é fundamental no desenvolvimento da criança, na medida em que esta terá de ter um controlo da motricidade fina relacionada com a motora, todavia recorrem à utilização de materiais e instrumentos específicos, mediadores desta forma de expressão (Ministério da Educação, 1997).

Figura 19 e Figura 20. As crianças a manusear o barro e a realizar as suas criações

Como já referi a escola de Faial festeja o dia das bruxas e nos diversos cantos da escola é possível observar decorações alusivas ao tema. Assim sendo, as atividades planeadas para este tema incidiram sobre a realização de máscaras para que as crianças utilizassem no dia da festa e realização de um chapéu de bruxa da sala do Pré-escolar, para expor na escola junto dos restantes (visto ser o tema elegido pelos responsáveis da organização da festa).

Para elaboração das máscaras foram disponibilizados alguns materiais tais como, cores de pau, lã, cola, entre outros, no centro da mesa para que as crianças livremente pudessem fazer as suas criações pessoais e utilizá-las no dia da festa (Figura 21). Nesta atividade as crianças foram capazes de respeitar os colegas e partilhar os materiais, apenas uma ou duas crianças discutiram por material mas que rapidamente resolveu-se esta questão.

Figura 21. Máscaras ilustradas pelas crianças



Para além das máscaras para o dia das bruxas, como já referi, também elaborou-se um chapéu de bruxa em tamanho grande para a exposição da escola. Nesta atividade as crianças trabalharam em conjunto (Figura 22) e de forma cooperativa até obtenção do resultado final.

Figura 22. As crianças na construção do chapéu de bruxa



Para esta, o grupo teve de seleccionar os materiais para a realização do chapéu, para tal utilizamos os votos para chegar a um consenso de forma democrática. Apesar das discordâncias o grupo em geral ficou satisfeito com os materiais elegidos e com o resultado final. Esta atividade possibilitou o manuseamento de diversos materiais e técnicas tais como a rasgagem, o recorte e a colagem. Segundo o Ministério da Educação (1997) cabe ao educador “favorecer o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, proporcionando o prazer de realizar novas experiências, valorizando as descobertas das crianças” (p.56).

Visto ser a minha última semana de intervenção, considerei importante compreender quais as opiniões das crianças relativamente às atividades realizadas ao longo do estágio e o que acharam da minha intervenção da sala do Pré-escolar acompanhado de um *PowerPoint* para recordar, através de fotos, algumas das atividades realizadas. Desta forma, as crianças indicaram quais as atividades que mais gostaram ou que tinham mais presente na memória. Compreendi que as crianças tiveram preferência por atividades como a confeção do bolo arco-íris, gelatina e pelo projeto dos animais.

Avaliação

Passaremos a uma breve avaliação das competências que foram propostas para esta semana de intervenção. Relativamente à área da formação pessoal e social, observei que o grupo de uma forma geral melhorou a sua postura no cumprimento das regras estipuladas, contudo, constatei que estas deverão continuar a ser trabalhadas ao longo do ano. Apesar disto, algumas crianças foram capazes de esperar pela sua vez dando oportunidade aos outros de intervir nos diálogos e nas atividades.

Em geral, todas as crianças demonstram comportamentos de ajuda não só nas atividades realizadas na sala mas também nas atividades de rotina.

Na área da expressão e comunicação, e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita as crianças foram capazes de comunicar oralmente, e algumas destas fizeram-no com mais facilidade compreendendo o que estavam a transmitir oralmente. Por outro lado existiam crianças que tinham mais dificuldade, mas que ao longo da intervenção observei melhorias neste aspeto, nomeadamente nas crianças mais novas.

Na área da expressão plástica, todas as crianças demonstram curiosidade pelo manuseamento de diferentes materiais apesar de algumas demonstrarem-se mais apreensivas ao início, como por exemplo na elaboração de diferentes frutos a partir de barro, por esta ser

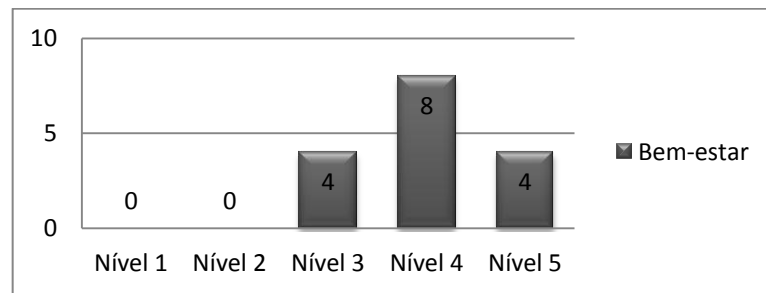
RELATÓRIO DE ESTÁGIO 94

de textura diferente, algumas crianças indicaram que “*é frio*” ou “*mole*” acompanhado de algumas expressões faciais. As crianças, como verificou-se ao longo das semanas, de uma forma geral, foram capazes de selecionar diferentes materiais, para as suas produções pessoais.

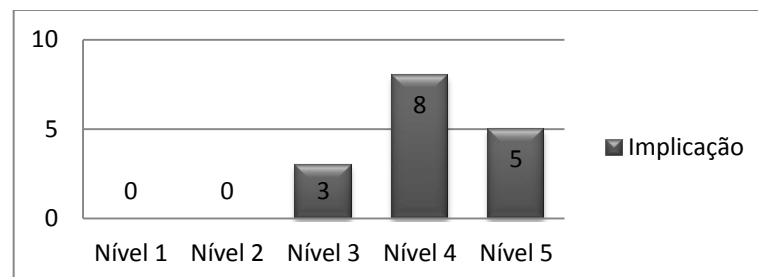
Quanto ao conhecimento do mundo e relativamente ao tema abordado na última semana de intervenção, a grande maioria das crianças foi capaz de associar o nome ao fruto e através da utilização dos sentidos, como o olfato o tato e o paladar exploraram os diferentes frutos que normalmente são consumidos no outono, ex.: “*A romã é amarga!*” (Martin). Assim através deste comentário e de outros, compreendi que as crianças foram capazes de diferenciar o doce, do amargo, do salgado e do ácido. O grupo gostou desta atividade pois puderam provar alguns dos frutos que lhes eram desconhecidos e identificar, posteriormente as características de cada um deles.

Constatei que de uma forma geral, as crianças não tinham muitas vivências nem conheciam muitos dos frutos do outono, sendo necessário promover mais atividades e experiências que promovam o conhecimento sobre o meio envolvente.

No que concerne aos níveis de bem-estar e implicação. Verificou-se que os níveis de bem-estar têm vindo a melhorar desde a primeira semana de intervenção, ou seja, não existiam crianças nos níveis um e dois, existiam quatro crianças no nível três, em que uma corresponde à criança que falta à escola nas quartas e quinta e por esse motivo não realizou todas as atividades planeadas. Por outro lado, a grande maioria encontra-se no nível quatro ou seja, existiam oito crianças e cinco no nível cinco, isto é, no nível mais alto o que revela que as crianças estão a participar nas atividades de uma forma adequada (Gráfico 12).

Gráfico 12. Bem-estar das crianças na quarta semana de intervenção

Quanto à implicação, podemos observar, a partir da análise do gráfico 13, que nesta última semana de intervenção, não existiam crianças nos níveis um e dois, que apenas três destas estão no nível três, pois por vezes não respeitavam as regras para o bom funcionamento das atividades, acabando por se distraírem. Podemos constatar que a grande maioria estava nos níveis quatro e cinco, e que existiam oito crianças no nível quatro e cinco no nível cinco.

Gráfico 13. Implicação das crianças na quarta semana de intervenção

Avaliação

Avaliação dos Níveis de Bem-Estar e Implicação Experienciados pelo Grupo de Crianças

Os níveis de bem-estar e implicação foram avaliados através da observação participante, da análise dos registos acerca das produções pessoais e comportamentos das crianças ao longo do estágio e através da utilização do instrumento de registo (Ficha 1g) de Portugal & Leavers (2010).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 96

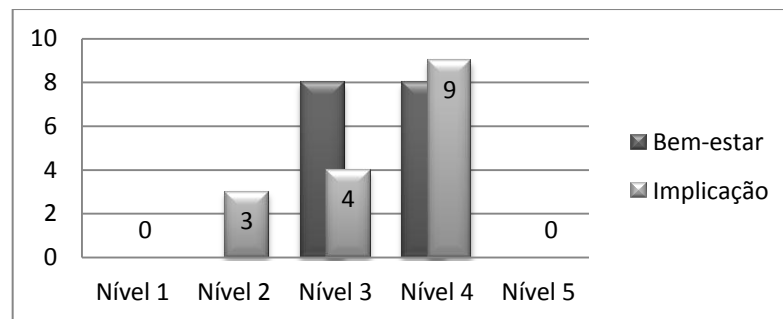
Esta avaliação foi realizada desde a primeira semana de observação participante até à última semana de intervenção. Assim sendo, neste ponto farei uma comparação tendo em conta a semana de observação, que poderá ser vista como uma avaliação diagnóstico do grupo e teve por objetivo compreender se as crianças estariam a usufruir das atividades de forma adequada, verificar quais as atividades em que estas demonstraram estar mais implicadas e quais as que apresentaram mais dificuldade, para posteriormente adequar a minha intervenção de forma positiva e comparar esta primeira semana de observação com a última semana de intervenção, para compreender se houve evolução a nível do bem-estar e implicação experienciados pelas crianças Portugal & Laevers (2010).

Relativamente à primeira semana de observação e quanto aos níveis de bem-estar podemos constatar a partir de gráfico 14 que existem oito crianças no nível três e oito crianças no nível quatro e na implicação as crianças distribuem-se pelos níveis dois, três e quatro. Existiam três crianças no nível dois, quatro estão no nível três e nove crianças no nível quatro.

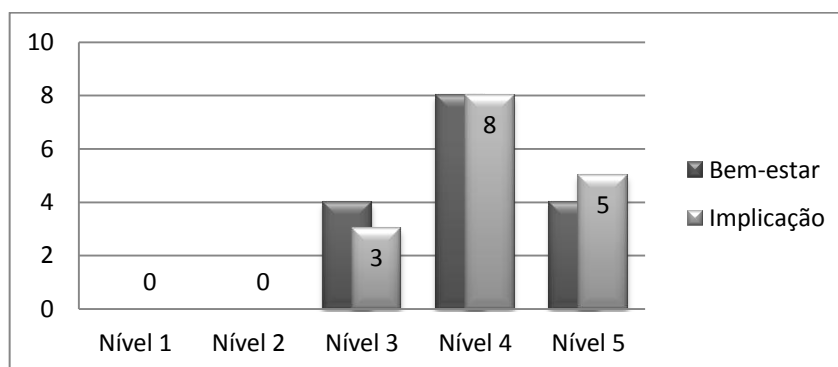
De uma forma mais individualizada constatei que existia uma criança que apresentava algumas dificuldades em permanecer atenta e implicada nas atividades acabando posteriormente por distrair os restantes. No grupo existia também uma criança que falta às quartas e quintas-feiras e por este motivo não participa em muitas das atividades o que fez com que a sua implicação estivesse em níveis mais baixos, pois nem sempre acompanhava a sequência das atividades. Na semana de observação juntou-se ao grupo uma nova criança que esteve em fase de adaptação e tinha apenas três anos de idade, e este fator afetou os seus níveis de bem-estar e implicação. No grupo, duas crianças eram da mesma família (primos) e que apesar de já não estarem no período de adaptação, ainda estavam a adaptar-se às rotinas e regras, pois verificou-se uma dificuldade no cumprimento das regras da sala. Existia uma criança que era retraída, andava com a cabeça baixa, distrai-se com muita facilidade e era

muito influenciado pelos outros colegas acabando por apresentar algumas dificuldades na realização das atividades. Uma das mais novas do grupo não era capaz de permanecer durante muito tempo na mesma atividade e por último existe uma criança com trissomia 21 que apesar de tentar participar em todas as atividades com os colegas, não permanece durante muito tempo nestas. O resto do grupo permaneceu no nível quatro, ou seja, participava nas atividades de forma adequada e existiam crianças que estavam no nível três por existirem dúvidas quanto ao nível a ser atribuído.

Gráfico 14. Níveis de bem-estar e implicação na semana de observação



Comparativamente à semana de observação, na última semana de intervenção verificase no gráfico 15 que ocorreu uma melhoria nos níveis de bem-estar e implicação das crianças, estes indicadores demonstraram que o grupo já estava adaptado às rotinas e aos colegas e que as atividades foram adequadas às características do grupo tendo por base as suas necessidades e interesses. Contudo existiam crianças que foram colocadas no nível três, ou seja, duas crianças que ainda tinham dificuldade em cumprir as regras, outra criança que continuava a faltar às quartas e quintas-feiras e apesar da preocupação em inclui-la em todas as atividades da sala, por vezes não compreendia a dinâmica das atividades e a razão de estarmos a trabalhar determinado tema. Existiam também duas crianças que continuavam a ter algumas dificuldades em permanecer na mesma atividade durante muito tempo, em que uma é diagnosticada com trissomia 21 e outra é uma das mais novas da sala.

Gráfico 15. Níveis de bem-estar e implicação na última semana de intervenção

Avaliação Individual da Criança

A avaliação de uma criança da sala parte da aquisição de níveis de bem-estar e implicação baixos. Segundo o SAC é fundamental dar atenção e realizar algumas medidas que sejam promotoras do desenvolvimento pessoal e social das crianças com níveis baixos. Apesar de existirem mais crianças com níveis baixos a avaliação incidiu apenas sobre uma criança conforme indicação das orientações do estágio. A escolha desta criança baseou-se nos seus níveis baixos comportamentos com os adultos e com as outras crianças.

Neste sentido, apliquei a ficha 1i (versão completa) no qual permitiu incidir sobre alguns pontos essenciais ao desenvolvimento da criança para posteriormente adequar a minha ação. Esta ficha pode ser consultada na íntegra em apêndice G.

De uma forma geral, pude constatar que a criança pelo qual incidi a minha atenção aparenta ter baixa autoestima e confiança e isso verifica-se nos seus comportamentos com o resto do grupo. É retraída quando fazemos o diálogo em grupo e por vezes nas atividades, verifica-se que não gosta muito de comunicar verbalmente, principalmente nos diálogos em grande grupo.

Ao longo das atividades é muito influenciado por outra criança para a brincadeira acabando por se distrair desligando-se da atividade acabando por não fazer o pretendido.

Apresenta uma postura cabisbaixa levantando ligeiramente os olhos. É uma criança que em quase todos os dias chora para ficar na escola agarrando-se à mãe.

Neste sentido, optei por fazer uma abordagem individualizada, no sentido de conversar mais com a criança e compreender quais os seus interesses e planejar novas atividades com intuito de colmatar as dificuldades apresentadas por esta.

Intervenção com a Comunidade Educativa

Optei por incluir a comunidade ao longo da minha intervenção educativa na medida em que é nesta que “[...] as crianças fazem as suas primeiras experiências e aprendem consequências dos seus comportamentos.” (Magalhães, 2007, p.54).

Esta opção metodológica teve por base o modelo ecológico de Bronfenbrenner que possibilita a compreensão do sujeito com o mundo e naturalmente o seu desenvolvimento. Ao início a criança terá apenas consciência dos acontecimentos que são imediatos e só mais tarde será capaz de compreender as relações entre pessoas e acontecimentos. (Portugal, 1992)

Assim sendo, é importante ter em conta o meio social em que as crianças e as famílias habitam, pois existem vantagens na participação de outros parceiros da comunidade, na medida em que estes poderão melhorar a resposta educativa facultada às crianças, a nível das autarquias ou instituições locais. (Ministério da Educação, 1997)

Cabe ao educador fomentar estas relações entre a escola e a comunidade. Este ao comunicar os produtos realizados pelas crianças a outros membros da comunidade promoverá uma troca de saberes e uma comunicação entre adultos e crianças (Ministério da Educação, 1997).

Produção de Contos por Parte das Crianças e seus Familiares (Mala dos Contos)

Ao longo da minha intervenção considerei muito importante incluir a família das crianças nas atividades, com objetivo de fomentar uma relação positiva entre a família e a instituição educativa, nomeadamente nas atividades realizadas na sala, assim sendo,

a família é, portanto, a primeira das instâncias educativas e surge como um determinante muito forte dos resultados dos alunos, pelo que a escola deve actuar como um parceiro na educação das crianças e dos jovens e deve envolver os pais, incentivar a sua participação e trabalhar colaborativamente com eles. (Migués, 2005, p. 9 e 10).

A atividade surgiu partindo dos interesses das crianças relativamente às histórias, pois o grupo gosta de permanecer na área da biblioteca e por vezes pedem para ler uma história. Baseado neste interesse, sugeri que construíssemos vários contos com ajuda dos familiares, para tal e através de um diálogo argumentativo iniciamos um conto no qual as crianças davam as suas sugestões e eu tinha o papel de organizar as ideias e formar o início de uma história. Posteriormente, e de forma democrática, elegemos uma criança para levar o conto a casa. Para tornar a atividade mais apelativa às crianças construí uma mala dos contos (Figura 23) nesta as crianças colocavam as folhas com o conto e os familiares mais próximos poderiam contribuir para a construção do nosso conto.

Figura 23. Mala dos contos

Ao longo das semanas marcávamos no placard com cartões, o nome da criança responsável por trazer a continuação do conto, para posteriormente selecionarmos uma nova criança e continuarmos o nosso conto e assim sucessivamente até as crianças acharem que devemos iniciar um novo conto e guardar o anterior. Importa salientar que os cartões eram colocados no placard à entrada da sala para que os familiares das crianças pudessem visualizar.

A reação das crianças relativamente a esta atividade foi positiva, na medida em que fomentamos o sentido de responsabilidade, relativamente ao facto de estas levarem e trazerem o material a escola, no qual estas foram capazes de cumprir com o que foi pedido. Para além deste fator as crianças sentiam grande entusiasmo quando as suas criações e dos seus familiares eram expostas ao resto do grupo, valorizando desta forma o trabalho com as suas famílias fomentando cada vez mais esta relação. Relativamente à reação das famílias, também foi positiva, todos concordaram em participar, contudo não pude verificar se eventualmente todas as crianças trouxeram a continuação do conto devido à minha permanência na instituição.

As ideias seguintes para esta atividade seria a de acumular um determinado número de contos para posteriormente construir um livro para a área da biblioteca com todos os contos das crianças, contudo isto só seria possível para um longo período de tempo.

Intercâmbio de Correspondência com uma Sala de outra Instituição

O intercâmbio de correspondência surgiu a partir da ideia de uma colega que estagiava na Escola Básica com Pré-escolar da Pena, que sugeriu a troca de cartas, fotos ou materiais realizados pelas crianças, com intuito de dar a conhecer os trabalhos realizado das duas salas e obter um contacto com crianças de outros meios e realidades, “é a partilha de outros quotidianos que, possibilitando experiências comuns, permitirá reconhecer identidades e diferenças” (Monteiro, 1995, p. 175).

Apesar de a ideia ter surgido por parte da colega, a nossa sala foi a primeira a mandar correspondência e o processo iniciou-se partindo de um diálogo argumentativo, no qual comecei por explicar de que se tratava a atividade e a quem iríamos contactar. Como tal as crianças demonstraram entusiasmo e de uma forma desorganizada começaram a dar ideias sobre o que deveríamos escrever, para tal e como mediadora necessitei organizar o diálogo para que as crianças falassem uma de cada vez e para que as ideias estivessem organizadas. Depois de redigida a carta aos meninos, de uma sala da escola da Pena, voltei a ler a carta e todas as crianças ficaram satisfeitas, pois todas contribuíram com as suas ideias para a redação desta. No fim as crianças puderam assinar os seus nomes, para colocar no envelope, e seleccionar algumas fotos a serem enviadas. Segundo Monteiro, “a correspondência é acompanhada do envio de materiais: textos, desenhos, fotografias e outros tipos de trabalhos produzidos pelos alunos” (1995, p. 184).

Após alguns dias a colega que estagiou na escola da Pena também enviou uma carta a informar quais as atividades que as crianças estavam a fazer, juntamente com um livro do outono realizado pelas crianças da sala.

Esta troca de correspondência possibilitou uma troca de partilhas e ideias sobre as atividades que foram realizadas ao longo de algumas semanas, no qual a reação das crianças foi positiva pois puderam partilhar com outras crianças alguns dos seus trabalhos, assim, “o

intercâmbio de ideias, de informações, estimula e motiva os alunos para a investigação e a pesquisa” (Monteiro, 2004, p. 183).

Para dar continuidade a esta atividade a ideia seguinte seria a de continuar a trocar correspondência e ao fim de algumas semanas organizar um encontro entre as duas salas, no qual pudessem conviver e partilhar ideias. Estas ideias poderão ser por mim utilizadas no futuro como profissional de educação.

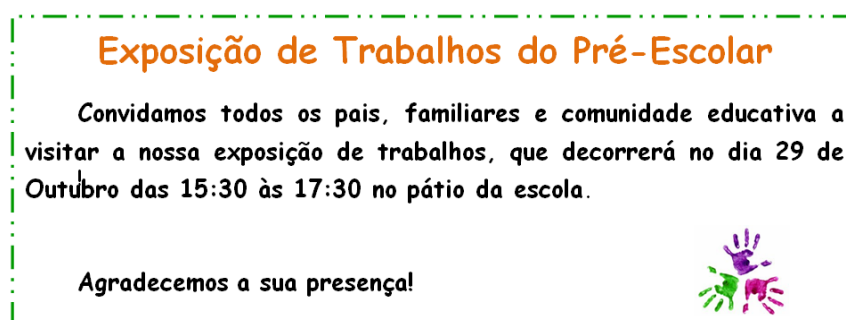
Exposição dos Trabalhos Realizados pelas Crianças da Sala da Pré-escolar

Na mesma linha de pensamento e com objetivo de envolver cada vez mais familiares e comunidade educativa e dar a conhecer todo o trabalho realizado ao longo da minha intervenção, surgiu a ideia de realizar uma exposição de trabalhos realizados pelas crianças e fotos.

Para além destes objetivos e baseando-me no modelo curricular Reggio Emilia que defende que as diversas formas de expressão permitirão à criança comunicar com os adultos e os seus pares os conhecimentos adquiridos e as suas vivências. As crianças aprendem através das suas comunicações e fomenta-se o desenvolvimento da criança através de uma focalização sistemática nas suas representações. (Formosinho, Spodek, Lino & Niza, 1998)

Assim sendo esta exposição de trabalhos e fotografias da sala do pré-escolar foi planeada para o pátio coberto da escola, contudo a educadora cooperante e eu consideramos mais prático realizá-la na sala visto existirem mais condições e espaços para colocar os trabalhos. Foram realizados convites (Figura 24) para que as crianças levassem para casa e foram também expostos nos placards da escola com objetivo de convidar toda a comunidade educativa.

Figura 24. Exemplo de um convite para a exposição de trabalhos do Pré-escolar



Nesta exposição os familiares convidados poderiam observar todos os trabalhos realizados ao longo da minha intervenção, também existiam fotos da prática, o *PowerPoint* apresentado às crianças no último dia de intervenção e os familiares eram convidados a provar um exemplar do bolo arco-íris e gelatinas nas cascas de laranja visto ter sido realizado com as crianças na sala.

Alguns familiares aderiram e visitaram a exposição (Figura 25) no qual as crianças demonstraram-se orgulhosas e por vezes explicavam como tinham realizado algumas das atividades. Por exemplo, uma criança explicou à avó os passos para a confeção do bolo arco-íris, através da visualização de algumas fotografias e do registo elaborado nesta atividade. Com isto constatei que esta atividade foi significativa para esta criança. De acordo com Formosinho, Spodek, Lino e Niza,

[...] as crianças podem com facilidade partilhar com os pais as suas experiências escolares. Os trabalhos das crianças e o interesse dos pais providenciam uma rica base para a discussão entre crianças e pais, permitindo a estes aprofundar os seus conhecimentos acerca das aprendizagens dos seus filhos, dos seus gostos e preferências (1998, p.103).

Figura 25. Familiares na exposição de trabalhos e fotografias das crianças

As reações dos familiares foram positivas, de uma forma mais próxima puderam ter contacto com os trabalhos realizados pelas crianças e fazer questões sobre os mesmos. Muitos pais indicaram que gostaram muito e uma mãe indicou que não tinha noção da quantidade de trabalhos realizados pelo seu filho e das “coisas” que ele aprendeu. A partir deste comentário verifiquei que por vezes os pais das crianças não têm a completa noção dos trabalhos das crianças, pois por vezes não existe uma abertura por parte dos educadores de infância para expor os trabalho e falar sobre estes.

Apesar da exposição já se realizar no final do estágio, esta permitiu-me uma maior aproximação com os pais e familiares próximos das crianças, no qual demonstrei-me aberta a um diálogo que foi correspondido por alguns dos convidados que partilharam conhecimentos sobre os seus filhos, netos, etc. de uma forma e ambiente descontraído. Assim “a colaboração dos pais e de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (Ministério da Educação, 1997, p. 45)

Ação de Sensibilização sobre o Dengue

Esta ação de sensibilização surge no âmbito da prevenção do Dengue, no qual surgiu a oportunidade de realizar uma seção de esclarecimento sobre este tema, com o convidado Dr. Duarte Melim e Enfermeira Carina António (Figura 26 e 27). Esta ação foi organizada por

mim pela colega que também estagiou na Escola Básica com Pré-escolar de Faial, Joana Camacho e pela colega que estagiou na Escola Básica com Pré-escolar da Visconde Cacongo, Luísa Santos. Esta ação de sensibilização teve lugar no auditório da Junta de Freguesia de Santa Maria Maior no dia 17 de dezembro, pelas 18h30m, com a duração de duas horas.

Figura 26 e Figura 27. Convidados para ação de sensibilização sobre o Dengue com o Dr.º Duarte Melim e enfermeira Carina António.



O público-alvo para esta ação de sensibilização foi o pessoal docente e não docente e familiares das crianças das duas escolas, em que o objetivo desta ação foi sensibilizar a comunidade no sentido de que ela seja mais uma parceira nas ações contra a doença. Escolhemos este tema pois verificou-se que existiam alguns receios demonstrados pela população escolar quanto ao bem-estar das crianças e dos adultos; por ser uma doença nova na Região e consequentemente as pessoas não sabiam como agir e por último, por existir alguns casos de internamento. As pessoas sentiam-se ameaçadas e este era tema de conversa por parte do pessoal docente e não docente.

A primeira fase da organização desta ação de sensibilização foi o pedido de participação dos convidados acima indicados e a emissão de um ofício a pedir autorização para a realização desta ação no auditório da Junta de Freguesia. A fase seguinte, e depois da confirmação do espaço e dos convidados, foi a de realizar os convites para o pessoal docente,

não docente e familiares dos alunos das duas escolas e por último a realização de um cartaz para colocar nas duas escolas a informar este acontecimento (Apêndice H).

Apesar da quantidade de convites entregues, não houve grande adesão da comunidade, contudo as pessoas que compareceram demonstraram-se muito participativas e realizaram inúmeras questões o que provocou um prolongamento desta ação.

Nesta ação de sensibilização os convidados começaram por dar a entender em que consistia esta doença, como a poderíamos apanhar e de onde provinha este mosquito. Verificou-se que ao longo dos anos o mosquito foi arrecadando cada vez mais território e que o transmissor desta doença não é o mosquito macho mas sim o mosquito fêmea.

O Dr. Duarte Melim e Enfermeira Carina António, para além da explicação propriamente dita sobre a doença e o mosquito, também informaram-nos sobre o projeto que tem vindo a ser realizado na Região Autónoma da Madeira para a prevenção dos mosquitos e de qua forma o estão a realizar. Posteriormente os dois convidados referiram algumas formas e cuidados que podemos ter em casa para prevenir o aumento do número de mosquitos e algumas formas de os eliminar.

No fim desta ação foi disponibilizado um espaço para esclarecimento de dúvidas ou comentários. O público presente demonstrou-se muito participativo e foi possível esclarecer todas as dúvidas apresentadas. Importa salientar que nesta ação de sensibilização foram entregues certificados de presença.

Acredito que esta atividade foi muito importante na medida em que alertamos a comunidade para esta nova doença, para que as pessoas possam prevenir, combater e alertar os que os rodeiam.

Reflexão do Estágio do Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar indicam que a intencionalidade educativa exige,

[...] que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhes estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

A reflexão é muito importante na educação pré-escolar, na medida em que nos ajudará a atingir níveis de qualidade mais elevados. O educador deverá ter um papel crítico e reflexivo sobre a sua acção, com vista a adequar e enriquecer a sua intervenção.

Assim sendo ao longo deste estágio fui refletindo e analisando os dados retirados para adequar a minha acção, com objetivo de melhorar cada vez mais a minha resposta educativa. Este estágio foi importante na medida em que a minha acção realizou-se individualmente, pois habitualmente estas práticas eram realizadas a pares, o que me dava um outro tipo de segurança. Apesar dos receios e questões iniciais, tais como *“Serei capaz de corresponder aos objetivos propostos?”*, *“Serei capaz de planificar de forma adequada para dar resposta às necessidades das crianças?”*, estes foram amenizando ao longo da minha intervenção e com o trabalho colaborativo com a educadora cooperante e restante equipa educativa. Esta experiência individual possibilitou-me a planificação de atividades desenvolvidas com as crianças tendo sido muito enriquecedora para o meu desenvolvimento como futura profissional da educação.

A minha ação, como fui referindo ao longo dos pontos acima descritos, visou melhorar de forma individual e particularizada o desenvolvimento das crianças. As atividades tiveram por base a aprendizagem pela ação esta “[...] é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 22).

Assim sendo, estas atividades foram desafiadoras e estimulantes para todas as crianças e tiveram por objetivo fomentar o espírito crítico, de iniciativa e confiança, que lhes serão úteis para o futuro.

Quanto à diferenciação pedagógica, esta foi realizada nas diferentes áreas e domínios, ou seja na área da formação social e pessoal, no conhecimento do mundo, na área da expressão e comunicação, isto é, no domínio da linguagem oral e escrita, expressão dramática, expressão plástica, expressão motora e motora. Assim “A diferenciação pedagógica supõe também que na educação pré-escolar sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (Ministério da Educação, 1997, p. 90).

As dificuldades ocorridas ao longo do estágio prenderam-se com a gestão comportamental, o grupo era mais difícil de controlar quando estávamos em diálogo no tapete, como tal ao longo das semanas apercebi-me de que estes teriam de ser mais curtos e com material apelativo para que as crianças conseguissem estar com atenção durante mais tempo.

Quanto à minha relação com os restantes intervenientes da sala do Pré-escolar, foi positiva e de cooperação, a troca de ideias foi constante bem como o diálogo e reflexão em que o foco principal eram as crianças. Desta forma o planeamento das atividades era realizado por vezes em conjunto, podendo haver sempre ajustamentos, pois em conversa concordávamos que certas atividades poderiam ser feitas de uma forma e não de outra, tendo

em conta a experiência e conhecimentos da educadora e minhas ideias. “ [...] o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo.” (Hohmann & Weikart, 2003, p.130).

Relativamente à minha relação com as crianças, tentei que estas se sentissem acolhidas por mim e que se sentissem bem com as atividades propostas. Por vezes nos intervalos brincava e conversava com elas, para que a nossa relação não fosse apenas em contexto sala, em que normalmente as atividades são orientadas, mas também no intervalo onde as brincadeiras são livres, pois é neste contexto que “as crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo, examinam os ambientes naturais, ganham um sentido das redondezas próximas e experimentam a mudança das condições atmosféricas e das estações do ano.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 432)

O objetivo destas interações com as crianças era a de as conhecer melhor para posteriormente possibilitar que estas se tornassem cada vez mais autónomas, independentes, críticas, exploradoras e participativas, nomeadamente na contribuição de ideias na sala. Neste sentido, as relações entre as crianças e os outros serão cada vez mais positivas.

No que concerne à minha relação com as famílias das crianças, procurei uma maior aproximação, pois ao contrário do 1.º Ciclo o Pré-escolar possibilita-nos uma maior interação com as crianças na medida em que nos cruzamos com os familiares na hora do acolhimento e na hora de recolher. Para além desta interação direta com alguns familiares das crianças, também promovi atividades, tais como a *Mala dos Contos*, a *Exposição de trabalho do pré-escolar*, entre outros, que incluíssem as famílias pois considero importante que a relação entre famílias e escola, na medida em que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Ministério da Educação, 1997, p. 43)

A prática na sala do Pré-escolar foi uma experiência muito enriquecedora na medida em que me sinto mais confiante para iniciar a ação no Pré-escolar como profissional da educação. Ao longo desta, a educadora possibilitou-me total liberdade no planeamento das atividades dando-me por vezes orientações importantes para que a atividade corresse da melhor forma. Esta ação na sala do Pré-escolar marcou o início da minha carreira como docente, no qual pretendo que se prolongue pelo resto da vida numa perspetiva de formação contínua. Como tal poderei afirmar que sinto-me realizada pois fui capaz de promover atividades que possibilitassem o desenvolvimento das crianças. Assim sendo, na minha ação privilegiei as atividades contextuais nas quais as crianças puderam realizar as suas aprendizagens pela ação, possibilitando e encorajando as crianças a aprender e a escolher através de práticas com os adultos e as outras crianças.

Ao longo da minha prática verifiquei que as crianças são capazes de realizar atividades que por vezes consideramos que não conseguem ou que temos a tendência de facilitar, para que estas cheguem a determinado resultado. Contudo, apurei que estas eram capazes de superar os desafios propostos, e que apenas necessitavam do seu tempo para assimilar aprendizagens ou a superar desafios.

Neste sentido poderemos afirmar que o papel do educador “[...] é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação.” (Weikart, 1995 citado por Hohmann & Weikart, 2003, p.1).

Parte III – Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico

Contextualização do Estágio

O estágio na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré na sala do 1.º ano C. Como profissional de educação considerei importante conhecer o meio em que a instituição está inserida e a própria instituição, desta forma conhecerei os recursos com os quais posso contar para a minha intervenção e posteriormente adequar a minha ação de forma a dar resposta às necessidades dos alunos.

Segundo Matos e Pires (1994) o envolvimento dos pais na educação dos alunos está associado ao sucesso académico e social na escola, ou seja, existe um maior aproveitamento escolar por parte dos alunos quando os pais são envolvidos na sua educação. Desta forma “o envolvimento dos pais e a educação que a escola lhes proporciona poderão ser vistos como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que, por sua vez, terão impactos benéficos, sociais e educativos, nos alunos.” (Matos & Pires, 1994, p.23) Assim sendo, conhecer as famílias com as quais as crianças habitam foi importante para adaptação da minha prática na medida em ajudaram na forma como deveria envolver as famílias nas atividades planeadas.

O Meio

O bairro da Nazaré situa-se na freguesia de S. Martinho concelho do Funchal, nesta freguesia, segundo os censos 2011, residem cerca de 5.845 habitantes. É de salientar que desde o ano 2001 até o ano 2011 o número de famílias cresceu com mais 3.469.

O conhecimento do meio envolvente poderá despoletar atividades para realizar com os alunos e com a comunidade, por exemplo optamos por organizar uma ida aos correios para deitar o postal ao pai natal. Logo, relativamente aos serviços públicos, a população pode contar com uma farmácia da Nazaré, os Correios, Telégrafos e Telefones (CTT), bancos,

Polícia de Segurança Pública (PSP), uma praça de táxis, um centro de saúde da Nazaré e com serviços de restauração como cafés, padarias, bares e um mini mercado.

Na freguesia existem diversas infraestruturas no ramo da hotelaria, educação, desporto, religião, entre outros.

Nas infraestruturas, no ramo da hotelaria, existe a Quinta Bela Vista e o Hotel Panorâmico. No que concerne às infraestruturas de educação, existem na freguesia uma Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, a Escola Básica do Ensino Básico com Pré-Escolar da Ajuda, Quebradas e Arieiro, o Jardim-de-Infância O Carrocel, o Jardim Escola João de Deus, O Girassol e Primavera. Para o desporto existe o Estádio dos Barreiros, clube desportivo O Barreirense, o Centro de Ténis da Madeira, o Centro de Atletismo da Madeira, o Clube Naval do Funchal, o Clube Amigos do Basquete, o grupo desportivo Alma Lusa e as associações desportivas. Quanto à religião, existe a Igreja da Nossa Senhora da Nazaré, a Capela da Nossa Senhora da Nazaré, a Capela de Nossa Senhora do Pilar e a Capela das Virtudes.

A Instituição

Como acontece com o meio envolvente, é importante que o professor conheça bem os meios físicos e humanos da instituição, bem como, todos os materiais que pode usufruir. Estas informações poderão ter influência na planificação do professor, na medida em que este poderá organizar atividades mediante os recursos disponíveis. Por exemplo na prática utilizamos um projetor em determinadas atividades pois a escola disponibilizou, para facilitar a exposição de alguns conteúdos.

Como tal e dado a importância de conhecer a instituição, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré é composta por dois edifícios. O edifício principal localiza-se na Avenida do Colégio Militar e integra 16 turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e uma sala de

Pré-escolar, nesta escola é lecionado o regime Escola a Tempo Inteiro (ETI). O segundo edifício denomina-se por Pré da Azinhaga e localiza-se na rua Dr. Pita com quatro salas de Pré-escolar. Ambas localizam-se na freguesia de São Martinho, concelho do Funchal.

A escola tem atividades curriculares que funcionam em dois turnos, o turno da manhã funciona das 8h30m até às 13h30m. O turno da tarde funciona das 13h30m até às 18h30m. Quanto às atividades de enriquecimento curricular, estas funcionam também em dois turnos, em que o primeiro inicia às 8h45m até às 12h15m e o segundo turno funciona das 14h30m até às 18hm.

No edifício principal existem dois andares. No rés-do-chão existe o gabinete do diretor, a sala dos professores, a secretaria, a topografia, uma sala de expressão plástica, uma sala para expressão musical e dramática, duas sala de Tecnologia de Informação Comunicação (TIC), uma sala de estudo, uma sala de pré-escolar, um bar, uma sala polivalente, uma casa de banho para os professores, uma casa de banho para os alunos, uma arrecadação, um refeitório e uma cozinha. No primeiro andar existem sete salas de aulas do 1.ºCiclo do Ensino Básico, uma sala de inglês, uma sala de estudo, uma biblioteca, uma casa de banho para os professores e uma casa de banho para os alunos.

No que concerne ao exterior do edifício, os alunos podem usufruir de um campo de futebol, um parque infantil e um pátio semicoberto.

Relativamente aos recursos, existe duas pessoas na administração, 53 pessoal docente, 33 pessoal não docente e uma técnica superior na biblioteca.

Projeto Educativo de Escola

O tema do Projeto Educativo de Escola (PEE) é: Educar Para os Valores. Neste aparecem definidos as finalidades, os objetivos, as metas e ambições e as estratégias. A finalidade do projeto é desenvolver atitudes e valores, para que os alunos cresçam como

cidadãos responsáveis; assegurar a formação dos alunos para que estes tenham influências positivas na família e na comunidade; promover comportamentos, nos alunos, de solidariedade, entreajuda e cooperação; promover o sucesso dos alunos com a colaboração de todos os intervenientes educativos.

Quanto aos objetivos, a escola pretende estabelecer metodologias adaptadas às necessidades dos alunos, de forma a valorizar as suas potencialidades; promover a interdisciplinaridade; promover, nos alunos, o espírito crítico e criativo; assegurar as condições adequadas para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais; promover a educação inclusiva; desenvolver atividades curriculares promotoras de autoestima e autonomia; facultar a ocupação de tempos livres, potenciando o sucesso educativo e prevenindo comportamentos de risco; criar espaços favoráveis a relações interpessoais a nível ambiental, social, desportivo e cultural; desenvolver hábitos de trabalho e de estudo; promover o envolvimento e a participação das famílias na vida educativa, criando um ambiente de cooperação entre os vários intervenientes da comunidade educativa; promover a realização de ações de formação para os professores com objetivo de melhorar as suas intervenções educativas; estabelecer intercâmbios entre outras instituições; quanto aos alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem e integração, a escola pretende estabelecer protocolos com o Centro de Formação Profissional, para que estes alunos tenham outras alternativas por último, a escola pretende empenhar a comunidade educativa, professores e funcionários para o desenvolvimento do PEE.

No que concerne às metas e ambições, o projeto pretende estabelecer regras para regular diversos aspetos das aulas, a nível da comunicação, convenções sociais, deslocações, materiais e relações interpessoais; estimular comportamentos adequados; através das regras fomentar a persuasão; enveredar pela imposição e advertência; estabelecer uma boa relação

professor-aluno: estabelecer relações interpessoais positivas. Importa referir que nas metas e ambições o Projeto Educativo dá mais enfoque nas áreas do Português e Formação Cívica.

Relativamente às estratégias o projeto promove uma pedagogia diferenciada; personalização de estratégias de ensino para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE); implementar e desenvolver programas de competências sociais; organização de atividades para ocupação de tempos livres; realização de ações de formação; promoção de encontros e debates; constituição de grupos de trabalho para estudo, avaliação, etc.; cooperação com outras entidades; implementação de regras para as salas de aula; organização de uma exposição de trabalhos; fomentar a participação ativa e promoção de uma palestra.

No Projeto Educativo existem subtemas para os diferentes anos de escolaridade. Assim sendo o subtema do Pré-escolar e do 1.º ano é: Cumprir Regras. Neste estão estabelecidos os objetivos com os comportamentos a ter para a sala de aulas, o refeitório, no recreio e polivalente e casa de banho e lavatório.

Caracterização da Sala

“A forma como o espaço é organizado influencia quer os padrões de comunicação quer as relações de poder entre professores e alunos.” (Arends, 1995, p. 80)

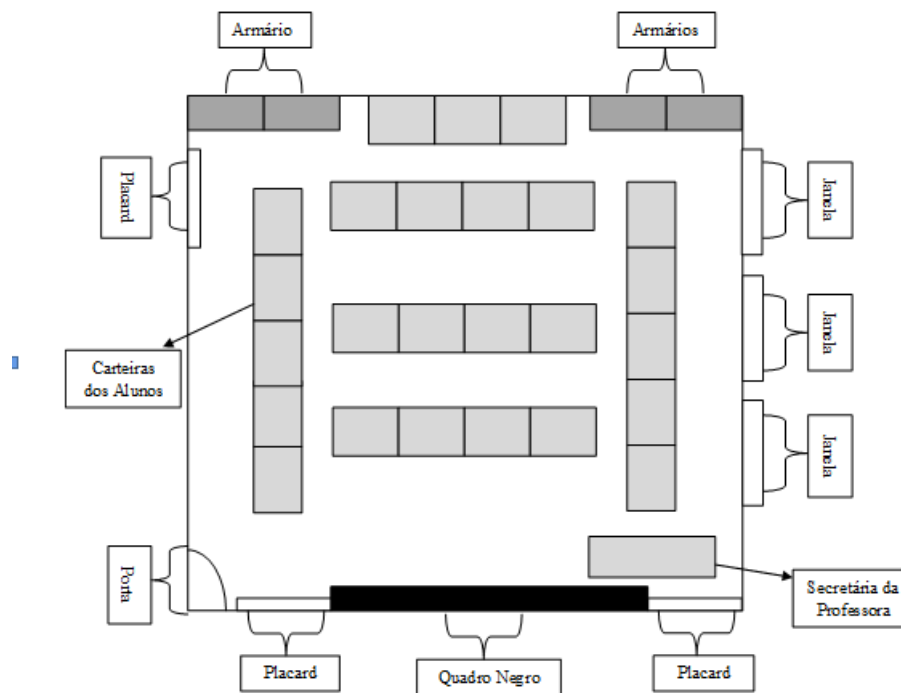
A sala do 1.º ano C era espaçosa, em que algumas das mesas estavam dispostas em U e as que se encontravam no centro estavam viradas para o quadro. Contudo, ao longo do estágio a professora cooperante optou por alterar a disposição das mesas com objetivo de controlar os comportamentos dos alunos. Segundo Arends (1995) a disposição das mesas influencia não só a comunicação e relação entre professores e alunos, mas também as decisões que os professores devem tomar relativamente à gestão de recursos em escassez.

Existiam duas janelas grandes que permitiam a entrada de luz natural na sala e a circulação do ar. Na parte detrás da sala existiam três armários, em que dois deles eram

utilizados pela turma do 1.ºC o outro armário pertencia à turma que frequenta a sala no turno da tarde. O armário do 1.ºC continha alguns jogos didáticos, materiais como tesouras, cores de pau, de feltro, materiais de apoio, entre outros; no segundo armário do 1.ºC estavam guardados os manuais e os cadernos das crianças. É de salientar que os materiais eram devidamente identificados com os nomes dos alunos e os cadernos e manuais organizados mediante disposição dos alunos na sala.

Ainda na parte detrás da sala existiam duas mesas com algumas capas dos alunos do turno da manhã e do turno da tarde e um placard com trabalhos realizados pelos alunos e pelas professoras dos dois turnos. Na parede lateral, paralela à parede onde estão as janelas, existia a porta de entrada e saída, um cabide para os alunos colocarem os casacos e mochilas para a natação e um placard com material de apoio.

Na zona da frente existiam um quadro negro dois placard, um de cada lado, em que um, continha material de apoio para os alunos mais velhos, ou seja, do turno da tarde e o outro com material direcionado para os alunos do 1.ºC. Neste encontra-se o quadro do tempo, dos dias da semana e dias do mês. Em frente ao último placard descrito existia a secretária da professora, onde estavam guardados alguns materiais de escritório como fita-cola, bostik, giz, entre outros. Visto a sala ser partilhada com outra turma nem sempre foi possível expor materiais ou trabalhos realizados pelas crianças pois segundo a professora cooperante os alunos do turno da tarde manusearem os materiais de forma incorreta, acabando por os danificar.

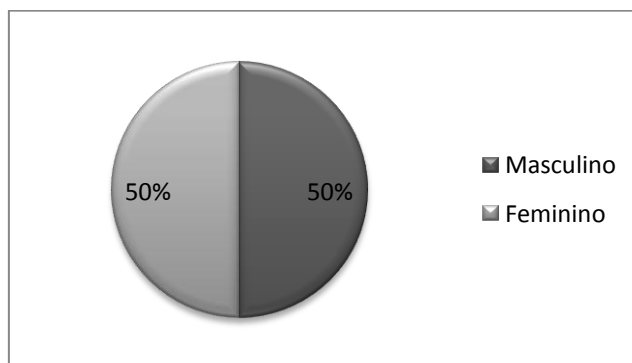
Figura 28. Planta da sala de aulas

Caracterização da Turma do 1.º ano C

Os dados recolhidos abaixo descritos foram disponibilizados pela professora cooperante através do Projeto Curricular de Turma (PCT). A turma do 1.º ano C é composta por 22 alunos, em que 11 são do género masculino e 11 do género feminino (Gráfico 16). Quanto às idades dos alunos, verificou-se que todos têm seis anos de idade.

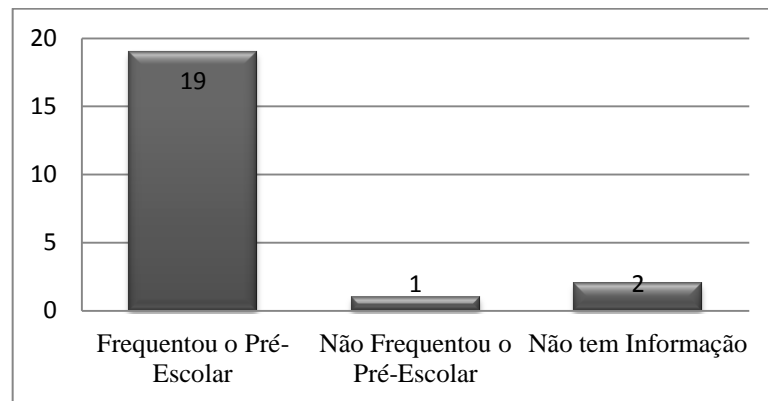
Importa referir que na turma existe um casal de gémeos, logo os dados que aparecem sobre os pais destes alunos não se repetem visto serem a mesma pessoa, assim sendo, nos gráficos apresentados aparecem apenas 42 pais.

Gráfico 16. Género dos alunos



Quando ao local de residência dos alunos, existem 19 alunos com residência no Concelho do Funchal, um do Caniço e dois de Câmara de Lobos. Relativamente aos alunos do Concelho do Funchal 18 são da freguesia de São Martinho, em que 10 vivem na zona das Virtudes, seis no Bairro da Nazaré, dois nos Barreiros e um da freguesia da Sé.

Relativamente aos alunos que frequentaram o Pré-escolar, segundo a professora cooperante, a grande maioria frequentou um estabelecimento educativo antes de ingressar no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Podemos verificar no gráfico 17 que dos 22 alunos, 19 frequentaram o Pré-escolar, dois alunos não têm essa informação e apenas um não frequentou. Dos 19 alunos que frequentaram o Pré-escolar, dois permaneceram seis anos no pré-escolar, duas crianças estiveram cinco anos no Pré-escolar, quatro crianças estiveram quatro anos, quatro crianças permaneceram três anos, quatro crianças estiveram dois anos, duas crianças frequentaram apenas um ano no Pré-escolar e um dos alunos sem informação relacionada com os anos no qual frequentou o Pré-escolar. Quanto à nacionalidade 21 crianças são de nacionalidade portuguesa e apenas uma com nacionalidade venezolana.

Gráfico 17. Alunos que frequentaram o Pré-Escolar

Relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), existe apenas um aluno diagnosticado com hiperatividade e está ser medicado.

Na turma existem também alguns alunos, segundo a professora cooperante, que apresentam algumas dificuldades a nível do português nomeadamente na iniciação à leitura e na escrita, na concentração, empenhamento, organização e estudo e como tal, com intuito de colmatar estas dificuldades, a professora cooperante utilizava estratégias tais como, a execução de exercícios e atividades lúdicas relacionadas com a matéria abordada, exercícios para treinar a concentração, leitura e escrita de diferentes textos. Segundo o PCT esta turma é heterogénea e existem diferentes níveis de aprendizagem, ou seja, existem alunos que apresentam algumas dificuldades no Português, outras na Matemática e outras no Estudo do Meio.

Quanto aos dados por mim observado na primeira semana, constatei que os alunos de uma forma geral eram empenhados e interessavam-se em querer saber mais. Verificou-se mais a nível do português, pois os alunos demonstravam vontade em querer saber ler e escrever, uma aluna referiu *“Eu já sei muitas letras e quero aprender mais!”* (Soraia). Isto verificou-se também no entusiasmo demonstrado quando aprendiam novas letras.

Para a Matemática demonstravam menos interesse, comparativamente ao Português, talvez devido ao tipo de atividade baseado na realização de fichas, o que por vezes suscitava algum desinteresse por parte dos alunos.

Nas restantes áreas não foi possível verificar quais as reações dos alunos pois nos dias de observação não foram abordados pela professora cooperante.

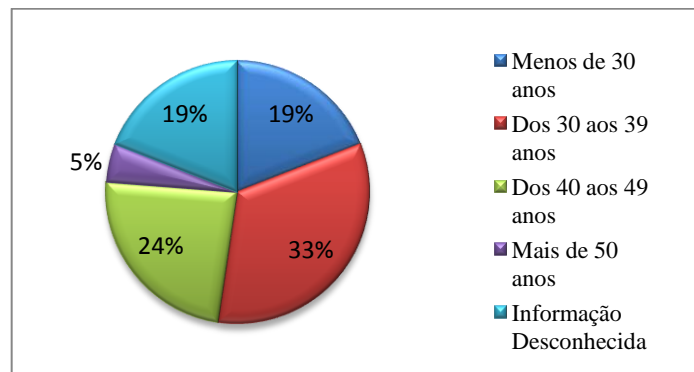
De uma forma geral, é uma turma que demonstra interesse e o meu objetivo será o de continuar a fomentar o gosto pelas diferentes áreas e no caso da matemática, criar situações e atividades de caráter mais lúdico.

Caracterização Socioeconómica e Cultural

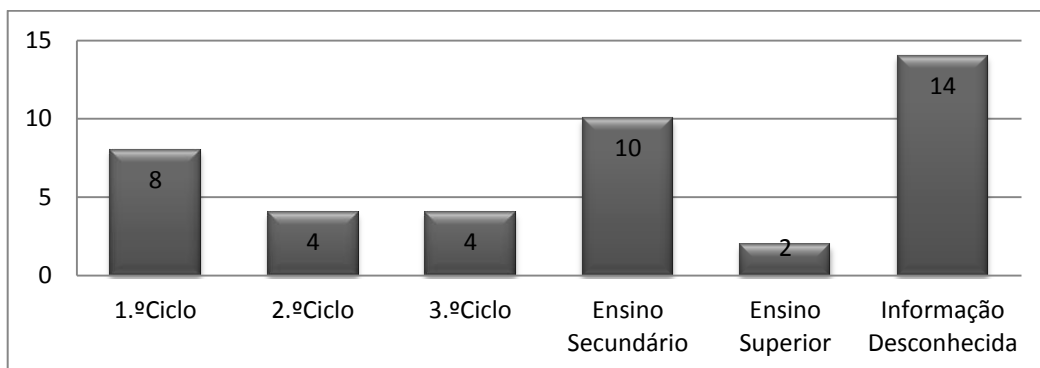
“A família e a escola são duas instituições fundamentais da socialização da criança. Primeiro na família e depois na escola, a criança cresce, desenvolve-se e conquista a sua identidade” (Matos & Pires, 1994, p.22). Da mesma forma que é importante um professor conhecer o meio e a instituição é também fundamental conhecer o agregado familiar dos alunos, para que haja uma maior aproximação entre estas duas instituições, com intenção de promover aos alunos estratégias de aprendizagem.

De acordo com o PCT, as famílias, dos alunos apresentam, maioritariamente, um nível sociocultural baixo, com a existência de um elevado número de alunos carenciados e existe pouco acompanhamento por parte de alguns encarregados de educação no processo de aprendizagem dos educandos.

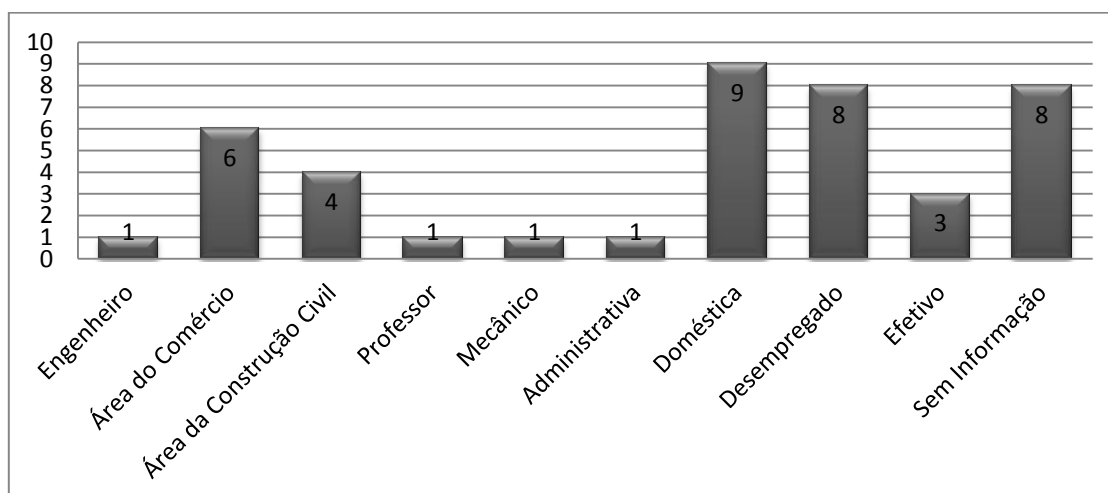
As idades dos pais das crianças também variam, existem pais com menos de 30 anos de e pais com mais de 50 anos. Como podemos observar no gráfico 18 existem oito pais (19%) com menos de 30 anos, 14 pais (33%) com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos, 10 pais (24%) com idades entre os 40 e os 49 anos, existem apenas dois pais (5%) com mais de 50 anos e oito pais (19%) com informação desconhecida.

Gráfico 18. Idades dos pais dos alunos

As habilitações académicas dos pais não variam muito, existem mais pais com o Ensino Secundário, ou seja, 10, oito têm apenas o 1.ºCiclo do Ensino Básico, quatro pais têm o 2.ºCiclo, três com o 3.ºCiclo, apenas dois com o Ensino Superior e 14 pais cuja esta informação é desconhecida. (Gráfico 19).

Gráfico 19. Habilitações académicas dos pais dos alunos

Segundo o PCT, relativamente à situação profissional dos pais podemos verificar que existe um engenheiro, seis pais que trabalham na área do comércio, quatro pais na área da construção civil, um professor, um mecânico, uma administrativa, existem nove domésticas, oito desempregados, três com a informação de que estão efetivos, contudo não sabemos em que área e por último existem oito pais pelo qual não obtivemos acesso à informação sobre a sua situação profissional (Gráfico 20). Ao longo do estágio verifiquei que alguns pais destes alunos começaram a emigrar e pelo menos uma criança ao terminar o primeiro período também deslocou-se do país e emigrou com os seus pais.

Gráfico 20. Situação profissional dos pais dos alunos

Organização do Tempo

Arends (1995) defende que tal como o espaço, o tempo é também um dos recursos mais importantes com que os professores podem contar. Este pode ser utilizado de uma forma mais ou menos eficiente.

Arends (1995) faz referência ao modelo de Carroll que organiza o tempo da seguinte forma: o tempo planeado, o tempo atribuído, o tempo ocupado, o tempo de aprendizagem escolar e o tempo necessário.

Quando ao primeiro, o tempo planeado, refere-se ao momento em que os professores fazem o preenchimento das planificações e atribuem uma quantidade de tempo para as atividades. O tempo atribuído é o tempo utilizado numa determinada tarefa ou atividade, pode ser visto também como o tempo que o professor dispensa para o aluno realizar uma determinada atividade escolar. O tempo ocupado é a quantidade de tempo que os alunos realmente utilizam para realizar uma determinada tarefa, isto é, por vezes os professores disponibilizam um certo tempo para a realização de tarefas escolares, contudo os alunos por vezes utilizam apenas uma parcela desse tempo para a sua realização e o resto do tempo disponibilizado, pelos alunos para outras atividades que não sejam relacionadas com a escola,

não é contabilizado como tempo ocupado. O tempo de atividade, consiste no tempo utilizado pelos alunos numa determinada atividade em que obteve sucesso. Por último o tempo necessário refere-se ao tempo em que o aluno, individualmente, precisa para dominar uma determinada atividade. (Arends, 1995)

Arends (1995) defende que é importante que os professores comuniquem aos alunos que o objetivo da escola é que estes tenham sucesso na sua aprendizagem e que o papel do professor é o de facultar as condições necessárias para que tal aconteça. “O tempo não é uma coisa a ultrapassar, é um recurso valioso que deve ser usado com o máximo de vantagens.” (Arends, 1995, p.90)

Como tal, o tempo organiza-se da seguinte forma: os dias iniciam sempre com atividade de rotina, nesta os alunos organizam-se no pátio semicoberto, dirigem-se à sala, dão os bons dias, marcam o tempo e a data um a um mediante organização da sala de aula. Por vezes escutam uma música de meditação se estiverem um pouco agitados. Nas segundas-feiras é dado algum tempo para as crianças contarem aos colegas e professora o que fizeram no fim-de-semana, este tempo de diálogo é muito apreciado pelos alunos, que demonstram que gostam de partilhar com os outros os momentos que passaram. Depois das 9h00 às 10h30 as crianças abordam as áreas do Português ou da Matemática e existe um dia que é a quinta-feira que este espaço é reservado ao estudo acompanhado. Das 10h30 às 11h00 os alunos dirigem-se para o lanche e depois para o intervalo.

Na segunda parte da manhã as aulas variam entre o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Orientação ao Estudo, sendo que, na segunda-feira os alunos têm natação, na quinta-feira TIC e na sexta-feira Área Projeto/Formação Cívica. Às 13h30 os alunos almoçam e depois brincam no intervalo. Depois do almoço às 14h30 os alunos voltam para a sala para as aulas de enriquecimento curricular, frequentando as aulas de orientação tempos livres (OTL), TIC, Clube, a Biblioteca, Expressão Plástica, Inglês, Estudo Acompanhado,

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 126

Educação Física, Expressão Musical e Expressão Dramática. Os alunos têm novamente intervalo das 16h00 às 16h30 e terminam todas as atividades às 18h30 (Quadro 2).

Quadro 2. Organização do tempo da turma do 1.ºC

Horário					
	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
8:30 / 9:00	Ativ. Rotina	Ativ. Rotina	Ativ. Rotina	Ativ. Rotina	Ativ. Rotina
9:00 / 9:30	Português	Matemática	Português	Estudo Acompanhado	Português
9:30 / 10:00					
10:00 / 10:30					
10:30 / 11:00					
11:00 / 11:30	Matemática	Português	Matemática	Exp. Musical Dramática	Matemática
11:30 / 12:00					
12:00 / 12:30	Estudo	Estudo do meio	Estudo do meio	TIC	Área Projeto / Form. Cívica
12:30 / 13:00	Natação				
13:00 / 13:30		Estudo	Estudo	Estudo	Estudo
13:30 / 14:30					
14:30 / 15:00	OTL	OTL	Biblioteca	OTL	Inglês
15:00 / 15:30	TIC	Clube		Exp. Plástica	
15:30 / 16:00					
16:00 / 16:30					
16:30 / 17:00	Estudo	Inglês	Educação Física	Estudo Acompanhado	Clube
17:00 / 17:30					
17:30 / 18:00		Exp. Musical Dramática	Exp. Plástica		
18:00 / 18:30	OTL			OTL	Exp. Plástica

Projeto Curricular de Turma

O PCT orienta-se por alguns princípios expostos no Projeto Educativo de Escola (PEE) e Projeto Curricular de Escola (PCE) permite que o professor adeque autonomamente as competências que devem ser adquiridas pelos alunos, dentro dos limites impostos pelo Currículo Nacional do Ensino Básico. O PCT é realizado tendo em conta as individualidades e necessidades da turma, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa para

todos os alunos. Importa referir que este projeto não está concluído, ou seja, está ainda em construção.

O tema do PCT é “Ler...Sentir...Viver...Para Crescer” e resultou da compreensão das individualidades de cada aluno. Com este é pretendido promover a participação e desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da cidadania, proporcionando a participação e inclusão dos alunos na sociedade e o respeito pela família e pelas diferentes etnias e cultura.

Depois da identificação dos problemas existentes na sala de aula, o seguinte passo consiste na organização de atividades para colmatar as dificuldades existentes. Desta forma, existirá uma adequação do processo de ensino/aprendizagem às características da turma a nível cognitivo, comportamental, socio afetiva e ao meio onde a escola está inserida.

Segundo o PCT disponibilizado, serão desenvolvidas atividade no âmbito do aprender a fazer tendo por base os objetivos expostos no Projeto Educativo de Escola. É também pretendido promover o trabalho cooperativo entre professores tendo em conta a articulação de conteúdos, projetos, atividades, estratégias e nos critérios de atuação e avaliação.

No PCT estão expostas algumas competências gerais a ter em conta ao longo do ano letivo 2012/2013, tais como: a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos com intuito de compreender a realidade e as situações do dia-a-dia; utilização de forma adequada da língua portuguesa para comunicar e organizar o pensamento; a utilização de metodologias de trabalho e de aprendizagem adequadas; pesquisar, selecionar e organizar informação importante para posteriormente transformar em conhecimento que poderá ser utilizado em diversas situações; adequação de estratégias para a resolução de problemas e tomada de decisões; realização de atividades de forma criativa, autónoma e responsável; cooperação em projetos e tarefas e por último, relacionar o corpo e o espaço numa perspetiva pessoal e interpessoal promovendo qualidade de vida.

Enquadramento Teórico

Para a minha intervenção educativa no 1.ºCiclo do Ensino Básico tive por base o Currículo Nacional do Ensino Básico e as Metas de Aprendizagem para o 1.ºCiclo do Ensino Básico. Assim sendo, o Currículo Nacional do Ensino Básico indique que,

[...] o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de processo, que promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-as para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Ministério da Educação, 2004, p.11).

O ensino básico segue três grandes princípios gerais, são estes:

“Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.” (Ministério da Educação, 2004, p.13) Este primeiro objetivo refere-se à formação pessoal, ou seja, promover situações que favoreçam o conhecimento de si, favoreçam sentimentos de autoconfiança, proporcionar relações com outras instituições educativas incentivando o valor social no trabalho (Ministério da Educação, 2004).

“Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.” (Ministério da Educação, 2004, p.13). Idealiza um conjunto de objetivo às aquisições básicas e intelectuais, a nível da comunicação verbal e não verbal, no

funcionamento da língua portuguesa e comunicação oral e escrita, conhecimento dos valores na cultura portuguesa, aprendizagem de uma língua estrangeira, aquisição de conhecimentos da natureza sociedade e cultura, fomentar conhecimentos dos elementos na expressão visual e musical, contribuir para sensibilidade estética (Ministério da Educação, 2004).

“Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.” (Ministérios da Educação, 2004, p.13). Este último objetivo refere a importância da educação para a cidadania, com a criação de bons hábitos relativamente aos interesses cívicos, sociais, de higiene, atitudes corretas sobre a sexualidade, na relação do indivíduo com o ambiente e com o que os rodeia fomentando uma atitude solidária participativa e responsável (Ministério da Educação, 2004).

Segundo Zabalza (1994) o papel da escola é o de guiar os alunos ao longo da sua formação através de comportamentos baseados nos valores humanos e solidariedade, e de atividades integradoras que desenvolvam todas as dimensões humanas individual de cada um dos alunos.

A Planificação

A planificação é na perspectiva de Zabalza (1994),

um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar e que funcionará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que indica a direcção a seguir; uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, as actividades e a avaliação (Zabalza,1994 citado por Fernandes, 2009, p.56).

RELATÓRIO DE ESTÁGIO 130

Na aceção de Arends (1995) é no 1.º Ciclo do Ensino Básico que o professor é o único responsável pelas decisões sobre a planificação, relativamente ao que deve ser ensinado, o tempo dedicado a cada uma das áreas e tópicos abordados. Para além destas funções, segundo o mesmo autor, a planificação inclui a decisão do tempo de ensino atribuído aos alunos de forma individual ou em grupo e organização dos horários diários.

As planificações para a vertente do 1.ºCiclo do Ensino Básico foram elaboradas diariamente, caracterizam-se pela sua flexibilidade e têm por base as características das crianças e suas necessidades. Estas incorporam uma contextualização, para que o leitor compreenda porque será desenvolvido determinado tema, incorpora as áreas curriculares, as competências propostas, as atividades/estratégias com papel do professor e do aluno, os materiais e observação/avaliação (Figura 29).

Figura 29. Exemplo de uma planificação do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Planificação Diária

Instituição: Escola Básica do 1º Ciclo com Prê-Escolar da Nazaré
Sala: 1º C, com 22 crianças
Data: 4 de dezembro (terça-feira)

Orientador Científico: Fernando Correia
Professor Cooperante: Marta Jardim
Estagiárias: Andreia Freitas e Cátia Abreu
Orientadora das Atividades: Andreia Freitas

Contextualização: No âmbito da planificação do dia anterior e do que tem sido trabalhado na semana anterior, daremos continuidade à divisão silábica mediante os códigos atribuídos a cada uma sílaba, pois observamos que ainda existem dificuldades por parte dos alunos em perceber que na divisão silábica a palavra não se divide a palavra em partes iguais e que uma sílaba poderá ter mais letras do que outra. Trabalharemos também alguns exercícios no livro para que os alunos aperfeiçoem a sua escrita e a leitura. Relativamente à matemática, começaremos por fazer novamente uma abordagem às operações de adição, pois devido à falta de tempo, não tem sido bem explorado pelos alunos, como tal, nesta planificação focaremos os nossos interesses neste tema.

Horas	Áreas Curriculares	Competências ¹	Atividades/Estratégias		Materiais	Observação/ Avaliação
			Papel do Professor	Papel do Aluno		
8:30h Às 9:15h	Rotina	O aluno deverá ser capaz de: <ul style="list-style-type: none">• Saber ouvir e intervir nos momentos oportunos;• Prestar atenção ao que lhes dizem e fazer perguntas sobre o que ouvem;	<ul style="list-style-type: none">• Auxilia os alunos nas atividades diárias;• Data;• Verificação do estado do tempo.• Coloca uma música de relaxamento e indica	<ul style="list-style-type: none">-Realizam as atividades/rotinas diárias.-Escutam a música em silêncio.	<ul style="list-style-type: none">-Mapa do tempo e da data;- Computador;-Colunas;-CD com	<ul style="list-style-type: none">-Os alunos cada vez mais têm demonstrado saber estar em grupo e intervir nos momentos oportunos.

¹ Os objetivos específicos têm por base a *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico* e as *Metas de Aprendizagem para o 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Nas atividades planificadas, tentei que estas fossem mais diversificadas e adequadas aos alunos, de forma a possibilitar igualdade de oportunidade de expressão de diferentes formas, tornando os alunos, responsáveis pelas suas aprendizagens.

Em todas as planificações do 1.ºCiclo do Ensino básico existe uma parte com a observação/avaliação de cada uma das atividades realizadas. Esta permitiu-me refletir relativamente à forma como foram executadas as atividades e identificar quais os alunos que demonstraram mais dificuldades e quais os que sobressaíram pela positiva ou pela negativa. Desta forma poderei adequar a minha ação tendo em conta as dificuldades experienciadas pelos alunos e a forma como as poderei colmatar. Através das atividades pelas quais as crianças tiveram mais facilidade pude averiguar o caminho a eger tendo em conta que as crianças já estavam preparadas para avançar. Neste sentido, “a reflexão sobre a reflexão na acção, processo que leva o profissional a progredir no desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer.” (Alarcão, 1996, p. 17).

Assim sendo, posso concluir que optei por uma postura flexível ao longo da minha intervenção, no qual fui capaz de adaptar-me a situações imprevistas e por outro lado orientei-me pela planificação, o que permitiu também uma previsão de acontecimentos que não foi seguida de uma forma rígida.

Atividades Desenvolvidas

O estágio no 1.º ano do 1º. Ciclo do Ensino Básico teve uma duração de 100 horas, e pude contar com um par de estágio. Existiu uma semana na qual decorreu a observação participante, ou seja, com a duração de 15 horas e ao longo das restantes semanas as horas foram divididas pelas duas estagiárias com dinamização individual das aulas. A intervenção decorreu na parte da manhã entre as 8h30m e as 13h30m.

Nas semanas de intervenção houve a necessidade de compreender o que as crianças já sabiam sobre determinado assunto para, a partir de então, adequar a nossa planificação mediante os conhecimentos que as crianças já tinham e prosseguir com as aprendizagens.

Ao longo das semanas foi realizada uma avaliação das competências, para compreender se estas foram atingidas ou não e quais os motivos inerentes ao facto de não atingirem

determinada competência. Estas questões eram verificadas através da observação participante, através dos trabalhos ou fichas realizadas pelos alunos e reflexão dos dados retirados.

Ao longo da semana de observação constatamos que o método utilizado pela professora assentava nos princípios de uma pedagogia transmissiva, no qual não foi possível assistir trabalho cooperativo entre as crianças nem utilização de diferentes materiais para realização de trabalhos, contudo a professora cooperante valorizava a meditação e facultava um tempo para a audição de um CD de meditação para as crianças. Nestes momentos a professora cooperante colocava uma música de relaxamento depois do intervalo para que as crianças ficassem mais calmas. Outro fator observado na personalidade da professora cooperante perante os seus alunos era uma atitude autoritária em que por vezes para se exprimir, utilizava um tom de voz alto. Devido a estes comportamentos os alunos demonstravam por vezes alguma desmotivação em relação às atividades e à expressão oral das suas ideias.

A partir da semana de observação surge uma questão pela qual procuramos dar resposta ao longo do estágio, “*As atividades de cariz mais lúdico são facilitadoras das aprendizagens das crianças?*”, ou seja, visto os alunos não estarem habituados a este tipo de atividade pretendíamos compreender se estas facilitariam ou não as suas aprendizagens. Neste sentido, optou-se por dinamizar da melhor maneira possível, as aulas, através da utilização de diferentes materiais e métodos.

Relativamente ao planeamento das atividades, inicialmente a professora cooperante deu-nos total liberdade para a realização destas, todavia, com o passar dos dias e ao aproximar-se da altura das avaliações a professora foi-nos solicitando cada vez mais a utilização do manual e de fichas, com intuito de preparar as crianças para as avaliações. Este fator foi um obstáculo à nossa tentativa de inovação de estratégias de atividades, mas que no qual fomos capazes de por vezes inovar tendo em conta estas limitações.

Tivemos sempre em consideração à forma como a professora dinamizava a aula e a forma como os alunos também estavam habituados a trabalhar, por exemplo a professora para introduzir uma nova letra utilizava o método fononemico de Paula Teles e nós também optamos por utilizá-lo.

Relativamente às planificações do 1.ºCiclo estas foram todas realizadas com o meu par de estágio e os conteúdos abordados eram indicados pela professora cooperante. Quanto a estes conteúdos, constatou-se que a professora por vezes solicitava a abordagem de demasiados, o que por vezes dificultava o cumprimento dos mesmos. Isto ocorreu porque, naturalmente todos os alunos têm ritmos de aprendizagem diferentes e todos eles necessitavam de tempo para assimilar os conhecimentos adquiridos.

De seguida apresentarei uma descrição reflexiva das atividades que foram desenvolvidas ao longo das semanas com os alunos da sala do 1.º ano C nas diferentes áreas de conteúdo, no qual exponho a contextualização, as atividades desenvolvidas e os métodos utilizados. Posteriormente é realizada uma avaliação reflexiva das atividades adotadas nas diferentes áreas ao longo da minha intervenção no 1.ºCiclo.

Matemática

A tarefa principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar de Matemática. Caberá ao professor organizar os meios e criar o ambiente propício à concretização do programa, de modo a que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas (Ministério da Educação, 2004, p. 163).

Neste sentido, tentei que a abordagem à Matemática fosse realizada de forma mais lúdica, para que os alunos não perdessem o interesse por esta área e pelo contrário, fomentar cada vez mais o gosto pela Matemática.

A minha intervenção começou com a aprendizagem do número quatro por extenso e a ordenação dos números até cinco de forma crescente e decrescente. Importa referir que os alunos já conheciam os números até cinco, contudo não sabiam escrever por extenso, assim, a professora cooperante sugeriu que abordássemos ao longo das semanas o número até cinco por extenso.

Relativamente à forma escrita por extenso do número cinco, senti algumas dificuldades em planificar uma atividade que fosse lúdica e interativa para os alunos (Apêndice J e K). Contudo, como constatei ao longo das semanas que os alunos tinham gosto em participar e ir ao quadro corrigir os exercícios. Assim sendo, e após um diálogo inicial, optei por colocar no quadro, quatro imagens em que cada uma possuía os números até quatro, para que os alunos realizassem as contagens e escrevessem o número por extenso até três e aprendessem a escrever o número quatro. Segundo o Ministério da Educação (2007) “nas primeiras abordagens ao número é importante proporcionar aos alunos experiências de contagem, incluindo nessas contagens o recurso a modelos estruturados como, por exemplo, cartões com pontos organizados de forma padronizada e não padronizada e objectos dispostos em arranjos diversos” (p.13).

Nesta atividade constatei que alguns alunos tinham dificuldades em recordar como eram escritos os números por extenso, até três, porém, alguns destes, fizeram-no com facilidade.

Ao longo desta atividade no quadro, foi entregue um ficha para que os alunos treinassem a escrita dos números por extenso e o algarismo. Nesta fase inicial considerei

importante que os alunos treinem a sua escrita e reconhecessem como deveriam redigir determinadas palavras, neste caso, os algarismos.

Como acima referido, para além da aprendizagem do número quatro por extenso, foi abordado a organização dos números de forma crescente e decrescente. Para tal, optei por dispor cinco maçãs de tamanhos diferentes, no quadro, e os números de um a cinco, como podemos observar na figura 30, considerei importante ao longo da minha intervenção educativa utilizar materiais para o processo de aprendizagem dos alunos. Na perspetiva de Prado (1998) citado por Caldeira (2009) “o adulto serve-se dos materiais, como instrumentos, para motivar as atividades que se pretende ricas e estimulantes, num processo de manipulação-acção e posteriormente de representação – conceptualização” (p. 17).

Neste sentido, na fase seguinte, os alunos teriam de corresponder os números à maçã que considerassem a mais correta. Apesar de o primeiro aluno colocar o número na maçã de forma correta (Figura 30), senti necessidade de questionar para compreender se este tinha compreendido a razão pelo qual fez de determinada maneira e não de outra, então questionei, *“Porque colocaste o número um na maçã mais pequena?”* o aluno respondeu *“Porque o número um é mais pequeno que o dois e esta maçã é a mais pequena.”* (Carol). Assim sucessivamente, os alunos foram correspondendo os números às maçãs de forma correta, sem qualquer tipo de dificuldades e foram capazes de explicar porque faziam da forma que fizeram e não de outra.

Figura 30. Aluna a fazer a correspondência entre o número e a maçã

Após esta fase inicial, passaríamos à organização das maçãs com os números de forma crescente e decrescente (Apêndice J). Importa referir que os alunos já tinham uma pequena noção do que quereria dizer organizar os números por ordem crescente e decrescente. Contudo a maioria destes já não se recordavam deste conceito. Assim sendo, comecei por pegar nas ideias dos alunos que já conheciam, para que estes explicassem à turma o que queria dizer organizar os números por ordem crescente e por ordem decrescente.

Importa referir que ao longo desta prática tive sempre em conta os conhecimentos e experiências dos alunos sobre os assuntos abordados e neste caso sobre o sentido de número, pois segundo o Ministério da Educação (2007) este conhecimento e experiência que os alunos já possuem constituem “uma base importante a partir da qual a aprendizagem neste tema deve decorrer, tendo sobretudo em vista o desenvolvimento nos alunos do sentido de número” (p.13). Neste sentido um dos alunos respondeu, relativamente à ordem crescente, “*É do mais pequeno para o maior*” (Gustavo). Depois de esclarecidos sobre o significado, alguns alunos, os mais participativos, dirigiram-se ao quadro para realizar a organização dos números de forma crescente.

Os alunos não tiveram dificuldades em organizar as maçãs com os números, de forma crescente. Após a elaboração desta parte da atividade, passamos à organização das maçãs e dos números de forma decrescente. Neste sentido questionei os alunos se estes sabiam como

deveríamos organizar as maçãs com os números de forma decrescente e uma das alunas respondeu que “*É ao contrário!*” (Soraia). Nesta fase do exercício, os alunos teriam de realizar a contagem decrescente e segundo Castro e Rodrigues (2008) “a fluência em contagens ascendentes (crescentes) não implica a mesma fluência em contagens decrescentes” (p.22). Ou seja, é natural para os alunos que estão a interiorizar o sentido de número e as suas contagens, realizar a contagem crescente do que as contagens decrescente. Todavia, e de uma forma geral, o grupo não apresentou dificuldades em realizar esta contagem, apesar de a realizarem de forma mais lenta e de precisarem de mais tempo para pensar.

Após estas noções de contagens e depois de alguma prática, os alunos já estavam preparados para iniciar uma abordagem às operações aditivas (Apêndice K, L e M). Neste sentido baseando no Ministério da Educação (2004) que indica que “para efectuarem cálculos, as crianças, sobretudo no 1.º e 2.º anos, precisam de suportes que as ajudem a pensar. Assim, na sala de aula deve haver materiais de apoio e o professor permitirá que cada criança utilize, com liberdade, o que for mais conveniente” (p. 172). Optei pela utilização de materiais, cartolina com o sinal de (+) de (=) e dez cápsulas, para que as crianças experimentassem várias formas de fazer operações.

Para iniciar a atividade comecei por exemplificar uma das operações (Figura 31) com o mesmo material no quadro para que os alunos compreendessem como poderiam realizar e utilizar o material.

Figura 31. Explicação do exercício sobre as operações de adição



Após esta fase, optei por distribuir o material pelos alunos e dei algum tempo para que estes se familiarizassem com este e manuseassem livremente sem minhas indicações.

Posteriormente, os alunos iniciaram as suas tentativas para a realização de operações (Figura 32) em que o meu papel era o de orientar individualmente se eventualmente ocorressem dúvidas. Após a realização de alguns cálculos, os alunos, através do material, foram ao quadro exemplificar alguns exercícios.

Figura 32. Os alunos a realizar os seus cálculos através da utilização dos materiais disponibilizados



De seguida, os materiais foram recolhidos, pois necessitava que os alunos estivessem com atenção à explicação. Nesta fase iríamos passar dos materiais à escrita do número e da operação em geral, para posteriormente redigir as operações a que os alunos chegaram. Para tal estes comunicaram quais os resultados chegados e a forma como executaram, Castro e

Rodrigues (2008) explicam que “a comunicação oral é um excelente meio de desenvolvimento da linguagem, da criatividade, da organização reflexiva de ideias e dos vários tipos de raciocínio e é uma competência fundamental no desenvolvimento matemático das crianças [...]” (p.33). Por exemplo, um dos alunos indicou, “*Eu contei 2 cápsulas mais 2 cápsulas e no fim pus quatro, porque $2+2 =4$* ” (Lucas) assim pude compreender que a criança foi capaz de perceber o exercício e realizar as suas operações.

De uma forma geral as crianças compreenderam como se poderiam realizar diversos cálculos através do material e foram capazes de chegar aos resultados. Contudo é um conteúdo fundamental na aprendizagem dos alunos e como tal optou-se por continuar a incidir sobre este tema, para que estes desenvolvessem bases essenciais para as suas aprendizagens na Matemática.

Outro dos exercícios realizados sobre as operações foi o jogo do dominó, na perspetiva de Caldeira (2009), o jogo é uma forma de interação das crianças com o meio, em que a partir deste elas desenvolvem capacidades a nível afetivo, intelectual e social. Assim sendo, para este jogo foi entregue uma ficha aos alunos, com imagem das peças do dominó em branco e em frente de cada peça estavam os sinais das operações de adição com espaços em branco, ou seja, ($__ + __ = __$). Para iniciar o exercício eu tinha um saco com alguns cartões de dominó para que os alunos retirassem um dos cartões e executassem a operação no quadro (Figura 33). Este jogo teve por objetivo estimular e exercitar o pensamento lógico dos alunos, pois Caldeira (2009) refere que os jogos levam a criança “pensar com lógica e critério de forma a permitir [...] conquistas cognitivas, emocionais, morais e sociais, em que como produtores do conhecimento, podem tomar decisões, resolver problemas, o que consiste num estímulo para o desenvolvimento de competência matemática” (p. 51).

Figura 33. Aluna a executar uma operação de adição no quadro

Como podemos verificar na figura 33 a aluna retirou um cartão, fez a contagem do número de pintas pretas que aparece no primeiro quadrado da peça do dominó e escreve o número seguido do sinal (+) e o número de pintas que aparece no segundo quadrado da peça do dominó. Desta forma os alunos não limitaram-se a escrever o resultado e foram incentivadas a redigir toda a operação e a pensar sobre esta. Por exemplo uma aluna indicou *“O primeiro quadrado tem três bolas pretas então escrevo o 3, o segundo tem uma bola preta e escrevo o 1 e dá 4”* (Jéssica) este raciocínio era por nós incentivado cada vez que os alunos iam ao quadro.

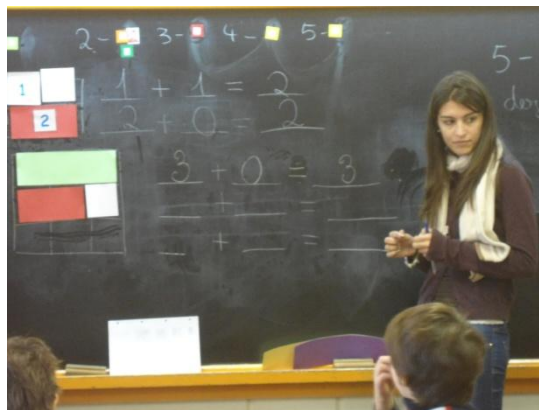
No que concerne às operações que envolvam a adição, de uma forma geral, a grande maioria dos alunos foi capaz de resolver as operações e apenas um pequeno grupo destes demonstrou mais dificuldades e necessitaram de mais tempo e acompanhamento individualizado.

Para finalizar, foi realizada uma abordagem à decomposição dos números através da utilização do material Cuisenaire, este já existia na sala para que todos os alunos pudessem manusear. De acordo com Caldeira (2009) a utilização de material manipulativo “através

diferentes atividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar aprendizagens” (p. 15).

Para iniciar a atividade comecei por explicar as regras deste jogo, ou seja, indiquei que não o resultado teria de ser sempre cinco e que também não poderiam existir decomposições iguais (Apêndice N). Posteriormente exemplifiquei no quadro uma decomposição, com a utilização de cartolinas com as mesmas cores do Cuisenaire, apenas até ao número cinco (Figura 34). Importa então referir que as peças do material Cuisenaire até cinco é composto da seguinte forma: o número 1-Branco, o 2- Encarnado, o 3-Verde-claro, o 4-Rosa e o 5-Amarelo.

Figura 34. Decomposição dos números a partir do material Cuisenaire



Nesta atividade os alunos realizaram as suas decomposições dos números até cinco, com utilização do material Cuisenaire e recorrendo à tentativa erro e por vezes solicitaram a nossa ajuda quando necessária. Juntamente com o material foi entregue uma ficha de trabalho para que os alunos realizassem a decomposição através da pintura dos espaços brancos com as cores do material e a decomposição dos números através das operações de adição (Figura 35).

Figura 35. Aluna a decompor os números através da utilização do material

Cuisenaire



Nesta atividade os alunos apresentaram algumas dificuldades em conseguir compreender o exercício e com isto constatei que a manipulação deste material e a realização destes exercícios deverão continuar a ser trabalhados na sala. Na medida em que é um recurso que ajuda a desenvolver aspetos relacionados com o sentido de número na “compreensão dos significados (inclui o carácter ordinal e cardinal dos números), explorar relações entre os números (composição e decomposição de conjuntos), a compreensão da grandeza relativa dos números, desenvolver intuições acerca dos efeitos das operações com números e desenvolver padrões de objectos comuns” (Caldeira, 2009, p. 129).

Na minha opinião este tipo de exercício com a utilização de material didático é uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos na medida em que estes servirão de auxiliares para o seu raciocínio.

Português

Reconhece-se a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia. [...] Entende-se que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso. (Ministério da Educação, 2004, p. 135).

É fundamental que os alunos adquiram e consigam dominar a competência linguística para que consigam ter acesso ao conhecimento e desta forma realizar as suas aprendizagens e comunicar com todos os intervenientes da sociedade. Para além disto e para que os alunos compreendam os conteúdos transmitidos nas restantes disciplinas, necessitam em primeiro lugar de desenvolver competências a nível do português.

As crianças quando entram no primeiro ano de escolaridade estão em diferentes níveis. Isto acontece porque nem todas tiveram as mesmas vivências e algumas poderão ter contacto com alguns conhecimentos sobre a língua e outras não. Neste sentido cabe ao professor averiguar estas situações e posteriormente adequar a sua intervenção. Assim, “quanto mais as crianças sabem sobre leitura e escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso de aprendizagem posterior da leitura” (Sim-Sim, 2009, p. 20). A mesma autora explica que a criança começa por compreender que a linguagem escrita contém informação e que a leitura é a forma para expressar essa informação. A partir de então a criança será capaz de compreender que a leitura e a escrita serão úteis em várias situações, tais como, para enviar mensagens, para nos lembrar de algo, para aprender, entre outros (2009).

Ao longo da minha intervenção e aprendizagem da leitura e da escrita, optou-se por utilizar o método fonomímico de Paula Teles. Importa referir que a utilização deste foi-nos sugerida pela professora cooperante, visto os alunos já estarem familiarizados com o mesmo.

Este método consiste na utilização da apresentação de um cartão que contem a letra em manuscrito e letra de impressão. Acompanhado da apresentação do cartão as crianças escutam e aprendem a música relacionada. Posteriormente existem algumas fichas de trabalho para que os alunos pratiquem a escrita da letra.

Como o próprio nome indica, esta aprendizagem é realizada através dos fonemas, ou seja, dos sons, que segundo Freitas, Alves e Costa alguns investigadores da área psicolinguística, do ensino, da pedagogia, das didáticas e da saúde ligadas à terapia e

reabilitação, constataram que “o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade” (2007, p. 8). Tendo por objetivo a prevenção do insucesso escolar na realização de tarefas de leitura e de escrita, a escola deverá promover o desenvolvimento de competências na oralidade.

Assim sendo, numa primeira fase apresentei primeiramente a letra “l” minúscula e as várias formas de escrever, ou seja, letra manuscrita ou impressa e só posteriormente foi apresentada a letra “L” maiúscula (Apêndice L e M). Nesta fase os alunos visualizavam e interiorizavam a letras e o som produzido, no qual todas elas demonstraram ser capazes de pronunciar corretamente. Posteriormente e tendo por base o método fonomímico, os alunos escutaram uma música relacionada com a letra e depois repetiam-na. Para este exercício os alunos teriam de identificar as rimas e conseguir pronunciar-las, “é crucial que a criança desenvolva um conjunto de capacidades fonológicas que se já revelaram determinantes na aprendizagem da decifração nomeadamente a capacidade para produzir e detectar rimas” (Sim-Sim, 2009, p. 23).

Importa referir que para além disto, em conversa com a professora cooperante e o meu par de estágio, optou-se por utilizar diferentes materiais de diferentes texturas, para que os alunos pudessem realizar os contornos das letras que foram aprendendo, ou seja, utilizamos areia (Figura 36), tintas de relevo, esponja eva (Figura 37), entre outros. Desta forma, os alunos puderam treinar de uma forma divertida e experimentar diferentes materiais e texturas.

Figura 36. Aluno a escrever na areia **Figura 37. Aluna a contornar a letra com o dedo**

Relativamente às atividades realizadas após esta fase inicial, optou-se pela utilização de fichas e exercícios para que os alunos pusessem em prática os conhecimentos adquiridos. Importa referir que algumas destas estavam incluídas no método fonomímico e outras eram por nós realizadas.

Além das fichas, os alunos puderam ter contacto com diferentes tipos de texto, por exemplo, para abordar a letra “L” e “T” optou-se por trabalhar dois trava-línguas de Luísa Costa Gomes e Jorge Nesbitt (Apêndice J e K). Destas experiências com outros tipos de textos, “resultam manifestações emergentes de conhecimento sobre a leitura e a escrita que são preditivas de sucesso na aprendizagem posterior da leitura” (Sim-Sim, 2009, p.33). Estes textos foram primeiramente, apresentados através do computador com respetivo áudio o que deixou as crianças mais atentas e motivadas.

Assim sendo, após a audição dos trava-línguas e leitura em grupo, optou-se por realizar uma atividade simples recorrendo às tecnologias, neste caso o computador. Para esta atividade os alunos vinham, um de cada vez, identificar as letras que já conheciam (Figura 38) enquanto as restantes faziam a mesma atividade, no exemplar entregue a cada uma delas.

Figura 38. Aluna a identificar as letras conhecidas através da utilização do computador



Os alunos ao utilizarem este tipo de suporte demonstraram-se mais participativos na realização da atividade visto não ser habitual a utilização de este tipo de material na abordagem aos conteúdos programado.

Nesta fase os alunos já conheciam as vogais e algumas consoantes, também já eram capazes de identificar ditongos e ler pequenas palavras. Assim sendo, relativamente à correspondência som/grafema e às implicações pedagógicas decorrentes, “a investigação, mostrou-nos [...] que é mais fácil identificar, segmentar e juntar unidades de som maiores (palavras e sílabas) do que unidades de som mais pequenas (unidades intrassilábicas e fonemas) (Sim-Sim, 2009, p. 39).

Neste sentido passou-se à divisão silábica, para tal e como auxiliar optou-se pela utilização do livro “Aprendendo a ler e escrever com afecto” de Marina Graça S. Ganança Pereira (Apêndice N). Neste método a palavra dividida por sílabas é separada por três cores diferentes, ou seja, se a palavra estivesse dividida em duas sílabas a primeira corresponderia à cor verde e a última à cor vermelha (Figura 39), por outro lado se a palavra tivesse três ou mais sílabas o processo era o mesmo, contudo as sílabas do meio corresponderiam sempre à cor amarela.

Figura 39. Divisão de palavras em duas sílabas

Para este exercício, os alunos começaram por dividir as palavras com o bater das palmas para tentar compreender como deveriam ser divididas silabicamente. Posteriormente, os alunos que se ofereciam para participar, foram ao quadro realizar a divisão segundo as cores corretas e os restantes realizavam e corrigiam na ficha de trabalho (Figura 40).

Figura 40. A criança realiza a ficha de trabalho sobre a divisão silábica

Após a realização dos exercícios constatei que nem todos os alunos haviam compreendido em que consistia a divisão silábica, isto é, os alunos que estavam menos atentos e devido também às palavras elegidas para a dividir silabicamente, entenderam esta

divisão como a separação das letras em número iguais. A partir de então optou-se por incluir uma palavra com um número de letra ímpar, para que os alunos compreendessem que este tipo de divisão não tinha necessariamente de ser dividido em números iguais. Uma das palavras eleitas com número ímpar de letra foi a palavra “leite”, esta teve de ser repetida, pois alguns dos alunos faziam a divisão como, “le-i-te”. Após alguma insistência estes foram capazes de realizar as divisões silábicas corretamente, contudo estas divisões silábicas deverão continuar a ser trabalhadas. Neste sentido, “a capacidade para o rápido reconhecimento de sílabas [...] é determinante na celeridade da identificação de uma palavra escrita” (Sim-Sim, 2009, p.53).

No final da nossa intervenção educativa os alunos já eram capazes de ler frases simples pausadamente, assim segundo Sim-Sim, “ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimento (Sim-Sim, 2009, p.9). Visto estarmos numa fase inicial e para que nenhum aluno se sentisse pressionado ou até desencorajados por sentir algumas dificuldades, naturais nesta fase de aprendizagem, estas leituras foram realizadas com a turma e em coro. Alguns alunos estiveram mais participativos do que outros, alguns também demonstraram mais dificuldade em acompanhar, tais como a Inês, a Laura e a Tânia. Para tal, incentivou-se estas crianças e lerem individualmente, nos seus lugares, para que o aluno não se sentisse constrangido por os restantes colegas estarem a escutar.

Em suma, o tempo de intervenção na sala do 1.º ano de escolaridade foi reduzido e gostaria de ter acompanhado mais a turma para observar mais evoluções, todavia, de uma forma geral, todos os alunos tiveram uma evolução na área do Português, em que, muitas já eram capazes ler frases simples e de fazer a divisão silábica. Para além disto, constatei que os alunos sentiam-se motivados para aprender a ler e escrever e este era um dos objetivos principais da nossa intervenção na área do português.

Estudo do Meio

Ao longo da minha intervenção na turma do 1.º ano não tive oportunidade de orientar atividades relacionadas com a área do Estudo do Meio. Contudo e na medida em que as planificações foram realizadas em consonância com o meu par de estágio, posso afirmar que tive uma participação ativa. Assim sendo, nas atividades abaixo mencionadas o meu papel não foi o de orientadora principal, visto estas terem sido realizadas na semana do meu par de estágio.

No âmbito desta área curricular e com intuito de dar continuidade ao trabalho realizado pelas colegas que estiveram anteriormente na mesma sala, em contexto de estágio, optou-se por realizar uma revisão sobre a prevenção rodoviária. Assim, iniciou-se a abordagem do tema com o diálogo no sentido de compreender quais os conhecimentos que os alunos já tinham sobre este, de acordo com Ausubel (1963) citado por Arends (1995) a utilização de organizadores prévios é uma estratégia pedagógica fulcral na aprendizagem dos alunos. A função desta é “definir com clareza e precisão as principais diferenças e semelhanças entre as ideias de uma matéria a aprender e os conceitos já existentes na estrutura cognitiva” (Ausubel (1963) citado por Arends (1995).

Os alunos começaram por indicar que *“Devemos ter cuidado a atravessar a estrada.”* (Gustavo) ou *“Devemos andar no passeio.”* (Lucas) entre outras. A partir daqui e com objetivo de fazer uma consolidação dos conteúdos já abordados anteriormente, optou-se pela realização de um jogo do certo e do errado através da utilização de imagens. Assim, neste jogo eram expostas duas imagens para que um dos alunos indicasse qual a correta e porquê. Neste sentido, com a utilização das imagens pretendemos despertar a atenção dos alunos, facilitar a troca de ideias e a compreensão do exercício (Lopes & Pereira, 2004).

Esta atividade foi uma forma lúdica e divertida de aprender onde os alunos demonstraram-se muito participativos e foram capazes de realizar um diálogo coerente e

transmitir a informação pretendida. É através da comunicação que a criança “desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente (Nunes, 2001, citado por Franco, Reis & Gil, 2003, p.16).

Relativamente ao tema, as normas de prevenção de acidentes doméstico, iniciamos como habitualmente por realizar um diálogo argumentativo. Visto ser um tema do quotidiano observei que os alunos tinham muitas ideias e conhecimentos, pois alguns destes foram capazes de mencionar alguns objetos perigosos relacionando com algumas situações de perigo. A partir do diálogo passamos à visualização de um vídeo sobre a segurança em casa, no qual os alunos pediram para repetir. Após esta visualização os alunos fizeram alguns comentários sobre o vídeo, tais como: “*O boneco não devia estar em cima da cadeira com rodas, é perigoso!*” (Soraia) ou “*Eu já vi aquele sinal na casa de banho do Madeira Shopping!*” (Gustavo) neste último comentário o aluno referia-se ao sinal que costuma estar no chão a indicar que o piso está molhado. Após esta visualização e com intuito de dar continuidade ao vídeo, foram expostas algumas imagens em formato *PowerPoint* (Figura 41) com objetos considerados perigoso e objetos considerados inofensivos, para que os alunos comentassem e indicassem quais os perigosos e porquê. Ao longo do estágio observou-se que a utilização de *PowerPoint* e das tecnologias uma mais-valia, pois os alunos demonstravam-se mais atentos com a utilização destes, ou seja, este foi um incentivo visual muito utilizado por nós ao longo da nossa ação. De acordo com Lopes e Pereira (2004) “podemos definir meios audiovisuais como sendo, o conjunto de aparelhos e/ou documentos que facilitam a aprendizagem através da estimulação dos sentidos” (p.251).

Assim neste diálogo os alunos puderam acrescentar novas ideias relacionadas com cada uma das imagens expostas e indicar alguns acontecimentos que podem ocorrer se não utilizarem os materiais de forma correta.

Figura 41. Visualização de um PowerPoint

A reação dos alunos foi positiva, estes estiveram sempre muito participativos na atividade, indicando-nos as suas ideias prévias sobre o assunto. Estas atividades possibilitaram também a aquisição de novos conhecimentos que foram utilizadas posteriormente para a realização de uma ficha de consolidação.

Através desta ficha de consolidação foi possível observar que os alunos adquiriram as competências sem grandes dificuldades e isto deveu-se, a meu ver, pelo facto de a abordagem dos conteúdos ter partido das vivências dos alunos.

A Avaliação

Arends (1995) indica que “o termo avaliação refere-se a um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aula” (p.229). Estas informações podem ser recolhidas tendo por base as observações e as conversas entre professor e aluno, ou a partir de relatórios, fichas e testes escritos. Depois de analisadas, estas informações influenciarão o professor na adequação da sua intervenção educativa, com intuito de promover novas formas para melhorar a prestação dos alunos.

De acordo com o Ministério da Educação (2004) a avaliação “terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o

professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra” (p. 25).

De acordo com o Despacho – Normativo nº1/2005, existem três tipos de avaliação, são estas: a avaliação diagnóstica que ocorre antes do início de uma atividade e baseiam-se nos conhecimentos prévios dos alunos; a avaliação formativa que decorre ao longo das aprendizagens dos alunos e por último a avaliação sumativa que é realizada no final das suas aprendizagens.

Assim sendo, optei pela avaliação diagnóstico e a avaliação formativa. Estas basearam-se na análise dos dados retirados da observação e dos trabalhos realizados pelos alunos na área da Matemática, Português e Estudo do Meio, decorridas apenas nas semanas de intervenção.

Avaliação da Matemática

Através das opções metodológicas utilizadas para a matemática foi possível observar que a grande maioria dos alunos foi capaz de atingir as competências propostas. Desta forma, relativamente ao Bloco I- Números e Operações, segundo o Ministério da Educação “[...] a compreensão do sistema de numeração decimal e o domínio das operações aritméticas elementares constituem um dos aspectos mais importantes da aprendizagem da Matemática no 1.ºCiclo.” (2004, p. 172).

Assim sendo, constatei que todos os alunos foram capazes de ler e escrever os números até cinco e que a grande maioria foi capaz de os organizar de forma crescente e decrescente.

Ainda nos Números e Operações verifiquei que a maioria dos alunos foi capaz de realizar operações de adição e subtração através da utilização de diagramas de setas, de diferentes materiais didáticos e do cálculo mental. Contudo, quatro dos alunos demonstraram ter mais dificuldades relativamente aos cálculos, em que um destes optava sempre por

arranjar formas de copiar pelos colegas do lado, tornando-se mais complicada a sua aprendizagem.

Quando ao Bloco II- Forma e Espaço, segundo o Ministério da Educação, “o grande número de experiências, à descoberta do espaço e da forma, que a criança fez antes de entrar para a escola, é factor de interesse e empenhamento nas atividades que esta área da Matemática lhe pode proporcionar” (2004, p. 180). Assim sendo, a partir das experiências e atividades proporcionadas aos alunos relacionadas com a forma e o espaço pude constatar que a turma em geral foi capaz de manipular objetos corretamente, nomeadamente, na realização de operações de adição e de subtração. Para além disto, a turma em geral foi capaz de reconhecer o exterior e interior de um domínio limitado por uma linha fechada.

Ao longo da exploração e na consolidação de conceitos matemáticos, tive preferências pela realização de atividades que abordassem situações do quotidiano, com intuito de utilizar as ideias e conhecimentos prévios dos alunos e para que as aprendizagens fossem significativas para estes.

Foi uma mais-valia para a compreensão dos alunos a utilização de recursos didáticos na abordagem de conceitos matemáticos e realização de atividades. Nesta linha de ideias, Arends refere que “as crianças mais jovens, que estão a aprender conceitos e regras, podem ser ajudadas através de figuras e imagens ou de incentivos para gerarem as suas próprias imagens [...]” (1995, p. 309).

Avaliação do Português

Relativamente aos conteúdos abordados na área do Português, verificou-se através das fichas e trabalhos realizados ao longo da nossa intervenção, que a grande maioria dos alunos adquiriu as competências traçadas inicialmente.

Neste sentido na comunicação oral a maioria dos alunos foram capazes de expressar-se por iniciativa própria, ou seja, deram as suas opiniões e expressaram as suas ideias sobre os trabalhos realizados e relataram acontecimentos vividos e imaginados, contudo por vezes necessitavam de alguma orientação no discurso e na organização das ideias.

Na comunicação e escrita observou-se que os alunos já eram capazes de identificar muitas letras do abecedário e juntá-las para formar pequenas palavras. No final da nossa intervenção a maioria dos alunos já eram capazes de ler e escrever frases simples.

Ao longo da aprendizagem do Português na turma do 1.ºC foram proporcionadas aprendizagens significativas para os alunos baseando-nos sempre nas necessidades apresentadas por estes e nos conteúdos programáticos para o 1.º ano. Desta forma, tentamos sempre que possível ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos ou acontecimentos vivenciados por estes para abordar determinados conteúdos.

Na nossa intervenção, proporcionou-se, aos alunos, novas formas de aprender as letras e diferentes materiais para que pudessem por em prática as suas aprendizagens. Para além das letras, ao longo do estágio, os alunos já eram capazes de formar palavras e frases simples, tendo em atenção às regras básicas para a formação de frases e a organização destas para que fizessem sentido.

Na abordagem às sílabas, as crianças por vezes, apresentaram algumas dificuldades na compreensão destas, ou seja, por vezes consideravam que a leitura silábica era a palavra dividida pelo mesmo número de letras. Para colmatar esta dificuldade e para que as crianças não ficassem com essa definição, apresentámos palavras com um número de letras ímpar e desta forma os alunos foram capazes de ler e compreender a divisão silábica das palavras.

Ao longo destas aprendizagens os alunos foram realizando as suas questões e dialogando sobre estas dando-nos um *feedback*, que posteriormente possibilitou uma readequação das estratégias utilizadas. Posso afirmar que tivemos sempre a preocupação de

dar um espaço para o diálogo e realização de questões que possibilitaram-nos a compreensão das opiniões e dificuldades dos alunos.

Na nossa intervenção também optou-se por utilizar as tecnologias para que os alunos atingissem as competências propostas sobre os temas abordados, nomeadamente na apresentação de textos simples, tais como rimas, para que estes identificassem as letras, pequenas palavras ou ditongos, promovendo desta forma a utilização destes suportes para obter informação (Reis, et al., 2009).

Na nossa ação optou-se por promover uma participação ativa dos alunos para que estes fossem construtores das suas aprendizagens e para que tivessem gosto pela aprendizagem da leitura e da escrita. Verificou-se ao longo das semanas uma evolução dos alunos na aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que estes já eram capazes de identificar um maior número de letras, a junção destas para formar palavras e leitura das mesmas.

Posso concluir que a participação dos alunos, de forma ativa, ao longo das suas aprendizagens e tendo por base as suas vivências, serão mais significativa para estes na compreensão do funcionamento dos códigos da leitura e da escrita.

Avaliação de Estudo do Meio

Nesta área curricular explorou-se, com a turma, dois pontos. Estes, por sua vez, estão integrados no Bloco I- À Descoberta De Si Mesmo. Com este bloco, segundo Ministério da Educação, é pretendido que “os alunos estruturem o conhecimento de si próprios, desenvolvendo, ao mesmo tempo, atitudes de auto-estima e auto-confiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes” (2004, p. 105).

Assim sendo, no que se refere ao ponto cinco, a segurança do corpo, optou-se por realizar uma revisão da prevenção rodoviária, relativamente aos sinais de trânsito às funções. Constatei que a turma, de uma forma geral, foi capaz de os identificar e referir quais as suas

funções. Quanto aos comportamentos corretos a ter quando andamos pelas ruas, o grupo todo reconheceu que existem comportamentos que não são seguros e que podem provocar situações de perigo e foram capazes de indicar também, quais os mais corretos.

Ainda na segurança do corpo e no que reporta às normas de prevenção de acidentes domésticos a turma, através das suas experiências em casa e das ideias que tinham sobre este tema, demonstraram que tinham noção de que alguns utensílios e produtos poderiam ser causadoras de situações de perigo. Optou-se por reforçar a ideia de quais os produtos químicos que podem ser nocivos para a saúde, alertando para os sinais laranjas referente aos produtos corrosivos, tóxicos, entre outros. Neste sentido observei que a turma esteve sensibilizada para esta temática e alguns já conheciam estes sinais.

Ainda no âmbito do Estudo do Meio também foi-nos pedido uma breve abordagem às rotinas diárias, contudo devido ao pouco tempo disponibilizado para esta área não foi possível realizar todas as atividades planeadas. Apesar disto constatou-se que os alunos foram capazes de compreender que ao longo dos dias existem momentos que se vão repetindo e que estes são importantes para que haja uma boa alimentação, higiene pessoal e fundamentais para uma vida equilibrada e para o seu bem-estar.

Esta área curricular foi a menos abordada ao longo do estágio, ou seja, a professora cooperante deu preferência às áreas do Português e da Matemática. Contudo na minha opinião o Estudo do Meio é uma área fundamental para a aprendizagem na medida em que os alunos vão aglomerando experiências e saberes ao longo da vida em contacto com o meio que as rodeia, em que o papel da escola é “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (Ministério da Educação, 2004, p.105).

Intervenção com a Comunidade Educativa

Segundo Matos e Pires (1994) para comunidade educativa é necessário que sejam envolvidos os alunos, o pessoal docente, os funcionários, os pais dos alunos e representantes da comunidade do local onde está inserida a instituição de ensino.

O Ministério da Educação (2004) indica que o ensino básico contribui para a preparação dos alunos na vida em sociedade para que estes sejam cidadão com uma participação útil na comunidade. Esta preparação é realizada através,

[...] no confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca.(Ministério da Educação, 2004, p.102).

Neste sentido, ao longo da minha ação tive em consideração a importância do trabalho com a comunidade no envolvimento deste no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Assim, foram realizadas algumas atividades com as quais foi possível contar com a participação da comunidade e da família das crianças, no qual procurou-se promover relações positivas entre estas parceiras da educação.

Organização de uma Visita de Estudo à “Estação de Transferência dos Resíduos Sólidos”

No âmbito da Semana Europeia da Prevenção dos Resíduos (2012) surgiu a oportunidade de realizar uma atividade lúdica/interativa com a turma do 1.ºC com parceria da Câmara Municipal do Funchal. Esta oportunidade surgiu com intuito de visitarmos a

“Estação de transferência dos resíduos sólidos” no âmbito da semana da prevenção dos resíduos (Apêndice I). Considerou-se cada vez mais importante a reutilização de materiais, pois é um tema que tem vindo a ser trabalhado na escola, através do projeto Eco Escolas e por considerar-se ser cada vez mais importante despertar a atenção das crianças e consciencializa-las para esta temática.

Assim, antes de iniciarmos a visita de estudo foi fundamental preparar os alunos para esta, ou seja, explicou-se de que se tratava este dia, quais as regras a ter para o bom funcionamento da visita, entre outros. Importa referir que, inicialmente, a professora cooperante pretendia excluir alguns dos alunos que considerava perturbadores, todavia, através de uma conversa conseguiu-se que esta ponderasse a sua decisão e desse uma oportunidade a estes alunos.

Posto isto, para iniciarmos a visita de estudo começamos por realizar um contacto com a Câmara Municipal do Funchal, estes para além da visita facultaram o transporte, desta forma os pais não teriam de contribuir para este gasto e até mesmo os alunos mais carenciados puderam usufruir desta experiência.

O passo seguinte seria o de informar os encarregados de educação dos alunos sobre a visita e pedir as devidas autorizações. Para tal enviamos uma circular a indicar a hora o dia e o assunto. Alguns alunos tiveram de ser lembrados em vários dias para trazer a informação, pois esqueciam, apesar disto nenhum aluno ficou na escola e todos puderam visitar e aprender de uma forma interativa e divertida, este tipo de atividade é, segundo Monteiro (1995) “uma das estratégias que mais estimula os alunos dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar” (p.188).

A visita começou com uma apresentação, com linguagem apropriada à faixa etária da turma, no qual os alunos observaram um *PowerPoint* com alguns materiais que poderiam ser ou não reciclados e a forma como o deveriam fazer. A pessoa responsável pela apresentação

também explicou as consequências de uma má reciclagem através de exemplos reais, por exemplo uma garrafa com um bocado de porcelana. Após estas explicações os alunos participaram num jogo (Figura 42) no qual teriam de colocar o objeto reciclável ou não, no contentor correto. Estes estiveram sempre muito participativos e entusiasmados com o jogo e foram capazes associar a grande maioria o objeto ao contentor correto.

Figura 42. Participação dos alunos num jogo sobre a reciclagem



Na fase seguinte da visita, os alunos puderam observar como é realizada a separação dos materiais, o que lhes acontece, e para onde vão estes materiais. Ao longo desta visita, passou-se pelos vários lugares em que se realiza a separação do lixo, por exemplo pudemos observar a separação do cartão (Figura 43), do vidro, do lixo normal, entre outros e o que acontecia a cada um destes, visto terem demonstrado grande interesse.

A turma, ao longo da visita esteve muito participativa realizando algumas questões e respondendo a outras. Por exemplo, *“Para onde vão os contentores?”*(Soraia), *“O que acontece ao vidro?”*(Gustavo). A meu ver ficaram todas mais sensibilizadas e motivadas para este tema que é a reciclagem.

Figura 43. Área onde decorre a separação do cartão



Após a visita de estudo e em contexto sala de aula, tínhamos planeado a realização de uma atividade em grupo, contudo os alunos demonstraram-se muito agitados e não foi possível realiza-la, assim sendo, por sugestão da professora cooperante a atividade realizou-se individualmente. A atividade em grupo consistia na construção de um cartaz com os acontecimentos mais significativos da visita para o grupo. Na atividade individual, os alunos apenas desenharam os acontecimentos mais importantes e explicaram à turma porque elegeram esse acontecimento, refletindo não só sobre estes, mas também sobre os seus comportamentos na visita de estudo, neste sentido, Monteiro refere que “é a análise crítica do trabalho de organização e concretização da visita que possibilitará a introdução de alterações em experiências futuras” (1995, p. 194).

Realização de Atividades de Natal

No âmbito da época festiva do natal, o grupo de estágio foi convidado a participar na organização da festa e das atividades de Natal realizadas nesta época festiva. Para tal, começou-se por participar nas reuniões realizadas com o núcleo de professores responsáveis por esta organização, no qual foi nos dada a possibilidade de expor as nossas ideias, que foram bem aceites por todos.

Como tal sugerimos a realização de um Bazar de Natal, a elaboração de uma árvore de Natal feita a partir de caixas de ovos e a realização de uma exposição de presépios realizados pelos pais das crianças. Para além disto, também realizou-se a decoração de uma estrela por turma para enfeitar a escola, elaboração de postais individuais de Natal, decoração da árvore de Natal do Alfa, e organização de uma ida aos correios com a turma do 1.ºC para entregar o postal de Natal ao pai natal.

Árvore de Natal

Relativamente à elaboração da árvore de Natal, partindo de caixas de ovos, começamos por recolher o maior número de caixas de ovos de cartão e para tal foram entregues algumas circulares a informar aos pais das crianças sobre esta recolha de caixas de ovos para que estes também pudessem contribuir e participar nesta iniciativa.

Posteriormente foram realizados o recorte e colagem das caixas que não tinham o formato pretendido, para de seguida serem pintadas em diversos tons de verde (Figura 44).

Figura 44. Pintura das caixas de ovos



A montagem da árvore foi realizada no átrio da escola, no local onde ficou como peça decorativa. Ao longo das montagens as crianças demonstraram-se muito entusiasmadas e ficavam a observar o seu desenrolar. A construção desta decorreu nas últimas duas semanas antes da festa de Natal.

Apesar de todas as horas de trabalho, foram as crianças que nos deram os incentivos que necessitávamos quando realizávamos a montagem da árvore, através dos seus comentários expressões faciais. Os familiares que por lá passavam, os funcionários, professores, entre outros, também mostraram-se entusiasmados ao longo da construção da árvore e do resultado final (Figura 45).

Figura 45. Resultado final da árvore de Natal com utilização de caixas de ovos e jornais



Este trabalho de cooperação insere-se no projeto Eco escolas, com objetivo de sensibilizar toda a comunidade para a importância de reciclar e reutilizar materiais.

Decoração da Estrela do 1.ºC e Elaboração de Postais de Natal

No âmbito das atividades de natal, foi decidido na reunião com os professores responsáveis pela organização da festa e decoração de Natal, que cada turma iria proceder à decoração de uma estrela, em tamanho grande, para ser exposta ao longo do átrio da escola (Apêndice O).

Como tal, o 1.ºC elaborou a decoração da estrela com a utilização de jornais velhos, cápsulas de café e spray dourado. Para elaboração desta estrela contamos com a colaboração das famílias das crianças para a recolha de jornais velhos.

Importa salientar que ao longo do estágio, na realização das atividades de expressão plástica tivemos sempre o cuidado de utilizar materiais que pudessem ser reutilizados, tais como jornais, cápsulas de café, entre outros, sensibilizando desta forma as crianças para a reutilização e reciclagem de materiais. Para além da estrela, os postais individuais também foram realizados a partir da utilização de jornais.

Começamos por preparar um pequeno posto de trabalho para que os alunos pudessem trabalhar por grupos na estrela, enquanto as restantes trabalhavam no postal individual.

Para a realização da estrela, os alunos enrolaram folhas de jornal e realizavam as colagens com a ajuda de um adulto (Figura 46). O spray dourado e a colagem das cápsulas foram realizadas por nós, pois a inalação do spray poderia ser prejudicial para os alunos. Na figura 47 podemos observar o resultado final de um trabalho realizado pelos alunos da turma do 1.ºC, que foi a estrela de Natal.

Figura 46. Construção da Estrela**Figura 47. Estrela de Natal do 1.ºC**

Relativamente à atividade que decorreu paralelamente a esta, que foi a realização dos postais, os alunos trabalharam individualmente e utilizaram os jornais e a cola branca para os realizar (Figura 48), depois de secos, estes desenharam e escreveram uma mensagem de Natal. A ideia de redigir a mensagem partiu dos alunos pois uma aluna referiu “*Agora temos de escrever no postal*” (Soraia), visto ser uma turma de 1.º ano e por ainda existirem muitas letras que estes não conhecem, individualmente, os alunos indicavam o que queriam escrever (uma pequena frase) em que nós, posteriormente escrevemos num papel e para que alunos copiassem para os seus postais. Todas as crianças foram capazes de copiar as frases e tornar o seu postal personalizado (Figura 49).

Figura 48. Elaboração dos postais individuais **Figura 49. Resultado final de um postal**

Neste trabalho, para além de sensibilizar os alunos para a reutilização de materiais e reciclagem, estes foram também capazes de produzir pequenas frases e trabalhar a motricidade fina a nível do recorte, dobragem, colagem e desenho. De acordo com o Ministério da Educação (2004) esta manipulação e experiência “com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (p.89).

Os Correios

Com a chegada do natal os alunos do 1.º ano entusiasmavam-se a falar do que gostariam de receber do pai natal e algumas indicaram que já tinham escrito a sua carta. Como tal e aproveitando este entusiasmo, optou-se (estagiárias e alunos) pela realização de um postal com os pedidos dos alunos para enviar ao pai Natal (Apêndice O). Esta atividade foi também importante para que os alunos conhecessem um pouco do meio envolvente e os serviços que este tem para oferecer. Na perspetiva de Monteiro (1995) “o processo de ensino-aprendizagem não pode ser limitado nem pelas paredes da sala, nem pelos muros da escola. É na realidade exterior que reside o suporte de aprendizagens activas, significativas e socializadoras” (p.173).

Neste sentido na primeira fase realizou-se um diálogo sobre aquilo que os alunos gostariam de receber e uma breve e simples abordagem à carta e às suas características, visto serem alunos do 1.º ano e por não ser um conteúdo deste ano de escolaridade. Assim, as crianças indicaram aquilo que achavam que era a carta e para que servia. A ideia seguinte foi a escrita da carta no postal de turma, no qual as crianças indicaram as suas ideias e os presentes que gostariam de receber, posteriormente passou-se à leitura da mesma. Importa

referir que apesar de esta carta não ter sido escrita pelas crianças. Todas elas tiveram oportunidade de assinar o postal de Natal (Figura 50).

Figura 50. Aluna a assinar no postal para o pai Natal



Depois de lido o postal para o pai Natal expliquei que teríamos de escrever o nome do remetente e do destinatário, indicando o lugar correto e o que significava. De seguida os alunos tiveram oportunidade de se deslocarem aos CTT que situa-se perto da escola da Nazaré, para enviar o postal com os pedidos ao pai Natal. (Figura 51) Apenas um aluno poderia entregar a carta nos correios, assim sendo, a criança responsável por esta ação foi eleita pelo resto da turma através de uma votação.

Figura 51. Entrega do postal nos CTT



Árvore de Natal Alfa

Ainda no âmbito das atividades de Natal, foi-nos sugerida, por parte dos organizadores da festa de Natal, a decoração de uma árvore de Natal do Alfa para expor na sala das crianças ou pela escola. Como tal optou-se por personalizar a nossa árvore e torna-la única, através da estampagem das mãos dos alunos do 1.ºC com a utilização de dois tons de verde para dar um efeito mais realista (Figura 52).

Figura 52. Impressão das mãos das crianças na árvore do Alfa



Posteriormente os alunos, de uma forma livre e autónoma, ilustraram as bolas para enfeitar a nossa árvore de Natal (Figura 53). Para tal, foram disponibilizadas cartolinas, cores de pau, purpurinas e lápis de carvão, para permitir que o trabalho realizado promovesse “a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual [...]” (Ministério da Educação, 2004, p. 89).

No fim a árvore foi colocada no átrio da escola para decoração e desta forma as famílias das crianças puderam observar o trabalho realizado pela turma do 1.ºC. Na figura 54 podemos verificar o resultado final.

Figura 53. Aluna a decorar a árvore Alfa. Figura 54. Árvore de Natal do Alfa



Através da realização deste trabalho, os alunos compreenderam que o trabalho de todos contribuiu para um só fim, que foi a ilustração da árvore e a decoração da escola. Foi uma atividade que permitiu que os alunos trabalhassem a motricidade fina e manuseassem diferentes materiais e novas técnicas, pois segundo o Ministério da Educação (2004) “durante o 1.º ciclo as crianças deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes matérias e técnicas” (p. 95).

Bazar de Natal

Com objetivo de envolver a comunidade educativa e as famílias das crianças da escola, o núcleo de estágio organizou um Bazar de Natal. Esta ideia surge no âmbito do Projeto Eco escolas, como tal os materiais a serem vendidos seriam reutilizados, em que uns deles foram realizados pelos alunos das turmas das estagiárias, e os restantes elaborados pelas estagiárias.

Relativamente ao contributo dado pelos alunos para o Bazar de Natal que se ia realizar na festa de natal dos alunos, começou-se por explicar em que consistia a venda e para que revertia o seu valor, com este diálogo pretendíamos perceber qual a opinião das crianças sobre esta ideia e se estas estavam dispostas em contribuir com a realização de material para a venda. As crianças ficaram entusiasmadas e mostraram-se muito solidárias quando referimos

para que reverteria o valor conseguido na venda, desta forma fomentou-se o sentido de responsabilidade e solidariedade dos alunos. Assim sendo, optou-se por realizar marcadores de livros (Figura 55) utilizando as aguarelas e caixas de cereais (Apêndice P). Os alunos foram capazes de elaborar 45 marcadores em pouco tempo e promoveu-se o desenvolvimento da motricidade fina através da utilização de diferentes materiais (Figuras 56). Posteriormente os marcadores foram forrados com uma cartolina de cor no verso e plastificados.

Figura 55. Criança a pintar



Figura 56. Resultado de alguns marcadores



Antes da elaboração do Bazar de Natal falamos com o Diretor da escola que se mostrou muito recetivo para todos os nossos projetos, disponibilizando os recursos necessários para alguns destes. Assim sendo o núcleo de estágio elaborou um cartaz convidativo que foi exposto no portão da escola, para que os pais, familiares dos alunos, professores e todos os funcionários da escola pudessem comparecer e contribuir com a compra de materiais ou bolos/tartes.

A primeira fase consistiu na seleção e pesquisa de materiais que poderiam ser realizados a partir de materiais que já não eram necessários, tais como, caixas de cereais, rolhas, garrafas, entre outros, a partir de então selecionou-se que tipos de objetos poderíamos realizar com estes materiais, e como tal foram realizadas bases para copos, objetos para decoração, garrafas decoradas com diferentes técnicas, entre outros. Na fase seguinte foi estipulado os preços para cada um dos objetos e bolos/tartes.

O Bazar de Natal decorreu no dia 18 de dezembro do ano 2012 que coincidiu com a festa de Natal da escola. A venda decorreu na parte da manhã ao longo da festa de Natal, ou seja, entre as 9h00m até às 13h30m e nesta participaram todo o grupo de estágio de forma organizada (Figura 57).

Figura 57. Participação no Bazar de Natal



Houve alguma adesão por parte dos pais, familiares, professores e familiares na compra dos produtos, contudo não conseguimos vender todos os artigos expostos. O valor arrecadado remeteu para a Liga de Pais com objetivo de colmatar algumas escassezes que pudessem existir.

A intencionalidade educativa inerente a esta atividade foi a educação para a cidadania na medida em que foram promovidos valores para a vida em democracia, tais como a partilha, o respeito e a colaboração de criança e adulto.

Considerarei esta participação uma mais-valia, na medida em que possibilitou-me a participação na organização de uma atividade que promoveu a relação e o desenvolvimento de competências com a comunidade educativa. A realização destes eventos e o trabalho em equipa contribui de uma forma positiva para a aprendizagem das crianças, na medida em que fomenta a relação criança adulto e relação escola família, pois “trabalhar com e para os pais é uma função organizacional do ensino muito importante e quando desempenhada

adequadamente, pode criar um forte sistema de apoio para os novos professores e para os seus alunos.” (Arends, 1995, p. 468).

Exposição de Presépios Realizados pelas Famílias dos Alunos

No âmbito da época festiva que foi o Natal e como forma de incluir os pais nas atividades da escola, o grupo de estágio organizou uma exposição de presépios a partir de materiais que poderiam ser reutilizados. Neste sentido, pretendeu-se sensibilizar as famílias dos alunos para esta prática cada vez mais importante que é a reciclagem e a reutilização de materiais. Para além do mais, a realização de materiais decorativos a partir de outros, utilizados no dia-a-dia e que já não são necessários são mais económico e têm a vantagem de poderem ser personalizados e únicos.

Importa referir que inicialmente o grupo tinha planeado a exposição para um centro comercial, durante alguns dias, contudo e por não obtermos a autorização do mesmo, não foi possível seguir em frente com esta ideia e optou-se por realizá-la na escola EB1/PE da Nazaré.

Assim sendo, numa primeira fase foi emitido um ofício para autorização por parte do Diretor para a realização dos mesmos e posteriormente enviou-se uma circular às várias turmas da escola da Nazaré. Neste ofício estava explícito em que consistia a atividade e a data limite para a entrega de uma resposta, se iriam ou não participar na atividade. Importa referir que foi eleita uma data limite, para compreendermos quantos presépios iríamos receber e preparar o local adequado para a exposição, mediante número de presépios recebidos.

Neste sentido, obtivemos alguma adesão dos pais dos alunos, inicialmente muitos indicaram que não iriam participar, contudo ao observarem o entusiasmo dos seus filhos quando outros alunos traziam os seus presépios, optaram por mudar de ideias e participar.

A exposição decorreu no dia 18 de dezembro, ou seja, no mesmo dia da festa de Natal. Esta passou-se numa sala da escola e para tal elaboramos um cartaz a informar onde estariam expostos os presépios. Como podemos observar na figura 58 e 59 recebeu-se diversos presépios com materiais e tamanhos diferentes.

Figura 58 e Figura 59. Exposição de presépios



A realização desta atividade foi uma mais-valia, os alunos demonstraram-se entusiasmadas e muitos indicaram que ajudaram os pais na elaboração dos presépios e ao longo da exposição as suas expressões demonstravam orgulho e felicidade.

Esta atividade teve por objetivo envolver pais e alunos na mesma atividade para que estes trabalhem em cooperação promovendo desta forma, tempo de qualidade entre estes incluindo-os também nas atividades da escola.

Reflexão do Estágio do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Esta minha ação no 1.ºCiclo possibilitou-me refletir sobre o papel do professor e como este deverá encarar a educação nos dias de hoje. Para mim um bom professor deve ser investigador, reflexivo, orientador e motivador, podemos entender o papel do professor como o de “[...] formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida, não é aumentar o sucesso estatístico, tão desejado pelos governantes!” (Estanqueiro, 2010, p.15) ou seja, como futuros professores devemos dar atenção às individualidades dos alunos e promover atividades que

sejam desafiadoras e estimulantes com intuito de desenvolver as suas capacidades nas diferentes áreas.

O processo de aprendizagem leva o seu tempo, pois os alunos são todos iguais mas ao menos tempo todos diferentes e a aquisição de conhecimentos pelos alunos é diferente de aluno para aluno, como tal “Um bom professor não transforma o processo de aprendizagem numa corrida de obstáculos, em que os mais fracos tropeçam e caem, como se a qualidade do ensino correspondesse à quantidade de «chumbos».” (Estanqueiro, 2010, p. 15)

Para esta minha intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico optei pela utilização de metodologias consideradas atuais segundo alguns teóricos. Todas estas visavam a utilização de estratégias para que os alunos ficassem motivados ao longo das suas aprendizagens e para que fossem capazes de rentabilizar as suas capacidades. Assim sendo, o papel do professor é também o de motivar os alunos que possam estar mais desmotivados arranjando estratégias e tentar perceber os motivos dessa desmotivação, como tal e para que os alunos se pudessem expressar através de outras formas, possibilitou-se a realização de atividades mais práticas e livres, tais como os diálogos pois nestes as crianças gostavam de se exprimir sobre assuntos que nem sempre estavam relacionados com o tema da aula, estes normalmente realizavam-se antes de iniciarmos a marcação das presenças e do tempo para que não ocorresse um corte demasiado extenso durante as aulas. Os alunos também puderam expressar as suas ideias através da expressão plástica.

Ao iniciar esta intervenção, uma das grandes preocupações, na qual provocou alguma ansiedade, prendeu-se com o facto de esta turma ser do 1.º ano de escolaridade. Assim sendo, tinha consciência de que uma das competências a desenvolver com os alunos seria a iniciação à leitura e escrita. Esta suscitou alguma curiosidade e dúvida na medida em que não saberia bem como explorar com os alunos, apesar disto, este fator tornou a minha aprendizagem mais rica.

Como tal, para a introdução das letras utilizou-se o método fonomímico de Paula Teles, pois os alunos já estavam habituadas a esta forma de trabalho e no qual nós também concordamos em utilizá-lo.

Uma das dificuldades que senti ao início, foi na gestão de comportamentos, pois existiam algumas crianças que distraiam o resto da turma e por vezes tornava-se mais complicado controlar o grupo todo. Observei que os alunos estavam habituados ao tom de voz demasiado alto para ficar em silêncio, logo eu o meu par de estágio, optou-se por utilizar outras estratégias para manter o controlo do grupo, tais como, pronúnciação em grupo uma rima para estar em silêncio, o deitar a cabeça na mesa até estarem todos mais calmos, ou através da utilização de atividades mais práticas, evitando altear o tom de voz. Neste sentido, senti que fui capaz de controlar o grupo na medida em que estes foram capazes de respeitar as regras para o bom funcionamento das aulas.

Quanto às atividades realizadas com a turma, existiu uma vontade de realizar trabalhos nos quais os alunos pudessem cooperar uns com os outros, contudo devido ao comportamento da turma e por sugestão da professora cooperante, não foi possível realizar qualquer tipo de trabalho de grupo, isto ocorreu pois apesar de a professora cooperante indicar que tínhamos muita liberdade para realizar as atividades quiséssemos, por vezes referia que com a turma em questão não era possível, além disto ao longo das semanas e visto estarmos mais próximos das avaliação a professora indicava que deveríamos utilizar mais o manual e mais fichas no sentido de preparar os alunos para as fichas de avaliação. Nesta fase senti-me um pouco mais frustrada, contudo tentou-se sempre dar a volta a esta situação e sempre que possível planeávamos atividades didáticas que despertassem a atenção dos alunos nas quais estes pudessem participar de uma forma ativa com as suas ideias e pudessem discutir com os outros, para que desta forma se sentissem mais motivadas para a aprendizagem, pois “os alunos têm de participar activamente nas atividades da aula. Isso ajuda a formar cidadãos

participativos e críticos. Abrir a aula à participação dos alunos não resolve todos os problemas do ensino. Mas reforça a motivação e promove a aprendizagem.” (Estanqueiro, 2010, p. 39).

O grupo com o qual estagiei era heterogêneo quanto às aprendizagens e conhecimentos. Na turma existiam alunos que apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem e por vezes alguma desmotivação pelas atividades escolares. Ao longo da ação também constatei que, naturalmente, os ritmos de aprendizagens eram diferentes, ou seja, existia um pequeno grupo de alunos que poderiam fazer uma determinada atividade em apenas 15 minutos e outras na mesma atividade, poderiam demorar 45 minutos ou mais. Este último grupo refere-se a um grupo que tinha tendência de estar mais distraído e portanto por vezes necessitavam de um apoio mais individualizado. Esta característica denomina-se segundo Arends (1995) simultaneidade, ou seja, “enquanto ajuda um aluno, durante o seu trabalho individual, a professora tem de dar atenção ao resto da turma, lidar com as interrupções e controlar o tempo.” (Arends, 1995, p.111). Esta foi outra das dificuldades que encarei, isto é, ser capaz de auxiliar de forma individualizada uma criança e em simultâneo, ser capaz de controlar o resto do grupo e dar a devida orientação ao resto dos alunos.

Relativamente ao grupo de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, constatei que o facto de não realizarem as atividades tão depressa como outros alunos, e à exceção de uma atividade mais difícil, não significa que compreendem os conteúdos. Isto acontecia por vezes, pois os alunos que tinham tendência para estarem mais distraídos também distraiam outros, neste sentido por vezes era necessário uma atenção mais individualizada e conversar com o aluno ou alunos em questão.

No que concerne ao relacionamento com as famílias, este não ocorreu de uma forma tão direta como aconteceu no Pré-escolar, ou seja, não foi possível conversar com os familiares dos alunos pois não nos cruzávamos nem na hora de entrada nem na hora de saída. Como tal,

o relacionamento com os familiares ao longo do estágio deu-se de uma forma indireta, através das atividades realizadas, nomeadamente no projeto das letrinhas, projeto iniciado pelas colegas estagiárias que tinham estado na mesma sala, no qual fizemos apenas algumas alterações na forma como este estava exposto para que os alunos tivessem acesso. Ou seja, neste projeto e quando era iniciado uma nova letra uma criança era responsável de trazer uma rima ou um pequeno texto sobre a letra, este realizou-se com os pais dos alunos, contudo inicialmente estas rimas ficavam num *dossier* num armário que os alunos não tinham acesso, com intuito de tornar visível a todos os alunos optou-se por construir uma casinha das letras em cartolina para ficar exposto e visível a todos eles. Para além desta atividade e como já foi referido, os trabalhos relacionados com o Natal também tiveram participação dos pais.

Considero a participação da família na vida dos alunos como uma mais-valia, na medida em que, família e escola são parceiros na educação. O professor deverá desta forma fortalecer esta relação pois “ uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar dos alunos.” (Estanqueiro, 2010).

De uma forma geral, apesar das dificuldades encontradas, esta intervenção, numa turma de 1.º ano do Ensino Básico foi uma experiência nova e gratificante, pois foi possível, apesar do curto espaço de tempo, verificar uma evolução significativa nos alunos. Os alunos já eram capazes de ler e escrever algumas frases simples.

Parte IV – Considerações Finais

A conjugação do estágio nas duas valências e a construção do presente relatório possibilitou-me adquirir competências a nível prático e teórico. Relativamente ao nível prático este refere-se às relações com as crianças e todas as estratégias utilizadas para colmatar as dificuldades destas e responder aos interesses, baseando-me sempre nos conhecimentos prévios destas e nas suas características. Esta intervenção educativa possibilitou-me também colocar em prática alguns conhecimentos e teorias adquiridas no decorrer do curso, por exemplo nas didáticas de educação Pré-escolar e do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

No que concerne à teoria, esta teve a sua importância a nível da formação de educador/professor, pois é a partir desta que o docente vai compreender determinados acontecimentos e dar respostas às características do grupo. Neste sentido, a teoria e a prática complementam-se.

A participação nos dois estágios permitiu-me adquirir diferentes experiências, em diferentes meios e com idades distintas. Assim sendo, no primeiro estágio adotei um papel de orientadora das atividades numa sala de Pré-escolar, numa escola que situa-se na freguesia de Santa Maria Maior. No segundo estágio, fui responsável, ao longo de algumas semanas, por orientar uma turma de 1.ºCiclo do Ensino Básico, no qual a instituição situa-se na freguesia de São Martinho.

Apesar da distinção entre estas duas valências, relativamente ao nível de aprendizagens, à organização das salas e das rotinas, quanto aos conteúdos, etc. ambas visam promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças através das atividades/estratégias, fomentando o trabalho cooperativo, a autonomia, as formas de expressão, etc.

Assim sendo, ao longo da minha intervenção educativa, optei pela utilização de atividades estimulantes para as crianças, com intuito de responder às necessidades dos grupos e tornar as suas aprendizagens significativas, tendo por base os conhecimentos prévios que estas já possuíam. Deste modo, pretendi que as crianças tivessem um papel ativo na construção das suas aprendizagens, em que o meu papel foi o de organizar o ambiente educativo, através do estabelecimento de relações positivas a nível do respeito mútuo e entreajuda entre as crianças.

No decorrer do estágio, nomeadamente após as atividades e anteriormente ao planeamento de novas, foram efetuados diálogos reflexivos com as cooperantes. Estes foram fundamentais ao longo da minha prática, na medida em que, auxiliaram na compreensão dos pontos fortes, no esclarecimento de dúvidas, para posteriormente adequar a minha ação ao grupo e às suas particularidades.

Em ambos os estágios considerei fundamental incluir as famílias e toda a comunidade educativa nas atividades e no processo de aprendizagens das crianças. Constatei que a nível do Pré-escolar, ao contrário do que acontece no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a educadora tem a possibilidade de interagir com os pais na hora do acolhimento e na hora de saída. Contudo, constatei na exposição de trabalhos realizados pelas crianças do Pré-escolar, que alguns pais indicaram que não tinham noção de que os seus filhos faziam tantos trabalhos, ou seja, apesar desta oportunidade os educadores nem sempre dão a conhecer as atividades realizadas e como futura profissional da educação pretendo fomentar esta relação.

No caso do 1.º Ciclo constatei que os pais não entravam na escola e deixavam os seus filhos no portão principal, não havendo muita interação entre os pais ou encarregados de educação com a professora responsável. Neste sentido e com intuito de promover e criar relações positivas entre a escola e família, foram realizadas diversas atividades para este fim, nomeadamente na exposição de trabalhos realizados pelas crianças do Pré-escolar, na

participação dos pais para a realização de contos na atividade *A Mala dos Contos*, nas atividades de Natal com a turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre outros. Posso referir que a aproximação aos pais das crianças do Pré-escolar foi mais fácil do que com os do 1.º Ciclo, ou seja, na Pré-escolar havia uma maior abertura e mais diálogo e no 1.º Ciclo não acontecia, pois nem sempre houve possibilidades de nos cruzarmos com as famílias dos alunos.

Ao longo da minha intervenção educativa realizei uma investigação-ação nas duas valências. Neste sentido a investigação-ação parte do “pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevante no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Esteves, 2008, p. 9 e 10).

Relativamente à Educação Pré-escolar a grande questão surgida nos momentos de observação, prendeu-se com o trabalho por projeto, visto não ser muito comum este tipo de trabalho na sala o meu objetivo foi o de compreender se esta metodologia seria ou não um meio adequado ao grupo, para a realização de atividades. Neste sentido a questão foi a seguinte: *“Tendo em conta que o grupo não trabalha, habitualmente por projetos, será esta a forma mais adequada de abordar um tema?”* Assim, pude concluir que o grupo foi capaz de adequar-se bem a esta forma de trabalhado, apesar de apresentarem algumas dificuldades em trabalhar em grupo. Através dos seus comentários pude averiguar que estas aprendizagens foram significativas para elas e no final do projeto as crianças foram capazes de utilizar os conhecimentos em contextos distintos.

Quanto à questão surgida no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta partiu da primeira semana de observação, no qual observou-se que a professora cooperante utilizada um método mais transmissivo e que, principalmente na matemática, a sua abordagem baseava-se na utilização de fichas de trabalho, o que por vezes despoletava alguma desmotivação por parte dos alunos. Assim sendo, a questão surgida foi a seguinte, *“As atividades de cariz mais lúdico são*

facilitadoras das aprendizagens das crianças?”. As conclusões a que cheguei foram positivas, ou seja, através da utilização de materiais didáticos de atividades de cariz mais lúdico, os alunos demonstraram-se mais motivados e participativos para aprender a matemática. Concluí então que a realização de atividades lúdicas facilitam e motivam os alunos não só na abordagem de conteúdos relacionados com a matemática mas também nas outras áreas do saber.

Em suma, posso concluir que a permanência no estágio nas duas valências foi uma mais-valia para o meu enriquecimento pessoal, social e como futura profissional. Este permitiu-me estabelecer relações positivas com as crianças, os docentes e as famílias das crianças.

Referências

- Alarcão, I.(1996). Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão.
Coleção:CIDInE Porto Editora.
- Anthony, Ed. & Kemp, E. (1995). Introdução à Investigação em Educação Musical.Lisboa:
Fundação Calouste Gulbenkian.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Edições Graça Margarido.
- Barbier, J., (1996). Elaboração de Projetos de Acção e Planificação. 6 Coleção: Ciências da
Educação. Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996) Aprendizagem Activa. Lisboa: Fundação Calouste
Gulbenkian.
- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola superior de
Educação João de Deus.
- Cardona, M.J., Nogueira, C., Vieira, C., Tavares, T.C. (2010) *Guião de Educação Género e
Cidadania Pré-escolar*. In Cardona (coord.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e
Igualdade de Género.
- Carvalho, A. (1995). Intercâmbio e visitas de estudo. In Carvalho (Org.). *Novas metodologias
em educação* (pp. 172-196). Porto: Porto Editora.
- Castro, J. Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio
para Educadores de Infância*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Coelho, A. M. T (2010). *Diferenciação pedagógica na escola actual: da teoria à prática*.
Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense. Disponível em:
<http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/369/1/TME%20445.pdf>
- Damas, M. J & Ketele, J.M (1985). *Observara para Avaliar*. Livraria Almedina.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Retirado de: <http://agjsaraiva.ccems.pt/Leg.%20escolar/Prefis%20dos%20docentes.pdf>

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário).

Delors, J. (2003). *Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. CNPQ/IBICT/UNESCO.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Retirado de: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=despacho_normativo_1_2005.pdf

Dewey, J. (2002) *A Escola e a Sociedade A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água.

Vasconcelos, T. (1997) *Ao Redor da Mesa Grande A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

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

Fernandes, I. M. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado: Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes E Alto Douro. Retirado de: http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/422/1/msc_imsfernandes.pdf

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa – uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, J. (1998). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

- Freitas, M. Alves & D. Costa, T. (2007) O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: ME-DGIDC.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp.47-77). Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). Educar a Criança (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kartz, L. G., & Chard, S.C. (2009). *A Abordagem por projetos na educação de infância*. (2ª edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). Retirado de: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.ª ed.) (pp. 94-136). Porto: Porto Editora.
- Lopes, S. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um Guia Prático para o Professor*. (8ª ed.) Lisboa: Editora: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008) *Métodos de Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim-de-infância: Um guia prático com atividades para os Educadores de Infância e para os pais*. Porto: Areal Editores.
- Lopes & Pereira (2004) *Métodos e Técnicas Pedagógicas*. (2.ª ed.) Lisboa: Tipografia Peres, S A.

- Magalhães, G. (2007). *Modelo de colaboração jardim-de-infância família*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar - dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Texto de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Matos, A.C. & Pires, J.V. (1994) *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Porto: HUMBERTIPO.
- Migués, M.I.(2005) *Educação e Família*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem na educação pré-escolar*. Retirado de: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-deaprendizagem/>
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%201CicloEB.pdf>
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (1999). *A relação Pedagógica*. Editorial Presença.
- Niza, S. (1998). O Modelo curricular de Educação Pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Formosinho, J. O. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma praxis de participação* (pp. 137-159). (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e as histórias da sua vida. In: A. Nóvoa (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. de (2011). O Espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O tempo na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho (Org.). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 71- 96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Castor, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (3.^a ed.) (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1997). Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas (2.^aed.). Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M.(2003) Educação de Bebés em Infantários cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian.

Reis, et al., (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado de: http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf.

Sarmento, Ferreira, Silva & Madeira (2009) *Infância, Família e Comunidade As crianças como actores sociais*. Porto Editora.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-infância. Textos para Educadores de Infância*. Lisboa: ME-DGIDC.

Sim-Sim, I. (2008). *Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: ME-DGIDC.

Spodek, B. (2002) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa da Ana*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1994). *Planificações e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Colecção *Perspectivas Actuais*. Edições ASA.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Colecção *Educa-Organizações*.