

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Fátima Andreína Gouveia Vieira
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2013

JMa

Rel

T/M UMa

71920

37

NIE REL

EX.1

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

Fátima Andreína Gouveia Vieira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO

Fernando Luís de Sousa Correia



Centro de Competência de Ciências Sociais
Departamento de Ciências de Educação

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

Fátima Andreína Gouveia Vieira

Orientador: Professor Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal, março de 2013

“À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 1996, p. 77).

Agradecimentos

A realização deste relatório de estágio contou com a orientação e o apoio de algumas pessoas, às quais expressei o meu sincero agradecimento:

Ao meu orientador Professor Doutor Fernando Correia pela sua disponibilidade ao longo do estágio. Agradeço, ainda, as suas indicações metodológicas e as reflexões críticas que possibilitaram o melhoramento da minha prática profissional.

À orientadora da prática pedagógica na valência da Educação Pré-Escolar, Mestre Conceição Sousa, pelo seu acompanhamento, apoio e constantes orientações metodológicas.

À comunidade educativa da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré e do Infantário “O Girassol” pelo seu acolhimento, disponibilidade, colaboração e partilha.

Às cooperantes dos estabelecimentos educativos, pelo seu apoio, incentivo, cooperação e transmissão de saberes.

Às crianças do 1.º C e da I sala dos três anos pelo acolhimento, carinho e sorrisos partilhados ao longo da minha intervenção pedagógica.

Aos encarregados de educação pelo seu incentivo, cooperação e valorização do trabalho pedagógico.

Às minhas colegas de curso pelo seu companheirismo e partilha de saberes, possibilitando o meu crescimento pessoal e profissional. Um agradecimento especial à Liliana Fernandes, à Filipa Cardoso e à Fabiana Ornelas pelo acompanhamento ao longo deste percurso.

À minha família, em especial à minha mãe e aos meus irmãos, por acreditarem em mim, pelo seu incentivo e apoio incondicional.

Aos meus amigos por me acompanharem ao longo desta etapa. Agradeço especialmente à Rubina Vieira pela sua amizade, apoio e palavras de ânimo.

Ao meu namorado, Sandro Canha, pela sua compreensão, palavras de encorajamento e dedicação nos momentos mais complicados.

Resumo

O presente relatório, elaborado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, explana o estágio pedagógico efetuado em dois estabelecimentos de educação inseridos no concelho do Funchal. A intervenção pedagógica realizou-se numa turma do 1.º ano de escolaridade da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré e numa sala do Infantário “O Girassol”, com um grupo de crianças de dois e três anos de idade.

O relatório contém um enquadramento teórico referente à identidade profissional docente, à formação inicial e contínua dos educadores/professores e à dimensão ética da docência. Segue-se uma contextualização da prática pedagógica efetivada nos dois núcleos de estágio, assim como, a explanação das opções metodológicas privilegiadas e a descrição das atividades desenvolvidas com as crianças e com a comunidade educativa.

O processo metodológico utilizado ao longo do estágio baseou-se na investigação-ação, pelo que, contemplou diferentes etapas, nomeadamente, a observação, a planificação, a ação, a reflexão e avaliação do ato educativo. Neste sentido, foi dada ênfase à atitude investigativa, crítica e reflexiva do docente.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Crianças, Comunidade Educativa, Investigação-Ação.

Abstract

This report has been elaborated for the degree of Master of Preschool Education and Teaching 1º Cycle of Basic Education and exposes the pedagogical internship carried out in two educational establishments inserted on Funchal. The pedagogical intervention was developed in a first grade classroom on 1st Grade School and Preschool of Nazaré and on a Nursery School "O Girassol" with a group of children aged two and three years old.

The report contains a theoretical framework referring to the teacher's professional identity, the initial and continuing training of the educators / teachers and the ethical dimension of teaching. Then, there is a contextualization of the effective pedagogical practice in the two stages, as well as the explanation of the methodological options inside and description of the activities with the children and the educational community.

The methodological process used throughout the stage was based on research-action, therefore, looked different stages, as planning, action, reflection and evaluation of the educational act. In this regard, emphasis was given to investigative attitude, critical and reflective teaching.

Key-words: Pedagogical Internship, Pre-school Education, Primary School, Children, Educational Community, Research-Action.

Índice geral

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Índice geral	VI
Índice de quadros	IX
Índice de figuras	IX
Apêndices - Conteúdo do Cd-ROM	XI
Lista de siglas	XII
Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico	3
1.1 Identidade Profissional Docente	3
1.1.1 Formação Inicial de Docentes	6
1.1.2 Formação Contínua de Docentes	6
1.1.3 A Dimensão Ética da Docência	7
1.2 Processo Metodológico.....	8
1.2.1 Investigação-Ação	9
Parte II - Estágio Pedagógico em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	17
2.1 Enquadramento Teórico do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	17
2.2 Contextualização da Prática Pedagógica	20
2.2.1 Caraterização do Meio Envolvente	20
2.2.2 Caraterização da Instituição	22
2.2.2.1 Projeto Educativo de Escola.....	23
2.2.3 Caraterização da Sala do 1.º C	24
2.2.4 Organização do Tempo Educativo	26
2.2.5 Equipa Pedagógica	27
2.2.6 Constituição e Caraterização da Turma	28
2.2.7 Caraterísticas Gerais do Desenvolvimento das Crianças	33
2.2.8 Considerações sobre o Projeto Curricular de Turma	34
2.3 Fundamentação Metodológica da Intervenção Pedagógica	35

VII RELATÓRIO DE ESTÁGIO

2.3.1 Modelos Pedagógicos	36
2.3.2 Métodos Pedagógicos	38
2.3.3 Estratégias Pedagógicas	39
2.4 Prática Pedagógica na Turma do 1.º C.....	41
2.4.1 Período de Observação Participante.....	41
2.4.2 Planificação da Ação.....	43
2.4.3 Intervenção Pedagógica	44
2.4.3.1 Construindo a Formação Cívica	46
2.4.3.2 Aprendendo a Ler e a Escrever	48
2.4.3.3 Descobrimo a Matemática.....	58
2.4.3.4 Explorando o Estudo do Meio.....	67
2.4.4 Envolvimento da Família e da Comunidade	73
2.4.4.1 Projeto das “Letrinhas Divertidas”.....	73
2.4.4.2 Ação de Sensibilização _ “Gestão de Comportamentos”	75
2.4.4.3 Reunião de Conselho Escolar.....	76
2.4.4.4 Convívio com Utentes do Centro Comunitário da Várzea.....	77
2.4.5 Avaliação da Turma	78
2.5 Reflexão da Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	83
Parte III - Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar	86
3.1 Enquadramento Teórico da Educação Pré-Escolar.....	86
3.2 Contextualização da Prática Pedagógica	89
3.2.1 Caraterização do Meio Envolveinte	89
3.2.2 Caraterização da Instituição	90
3.2.2.1 Projeto Educativo do Infantário	91
3.2.3 Caraterização da I Sala dos Três anos.....	92
3.2.4 Organização do Tempo Educativo	94
3.2.5 Equipa Pedagógica.....	95
3.2.6 Caraterização do Grupo.....	96
3.2.7 Caraterísticas Gerais do Desenvolvimento das Crianças	100
3.2.8 Considerações sobre o Projeto Curricular de Grupo.....	101
3.3 Fundamentação Metodológica da Intervenção Pedagógica.....	102
3.3.1 Modelos Curriculares	104
3.3.2 Opções Metodológicas	108

3.4 Prática Pedagógica na I Sala dos Três Anos	110
3.4.1 Período de Observação Participante.....	110
3.4.2 Planificação da Ação.....	112
3.4.3 Intervenção Pedagógica	114
3.4.3.1 A Cor Vermelha	115
3.4.3.2 A Cor Azul	117
3.4.3.3 A Cor Amarela	120
3.4.3.4 A Cor Laranja.....	124
3.4.3.5 A Cor Verde / Época Natalícia.....	126
3.4.4 Envolvimento da Família e da Comunidade	130
3.4.4.1 Colaboração na Decoração da I Sala dos Três Anos.....	131
3.4.4.2 <i>Workshop</i> para os Pais - Construção de um Fantoche de Natal	132
3.4.4.3 Sessão de Terapia do Riso.....	133
3.4.4.4 Colaboração na Organização de uma Peça de Teatro	134
3.4.4.5 Participação na Apresentação do Projeto Pedagógico aos Pais	135
3.4.5 Avaliação na Educação Pré-Escolar.....	136
3.4.5.1 Avaliação do Grupo	139
3.4.5.2 Avaliação Individual	145
3.5 Reflexão da Intervenção no Pré-Escolar	150
Considerações Finais	154
Referências.....	159

Índice de Quadros

Quadro 1. Objetivos Gerais do Ensino Básico.....	18
Quadro 2. Infraestruturas localizadas na freguesia de São Martinho	22
Quadro 3. Instalações da escola	22
Quadro 4. Horário da turma	26
Quadro 5. Problemáticas e interesses do 1.º C.....	31
Quadro 6. Excerto de uma Planificação Semanal	44
Quadro 7. Objetivos pedagógicos delineados para a educação pré-escolar.....	87
Quadro 8. Princípios educativos na creche segundo Gabriela Portugal	88
Quadro 9. Instalações do Infantário	90
Quadro 10. Rotina Diária da I Sala dos Três Anos.....	95
Quadro 11. Oferta educativa da I Sala dos Três Anos.....	95
Quadro 12. Objetivos definidos no Projeto Pedagógico da I Sala dos Três Anos.....	101
Quadro 13. Comparação de dois modos de pedagogia	103
Quadro 14. Excerto da Ficha 1i do SAC.....	146

Índice de Figuras

Figura 1. Percurso de investigação-ação.....	10
Figura 2. Componentes do Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
Figura 3. Freguesia de São Martinho	21
Figura 4. Planta da sala do 1.º C	25
Figura 5. Número de alunos por sexo	28
Figura 6. Distribuição dos alunos por idade	28
Figura 7. Nível de escolaridade dos pais dos alunos do 1.º C	32
Figura 8. Gráfico das profissões dos pais dos alunos do 1.º C	33
Figura 9. Excerto da grelha de avaliação semanal	47
Figura 10. Registo fotográfico da introdução da vogal “o”	51
Figura 11. Registo fotográfico do teatro de fantoches sobre as vogais	52
Figura 12. Registo fotográfico da exploração da história digital.....	53
Figura 13. Registo fotográfico da exploração da digitinta.....	54
Figura 14. Registo fotográfico do Jogo do Bingo.....	56
Figura 15. Registo fotográfico do “Quadro dos Ditongos”	57

Figura 16. Registo fotográfico da exploração do número 2.....	59
Figura 17. Registo fotográfico da composição e decomposição de números	61
Figura 18. Registo fotográfico da atividade de soma e subtração	61
Figura 19. Registo fotográfico da atividade referente aos símbolos $>$ e $<$	62
Figura 20. Registo fotográfico da atividade inerente à simbologia $>$, $<$ e $=$	63
Figura 21. Registo fotográfico de abordagem à ordem crescente e decrescente	63
Figura 22. Registo fotográfico da exploração das linhas abertas e fechadas.....	65
Figura 23. Registo fotográfico - conceitos “interior, exterior e fronteira”	66
Figura 24. Registo fotográfico da exploração das propriedades dos objetos.....	67
Figura 25. Registo fotográfico da abordagem ao corpo humano.....	68
Figura 26. Registo fotográfico da visita da enfermeira no âmbito da higiene pessoal	69
Figura 27. Registo fotográfico da atividade referente à alimentação saudável	71
Figura 28. Registo fotográfico da visita dos elementos polícia.....	72
Figura 29. Registo fotográfico do projeto das “Letrinhas Divertidas”	74
Figura 30. Registo fotográfico da ação de sensibilização “Gestão de Comportamentos”..	76
Figura 31. Registo fotográfico da elaboração do cenário do pão-por-deus	78
Figura 32. Planta da I sala dos três anos	94
Figura 33. Distribuição das crianças por sexo	96
Figura 34. Distribuição das crianças por idade.....	96
Figura 35. Nível de escolaridade dos pais das crianças da I sala dos três anos	99
Figura 36. Gráfico das profissões dos pais das crianças da I sala dos três anos.....	99
Figura 37. Registo fotográfico da exposição do trabalho das crianças.....	108
Figura 38. Edifício Pedagógico da Educação Experiencial	110
Figura 39. Excerto de uma Planificação Semanal	113
Figura 40. Registo fotográfico da exploração da história do “Peixinho Vermelho”	115
Figura 41. Registo fotográfico dos cuidados prestados ao peixe.....	116
Figura 42. Registo fotográfico do chefe com a sua medalha.....	116
Figura 43. Registo fotográfico da atividade com panos e balões azuis	119
Figura 44. Registo fotográfico da experiência da flor	120
Figura 45. Registo fotográfico da construção das maracas.....	121
Figura 46. Registo fotográfico da pintura com berlindes	122
Figura 47. Registo fotográfico do jogo do encaixe.....	123
Figura 48. Registo fotográfico da exploração da história “A Cinderela”	125
Figura 49. Registo fotográfico da realização do sumo de laranja.....	125

XI RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Figura 50. Registo fotográfico das atividades de expressão plástica.....	128
Figura 51. Registo fotográfico da dramatização “O trenó novo do Pai Natal”	129
Figura 52. Registo fotográfico do trabalho realizado pelos pais	131
Figura 53. Registo fotográfico do <i>workshop</i> para os pais.....	133
Figura 54. Registo fotográfico da Sessão de Terapia do Riso	134
Figura 55. Registo fotográfico da peça de teatro - “Não há crise, é Natal!”	135
Figura 56. Esquema da avaliação do bem-estar emocional e da implicação	138
Figura 57. Excerto da avaliação do grupo	139
Figura 58. Excerto da tabela de avaliação do grupo	140
Figura 59. Excerto da Ficha 1g do SAC	143
Figura 60. Níveis de bem-estar emocional do grupo	144
Figura 61. Níveis de implicação do grupo	145

Apêndices - Conteúdo do Cd-ROM

Pasta - Documentos Gerais

Relatório de Estágio (versão eletrónica)

Regulamento Específico do 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Pasta - Estágio pedagógico em contexto de 1.º ciclo do Ensino Básico

Apêndice 1. Calendário de estágio pedagógico em contexto de 1.º CEB

Apêndice 2. Pedido de autorização para o registo fotográfico

Apêndice 3. Registo fotográfico do estágio com a turma do 1.º C

Apêndice 4. Planificações da prática em contexto de 1.º CEB

Apêndice 5. Tabela de avaliação semanal do desempenho dos alunos

Apêndice 6. Informação para os pais sobre o projeto - Letrinhas Divertidas

Apêndice 7. Questionário destinado aos docentes da EB1/PE da Nazaré

Apêndice 8. Cartaz de ação de sensibilização - Gestão de Comportamentos

Apêndice 9. Panfletos informativos da ação de sensibilização

Apêndice 10. Certificado da oradora

Apêndice 11. Certificado de presença

Apêndice 12. Síntese de comportamentos e desempenhos da turma 1.º C

Pasta - Estágio pedagógico em contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice 13. Calendário de estágio pedagógico em contexto de EPE

Apêndice 14. Registo fotográfico do estágio na I sala dos 3 anos

Apêndice 15. Planificações da prática pedagógica em contexto de EPE

Apêndice 16. Guião da dramatização - O Trenó Novo do Pai Natal

Apêndice 17. Informação e desenho para os pais - Decoração do placar

Apêndice 18. Informação sobre o *Workshop* para os pais

Apêndice 19. Cartaz da Sessão de Terapia do Riso

Apêndice 20. Certificado das dinamizadoras da Sessão de Terapia do Riso

Apêndice 21. *PowerPoint* - Apresentação do PCG

Apêndice 22. Ficha de caracterização geral do infantário

Apêndice 23. Avaliação geral das crianças

Apêndice 24. Ficha de avaliação geral do grupo - 9.11.2012

Apêndice 25. Ficha de avaliação geral do grupo - 12.12.2012

Apêndice 26. Ficha 2g - Análise e reflexão em torno do grupo e contexto

Apêndice 27. Ficha 1i - Avaliação individualizada

Apêndice 28. Ficha 2i - Análise e reflexão individualizada da criança

Lista de siglas

CE – Conselho Escolar

DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social

EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP – Organização Curricular e Programas

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

1º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

A sociedade atual tem vindo a sofrer mutações a nível social, cultural, político, económico e tecnológico. A escola, como elemento central para a transformação individual e social, deve adaptar-se à dinâmica e às novas exigências das sociedades modernas.

Uma das mudanças que se tem verificado no âmbito da educação diz respeito ao aumento das expectativas em relação ao docente, uma vez que lhe são atribuídas mais responsabilidades e exigências, tanto pessoais como profissionais. Neste sentido, o docente, além de adotar uma postura ética e democrática, deve desenvolver competências profissionais como a gestão do currículo e a integração de conhecimentos científico-pedagógicos, possibilitando às crianças o seu pleno desenvolvimento e a sua inserção na sociedade. É neste sentido que a sua formação inicial adquire um papel relevante. Durante este período, o futuro docente adquire competências referentes à organização e gestão do contexto educativo e coloca em prática os conhecimentos apreendidos ao longo do seu percurso académico, adotando uma postura crítica e reflexiva. Uma das fases mais importantes desta formação diz respeito ao estágio pedagógico, na medida em que este possibilita o “aprender fazendo”, através de um percurso baseado na pesquisa, ação e reflexão, capacitando o futuro docente de competências ao nível da investigação e da inovação pedagógica.

A realização do presente relatório tem a finalidade de integrar os conhecimentos obtidos durante o estágio pedagógico efetuado em dois estabelecimentos de ensino, com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estágio tem o objetivo de dotar o educador/professor estagiário de competências e conhecimentos necessários à execução da sua ação profissional, possibilitando o seu desenvolvimento pessoal, social, ético e profissional, através de um processo de ensino/aprendizagem. De acordo com o Regulamento do Estágio Pedagógico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, o aluno estagiário deve realizar uma intervenção pedagógica reflexiva, integrando os conhecimentos científicos apreendidos ao longo da sua formação. É, ainda, fundamental que o estagiário mobilize relações interpessoais positivas nos contextos educativos, privilegiando o trabalho de parceria e de colaboração com as crianças, famílias, equipa pedagógica e restante comunidade educativa. Neste sentido, o estágio pressupõe um percurso baseado na observação, planificação, ação, reflexão e avaliação do ato educativo.

O estágio pedagógico desenrolou-se em duas valências, nomeadamente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE), perfazendo um total de 100 horas de intervenção em cada núcleo de estágio. A prática em contexto de 1.º CEB decorreu

2 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Nazaré, com uma turma do 1.º ano de escolaridade, sob a orientação de uma professora cooperante. Esta intervenção desenvolveu-se em parceria com uma colega estagiária, como tal, originou-se um trabalho de cooperação e a partilha de ideias e saberes. Por sua vez, a prática em contexto de EPE foi realizada individualmente no infantário “O Girassol”, com crianças de dois e três anos de idade, sob a supervisão de uma educadora cooperante.

A minha intervenção pedagógica teve por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e a Organização Curricular e Programas (OCP) do 1.º CEB, assim como, o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico explícito no Decreto - Lei nº 240/2001. Todo o percurso efetuado baseou-se em fundamentações teóricas fidedignas, possibilitando a construção de uma intervenção coerente e contextualizada.

O presente relatório encontra-se dividido em três partes, referindo-se ao enquadramento teórico, à explanação da prática pedagógica desenvolvida em contexto de 1.º CEB e à exposição da intervenção em contexto de EPE. Na primeira parte é feita uma abordagem à identidade profissional docente, tema que incide na formação inicial e contínua dos profissionais de educação e na dimensão ética da profissão. Segue-se o esclarecimento do processo metodológico utilizado ao longo do estágio pedagógico, este que se baseia na investigação-ação. A segunda parte comporta diferentes parâmetros relativos à prática desenvolvida em contexto de 1.º CEB, tais como, a contextualização do ambiente educativo, o período de observação participante, a planificação, a intervenção com a turma e restante comunidade educativa, a avaliação e a reflexão final de todo o percurso efetuado. A terceira parte, por sua vez, contém a explanação do estágio realizado em contexto de EPE, pelo que são elucidados diversos aspetos referentes ao infantário, ao seu meio, ao grupo de crianças e às atividades desenvolvidas na sala e no estabelecimento educativo. Esta parte abrange, também, a avaliação do grupo e de uma criança, assim como, a reflexão final da prática realizada no infantário. Tanto na parte II como na parte III é feito, respetivamente, um enquadramento ao nível do ensino do 1.º CEB e da EPE e, ainda, um esclarecimento das opções metodológicas privilegiadas durante o estágio.

Ao nível da formatação, importa salientar que o relatório respeita as regras gerais definidas pela *American Psychological Association* (APA), estas que são utilizadas pelo Centro de Competência de Ciências Sociais da Universidade da Madeira. Realço, ainda, que o texto foi redigido ao abrigo do novo Acordo Ortográfico, todavia, as citações diretas mantêm a sua ortografia original.

Parte I - Enquadramento Teórico

O estágio pedagógico representa uma componente essencial da formação dos docentes, na medida em que estes colocam em prática conhecimentos científicos e pedagógicos inerentes à docência. Neste sentido, esta primeira parte inclui parâmetros alusivos à construção da identidade pessoal e profissional dos docentes, à sua formação inicial e contínua e à dimensão ética da docência.

Partindo do conhecimento de que a ação do docente deve basear-se em metodologias que espelhem a sua intencionalidade educativa, é feita uma explanação do processo metodológico utilizado ao longo do estágio pedagógico.

1.1 Identidade Profissional Docente

A identidade profissional docente corresponde a um processo dinâmico e contínuo, que se constrói ao longo da formação dos docentes. Este processo é influenciado pelas mudanças que surgem na sociedade, estas que, conseqüentemente, originam a alteração dos paradigmas ao nível da educação. Assim sendo, os docentes sentem a necessidade de alterar as suas práticas pedagógicas, ajustando-as às novas conceções da educação. O docente, antigamente caracterizado pelo símbolo de autoridade rígida, agora é visto como um profissional que deve partilhar o seu espaço com os alunos, num ambiente democrático. As mudanças verificaram-se, também, ao nível das obrigações dos docentes, sendo estas mais diversificadas e complexas. “Neste século, é necessário que desempenhem papéis mais complexos, para que os alunos se possam tornar mais criativos e intelectualmente mais curiosos, para que tenham saúde emocional e um sentido activo de cidadania” (Day, 2004, p. 32).

Com as exigências do ensino atual os docentes têm a responsabilidade e a obrigação de executar uma prática de qualidade, indo ao encontro das expectativas da sociedade. Deste modo, como refere Day (2004), os docentes são “(...) o trunfo mais importante na realização da visão de uma sociedade de aprendizagem justa e democrática” (p.32). A sua prática já não passa pela mera transmissão de conhecimentos, mas sim pela construção partilhada de saberes, de forma a alcançar o sucesso educativo.

A identidade profissional espelha o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, num dado espaço e tempo. Atendendo a Sá-Chaves (1997) o desenvolvimento pessoal corresponde à organização dos conhecimentos, aos valores, aos sentimentos, às crenças, às atitudes e motivações do docente. O desenvolvimento profissional corresponde, por sua vez, ao “(...) domínio de conhecimentos sobre o ensino, às atitudes face ao acto

4 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

educativo, ao papel do professor e do aluno, às suas relações interpessoais, às competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor” (Sá-Chaves, 1997, p. 95). Atendendo à mesma autora este processo evolutivo contempla três dimensões, nomeadamente, o saber, o saber-fazer e o saber ser. A primeira dimensão corresponde à apreensão de conhecimentos referentes à área da educação. Estes, por sua vez, dão origem ao saber-fazer, na medida em que, o docente coloca em prática os seus conhecimentos através de estratégias de ensino e da dinamização de atividades educativas. No que se refere à dimensão do saber ser, esta relaciona-se com as motivações e expectativas do docente, as relações que estabelece com os diferentes intervenientes do ato educativo e as percepções que detém acerca da sua atuação profissional. Todavia, segundo Sousa (2012) a construção da identidade profissional baseia-se não só na percepção que o docente tem de si próprio como, também, na representação que a equipa pedagógica, os alunos e as famílias têm do seu profissionalismo.

As identidades profissionais dos professores – que são, a imagem que têm de si próprios, os significados que atribuem ao seu trabalho e a si próprios e os significados que os outros lhes atribuem – estão associadas, portanto, quer à disciplina que lecionam (...) quer aos seus relacionamentos com os alunos, quer aos seus papéis e ligações entre estes e as suas vidas fora da escola (Day, 2004, p. 88).

No contexto nacional, a identidade do docente regula-se, em parte, pela legislação emitida pelo Ministério da Educação (ME). No Decreto-Lei n.º 240/2001 está patente a definição do perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, de forma a uniformizar a atividade dos docentes. Este documento contém um conjunto de princípios inerentes a várias dimensões, nomeadamente, a “dimensão profissional, social e ética”, a “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, a “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” e a “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”.

No âmbito da dimensão profissional, social e ética, o docente deve promover aprendizagens curriculares baseadas no seu próprio saber, na investigação, na avaliação e na reflexão. Cabe a este profissional desenvolver aprendizagens sociais, promovendo o desenvolvimento integral dos seus discentes, a sua autonomia e a integração na sociedade,

num clima de respeito mútuo. O docente deve, ainda, relacionar-se e comunicar com os diferentes intervenientes do processo educativo, assumindo uma postura cívica e ética.

Ao nível do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o docente deve integrar os seus conhecimentos metodológicos e científicos, tendo em conta o plano curricular, de modo a promover aprendizagens significativas, diversificadas e ativas. O profissional deve fomentar o sucesso escolar dos alunos, através do seu acompanhamento, da utilização de técnicas pedagógicas diferenciadas, da construção de regras de convivência e da avaliação da sua turma. Estas tarefas têm a finalidade de desenvolver a qualidade do ensino e da aprendizagem, à medida que dotam os professores de competências que regulam a sua prática profissional.

No âmbito da sua atividade pedagógica, o docente deve participar na vida da escola, fomentando uma relação de colaboração com a comunidade. O profissional deve, então, participar na construção dos documentos reguladores da instituição educativa, na gestão das atividades escolares e nas reuniões que visam orientar a ação da equipa pedagógica. Ainda neste contexto, é fulcral que estabeleça uma relação de proximidade com os docentes, os alunos, as famílias e a comunidade envolvente, promovendo o respeito mútuo e a cooperação.

Uma das necessidades dos docentes prende-se com a reformulação das suas práticas, através da reflexão, da adaptação das suas metodologias às particularidades das crianças e do trabalho de colaboração com os outros docentes. Assume-se, assim, a pertinência de investigar e de formar-se continuamente em prol do melhoramento do processo de ensino/aprendizagem.

Em forma de síntese, a identidade profissional do docente deve espelhar a paixão pelo ato de ensinar/aprender e “ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua actividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores” (Day, 2004, p.36). O docente deve, então, evidenciar cuidado, comprometimento, honestidade, esperança, justiça e respeito pelas crianças, procurando motivá-las para a aprendizagem.

A formação que o docente recebe tem uma influência direta na construção da sua identidade, uma vez que, “falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e reflectir sobre o que significa *ser professor* num determinado contexto” (Moraes, Pacheco, Evangelista, 2003, p. 127). Neste sentido, importa esclarecer em que consiste a formação inicial e a formação contínua dos docentes.

1.1.1 Formação Inicial de Docentes

A formação inicial de docentes, como a própria denominação indica, representa a iniciação às práticas da profissão. Esta “(...) visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (Formosinho, 2009, p. 125).

Segundo García (1999), esta formação inicial é realizada por instituições específicas, através de pessoal especializado, regendo-se por um currículo que determina os conteúdos programáticos. O mesmo autor salienta que as instituições têm três funções, nomeadamente, a formação e o treino dos futuros docentes, a permissão para que possam exercer a sua profissão e a disponibilização de meios que possibilitem a mudança do sistema educativo.

Cabe aos professores orientadores a organização de práticas pedagógicas, de modo a que os formandos se aproximem da realidade educativa. De acordo com Moraes, Pacheco e Evangelista (2003) deve ser privilegiada “uma prática que envolva a percepção do fenómeno educativo e de suas demandas, aproximando o estudante, progressivamente, da totalidade da acção educativa, por meio da atitude investigativa como parceira da condição de aprender” (p. 78). Através desta prática, os estudantes podem desenvolver a observação, a análise, a cooperação e a intervenção no meio pedagógico, adquirindo competências básicas para o desempenho da docência (Formosinho, 2009).

No decurso da sua formação, o estudante começa a construir a sua identidade profissional, na medida em que, apropria-se de conhecimentos, competências científicas e pedagógicas, destrezas e atitudes ao nível da educação, dimensões que representam a base do seu desempenho profissional.

1.1.2 Formação Contínua de Docentes

O processo de formação dos docentes não termina na formação inicial, uma vez que os profissionais da docência alteram constantemente as suas práticas em função das exigências do ensino. Esta mudança é possível se o docente incrementar a sua formação contínua, baseando-se na reflexão sobre a sua ação. Atendendo a Cró (1998), esta formação “(...) deve preconizar e permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, isto é, uma mudança de prática na educação, na intervenção educativa” (Cró, 1998, p. 75).

Atualmente, a formação contínua faz parte do quotidiano dos docentes, todavia, esta é problemática recente, surgindo no final dos anos sessenta (Formosinho, 2009). Foi no contexto de crise que surgiram novas estratégias no âmbito da educação, sendo uma delas, a

definição do docente como um eterno aprendiz. Todavia, só em 1990, com o estabelecimento do Estatuto da Carreira Docente, foi instituída a formação contínua como condição obrigatória (Formosinho, 2009).

Os docentes, ao participarem em programas de formação contínua, evoluem em termos pessoais e profissionais, na medida em que reformulam as suas perceções quanto ao processo de ensino/aprendizagem. Surge, então, uma mudança nas formas de agir, pensar e organizar o sistema educativo, facto que contribui para o desenvolvimento humano e intelectual dos docentes e dos discentes. Segundo Formosinho (2009), com a formação contínua,

espera-se obter, directa ou indirectamente, efeitos na melhoria das aprendizagens dos alunos, seja através da actividade didáctica do professor, em contexto de sala de aula, seja através da actividade organizativa da escola, no sentido da melhoria da qualidade de vida e do conforto nos espaços e no ambiente escolar, seja ainda na melhoria dos contextos e das condições de vida familiares e comunitárias (p. 340).

O docente, como principal promotor do sucesso educativo, deve investir em formações que vão ao encontro das particularidades das crianças e do contexto em que está inserido. Assim, a formação deve emergir de uma atitude reflexiva, crítica e autónoma, não fazendo sentido “(...) obrigar os professores a frequentar acções isoladas, descontextualizadas, de uma forma uniforme, caótica, cujo objectivo essencial é a obtenção de créditos para a progressão na carreira” (Moraes *et al*, 2003, p.111). O progresso pessoal e profissional do docente deve, então, respeitar os princípios de coerência e equilíbrio, aliados a uma atitude investigativa em prol do sucesso educativo.

1.1.3 A Dimensão Ética da Docência

No decorrer da sua formação e da construção da sua identidade profissional, o docente deve adotar uma postura de respeito, responsabilidade e ética para com os seus alunos, colegas e restante comunidade educativa. Atendendo a Caetano e Silva (2008) a ética engloba um conjunto de princípios e valores que orientam a ação do docente e o estabelecimento de regras para o bem do aluno. Os mesmos autores referem que a ética baseia-se no diálogo, respeito, solidariedade, honestidade, rigor e dignidade. Neste sentido, é fundamental que a formação inicial forneça, aos docentes, bases teóricas e metodológicas para a prática,

8 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

constituindo-se uma formação rigorosa, organizada e motivadora para as questões éticas (Caetano & Silva, 2008).

Importa, então, atender à definição de ética. Segundo Dias (2004) “a ética é a teoria do comportamento moral dos seres humanos em sociedade” (p. 23). Esta teoria comportamental rege-se por normas e valores que orientam as relações entre os indivíduos, tornando-os responsáveis pelos seus atos.

A dimensão ética está patente em vários documentos legislativos que enfatizam os valores morais e cívicos inerentes à docência. A Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), no âmbito desta temática, construiu um documento que visa o desenvolvimento da identidade dos docentes através da vertente ética. Neste documento, intitulado “Carta de princípios dos associados da APEI”, estão patentes quatro princípios que representam os alicerces de uma prática ética, nomeadamente, a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito. Na carta é possível verificar que a ética deve basear-se num compromisso com as crianças, as famílias, a comunidade, a sociedade, a equipa de trabalho e a entidade empregadora. O profissional de educação deve, então, privilegiar o respeito pelos vários intervenientes do processo educativo, a qualidade das suas práticas, a solidariedade e a partilha, valorizando a socialização e mantendo o sigilo relativamente às informações das crianças e das famílias.

Em forma de síntese, a formação em torno da ética tem a finalidade de aperfeiçoar a prática dos docentes, de modo a que estes interiorizem valores morais e sociais, agindo de forma justa e coerente e promovendo a interrogação crítica da sua prática profissional.

1.2 Processo Metodológico

A educação tem vindo a sofrer transformações pedagógicas de forma a acompanhar a evolução da sociedade. O docente, elemento chave no ato educativo, tem um papel ativo nesta transformação, devendo acompanhar as alterações sociais, científicas e tecnológicas, de modo a se ajustar à realidade contemporânea. Esta mudança surge se o docente adotar uma atitude investigativa, baseada na reflexão e na inovação. De facto, na realidade educacional emergem diversas possibilidades de mudança, cujos atores centrais são os docentes que refletem sobre a sua prática e investigam o próprio trabalho, na tentativa de inová-lo (Máximo-Esteves, 2008).

Durante o estágio pedagógico nas valências de EPE e de 1.º CEB utilizei a investigação-ação como processo metodológico, com a finalidade de realizar uma prática profissional coerente, contextualizada e reflexiva. De acordo com Arends (1995) um dos

meios de promover a melhoria das práticas educativas é o do docente estudar, analisar e refletir o seu próprio ensino. “Este tipo de actividade é frequentemente denominado de investigação-acção e serve como meio para os professores se envolverem num questionamento crítico e na reflexão sobre o processo de ensino” (Arends, 1995, p. 499). Esta estratégia visa, então, transformar e inovar o ato educativo através de uma atitude investigativa que pressupõe a formulação de questões e a sua resolução.

1.2.1 A Investigação-Ação

A investigação-ação, baseada nos pensamentos e na ação de John Dewey e Kurt Lewin, foi aplicada, pela primeira vez, nos Estados Unidos (Máximo-Esteves, 2008). Esta estratégia de indagação caracteriza-se pela utilização de diferentes recursos de forma a dar resposta a um problema.

Investigação-Ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada (McKernan, 1998 citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Através da citação acima transcrita é possível inferir que a investigação-ação é um processo investigativo e reflexivo baseado na definição de um problema ou questão à qual se pretende responder através da ação planeada.

Esta estratégia também é utilizada no campo da educação, uma vez que as práticas educativas devem ser alteradas consoante as exigências da sociedade atual. Neste sentido, os docentes utilizam processos metodológicos baseados na investigação com o intuito de inovarem a sua prática em prol da aprendizagem dos alunos.

O docente desempenha o papel de investigador quando coloca em causa teorias que servem de base ao ato educativo, olhando criticamente as ideias pré-estabelecidas e percebendo que essas concepções têm, por vezes, que ser desconstruídas tendo em conta as especificidades dos seus alunos e do contexto educativo em que está inserido (Coutinho et al, 2009). O docente, como investigador, deve questionar-se sobre os aspetos referentes à sua

profissão, como a intencionalidade da sua prática, o (in)sucesso dos alunos ou os métodos pedagógicos mais adequados às especificidades da sua turma. Assim sendo, “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (Alarcão, 2001, p.6).

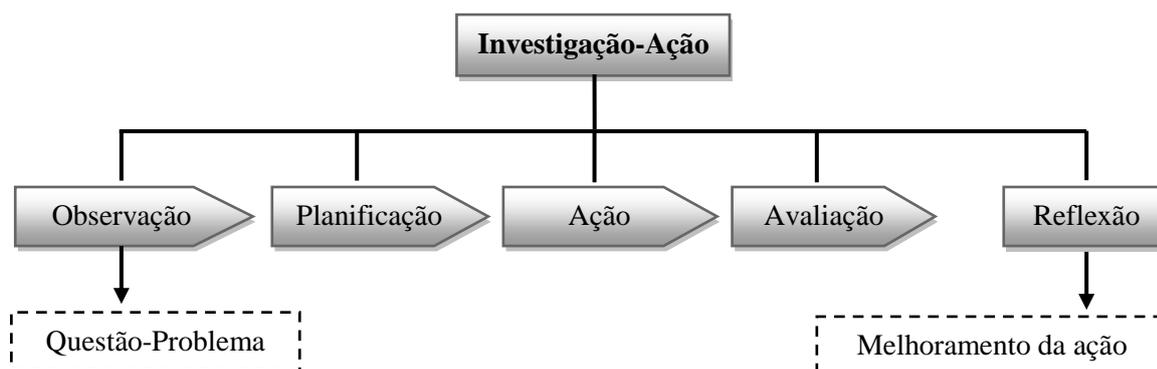
A conceção dos docentes como investigadores tem vindo a ganhar ênfase e “(...) trouxe para o centro do conhecimento sobre a educação e em educação, o questionamento dos valores e da defesa de uma função emancipatória da acção educativa” (Esteves, 2002, p. 122). Os docentes ao recorrerem à investigação-ação estão a interrogar o real, tornando-se profissionais críticos e reflexivos. A interrogação surge quando o docente está insatisfeito com alguma situação e pretende alterá-la através da planificação de estratégias/ações e da sua execução. Segundo Arends (1995) este processo segue três etapas, nomeadamente, a decisão dos problemas a estudar ou a definição da questão-problema, a recolha de informações fidedignas e a interpretação e utilização dessas informações para reformular o processo de ensino/aprendizagem. Desta forma, é possível afirmar que a investigação-ação “(...) é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82).

Atendendo a Coutinho *et al* (2009) a investigação-ação tem como principais finalidades:

- ✓ Possibilitar a compreensão e a transformação da prática educativa;
- ✓ Realizar a articulação entre a investigação, a ação e a formação;
- ✓ Aproximar o docente da realidade educativa, possibilitando a mudança e a apreensão de novos conhecimentos.

O processo de investigação-ação, utilizado ao longo do meu estágio pedagógico, sustentou-se em várias fases, nomeadamente, a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão (ver figura 1).

Figura 1- Percurso de investigação-ação



A utilização deste percurso investigativo partiu do pressuposto de que os futuros docentes devem aumentar a compreensão do ensino e aperfeiçoar as capacidades de raciocínio e de reflexão crítica. Atendendo a Moreira e Alarcão (1997) “a investigação-acção surge como potencial estratégia de formação inicial de professores que os pode ajudar a desenvolver capacidades e atitudes de contínuo questionamento da sua prática de ensino e dos contextos em que essa prática se insere” (p. 122). Neste sentido, tornou-se pertinente a adoção de uma atitude de questionamento, baseada num processo contínuo e impulsionador do desenvolvimento profissional.

Observação

A observação constituiu a primeira fase do percurso investigativo efetuado no estágio pedagógico, na medida em que houve a necessidade de apurar as características das crianças e de todo o contexto educativo. “A observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantam e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2005, p. 109).

Segundo Ferreira e Santos (1994) a observação permite, ao docente, a averiguação do comportamento das crianças, a sua atitude face às tarefas, a dinâmica existente entre os elementos do grupo, a organização da sala e dos materiais e a eficácia ou o desajuste do método pedagógico utilizado. Assim sendo, o docente observador tem a possibilidade de verificar quais os aspetos do processo de ensino/aprendizagem que deve manter ou, por outro lado, quais as problemáticas que devem ser colmatadas.

Durante a minha intervenção pedagógica recorri à observação participante de forma a me aproximar da realidade educativa vivenciada na sala e na escola. De acordo com Damas e Ketele (1985), neste tipo de observação “o observador desempenha funções efectivas susceptíveis de modificar radicalmente certos aspectos da vida do grupo” (p.27). Neste sentido, a observação participante representa uma ferramenta de mudança e “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

Apesar das vantagens inerentes a esta técnica, o professor investigador deve ter em conta que a observação é subjetiva. Desta forma, ao observar os alunos, deve procurar distanciar-se de juízos de valor, evitando a dispersão e concentrando-se nos aspetos que pretende efetivamente averiguar. Atendendo a Máximo-Esteves (2008) “a observação é uma faculdade que, sendo natural, deve ser treinada; todavia, a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (p.87). Ao longo da minha prática

pedagógica pode aperfeiçoar esta técnica, procurando observar as crianças e todo o contexto de forma justa, sem realizar interpretações apriorísticas.

No âmbito da observação participante emergem problemáticas, dúvidas ou questões-problema que representam o ponto de partida para a investigação. “As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80). Estes caminhos a percorrer ou as soluções para as problemáticas são, por sua vez, delineadas através da planificação da ação educativa. Durante o estágio pedagógico surgiram dúvidas, às quais pretendi responder através da ação planeada.

Planificação/Ação

A planificação corresponde ao plano traçado pelo docente com vista à orientação da sua prática pedagógica. De acordo com Arends (1995) “a planificação e tomada de decisão sobre a instrução incluem-se nos aspectos mais importantes do ensino, porque determinam em grande parte o conteúdo e a forma do que é ensinado nas escolas” (p. 67). Através da execução de planos diários, semanais ou anuais, o docente organiza o processo educativo, delineando os objetivos que pretende atingir e, também, as estratégias e os meios necessários para a sua efetivação. Ao executar as planificações, o docente consegue prever a sua ação, isto é, o caminho a seguir, registando os desejos, aspirações e metas que pretende concretizar (Zabalza, 2003).

Segundo Máximo-Esteves (2008) planear representa uma “operação que implica reflexão do professor-investigador sobre a sua experiência e a experiência de outros, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve conservar ou mudar” (p.82). Nesta linha de pensamento, a planificação auxilia o docente a organizar o seu trabalho, a refletir sobre a sua ação e o desempenho das crianças, a controlar a sua prática em função das particularidades do seu grupo e a distribuir coerentemente as atividades tendo em conta o plano curricular.

A ação, por sua vez, corresponde à aplicação das estratégias delineadas no plano, pelo que, produz a mudança e a descoberta de processos inovadores. Esta fase representa a investigação em si, isto é, o trabalho em campo e o desenvolvimento das ações previamente traçadas na planificação (Sousa, 2005).

Atendendo a Máximo-Esteves (2008) os pilares da ação educativa são a confiança e a responsabilidade ética. A autora defende que “o acesso ao conhecimento construído em colaboração estreita com outros requer relações de proximidade intensa, para as quais é necessário o envolvimento mútuo do investigador e do investigado, só é possível se essas

relações assentarem no pilar da confiança” (p.106). A relação que o docente estabelece com as crianças requer, também, atitudes de respeito mútuo, para que o processo de ensino/aprendizagem se desenrole de forma positiva e harmoniosa.

Avaliação

A avaliação é uma função desempenhada pelo docente, com o intuito de averiguar os conhecimentos das crianças e o sucesso ou, por outro lado, insucesso da sua prática pedagógica. De acordo com Máximo-Esteves (2008), a avaliação das decisões tomadas permite o aperfeiçoamento da análise e da descrição dos dados, neste sentido, representa uma fase fundamental do processo de investigação-ação.

Mais do que um instrumento que mede e analisa determinados dados, a avaliação constitui uma alavanca para a mudança e para o melhoramento da ação educativa.

Avaliar apenas como exercício de medição é uma visão não só redutora mas também atrofiante das capacidades de avaliar se pensarmos que avaliar, mais do que mero instrumento de medida, é um processo de aprendizagem. Essa aprendizagem conduz à transformação da prática através da recolha sistemática de informações sobre a estrutura e funcionamento de uma organização escolar (Couvaneiro & Reis, 2007, p.33).

A avaliação implica a tomada de consciência da ação, possibilitando ao docente a adequação do processo educativo às particularidades das crianças e à sua evolução. O processo de avaliação constituiu, assim, uma atividade educativa que permite a reflexão dos efeitos observados, permitindo a regulação das aprendizagens a desenvolver com o grupo de crianças (Ministério da Educação, 1997). Para este efeito, o docente necessita de utilizar um conjunto de técnicas de forma a detetar as áreas fortes e fracas do grupo, para que, numa fase posterior, possa adaptar as suas estratégias pedagógicas aos dados recolhidos (Ferreira & Santos, 1994). É possível assumir, então, que a tarefa de avaliar representa um alicerce na formação dos docentes. Segundo Silva (1996) “a avaliação tem, em primeiro lugar, uma função central no próprio processo de formação, por constituir um meio de facilitar a distanciação e a análise das práticas, conducente à experiência de novas práticas” (p. 217).

Em suma, o ato de avaliar representa, para o docente, um movimento contínuo que possibilita a organização da prática educativa, o planeamento de futuras ações e a reflexão das estratégias aplicadas.

Reflexão

A reflexão constitui uma operação de análise crítica das observações, das ações efetuadas e dos seus resultados, pelo que faz parte de todo o processo investigativo (Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, o docente deve adotar esta postura reflexiva, transformando e melhorando as suas práticas em prol do sucesso educativo. “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade e pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2010, p. 44). Neste sentido, os profissionais de educação devem atuar de forma flexível, aberta e pensante, possibilitando a mudança e a inovação do ato educativo.

Atendendo a Nóvoa (1995) a reflexão crítica faz parte da formação dos docentes, na medida em que estes devem questionar e analisar o seu trabalho pedagógico. Todavia, a atitude reflexiva “(...) para se eficaz, precisa de ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes que dela resultam” (Alarcão, 2010, p. 50). Assim sendo, através do contínuo questionamento, o docente adota uma postura crítica, constrói o seu próprio conhecimento e evolui profissionalmente.

De acordo com Arends (1995) os docentes têm uma conduta eficaz quando possuem competências para abordar o processo de ensino/aprendizagem de uma forma reflexiva e democrática, possibilitando a resolução de problemas. Partindo deste conhecimento, ao longo da minha intervenção, adquiri uma atitude reflexiva baseada na indagação da minha postura pessoal e profissional, do comportamento e desempenho das crianças e de todo o ato educativo, em prol do melhoramento da minha ação e da aprendizagem do grupo.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

O processo de investigação-ação inclui a recolha e o tratamento de informações, como tal, são necessários instrumentos específicos e técnicas apropriadas. Atendendo a Coutinho *et al* (2009), “para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer acto de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (p. 373).

Ao longo do processo de investigação utilizei a **observação** como forma de obter informações sobre as crianças, o seu meio familiar, a instituição e o processo educativo inerente aos estabelecimentos de educação. A par desta técnica, utilizei as **notas de campo**, com o intuito de registar os dados observados. O docente, ao utilizar este instrumento de recolha, deve ser claro e objetivo, indo ao encontro dos objetivos traçados no plano de ação. De acordo com Máximo-Esteves (2008) as notas de campo devem incluir os registos

detalhados e descritivos do contexto e das interações entre os intervenientes. Estes registos devem conter “(...) notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (p.88).

Outra técnica utilizada foi **análise documental** que, como a própria denominação indica, corresponde à análise e averiguação de informações presentes em documentos e textos. Atendendo a Sousa (2005) esta técnica “tem por objectivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (p.262). O investigador, ao utilizar esta técnica, deve escolher as informações mais relevantes dos textos, interpretar e compreender as suas ideias, relacionar os conceitos e identificar as suas conclusões (Sousa, 2005).

Os **registos fotográficos** representaram outro instrumento de recolha de informação. Durante a minha intervenção registei as atividades realizadas com as crianças, equipa pedagógica e restante comunidade educativa através de fotografias. Segundo Máximo-Esteves (2008) os docentes recorrem frequentemente à imagem para registar as suas observações. Deste modo, o registo fotográfico representa um meio que permite ilustrar, demonstrar e analisar o trabalho educativo realizado no contexto educativo.

Os **artefactos** das crianças também foram analisados ao longo da intervenção pedagógica, na medida em que estes evidenciam o desenvolvimento e desempenho do grupo. Atendendo a Máximo-Esteves esta análise “(...) é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”. Através da recolha dos artefactos, isto é, dos trabalhos, desenhos e outras produções, o docente compreende o modo como as crianças processam a informação ou como lidam com conhecimentos complexos. A mesma autora refere que esta é uma prática comum entre os docentes interessados na avaliação e no ritmo de aprendizagem das crianças, permitindo a obtenção de respostas necessárias à prossecução de uma prática contextualizada e adaptada ao contexto educativo.

Síntese do processo investigativo

A investigação-ação tem a finalidade de ativar a consciência crítica dos docentes, através da *praxis* e da reflexão sobre a *praxis*. Esta metodologia favorece o diálogo, desenvolve a colaboração e a partilha e permite a capacidade de distanciamento, esta que, por sua vez, origina a reflexão crítica (Coutinho *et al*, 2009).

A utilização deste processo investigativo origina a resolução de problemas práticos, a produção de mudanças e a construção de conhecimentos científicos, favorecendo o

16 RELATÓRIO DE ESTÁGIO

desenvolvimento da autonomia do docente (Silva, 1996). Desta forma, cabe à classe docente a adoção de uma postura reflexiva, crítica e potenciadora da inovação ao nível da educação.

Parte II- Estágio Pedagógico em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1 Enquadramento teórico do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nos anos setenta, Portugal passou por mudanças políticas, sociais e económicas, advindas do fim do regime ditatorial. Com o surgimento da Constituição da República Portuguesa, em 1976, originaram-se transformações no âmbito da educação, na medida em que, o princípio da universalidade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico foi colocado em vigor.

Em 1986 Portugal integra-se na Comunidade Económica Europeia, atualmente designada por União Europeia, pelo que surgem progressos tanto a nível económico como a nível social. Neste mesmo ano é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece o alargamento a nove anos da escolaridade obrigatória e define um conjunto de apoios educativos, de forma a proporcionar o êxito escolar (Decreto-Lei n.º 55/2009).

É neste contexto que surge a necessidade de analisar o termo escolaridade básica. Segundo Pires *et al* (1989), a escolaridade é uma atividade educativa que pressupõe um plano, designado de currículo, que visa a sua ordenação e, também, uma certificação dos conhecimentos apreendidos, isto é, a aprendizagem. O adjetivo básico, por sua vez, é um conceito dinâmico, evolutivo e relativo. “Ler, escrever e contar é o primeiro paradigma de conceito de básico” (Pires *et al*, 1989, p. 15). Todavia, o conceito de escolaridade básica vai se alargando no tempo, resultando na modificação e amplificação dos conteúdos curriculares.

Atendendo à OCP do 1.º CEB,

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 progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (Ministério da Educação, 2004, p.11).

O ensino básico engloba três ciclos que compreendem níveis de exigência diferentes. No que diz respeito ao 1.º ciclo, este abrange os quatro primeiros anos de escolaridade, orientados por um único professor, e distingue-se pelo seu carácter globalizante. Já o 2.º ciclo

comporta dois anos de escolaridade e está organizado por várias áreas disciplinares desenvolvidas por vários professores. O 3.º ciclo, por sua vez, integra três anos de escolaridade, organizados por diferentes disciplinas e áreas vocacionais, a cargo de vários professores.

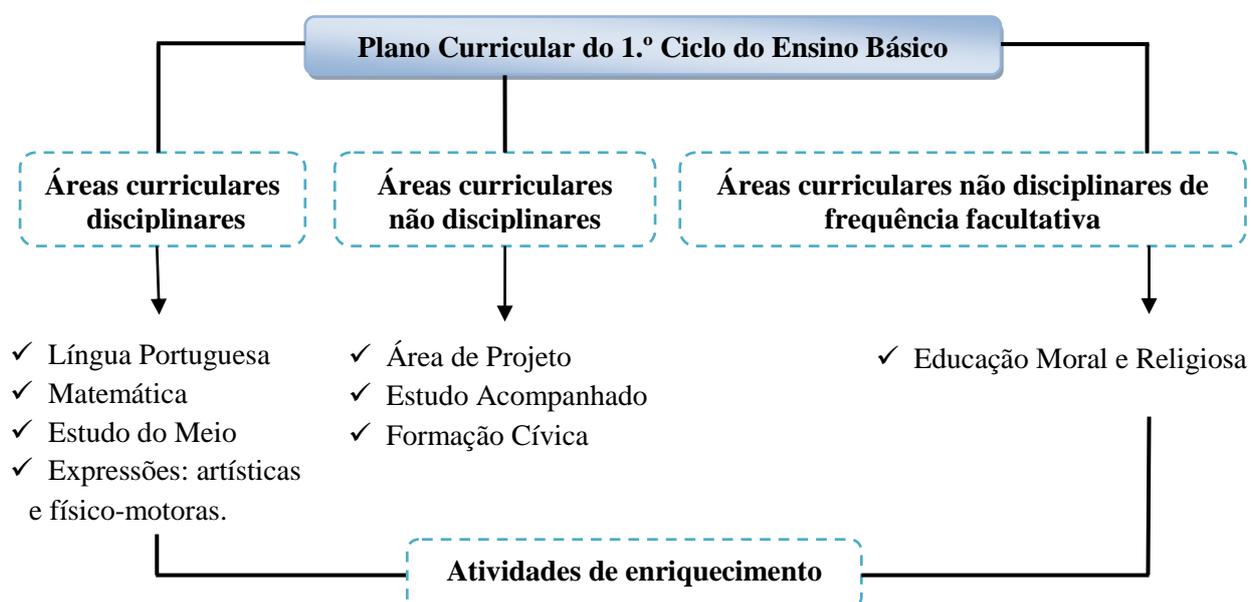
Na OCP estão patentes três objetivos gerais, destinados aos três ciclos anteriormente explicitados (ver quadro 1).

Quadro 1. Objetivos Gerais do Ensino Básico

Principais objetivos do ensino básico
✓ 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.
✓ Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
✓ Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (Ministério da Educação, 2004, p.13).

Tendo em conta que o estágio pedagógico ocorreu numa turma do 1.º CEB, importa especificar o modo como está organizado o currículo. O plano curricular do 1.º ciclo divide-se entre áreas curriculares disciplinares, áreas curriculares não disciplinares, áreas curriculares disciplinares de frequência facultativa e atividades de enriquecimento (ver figura 2).

Figura 2. Componentes do Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico



O currículo assume, assim, um papel relevante e “sendo um conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar, a sua operacionalização implica o estabelecimento de programas de acção” (Roldão, 2009, p.33). As várias componentes do currículo do 1.º CEB, explícitas no esquema anterior, têm como finalidade última a educação para a cidadania, através de “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p.23). Os professores, na promoção destas experiências de aprendizagem, devem considerar diversas estratégias de acção. Deste modo, para que haja sucesso escolar, estes profissionais devem acompanhar e avaliar cada aluno, facultando a igualdade de oportunidades.

Atendendo ao Despacho n.º 5306/2012, o desenvolvimento do ensino deve reger-se por metas curriculares que definem os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir ao longo da escolaridade obrigatória. Ao conhecer as metas que deve atingir, o professor pode adaptar a sua prática profissional, seleccionando as melhores estratégias de ensino.

Para cada disciplina e para cada etapa, devem identificar-se, de forma clara: os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados aos alunos; a ordenação sequencial ou hierárquica dos conteúdos ao longo das várias etapas de escolaridade; os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos; os padrões/níveis esperados de desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos (Despacho n.º 5306/2012).

As metas curriculares surgem então como um quadro de referência que auxilia os professores do ensino básico na organização do processo educativo, em prol do melhoramento do desempenho dos alunos.

Em forma de síntese, o ensino básico deve assegurar a todos os indivíduos a sua formação global, promovendo o raciocínio, o espírito crítico, a apreensão de valores sociais e o desenvolvimento da autonomia, da cidadania e da democracia, num ambiente harmonioso e facilitador de aprendizagens significativas e enriquecedoras.

2.2 Contextualização da Prática Pedagógica

A prática pedagógica, relativa à componente de 1.º CEB, foi realizada juntamente com uma colega estagiária, numa escola localizada no concelho do Funchal, a EB1/PE da Nazaré. Com vista a aplicarmos os conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos ao longo do nosso percurso académico, eu e a minha colega estagiária fomos inseridas numa turma do 1.º ano de escolaridade, durante o período compreendido entre o dia 24 de setembro e o dia 31 de outubro de 2012 (Apêndice 1). O estágio decorreu durante cem horas, no entanto, o tempo foi dividido pelo par pedagógico, ficando cada estagiária responsável por orientar e dinamizar, alternadamente, três aulas por semana.

O nosso estágio baseou-se num trabalho cooperativo, na medida em que as planificações e os materiais pedagógicos foram realizados em conjunto e originou-se uma troca de ideias e conhecimentos. A professora cooperante revelou-se um apoio na medida em que orientou-nos quanto aos conteúdos programáticos a lecionar e forneceu algumas indicações quanto ao nosso desempenho na dinamização das aulas.

De forma a contextualizar a prática pedagógica são elucidados alguns aspetos referentes ao ambiente educativo. Estes basearam-se na análise documental do Projeto Educativo de Escola (PEE) e no Projeto Curricular de Turma (PCT), no registo das observações feitas ao longo da minha intervenção e nas conversas informais com os docentes da instituição. É feita a caracterização da turma, das suas necessidades e interesses, a explanação de alguns dados familiares e a descrição do espaço físico onde decorreram as aulas. Segue-se a exposição das atividades dinamizadas na sala de 1.º ano, acompanhada por um registo fotográfico (Apêndice 2 e 3), a explanação do trabalho feito com a comunidade, a avaliação dos conteúdos lecionados e a reflexão final de toda a prática pedagógica desenvolvida.

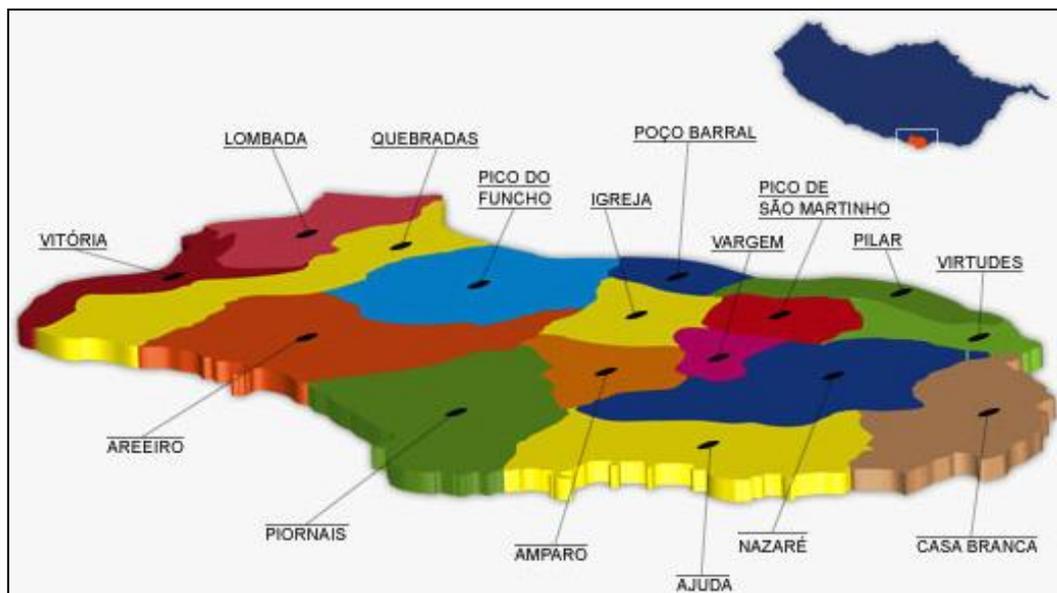
2.2.1 Caracterização do Meio Envoltivo

O contexto onde a escola está inserida influencia, em grande medida, as finalidades traçadas pela instituição. Assim sendo, tomar conhecimento dos aspetos geográficos, temporais e sociais inerentes à instituição torna-se fundamental para uma devida adequação do processo de ensino/aprendizagem. Como refere Alarcão (2010), a docência “(...) é uma atividade psicossocial que se desenvolve em contextos espaciais, temporais, sociais, organizativos com valor educativo e em que cada circunstância tem aspectos singulares e únicos. Por isso, o conhecimento dos contextos é fundamental” (p.68).

O meio envolvente à instituição abarca um conjunto de características físicas, económicas e sociais que influenciam os interesses e as necessidades das crianças e as expectativas das suas famílias. O docente tem, então, a responsabilidade de adequar a sua prática ao contexto onde está inserido, compreendendo e respeitando os alunos e as suas características específicas.

A escola onde foi realizada a prática pedagógica, a EB1/PE da Nazaré, situa-se no Bairro Social da Nazaré, na freguesia de São Martinho (ver figura 3). Atendendo aos censos de 2011, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística, esta freguesia possui 26 482 residentes numa área de 8,06 km². A nível habitacional, o local é formado maioritariamente pelo Bairro Social da Nazaré. Existem também alguns complexos habitacionais, como os Barreiros, as Virtudes e o Pilar.

Figura 3. Freguesia de São Martinho¹



A atividade hoteleira, a prestação de serviços, o comércio e a agricultura são atividades que contribuem significativamente para o desenvolvimento económico da freguesia. No entanto, a população residente no Bairro Social da Nazaré é caracterizada pelo trabalho precário e desemprego voluntário.

Importa identificar os aspetos físicos relativos à freguesia, na medida em que estes determinam, em grande parte, o grau de desenvolvimento do local. A freguesia possui diversas infraestruturas relacionadas com o desporto, a cultura, os serviços, a religião e a educação, expostas no quadro 2.

¹Imagem retirada de <http://www.jf-saomartinho.pt>.

Quadro 2. Infraestruturas localizadas na freguesia de São Martinho

Infraestruturas localizadas em São Martinho	
Desporto	- Estádio dos Barreiros - Centro de Ténis da Madeira - Centro de Atletismo da Madeira - Clube Naval do Funchal
Cultura	- Casa do Povo de São Martinho - Biblioteca Gulbenkian
Serviços	- Junta de Freguesia de São Martinho - Farmácia da Nazaré - Bancos - CTT - PSP - Centro de Saúde da Nazaré - Hipermercados
Religião	- Igreja da Nossa Senhora da Nazaré - Capela das Virtudes - Capela de Nossa Senhora do Pilar - Capela de Nossa Senhora da Nazaré
Educação	- O Carrossel - Primavera - Jardim-Escola João de Deus - O Canto dos Reguilas - Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

2.2.2 Caracterização da Instituição

A escola é um local que tem a finalidade de facilitar a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento das suas competências. Nesta linha de pensamento, cabe às instituições educacionais organizarem-se de modo a que os alunos se desenvolvam a nível pessoal, social e intelectual.

A EB1/PE da Nazaré é um estabelecimento de ensino público que possui um regime de Escolas a Tempo Inteiro, funcionando entre as 8h30m e as 18h30m. A escola divide-se em dois edifícios, sendo o principal localizado no Bairro Social da Nazaré e o edifício anexo na Azinhaga. Estes edifícios contêm várias salas que abarcam, aproximadamente, quatrocentos e oitenta alunos. Na totalidade, existem dezasseis turmas do 1.º ciclo e cinco salas do pré-escolar, entre as quais, três funcionam no edifício anexo e duas no edifício principal.

A escola possui várias compartições representadas no seguinte quadro:

Quadro 3. Instalações da escola

Instalações da EB1/PE da Nazaré	
Edifício principal	Interior Oito salas de 1.º ciclo, duas salas de EPE, duas salas de TIC, uma sala de inglês, uma sala de expressão musical e dramática, uma sala de expressão plástica, uma sala de estudo, duas salas de apoio pedagógico, uma sala de

		isolamento, uma sala de apoio à biblioteca, um gabinete de direção, uma secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca, uma reprografia, um refeitório, um economato, uma cozinha, quatro arrecadações, um bar, um vestiário para o pessoal não docente, oito sanitários e um salão polivalente.
	Exterior	Um campo polidesportivo, dois pátios semicobertos e um parque infantil.
Edifício Anexo	Interior	Três salas de EPE, uma sala multifuncional, um átrio de entrada que funciona como refeitório, um gabinete para o pessoal docente, uma copa e dois sanitários.
	Exterior	Dois pátios, um parque infantil e jardins.

O estabelecimento está apetrechado com diversos recursos materiais, entre os quais, uma fotocopiadora, vários computadores, quatro televisões, dois sistemas de som, um retroprojektor e três projetores multimédia. A escola dispõe, também, de vários materiais musicais, desportivos e didáticos.

No que diz respeito aos recursos humanos, a escola possui, aproximadamente, oitenta e cinco pessoas distribuídas por pessoal docente e não docente, pessoal administrativo e técnicos superiores de biblioteca. A escola conta, ainda, com os serviços de quatro docentes de apoio de Educação Especial e uma psicóloga.

Segundo Alarcão (2010) a escola, como organização, deve ser flexível, pensante e aberta sobre si mesmo e à comunidade onde está inserida. Surge então a necessidade de conhecer os alunos, as suas famílias e toda a comunidade envolvente para adequar as atividades pedagógicas, melhorando o processo de ensino/aprendizagem.

Grande parte das crianças que frequenta a escola provém da Nazaré, local onde persistem vários problemas sociais, tais como o alcoolismo, a violência doméstica e as famílias desestruturadas. Vários alunos são portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE), dificuldades de aprendizagem e carências económicas, motivos pelos quais beneficiam de apoio pedagógico acrescido e da Ação Social Escolar.

Os problemas sociais inerentes à comunidade da escola e a heterogeneidade dos alunos levaram a escola a basear a sua ação educativa na construção de valores e na integração social de todas as crianças, preocupação evidenciada no seu PEE.

2.2.2.1 Projeto Educativo de Escola

O PEE revela-se um documento de carácter pedagógico que define a identidade e a autonomia da escola, na medida em que, possui informações acerca da sua organização e as finalidades que se propõe a alcançar, daí a pertinência de o analisar. Atendendo ao Decreto-Lei n.º 137/2012, emitido a 2 de Julho pelo ME, um dos instrumentos que a escola deve

executar diz respeito ao PEE, tendo em vista a eficácia e a qualidade do seu serviço. Este documento deve ser coerente e rigoroso, explicitando os princípios, os valores, as metas e as estratégias que a escola pretende cumprir. Nesta perspetiva, “cabe ao Projecto Educativo o papel de organizador da diversidade, estruturante de uma identidade e de apoio a uma singularidade criativa e dinâmica” (Carvalho & Diogo, 1994, p. 48). É, ainda, de reforçar que este documento deve resultar de um trabalho coletivo, expressando uma atitude democrática e comunicativa que visa a resolução de conflitos e a construção de consensos (Carvalho & Diogo, 1994).

O PEE parte de um problema ou de uma situação que deve ser colmata, evidenciando linhas de ação que permitem a resolução da área problemática. Partindo deste conhecimento, a equipa pedagógica da EB1/PE da Nazaré realizou o PEE tendo em conta os problemas sociais inerentes à comunidade em que se insere, intitulando-o “Educar para os valores”. Este documento foi criado em 2011 e estará em vigor até 2015.

Como já foi mencionado anteriormente, o PEE evidencia a preocupação subjacente à ausência de valores da sociedade atual. Este conflito de valores tem sérias implicações nos indivíduos, fazendo com que estes se sintam indiferentes e superficiais. Neste sentido, a escola deve permitir às crianças o seu desenvolvimento saudável e harmonioso, criando um processo de valorização que favoreça a construção do seu próprio sistema de valores.

A análise do Projeto Educativo da EB1/PE da Nazaré permite inferir que as suas finalidades passam pela formação de cidadãos responsáveis, capazes de agir de forma a mudar a sociedade. O documento enfatiza, ainda, a necessidade de estabelecer uma ligação entre a escola, a família e a restante comunidade, promovendo, desta forma, o sucesso educativo.

No projeto é possível denotar o destaque atribuído a duas áreas, nomeadamente, a língua portuguesa e a formação cívica. A primeira é capaz de reduzir o insucesso nas outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e a segunda propicia a criação da identidade dos alunos e a promoção da responsabilidade e do respeito.

2.2.3 Caraterização da Sala do 1.º C

A análise do contexto onde decorrem as aulas torna-se essencial para a adaptação da prática pedagógica, na medida em que, “a maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (Arends, 1995, p. 97).

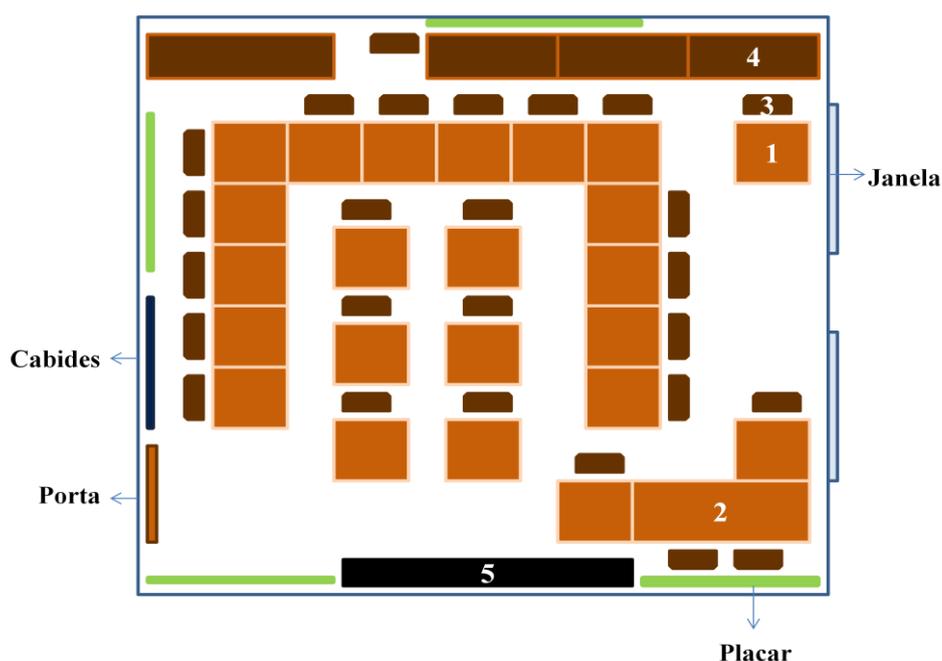
Considerando o número de crianças que usufruem da sala, a sua dimensão é reduzida. As suas janelas permitem a entrada de luz natural e o arejamento do local, proporcionando um ambiente agradável.

Segundo Arends (1995) o modo como as mesas e os alunos estão dispostos ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais, influenciando também o modo como o professor gere os recursos existentes no espaço. A sala do 1.º C contém algumas mesas e cadeiras dispostas em formato de “U” e outras dispostas por filas. A disposição em “U” é vantajosa pois favorece a participação dos alunos, no entanto, pode conduzir a comportamentos alheios às atividades propostas. Segundo Lopes e Pereira (2004) esta disposição permite a cada aluno a visualização dos seus colegas, facto que propicia a interação e o debate. A disposição em filas, por sua vez, sugere que o processo de ensino/aprendizagem está centrado no professor.

É de salientar que a organização da sala é flexível, sendo alterada conforme as atividades educativas que se realizam. Segundo Resendes e Soares (2002) a sala deve estar organizada de modo a possibilitar a diversificação das atividades, favorecendo os vários tipos de trabalho, nomeadamente, o individual, o de pares, o de pequeno grupo e o coletivo.

A sala do 1.º C possui armários onde estão armazenados os livros, os cadernos e alguns materiais pedagógicos. O espaço contém um quadro, cabides e quatro placares que são partilhados com uma turma do 3.º ano. A secretária da professora encontra-se ao lado do quadro, de forma a possibilitar a visualização de todos os alunos (ver figura 4).

Figura 4. Planta da sala do 1.º C



Legenda:

- | | |
|-----------------------------|------------|
| 1- Mesa do aluno | 4- Armário |
| 2- Secretária da professora | 5- Quadro |
| 3- Cadeira | |

2.2.4 Organização do Tempo Educativo

A organização do tempo educativo é uma das tarefas dos professores. Tendo em conta a OCP do 1.º CEB um dos princípios orientadores do currículo refere-se à existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, que têm a finalidade de produzir aprendizagens significativas e formar integralmente os alunos (Ministério da Educação, 2004). Cabe aos professores a distribuição e a articulação das várias áreas da forma mais conveniente.

Atendendo ao despacho normativo n.º 13-A/2012, emitido pelo Ministério da Educação e Ciência (2012), “a organização das atividades deve ter em consideração a variação do ritmo de trabalho e do grau de concentração dos alunos ao longo do dia, sendo expressa num horário adequado às necessidades dos alunos e às circunstâncias escolares” (p.7). É importante salientar que o horário que se segue constitui apenas uma orientação para o professor e para a turma, pelo que está sujeito a alterações (ver quadro 4).

Quadro 4. Horário da turma

	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
08h30m- 09h00m	Atividades de rotina	Atividades de rotina	Atividades de rotina	Atividades de rotina	Atividades de rotina
09h00m - 10h30m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Estudo Acompanhado	Língua Portuguesa
10h30m - 11h00m					
11h00m - 12h00m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Expressão Dramática e Musical	Matemática
12h00m - 12h30m	Estudo	Estudo do Meio	Estudo do Meio	TIC	Área de Projeto/ Formação Cívica
12h30m - 13h00m	Natação				
13h00m - 13h30m		Estudo	Estudo	Estudo	Estudo
13h30m - 14h30m					
14h30m - 15h00m	OTL	OTL	Biblioteca	OTL	Inglês
15h00m - 16h00m	TIC	Clube		Expressão Plástica	
16h00m - 16h00m					
16h30m - 17h30m	Estudo	Inglês	Educação Física	Estudo	Clube
17h30m - 18h00m		Expressão Dramática e Musical	Expressão Plástica		OTL
18h00m - 18h00m	OTL				

A gestão do tempo é muito complexa e exige “(...) conhecimento do currículo, dos princípios de aprendizagem, de cada aluno da sala, e das boas práticas de gestão. Acima de tudo requer um comprometimento para ensinar os tópicos escolares específicos e a crença de que os alunos conseguem aprender” (Arends, 1995, p. 79). Nesta perspectiva, o docente deve realizar um percurso de observação e de análise do seu grupo e de todo o contexto educativo, organizando as aulas de forma coerente e eficaz.

2.2.5 Equipa Pedagógica

A turma do 1.º C conta com a orientação de uma professora titular e com o apoio de vários professores das outras componentes do plano curricular. A equipa pedagógica é então composta pela professora titular, por um professor de biblioteca, um de clube, um de estudo, um de expressão plástica, um de expressão musical e dramática, um de inglês e um de natação.

A equipa pedagógica deve ser estável e deve privilegiar a cooperação e a reflexão de forma a promover o desenvolvimento integral dos alunos e o sucesso educativo. Pelo que pude observar ao longo do estágio, os professores da EB1/PE da Nazaré trocam ideias e opiniões sobre o comportamento e o desempenho dos alunos, de forma a melhorar os seus resultados, encontrando estratégias de acordo com as suas potencialidades ou problemáticas.

Atendendo à OCP do 1.º CEB, os professores devem seguir determinados princípios, entre os quais:

o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não escolares anteriores; a consideração pelos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências e saberes; o permitir aos alunos a escolha de actividades; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; a criação, enfim, de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento moral (Ministério da Educação, 2004, p.24).

Importa, ainda, analisar a prática profissional da professora cooperante, na medida em que esta influencia diretamente o desempenho e comportamento dos alunos. Esta não segue nenhuma metodologia na sua íntegra, todavia, utiliza maioritariamente o método expositivo,

intercalando-o com atividades práticas. A professora recorre várias vezes ao autoritarismo para manter a ordem. A autoridade, segundo Freire (2004) pode ser “mandonista” ou “democrática”. “A autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se” (Freire, 2004, p. 92-93). Por outro lado, a autoridade democrática favorece um clima de respeito baseado em relações justas e sérias, onde as liberdades dos alunos são respeitadas (Freire, 2004). Durante o estágio verifiquei que o autoritarismo da professora centra-se entre estes dois estilos pois apesar de recorrer várias vezes ao aumento do seu tom de voz para manter a ordem, atribuía alguma liberdade aos alunos.

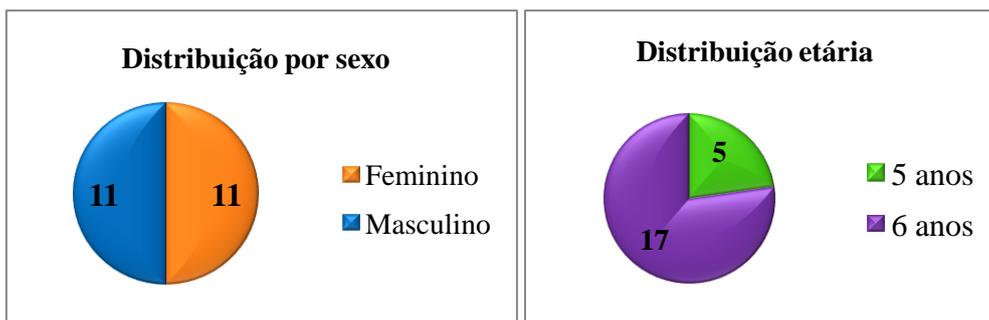
2.2.6 Constituição e Caracterização da Turma

Conhecer as particularidades da turma torna-se fundamental para a adequação do processo de ensino/aprendizagem. Nesta linha de pensamento, os aspetos como a faixa etária, o género, as capacidades e as dificuldades dos alunos auxiliam o professor a ajustar a sua prática profissional, fomentando o sucesso educativo.

Tendo em conta que o estágio realizou-se no início do ano letivo, com uma turma de 1.º ano de escolaridade, as informações dos alunos são escassas. No primeiro período de aulas o professor fica a conhecer algumas das particularidades da turma, através da observação constante, do relacionamento que estabelece com cada aluno e do levantamento de dados. Todavia, é ao longo do ano letivo que se apreende características mais específicas de cada elemento da turma.

As informações que se seguem baseiam-se no PCT, ainda em construção, nas observações ao longo do estágio e nos consequentes registos de campo. A turma do 1.º C é composta por vinte e dois alunos, sendo onze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos (ver figuras 5 e 6).

Figura 5. Número de alunos por sexo Figura 6. Distribuição dos alunos por idade



A maior parte dos alunos reside no concelho do Funchal, mais propriamente na freguesia de São Martinho, distribuindo-se entre as Virtudes e o Bairro da Nazaré. Dois alunos residem em Câmara de Lobos e um no Caniço.

Uma informação relevante a que os professores devem ter acesso diz respeito à educação e aos cuidados na primeira infância dos seus alunos. Estes frequentaram a educação pré-escolar ou ficaram ao cuidado de familiares? É de conhecimento comum que a criança nos primeiros anos de vida tem uma apetência inata para aprender, pelo que, os adultos devem promover uma educação de qualidade que fomente experiências significativas. A educação de infância apoia o trabalho educativo das famílias e é essencial no desenvolvimento emocional, físico, social e intelectual das crianças. Segundo Roekel (2008), todas as crianças devem ter a oportunidade de frequentar a educação pré-escolar, uma vez que estas vão aumentar as suas possibilidades de sucesso na escola e em toda a sua vida.

Ao fazer o levantamento destas informações, o professor pode adaptar a sua prática profissional tendo em conta as singularidades de cada aluno. No que se refere ao 1.º C, dezanove alunos frequentaram a educação pré-escolar, um não frequentou e dos restantes dois alunos não há informação.

Na generalidade, o grupo patenteia alguma falta de regras escolares, facto que pode estar relacionado com a sua adaptação ao 1.º CEB. A maior parte dos alunos manifesta dificuldades em permanecer em silêncio, em sentar-se corretamente, em manter a concentração e em realizar as tarefas solicitadas. Assim, o professor deve trabalhar esta problemática de forma contínua, insistindo nos valores e regras de convivência, de forma a melhorar o processo de ensino/aprendizagem.

Alguns alunos manifestam comportamentos desadequados, desrespeitando os colegas e os adultos. Segundo Arends (1995) as potenciais causas dos comportamentos inadequados dos alunos dizem respeito à sua vida extraescolar que pode originar problemas psicológicos e emocionais que eles exibem na escola e à sua própria rebeldia ou necessidade de chamar a atenção que faz parte do processo de crescimento. Estes comportamentos podem ser evitados através de medidas de gestão da sala de aula, como por exemplo, a delineação de regras. O autor Arends (1995) defende, ainda, que “estar em cima do acontecimento, o ímpeto, a sobreposição, a tranquilidade e os alertas ao grupo são estratégias que aumentam o envolvimento dos alunos no trabalho e diminuem os comportamentos fora da tarefa e os problemas de gestão” (p. 211).

No geral, a turma do 1.º C é dinâmica e revela curiosidade por novas situações de aprendizagem, sendo evidente o entusiasmo na exploração de novos conteúdos e materiais.

Revelam motivação em ir ao quadro, em participar nas várias atividades e em partilhar as suas ideias e vivências.

A maior parte das crianças manifesta atitudes afetuosas, evidenciando alguma necessidade de atenção. Partindo do conhecimento de que a aprendizagem dos alunos é influenciada pelo seu bem-estar, o professor deve procurar estabelecer uma relação de proximidade com o grupo, fomentando o respeito e a confiança.

Alguns alunos evidenciam dificuldades na aprendizagem, pelo que necessitam de um maior apoio individualizado. Estas centram-se na dificuldade em manter a concentração e a organização e na ausência de hábitos de estudo. Na generalidade, estes alunos requerem alguma ajuda nas várias áreas curriculares.

A turma possui um aluno com Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA) que evidencia inquietação, dificuldades em se manter concentrado, ausência de organização e tendência para agir sem pensar.

A hiperatividade define-se por uma diminuição ou ausência de controlo no indivíduo que dela sofre. O hiperativo é incapaz de controlar a sua atenção, a sua impulsividade e a sua necessidade de movimento. Não se trata de uma ausência de vontade, mas uma ausência de controlo (Falardeau, 1999, p. 21).

O aluno não consegue terminar as tarefas propostas, manifesta dificuldade em cumprir regras e em estar sossegado, facto que prejudica o seu relacionamento com os colegas. A dificuldade em se relacionar com os outros deve-se, em parte, ao seu comportamento. Segundo Falardeau (1999) as crianças hiperativas que apresentam problemas de comportamento como crises de cólera, ações intencionais que incomodam os outros, a recusa de pedidos dos adultos e a sua contradição, complicam a sua situação. O mesmo autor define algumas estratégias a utilizar com crianças hiperativas, como por exemplo, realizar atividades atrativas, aceitar o seu movimento, definir regras, aumentar a frequência das recompensas e dos castigos, fixar limites de tempo, reduzir a carga de trabalho da criança e prever e anunciar castigos.

Os alunos encontram-se na fase da apropriação do código escrito pelo que estão a aprender a escrever as letras. A maior parte dos alunos possui agilidade para realizar as letras corretamente, relacionando-as com o seu som. Ao nível da matemática, os alunos têm a noção de número e comparam quantidades. A turma, na generalidade, conhece algumas

figuras geométricas e possui conhecimentos básicos de orientação espacial. No que concerne ao Estudo do Meio, os alunos evidenciam diversos saberes relacionadas com o meio que os rodeia. Sabem identificar-se, conhecem as partes do corpo e algumas normas de higiene e segurança.

Importa ainda fazer um levantamento das problemáticas e das potencialidades da turma, pois estas informações são imprescindíveis para a adequação da prática profissional do professor (ver quadro 5).

Quadro 5. Problemáticas e interesses do 1.º C

Turma do 1.º C	
Problemáticas	Interesses
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desconcentração; ▪ Falta de empenho nas atividades; ▪ Ausência de hábitos de estudo; ▪ Desrespeito por algumas regras. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploração de histórias; ▪ Exploração de canções; ▪ Realização de atividades lúdicas nas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares; ▪ Exploração de atividades lúdicas através do computador; ▪ Manipulação de objetos e materiais diversificados.

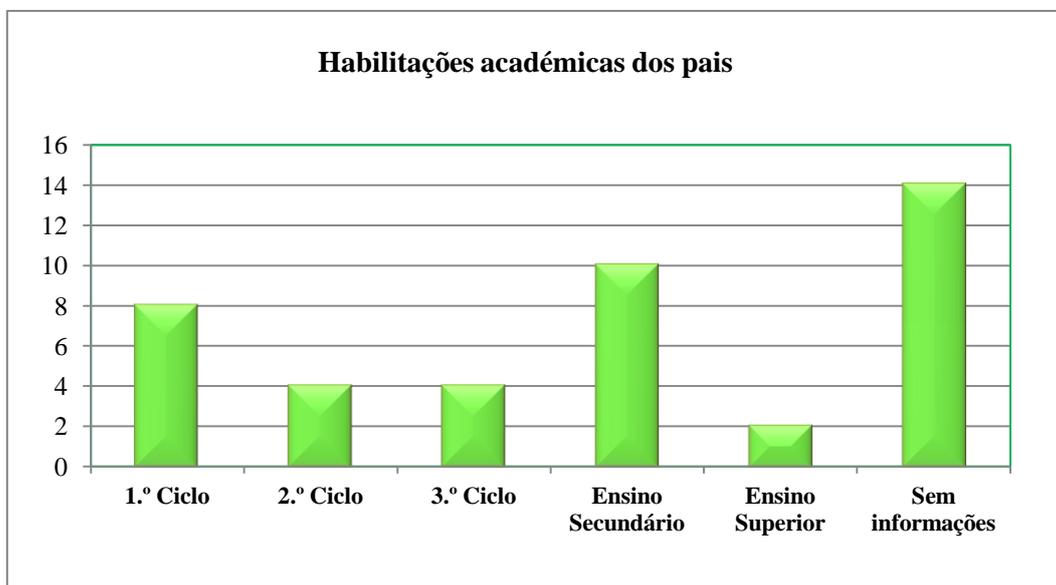
Da mesma forma que é imprescindível conhecer o meio e a instituição, torna-se essencial averiguar as principais características do agregado familiar dos alunos. As crianças sofrem uma influência direta dos seus pais, pelo que importa analisar parâmetros como a sua idade, as suas habilitações e a sua situação profissional. Nesta linha de pensamento, o professor deve estabelecer uma relação com todos os pais e encarregados de educação de modo a obter estes dados, melhorando o processo educativo.

No que concerne à idade dos pais dos alunos do 1.º C, estes possuem idades compreendidas entre os vinte e os cinquenta anos, no entanto, a sua maioria situa-se na faixa etária dos trinta aos quarenta anos.

Outro marco que pode influenciar o modo como os pais veem a educação dos seus filhos refere-se às habilitações académicas que possuem. É de salientar que a turma possui dois irmãos gémeos, pelo que as informações dos seus pais são as mesmas e não se repetem. Atendendo aos dados explícitos no PCT, a maior parte dos pais possui o ensino secundário, correspondendo à parcela de dez indivíduos. Segue-se o 1.º ciclo com oito indivíduos e o 2.º e 3.º ciclo com o mesmo resultado, ou seja, quatro indivíduos (ver figura 7). É de ressaltar, que

o desconhecimento das habilitações académicas de vários pais não permite a extração de conclusões exatas.

Figura 7. Nível de escolaridade dos pais dos alunos do 1.º C



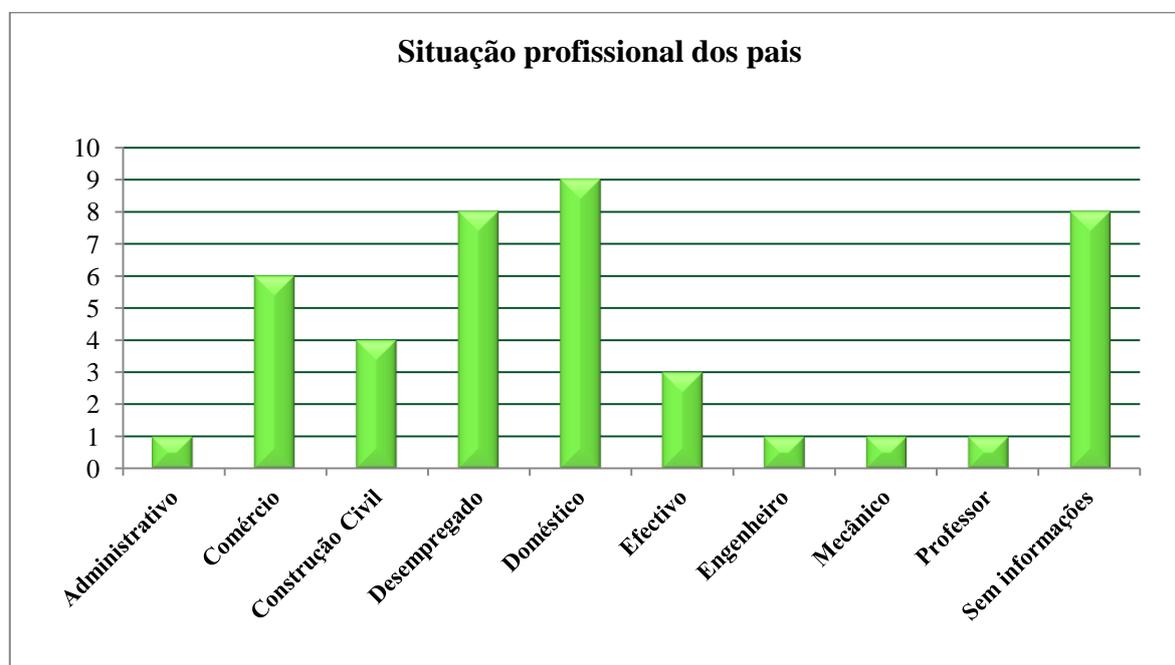
A situação profissional dos pais influencia a visão que detêm do mundo e o modo como se comportam com os filhos. Por vezes, as situações benéficas ou, por outro lado, negativas que ocorrem no trabalho afetam os estados emocionais dos pais. Estes, por sua vez, levam para casa essas alegrias ou frustrações que acabam por influenciar as ações que possuem com os filhos. Por outro lado, os pais que não têm emprego podem transmitir às crianças a ausência de responsabilidades profissionais e a falta de modelos.

Outro aspeto que está subjacente à situação profissional dos pais refere-se à condição económica. As crianças oriundas de um contexto socioeconómico baixo podem possuir certas carências e privações que influenciam o seu desempenho escolar. Por outro lado, as famílias da classe socioeconómica alta podem oferecer uma boa educação aos filhos, no entanto, têm tendência para a superproteção e a exigência de resultados académicos excelentes. “O estatuto socioeconómico tem consequências bastante dramáticas na aprendizagem escolar, essencialmente devido ao encaminhamento e formação de grupos e devido à interação diferencial com os professores” (Arends, 1995), p. 174). Esta situação pode levar à criação de baixas ou altas expectativas por parte do professor. Segundo Arends (1995) as expectativas do professor influenciam a sua relação com os vários elementos da turma, os conteúdos de aprendizagem e a ideia que cada aluno possui das suas próprias capacidades. Assim, quando

o professor acredita nas capacidades de um determinado aluno, este acaba por progredir, enquanto, o aluno subestimado acaba por obter um desempenho menos favorável.

Relativamente à situação profissional dos pais dos alunos do 1.º C, estes são, na sua maioria, domésticos (ver figura 8). As parcelas que se seguem correspondem aos pais que se encontram desempregados e aos que trabalham na área do comércio com, respetivamente, oito e seis indivíduos. Entre as várias profissões, encontram-se quatro trabalhadores da construção civil, um administrativo, um engenheiro, um mecânico e um professor. No PCT está explícita a existência de três efetivos, no entanto, não está especificada a sua área profissional.

Figura 8. Gráfico das profissões dos pais dos alunos do 1.º C



2.2.7 Características Gerais do Desenvolvimento das Crianças

As crianças da turma do 1.º C encontram-se na faixa etária dos cinco aos seis anos de idade. Importa, assim, esclarecer algumas das particularidades subjacentes a este estágio de desenvolvimento. Segundo Piaget (2000) o desenvolvimento traduz-se por uma equilibração progressiva, onde o indivíduo passa de um estado de equilíbrio menor a um estado de equilíbrio superior. Todavia, este desenvolvimento pode ser afetado por uma grande variedade de fatores, entre os quais, os genéticos e a qualidade do ambiente familiar.

O psicólogo Piaget, nos seus estudos, concluiu que o desenvolvimento humano passa por quatro estádios, nomeadamente, o sensório-motor (até aos 2 anos), o pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), o operatório-concreto (dos 7 aos 11 anos) e o operatório-formal (dos 12 anos

até a vida adulta). Considerando esta teoria, as crianças da turma do 1.º C encontram-se no estágio pré-operatório, momento marcado pela atividade simbólica, pelo surgimento do pensamento, da intuição, do animismo e do egocentrismo. No entanto, as atitudes egocêntricas das crianças começam a diminuir por volta dos seis anos, quando estas se integram no contexto escolar, e, por sua vez, surgem novas operações mentais.

Atendendo a Papalia, Olds e Feldman (2001) a partir dos 5 anos a linguagem da criança continua a desenvolver-se, pelo que, a interpretação da comunicação oral é aprimorada. Quando iniciam a escola, as crianças “sabem usar a linguagem para mostrar o que sabem, para fazer perguntas e dar respostas, discutir ideias e pedir ajuda. São também, cada vez mais, capazes de controlar o tempo e assumir responsabilidades nos trabalhos escolares” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 446).

Ainda neste âmbito, a criança adquire alguma destreza no uso das palavras, melhora o seu vocabulário e o uso dos tempos verbais, pelo que constrói frases mais completas. Este desenvolvimento linguístico surge, em parte, pela imitação, pois a criança começa a prestar atenção ao modo como o adulto fala, fixando sons e acentuações (Gross, 2005).

Ao nível lógico-matemático, nestas idades a criança já consegue fazer seriações, ordenar, agrupar e classificar através da tentativa e erro e, também, de forma racional e lógica (Ferreira & Santos, 1994).

No que concerne à motricidade, a criança com seis anos entrega-se às atividades com muita dedicação, gosta de correr, trepar, rastejar, entre outros exercícios dinâmicos. Esta “valoriza ao máximo as suas capacidades e quer fazer de tudo, interessa-se por um enorme número de coisas, quer tocar e ver tudo o que a rodeia” (Gross, 2005, p.37). Este período é então marcado por diversas mudanças, as crianças têm mais energia e encontram-se numa fase de plena expansão psicomotora (Ferreira & Santos, 1994).

2.2.8 Considerações sobre o Projeto Curricular de Turma

De acordo com o Decreto-Lei n.º 18/2011, o professor titular deve conceber um PCT, adequando-o aos objetivos preconizados pelo Projeto Curricular de Escola e às especificidades dos seus alunos (Ministério da Educação, 2011).

O PCT é um documento que clarifica as intenções da turma, correspondendo à sua heterogeneidade e respeitando as exigências programáticas definidas no currículo nacional para o ensino básico. No projeto deve estar patente a caracterização da turma, as suas necessidades e interesses, as metas a atingir e os processos de monitorização da ação e de avaliação. O PCT visa orientar o trabalho do professor e promover as aprendizagens dos

alunos, possibilitando a flexibilidade, a diferenciação e a adequação das estratégias às potencialidades e problemáticas dos alunos. Importa salientar que este documento pode sofrer alterações, de forma a adequar-se à evolução e transformação do seu público-alvo.

O PCT do 1.º C foi elaborado pelo conselho de docentes para o ano letivo de 2012-2013 com a finalidade de se ajustar às particularidades cognitivas, sócio afetivas e comportamentais dos alunos, assim como, ao meio envolvente à escola. O PCT enquadra-se na temática do PEE e intitula-se “Ler...Sentir...Viver...para Crescer...”. Segundo a perspetiva da professora titular, através dos livros e das histórias as crianças podem desenvolver sentimentos, emoções e afetos, abrindo caminho para a interiorização de valores.

No PCT encontram-se expostos os vários objetivos a cumprir, entre os quais:

- ✓ contribuir para um processo ensino/aprendizagem transdisciplinar mais atrativo;
- ✓ garantir a formação de cidadãos conscientes;
- ✓ fomentar o equilíbrio entre a família, o meio envolvente e a cultura escolar;
- ✓ promover atividades no âmbito da formação cívica, do estudo acompanhado e da iniciação às novas tecnologias de informação e comunicação;
- ✓ organizar atividades que incluam os domínios do saber, saber-fazer e saber ser;
- ✓ refletir, avaliar e dar resposta às dificuldades diagnosticadas nos alunos.

Em forma de síntese, no PCT está patente a necessidade de organizar atividades diversificadas, integradoras, funcionais e coerentes, possibilitando aos alunos aprendizagens significativas e a apreensão e o desenvolvimento de competências.

2.3 Fundamentação Metodológica da Intervenção Pedagógica

No estágio pedagógico não foi seguido nenhum modelo pedagógico ou metodologia de ensino na sua íntegra pois “os professores necessitam de diferentes abordagens para conseguirem alcançar os seus objetivos com diferentes populações de estudantes” (Arends, 1995, p.16). Nesta perspetiva, utilizei linhas orientadoras de diferentes metodologias, em consonância com as particularidades da turma e com as minhas crenças a nível pedagógico. Atendendo a Ferreira e Santos (1994) “as opções metodológicas devem inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas lectivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo” (p.48). Segundo Lopes e Pereira (2004) não existem métodos mais adequados do que outros, mas sim, métodos eficazes, desde que respondam às necessidades específicas da turma.

2.3.1 Modelos Pedagógicos

Modelo diretivo

O modelo diretivo, também designado por comportamentalista ou modelo de aprendizagem social, baseia-se nas investigações e estudos de Pavlov, Thorndike, Watson e Skinner. Neste modelo o currículo é altamente estruturado e o programa divide-se em parcelas, do mais simples para o mais concreto, de forma sequencial (Marques,1998).

O modelo diretivo parte de um estímulo que, por sua vez, origina uma resposta. “O objetivo é dotar o aluno de um repertório de respostas mais adequadas aos objetivos de instrução definidos previamente com rigor” (Marques,1998, p.60). Após a resposta do aluno, o professor utiliza o reforço positivo de forma a motivá-lo para a execução do desempenho desejado. Este reforço, segundo Marques (1998) pode ser feito através de um elogio, de um sorriso, de um afeto ou aprovação. Assim, a principal função do professor é a de proporcionar, aos seus alunos, um *feedback* significativo sobre os seus resultados e comportamentos (Arends, 1995). Durante o estágio, segui esta linha orientadora, pois o reforço positivo motiva os alunos para a aprendizagem. Estes colocam de parte as suas dificuldades e empenham-se para fazer cada vez melhor.

Este modelo pedagógico exige, por parte do professor, a planificação prévia da sua ação, com o intuito de prever claramente o que irá acontecer na sala de aula (Marques, 1998). Durante o estágio, realizei planificações diárias, na medida em que estas orientam a ação, permitem a previsão de certos comportamentos e proporcionam sentimentos de segurança e confiança.

Na planificação da ação devem estar presentes as quatro fases da aula, nomeadamente a apresentação dos objetivos, a motivação, a realização das tarefas e a síntese dos conteúdos abordados. Na minha intervenção tive em conta estas fases, no entanto, não as segui na sua plenitude. A apresentação dos objetivos para a aula foi efetuada a partir do “Plano Diário” e a motivação cingiu-se à utilização de materiais apelativos para abordar um determinado conteúdo programático e ao diálogo. De seguida, a realização das tarefas foi efetuada a partir de exercícios no quadro, fichas de consolidação, trabalhos de pares e trabalhos de grupo. A síntese dos conteúdos foi feita ao longo das aulas, através de diálogos ou fichas, para que os alunos assimilassem os conteúdos.

No modelo diretivo o professor detém o papel principal, todavia, esta situação não indica “(...) que o ambiente de aprendizagem tenha de ser autoritário, frio e desprovido de humor. Significa, sim, que o ambiente de aprendizagem é dirigido para a tarefa e que se

apresenta expectativas elevadas relativamente ao desempenho dos alunos” (Arends, 1995, p. 342). O aluno ao reconhecer que o professor possui expectativas elevadas a seu respeito, melhora o seu desempenho e acredita nas suas capacidades, obtendo resultados escolares positivos.

Modelo não diretivo

O modelo não diretivo, segundo Marques (1998), centra-se nos estudos de Carl Rogers e de Abraham Maslow, psicoterapeutas defensores de uma aprendizagem baseada em relações positivas e afetuosas.

Nesta abordagem, o professor deve orientar a aprendizagem num clima de autenticidade, facilitando as relações interpessoais. A minha intervenção seguiu esta linha orientadora, na medida em que, dei ênfase à criação de um ambiente sério e, simultaneamente, harmonioso. Senti a necessidade de estabelecer relações positivas com os alunos, pois estas favorecem o seu bem-estar e, por sua vez, a aprendizagem.

Na minha intervenção permiti aos alunos a descoberta e a construção de conhecimentos, partindo do pressuposto de que “a aprendizagem verdadeira e duradoura é a que o aluno faz por si próprio, com autonomia e um elevado nível de independência” (Marques, 1998, pp.77-78).

Este modelo centra-se na aprendizagem do aluno ao invés de enfatizar o ensino do professor. Este tem o dever de facilitar o percurso do aluno na construção do seu saber, na sua integração e no desenvolvimento da sua autoestima (Marques, 1998). Tendo em conta esta perspectiva, ajudei os alunos a tomarem conhecimento das suas capacidades e, também, das suas dificuldades, procurando colmatá-las através de diferentes estratégias. Assim, “o papel do professor não é provocar mudanças comportamentais, mas sim ajudar o aluno a conhecer as suas necessidades e autodirigir a sua educação em direcção à realização do seu potencial humano” (Marques, 1998, p.78). Este processo deve realizar-se num ambiente livre, onde o professor não realiza juízos de valor nem os alunos sentem pressões, facilitando a sua aprendizagem.

O professor que segue o modelo não diretivo “(...) abandona o estilo autoritário e centra a sua actuação no respeito pelos sentimentos e emoções do aluno, numa relação de inter-ajuda que se aproxima da noção de companheirismo” (Marques, 1998, p.78). No estágio, optei por colocar de parte o estilo autoritário e rígido, enfatizando um clima de respeito e cooperação, de forma a estabelecer relações de confiança.

2.3.2 Métodos Pedagógicos

Método afirmativo

O método afirmativo, segundo Lopes e Pereira (2006), consiste na afirmação de uma “verdade” ou transmissão de um conhecimento. Este método divide-se em duas metodologias, nomeadamente, a expositiva e a demonstrativa. Na intervenção pedagógica foi dada ênfase à metodologia demonstrativa, na medida em que, esta atribui ao aluno um papel mais ativo. Nesta linha de pensamento, o professor tem o papel de ensinar o aluno a executar uma determinada tarefa, partindo da explicação, demonstração e motivação. Para motivar o grupo, o professor deve averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, colocando-os à vontade para realizar questões (Lopes & Pereira, 2006). Durante o estágio, na abordagem de certos conteúdos programáticos, houve a necessidade de fazer o levantamento dos conhecimentos dos alunos, de forma a adequar as situações de aprendizagem. O diálogo foi a estratégia utilizada para a averiguação destas informações, pelo que, os alunos tiveram um papel ativo neste processo.

Neste modelo, o professor estabelece uma certa proximidade com o aluno, guiando-o no aperfeiçoamento das suas capacidades. A aprendizagem centra-se nos alunos, pelo que, estes devem ser participativos, executando as tarefas e responsabilizando-se pelas suas ações. Como já foi mencionado anteriormente, na minha prática privilegiei o estabelecimento de relações positivas, num clima de apoio constante, em prol do sucesso educativo.

Método ativo

O método ativo, como a própria denominação sugere, atribui ao aluno um papel ativo, pelo que, a aprendizagem baseia-se na sua ação. Nesta perspetiva, o professor “introduz na sua prática pedagógica, metodologias mais participativas, motivadoras e facilitadoras da aprendizagem (jogos pedagógicos, trabalhos de grupo)” (Lopes & Pereira, 2004, p.164). Esta premissa foi colocada em prática ao longo do estágio, na medida em que, dinamizei atividades participativas como os trabalhos de pares ou de grupo, os jogos e a exploração de materiais pedagógicos. O trabalho de grupo é enfatizado nesta abordagem pois apela à interação entre os alunos, permite a troca de opiniões e desenvolve a interajuda, a tolerância e o espírito de equipa. O jogo, por sua vez, motiva e desperta a curiosidade dos alunos, quebra a monotonia da aula e melhora a interiorização de novos conceitos (Lopes & Pereira, 2004).

O professor que segue este modelo deve facilitar a interação do aluno, orientando e dinamizando as situações de aprendizagem. Tem ainda o papel de elaborar diversos materiais

pedagógicos de forma a possibilitar experiências ativas e participativas. O aluno, por sua vez, deve construir as respostas adaptadas às tarefas propostas pelo professor (Lopes & Pereira, 2004).

Em forma de síntese, algumas das linhas orientadoras deste método foram aplicadas no estágio com o intuito de fomentar, nos alunos, atitudes democráticas e participativas, enfatizando a cooperação e o desenvolvimento de aptidões a nível social e intelectual.

Método interrogativo

O método interrogativo, segundo Lopes e Pereira (2004), refere-se a um processo de interação verbal, entre o professor e a turma, que favorece a motivação e a participação de todos os alunos. Este método baseia-se na estratégia “pergunta-resposta”, pelo que, possibilita ao aluno a descoberta de novos conceitos. Ao longo da intervenção pedagógica, utilizei esta estratégia com o intuito de favorecer a participação dos alunos. Segundo Arends (1995), as questões que o professor coloca devem depender da natureza dos alunos e do tipo de objetivos educacionais que pretende alcançar. Como tal, tive em consideração algumas das particularidades dos alunos, como a sua faixa etária e o seu desenvolvimento cognitivo e, ainda, os objetivos que pretendia alcançar.

Durante este processo tive a preocupação de dirigir as perguntas a todos os alunos, disponibilizando tempo para que refletissem e respondessem. Ao receber respostas corretas, utilizei o reforço positivo, de forma a motivar os alunos. Quando os alunos respondiam de forma incorreta, ajudava-os a descobrir a resposta certa, evitando sentimentos negativos. No método interrogativo o docente “(...) escolhe os conteúdos, mas recai aos formandos controlar o desenvolvimento das perguntas colocadas. De facto, este método conduz o formando a descobrir por si, o que se pretende ensinar” (Lopes & Pereira, 2004, p. 160).

Em suma, através deste método o aluno relembra e desenvolve informações, reflete, elabora novas soluções e exprime sentimentos e opiniões pessoais, num clima de interação que favorece a autodescoberta.

2.3.3 Estratégias Pedagógicas

Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa, baseada nas teorias cognitivas de Vygotsky e Piaget, apresenta-se como uma alternativa ao ensino tradicional, na medida em que, privilegia a interação social ao invés do individualismo e da competição. Nesta abordagem os alunos

ajudam-se mutuamente no processo de aprendizagem, “actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009, p.4).

Aprender cooperativamente implica a interação e a interajuda entre os alunos, possibilitando a aquisição de aprendizagens significativas, o desenvolvimento do pensamento crítico e a obtenção de competências sociais. Esta estratégia permite o aperfeiçoamento do desempenho escolar da turma, na medida em que, os alunos mais fracos beneficiam com o apoio dos alunos que têm um melhor rendimento escolar e estes, por sua vez, adquirem novas competências ao ensinar, desenvolvendo a sua autoconfiança e autoestima (Lopes & Silva, 2009).

O estágio pedagógico contemplou atividades de grupo e de pares, de forma a permitir aos alunos o desenvolvimento de aptidões necessárias ao seu futuro.

A aplicação de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação formal é importante não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo (Lopes & Silva, 2009, p.4).

As atividades propostas foram propícias ao diálogo e à troca de opiniões, com vista à realização de um objetivo comum. Nestes momentos também surgiu a possibilidade de desenvolver atitudes sociais, como por exemplo, o respeito pelo outro e pela sua opinião, indo ao encontro do tema central do projeto educativo da escola da Nazaré, a cidadania.

Diferenciação Pedagógica

Segundo Grave-Resendes e Soares (2002) a diferenciação pedagógica permite a identificação e a resposta às capacidades e dificuldades dos alunos. “Os professores que implementam o ensino diferenciado em turmas com diferentes níveis de capacidades procuram providenciar experiências de aprendizagem com desafios adequados a todos os seus alunos” (Tomlinson, 2008, p.18). Partindo do conhecimento de que a turma do 1.º C possui alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, ajustei a minha prática de forma a possibilitar a diferenciação pedagógica. Todavia, numa primeira fase houve a necessidade de

conhecer cada aluno, os seus pontos fracos e fortes, de forma a encontrar estratégias pedagógicas adequadas às suas particularidades (Grave-Resendes & Soares, 2002).

O levantamento destas informações permitiu a definição de estratégias para os alunos com melhor rendimento escolar e para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Desta forma, os alunos que terminavam o trabalho com antecedência tinham exercícios complementares, evitando os tempos mortos. Segundo Morgado (2004) estes tempos podem causar comportamentos de indisciplina, desinteresse e desmotivação, pelo que devem ser evitados. A disponibilização de tarefas alternativas aumentou a motivação e empenho dos alunos, assim, quanto mais exercícios faziam maior era o seu entusiasmo. Relativamente aos alunos com dificuldades de aprendizagem, a minha ação centrou-se no apoio individualizado. Ao longo das tarefas ajudei os alunos individualmente, para que estes entendessem as suas dificuldades e as colmassem.

Os professores que defendem o ensino diferenciado utilizam

novas formas de assegurar a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e capacidades que fomentem uma verdadeira inclusão social de todos os seus alunos e o seu amadurecimento como cidadãos livres e conscientes do papel social que têm a desempenhar (Coelho, 2010, p.61).

Em suma, a diferenciação pedagógica permite o progresso de todos os alunos, num ambiente democrático e facilitador de aprendizagens.

2.4 Prática Pedagógica na Turma do 1.º C

2.4.1 Período de Observação Participante

O período de observação participante decorreu na primeira semana de estágio, entre o dia 24 e o dia 26 de setembro de 2012. Durante estes três dias tive a oportunidade de conhecer a turma, o seu horário, a sala de aula e a prática profissional da professora cooperante.

Através da observação o professor pode reduzir o risco das interpretações apriorísticas e obter uma melhor compreensão do contexto e da sequência dos comportamentos. Esta atitude de observação provoca o encontro do professor com a turma real, por oposição a uma abstracta e fantasiada, ao

mesmo tempo que facilita a construção de uma relação professor/aluno mais profunda (Ferreira & Santos, 1994, p.66).

Partindo do conhecimento de que o contexto influencia o empenho e a motivação da equipa pedagógica e dos alunos, tornou-se fulcral a recolha de informações sobre a instituição e o seu meio envolvente. Esta recolha foi feita através da observação, de notas de campo e da análise aos documentos de gestão da escola, como o PEE.

Através da observação e das conversas informais com a professora, fiquei a conhecer algumas das particularidades da turma, de modo a adequar a minha prática pedagógica. Os alunos encontram-se na fase inicial do 1.º ano de escolaridade, pelo que, o seu comportamento e desempenho são difíceis de avaliar. Nesta etapa, os alunos estão a conhecer uma nova realidade e a se adaptar a uma nova conduta, pelo que a sua forma de estar pode modificar-se. No geral, observei que o grupo manifesta alguma falta de concentração, no entanto, evidencia motivação na aprendizagem de novos conteúdos.

No primeiro dia de observação participante, eu e o meu par pedagógico, optámos por realizar um jogo de apresentação, recorrendo a materiais diferentes, uma televisão de cartão e um microfone. Este jogo teve o propósito de nos apresentarmos ao grupo de uma forma apelativa e de, simultaneamente, ficar a conhecê-lo. Neste jogo verifiquei que alguns alunos estavam envergonhados e, pelo contrário, outros realizaram a atividade com muita desinibição.

Durante estes três dias auxiliei os alunos na execução das tarefas, pelo que percecionei algumas das suas potencialidades ou problemáticas. Procurei, ainda, estabelecer uma relação de proximidade e confiança, no entanto, mantive uma postura séria. Tive em mente que “o clima de respeito nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o carácter formador do espaço pedagógico” (Freire, 2004, p. 92).

Este período revelou-se fundamental pois fiquei a conhecer a sala e o horário dos alunos, parâmetros que têm influência direta no modo como se efetua o processo de ensino/aprendizagem. Verifiquei que, apesar de existir um horário para as disciplinas curriculares disciplinares e não disciplinares, a professora cooperante gere as aulas de forma flexível, fazendo alterações consoante a motivação e empenho da turma.

No que concerne à prática profissional da professora cooperante, verifiquei que esta utiliza prioritariamente o método expositivo. A docente disponibiliza à turma várias fichas de trabalho e escolhe um número reduzido de atividades lúdicas e dinâmicas.

Finalizado o período de observação, a professora cooperante referiu os conteúdos programáticos a abordar na primeira semana de estágio, dando liberdade quanto à escolha das atividades e momentos de aprendizagem.

A metodologia utilizada pela professora suscitou algumas dúvidas quanto à sua eficácia na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, por acreditar numa aprendizagem que envolve as crianças ativamente, privilegiei atividades lúdicas que contivessem recursos pedagógicos apelativos e diversificados. A intervenção pedagógica desenvolvida visa, então, responder a uma pergunta central:

A utilização de diferentes recursos didáticos facilita o processo de ensino/aprendizagem?

Antes de prosseguir é importante clarificar o conceito “didática”. Segundo Altet (2000) “o processo interactivo ensinar-aprender numa dada situação é de facto o objectivo da didáctica geral (...)” (p.22). Este processo deve, por sua vez, aliar-se às condições que favorecem a apreensão de conhecimentos e capacidades (Altet, 2000). Nesta perspetiva, na minha intervenção utilizei recursos, técnicas e métodos pedagógicos promotores de aprendizagens interativas e participativas, acreditando que a sua aplicação favorece o processo de ensino/aprendizagem. Neste ponto de vista, entende-se recursos didáticos como a variedade de recursos visuais, áudio visuais, auditivos e múltiplos, capazes de desenvolver aprendizagens significativas e diversificadas.

2.4.2 Planificação da Ação

O professor, de forma a concretizar o currículo e os programas do ensino básico, deve planificar a sua ação. A planificação representa uma previsão da ação, através da qual são definidas as tarefas de forma sequencial, as estratégias e os meios para a sua concretização. Este plano auxilia a atividade do professor, na medida em que, a definição de linhas orientadoras aumenta a sua confiança e segurança e, por outro lado, reduz a sua ansiedade (Zabalza, 2003).

O sucesso do processo de ensino/aprendizagem depende, em grande medida, dos objetivos traçados pelo professor. A planificação da minha intervenção pedagógica apoiou-se, essencialmente, nas metas curriculares definidas pelo ME, de forma a proporcionar às crianças a apreensão de competências e conhecimentos necessários para a continuação dos seus estudos. Segundo Zabalza (2003), existe “(...) uma diferença entre o professor que actua na aula sabendo por que razão faz aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o

desenvolvimento global do aluno (...) e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o programa” (p.12).

A planificação, realizada pelo par pedagógico, contém os elementos necessários à orientação da ação (Apêndice 4). Primeiramente é feita uma contextualização que explicita as temáticas emergentes ao longo das semanas e, de seguida, as atividades propostas dividem-se pelos dias da semana. A planificação clarifica o papel do professor e do aluno, na medida em que ambos são construtores da aprendizagem e, ainda, os materiais necessários para a concretização das atividades pedagógicas (ver quadro 6).

Quadro 6. Excerto de uma Planificação Semanal

Dias da semana	Áreas Curriculares Disciplinares/ Metas Curriculares	Atividades/Estratégias		Materiais
		Professor	Aluno	
Terça-feira 09/10/2012	Área Curricular Disciplinar de Língua Portuguesa <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; ▪ Discriminar letras (vogal o); 	Apresentação da letra “o”		Canção da vogal “o”; MP3; Colunas;
		Orienta as atividades de rotina; Escreve o Plano Diário no quadro e elucida os alunos sobre as tarefas que vão realizar durante a manhã; Coloca a canção da vogal “o”; Inicia um diálogo sobre a canção;	Realizam as atividades de rotina; Ficam a conhecer as tarefas a realizar durante a manhã; Escutam atentamente a canção da vogal “o”; Participam no diálogo;	

2.4.3 Intervenção Pedagógica

A prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB, como já foi mencionado anteriormente, realizou-se em colaboração com uma colega de estágio, facto que permitiu a partilha de ideias, opiniões e saberes, através da valorização de um processo reflexivo. Este trabalho cooperativo revelou-se fundamental pois possibilitou a aquisição de aprendizagens e o desenvolvimento de competências necessárias para o meu futuro profissional.

Torna-se importante ressaltar que ao longo do estágio pedagógico segui a OCP do 1.º CEB, uma vez que este documento representa uma orientação para os professores.

Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que

garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno (Ministério da Educação, 2004, p.23).

As atividades desenvolvidas basearam-se não só neste documento como, também, nas particularidades da turma. Neste sentido, procurei adaptar as várias situações de aprendizagem ao ritmo, às necessidades e aos interesses dos alunos, de modo a evitar o desajustamento do processo de ensino/aprendizagem. Tive, ainda, em conta a diversificação dos momentos de trabalho, pelo que, organizei atividades de pares, de pequenos grupos e de grande grupo.

Como está patente na afirmação acima transcrita, os professores devem dinamizar momentos de aprendizagem ativa, como tal, optei por envolver os alunos ativamente nas atividades, tornando-os construtores do seu conhecimento. Uma das minhas crenças diz respeito à exploração de diferentes recursos na abordagem dos conteúdos programáticos, razão pela qual privilegiei a utilização e a manipulação de materiais pedagógicos diversificados, possibilitando a construção de aprendizagens significativas.

Como já referi anteriormente, uma das estratégias que utilizei na prática foi a diferenciação pedagógica, partindo do conhecimento de que “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14). Assim sendo, planifiquei e orientei atividades suplentes para os alunos que terminavam rapidamente as suas tarefas e prestei um maior apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

A minha intervenção incluiu, ainda, a dinamização de atividades que envolveram a comunidade, uma vez que, “os alunos beneficiam quando os pais e outros membros da comunidade se envolvem na vida da escola (...)” (Arends, 1995,p. 173).

Para finalizar, a avaliação da turma foi feita continuamente, através da observação e do registo do desempenho dos alunos nas atividades, dos trabalhos efetuados ao longo do estágio e das fichas de exercícios.

Durante a intervenção pedagógica, tive em mente que

o processo de ensino-aprendizagem é influenciado por diversas variáveis: a acção educativa orientada pelo educador (a) e/ou professor (a) com um determinado objectivo, o papel que os materiais desempenham como ferramentas; um ambiente rico em recursos e estratégias diversificadas; a

experimentação-manipulação que provocam a emergência e a formação de capacidades perceptivas, representativas e conceituais” (Caldeira, 2009, p. 12).

Neste sentido, procurei realizar uma prática coerente e contextualizada, privilegiando atividades dinâmicas, com recurso a materiais diversificados, onde a exploração ganhou ênfase e proporcionou a apreensão de novos conhecimentos e competências.

Apesar de ter realizado o estágio com uma colega, explanarei de forma mais aprofundada a minha intervenção com a turma, numa perspetiva reflexiva, espelhando o meu desempenho pedagógico e profissional.

2.4.3.1 Construindo a Formação Cívica

A formação cívica é uma área disciplinar não curricular cuja finalidade centra-se no desenvolvimento da cidadania, de forma a tornar os alunos críticos, ativos e participativos. O objetivo desta área prende-se, então, com a necessidade de “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (Ministério da Educação, 2004, p.12).

O caráter transversal da formação cívica permite a sua abordagem ao longo do tempo letivo, inclusivamente na exploração de atividades inerentes às áreas curriculares disciplinares, na medida em que, as várias situações de aprendizagem que ocorrem na aula, individuais ou de grupo, favorecem a construção de condutas e a apreensão de formas de ser, estar e de se relacionar.

Os alunos do 1.º C, como já foi mencionado anteriormente, encontram-se na fase de adaptação a um novo ambiente e contexto, o ensino primário. Esta fase de transição para o 1.º ciclo representa um período marcado por alguns anseios, expetativas, preocupações e emoções, por parte dos alunos, das famílias e, também, dos professores. O sucesso educativo depende, então, da relação de interajuda e cooperação entre estes intervenientes, através do reforço dos sentimentos de segurança e confiança.

Os primeiros dias são os mais importantes e marcantes para os alunos, pelo que, nesta fase o professor deve manter uma postura séria e, simultaneamente, afetuosa, estabelecendo uma relação de confiança com a turma. Nesta perspetiva, estabeleci relações sérias e justas, gerindo a autoridade democrática e a liberdade de forma a criar um ambiente educativo impulsionador de aprendizagens.

A integração no 1.º Ciclo pressupõe o estabelecimento de regras que orientem a conduta na sala de aula e na escola. Tendo em conta que a minha integração na sala efetuou-se na segunda semana de aulas, as regras de comportamento já tinham sido estabelecidas pela professora cooperante. Todavia, ao longo da intervenção pedagógica, disponibilizei momentos para a revisão das regras, para a sua discussão e compreensão, pois quando as regras são negociadas e compreendidas pelos alunos, estes comprometem-se a aceitá-las, facto que favorece o bom funcionamento do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Com o intuito de colmatar os comportamentos menos adequados de alguns alunos e reforçar as boas atitudes, eu e o meu par pedagógico, elaborámos uma grelha de comportamento individual (ver figura 9).

Figura 9. Excerto da grelha de avaliação semanal

A minha avaliação semanal		
Aluno/a: _____		
Semana: _____		
Dia da Semana	O meu desempenho	Por isso mereço
Segunda-feira		
Terça-feira		
Quarta-feira		

Esta grelha foi preenchida com o apoio dos alunos, possibilitando o melhoramento do seu desempenho (Apêndice 5). O preenchimento foi feito através de etiquetas com mensagens subjacentes ao comportamento e ao trabalho dos alunos, como por exemplo, “comportei-me bem”, “o meu comportamento não foi exemplar”, “fiz um bom trabalho” ou “podia ter feito um trabalho melhor”. No final de cada aula, os alunos recebiam um autocolante de acordo com o seu desempenho, facto que favoreceu o seu entusiasmo. Esta estratégia provocou, ainda, uma melhoria no comportamento de alguns alunos.

A utilização desta grelha aliou-se ao reforço positivo, assim, ao invés de realizar apreensões constantes, optei por utilizar o reforço social.

O reforço social consiste em dar ao sujeito uma resposta – consequência positiva – após um comportamento, o que faz aumentar a frequência deste.

São reforços sociais o elogio (exemplo: *fizeste um bom trabalho*), o sorriso, a atenção (exemplo: *estás de facto a melhorar significativamente*). São estímulos fáceis e muito importantes nas nossas vidas e em particular nas dos nossos alunos (Picado, 2009, p.5).

A utilização desta técnica, ao longo do ano letivo, permite a suplantação de problemas disciplinares e, se aplicada corretamente, poderá originar o sucesso educativo.

Com o intuito de desenvolver a responsabilidade dos alunos, eu e o meu par pedagógico, considerámos pertinente realizar o “Plano Diário”. Assim, como o próprio nome indica, todos os dias foram colocadas no quadro as temáticas a desenvolver em cada aula. O objetivo deste plano consistiu em informar os alunos sobre as temáticas que iriam ser abordadas nas aulas, tornando-os responsáveis pela sua execução. No 1.º ano de escolaridade os alunos não têm, ainda, um ritmo de trabalho definido, pelo que esta estratégia teve, também, a finalidade de motivar os alunos para o cumprimento do plano.

Verifiquei que inicialmente os alunos não demonstraram muito interesse no seguimento do plano, todavia, ao longo do estágio o entusiasmo tornou-se visível. Os alunos pediam-nos, várias vezes, para rever o plano, de forma a verificar o que já tinha sido feito ou o que estava por fazer.

2.4.3.2 Aprendendo a Ler e a Escrever

Na OCP do 1.º CEB está patente que a língua portuguesa corresponde a uma das áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória. Esta área é essencial na formação escolar, uma vez que,

a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam (Ministério da Educação, 2009, p.12).

Através da aprendizagem da língua materna o aluno aprende a comunicar com o outro, a expressar-se e a compreender o mundo que o rodeia. A transmissão e a compreensão assumem-se, por sua vez, como as bases que permitem o sucesso escolar dos alunos nas várias áreas do conhecimento. “Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de

saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2009, p.21).

O 1.º ano de escolaridade representa, para a maior parte dos alunos, o primeiro contato formal com a aprendizagem do código linguístico. Como já foi mencionado anteriormente, o estágio realizou-se no início do ano letivo, com uma turma do 1.º ano, pelo que a aprendizagem formal das letras estava a efetivar-se. Na semana de observação participante, a professora cooperante propôs vários exercícios de grafismos, com o intuito de desenvolver a motricidade fina dos alunos, e apresentou a primeira vogal (i). Para introduzir a vogal, a professora forneceu um material diferente, a plasticina, todavia, não disponibilizou tempo para a sua exploração. Explorar o material antes de executar uma determinada tarefa é imprescindível para o decorrer da atividade. Através desta estratégia os alunos colmatam a sua curiosidade em relação às possibilidades do material e, posteriormente, conseguem concentrar-se na realização da atividade.

De modo a dar continuidade ao programa e à prática da professora cooperante, eu e a minha colega estagiária, introduzimos as restantes vogais. Neste sentido, optámos por seguir o método de alfabetização utilizado pela docente. Entende-se, aqui, método de alfabetização como o caminho e os procedimentos sistemáticos que permitem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita (Morais, Albuquerque & Leal, 2005). A professora utiliza o método analítico-sintético que, segundo Moraes, Albuquerque e Leal (2005), corresponde a “um processo que começa em um estágio de conhecimento global (palavras, frases, textos), para, logo em seguida, passar a um estágio analítico-sintético, caracterizado pela decomposição das palavras em letras ou em sílabas” (pp. 23-24).

No início do ano letivo as letras devem ser lecionadas num ritmo calmo, para que o professor verifique as capacidades, o ritmo de aprendizagem, os interesses e as necessidades dos seus alunos. Nesta perspetiva, apresentámos uma vogal por semana, incluindo a sua forma minúscula e maiúscula. Na abordagem das letras (u, e, a, o) utilizámos uma estratégia que engloba várias fases, nomeadamente, a motivação, a apresentação da letra, a exploração, o reconhecimento e a escrita/consolidação, recorrendo a recursos diversificados e apelativos. Segundo Azevedo (2000) “as actividades de escrita podem ser facilitadas pelo recurso a fontes diversificadas de informação, tais como fontes escritas (livros, jornais, revistas, publicidade), fontes sonoras (rádio, discos, gravações áudio) e fontes visuais (fotografia, vídeo, televisão, cinema)” (p.121).

De seguida, explanarei a minha intervenção com a turma, todavia, faço uma abordagem à colaboração realizada nas aulas orientadas pela minha colega estagiária.

✓ Vogal “O”

Na introdução da vogal “o” utilizei um recurso auditivo, a canção denominada “O burro Osório”, procurando motivar os alunos para a aprendizagem. Os alunos escutaram a canção, exploraram a sua temática e descobriram que iam aprender a primeira letra do nome “Osório”. Verifiquei que a maior parte da turma evidenciou entusiasmo e atitudes positivas quando descobriu que, nessa aula, ia aprender uma nova letra. Viana e Teixeira (2002) salientam que “as atitudes são as repercussões afectivas da aprendizagem, as predisposições ou os níveis de interesse de um conteúdo particular e, como tal, estão na origem das capacidades e das competências” (p.23). Assim sendo, o desejo de aprender a escrever e a ler, evidenciado nos alunos, representa uma grande alavanca para a efetivação do processo de alfabetização.

Durante a exploração da canção utilizei o método interrogativo, fazendo várias questões com o intuito de explorar, com os alunos, a temática inerente à canção. De facto, as canções representam um recurso lúdico que interliga o domínio da expressão musical com o da linguagem, permitindo o desenvolvimento do vocabulário e a compreensão do código linguístico (Ministério da Educação, 1997).

Posteriormente, as várias formas de escrita da vogal (forma manuscrita, forma de imprensa, minúscula e maiúscula) foram expostas no quadro, através da casinha das letras e foi dada ênfase à execução do “o” minúsculo.

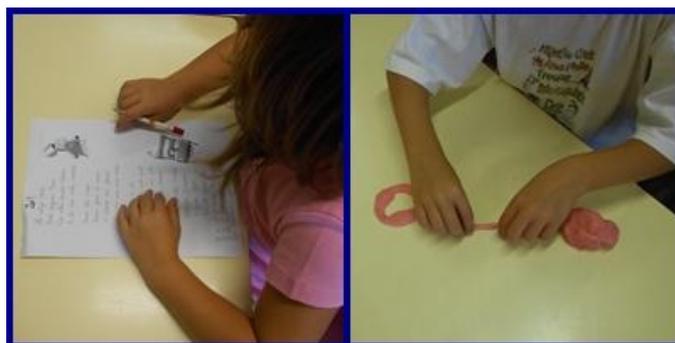
As letras têm de ser ensinadas, nas suas diferentes formas possíveis (maiúsculas, minúsculas, na forma cursiva e na forma de imprensa), assim como o seu nome e o seu valor fonético. Para identificar rapidamente as letras que constituem uma palavra escrita, a criança terá de exercitar o seu reconhecimento visual (Beard, Siegel, Leite & Bragança, 2010, p. 112)

Os alunos treinaram a escrita da vogal com a borracha sobre a mesa e, de seguida, realizaram um exercício de reconhecimento. Para este efeito, foi entregue aos alunos a letra da canção anteriormente explorada e estes procuraram e circundaram a vogal “o”.

De forma a criar sentimentos positivos relativamente à escrita, proporcionei a exploração de um material maleável, a massa de modelar, permitindo, assim, a articulação entre a língua portuguesa e a expressão plástica. Atendendo à OCP do 1.º CEB, as crianças devem praticar, com frequência, atividades de manipulação de materiais moldáveis, na medida em que estas proporcionam explorações sensoriais, a libertação de tensões e, também,

o desenvolvimento da motricidade fina (Ministério da Educação, 2004). Os alunos, numa primeira fase, tiveram a oportunidade de explorar livremente a massa de modelar, desenvolvendo a sua atividade criadora. De seguida, pedi à turma que utilizasse o material para realizar a vogal abordada, possibilitando a apreensão do código escrito através de uma atividade lúdica (ver figura 10).

Figura 10. Registo fotográfico da introdução da vogal “o”



Durante esta atividade de manipulação, os alunos evidenciaram entusiasmo, e implicaram-se na tarefa. De facto, é fundamental que o professor proporcione um clima favorável pois “as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas actividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 14).

Após este momento, entreguei a cada aluno uma ficha de trabalho referente à vogal “o”, através da qual foi possível realizar o treino da caligrafia. Verifiquei que alguns alunos não conseguiam realizar a letra de forma correta pois, primeiro faziam uma “bolinha” e depois colocavam “o bracinho” separadamente. Algumas crianças são incentivadas, pelos pais e familiares, a escrever letras desde muito cedo. Todavia, os adultos devem prestar atenção ao modo como as crianças estão a efetuar esta aprendizagem, evitando a apreensão de formas incorretas de escrita. Muitos alunos chegam ao 1.º ano de escolaridade com posturas e hábitos gráficos incorretos que, por vezes, são difíceis de colmatar. A aprendizagem incorreta das letras não representa o único problema associado ato de escrever. Algumas crianças revelam dificuldades causadas por problemas biológicos, motores ou pessoais, pelo que o professor deve encorajá-las através de diferentes materiais pedagógicos. É, então, necessário criar um clima favorável à superação dos problemas encontrados na escrita, através da valorização das conquistas efetuadas e do incentivo (Barbeiro & Pereira, 2007).

Durante a realização da ficha de trabalho, tive a oportunidade de verificar quais os alunos que conseguiam executar corretamente a letra e, por outro lado, os alunos com mais

dificuldades nesta tarefa. A estes últimos, prestei um maior apoio e incentivo, na tentativa de motivá-los para fazer melhor. Segundo Pereira e Azevedo (2005) “a aprendizagem da caligrafia é uma combinação de tarefas visuais, motoras e cognitivas. Um ensino eficaz requer que nas aulas haja uma organização que permita a atenção individual, enquanto novas competências estão a ser estimuladas” (p. 39).

No âmbito da aprendizagem da vogal “o” maiúscula recorri a uma atividade lúdica, o jogo da memória. Segundo Neto (2003) o jogo é um mecanismo impulsionador da construção de conhecimentos e do desenvolvimento cognitivo da criança, pelo que, deve ser um recurso privilegiado pelos professores. Neste sentido, proporcionei um momento dinâmico à turma, procurando estimular o reconhecimento da vogal e o desenvolvimento da concentração e da memorização. Este jogo continha cartões repetidos com a vogal “o” nas diferentes formas de escrita, pelo que as crianças tinham de encontrar os quatro pares. As crianças revelaram muito entusiasmo durante o jogo e pediram para realizá-lo mais do que uma vez, facto que evidencia a sua implicação. Após o jogo, apresentei a letra “o” maiúscula aos alunos e estes treinaram a sua execução através de uma ficha de trabalho.

✓ Vogal “A”

A vogal “a” foi introduzida pela minha colega estagiária, no entanto, optei por explicar a atividade que deu início à apresentação da letra, pois tive uma participação ativa. Para introduzir a vogal, optámos por realizar um teatro de fantoches, uma vez que, “como estratégia de acção, é capaz de ajudar a desenvolver capacidades, competências e a consolidar aprendizagens (...)” (Cunha, 2008, pp. 35-36). Este teatro de fantoches baseou-se numa história sobre as vogais, por nós elaborada, e teve como principal finalidade motivar para a aprendizagem. Para realizar esta dramatização construámos um cenário e fantoches alusivos às vogais até então abordadas (ver figura 11).

Figura 11. Registo fotográfico do teatro de fantoches sobre as vogais



Durante a dramatização, realizada pelas duas estagiárias, os alunos estavam concentrados e atentos, evidenciando entusiasmo à medida que visualizavam os diferentes fantoches. DE facto, a utilização de um determinado objeto na dramatização “(...) quando bem selecionado e adaptado ao tipo de trabalho que se pretende desenvolver, favorece uma melhor abordagem lúdico-pedagógica e fornece espaço à criatividade” (Cunha, 2008, p. 25).

Considero que esta foi uma boa estratégia de ação, na medida em que proporcionou um momento lúdico à turma e motivou-a para a aprendizagem da letra. Atendendo a Viana e Teixeira (2002) o professor deve despertar, nos alunos, o desejo de aprender a ler e a escrever, suscitando a sua curiosidade através de diversos meios.

✓ Vogal “E”

A vogal “e” foi a última a ser introduzida e, para este efeito, recorri a uma história digital do Plano Nacional de Leitura, intitulada “O bebé que não gostava de televisão” de Rui Zink e Manuel João Ramos. Esta história contém imagens coloridas e apelativas e o facto de possuir diferentes vozes gravadas motivou a turma. É, ainda, de salientar que a sua visualização foi facilitada, na medida em que optei por projetá-la numa grande tela.

Atendendo ao Plano Nacional de Leitura (2008), ouvir histórias “(...) leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais (...)” (p. 5). A história digital representa, assim, um excelente recurso interativo, uma vez que favorece o desenvolvimento da linguagem, da concentração e imaginação.

Através deste recurso pude explorar, com os alunos, os principais acontecimentos da história e as características das personagens, pelo que originou-se um momento de interação. A turma demonstrou muito entusiasmo durante a exploração da história, pois pediu para ouvi-la uma segunda vez. Após a sua visualização, orientei uma atividade de reconto, utilizando diversas imagens subjacentes aos principais acontecimentos da história (ver figura 12).

Figura 12. Registo fotográfico da exploração da história digital



Os alunos tiveram a oportunidade de ordenar as imagens sequencialmente, desenvolvendo a sua concentração e memorização.

Após este momento de reconto, utilizei a imagem da principal personagem da história (o bebé) e explorei, com os alunos, as letras do seu nome, de modo a que compreendessem que iam aprender a vogal “e”. A fase que se seguiu foi a apresentação das várias formas de escrita da vogal, enfatizando a execução correta do “e” minúsculo.

Para explorar e treinar a execução da vogal, disponibilizei, à turma, um material diferente, a digitinta. Os alunos tiveram a oportunidade de explorar livremente o material e, de seguida, realizaram a letra abordada (ver figura 13).

Figura 13. Registo fotográfico da exploração da digitinta



Esta atividade despertou o interesse dos alunos, na medida em que estes cheiraram e sentiram um novo material e utilizaram-no para executar criações livres e letras já abordadas. Atendendo à OCP, “(...) através da introdução de diferentes materiais/suportes e de atividades sugeridas, nomeadamente ligadas a experiências ocorridas noutras áreas, as crianças poderão aprofundar as suas capacidades de expressão e representação gráficas” (Ministério da Educação, 2004, p.92).

Na fase seguinte, disponibilizei à turma uma ficha de trabalho de forma a permitir o treino e a execução da letra e, também, o seu reconhecimento visual. Neste momento auxiliei os alunos com mais dificuldades e forneci fichas suplentes aos alunos com melhor desempenho, de modo a evitar tempos mortos e, conseqüentemente, a desmotivação.

Na abordagem ao “e” maiúsculo, recorri a uma atividade dinâmica, utilizando um dado de grandes dimensões. Este material continha as várias vogais na sua forma maiúscula e, através do seu lançamento, os alunos exploraram as várias possibilidades inerentes a cada letra. Assim, originou-se a identificação das letras, o reconhecimento da sua forma de escrita e a nomeação de algumas palavras iniciadas pelas mesmas. Após descobrirem que iam aprender a letra “e” maiúscula, os alunos ficaram a par da forma correta da sua execução.

Partindo do conhecimento de que “as múltiplas sensações vivenciadas poderão ser fonte de alimento para diversificar e enriquecer a capacidade de representar e de criar” (Carvalho, 1995, p. 468), disponibilizei, aos alunos, outro material para que treinassem a sua caligrafia. Cada aluno recebeu uma pequena porção de areia molhada, através da qual puderam desenvolver a sua imaginação e, numa fase posterior, treinar a escrita da vogal abordada. Este material moldável revelou-se um recurso favorável à aprendizagem da turma, pois suscitou o interesse dos alunos e permitiu a exploração sensorial e o desenvolvimento da motricidade fina.

Para terminar, entreguei uma ficha de trabalho e, neste momento, verifiquei que muitos alunos tinham dificuldade em executar esta letra. Desta forma, procurei auxiliá-los nesta tarefa, fornecendo um *feedback* e valorizando as suas pequenas conquistas, de modo a motivá-los. “O acto de escrever à mão envolve movimentos motores e, por isso, o feedback deveria ser tão imediato quanto possível como na maioria das tarefas que envolvem treino de motricidade” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 41). O professor deve, então, fornecer um *feedback* aos alunos, evitando que estes continuem a cometer erros. Todavia, deve ter em mente, que o processo de escrita é contínuo, surgindo a necessidade de proporcionar atividades que desencadeiam o seu aperfeiçoamento.

Apreciar as capacidades de um aluno é identificar os processos dinâmicos em que ele é capaz de se implicar, isto é, neste caso, identificar as acções linguísticas que ele está apto a realizar como resposta a um dado enunciado e numa situação didáctica específica (Azevedo, 2000, p. 55).

Torna-se essencial observar cada aluno, as suas potencialidades e dificuldades, averiguando o nível da sua implicação nos vários momentos, de modo a propor atividades que vão ao encontro dos seus interesses e que possibilitem o melhoramento do seu desempenho escolar.

✓ Ditongos

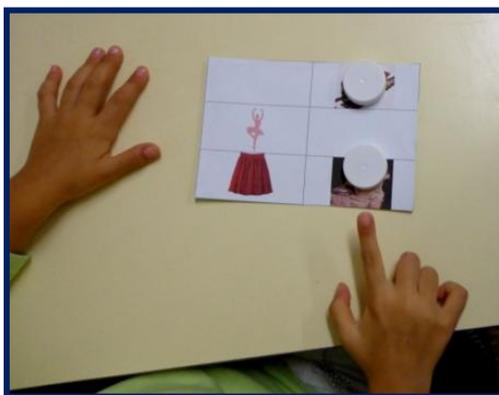
À medida que as vogais foram introduzidas, eu e o meu par pedagógico, abordámos os ditongos, recorrendo a atividades lúdicas e a recursos didáticos. Para introduzir os primeiros ditongos, o “ui” e o “iu”, optei por colocar um vídeo intitulado “Galinha Ruiva”. Mais uma vez, considerei pertinente a utilização das novas tecnologias na sala de aula, na medida em que estas representam um contributo para o melhoramento da qualidade do ensino.

Atendendo a um dos princípios orientadores da OCP do 1.º CEB, torna-se essencial valorizar a “diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2004, p.17).

Após visualizarem a história, originou-se um momento de exploração das personagens e do enredo. Foi, ainda, abordada a moral subjacente à história, ou seja, a necessidade de trabalhar para conseguirmos o que queremos. Assim sendo, procurei fazer uma ligação entre esta moral e o desempenho dos alunos, incentivando-os para a aprendizagem. De seguida, escrevi no quadro o título da história e explorei, com os alunos, as letras que já conheciam (“u” e “i”). Estas letras, feitas com um material palpável, foram fixadas no quadro e os alunos uniram-nas das duas formas possíveis, descobrindo os ditongos. Seguiu-se a realização de uma ficha de trabalho, de modo a que os alunos treinassem a caligrafia, consolidando a aprendizagem dos ditongos. Segundo Pereira e Azevedo (2005) a caligrafia deve “ser treinada até que o aluno atinja o ponto de não ter de pensar acerca dos aspectos mecânicos da escrita, tornando-se um processo automático, em que a formação das letras já não é uma actividade consciente, deliberada” (p.43).

No âmbito da revisão de ditongos já abordados, propus uma actividade lúdica, a realização do jogo do bingo. Deste modo, numa primeira fase distribui pelos alunos algumas tampas de plástico e pedi que as explorassem livremente. Após esta exploração, expliquei as regras do jogo e entreguei a cada aluno um cartão com imagens cuja pronúncia inclui ditongos, nomeadamente, “ui”, “iu”, “oi”, “ou”, “ai” e “ia”. À medida que retirava uma imagem do saco, os alunos tinham de procurá-la no seu cartão, mencionando de que se tratava a imagem e identificando o ditongo (ver figura 14).

Figura 14. Registo fotográfico do Jogo do Bingo

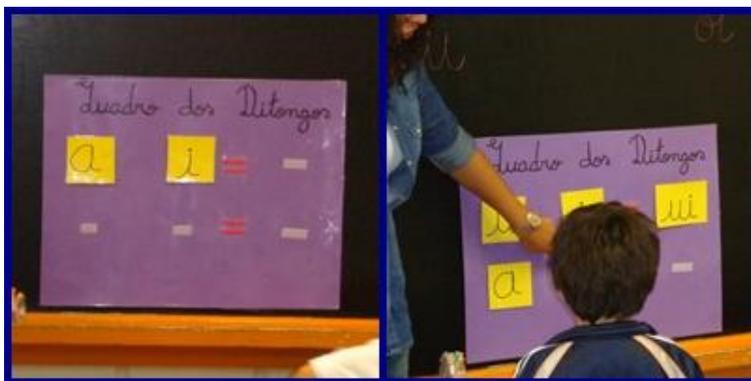


Esta foi uma das atividades que causou maior motivação nos alunos, pois estes evidenciaram alegria e entusiasmo à medida que preenchiam o seu cartão. Atendendo a Ferreira e Santos (1994) “a criança é um ser total – o interesse, o prazer e o apreciar fornecem a motivação para o pensar e o reflectir – onde as relações cognitivas dão bem-estar e imprimem desejos” (p.49). Considero, assim, que esta foi uma excelente estratégia para promover a aprendizagem de uma forma atrativa para a turma.

Após o jogo, os alunos realizaram pequenas fichas de consolidação. Tive a preocupação de entregar fichas com imagens coloridas, impressas em folhas de cor, com o intuito de motivar os alunos. Compreendi que esta foi uma boa estratégia de ação, pois os alunos queriam efetuar todas as fichas, mencionando, com satisfação, quais os exercícios que já tinham feito e perguntando quais as fichas que se seguiam. A par desta estratégia, utilizei o reforço com o intuito de promover o aperfeiçoamento da caligrafia dos alunos. “Um aluno fará esforço para escrever bem se houver uma razão para o fazer. O reforço, tal como o elogio e o reconhecimento de boa caligrafia, (...) ajudará a motivar os alunos para manterem a qualidade da sua caligrafia” (Pereira & Azevedo, 2005, p.43).

Com a finalidade de abordar os vários ditongos, eu e o meu par pedagógico, criámos o “Quadro dos Ditongos” (ver figura 15).

Figura 15. Registo fotográfico do “Quadro dos Ditongos”



Este quadro foi fixado no placar da sala com o intuito de ser utilizado durante toda a nossa intervenção. Através deste recurso, as crianças tiveram a oportunidade de identificar as vogais, unindo-as e formando diversos ditongos.

Na minha intervenção, introduzi, ainda, os ditongos nasais, nomeadamente, o “ão”, o “ãe” e o “õe”, através de uma canção intitulada “Os ditongos a cantar” de Maria de Vasconcelos. Quando coloquei a canção verifiquei que muitos alunos já conheciam a sua letra, pelo que começaram a cantá-la de forma entusiasta, gerando-se um momento de alegria

e, simultaneamente, de aprendizagem. Através da canção foi possível rever os ditongos orais, descobrir os ditongos nasais e fazer uma comparação entre os dois grupos. Os ditongos nasais também foram trabalhados através de variadas imagens, estas que foram expostas no quadro. Deste modo, os alunos tiveram que descobrir os ditongos através da observação e da identificação dos elementos presentes nas imagens.

Em forma de síntese, considero que a aprendizagem efetiva-se quando os alunos são motivados através de diferentes recursos e práticas didáticas. O desenvolvimento do código linguístico representa uma das grandes prioridades da escola, como tal, devem ser dinamizados momentos para a sua concretização. Como refere Ferraz (2007) “à escola compete dar a todos a possibilidade de desenvolverem a competência linguística que lhes permita aceder ao conhecimento, proporcionado as aprendizagens necessárias, fazendo adquirir saberes que os tornam cidadãos cultos” (p.22). Assim, o professor deve proporcionar ao aluno o contato com diferentes materiais e atividades que proporcionem a aprendizagem da língua, uma vez que esta representa a base de outras competências necessárias ao sucesso escolar.

2.4.3.3 Descobrindo a Matemática

A matemática é uma das áreas curriculares disciplinares que, por desenvolver diversas competências cognitivas, deve ser trabalhada no 1.º CEB. Esta ciência permite a compreensão e representação do mundo, proporciona formas de agir, de resolver problemas e de prever e controlar os resultados de certos atos (Ministério da Educação, 2007). A disciplina de matemática, na escola,

deve contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno, deve proporcionar a formação matemática necessária a outras disciplinas e ao prosseguimento dos estudos - em outras áreas e na própria Matemática - e deve contribuir, também, para sua plena realização na participação e desempenho sociais e na aprendizagem ao longo da vida (Ministério da Educação, 2007, p.3).

O ensino da matemática permite, então, a estruturação do pensamento e da ação, o desenvolvimento do raciocínio e promoção da comunicação.

Esta área foi contemplada no meu estágio pedagógico, pelo que, desenvolvi atividades referentes aos números e operações e à geometria. Atendendo à OCP do 1.º CEB, “a tarefa

principal que se impõe aos professores é conseguir que as crianças, desde cedo, aprendam a gostar de Matemática” (Ministério da Educação, 2004, p.163), assim, na minha intervenção utilizei vários materiais pedagógicos e propus situações de aprendizagem diversificadas, com o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

✓ *Números e operações*

Este tema inerente ao programa de matemática possui como finalidades o desenvolvimento da compreensão dos números e operações e a promoção do sentido de número e do cálculo (Ministério da Educação, 2007). Tendo em conta que o estágio decorreu no início do ano letivo, eu e o meu par pedagógico, iniciámos a apresentação dos números. É de salientar que muitos alunos já tinham conhecimento de alguns números e já realizavam contagens simples, facto que se deve às experiências vivenciadas na educação pré-escolar e no quotidiano. “A criança antes de entrar para a escola já conhece numerais. No início do processo escolar, o professor deve propor actividades, para trabalhar a noção de quantidade, para a construção do conceito número” (Caldeira, 2009, p. 79). Neste sentido, foram propostas diferentes atividades, recorrendo a materiais apelativos.

Na minha intervenção apresentei apenas o número dois e, para este efeito, recorri a várias imagens com conjuntos de elementos. Os alunos tiveram a oportunidade de identificar as imagens com dois elementos e, numa fase posterior, aprenderam a executar o número (ver figura 16).

Figura 16. Registo fotográfico da exploração do número 2



Neste momento pedi aos alunos que viessem ao quadro realizar o número abordado, de forma a aferir as suas capacidades. Assim, pude auxiliar os alunos com mais dificuldades, elogiando as suas pequenas conquistas. Verifiquei que a maior parte da turma gosta de ir ao quadro, pelo que esta demonstrou-se uma boa estratégia de motivação para a aprendizagem.

Para consolidar este conteúdo programático, facultei aos alunos uma ficha de trabalho e auxiliei-os na sua realização.

Segundo Caldeira (2009) “o número desempenha um papel fundamental do quotidiano, pois utiliza-se em variadas situações e as suas aplicações são inúmeras, expressando determinadas características do mundo real, em particular quantidade, ordem e medida” (p. 74). Neste sentido, à medida que eu e o meu par pedagógico apresentámos os números, foi possível explorar outros domínios da matemática como a composição e decomposição de números, a simbologia maior, menor e igual e a ordem crescente e decrescente.

Ao nível da composição e decomposição dos números, optei por utilizar um material didático designado por “Cuisenaire”. Este material foi elaborado pelo par pedagógico, através de folhas de esponja, e teve a finalidade de auxiliar os alunos nas suas aprendizagens. Este material ficou na sala de forma a ser utilizado em diferentes atividades. O “Cuisenaire” é composto por várias barras coloridas que representam quantidades numéricas.

As barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental...para introduzir e praticar as operações aritméticas” (Alsina, 2004 citada por Caldeira, 2009, p. 126).

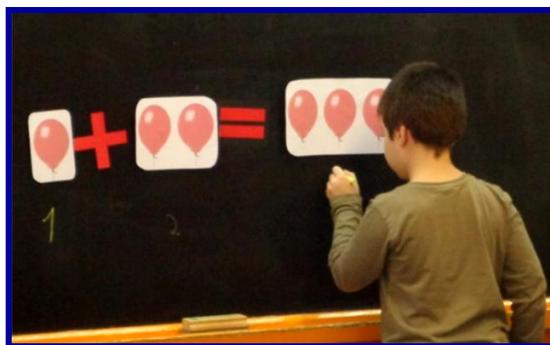
Uma vez que só tinham sido abordados os três primeiros números, introduzi a composição e a decomposição até ao número 3. Primeiramente entreguei a cada aluno as barras de esponja e disponibilizei tempo para a sua livre exploração, partindo do conhecimento de que “este exercício serve para as crianças se familiarizarem com o material fazendo assim espontaneamente as primeiras descobertas” (Caldeira, 2009, p. 130). Após esta exploração, apresentei, no quadro, os valores de cada barra e pedi aos alunos que as unissem formando o número três. Neste momento, foram analisadas as diferentes possibilidades de compor e decompor o número, de forma a estimular o pensamento lógico dos alunos (ver figura 17).

Figura 17. Registo fotográfico da composição e decomposição de números



Nesta atividade já foram introduzidos, a pedido da professora cooperante, os sinais de mais, menos e igual e, para tal, recorri a imagens com o intuito de facilitar a aprendizagem. Atendendo a Caldeira (2009) os alunos devem efetuar estas operações através de atividades diversificadas e lúdicas, com diferentes materiais, para que interiorizem os conceitos e os apliquem corretamente. Numa primeira fase apresentei os sinais e expliquei o seu significado. De seguida, fixei as imagens no quadro e auxiliei os alunos na realização de somas e subtrações simples (ver figura 18).

Figura 18. Registo fotográfico da atividade de soma e subtração

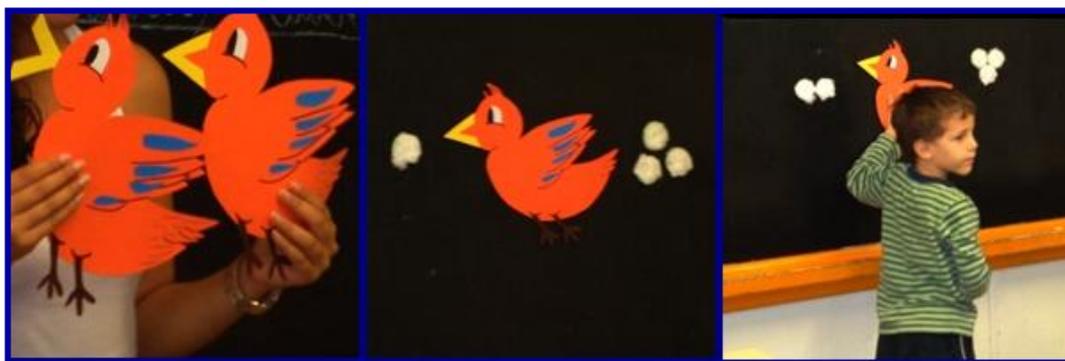


Ao longo da atividade, verifiquei que muitos alunos tiveram dificuldades em assimilar estes conceitos, pelo que, auxiliei-os na realização de exercícios no quadro e nas fichas de consolidação. Na minha perspetiva, estas operações devem ser introduzidas separadamente, evitando que os alunos confundam os conceitos.

No âmbito da abordagem aos números, introduzi a simbologia maior, menor e igual e, para este efeito, utilizei um recurso visual, procurando atribuir significado à atividade. Atendendo a Caldeira (2009), quando o professor organiza atividades com o intuito de criar curiosidade e entusiasmo no aluno, através de diferentes recursos, proporciona o gosto pela matemática e o desejo de aprender.

Para dar início à atividade apresentei dois pássaros feitos com cartolina, sendo que um continha o bico fechado e o outro tinha o bico aberto, fazendo alusão aos sinais de maior e menor. Mostrei ainda algumas bolinhas que representaram a comida do pássaro. Estes recursos foram utilizados de modo a que os alunos compreendessem que o pássaro abria o bico se a quantidade do lado esquerdo fosse maior e, pelo contrário, fechava o bico se essa quantidade fosse menor que a da direita. Os alunos realizaram vários exercícios através destas imagens e demonstraram empenho na atividade (ver figura 19).

Figura 19. Registo fotográfico da atividade referente aos símbolos $>$ e $<$



Após esta atividade de motivação, apresentei os sinais de maior, menor e igual e orientei diversos exercícios no quadro com imagens e números. Considero que esta foi uma boa estratégia para abordar este conteúdo programático, uma vez que a maior parte da turma compreendeu os conceitos transmitidos. Para finalizar, os alunos realizaram uma ficha de consolidação, de forma a colocarem em prática a temática abordada.

Ainda no que concerne à abordagem desta temática, propus uma atividade dinâmica que envolveu os alunos ativamente. Numa primeira fase, entreguei uma porção de feijões a cada aluno, permitindo a sua livre exploração e, de seguida, forneci os sinais de maior, menor e igual, feitos com cartolina. Os alunos tiveram oportunidade de comparar quantidades autonomamente e, numa fase posterior, foram orientados através de exercícios no quadro.

Mais uma vez optei por utilizar materiais concretos uma vez que estes permitem “(...) à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os pares, a aprender fazendo, desmistificando a conotação negativa que se atribui à Matemática” (Caldeira, 2009, p.12). Os alunos, na generalidade, empenharam-se e evidenciaram entusiasmo na execução da atividade (ver figura 20).

✓ *Geometria e medida*

O programa do 1.º CEB abrange, também, um tema referente aos conceitos de geometria e medida. Ao trabalhar este tema, o professor deve organizar situações de aprendizagem que promovam a interpretação de relações espaciais, a percepção das propriedades dos objetos e a compreensão das grandezas e medidas, através de atividades onde os alunos podem manipular, explorar, construir, transformar e relacionar (Ministério da Educação, 2004). Assim, a principal finalidade deste tema é

desenvolver nos alunos o sentido espacial, com ênfase na visualização e na compreensão de propriedades de figuras geométricas no plano e no espaço, a noção de grandeza e respectivos processos de medida, bem como a utilização destes conhecimentos e capacidades na resolução de problemas geométricos e de medida em contextos diversos (Ministério da Educação, 2007, p. 20).

A concretização destes propósitos só é possível através de práticas ativas que envolvam os alunos num processo de descoberta e de interação com o meio, onde a manipulação de objetos é uma constante.

Na intervenção pedagógica, eu e a minha colega estagiária desenvolvemos atividades inerentes a este tema, privilegiando a exploração ativa e o contato com diferentes materiais. Segue-se, então, a explanação das atividades que propus à turma, em torno de vários subtemas, nomeadamente a “lateralidade”, as “linhas abertas e fechadas”, o “interior, exterior e fronteira” e as “propriedades dos objetos”. Todas as atividades contemplaram um momento de cariz dinâmico e, de seguida, uma ficha de trabalho, possibilitando aos alunos a consolidação dos conteúdos programáticos.

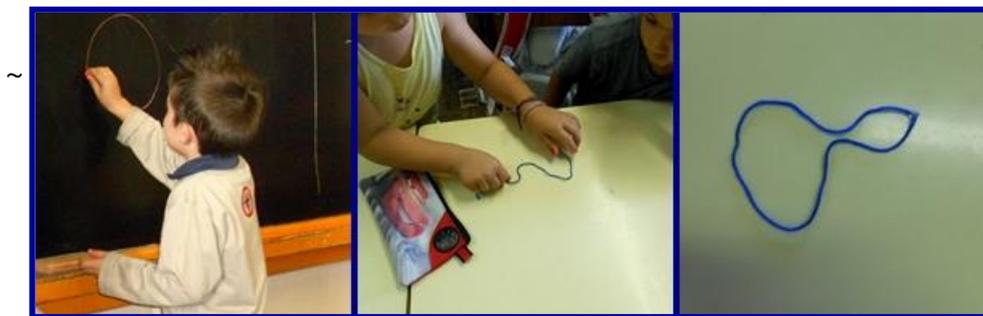
Na abordagem dos conceitos inerentes à lateralidade, optei por realizar uma atividade de interação com o grupo que consistiu na indicação de variadas ações. Assim, propus aos alunos que, por exemplo, referissem o nome do colega que estava à sua direita, levantassem a mão esquerda ou que colocassem o seu estojo no lado direito da mesa. Após refletir sobre o decorrer da atividade, compreendi que algumas das minhas indicações foram muito complexas, facto que gerou a distração dos alunos. Considero, também, que na abordagem deste conteúdo programático teria sido favorável a utilização de materiais concretos, que fomentassem a compreensão dos conceitos. Todavia, tenho conhecimento de que “é pensando

criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2004, p. 39).

Para explorar o conteúdo referente às “linhas abertas e fechadas” optei por desenhar no quadro um exemplo de cada uma delas, questionando a turma sobre a sua diferença. De forma a integrar os alunos nesta exploração, pedi que se dirigissem ao quadro para executarem os dois tipos de linhas.

Partindo do pressuposto de que a observação e a manipulação de objetos permite a descoberta de conceitos geométricos e o desenvolvimento das capacidades de relacionar, classificar e transformar (Ministério da Educação, 2004), disponibilizei, à turma, um material maleável, a lã. Assim, primeiramente pedi aos alunos que se juntassem ao colega que estava ao seu lado, possibilitando o trabalho cooperativo, pois este “apresenta vantagens ao nível da realização escolar, do desenvolvimento psicológico do indivíduo e da melhoria das relações interpessoais, designadamente através da resolução construtiva de conflitos” (Bessa & Fontaine, 2002, p.125). Os alunos tiveram a oportunidade de explorar livremente o material e, de seguida, utilizaram-no para executar linhas abertas e fechadas. Neste momento verifiquei que os alunos tinham compreendido os conceitos, pois executaram as linhas sem demonstrar dificuldades (ver figura 22).

Figura 22. Registo fotográfico da exploração das linhas abertas e fechadas



No que diz respeito à abordagem dos conceitos “interior, exterior e fronteira”, optei por realizar uma atividade no quadro, permitindo a participação de todos os alunos. Com o intuito de motivar para a aprendizagem, fixei no quadro um cartaz com o desenho de uma casa. Através deste material os alunos puderam identificar os elementos que se encontravam dentro, fora e na fronteira da casa (ver figura 23). A turma, na generalidade, compreendeu os conceitos “interior” e “exterior”, todavia evidenciou alguma dificuldade na apreensão do conceito “fronteira”. Atendendo ao novo programa de matemática, a geometria contém um vocabulário próprio e conceitos cuja apropriação é feita gradualmente, assim, cabe ao

professor a dinamização de diferentes atividades, ao longo do ano, que auxiliem os alunos na construção do seu conhecimento (Ministério da Educação, 2007).

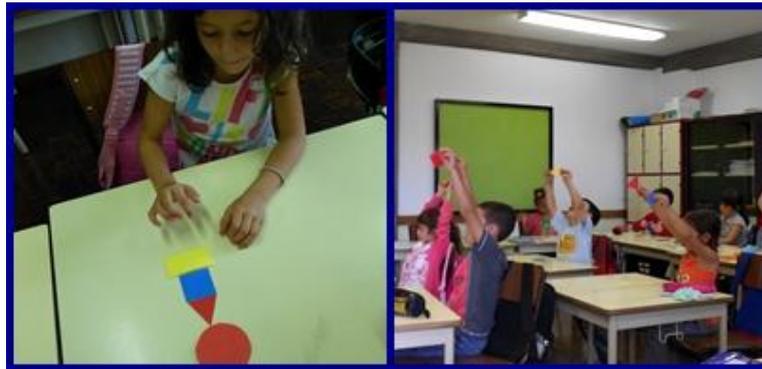
Figura 23. Registro fotográfico da exploração dos conceitos “interior, exterior e fronteira”



No âmbito da exploração das propriedades dos objetos, optei por disponibilizar, aos alunos, um material diferente, os blocos lógicos. Segundo Caldeira (2009) este material contém várias figuras com cores, tamanhos e espessuras diferentes, pelo que permite o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção da forma, da identificação de cores e da criatividade. Os blocos lógicos possibilitam, ainda, a classificação, a correspondência, a seriação e a comparação de figuras, promovendo a atenção e a concentração (Caldeira, 2009). Neste sentido, considerei pertinente a utilização deste material para explorar as diferentes propriedades dos objetos. As várias figuras que compõem os blocos lógicos foram construídas pelo par pedagógico, através de folhas de esponja e de cartolina, respeitando as características do material original.

Para dar início à atividade, entreguei algumas figuras aos alunos e pedi que as explorassem, partindo do pressuposto de que “as crianças devem explorar livremente, brincar, construir torres, formar figuras, tentar pequenas organizações” (Caldeira, 2009, p. 370), de forma a fazerem as suas próprias descobertas. Após este momento, iniciei um diálogo com a turma, procurando abordar as diferentes características das figuras, como a sua cor e forma. Verifiquei que a maior parte da turma já tinha conhecimento das figuras e das cores apresentadas, pelo que foi visível a sua motivação e empenho durante o diálogo. Seguiu-se uma atividade dinâmica, através da qual dei algumas indicações aos alunos, como por exemplo, que identificassem uma figura quadrada com espessura fina ou uma figura amarela com espessura grossa. Assim, foram exploradas as diferentes possibilidades do material, para que os alunos exercitassem algumas operações lógicas (ver figura 24).

Figura 24. Registo fotográfico da exploração das propriedades dos objetos



Em forma de síntese, a Matemática contribui para o desenvolvimento global do aluno, pelo que devem ser estimuladas atitudes positivas face a esta área do conhecimento. “Os alunos devem desenvolver uma predisposição para usar a Matemática em contexto escolar e não escolar, apreciar os seus aspectos estéticos, desenvolver uma visão adequada à natureza desta ciência e uma perspectiva positiva sobre o seu papel e utilização” (Ministério da Educação, 2007, p.6). Assim, cabe ao professor a promoção e orientação de momentos dinâmicos e facilitadores da construção do conhecimento matemático, num ambiente onde as capacidades dos alunos são valorizadas.

2.4.3.4 Explorando o Estudo do Meio

O estudo do meio, área curricular disciplinar de cariz obrigatório, tem a finalidade de aprofundar os conhecimentos e as experiências dos alunos em relação ao meio que os rodeia. Como está patente na OCP do 1.º CEB, “cabe à escola 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. 101).

Esta área do conhecimento abrange conceitos de várias disciplinas científicas, entre as quais, a história, a geografia e as ciências da natureza, contribuindo, assim, para a compreensão das relações que se estabelecem na sociedade e na natureza (Ministério da Educação, 2004). O estudo do meio interliga-se com as restantes áreas disciplinares e não disciplinares devido ao seu carácter transversal, razão pela qual o professor deve organizar o programa de forma a permitir esta articulação.

O programa subjacente a esta área divide-se em seis blocos de conteúdos, organizados de forma sequencial, nomeadamente, “À descoberta de si mesmo”, “À descoberta dos outros e das instituições”, “À descoberta do ambiente natural”, “À descoberta das inter-relações entre espaços”, “À descoberta dos materiais e objetos” e “À descoberta das inter-relações

entre a natureza e a sociedade”. É de salientar, no entanto, que o professor tem liberdade para recriar a estrutura do programa, de acordo com as suas crenças pedagógicas e as particularidades da sua turma.

Na intervenção pedagógica, eu e a minha colega estagiária, desenvolvemos atividades no âmbito do bloco “À descoberta de si mesmo”, de modo a dar continuidade à prática profissional da professora cooperante. Nesta linha de pensamento, abordámos conteúdos referentes à identificação, ao corpo e aos hábitos para uma vida saudável. Segue-se, então, a explanação das atividades que propus e orientei, tendo em conta os princípios orientadores desta área do conhecimento.

O primeiro conteúdo que abordei nas aulas de estudo do meio referiu-se ao corpo humano. Para iniciar o tema, pedi aos alunos que descrevessem as suas características físicas, como a cor dos seus olhos ou dos cabelos, para que descobrissem as semelhanças que tinham com os seus pais. Muitos alunos demonstraram dificuldades nesta atividade, pelo que, ajudei-os a realizar a sua descrição, partindo do pressuposto de que o docente “(...) colocando questões aos alunos, pedindo-lhes para se explicarem melhor, incitando-os a reformularem uma frase confusa ou a terminarem uma frase incompleta (...) estará (...) a ajudar as crianças a pensarem melhor sobre o que estão a fazer (...)” (Pereira, 2002, p. 79).

Numa fase posterior, fixei no quadro uma ilustração do corpo humano, com o intuito de explorar as suas partes constituintes, como a cabeça, o tronco e os membros. Os alunos participaram e empenharam-se nesta atividade, referindo todas as partes do corpo. De modo a consolidar a aprendizagem, propus a realização de um trabalho que se articulou com a expressão plástica. Os alunos receberam um desenho do corpo humano, coloriram-no e preencheram as suas legendas (ver figura 25).

Figura 25. Registo fotográfico da abordagem ao corpo humano



Esta atividade abarcou diversas ações, tais como a pintura, o recorte e a colagem, facto que proporcionou o entusiasmo dos alunos. Ainda no que concerne à abordagem do

corpo humano, foi pedido aos alunos que trouxessem uma fotografia de quando eram mais novos e o boletim de saúde, de modo a que percecionassem as suas alterações. Assim, cada aluno teve a oportunidade de mostrar a sua foto aos colegas, descrevendo as suas características e verificando as suas mudanças. Posteriormente, apresentei uma fita métrica e uma balança à turma, explorando a sua funcionalidade. Através destes recursos, cada aluno teve a oportunidade de verificar a sua altura e o seu peso, comparando os valores com as informações presentes no seu boletim de saúde. Mais uma vez, considerei pertinente relacionar o estudo do meio com outra área do conhecimento, neste caso a matemática, possibilitando aos alunos a vivência de atividades significativas.

No âmbito da temática referente à saúde do corpo, eu e o meu par pedagógico, convidámos uma enfermeira para falar sobre a higiene pessoal. Esta profissional abordou vários temas inerentes aos hábitos de higiene, como por exemplo, a necessidade de tomar banho, lavar as mãos e escovar os dentes (ver figura 26).

Figura 26. Registo fotográfico da visita da enfermeira no âmbito da higiene pessoal



Considero que esta foi uma boa estratégia de ação, na medida em que os alunos devem contactar com pessoas e realidades diferentes, construindo, assim, o seu conhecimento através de aprendizagens socializadoras.

As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das concepções científicas. As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas (Ministério da Educação, 2004, p. 24).

Após a visita da enfermeira, foi orientada uma atividade de consolidação da aprendizagem, que consistiu na realização de ilustrações dos hábitos de higiene, culminando num cartaz intitulado “Higiene do corpo”. Este trabalho realizou-se entre pares, facto que possibilitou a partilha de opiniões, a colaboração e a interajuda. Verifiquei que alguns pares demonstraram dificuldade em juntar as suas ideias, pelo que, dialoguei com os alunos explicando que o trabalho devia ser feito pelos dois elementos, através da troca de ideias, de modo a que chegassem a um consenso. Atendendo a Pato (2010) a intervenção do professor “surge, por vezes para moderar a excitação de alguns alunos mais entusiasmados e para dinamizar a acção dos mais tímidos ou passivos (...)” (p. 64). Nesta perspetiva, os incentivos ou as frases de apoio possibilitam o melhoramento da dinâmica do trabalho, na medida em que os alunos refletem sobre o seu comportamento e atitudes. Considero que a realização deste trabalho foi uma boa estratégia, pois favoreceu não só a aquisição de competências intelectuais como, também, a apreensão de regras de convivência social.

Outra das temáticas abordadas no bloco “À descoberta de si mesmo” refere-se à alimentação saudável e, neste âmbito, planifiquei uma atividade que envolveu os alunos ativamente. Numa primeira fase expus um conjunto de alimentos saudáveis e não saudáveis e iniciei um diálogo sobre os mesmos, explorando com os alunos as diferentes características de cada alimento, os seus benefícios ou, por outro lado, os seus malefícios. Após este momento interativo, a turma teve a oportunidade de separar os alimentos, atendendo às categorias apresentadas. Na generalidade, os alunos realizaram esta tarefa sem demonstrar dificuldades.

Seguiu-se uma atividade que fomentou a participação ativa de todos os alunos, a construção da roda dos alimentos. A aprendizagem ativa pressupõe “(...) que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos, à descoberta permanente de novos percursos e de outros saberes” (Ministério da Educação, 2004, p.23). Para este efeito, disponibilizei à turma várias folhas de revistas e de jornais, propondo a seleção de diferentes alimentos. Os alunos recortaram várias imagens de alimentos e, de seguida, agruparam-nas no círculo correspondente à roda dos alimentos, comparando as porções. Esta atividade permitiu aos alunos a apreensão de conhecimentos sobre a alimentação saudável, variada e equilibrada, de uma forma dinâmica e ativa (ver figura 27).

Figura 27. Registo fotográfico da atividade referente à alimentação saudável



Ainda no âmbito da alimentação saudável, planifiquei uma atividade que, devido à falta de tempo, não foi possível concretizar. Esta consistia na realização de um batido de banana, todavia, a construção da roda dos alimentos prolongou-se, não sendo possível dinamizar todas as atividades presentes na planificação. Atendendo a Arends (1995) a gestão do tempo é a chave para a aprendizagem, contudo, representa um desafio para os professores principiantes. De facto, é através da prática contínua que o docente evolui e adquire competências e habilidades de gestão, melhorando e maximizando as oportunidades de aprendizagem.

O tópico referente aos “hábitos para uma vida saudável” interligou-se diretamente com a temática acima abordada. De forma a diversificar as situações de aprendizagem, propus a realização de um trabalho de grupo que culminou na construção de um livro. O trabalho de grupo representa uma estratégia adequada ao processo de ensino aprendizagem, na medida em que favorece a participação ativa dos alunos, a interajuda e a cooperação. “Com o trabalho de grupo é possível, (...) ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferentes de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (Pato, 2010, p. 9).

Nesta atividade, os alunos juntaram-se em grupos de três elementos e, em conjunto, realizaram um puzzle referente aos hábitos para uma vida saudável. À medida que trabalhavam cooperativamente, supervisionei os grupos, fomentado, ao máximo, a sua dinâmica. O trabalho de grupo também é benéfico para o professor, na medida em que este pode fomentar uma relação de proximidade com cada aluno, revelando-se mais descontraído e paciente (Pato, 2010). De facto, durante esta atividade estabeleci um contato mais próximo com os alunos e observei alguns dos seus comportamentos com os colegas.

Partindo do conhecimento de que o professor deve propor atividades que desenvolvam a oralidade, após a realização do puzzle, os alunos tiveram a oportunidade de apresentá-lo à restante turma, explorando as ilustrações referentes aos hábitos saudáveis. Considero que a apresentação de trabalhos é uma boa estratégia pois favorece o desenvolvimento linguístico e aumenta a autoestima e a autoconfiança do aluno.

Os puzzles realizados pelos alunos foram agrupados de modo a formar um livro. Este, por sua vez, ficou exposto na sala para que os alunos pudessem consultá-lo autonomamente.

O último tema que abordei, no âmbito do estudo do meio, referiu-se à segurança no corpo, dando ênfase à segurança rodoviária. Para este efeito, eu e o meu par pedagógico, considerámos pertinente convidar dois elementos policiais do programa “Escola Segura”. Este programa, explícito no Despacho Conjunto n.º 25649/2006, tem como finalidade primordial a promoção da segurança nas escolas, como tal, propõe a realização de formações, ações de sensibilização e demonstrações no âmbito da prevenção e da segurança nos meios escolares.

Os elementos policiais realizaram uma apresentação em *PowerPoint* referente aos cuidados a ter na escola e na estrada e, de seguida, mostraram à turma uma viatura policial. Os alunos tiveram a oportunidade de entrar no carro e de utilizar o altifalante, facto que causou muito entusiasmo nos alunos (ver figura 28).

Figura 28. Registo fotográfico da visita dos elementos policiais



Considero que a visita dos elementos policiais foi uma excelente estratégia de motivação, uma vez que os alunos revelaram muito interesse e empenho durante toda a atividade. Assume-se, então, que o professor não deve restringir o processo de ensino/aprendizagem aos recursos existentes na sala, tornando-se essencial a promoção de atividades diversificadas, que permitam aos alunos o contato com novas realidades.

Assim, será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, bem como através do aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos (Ministério da Educação, 2004, p. 102).

Em suma, durante a minha intervenção, no âmbito do estudo do meio, considerei pertinente diversificar as situações de aprendizagem, de forma a proporcionar aprendizagens ativas, significativas e socializadoras, indo ao encontro dos interesses da turma.

2.4.4 Envolvimento da Família e da Comunidade

Segundo Teixeira (2011) “(...) a escola é uma organização com uma estrutura própria, mais ou menos formal, na qual se organiza e desenvolve todo um sistema de acções entre os diversos intervenientes do processo educativo” (p. 72). Assume-se, então, que esta organização deve ser aberta, estabelecendo-se relações entre os alunos, os professores, os funcionários, as famílias e outros intervenientes da comunidade envolvente.

O professor, como interveniente direto no processo educativo, deve estabelecer uma relação de cooperação com a equipa pedagógica, com os pais e com a comunidade envolvente, proporcionando, assim, o sucesso escolar. Segundo Arends (1995) “os professores contribuem para a eficácia das escolas, desempenhando eficazmente três importantes funções organizacionais: trabalhar com os colegas, trabalhar com as chefias da escola (...) e trabalhar com os pais” (p.471). O mesmo autor salienta que o professor deve procurar integrar-se na comunidade envolvente, de forma a realizar uma prática contextualizada.

Neste sentido, durante a minha intervenção pedagógica, propus e desenvolvi atividades com os pais, a equipa pedagógica da EB1/PE da Nazaré e com a comunidade envolvente.

2.4.4.1 Projeto das “Letrinhas Divertidas”

O trabalho de cooperação que o professor estabelece com os pais influencia o processo de ensino/aprendizagem, proporcionando o desenvolvimento pessoal, social e

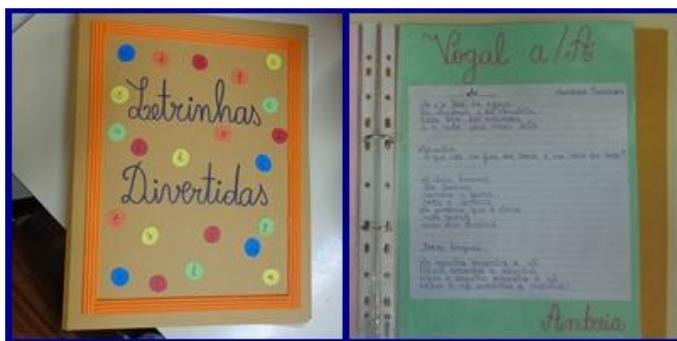
intelectual dos alunos. Atendendo a Matos e Pires (1994), o trabalho do professor é facilitado e torna-se satisfatório quando existe uma parceria com os pais. Estes, por sua vez, assumem atitudes positivas face ao docente, partilhando as suas preocupações. Neste sentido, eu e o meu par pedagógico, considerámos pertinente envolver os pais no ato educativo, através do projeto das “Letrinhas Divertidas”.

Tendo em conta que os alunos estavam a iniciar a aprendizagem formal do código linguístico, considerámos fulcral tornar esta fase motivante e enriquecedora, através do trabalho cooperativo com os pais. Segundo Viana e Teixeira (2002), os pais “(...) têm um papel crucial no desenvolvimento da literacia, servindo de modelos, fornecendo materiais, demonstrando o seu uso, lendo às crianças, oferecendo ajuda, ensino, encorajamento, e comunicando os desejos e expectativas” (p. 122). É fundamental que no ambiente familiar exista uma panóplia de livros que possibilite às crianças a sua livre exploração. Os pais devem, também, disponibilizar tempo para ler com os filhos estimulando o gosto pela apropriação do código linguístico. Nestes momentos, as crianças “(...) além do prazer que sentem em serem transportadas para o mundo do maravilhoso e da fantasia, aprendem coisas que têm a ver com a: especificidade da linguagem escrita, a direccionalidade da leitura, a imagem de algumas palavras” (Neves & Martins, 2000, p. 41).

Partindo deste conhecimento, propusemos aos pais a realização de um trabalho, inerente à área disciplinar de língua portuguesa. À medida que abordámos as letras, propusemos a um aluno que pesquisasse, juntamente com os seus familiares, uma história, lengalenga, adivinha ou canção alusiva a uma determinada letra. Neste sentido, enviámos uma autorização aos pais, de modo verificar a sua disponibilidade para participar no projeto, sendo que, a grande maioria demonstrou-se disponível para colaborar connosco (Apêndice 6).

Numa fase posterior, cada aluno apresentou o seu trabalho à turma, explicando como o tinha realizado e com quem, momento que causou grande entusiasmo e empolgação. Após a apresentação, os vários trabalhos foram compilados numa capa, possibilitando aos alunos, professores e pais a sua visualização (ver figura 29).

Figura 29. Registo fotográfico do projeto das “Letrinhas Divertidas”



É de salientar que este projeto foi colocado em prática ao longo da nossa intervenção, não sendo possível abordar todas as letras do alfabeto, todavia, a professora cooperante comprometeu-se a dar continuidade à apresentação dos trabalhos dos alunos.

2.4.4.2 Ação de Sensibilização _ “Gestão de Comportamentos”

O professor, como elemento chave do ato educativo, deve realizar uma prática contextualizada, indo ao encontro dos pressupostos subjacentes ao sistema educativo e, também, dos princípios orientadores da escola onde leciona. Uma das responsabilidades destes profissionais prende-se com a necessidade de estabelecerem relações com a equipa pedagógica, proporcionando um clima de colaboração, interajuda e partilha de saberes. Assume-se, então, que a escola é um local de interações, onde “as relações interpessoais aprofundam-se, as pessoas convivem, foram grupos, eventualmente subgrupos, trocam experiências, e ao mesmo tempo desenvolvem percepções partilhadas e recíprocas” (Teixeira, 2011, p.17). Nesta linha de pensamento, ao longo do estágio, estabeleci interações com a equipa pedagógica, fomentando a criação de relações de respeito mútuo.

No âmbito deste clima de interação, eu e as minhas colegas estagiárias, considerámos pertinente organizar uma ação de sensibilização, indo ao encontro das particularidades da EB1/PE da Nazaré. A organização desta ação prendeu-se, ainda, com a necessidade de fomentar a formação contínua dos professores, uma vez que esta possibilita uma constante evolução das técnicas e das atitudes da classe docente. Atendendo a Jacinto (2003), “(...) a formação de professores tem por objectivo levar os docentes a demonstrarem conhecimentos, comportamentos e competências consideradas como necessárias e transmitidas como corretas pela investigação” (p. 38). Segundo o decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de Fevereiro, as ações de formação contínua devem responder às necessidades reais de cada contexto escolar. Assim, na organização da ação de sensibilização tivemos em conta a opinião da equipa pedagógica da escola, uma vez que, entregámos um questionário a todos os docentes de forma a fazer o levantamento das problemáticas da comunidade escolar (Apêndice 7).

A “gestão comportamental” foi a temática selecionada pelos docentes, como tal, convidámos a Dra. Clara Sousa, profissional especializada na área de psicologia forense e criminal (Apêndices 8 e 9). Importa salientar que na organização desta ação de sensibilização considerámos pertinente realizar um certificado para a oradora e, ainda, para os participantes (Apêndice 10 e 11).

A Dra. Clara Sousa realizou a ação de sensibilização através de uma apresentação em *PowerPoint* e de um debate em torno da temática da gestão dos comportamentos dos alunos. Neste sentido, foram abordados tópicos relacionados com as estratégias de ensino adotadas pelos professores, os comportamentos parentais e as dificuldades de aprendizagem que emergem numa turma (ver figura 30).

Figura30. Registo fotográfico da ação de sensibilização “Gestão de Comportamentos”



Apesar da divulgação desta iniciativa, através de cartazes, panfletos e conversas informais, apenas uma percentagem muito reduzida de professores participou na ação de sensibilização, facto que me deixou apreensiva. Os professores devem ser profissionais ativos, reflexivos e investigadores, procurando formar-se continuamente, de forma a melhorar as suas práticas de ensino em prol dos alunos. Sendo esta ação de sensibilização apropriada às particularidades dos alunos da EB1/PE da Nazaré, não seria imprescindível a participação de toda a equipa pedagógica? Surge, então, a necessidade de motivar a classe docente para a reflexão, investigação e autoavaliação, práticas que promovem o crescimento pessoal e profissional.

2.4.4.3 Reunião de Conselho Escolar

A escola, como organização, necessita de órgãos de regulação. Entende-se aqui regulação como “(...) a mobilização dos dispositivos e recursos de ação para atingir determinados fins no contexto organizacional da escola” (Sarmiento, 2000, p. 440). O Conselho Escolar (CE) representa um destes órgãos pois é constituído por vários intervenientes que visam o melhoramento do processo educativo através da tomada de decisões. Atendendo a Sarmiento (2000) “(...) o CE é um órgão de dupla face: é o órgão cerimonial de formalização da decisão e o órgão colegial de regulação da ação educativa”

(p. 468). Assim, através da partilha de opiniões e da discussão de pontos de vista constrói-se a escola democrática.

O CE da EB1/PE da Nazaré reúne-se mensalmente com o intuito de discutir novas estratégias de ação, refletir sobre a concretização de objetivos, partilhar problemáticas existentes nas turmas e planificar atividades no âmbito das épocas festivas. Neste sentido, considerei pertinente assistir a uma destas reuniões, com o intuito de integrar-me na realidade educativa subjacente à escola. Nesta reunião, o diretor foi a figura central, na medida em que, delineou o conjunto de tópicos que deveriam ser esclarecidos e orientou a discussão de ideias. Verifiquei que os docentes, na generalidade, demonstraram-se pouco participativos, limitando-se a ouvir o diretor e interferindo apenas quando eram solicitados. Pude, ainda, comprovar que o assunto prioritário dos docentes estava diretamente relacionado com a gestão das turmas e com os problemas comportamentais de alguns alunos.

Considero que o facto de ter assistido a esta reunião aproximou-me da realidade que se processa nas escolas, representando uma mais-valia na minha formação.

2.4.4.4 Convívio com Utentes do Centro Comunitário da Várzea

A escola, como organização democrática e flexível, deve procurar integrar-se na comunidade que a envolve, de forma a “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica (...), criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (Ministério da Educação, 2004, p. 12). Neste sentido, eu e o meu par pedagógico, organizámos uma atividade que envolveu os utentes do Centro Comunitário da Várzea, organização que apoia crianças, jovens, adultos e idosos da freguesia de São Martinho. Esta atividade realizou-se no âmbito da celebração do pão-por-deus e possibilitou a partilha, o convívio e a animação entre alguns utentes do centro comunitário e os alunos da turma do 1.º C.

Primeiramente houve a necessidade de estabelecer contato com a administração do centro comunitário, com o intuito de explicar a nossa intencionalidade e de verificar a disponibilidade dos seus utentes. Estes mostraram-se disponíveis e aceitaram a nossa proposta.

No que concerne à atividade, esta decorreu na escola, mais propriamente na sala de aula do 1.º C, e iniciou-se com a decoração de um cenário alusivo ao pão-por-deus. Numa primeira fase, organizámos o espaço para que os alunos se juntassem aos utentes,

possibilitando o trabalho cooperativo e a partilha de ideias e saberes. Para a elaboração do cenário, foram distribuídas algumas imagens de frutos e, também, variados materiais, como cola, tesouras, lápis e papéis coloridos. Durante a execução deste trabalho, pude verificar o entusiasmo dos alunos por estarem a partilhar uma experiência com pessoas que se assemelham a familiares próximos, os avós. Foi visível a cumplicidade entre os alunos e os utentes do centro, através dos diálogos e das relações de interajuda (ver figura 31).

Figura 31. Registo fotográfico da elaboração do cenário do pão-por-deus



Após a realização do cenário, realizou-se a partilha do pão-por-deus. Os alunos, antes da chegada das visitas, prepararam uma salada de fruta e os utentes do centro comunitário, por sua vez, trouxeram um bolo. Assim, efetivou-se o principal significado desta época festiva, a partilha.

Em forma de síntese, considero que esta atividade revelou-se uma excelente iniciativa, pois possibilitou o encontro entre gerações, a vivência da cidadania, a partilha, a cooperação e o desenvolvimento de relações sociais e afetivas.

2.4.5 Avaliação da Turma

Uma das tarefas do professor corresponde à avaliação dos alunos, das suas aulas e de todo o processo educativo, com o intuito de manter ou reformular as suas práticas pedagógicas em prol do sucesso escolar. A avaliação requer o acompanhamento contínuo dos alunos, a sua observação e a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, com vista a inferir os conhecimentos obtidos ou, ainda, por adquirir.

A avaliação, constituindo-se como um processo regulador do ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico (Despacho normativo n.º 24-A/2012).

A tarefa de avaliar implica, por parte do professor, a pesquisa de práticas e de instrumentos adequados aos seus alunos, de forma a desenvolver as suas capacidades. Atendendo a Arends (1995) “a avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas, e já deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno” (p. 228). Neste sentido, a avaliação deve ser contínua e sistemática, de modo a que os alunos tenham perceção do seu desempenho e evolução.

Durante a minha intervenção pedagógica, realizei uma avaliação formativa, caracterizada pelo seu carácter contínuo, através de observações, trocas verbais e da análise aos trabalhos dos alunos. Atendendo a Arends (1995) a avaliação formativa informa os professores sobre as competências adquiridas pelos alunos, permitindo a constante definição de estratégias adequadas às suas capacidades. Vilar (1993) refere, ainda, que neste tipo de avaliação “as decisões que se tomam sobre o andamento do processo de aprendizagem e ensino deverão decorrer sempre do juízo de valor a que se chega sobre a totalidade das informações recolhidas e tratadas durante esse processo” (p. 14). Assim, a avaliação implica a análise de várias informações, como o comportamento dos alunos, o seu desempenho nos vários domínios do conhecimento, a sua participação, empenho e motivação.

De seguida, explanarei a avaliação feita aos alunos do 1.º C, tendo em conta as metas curriculares traçadas nas planificações e o desempenho dos alunos ao longo da minha intervenção

Língua Portuguesa

No âmbito da língua portuguesa, verifiquei que os alunos do 1.º C falam de forma audível, articulando corretamente as palavras, formulam pedidos e perguntas, compreendem as questões colocadas e respondem de forma correta. Quando escutam um texto, uma história ou uma canção conseguem retirar as principais informações, fazem o seu reconto e referem algumas das palavras que não compreendem. A maior parte dos alunos tem dificuldade em esperar pela sua vez para falar, desrespeitando os colegas. Ao longo do estágio lembrei os alunos da necessidade de levantar o dedo para falar, para que todos tivessem a oportunidade de participar, pelo que, notei algumas melhorias neste tópico.

No que concerne à escrita, os alunos evidenciam entusiasmo na aprendizagem das letras, facto que influencia este processo. A maior parte da turma executa corretamente as vogais, demonstrando destreza manual na sua caligrafia, todavia, na realização da vogal “e” maiúscula, muitos alunos patentearam dificuldades. Esta situação originou um maior apoio e

incentivo da minha parte, para que os alunos não se desmotivassem. Grande parte dos alunos reconhece que as letras possuem diferentes representações gráficas, diferenciando a forma cursiva e a de imprensa, as minúsculas e as maiúsculas, e fazendo a sua correspondência. Verifiquei que cinco alunos têm dificuldade na diferenciação das representações gráficas, pelo que necessitam de um maior apoio. Os alunos reconhecem, também, a maior parte dos ditongos, escrevem-nos e identificam as vogais que os compõem, contudo, fazem alguma confusão com o valor fonológico correspondente. A turma indica objetos cuja pronúncia inclui as vogais ou os ditongos abordados e fazem a relação entre uma imagem e o som que produz, facto verificado através dos vários exercícios planeados com imagens, como por exemplo, o jogo do bingo.

Na reta final da intervenção pedagógica, eu e a minha colega estagiária, disponibilizámos uma ficha de consolidação final, de modo a perccionarmos os conhecimentos dos alunos. Através dos resultados da ficha, das observações contínuas e da análise feita às atividades que decorreram na sala, é possível inferir que quatro alunos encontram-se no nível muito bom, onze estão no nível bom, seis apresentam-se no nível satisfatório e apenas um aluno está no nível pouco satisfatório.

Matemática

Ao nível do tema “Números e Operações”, os alunos fazem contagens simples, identificam os vários números abordados, ordenando-os corretamente, e executam-nos com relativa facilidade. A maior parte da turma relaciona quantidades, identificando o conjunto com mais ou menos elementos e utiliza corretamente as correspondências, pelo que, associa um conjunto de objetos ao seu valor numeral (até ao número abordado - 5).

A maior parte dos alunos identifica os símbolos $\langle \rangle$, $\langle \langle \rangle$ e $\langle = \rangle$, utilizando-os corretamente. Este facto foi verificado através dos vários exercícios que fiz no quadro e das fichas de consolidação. A par destes sinais, foi abordada a ordem crescente e decrescente, tema que foi apreendido com facilidade. Os alunos conseguem ordenar os números, as barras “Cuisenaire” e objetos, consoante o seu tamanho.

A turma realiza composições e decomposições simples, no entanto, necessita de algum auxílio por parte do adulto. Verifiquei que este processo também é facilitado quando os alunos têm ao seu dispor material concreto, como o “Cuisenaire”. A composição e a decomposição relacionou-se com os sinais de $\langle + \rangle$ e $\langle - \rangle$. Na generalidade, os alunos evidenciam alguma dificuldade na distinção dos sinais, pelo que necessitam de um maior apoio e de novas estratégias de ação. Como já mencionei anteriormente, abordei estes sinais

em simultâneo, explorando a sua funcionalidade, a pedido da professora cooperante. Considero que teria sido benéfico abordar um sinal de cada vez, para que os alunos não fizessem confusão, interiorizando a função da soma e da subtração através de um processo mais calmo e apropriado ao seu ritmo de aprendizagem.

No que concerne ao tema da “Geometria e Medida”, os alunos sabem situar-se e situar objetos no espaço, dominando os termos “em baixo”, “em cima”, “ao lado”, “dentro”, “fora”, “interior” e “exterior”, no entanto, revelam alguma dificuldade na compreensão do termo “fronteira”. A maior parte dos alunos distingue direita e esquerda e identificam linhas abertas e fechadas. Ao nível da propriedade dos objetos, os alunos distinguem várias figuras geométricas, como o quadrado, o triângulo, o retângulo e o círculo. Distinguem, ainda, os objetos pela sua cor, tamanho, espessura e forma, facto evidenciado na exploração dos blocos lógicos.

Do mesmo modo como ocorreu na área de língua portuguesa, eu e a minha colega estagiária realizámos a avaliação tendo em conta as observações feitas ao longo da intervenção, a análise das fichas e exercícios feitos nas aulas e os resultados da ficha final de consolidação. Neste sentido, é possível concluir que nove alunos encontram-se no nível muito bom, seis estão no nível bom e sete apresentam-se no nível satisfatório.

Estudo do Meio

No que diz respeito à área disciplinar de estudo do meio, verifiquei que os alunos sabem identificar-se, mencionando o seu nome, idade e género, todavia, não sabem a sua morada. Reconhecem, ainda, as suas principais características, tais como a cor dos olhos, do cabelo, o tom da sua pele e a sua estatura comparativamente à dos colegas. Os alunos identificam os seus gostos e respeitam as preferências dos seus colegas. A turma, na generalidade, nomeia as partes constituintes do corpo, como a cabeça, o pescoço, os braços, o tronco, as pernas e os pés. Reconhece, ainda, que o corpo sofre alterações com o passar do tempo, a nível da altura, do peso ou do tamanho do cabelo.

No que concerne ao tópico referente aos hábitos para uma vida saudável, os alunos identificam diversas ações e posturas corretas, como a necessidade de fazer exercício físico, de dormir, de realizar a higiene diária e de alimentar-se corretamente. Conseguem distinguir os alimentos saudáveis e não saudáveis, percebendo que estes trazem benefícios ou malefícios para o corpo. A turma reconhece a importância de fazer uma alimentação saudável e equilibrada e compreende que alguns alimentos devem ser ingeridos com frequência, ao invés de outros. Ainda no âmbito dos hábitos saudáveis, os alunos reconhecem várias

posturas corretas dentro da escola, como a necessidade de relacionar-se de forma positiva com os colegas, de sentar-se adequadamente na sala de aula e no refeitório e de respeitar os adultos.

Ao nível da segurança rodoviária, a turma compreende que existem regras que devem ser cumpridas, tanto pelos condutores como pelos peões. Os alunos sabem, também, que devem andar nos passeios para peões, ter em atenção os semáforos e atravessar a estrada na passadeira.

A avaliação feita nesta área não contemplou uma ficha de consolidação final, devido à impossibilidade de inferir certos conhecimentos dos alunos, através deste recurso. Neste sentido, eu e a minha colega estagiária, avaliamos os alunos através das observações sistemáticas e da análise feitas às atividades que decorreram nas aulas. Assim, foi verificado que oito alunos encontram-se no nível muito bom, oito estão no nível bom e seis apresentam-se no nível satisfatório.

Apreciação Global

Os alunos do 1.º C são dinâmicos e interessados na aprendizagem de novos conteúdos, todavia revelam alguns problemas comportamentais, como a dificuldade em respeitar os outros, sentar-se corretamente e manter-se em silêncio quando são solicitados. Os alunos estão a aprender a trabalhar cooperativamente, pelo que, surgem alguns conflitos entre pares. A turma, na generalidade, apresenta alguma dificuldade a nível da concentração e dos hábitos de estudo, no entanto, quando motivada, empenha-se nas propostas de atividades.

O desempenho dos alunos, durante o período da minha intervenção, foi sintetizado numa tabela que incluiu diferentes parâmetros, como a motivação, a assiduidade, o comportamento e o aproveitamento nas áreas de língua portuguesa, matemática e estudo do meio (Apêndice 12).

Em forma de síntese, a avaliação no 1.º ano de escolaridade deve ser um processo contínuo, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos. Cabe ao professor a organização de atividades que facilitem o progresso da turma, na medida em que esta encontra-se numa fase de adaptação, etapa caracterizada pela assimilação de novos conhecimentos. O docente deve ter em conta que, nesta fase, a evolução dos alunos pode ser lenta, todavia, se a estimulação e a motivação forem enfatizadas, os alunos irão melhorar significativamente o seu desempenho escolar.

2.5 Reflexão da Intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A reflexão do estágio pedagógico desenvolvido na turma do 1.º C constitui o culminar do processo de observação, planificação, ação e avaliação, possibilitando a reformulação de práticas em prol do sucesso educativo. Atendendo a Alarcão (2010) “(...) a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas” (p. 50). A reflexão exige, então, uma constante atitude crítica face à prática de hoje, para que a de amanhã seja mais adequada às exigências do processo de ensino/aprendizagem.

Na minha intervenção pedagógica deparei-me com situações que me permitiram colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico, através de um processo evolutivo que incluiu a orientação de aprendizagens e a apreensão de competências e saberes próprios da docência.

A realização da intervenção pedagógica com uma colega de estágio permitiu-me trabalhar cooperativamente, enfatizando a partilha, a interajuda e a reflexão conjunta. A cooperação baseou-se, essencialmente, na definição de estratégias de ação, na realização das planificações, na construção de materiais pedagógicos e no processo de interajuda desenvolvido na sala de aula. Esta situação fez-me perceber que, de facto, uma escola é um local de interação, colaboração e partilha, pelo que a equipa pedagógica deve unir-se possibilitando o sucesso do ato educativo. Segundo Arends (1995),

(...) embora o desempenho individual dos professores nas salas de aula seja muito importante, o modo como os directores, professores, pais e alunos se reúnem para definir objectivos, expectativas e procedimentos comuns estabelece a maior diferença naquilo que os alunos aprendem (p. 471).

A planificação, realizada pelo par pedagógico, revelou-se uma orientação à prática, desenvolvendo sentimentos de confiança e segurança. A falta de experiência dos estudantes estagiários origina, por vezes, alguma ansiedade que pode ser colmatada através da definição concisa dos conteúdos a serem abordados, das atividades e passos que devem ser seguidos e dos materiais necessários para a sua concretização. Contudo, a planificação é flexível, não sendo obrigatório segui-la na sua íntegra. De facto, ao longo do estágio não foi possível realizar todas as propostas de atividades, na medida em que, realizaram-se ajustes, tendo em conta o ritmo e o interesse dos alunos.

A par dos planos de aula, considero que a utilização de materiais pedagógicos revelou-se uma excelente estratégia de ação, uma vez que, estes ajudaram-me na abordagem de certos conteúdos programáticos e auxiliaram os alunos na construção da sua aprendizagem. Considero que a exploração de diversos materiais pedagógicos motivou os alunos para a aprendizagem, facto que facilitou a apreensão de certos conhecimentos. Segundo Lopes e Pereira (2004) “a motivação é um dos factores mais influentes nas atitudes e no comportamento, estando intimamente relacionado com vários processos psicológicos como a aprendizagem, o pensamento, a memória, o esquecimento, a percepção, as emoções, a personalidade, etc...” (p.110). Assim, a motivação leva os alunos a agir de forma dinâmica, mobilizando-os para a aprendizagem. Durante a minha intervenção pedagógica também motivei a turma através do reforço positivo e do *feedback*. Alguns alunos demonstravam uma baixa autoestima, receios e falta de empenho, no entanto, através de contantes reforços positivos a sua confiança tornou-se visível, facto que proporcionou o melhoramento do seu desempenho escolar.

Uma grande componente do estágio refere-se à gestão das aulas, parâmetro que inclui a organização do espaço, das atividades, dos materiais e de toda a dinâmica que ocorre na sala de aula. Uma das minhas dificuldades iniciais foi gerir a turma, uma vez que, os alunos estavam numa fase de adaptação, não tinham regras assentes e evidenciavam alguma falta de empenho. Verifiquei que alguns alunos demonstravam comportamentos desadequados e tinham dificuldade em respeitar o adulto. Atendendo a Silva (1999), a indisciplina pode derivar de vários fatores, entre os quais, a necessidade de chamar a atenção, o desejo de autonomia em relação aos adultos, a baixa autoestima, os sentimentos de incapacidade e de inferioridade e a necessidade de pertença a um grupo. Tornou-se essencial a adoção de uma atitude mais séria, no entanto, justa e democrática, de modo a que a autoridade e a liberdade fossem respeitadas na sala de aula. Houve, ainda, a necessidade de insistir nas regras de comportamento pois, ao se integrarem numa nova realidade, os alunos necessitavam de normas de socialização. Segundo Silva (1999) “(...) o aluno terá que aprender as novas regras de organização em que acaba de entrar, a fim de se comportar adequadamente nas diversas situações” (p.20). Para além da clarificação das regras, procurei estabelecer uma relação de confiança, empatia e diálogo, pois esta postura determina o ambiente na turma, influenciando o comportamento dos alunos e a sua aprendizagem (Silva,1999).

Outra dificuldade que senti durante o estágio foi lidar com o aluno hiperativo. As crianças hiperativas caracterizam-se pela impulsividade, falta de atenção e atividade excessiva. “Uma criança destas geralmente não consegue ficar sentada, nem que seja por breves

instantes. Anda sempre de um lado para o outro na sala de aula e os professores têm uma enorme dificuldade em mantê-la sentada” (Selikowitz, 2010, p. 24). De facto, o aluno dificilmente estava parado, pelo que, passeava pela sala, ia à janela e pedia para ir à casa de banho várias vezes. Inicialmente fazia-me confusão, no entanto, compreendi que o aluno precisava destes momentos e, desde que respeitasse os outros colegas, era-lhe atribuída essa liberdade. Ao nível da atenção, verifiquei que o aluno distraia-se com muita facilidade, não conseguindo terminar as tarefas propostas. À medida que compreendi esta problemática, comecei a adotar algumas estratégias, como a definição de um tempo específico para cada atividade ou a delimitação de tarefas curtas. Atendendo a Selikowitz (2010), o professor quando tiver a ensinar alguma coisa à criança hiperativa não deve exagerar, orientando sessões curtas com pequenas unidades de trabalho. Lidar com esta situação fez-me compreender que uma turma inclui alunos com diferentes particularidades, pelo que o professor deve diversificar as suas estratégias de ação em prol do sucesso educativo.

Devo ainda referenciar o papel da professora cooperante durante a minha intervenção pedagógica, na medida em que este influenciou o modo como orientei o processo de ensino/aprendizagem. A professora auxiliou-me na definição dos conteúdos programáticos a abordar durante a intervenção, todavia, poderia ter prestado um maior apoio no decorrer das aulas, privilegiando a componente reflexiva. O seu método de ensino, baseado no autoritarismo rigoroso, revelou-se um constrangimento à minha prática, na medida em que, os alunos habituaram-se às ordens rígidas e ao tom de voz elevado, estratégias opostas ao modo como encaro a educação.

Em forma de síntese, considero que a intervenção pedagógica desenvolvida com a turma do 1.º C possibilitou o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois aprendi a lidar com situações diferentes, situações essas que poderei encontrar no meu futuro profissional.

Parte III - Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar

3.1 Enquadramento Teórico da Educação Pré-Escolar

A EPE representa a primeira etapa da educação básica, pelo que deve assegurar às crianças a diversidade de oportunidades e o seu desenvolvimento global (Ministério da Educação, 1998). Esta surgiu em Portugal no século XIX devido à afirmação da classe média que, ao se tornar mais influente e educada, adquiriu novos valores subjacentes à educação das crianças (Ministério da Educação, 2000). Desde o ano de 1973 até à atualidade a educação pré-escolar tem vindo a sofrer mudanças, entre as quais a valorização da criança na sociedade e na família, facto que originou o aumento das expectativas quanto à sua educação. Segundo Vasconcelos *et al* (2003) a educação pré-escolar sofreu um significativo desenvolvimento, espelhado na expansão das redes públicas e privadas e no apoio à formação inicial e contínua dos docentes.

Na década de 80, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, lei n.º 46/86, foram definidos os princípios gerais do Sistema Educativo Português. No artigo n.º 5, do respetivo documento, definem-se vários objetivos da educação pré-escolar, entre os quais, a estimulação das capacidades de cada criança, o desenvolvimento equilibrado das suas potencialidades, a promoção da sua estabilidade e segurança, a sua integração na sociedade e o desenvolvimento da sua formação moral.

No ano de 1997 é emitida a lei-quadro da EPE que define de forma mais específica os princípios pedagógicos e organizacionais desta etapa da educação. Esta lei define, no artigo n.º 2, a EPE como:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

O ME, no mesmo ano, emite um documento com o intuito de orientar a prática pedagógica dos educadores, as OCEPE. Este documento surgiu da necessidade de uniformizar as práticas de educação pré-escolar, na medida em que, a inexistência de uma linha orientadora possibilitava aos educadores a utilização de variadas metodologias. Assim

sendo, cabia aos estabelecimentos de ensino a definição de linhas e estratégias de ação, facto que podia influenciar a qualidade do ensino (Ministério da Educação, 2000).

As orientações curriculares surgem então como um apoio à prática dos educadores, elucidando-os sobre as áreas pedagógicas que devem ser exploradas, a forma como devem agir com as crianças, famílias e comunidade e a intencionalidade inerente ao ato educativo. O documento patenteia, ainda, os objetivos que visam organizar a componente educativa, estes que se encontram transcritos no quadro 7.

Quadro 7. Objetivos pedagógicos delineados para a educação pré-escolar

Objetivos gerais da educação pré-escolar
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; ✓ Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; ✓ Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; ✓ Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; ✓ Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; ✓ Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; ✓ Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva; ✓ Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; ✓ Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade (pp. 14-15).

A educação e os cuidados para a infância abrangem as crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Nos primeiros três anos as crianças têm a oportunidade de frequentar a creche e após este período até ao ingresso no ensino básico, dá-se a sua integração na educação pré-escolar (Ministério da Educação, 2000). Tendo em conta que o estágio pedagógico ocorreu com crianças de dois e três anos de idade, importa dar especial ênfase aos cuidados inerentes à creche.

Segundo Portugal (1998) as creches surgiram como forma de colmatar as necessidades das famílias que, por razões económicas ou profissionais, não podiam realizar a educação das crianças. As alterações que ocorreram na sociedade levaram, então, à expansão dos serviços educacionais para as crianças muito pequenas. Atendendo ao ME (2000) a

creche destina-se a crianças dos três meses aos três anos e representa uma resposta social à ausência dos pais durante o período em que estão a trabalhar. Estes serviços educacionais devem proporcionar às crianças o seu desenvolvimento global e harmonioso, através de um trabalho cooperativo com as famílias.

A creche não tem a finalidade de antecipar o jardim-de-infância nem de “escolarizar” as crianças. Nestes ambientes educativos o essencial é dar prioridade às rotinas diárias e aos tempos de atividades livres, tendo em atenção as necessidades físicas e psicológicas das crianças (Portugal, 2000). Considerando Vayer e Matos (1990), as creches possuem um papel preponderante no desenvolvimento da autonomia e da socialização das crianças, através das atividades básicas, como a alimentação e a higiene, ou das atividades autónomas que se desenrolam no espaço de ação.

A creche, numa fusão constante de cuidados e educação, pode promover experiências valiosas na vida das crianças, das suas famílias e dos profissionais que aí trabalham, desenvolvendo e facilitando a aprendizagem da criança através das interações com o mundo físico e social (Portugal, 2000, p. 89).

No âmbito da educação das crianças em creche, Portugal (2000) define dez princípios pelos quais os educadores de infância se podem reger (ver quadro 8).

Quadro 8. Princípios educativos na creche segundo Gabriela Portugal

Princípios educativos na creche	
1-	Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito;
2-	Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças;
3-	Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhes as suas;
4-	Investir tempo e energia para construir uma pessoa “total”;
5-	Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos;
6-	Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças;
7-	Modelar os comportamentos que se pretende ensinar;
8-	Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades;
9-	Construir segurança ensinando a confiança;
10-	Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais (pp.91-103).

Em forma de síntese, é fundamental que os educadores de infância garantam às crianças condições de futuras aprendizagens com sucesso, estimulando a sua curiosidade e o desejo de aprender (Ministério da Educação, 1997).

3.2 Contextualização da Prática Pedagógica

O estágio pedagógico em contexto de EPE realizou-se no infantário “O Girassol”, inserido no concelho do Funchal, e decorreu durante o período compreendido entre o dia 5 de novembro e o dia 12 de dezembro de 2012 (Apêndice 13). A intervenção pedagógica realizou-se individualmente e perfez um total de cem horas de estágio. Durante este período segui o horário da educadora cooperante, pelo que, a minha prática alternou-se, semanalmente, entre o turno da manhã e o turno da tarde.

Na primeira semana de estágio realizei uma observação participante, de modo a fazer um levantamento de informações necessárias para uma prática educativa coerente. Este período revelou-se fundamental pois estabeleci uma relação de proximidade com as crianças, condição que favorece o clima de bem-estar e segurança do grupo. Nas restantes semanas tive a oportunidade de orientar o grupo ao longo da sua rotina, promovendo situações de aprendizagem adequadas à sua faixa etária, às suas necessidades e interesses.

Esta parte do relatório inicia-se com uma contextualização da minha intervenção pedagógica, pelo que é feita a caracterização da instituição, da sala e do grupo de crianças. O levantamento destas informações foi feito através de notas de campo, de observações do contexto educativo, da análise feita ao projeto educativo do infantário e ao projeto curricular de grupo (PCG) e, ainda, da averiguação de alguns dados das crianças. Posteriormente, é feita uma descrição das atividades realizadas com as crianças, acompanhada pelo registo fotográfico (Apêndice 14), assim como, uma avaliação feita ao grupo e a uma criança.

O trabalho com a comunidade representa uma componente fulcral do estágio, pelo que, são explanadas as atividades realizadas com o pessoal docente e não docente do infantário e com os pais/famílias das crianças. Para finalizar, é exposta a reflexão final referente à prática pedagógica desenvolvida no infantário.

3.2.1 Caracterização do Meio Envolve

O infantário “O Girassol”, tal como a EB1/PE da Nazaré, localiza-se no Bairro Social da Nazaré, pertencente à freguesia de São Martinho. Uma vez que as instituições educativas, onde foi realizada a prática pedagógica, possuem o mesmo meio envolvente, foi elaborada apenas uma caracterização, explícita na página 20 do presente relatório.

3.2.2 Caracterização da Instituição

As características e recursos da instituição, tais como, as suas instalações, o número de pessoal docente e não docente, as interações entre os adultos e as crianças e as atividades educativas que são desenvolvidas no espaço educativo são aspetos que descrevem a qualidade de uma instituição de educação de infância (Dahlberg, Moss & Pence, 2003). Partindo desta perspetiva torna-se essencial averiguar as principais características subjacentes ao infantário onde decorreu o estágio pedagógico.

O infantário “O Girassol” foi criado em 1985 e é um estabelecimento de ensino público que recebe crianças dos quatro meses aos quatro anos. A instituição está aberta durante onze meses, funcionando entre as 8h00m e as 18h30m. De acordo com o PEE, no presente ano letivo o infantário recebe cento e nove crianças, entre as quais, três possuem NEE, uma está diagnosticada com autismo e duas encontram-se em observação pelos profissionais do ensino especial.

Relativamente às instalações, o infantário possui dois pisos com diferentes espaços, destinados a satisfazer as necessidades das crianças e da equipa pedagógica (ver quadro 9).

Quadro 9. Instalações do Infantário

Instalações do Infantário “O Girassol”	
Piso 1	Berçário I, berçário II, berçário III, sala parque, secretaria, sala de convívio dos adultos, gabinete da diretora, uma casa de banho, copa de leites, gabinete da encarregada de coordenação de serviços gerais, arrecadação de produtos alimentícios, arrecadação de material didático e de desgaste, arrecadação de produtos e materiais de limpeza, lavandaria, sala de isolamento. Na descida para o segundo piso é possível encontrar um refeitório, uma cozinha, uma arrecadação, um salão e um pequeno pátio exterior.
Piso 2	Sala de transição I, sala de transição II, três salas de Jardim de Infância, nomeadamente, a I sala dos 3 anos, a II sala dos 3 anos e a sala dos 4 anos, casas de banho para as crianças, uma arrecadação e um espaço exterior apetrechado com equipamentos apropriados às crianças.

O infantário está apetrechado com diversos materiais, tais como, uma televisão, um leitor de DVD, rádios, um projetor, jogos didáticos, histórias, bolas e outros recursos desportivos.

Um fator determinante na caracterização de uma instituição educativa, diz respeito à identificação dos seus recursos humanos. No que concerne ao pessoal docente, o infantário conta com o serviço de quinze educadoras de infância, uma professora de iniciação à língua estrangeira, um professor de expressão musical/dramática, um professor de expressão e

educação física/motora e um docente do ensino especial. Relativamente ao pessoal não docente, estão ao dispor do infantário vinte e cinco assistentes operacionais, uma coordenadora de serviços gerais, uma assistente técnica e uma encarregada de lavandaria.

3.2.2.1 Projeto Educativo do Infantário

A análise do PEE, como já foi mencionado anteriormente, é fundamental para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem existente no estabelecimento de educação. Analisando o projeto educativo do infantário é possível verificar que a sua ação recai sobre a necessidade de socialização, a dificuldade no respeito por si e pelos outros e no consumismo inerente à sociedade atual. O projeto educativo, intitulado “Educar para a cidadania”, foi criado em 2009 e estará em vigor até 2013.

Atendendo às OCEPE, o PEE deve ser construído com a colaboração de toda a equipa pedagógica e, também, com os pais e famílias das crianças. Através da análise do projeto educativo do infantário “O Girassol” é possível inferir que o tema foi escolhido entre os vários elementos da equipa pedagógica. Os pais também participaram na construção deste documento, na medida em que, delinearão, através de um questionário, as problemáticas a serem colmatadas. Assim surgiram, dentro da temática da cidadania, algumas linhas de ação educativa baseadas na educação multicultural, na educação para a sexualidade, na educação para a saúde e na educação para o consumidor. É de salientar que o infantário, no presente ano letivo, atribui maior ênfase à temática do consumismo.

Importa conhecer a intencionalidade educativa do infantário, como tal, é pertinente analisar as metas traçadas no PEE. Neste documento está patente a necessidade de assegurar condições adequadas ao desenvolvimento das crianças com NEE, fomentar a interdisciplinaridade através de atividades estimulantes, promover o espírito crítico e criativo das crianças, seguir metodologias adequadas às necessidades de cada criança, propiciar o envolvimento das famílias nas atividades que se desenrolam na escola e, ainda, desenvolver sentimentos de autoestima e autonomia nas crianças.

A instituição possui um ambiente educativo harmonioso, na medida em que a equipa pedagógica trabalha cooperativa e eficazmente. A relação entre os adultos e as crianças também é positiva, pois estas são recebidas com carinho e as suas necessidades são atendidas. Por fim, é de ressaltar a participação das famílias no infantário, uma vez que esta contribui para o sucesso da ação educativa. Na generalidade, os pais e encarregados de educação participam nas atividades que decorrem no infantário, todavia, a relação de colaboração e cooperação deve ser estimulada.

3.2.3 Caracterização da I Sala dos Três Anos

A organização do espaço pedagógico é um fator que determina, em grande medida, o bem-estar e a alegria das crianças. O espaço deve ser organizado, seguro, lúdico e flexível, respondendo às necessidades e interesses das crianças (Oliveira-Formosinho, 2011).

O estágio pedagógico realizou-se na I sala dos três anos, local arejado, acolhedor e com uma boa iluminação natural devido às amplas janelas envidraçadas. A sala possui uma casa de banho, uma zona com bancada, uma porta para o interior, uma porta de comunicação para a II sala dos três anos e uma porta de acesso ao exterior. Segundo Post e Hohmann (2011) “bebés e crianças precisam todos os dias de brincar no exterior, onde as oportunidades de exploração sensório-motoras são infinitas. Como tal, se possível, todo o espaço interior destinado a crianças até aos 3 anos deveria ter acesso à área exterior” (p. 106).

As paredes apresentam uma cor neutra e possuem um placar destinado aos trabalhos das crianças. Na parede está fixado o quadro do tempo, o quadro das presenças, o registo dos aniversários e algumas informações destinadas aos pais e encarregados de educação.

A sala encontra-se organizada por áreas, nomeadamente, a área do tapete, a área da casinha, a área da garagem, a área da biblioteca e a área dos jogos e construções. Estas áreas, apetrechadas com diferentes materiais, são recursos para o desenvolvimento curricular e proporcionam às crianças experiências enriquecedoras (Bertram & Pascal, 2009).

A área do tapete é um local acolhedor, onde se originam momentos de diálogo entre o educador e o grupo, cantam-se canções e contam-se histórias. Esta área encontra-se junto às janelas pelo que o visionamento do exterior é facilitado, assim sendo, as crianças podem observar, por exemplo, a natureza e os estados meteorológicos.

A área da casinha possui duas divisões, a cozinha e o quarto, estas que se encontram equipadas com diversos materiais, entre os quais, uma mesa com cadeiras, um fogão, um armário com vários utensílios (pratos, copos, garfos, colheres), uma cama e um armário com roupas. A área da casinha é importante para as crianças, uma vez que estas podem exteriorizar os seus sentimentos e emoções e recriar diferentes realidades, adquirindo regras e posturas de convivência social.

A área da garagem, por sua vez, é um espaço frequentado maioritariamente por crianças do sexo masculino. Esta área permite o desenvolvimento do faz-de-conta através de materiais como a pista de carros e brinquedos alusivos aos meios de transporte, com diferentes formas e tamanhos.

Na área da biblioteca é possível encontrar histórias e livros educativos. As crianças têm a possibilidade de manusear e explorar os livros, adquirindo conhecimentos diversificados.

Para as crianças, manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo o educador apontando e “conversando” sobre as coisas nas imagens, ouvir histórias e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro (Post e Hohmann, 2011, p. 148).

Por fim, a área dos jogos e construções está apetrechada com variados jogos de encaixe, *puzzles*, jogos alusivos às cores, aos números, aos animais, entre outros. É de salientar que estes materiais pedagógicos estão dispostos de modo a que as crianças os utilizem e arrumem de forma autónoma.

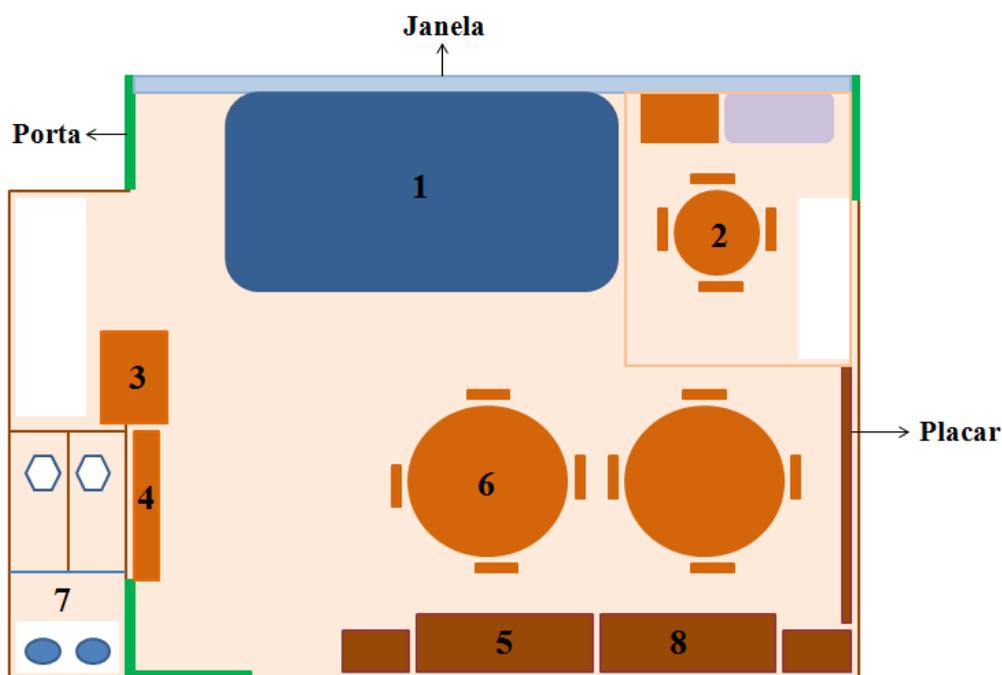
A sala possui, ainda, duas mesas e cadeiras para trabalhos de grupo ou individuais e materiais diversos de expressão plástica, como por exemplo, canetas, lápis de cor, cola, tintas, pincéis e papéis variados. A sala contém um rádio e diversos cd's com músicas infantis, recursos que enriquecem as aprendizagens das crianças.

A definição das áreas pedagógicas é fundamental para que as crianças aumentem as suas capacidades de iniciativa e autonomia, na medida em que detêm o conhecimento sobre o local onde podem encontrar determinado material. O estabelecimento das áreas permite, então, o processo de encontra, usa e arruma (Hohmann & Weikart, 2007).

É importante salientar que a organização do espaço não é estática, pelo que, pode sofrer alterações ao longo do ano. Nesta linha de pensamento, a disposição dos materiais deve ser flexível e a sala deve ser modificada ou apetrechada consoante as necessidades e os interesses demonstrados pelas crianças.

Em síntese, a I sala dos três anos possui as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças, uma vez que os espaços e os materiais pedagógicos proporcionam um ambiente seguro e harmonioso (ver figura 32).

Figura 32. Planta da I sala dos três anos

**Legenda:**

- | | |
|-----------------------|---------------------------------|
| 1- Área do tapete | 5- Área dos jogos e construções |
| 2- Área da casinha | 6- Mesas de trabalho |
| 3- Área da garagem | 7- Casa de banho |
| 4- Área da biblioteca | 8- Armário de arrumação |

3.2.4 Organização do Tempo Educativo

A organização do tempo educativo tem implicações diretas no bem-estar global das crianças, pelo que, deve ser flexível e deve respeitar o nível de desenvolvimento de cada criança, possibilitando a sua estabilidade e segurança. A criança quando tem conhecimento da sua rotina adquire sentimentos de bem-estar, na medida em que não se sente insegura com o incerto. Assim, a previsibilidade dos vários momentos da sua rotina possibilita ao grupo a apreensão de novas aprendizagens, a expansão dos seus interesses e a sua crescente autonomia, num ambiente saudável e harmonioso. “Quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias” (Post e Hohmann, 2011, p.194). É de salientar que a organização do tempo educativo também é fundamental para o educador, uma vez que representa o suporte para a sua prática pedagógica.

A rotina da I sala dos três anos é flexível e encontra-se estruturada de forma a respeitar o nível de desenvolvimento e ritmo das crianças. O tempo educativo adequa-se às

necessidades fisiológicas das crianças, por isso inclui momentos de alimentação, higiene e repouso. Ao longo do dia surgem atividades livres e orientadas, de grande ou pequeno grupo, que facultam às crianças a oportunidade de desenvolverem várias competências (ver quadros 10 e 11).

Quadro 10. Rotina Diária da I Sala dos Três Anos

Rotina Diária - I Sala dos três anos	
08h00m-09h00m	Acolhimento
09h00m-09h30m	Atividades livres e orientadas
09h30m-10h00m	Lanche da manhã
10h00m-10h30m	Recreio
10h30m-11h30m	Atividades livres ou orientadas
11h30m-12h15m	Almoço
12h15m-12h30m	Higiene
12h30m-15h00m	Repouso
15h00m-15h30m	Higiene
15h30m-16h00m	Lanche da tarde
16h00m-16h30m	Recreio
16h30m-17h30m	Atividades livres ou orientadas
17h30m-18h30m	Atividades no polivalente/Despedida

Quadro 11. Oferta educativa da I Sala dos Três anos

Oferta educativa	
Educação Musical	Terça-feira (10h00m-10h30m)
Educação Física	Quarta-feira (10h30m-11h30m)
Inglês	Sexta-feira (10h45m- 11h45m)

3.2.5 Equipa Pedagógica

A equipa pedagógica da I sala dos três anos é formada por duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais. O horário das educadoras é rotativo, alternando semanalmente entre o turno da manhã (8h00m às 13h30m) e o turno da tarde (13h00m às 18h30m). Entre as 13h00m e as 13h30m ocorre a mudança de turno e, neste momento, as educadoras trocam ideias de modo a dar continuidade e coerência às atividades educativas.

A relação que o adulto estabelece com cada criança implica a criação de um ambiente securizante, possibilitando a sua inserção e valorização no grupo (Ministério da Educação,

1997). Durante o estágio pedagógico pude verificar que a equipa pedagógica trabalha cooperativamente para o bem-estar físico e emocional das crianças, empenhando-se na criação de um ambiente seguro e harmonioso.

É de salientar que as educadoras não seguem nenhum modelo pedagógico em exclusivo, contudo, privilegiam a aprendizagem ativa. “A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2007, p.22). Através da aprendizagem ativa as crianças são as principais construtoras do processo educativo, envolvendo-se nas atividades e descobrindo as suas potencialidades, de modo a construírem o seu conhecimento.

3.2.6 Caracterização do Grupo

Para a realização de uma intervenção pedagógica coerente é fundamental conhecer o grupo de crianças e as suas particularidades. As informações referentes ao grupo foram obtidas através da análise dos processos de cada criança, das observações, das notas de campo retiradas ao longo do estágio e, ainda, de conversas informais com a educadora cooperante.

O grupo da I sala dos três anos é constituído por catorze crianças, sendo dez do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos (ver figuras 33 e 34).

Figura 33. Distribuição das crianças por sexo

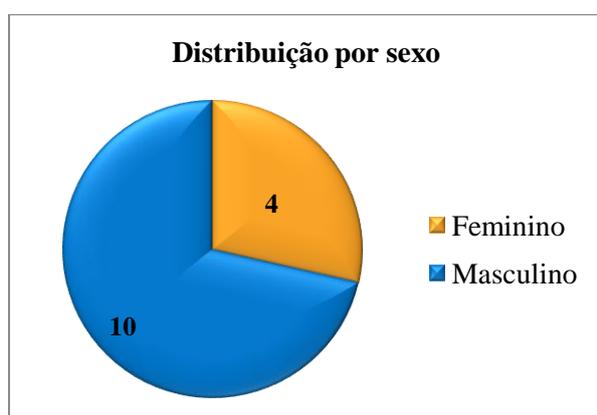


Figura 34. Distribuição das crianças por idade



A maior parte das crianças reside na freguesia de São Martinho, mais propriamente no Bairro Social da Nazaré, local caracterizado por vários problemas sociais. Duas crianças residem no Caniço e uma criança vive em Câmara de Lobos.

Como está patente nas OCEPE o docente deve compreender as características das crianças, adequando o processo educativo às suas necessidades e interesses. No estágio pedagógico tive em consideração estas particularidades com a finalidade de realizar uma prática contextualizada. Através do levantamento de dados verifiquei que as atividades mais apreciadas pelo grupo dizem respeito à expressão plástica, ao faz-de-conta (histórias e dramatizações), ao conhecimento do mundo e aos jogos de encaixe. Respetivamente às necessidades das crianças, estas referem-se ao controle dos esfíncteres, ao desenvolvimento motor, à socialização e ao desenvolvimento da linguagem. Algumas das crianças revelam, também, necessidades a nível afetivo, possuindo falta de confiança em si próprias. É de salientar que uma das crianças está a ser acompanhada por um profissional de educação especial, uma vez que, encontra-se sinalizada com NEE.

De modo a orientar a ação educativa dos professores, as OCEPE apresentam as áreas de conteúdo que devem ser trabalhadas na EPE. “Consideram-se “*áreas de conteúdo*” como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (Ministério da Educação, 1997, p. 47).

A nível da área de formação pessoal e social, verifiquei que o grupo revela bem-estar, confiança e interesse em experienciar novas situações de aprendizagem. O grupo manifesta uma crescente autonomia nas tarefas básicas, como por exemplo, na alimentação e na higiene, no entanto, algumas crianças solicitam o auxílio do adulto como forma de obter a sua atenção. Durante as atividades livres as crianças brincam autonomamente, escolhendo as histórias ou os jogos que querem explorar e, numa fase posterior, arrumando-os no sítio correto, facto que evidencia a sua auto-organização. A brincadeira livre é marcada pelo egocentrismo de algumas crianças que têm dificuldade em partilhar os brinquedos. A maior parte das crianças revela uma boa autoestima, na medida em que expõem as suas ideias em grande grupo e valorizam os seus trabalhos. Esta autoestima reflete-se nas suas interações com o grupo e adultos, sendo estas, na sua maioria, positivas.

Relativamente à área da expressão e comunicação são vários os domínios que devem ser analisados. Ao nível do domínio da expressão motora, a maior parte das crianças revela uma motricidade global adequada à sua faixa etária, executando movimentos básicos como o andar, o correr e o saltar. O grupo, na generalidade, manifesta curiosidade e interesse em

explorar situações que requerem destreza. O domínio da expressão dramática e musical capta a atenção e o interesse do grupo. As crianças gostam de experienciar situações faz-de-conta, visualizar peças de teatro, cantar e mimar canções. No âmbito da expressão plástica o grupo evidencia interesse na exploração de variadas técnicas e cores. Apenas uma criança revela incómodo no contato com alguns materiais, como por exemplo, as tintas e a massa de moldar. No que concerne ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo manifesta confiança para exprimir as suas opiniões, interesses ou necessidades. Durante a exploração de histórias, momento de grande interesse para o grupo, as crianças expressam as suas ideias e relembram alguns acontecimentos. Ao nível do domínio da matemática, a maior parte das crianças compreende alguns conceitos espaciais e possui algumas noções básicas de tamanho e quantidade.

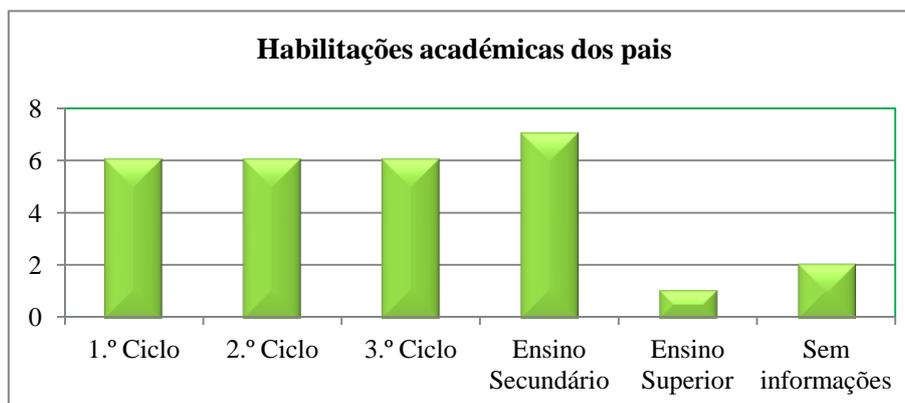
Relativamente à área do conhecimento do mundo, as crianças manifestam curiosidade pela realidade que as rodeia. Estas possuem alguns conhecimentos meteorológicos, na medida em que nomeiam os estados do tempo e reproduzem-nos no “Quadro do Tempo”.

Atendendo as OCEPE os educadores devem estabelecer uma articulação com os pais ou encarregados de educação das crianças, fomentando uma relação de confiança e colaboração. O conhecimento do meio familiar das crianças torna-se, assim, uma tarefa que o educador não pode dispensar. Segundo Portugal (1998) os educadores devem realizar uma análise sistemática às variáveis que influenciam direta ou indiretamente o ecossistema familiar, uma vez que este determina, em grande medida, o comportamento e o desempenho das crianças. Nesta perspetiva, é fundamental que se faça um levantamento de fatores como a idade, as habilitações académicas, o ambiente socioeconómico e a situação profissional dos pais, de forma a compreender as interações familiares.

Durante o estágio verifiquei que os encarregados de educação das crianças da I sala dos três anos mostram interesse pelas atividades que ocorrem no infantário e participam quando são solicitados. Estes têm idades compreendidas entre os dezanove e os cinquenta e cinco anos, todavia, a sua maioria insere-se na faixa etária dos trinta aos quarenta anos. Neste sentido, é possível verificar que são indivíduos maduros. De acordo com Portugal (1998) “as pessoas mais capazes de desempenhar o papel parental são indivíduos maduros e psicologicamente saudáveis, isto é, indivíduos capazes de (...) estabelecerem relações empáticas e de desenvolverem atitudes estimulantes e promotoras do desenvolvimento” (p.129).

Importa, também, aferir as habilitações académicas destes intervenientes. A análise ao gráfico que se segue permite concluir que no 1.º, 2.º e 3.º Ciclo estão inseridos, respetivamente, seis indivíduos. É possível constatar, ainda, que sete pais possuem o Ensino Secundário e apenas um pai detém o Ensino Superior (ver figura 35).

Figura 35. Nível de escolaridade dos pais das crianças da I sala dos três anos



No que concerne à sua situação profissional, a maior parte dos pais está desempregada. Quanto aos pais que estão empregados, o maior número encontra-se a exercer funções na área do comércio e da indústria. Entre as várias profissões, é possível nomear um arquiteto, um auxiliar de ação educativa, um estudante, um jardineiro, um militar, dois empregados de limpeza e três indivíduos que trabalham no setor administrativo (ver figura 36).

Figura 36. Gráfico das profissões dos pais das crianças da I sala dos três anos



3.2.7 Características Gerais do Desenvolvimento das Crianças

As crianças da I sala dos três anos, como já foi referido anteriormente, encontram-se na faixa etária dos dois aos três anos de idade. De modo a realizar uma prática contextualizada, apropriei-me das características gerais do desenvolvimento das crianças com estas idades.

Atendendo à teoria de desenvolvimento da criança, preconizada por Jean Piaget, existem quatro estádios de desenvolvimento. Tendo em conta esta teoria, as crianças da I sala dos três anos encontram-se no estádio pré-operatório. Neste estádio, com o aparecimento da linguagem, inicia-se a socialização, o pensamento e a intuição. Surge, também, o desenvolvimento dos sentimentos, como a simpatia ou a antipatia, e a afetividade interior (Piaget, 2000). Nesta fase a criança é egocêntrica, pelo que, centra-se em si mesma e não consegue colocar-se na posição do outro. A sua função é satisfazer o “eu” através da modificação do real e da satisfação dos seus desejos, assim surge o jogo simbólico.

Obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe parecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afectivas e até intelectuais do seu Eu nessas adaptações (...) (Piaget & Inhelder, 1997, p.56).

A criança cria um meio de expressão próprio, através do qual se origina a assimilação do “eu”. Assim, através do jogo e da brincadeira, ela entra em contacto com a realidade, agindo sobre o meio e tornando-o mais interessante. Esta ação faz com que a criança satisfaça a sua curiosidade e adquira confiança e alegria (Diekmeyer, 1998).

Segundo Diekmeyer (1998) a criança aos dois anos começa a pensar antes de agir. O mesmo autor salienta que “o pensamento é em parte um agir «interiorizado» com ajuda das ideias, o experimentar de várias possibilidades em pensamento, até se conseguir reconhecer a melhor maneira de passar aos actos” (p. 41).

Entre os dois e os três anos a capacidade de concentração das crianças aumenta e estas começam a exprimir-se através de frases curtas, todavia, ainda não conseguem pronunciar várias consoantes, engolindo sílabas (Silva, 2011 & Diekmeyer, 1998).

No que concerne à sua coordenação motora, a criança aperfeiçoa o seu equilíbrio, pelo que, começa a subir e a descer escadas. Nesta idade ela já possui grande destreza nas mãos, conseguindo utilizá-las de forma independente. Esta independência é visível no momento da

alimentação, pois à medida que aprende a comer sozinha, exige do adulto outro papel, que lhe dê autonomia (Silva, 2011). Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), nos primeiros três anos de vida, “as competências motoras desenvolvem-se segundo uma determinada sequência, a qual poderá depender, em grande parte, da maturação, mas também da experiência e da percepção” (p.185).

Uma das maiores necessidades das crianças nesta faixa etária diz respeito ao amor e à segurança. Esta necessidade só é satisfeita se a criança tiver uma relação afetiva com os pais, amigos e outros adultos (Silva, 2011). Esta relação, por sua vez, pode traduzir-se na imitação, pois as crianças começam a imitar os adultos, aprendendo com estes. Assim, tanto os pais como os educadores devem ter cuidado com as suas ações, na medida em que estas representam, para as crianças, exemplos de comportamento.

3.2.8 Considerações sobre o Projeto Curricular de Grupo

Antes de intervir diretamente com o grupo de crianças, consultei os principais parâmetros delineados no PCG. Este diz respeito ao projeto pedagógico elaborado pelo educador que contempla as suas intenções educativas e o modo como tenciona orientar os momentos de aprendizagem do grupo (Ministério da Educação, 1997).

No projeto pedagógico da I sala dos três anos está patente a necessidade de fomentar uma aprendizagem ativa, onde as crianças, através das suas experiências diretas, possam construir o seu “eu” pessoal e social, aprendendo a viver e a respeitar os outros e a si próprias. No projeto estão em destaque os quatro pilares da educação, delineados no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, nomeadamente, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver em comum e o aprender a ser e a estar.

O documento apresenta, também, os objetivos pedagógicos delineados pelas educadoras da sala, estes que se baseiam nas áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE (ver quadro 12).

Quadro 12. Objetivos definidos no Projeto Pedagógico da I Sala dos Três Anos

Objetivos definidos no PCG	
Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a autonomia pessoal; - Incrementar a confiança e a segurança básicas; - Estimular a noção de responsabilidade; - Potenciar o desenvolvimento de hábitos e atitudes;

Área de Expressão e Comunicação	Expressão Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a coordenação motora global; - Apropriar-se do próprio esquema corporal; - Desenvolver a motricidade fina;
	Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Recriar livremente situações da vida real; - Exteriorizar sentimentos e emoções; - Inventar e experienciar situações de faz-de-conta; - Desenvolver a criatividade e imaginação;
	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Alcançar uma progressiva agilidade manual; - Identificar as cores e denominá-las; - Obter um progressivo controlo da motricidade fina; - Realizar composições plásticas recorrendo a diferentes técnicas e materiais;
	Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o interesse pela atividade musical; - Cantar canções alusivas aos vários temas trabalhados; - Construir instrumentos recorrendo à reutilização de materiais de desperdício;
	Linguagem oral e abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as mensagens e as intenções comunicadas por outras crianças e adultos; - Expressar sentimentos, desejos e ideias; - Adquirir novo vocabulário; - Construir frases corretas;
	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer a aquisição de noções: cor, forma, tamanho, quantidade e cor; - Descrever alguns objetos segundo as suas características e propriedades; - Promover situações de classificação, seriação, ordenação e agrupamento de objetos;
Área do Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver os saberes básicos necessários à vida social; - Adquirir e aplicar normas básicas de higiene e segurança social; - Descobrir, reconhecer e interagir com o meio natural; - Adquirir noções climatéricas; - Explorar ativamente os elementos da natureza. 	

A intervenção pedagógica na I sala dos três anos teve em consideração estes objetivos, de forma a dar continuidade à prática educativa das educadoras. Um dos parâmetros explícitos no PCG que, também, foi tido em conta durante a prática *in loco*, foi a criação de um clima de afetos, este que se revela fundamental para a formação de um ambiente educativo harmonioso.

3.3 Fundamentação Metodológica da Intervenção Pedagógica

Como já foi mencionado anteriormente, a educadora cooperante não segue um método pedagógico específico, no entanto, dá ênfase à aprendizagem ativa, colocando a criança no

centro do processo educativo. Com o intuito de adequar a minha intervenção à prática profissional desenvolvida pela educadora e, ainda, por acreditar em metodologias que visam a participação ativa das crianças, segui linhas de ação que auxiliam a criança a se desenvolver através de experiências ativas sobre o mundo que a rodeia.

Atendendo a Oliveira-Formosinho (2007) o educador deve adotar uma “pedagogia transformativa que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa actividade compartilhada” (p. 15). A mesma autora faz uma distinção entre a pedagogia da transmissão e a pedagogia da participação, sendo a primeira centrada no docente e nos produtos e a segunda focada na criança e na aprendizagem através da descoberta (ver quadro 13).

Quadro 13. Comparação de dois modos de pedagogia (Formosinho, 2007, p.19).

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ adquirir capacidades pré-académicas ▪ acelerar as aprendizagens ▪ compensar os “<i>deficits</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ promover o desenvolvimento ▪ estruturar a experiência ▪ envolver-se no processo de aprendizagem ▪ construir as aprendizagens ▪ dar significado à experiência ▪ atuar com confiança
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ capacidade pré-académicas ▪ persistência ▪ linguagem adulta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ emergências das literacias ▪ conhecimento físico, matemático, social ▪ metacognição ▪ instrumentos culturais
Método	<ul style="list-style-type: none"> ▪ centrado no professor ▪ centrado na transmissão ▪ centrado nos produtos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aprendizagem pela descoberta ▪ resolução de problemas ▪ investigação
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ estruturados ▪ utilização regulada por normas emanadas do professor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ variados, com uso flexível ▪ permitindo a exploração
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mudança comportamental ▪ observável, realizada através do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ jogo livre e actividades espontâneas ▪ jogo educacional ▪ construção activa da realidade física e social
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ centrada nos produtos ▪ comparação das realizações individuais com a norma. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ centrada nos processos ▪ interessada nos produtos e nos erros ▪ centrada na criança individual ▪ centrada no grupo ▪ reflexiva das aquisições e realizações.

Ao longo da minha intervenção guiei-me pelas linhas orientadoras da pedagogia da participação, pois acredito que as crianças devem ter a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento e o educador deve ser um mero orientador das aprendizagens. Assim “a imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 100).

Na pedagogia em participação a educadora escuta as crianças e tem em atenção o meio de onde provêm, de forma a adequar a sua prática pedagógica. Esta pedagogia defende, também, os momentos de trabalho em pequenos grupos, na medida em que estes permitem o alargamento das experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2011). Ao longo da minha prática orientei vários momentos de pequenos grupos, acreditando que esta seria uma boa estratégia de intervenção.

Esta pedagogia acenta na perspectiva de que os centros de educação de infância devem partir da democracia, estimulando valores de liberdade, colaboração e reflexão nas crianças. Na minha intervenção tive em atenção as particularidades do grupo de crianças, de forma a promover a igualdade. Fomentei ainda a participação das crianças, dos pais e da comunidade, uma vez que acredito que este envolvimento proporciona o sucesso educativo.

3.3.1 Os Modelos Curriculares

Ao longo da minha prática pedagógica não segui nenhum modelo curricular na sua íntegra, considerando que a apropriação de várias premissas teóricas possibilitaria às crianças uma maior diversidade de aprendizagens e experiências. Importa primeiramente clarificar o conceito de modelo curricular. Segundo Serra (2004) “o modelo curricular constitui uma estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo” (p.39). Esta estrutura inclui um conjunto de premissas teóricas e componentes pedagógicas que visam a obtenção de resultados educativos específicos (Spoked & Brown, 1996).

Atualmente as OCEPE representam um quadro de referência para os educadores de infância, na medida em que disponibilizam “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). Este documento surgiu devido à necessidade de encontrar uma referência comum para todos os educadores, como tal, inclui algumas noções curriculares de carácter abrangente (Serra, 2004). Durante o estágio tive em conta as OCEPE, os seus princípios, objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, de forma a adequar a minha prática pedagógica às crianças e ao seu contexto. As atividades que

propus abrangeram todas as áreas de conteúdo, possibilitando ao grupo a vivência de situações de aprendizagem diversificadas e significativas.

A autonomia dos educadores permite-lhes a escolha de um ou mais modelos curriculares, de acordo com as suas crenças e intencionalidades educativas. Alguns dos modelos curriculares adotados pelos educadores são o Movimento da Escola Moderna (MEM), a Pedagogia de Projeto, o Método São João de Deus, o High/Scope e o Reggio Emilia. Atendendo a Oliveira-Formosinho (2007) a utilização de um modelo pedagógico pode representar um muro ou uma janela, facilitando ou, por outro lado, dificultando o desenvolvimento profissional do educador. O modelo pode transformar-se num muro, quando o docente sobrevaloriza as suas teorias e práticas e converte-se numa janela quando permite a reconstrução das práticas de forma flexível.

Na minha intervenção pedagógica segui e articulei algumas das linhas orientadoras do Modelo Curricular High/Scope, do MEM e do Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, ajustando-as ao grupo de crianças da I sala dos três anos.

Modelo Curricular High/Scope

O Modelo High/Scope, iniciado em 1960 por David Weikart, privilegia um currículo baseado na aprendizagem pela ação, no qual se incluem “interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohman & Weikart, 2007, p.5). Este modelo tem por base as teorias cognitivas e desenvolvimentistas do teórico Jean Piaget, assentando em experiências que potenciam o desenvolvimento da criança e, também, a filosofia de educação progressiva de John Dewey.

A aprendizagem ativa defendida neste modelo implica quatro elementos, nomeadamente, a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca, a invenção e produção e a resolução de problemas (Hohman & Weikart, 2007). A concretização destes elementos pressupõe, por sua vez, a organização do espaço e do tempo. No que concerne ao espaço, este deve conter materiais diversificados e apelativos, organizados em locais de fácil acesso. O espaço deve ser atraente e deve conter áreas de interesse baseadas nos níveis de desenvolvimento, interesses e cultura das crianças. Relativamente à organização do tempo educativo, esta deve ter em conta os interesses do grupo e o envolvimento em atividades que permitam a resolução de problemas. A rotina diária preconizada neste modelo proporciona às crianças “(...) a segurança de sequências previsíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consciência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (Hohman &

Weikart, 2007, p. 226). Ao longo do estágio tive em consideração estes pressupostos, promovendo situações de aprendizagem diversificadas, através da exploração ativa de diferentes materiais. A organização da rotina teve em conta algumas das particularidades do High/Scope, na medida em que planifiquei atividades com pequenos e grandes grupos e respeitei os momentos de alimentação, higiene e descanso.

A abordagem High/Scope atribui, ainda, grande ênfase à socialização, sendo esta organizada em torno de cinco capacidades, nomeadamente, a confiança, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoestima (Brickman & Taylor, 1996). Na minha intervenção dei relevância a estas capacidades de forma a promover a aprendizagem social e o desenvolvimento da personalidade das crianças.

Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna

O MEM, fundado em 1966, decorre de uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens através da interação e do apoio entre os pares e os adultos, seguindo as ideologias socioconstrutivistas de Vigotsky e Bruner (Oliveira-Formosinho, 2007). Os educadores que seguem este modelo são “promotores da organização participada, são dinamizadores do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais, além de serem auditores activos, de forma a provocarem a livre expressão e incentivarem, nas crianças, o espírito crítico” (Serra, 2004, p.55).

O MEM pressupõe uma educação democrática através da regulação social do grupo, assim sendo, as crianças devem ter um papel ativo no que concerne às atividades que decorrem na sala. Partindo deste conhecimento, ao longo do estágio, procurei envolver as crianças na vida do grupo. Foi criado, por exemplo, o “Dia do Chefe” com o intuito de responsabilizar uma criança pela realização de algumas tarefas simples.

Segunda Niza (1998) é fundamental “manter um clima de livre expressão das crianças reforçadas pela valorização pública das suas experiências de vida, das suas opiniões e das suas ideias” (p.146), como tal, disponibilizei tempo ao grupo para que pudesse exprimir-se livremente. Durante os vários momentos da rotina, dialoguei com as crianças, procurando explorar as suas ideias e sentimentos.

O espaço educativo também é organizado por áreas de atividade e contempla uma área central. A sala possui um ambiente agradável e estimulante, para que as crianças se sintam seguras e confiantes. As paredes possuem um papel muito importante pois são expositores das produções do grupo, assim, as crianças podem rever os seus trabalhos (Oliveira-Formosinho, 2007). Ao longo do estágio, expus as produções das crianças na sala,

para que estas pudessem visualizá-las, apreciá-las e mostrá-las aos seus pais e familiares. Deste modo, além de valorizar os seus trabalhos, fomentando o desenvolvimento de uma autoestima positiva, permiti aos pais o acompanhamento do trabalho efetuado na sala.

A minha ação incidiu, ainda, na promoção da interajuda, da autonomia e da responsabilidade, valores que se assentaram na confiança e no respeito entre colegas e o educador (González, 2002).

Modelo Pedagógico de Reggio Emilia

O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia foi fundado por Loris Malaguzzi e evidencia claramente o sentimento de colaboração entre as famílias, crianças, educadores e restante comunidade. Como refere Oliveira-Formosinho (2007) “um dos pilares do modelo de Reggio Emilia é o sentimento e a vivência de comunidade educativa, onde os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (p.95). Ao longo do meu estágio tive a preocupação de interagir com os pais e comunidade, fomentando um espírito de cooperação e interajuda. De facto, torna-se essencial que os educadores e as famílias das crianças percecionem a vantagem subjacente ao seu trabalho de colaboração, na medida em que este potencia a construção do conhecimento e o desenvolvimento do grupo (Oliveira-Formosinho, 2007).

Este modelo desenvolve a imagem da criança em torno de um ser ativo e competente, capaz de construir o seu próprio conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2007). As interações entre as crianças são privilegiadas para que estas sintam confiança e segurança no seu dia-a-dia. As atividades desenvolvidas ao longo do estágio contemplaram esta componente de interação, pois considero que as crianças desenvolvem a sua própria personalidade através das relações que estabelecem com os outros.

O modelo Reggio Emilia defende que o espaço pedagógico deve estar bem apetrechado, possibilitando as “cem linguagens” das crianças. Assim sendo, estas são encorajadas a explorar o espaço educativo utilizando variadas formas de expressão, entre as quais, o movimento, as pinturas, as colagens e a música. Acredito que através das expressões artísticas as crianças libertam os seus sentimentos e emoções, por isso, planifiquei diversas atividades relacionadas com esta área.

O tempo educativo deve possibilitar variadas experiências e oportunidades de expressão ao grupo, estas que, por sua vez, criam diferentes tipos de interação. Nesta perspetiva pedagógica também é defendida a organização do trabalho em pequenos grupos,

possibilitando a construção social, cognitiva, verbal e simbólica, técnica utilizada na minha intervenção (Oliveira-Formosinho, 2007).

Uma forte componente deste modelo diz respeito à documentação pedagógica, como forma de tornar visíveis as experiências vivenciadas pela criança. Segundo Oliveira-Formosinho (2007) a documentação faculta às crianças uma memória das atividades realizadas, propicia aos educadores a reflexão através da análise do processo de aprendizagem das crianças e dispõe informação para os pais e comunidade sobre o que ocorre na instituição de infância. Assim, os momentos de aprendizagem que decorreram ao longo do estágio foram registados através de notas de campo, de fotografias e de exposições dos trabalhos efetuadas pelo grupo (ver figura 37).

Figura 37. Registo fotográfico da exposição do trabalho das crianças



A exposição dos trabalhos das crianças fomentou a minha interação com os pais, na medida em que estes opinaram e mostraram interesse nas realizações dos seus filhos. “A documentação constitui a base do diálogo que se estabelece com os pais, informando-os sobre as experiências e aprendizagens que as crianças realizam e envolvendo-os activamente no processo de ensino aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 115). Este envolvimento e troca de ideias é importante tanto para os pais como, também, para as crianças e o educador, possibilitando o melhoramento do ato educativo.

3.3.2 Opções metodológicas

A par dos modelos pedagógicos segui particularidades de metodologias que representaram um suporte para a construção da intencionalidade educativa, nomeadamente, a aprendizagem cooperativa e a atitude experiencial.

Metodologia do Trabalho Cooperativo

Uma das metodologias que utilizei foi o trabalho cooperativo, tendo em conta a faixa etária das crianças. Este modelo é baseado na teoria de Vygotsky, autor que defende uma aprendizagem social e facilitadora das relações com o outro, em detrimento da aprendizagem individualista (Fontes & Freixo, 2004). Através desta metodologia as crianças compreendem que é benéfico trabalhar em conjunto, esforçando-se para o mesmo fim. As interações de grupo permitem às crianças o desenvolvimento de formas de estar, comportar e ajudar o outro.

O trabalho cooperativo proporciona aos intervenientes o estabelecimento de relações positivas, através das quais se desenvolvem competências sociais (Fontes & Freixo, 2004). O educador ao privilegiar este método está a dar ênfase aos valores democráticos, à participação, à aprendizagem ativa e ao desenvolvimento da responsabilidade. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), citando Malaguzzi (2001) e Rinaldi (2006), o trabalho de grupo promove a solidariedade e o sentimento de pertença ao grupo, favorecendo as dinâmicas de auto-organização, negociação e partilha.

Uma das atividades que contemplou esta metodologia foi a construção da árvore de natal. Todas as crianças trabalharam para o mesmo objetivo e, em pequenos grupos, construíram progressivamente um dos elementos decorativos da sala. Através do trabalho cooperativo pude trabalhar determinadas competências como o esperar pela sua vez, o comunicar de forma clara, a interajuda, a aceitação do outro e a autonomia, com a finalidade de educar para a cidadania, indo ao encontro da temática central do projeto educativo do infantário.

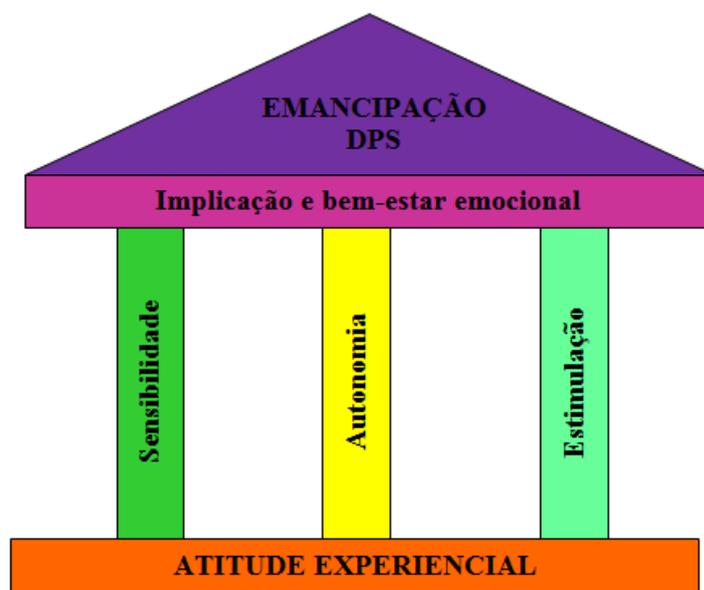
Atitude Experiencial

No decorrer da minha intervenção pedagógica tive em consideração as experiências internas das crianças, analisando o seu bem-estar e a sua implicação nas várias situações de aprendizagem. A atitude experiencial, segundo Portugal e Laevers (2010) é a atitude que tem em atenção as vivências de cada criança. Segundo os mesmos autores, o educador deve focalizar-se não só nas necessidades e interesses do grupo como, também, na sua própria corrente de experiências, de forma a dar sentido às emoções, sensações e ideias.

Este processo requer, por parte do profissional, a observação constante do grupo, analisando o seu comportamento, postura e atitudes relativamente às atividades ou tarefas que está a desempenhar. Esta análise permite a adequação da prática pedagógica do educador, na medida em que, na presença de baixos níveis de bem-estar e implicação, irá decorrer uma

mudança na situação. Assim sendo, a finalidade última do trabalho em educação de infância é fomentar o Desenvolvimento Pessoal e Social das crianças (DPS) ou, como refere Laevers, a “emancipação” (Portugal & Laevers, 2010). Para aceder ao DPS erguem-se três pilares, nomeadamente, a sensibilidade, a autonomia e a estimulação (ver figura 38).

Figura 38. Edifício Pedagógico da Educação Experiencial (Portugal & Laevers, 2010, p. 15)



O desenvolvimento da sensibilidade foi uma das linhas orientadoras da minha prática pedagógica, pois procurei uma aproximação com todas as crianças, enfatizando a empatia e a confiança. Tive em consideração os seus sentimentos e as suas necessidades de afeto, compreensão, segurança e reconhecimento. Um dos parâmetros explícitos no PCG refere-se à autonomia, pelo que facultei às crianças a possibilidade de escolherem as atividades que queriam realizar, tendo em conta alguns limites pré-definidos. A autonomia também foi estimulada nos vários momentos da rotina como, por exemplo, na alimentação e na realização da higiene. Quanto à estimulação, esta verificou-se nas várias atividades através da disponibilização de materiais apelativos e diversificados.

3.4 Prática profissional na I Sala dos Três Anos

3.4.1 Período de Observação Participante

O período de observação participante decorreu na primeira semana de estágio, entre o dia cinco e o dia nove de novembro de 2012. Este período revelou-se fundamental na medida em que tomei conhecimento da rotina da sala, das potencialidades do espaço pedagógico, da

prática profissional da educadora cooperante e das principais características das crianças. Uma das tarefas do educador diz respeito à observação do grupo e de cada criança de forma a conhecer as suas particularidades. Este conhecimento é fundamental para a adequação do processo educativo às necessidades do grupo e para o desenvolvimento das suas potencialidades (Ministério da Educação, 1997).

Nesta primeira semana considerei pertinente a análise do PEE e do PCG de modo a obter informações sobre a intencionalidade educativa do estabelecimento e da educadora, adequando-a à planificação da minha ação.

O objetivo primordial que tracei para esta semana foi promover uma relação próxima com cada criança, prestando atenção às suas necessidades, promovendo a confiança e estabelecendo interações nos vários momentos da rotina. Atendendo a Portugal (2000) aquilo que as crianças pequenas “(...) necessitam é atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao seu desenvolvimento (...)” (p. 89).

Durante as atividades livres e orientadas aproximei-me do grupo de forma a estimular novas explorações e aprendizagens. No que concerne aos cuidados básicos, juntei-me às crianças no momento das refeições, ajudando-as a desenvolverem a sua autonomia. De facto, os educadores devem abordar

as refeições como algo que constitui uma oportunidade diária de fortalecer relações com as crianças, apoiando-as na conversação, na exploração e na repetição e proporcionando-lhes a assistência de que vão precisando à medida que continuam a sua viagem em direcção ao acto independente de se alimentarem sem ajuda do adulto, num contexto social (Post e Hohmann, 2011, p. 225).

Procurei, ainda, uma aproximação nos momentos de higiene e cuidados corporais, através da muda da fralda, da troca de roupa ou da lavagem das mãos. Segundo Post e Hohmann (2011) nestes momentos as crianças estabelecem relações de confiança com o educador e sentem-se seguras no ambiente educativo.

Durante este período prestei atenção à prática educativa da educadora cooperante, assim como, à relação existente entre toda a equipa pedagógica. Esta relação baseia-se na cooperação e interajuda e evidencia preocupação pelo bem-estar do grupo. Verifiquei que a educadora cooperante privilegia momentos de brincadeira livre, possibilitando às crianças a

livre expressão e iniciativa e o desenvolvimento da sua imaginação. É importante que o educador atue a favor de um currículo que relacione o trabalho, o jogo e o brincar, possibilitando às crianças tempo para o sonho e a imaginação (Formosinho, 2011).

A educadora vai ao encontro dos interesses do grupo, pois conta muitas histórias e explora várias canções acompanhadas por gestos. Estes momentos devem ser privilegiados na EPE, na medida em que possibilita o desenvolvimento da linguagem e a apreensão de novo vocabulário.

Nesta semana verifiquei que as crianças demonstram algumas dificuldades na identificação das cores, pelo que, em consenso com a educadora cooperante, decidi explorar a temática das cores ao longo do meu estágio. Partindo do conhecimento de que a educadora cooperante tem um papel de supervisão e orientação do estágio, entreguei atempadamente a planificação referente à primeira semana de intervenção educativa com o intuito de obter a sua opinião. A educadora concordou com o modelo da planificação e com todas as atividades planeadas e deu algumas sugestões que enriqueceram a minha prática.

Durante o período de integração na sala e de observação participante surgiu uma dúvida, à qual pretendi responder através da minha intervenção pedagógica. A educadora, nestes dias, privilegiou as atividades de grande grupo, como as histórias e as canções, pelo que fiquei na dúvida quanto à orientação de atividades mais específicas e individualizadas.

A pesquisa das linhas orientadoras do Modelo High/Scope permitiu-me encontrar uma estratégia de ação. Este modelo preconiza o tempo em pequeno grupo, momento no qual um conjunto de crianças se reúne com o adulto, num ambiente de proximidade, para explorar materiais, realizar tarefas, conversar e tomar decisões (Hohmann & Weikart, 2007). De facto, esta pareceu-me uma boa estratégia para realizar algumas das atividades orientadas.

Quais serão as vantagens do tempo em pequeno grupo?

Ao longo da minha intervenção realizei várias atividades em tempo de pequeno grupo de forma a poder responder à questão acima colocada. Devo, no entanto, salientar que a minha ação contemplou, também, momentos de em grande grupo, possibilitando às crianças a vivência de experiências diversificadas. Com esta estratégia pretendi ainda fazer uma comparação entre as vantagens inerentes aos dois momentos.

3.4.2 Planificação da Ação

Como está patente nas OCEPE o educador deve planear o processo educativo tendo em consideração as características de cada criança e o seu contexto familiar e social, de forma

a criar um ambiente estimulante e promotor de aprendizagens significativas (Ministério da Educação, 1997).

As planificações representam uma orientação para os educadores, na medida em que especificam os objetivos a alcançar com o grupo e as estratégias de ação, baseadas num trabalho reflexivo sobre a sua intencionalidade educativa e sobre os interesses e as necessidades das crianças. “Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

As planificações da prática pedagógica realizada na I sala dos três anos estruturaram-se de forma clara e flexível (Apêndice 15). Primeiramente é feita uma contextualização que tem a finalidade de clarificar a situação que originou as atividades planeadas. As tabelas contêm o período em que se desenrola a ação, as áreas de conteúdo abordadas e os objetivos a alcançar através das atividades pedagógicas. É de salientar que estes objetivos foram delineados tendo em conta as metas de aprendizagem definidas pelo ME e, ainda, as OCEPE (ver figura 39).

Figura 39. Excerto de uma Planificação Semanal

Infantário: O Girassol		Orientadora: Prof. Conceição Sousa		
Sala: I Sala dos Três anos		Educadora estagiária: Fátima Andreína Vieira		
		Dias: 13-11-2012 e 14-11-2012		
Temática: As cores: vermelho.				
Contextualização				
Na primeira semana de observação participante o meu principal objetivo foi conhecer o grupo, as suas necessidades e interesses, procurando também uma proximidade afetiva. Uma das necessidades que foi detetada em algumas das crianças diz respeito à identificação das cores, pelo que eu e educadora cooperante considerámos benéfico abordar a temática das cores. Nesta semana irá ser explorada a cor vermelha, assim, levarei para a sala um peixinho vermelho, este que será introduzido através de uma história. A segunda atividade contempla uma técnica de expressão plástica, nomeadamente a modelagem.				
Áreas de Conteúdo	Objetivos	Atividades/Estratégias		Materiais
		Educador	Crianças	
Formação Pessoal e Social	Escolher autonomamente as atividades; Cooperar na arrumação do material; Realizar as atividades de forma autónoma;	Acolhimento		Jogos e livros presentes na sala;
		Recebe as crianças com afetividade; Pede às crianças que escolham um jogo ou um livro e o explorem; Orienta a exploração dos materiais; Ajuda as crianças na realização dos jogos;	Cumprimentam os adultos presentes na sala; Escolhem um jogo ou um livro para explorar; Sentam-se na mesa e realizam o jogo ou folheiam um livro;	

As estratégias de ação dividem-se em dois papéis, o do educador e o da criança, na medida em que ambos são construtores do processo educativo. Estas estratégias são acompanhadas pelos materiais pedagógicos necessários para a sua concretização.

A estruturação da planificação teve por base a rotina do grupo, pois nos momentos de acolhimento, alimentação e prestação de cuidados de higiene também se desenvolvem competências e comportamentos. Nesta linha de pensamento, o educador não deve restringir a sua ação às atividades orientadas, aproveitando todos os momentos para desenvolver as áreas de conteúdo.

3.4.3 Intervenção Pedagógica

Como já foi referido anteriormente, a minha prática pedagógica centrou-se na temática das cores e, posteriormente, na época natalícia. Durante a minha intervenção segui as OCEPE e diversifiquei as atividades tendo em conta todas as áreas de conteúdo e as particularidades das crianças. “É tarefa do educador estimular e envolver as crianças nas actividades, procurando compreender o que é que realmente as mobiliza, o que é que é realmente importante para elas, quais as suas motivações, que sentido dão às actividades” (Portugal, 2009, p.13).

Durante o estágio foram privilegiados momentos de pequeno e grande grupo, de forma a responder à dúvida emergente do período de observação. Segundo Hohmann & Weikart (2007) o tempo em pequeno grupo permite ao adulto apoiar individualmente cada criança, encorajando-a a fazer escolhas, a tomar decisões e a refletir sobre a sua ação. Nestes momentos o adulto tem a oportunidade de desenvolver as capacidades de cada criança, à medida que se apropria de estratégias de apoio. As crianças, por sua vez, têm a possibilidade de experienciar novos materiais, interagindo com os seus colegas (Hohmann & Weikart, 2007). Relativamente aos momentos de grande grupo, estes possibilitam às crianças a vivência de experiências em conjunto, a partilha e a descoberta de saberes. O tempo em grande grupo tem o objetivo de ajudar as crianças a compreenderem o sentido de comunidade, construindo o conceito de “nós” e “nosso” (Hohmann & Weikart, 2007). Através da intervenção pedagógica realizei atividades contemplando estes dois momentos, com o intuito de tirar as minhas próprias conclusões.

Devo, ainda, salientar que enquanto a equipa pedagógica estava nas mesas a trabalhar com os pequenos grupos, as restantes crianças escolhiam uma área pedagógica para brincar livremente. As crianças devem ter a possibilidade de tomar decisões, uma vez que estas

propiciam a apreensão de novas experiências de aprendizagem e evitam conflitos internos (Hohmann & Weikart, 2007).

A avaliação da ação educativa foi feita através das observações diárias, das notas de campo, dos trabalhos das crianças e do registo fotográfico. Por sua vez, as informações recolhidas foram analisadas através das grelhas de avaliação do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) preconizado por Gabriela Portugal e Ferre Laevers.

3.4.3.1 A Cor Vermelha

Através do PCG verifiquei que um dos objetivos da formação pessoal e social refere-se ao desenvolvimento da responsabilidade. Partindo deste conhecimento, para abordar a cor vermelha optei por levar um peixe para a sala, fomentando o sentido de responsabilidade inerente à necessidade de cuidar do animal e explorando conteúdos referentes ao conhecimento do mundo.

Decidi iniciar a minha intervenção com um momento de grande grupo, de forma a verificar alguns dos comportamentos das crianças como, por exemplo, o seu empenho, participação ou, por outro lado, inibição. Para introduzir o tema tive em conta um dos grandes interesses do grupo, as histórias. Assim sendo, optei por ler uma história adaptada, denominada “Peixinho Vermelho”. Os momentos de leitura na educação de infância são essenciais na medida em que desenvolvem a linguagem e a imaginação das crianças. O educador deve, então, criar condições para a exploração apelativa da história. É fundamental que o educador conheça o seu conteúdo e que cativa as crianças através de uma boa expressão oral (articulação clara, variações no tom de voz, ritmo) e gestual (expressões faciais e movimento do corpo) (Borrás, 2002). Durante a exploração da história li calma e expressivamente e utilizei alguns gestos. De forma a estimular a atenção das crianças construí a história com materiais de diferentes texturas, suaves e ásperos. O grupo demonstrou muito interesse em tocar nos diferentes materiais e opinou sobre os mesmos (ver figura 40). “É fofinho” foi uma das expressões utilizada por algumas crianças.

Figura 40. Registo fotográfico da exploração da história do “Peixinho vermelho”



Posteriormente, mostrei o peixe ao grupo e fomentei a exploração das suas características, como a cor e a constituição. Expliquei ao grupo que o peixe ia ficar na sala, pelo que, era necessário escolher um nome e um sítio para colocá-lo e prestar cuidados todos os dias, inculcando, deste modo, o sentido de responsabilidade. Durante este momento dialogámos sobre a forma como se cuida do peixe, neste sentido, decidi passar pelas crianças para que estas observassem e cheirassem a comida do peixe, estimulando o sentido do olfato.

Ao longo do estágio as crianças mostraram-se implicadas na observação e na prestação de cuidados ao animal, trocando a água e alimentando-o (ver figura 41). Todos estes momentos proporcionaram a motivação e o empenho das crianças, permitindo a cooperação e a interajuda, pois o grupo tinha o mesmo objetivo, a prestação de cuidados ao peixe.

Figura 41. Registo fotográfico dos cuidados prestados ao peixe



Durante estes momentos houve a necessidade de responsabilizar uma criança pela alimentação do peixe, assim sendo, foi criado o “**Dia do Chefe**”. Seguindo a ordem alfabética, cada criança foi eleita chefe por um dia (ver figura 42). Para este efeito, em diálogo com o grupo, foram definidas as tarefas do chefe, entre as quais, a verificação do estado meteorológico e o seu registo, a formação e liderança do comboio e a prestação de cuidados ao peixe.

Figura 42. Registo fotográfico do chefe com a sua medalha

A criação do “Dia do Chefe” teve por base o PEE do infantário, que dá ênfase à necessidade de desenvolver a cidadania, tornando as crianças autónomas e responsáveis. Atendendo às OCEPE as crianças constroem a sua autonomia quando, progressivamente, assumem responsabilidades. Segundo Portugal (2000) um dos princípios educativos inerente à creche, diz respeito ao investimento de tempo para construir uma pessoa “total”. Assim, as crianças devem ter a



oportunidade de vivenciar experiências que possibilitem o seu desenvolvimento emocional, social e físico. A eleição do chefe além de possibilitar a vivência de valores democráticos, promove nas crianças o sentimento de autoestima e autoconfiança, na medida em que têm um papel central na vida do grupo.

Ao longo do estágio as crianças mostraram entusiasmo por serem chefes por um dia. Foi visível a confiança na realização das tarefas e o sentimento de felicidade ao exibirem a sua medalha.

Com o intuito de dar continuidade à abordagem da cor vermelha, planeei uma atividade de expressão plástica, a modelagem, técnica que permite a exploração de uma textura diferente e fomenta o desenvolvimento da imaginação. Segundo Hohmann e Weikart (2007), os materiais moldáveis são muito aliciantes para as crianças, na medida em que favorecem experiências sensoriais agradáveis.

É apalpando que a criança adquire uma parte importante dos seus conhecimentos. As mãos das crianças pequenas não têm ainda muito tónus nem destreza. A modelagem ajuda a desenvolver a parte sensório-motora: amassar, enrolar, calcar a pasta com cada um dos seus dedos, constatar a sua resistência mais ou menos forte, fechá-la nas duas mãos, senti-la, aquecê-la com as mãos, agarrá-la, juntá-la, etc. (Andrea, 2005, p. 40).

No dia de prática em que se desenrolou esta atividade o grupo estava reduzido, pelo que, em conversa com a educadora cooperante, decidimos juntar as crianças da sala de transição I e da sala dos 4 anos para explorar a massa de modelar. Assim, além de estarem a manipular um material diferente estavam a interagir com outras crianças de diferentes idades. Ao estabelecerem interações próximas, as crianças procuram sentimentos de reciprocidade e de igualdade que se baseiam na partilha de interesses. Desta forma, a partir das interações e relações sociais a criança pequena gere a compreensão do mundo social e adquire confiança para perseguir as suas ideias e suportar as dificuldades (Hohmann & Weikart, 2007).

3.4.3.2 A Cor Azul

A segunda cor abordada durante a intervenção pedagógica foi o azul. Importa elucidar que centrar uma atividade na exploração de uma cor, não significa que as restantes cores sejam colocadas de parte. Ao longo das atividades houve a preocupação de estimular as

crianças para a aprendizagem de todas as cores, através das histórias, dos jogos e dos materiais do quotidiano.

Para explorar esta cor optei por realizar uma atividade que interligou vários domínios do conhecimento, nomeadamente, a expressão dramática, a expressão motora e a matemática. É importante que o educador, no planeamento das suas atividades, articule os vários domínios explícitos nas OCEPE, na medida em que estes permitem a “aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (Ministério da Educação, 1997, p. 56).

Esta atividade de grande grupo realizou-se na sala, pelo que, organizei-a de modo a obter espaço livre. Primeiramente, entreguei um pano azul a cada criança e pedi que dançassem livremente ao som de música infantil, movimentando todo o seu corpo. As atividades que implicam a movimentação do corpo ajudam as crianças a desenvolver o seu autocontrolo e permitem a consciência da sua posição no espaço físico (Hohmann & Weikart, 2007).

Com o intuito de desenvolver o faz-de-conta, pedi às crianças que transformassem o pano numa saia, num lenço de pirata e numa toalha de praia. De seguida, o pano converteu-se numa esponja de lavar o corpo. Neste momento, sensibilizei o grupo para a necessidade de realizar a higiene corporal, ao mesmo tempo que explorei as partes do corpo. Segundo Andrea (2005) “a utilização dos objectos nos exercícios de expressão dramática permite à criança alargar a sua visão das coisas e favorecer a partilha com os outros” (p. 29).

As atividades de expressão dramática são fundamentais para as crianças pois ajudam-nas a conhecer-se, a conhecer os outros e o seu meio. Através destes momentos há uma estimulação das perceções e da imaginação, uma libertação das emoções, uma coordenação da atividade motora e uma exteriorização das relações sensório-motoras (Guimarães & Costa, 1986). Durante as atividades de expressão dramática as reações e os comportamentos das crianças são evidentes, pelo que, estes momentos fornecem, ao educador, informações pertinentes sobre as necessidades e as potencialidades de cada elemento do seu grupo (Sousa, 1980).

Outro material utilizado nesta atividade foi o balão azul. Mais uma vez, as crianças movimentaram-se de forma livre e, numa fase posterior, realizaram exercícios orientados. Através do balão, explorei alguns conceitos matemáticos, como “à frente”, “atrás”, “ao lado” e “em cima” (ver figura 43). A exploração de vários movimentos permite à criança a perceção dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, o que

facilita a tomada de consciência do seu corpo em relação ao exterior e a aquisição de conceitos matemáticos (Reis, 2003).

Figura 43. Registo fotográfico da atividade com panos e balões azuis



Para terminar, orientei uma atividade de relaxamento com o balão, de forma a fomentar sentimentos de tranquilidade e segurança. As crianças deitaram-se no chão com o intuito de “dormir” com o balão, pelo que, vivenciaram um momento de faz-de-conta e de tranquilidade.

O relaxamento é benéfico para a criança mais do que para qualquer pessoa. Ela tem a capacidade de concentração menor que a do adulto e sobretudo uma maior necessidade de movimento. Para ela, rolar pelo chão (...) é indispensável e descontraí-a (Berge, 1976, p.44).

Ainda no âmbito da exploração da cor azul, foi feita uma experiência. Esta atividade teve o intuito de sensibilizar para as ciências, desenvolvendo a técnica da observação e da indagação.

Para iniciar, apresentei uma gerbera branca ao grupo e juntos explorámos as suas principais características e o modo como as plantas crescem. Posteriormente, mostrei às crianças uma garrafa com água e o corante azul. O chefe deitou o corante na garrafa e os colegas verificaram, de forma entusiasta, a mudança da cor da água. Após colocarmos a flor na garrafa, expliquei ao grupo que era necessário observarmos a planta ao longo dos dias, de modo a descobrir o que ia acontecer. Após o repouso, algumas crianças começaram a verificar mudanças na flor, utilizando expressões como “Olha, tá azul!”. No dia seguinte, as crianças à medida que chegaram à sala dirigiram-se até à flor e olharam-na perplexamente. Neste momento, pude dialogar com o grupo, respondendo às suas dúvidas. É importante que o educador aprofunde as questões ou indagações das crianças, partindo dos seus saberes

prévios para a construção de conceitos mais complexos (Ministério da Educação, 1997). Com ajuda, as crianças entenderam que a flor “bebeu” a água azul e esta subiu até às pétalas mudando a sua cor (ver figura 44).

Figura 44. Registo fotográfico da experiência da flor



A gerbera ficou na sala alguns dias e, durante vários momentos, as crianças pediram para a observar de perto, facto que evidencia o seu entusiasmo.

Para dar continuidade à abordagem da cor azul, planifiquei uma atividade de pequeno grupo referente ao domínio da expressão motora, designadamente, a construção de um colar de massas. Este colar foi feito através do enfiamento de massas azuis e teve como principal objetivo o desenvolvimento da motricidade fina. Esta atividade teve, ainda, o intuito de promover o sentimento de autoestima e a valorização do seu trabalho. Uma criança com uma autoestima positiva tem apreço por si própria, aceita as suas limitações com tranquilidade e tem uma atitude positiva consigo e com os outros (Quiles & Espada, 2007). Nesta linha de pensamento, tanto os educadores como os pais devem fomentar nas crianças uma autoestima positiva de modo a que estas se sintam psicológica e fisicamente bem. O grupo, na generalidade, evidenciou entusiasmo durante a execução do seu trabalho e na exibição do mesmo. As crianças dirigiram-se ao espelho para se visualizarem com o colar e pediram-me para tirar fotos, facto que comprova a sua autoestima.

3.4.3.3 A Cor Amarela

Para abordar a cor amarela optei por realizar um conjunto de atividades em tempo de pequeno grupo, com uma sequência lógica, que culminou num momento de grande grupo, a exploração de um instrumento musical. Na planificação estava patente a realização da técnica da rasgagem com papel de lustro amarelo, no entanto, perante a dificuldade evidenciada pela maior parte das crianças, houve uma alteração do plano. As crianças praticaram a técnica com

folhas de revistas e a equipa pedagógica encarregou-se de recortar o papel de lustro amarelo em pedaços pequenos. Esta pode parecer uma técnica simples, contudo, as crianças encontram-se numa fase de apropriação de determinadas competências e de desenvolvimento da motricidade fina. Segundo Andrea (2005) esta habilidade manual deve ser praticada ao longo de todo o ano de modo a que a criança adquira um certo controlo motor, podendo fazer aquilo que ela deseja.

Após a rasgagem, o grupo teve a oportunidade de experienciar outra técnica, a colagem. As crianças colaram os pedaços de papel de lustro amarelo numa folha branca e, neste momento, pude alertar para a cor e sensibilizar para a ordenação da colagem dos papéis. Verifiquei que a maior parte das crianças queria utilizar o pincel da cola autonomamente, negando a ajuda dos adultos. Assim sendo, deixei-as realizar o trabalho de forma independente, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia.

O trabalho das crianças foi utilizado para decorar copos de iogurte com o objetivo de construir maracas. Na construção deste instrumento as crianças tiveram a oportunidade de visualizar e manusear diferentes alimentos, como os feijões, a massa, o arroz e o grão-de-bico. Após elegerem o alimento que queriam colocar na sua maraca, gerou-se um momento de grande grupo. As crianças exploraram de forma ativa a sua maraca através de vários ritmos e perceberam os diferentes sons produzidos pelo instrumento. De acordo com Andrea (2005) é entre os dois e os três anos que a criança reage aos padrões repetitivos dos ritmos e adquire conceitos relacionados com a intensidade e duração dos sons, diferenciando sons rápidos, lentos, fortes e suaves.

Durante esta sequência de atividades o grupo evidenciou implicação e bem-estar (ver figura 45). O momento que originou maior entusiasmo foi a manipulação das maracas pois as crianças não queriam parar de “brincar” com o seu instrumento, demonstrando alegria durante a exploração dos sons e ritmos. Segundo Hohmann e Weikart (2007) as crianças gostam de tocar instrumentos musicais simples, assim à medida que fazem barulho, estão a organizar os sons através de ritmos diversificados.

Figura 45. Registo fotográfico da construção das maracas



Esta sequência de atividades possibilitou a exploração de várias expressões artísticas, materiais e sensações, ajudando as crianças a desenvolverem as suas capacidades intelectuais, corporais e emotivas.

Quanto mais forem facilitadas à criança as diferentes actividades artísticas, mais ela se apercebe das coisas que a rodeiam e mais ela fica apetrechada de ferramentas que irão desenvolver as suas capacidades perceptivas, o seu poder de iniciativa, as suas capacidades cognitivas (inteligência, memória, curiosidade, interesse), e a longo prazo o seu próprio julgamento pessoal (Andrea, 2005, p. 57).

De forma a interligar todas as cores abordadas, planifiquei uma atividade de pequeno grupo, utilizando a técnica de pintura com berlindes. O objetivo foi promover a identificação das cores, o desenvolvimento da motricidade, a noção de quantidade e a discriminação auditiva. Nesta atividade as crianças colocaram alguns berlindes com tinta dentro de uma caixa aberta, esta que, por sua vez, continha uma folha branca. De seguida, foram incentivadas a movimentar a caixa para que os berlindes criassem um efeito abstrato.

Ao longo da atividade tive a oportunidade de questionar cada criança sobre a cor das tintas utilizadas, a quantidade de berlindes colocados na caixa e o som que faziam durante a movimentação. Foram ainda explorados movimentos com ritmos diferentes para que surgissem vários efeitos nos trabalhos. É importante que nestes momentos o educador valorize as explorações das crianças, permitindo a descoberta de novas possibilidades e inculcando o desejo de fazer melhor (Ministério da Educação, 1997). Partindo deste conhecimento, incentivei o grupo na realização do trabalho, elogiando as suas descobertas.

Todas as crianças revelaram níveis de bem-estar e de implicação altos durante este trabalho. Estas manifestaram entusiasmo ao escolher os berlindes que queriam utilizar, ao comparar as quantidades e ao verificar os efeitos causados pelos seus movimentos (ver figura 46).

Figura 46. Registo fotográfico da pintura com berlindes



Uma outra atividade desenvolvida no âmbito da conjugação das três cores abordadas diz respeito ao jogo do encaixe. Neste jogo as crianças tiveram a oportunidade de explorar figuras e sólidos geométricos, associando-os ao encaixe correto e agrupando-os por cores. O jogo é fundamental para as crianças pequenas, pois à medida que vivenciam momentos de alegria e prazer, estão a aprender e a desenvolver a socialização e a comunicação. Assim, cabe ao educador abordar os objetivos traçados de uma forma lúcida e atrativa para o seu grupo.

Este jogo, referente ao domínio da matemática, teve como principais objetivos a identificação das cores, a formação de grupos consoante as suas características, a exploração dos sólidos e a sua associação.

A identificação de semelhanças e diferenças em figuras, a comparação do tamanho (por exemplo o comprimento dos lados), a formação de grupos por atributos, a descoberta do atributo que levou a agrupar as figuras de uma dada maneira, a composição e decomposição de figuras geométricas são actividades que as crianças devem realizar (Moreira & Oliveira, 2003, p. 92).

Durante o jogo o grupo revelou muito entusiasmo e implicação (ver figura 47). A motivação das crianças evidenciou-se através do desejo de jogar várias vezes e da dificuldade em esperar pela sua vez. Neste momento intercedi, elucidando o grupo para a necessidade de respeitar as regras. “O jogo de regras é o produto da vida coletiva e engendra essa realidade nova que é a regra, ao mesmo tempo que elimina essa realidade centrada no Eu que o simbolismo representa” (Leite & Malpique, 1986, p. 61). O jogo revela-se, então, um meio que promove a interiorização de valores, o raciocínio lógico, a concentração e o desenvolvimento de potencialidades, daí a necessidade de permitir à criança a vivência de momentos lúdicos.

Figura 47. Registo fotográfico do jogo do encaixe



É importante que o educador apetreche as áreas pedagógicas com novos materiais que proporcionem novas aprendizagens e estimulem o interesse das crianças. Partindo desta perspectiva, introduzi o jogo do encaixe na área dos jogos e construções, possibilitando ao grupo a sua utilização ativa e autónoma.

3.4.3.4 A Cor Laranja

Para iniciar a exploração desta cor optei por motivar o grupo através de uma história tradicional em formato digital, “A Cinderela”. Esta história, além de ter sido apresentada numa tela, continha imagens apelativas e diversos sons, facto que cativou a atenção das crianças. Segundo Amante (2007) a utilização das novas tecnologias de forma adequada “(...) permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares. Portanto, as actividades desenvolvidas em redor da tecnologia devem ser perspectivadas como novas oportunidades educativas, mas integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido” (p. 114).

O grupo da II sala dos três anos foi convidado a assistir à história, pelo que se geraram momentos de interação e socialização entre todas as crianças. De facto, a educação das crianças não se deve cingir à sala de actividades e ao grupo onde estão incluídas. Existem imensas potencialidades dentro de um infantário que devem ser aproveitadas, uma delas é o intercâmbio entre os vários grupos. A socialização entre crianças de diferentes idades é benéfica na medida em que gera experiências significativas. Esta interação permite às crianças mais novas a imitação dos comportamentos das maiores, aspecto que promove o seu desenvolvimento. As maiores, por sua vez, compreendem que as crianças mais novas possuem algumas limitações que devem ser consideradas, desenvolvendo atitudes de respeito.

Durante a exploração da história as crianças estavam muito atentas e algumas delas mostraram-se muito participativas. Na generalidade, o grupo evidenciou níveis de bem-estar e implicação altos.

Seguiu-se uma atividade que teve a finalidade de dar continuidade à história e, ainda, explorar a cor laranja e motivar o grupo para a época que se estava a aproximar. Esta consistiu na transformação de uma abóbora, fazendo alusão à história da Cinderela. Assim sendo, crianças puderam transformar a abóbora num elemento natalício, a cara do Pai Natal. Nesta atividade de pequeno grupo, as crianças utilizaram diferentes materiais como, por exemplo, esferovite, algodão, jornal, tintas e folhas de esponja (ver figura 48).

Figura 48. Registo fotográfico da exploração da história “A Cinderela”



Ainda no âmbito da exploração da cor laranja, planifiquei uma atividade de pequeno grupo referente à área do conhecimento do mundo, na qual as crianças tiveram a oportunidade de realizar sumo de laranja e de o saborear. Através desta atividade as crianças contataram com o fruto, viram o seu interior, sentiram o seu cheiro e o seu sabor, utilizando um material que faz parte do quotidiano dos adultos, o espremedor de laranjas. Atendendo a Hohmann e Weikart (2007) “as crianças gostam de utilizar as mesmas coisas que são usadas pelas pessoas importantes da sua vida (...)” (p. 42), daí a pertinência de promover este tipo de atividades que conduzem à compreensão da realidade.

As crianças demonstraram motivação ao usar o espremedor e ao ver o efeito causado nas laranjas. A exploração de objetos diversificados faz com que as crianças descubram os seus atributos e potencialidades, compreendendo como funcionam e como são na realidade (Hohmann & Weikart, 2007). Após a realização do sumo, o grupo saboreou o sumo e, neste momento, trabalhei um dos sentidos, o paladar (ver figura 49).

Figura 49. Registo fotográfico da realização do sumo de laranja



De modo a interligar todas as cores abordadas, planifiquei uma atividade de grande grupo que privilegiou a exploração ativa do espaço. Primeiramente, organizei a sala colocando alguns objetos das diferentes áreas pedagógicas em locais visíveis. De seguida,

pedi às crianças que procurassem um objeto de uma determinada cor. Os principais objetivos inerentes a esta atividade prenderam-se com a exploração das áreas e de diversos materiais, a identificação das cores, a formação de conjuntos e a comparação de quantidades.

3.4.3.5 A Cor Verde / Época Natalícia

No planeamento do tempo pedagógico o educador deve ter em conta o contexto em que está inserido. As épocas festivas são momentos que devem fazer parte da planificação do processo educativo, permitindo a ligação entre o que as crianças vivenciam no seio familiar, na comunidade e nos infantários. Tendo em conta que se estava a aproximar o Natal, a planificação abarcou um conjunto de atividades referentes a esta época festiva, todavia, não deixei de parte a exploração das cores. O educador, apesar de adaptar o seu plano às quadras festivas, não deve esquecer a intencionalidade do seu trabalho pedagógico. Neste caso, optei por interligar o Natal com a abordagem da cor verde.

De forma a introduzir a temática, optei por ler uma história animada, intitulada “Feliz Natal, Penélope!”. Através desta história foi possível explorar os vários elementos que fazem parte desta quadra, entre os quais, a árvore de natal, os enfeites, os presentes e o Pai Natal. Mais uma vez tive em consideração as potencialidades das histórias. Estas além de promoverem a imaginação das crianças, facilitam a abordagem da leitura e da escrita, uma vez que o gosto pelo conteúdo dos livros irá aumentar a disponibilidade da criança para apreender o código linguístico (Albuquerque, 2000).

Com a finalidade de tornar a história mais atrativa recorri a um fantoche alusivo à personagem principal. Através deste material pude fazer o reconto da história, explorando os vários elementos natalícios. O fantoche surge, então, como um recurso significativo que auxilia o educador a contar histórias e a torná-las apelativas para as crianças. Através deste recurso, as personagens ganham vida, facto que promove o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da oralidade. “O Fantoche aparece com um amigo, como um conhecido, como alguém que gostaria de conhecer aqueles meninos, etc. Basta criar alguma expectativa e o desejo de o conhecer aparece...” (Costa & Baganha, 1991, p. 75). É este “amigo” que ajuda as crianças a dialogarem e a realizarem gestos e expressões, sendo envolvidas num momento onde a fantasia e a realidade se cruzam.

Durante este momento o grupo revelou-se atento e motivado e algumas crianças pediram para voltar a partes específicas da história, como o aparecimento do Pai Natal, aspeto que evidencia a sua implicação.

Um dos acontecimentos da história dizia respeito aos enfeites, pelo que, expliquei ao grupo que era necessário enfeitar a sala de acordo com a época. Assim sendo, nesta semana de prática pedagógica as crianças realizaram vários trabalhos de expressão plástica, utilizando diferentes técnicas e materiais. É de salientar que a realização de técnicas de expressão plástica não corresponde a um ato isolado, pois está intimamente relacionada com o desenvolvimento motor, psíquico e intelectual da criança” (Andrea, 2005, p. 35).

Primeiramente, através de um trabalho cooperativo, o grupo construiu a árvore de natal com um material reciclável, o jornal. As crianças tiveram a tarefa de amarrotar várias folhas de jornal e de pincelá-las com tinta verde e vermelha. Esta atividade teve o intuito de desenvolver a motricidade, através do ato de amarrotar e pincelar, a identificação das cores e a cooperação. A maior parte das crianças revelou grande implicação nesta atividade, pedindo para realizar o trabalho mais do que uma vez.

Outro dos trabalhos realizados permitiu o contato com dois materiais diferentes, o algodão e as rolhas. As crianças decoraram um boneco de neve recorrendo à colagem de algodão e de pedaços de papel de veludo e à carimbagem, utilizando as rolhas. Nesta atividade foi possível orientar as crianças para a colagem dentro e fora dos limites, permitindo o desenvolvimento da capacidade da organização.

O grupo teve, também, a oportunidade de experienciar outra técnica de expressão plástica, a técnica do sopro. Durante este trabalho, que deu origem às botas de natal, algumas crianças evidenciaram dificuldades no sopro, pelo que, surgiram algumas adaptações. Tornase fundamental adequar o plano a cada criança e às dificuldades que patenteia, possibilitando o seu desenvolvimento harmonioso. Nesta caso, permiti que as crianças decidissem o modo como queriam realizar o seu trabalho, possibilitando o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia. Algumas crianças recorreram ao próprio instrumento disponibilizado, a palhinha, para fazer rabiscos e outras pintaram com os dedos. De facto, a pintura com os dedos é uma atividade que as crianças devem ter a oportunidade de experienciar, pois é espontânea, libertadora e criadora. Através desta técnica as crianças encontram os limites do seu corpo e retiram prazer do movimento (Leite & Malpique, 1986). Segundo Andrea (2005) a pintura com os dedos “anula tabus, atinge o prazer sensorial, táctil e visual. Favorece a exploração das cores e a experiência das misturas” (pp. 39-40).

No geral, as crianças revelaram entusiasmo no momento da execução da técnica do sopro. À medida que os seus colegas realizavam os trabalhos, algumas crianças dirigiam-se até à mesa, alertando os adultos que ainda não o tinham feito e observando a técnica com curiosidade.

Numa outra atividade de expressão plástica, a execução da coroa de natal, as crianças pintaram a sua mão e decalcaram-na numa cartolina. Como já foi referido anteriormente, uma das crianças negava-se a tocar em alguns materiais, como as tintas. No entanto, devido ao incentivo e apoio da equipa pedagógica da sala, a criança deixou que pintássemos a sua mão. É de conhecimento comum que as crianças possuem determinados medos, pelo que, os educadores devem procurar colmatá-los utilizando diferentes estratégias. Segundo Portugal (1998) “durante os primeiros anos de vida a criança tem uma propensão especial para ter medo de estímulos discrepantes com a sua experiência normal” (p.110). Assim, a tarefa do educador é respeitar as ansiedades das crianças, ajudando-as a encontrar mecanismos de defesa para lidar com situações adversas.

Todas estas atividades de expressão plástica foram desenvolvidas em pequenos grupos, possibilitando um apoio individualizado a cada criança. Esta proximidade levou-me a constatar que a maior parte das crianças evidenciou bem-estar e implicação durante as várias atividades de expressão plástica (ver figura 50).

Figura 50. Registo fotográfico das atividades de expressão plástica



No âmbito da abordagem à época natalícia, participei, juntamente com as estagiárias da sala de transição I e da II sala dos três anos, na dramatização de uma história de natal. A dramatização baseou-se na história “O trenó novo do Pai Natal” de Nuno Caravela e sofreu algumas alterações, com o intuito de tornar-se adequada à faixa etária das crianças (Apêndice 16).

Sabendo que o trabalho cooperativo entre equipa pedagógica é benéfico, tanto para as educadoras como para as crianças, planificámos esta atividade promovendo a interação de vários grupos de crianças do infantário. Como já foi mencionado anteriormente, o educador não deve restringir o trabalho pedagógico à sua sala e à sua equipa pedagógica. A colaboração e a partilha de ideias, saberes e materiais pedagógicos entre os educadores deve

ser uma constante nas instituições educativas, promovendo o melhoramento de todo o processo educativo.

Na organização desta atividade tivemos em conta não só os interesses das crianças pelas histórias e dramatizações como, também, o apetrechamento do infantário. Este necessitava de um biombo de fantoches, pelo que decidimos construí-lo recorrendo a materiais de desperdício e a recursos diversos, entre os quais, cartão, tintas, folhas de esponja e papel autocolante. A construção deste biombo, além de reforçar o nosso trabalho cooperativo, foi ao encontro do subtema do projeto educativo do infantário, ou seja, o consumismo, tópico que se relaciona diretamente com a reutilização.

Nesta atividade contemplámos dois domínios da área de expressão e comunicação, nomeadamente, a expressão dramática e a expressão musical. Primeiramente, realizámos a dramatização utilizando diversos fantoches e cenários de forma a promover a atenção e o entusiasmo do grupo. Tivemos em consideração a colocação da voz, pelo que, cada personagem era caracterizada por uma voz específica e atrativa. Um dos aspetos que mais cativou as crianças foi o acompanhamento da dramatização com várias músicas natalícias. Neste momento, as crianças bateram palmas, evidenciando entusiasmo e alegria. No final da peça, colocámos a música da Opereta de Natal de José Carlos Godinho, intitulada “É Natal!”, cantámos e utilizámos vários gestos, pedindo à plateia que se juntasse a nós (ver figura 51).

Figura 51. Registo fotográfico da dramatização “O trenó novo do Pai Natal”



Na última semana de prática pedagógica planifiquei uma atividade de grande grupo respeitante ao domínio da expressão musical. Esta atividade privilegiou a dança livre e a dança orientada e possibilitou o manuseamento de um instrumento musical, a pandeireta, feita com pratos de plástico e guizos. Segundo Sousa (1980) a utilização de instrumentos musicais para acompanhar uma canção atribui-lhe um relevo grande e colorido. Numa primeira fase as crianças exploraram livremente o instrumento e, de seguida, realizaram

alguns ritmos orientados. É, ainda, de salientar que estas atividades coletivas permitem às crianças o desenvolvimento da comunicação e a socialização com os seus colegas, libertando-as de alguns constrangimentos como o medo, a timidez e o desejo de serem admiradas (Sousa, 1980). No geral, todas as crianças evidenciaram entusiasmo e implicação na exploração do instrumento musical.

3.4.4 Envolvimento da Família e da Comunidade

A relação de cooperação que o educador estabelece com a restante equipa pedagógica e com a família das crianças são aspetos a ter em conta no processo educativo que se desenvolve na EPE (Ministério da Educação, 1997).

As relações de colaboração entre o pessoal docente e não docente influenciam as situações de aprendizagem propostas às crianças, tornando-as enriquecedoras e significativas. Neste sentido, é necessário que haja diálogo, partilha e momentos de reflexão entre toda a equipa para que a qualidade da educação seja visível. Durante o estágio interagi com toda a equipa pedagógica e cooperei em algumas das atividades que se desenrolaram no infantário, como, por exemplo, na Festa de Natal. Na fase anterior à festa disponibilizei algum tempo da minha prática para treinar a letra e a coreografia da música de natal com as crianças e, no próprio dia, apesar de já não me encontrar em estágio, disponibilizei-me para acompanhar e orientar o grupo.

A qualidade da educação também é determinada pela relação que se estabelece entre a instituição educativa e as famílias. O educador cria parcerias com os pais, pois compreende que estes são os principais contribuintes para o bem-estar das crianças. Por sua vez, os pais necessitam de estabelecer uma relação de confiança com os educadores, para que se sintam seguros quando deixam os seus filhos na instituição de infância.

Ambos, pais e educadores, ganham mais segurança nos seus esforços mútuos no sentido de facilitarem a transição entre a casa e o infantário, e pais e educadores com diferentes crenças sobre a educação infantil, os cuidados e as primeiras aprendizagens, muitas vezes alargam a sua percepção do que é possível (Post & Hohmann, 2011, p. 329).

Esta relação traz benefícios tanto para os educadores como para os pais, na medida em que ambos trocam informações sobre as crianças, sobre os seus sentimentos, comportamentos, interesses e necessidades, adaptando as suas ações em prol do seu bem-

estar. Partindo deste conhecimento, o meu estágio contemplou atividades destinadas à equipa pedagógica e às famílias das crianças.

3.4.4.1 Colaboração na Decoração da I Sala dos Três Anos

Como já foi mencionado anteriormente, houve a necessidade de decorar a I sala dos três anos tendo em conta a época festiva que se estava a aproximar. De forma a construir uma relação de colaboração com os pais, sugeri a elaboração de um trabalho de natal (Apêndice 17). Este consistiu na decoração de um dos placares da sala através de desenhos relativos à quadra natalícia. A maior parte dos pais demonstrou interesse na execução do trabalho e foi criativa quanto à utilização de diferentes materiais (ver figura 52).

Figura 52. Registo fotográfico do trabalho realizado pelos pais



Atendendo as OCEPE o educador deve promover a participação de outros adultos na realização de atividades educacionais como, por exemplo, os pais, alargando as interações das crianças e enriquecendo o processo educativo (Ministério da Educação, 1997). Este trabalho, além de promover a participação das famílias nas atividades que decorrem no infantário, teve o propósito de fomentar a relação de interajuda entre os pais e as crianças, na medida em que estes realizaram o trabalho em conjunto. O clima de apoio que os pais fornecem aos filhos, no que concerne às atividades que decorrem no infantário, é fundamental para que estes se sintam seguros e confiantes no seu dia-a-dia. Durante o estágio verifiquei que as crianças demonstraram orgulho no seu trabalho, mostrando-o aos adultos e aos seus colegas.

É de salientar que “os pais que se envolvem na vida da escola estão, também, a praticar o exercício da cidadania e a contribuir para o desenvolvimento da sociedade

democrática” (Matos & Pires, 1994, p.24). Assim, a envolvimento dos pais, subjacente a este trabalho, vai ao encontro da temática central do projeto educativo do infantário, a cidadania.

3.4.4.2 *Workshop* para os Pais – Construção de um Fantoche de Natal

O *workshop* destinado à construção de um fantoche de natal foi outra das estratégias que permitiu o envolvimento dos pais (Apêndice 18). Esta atividade foi planificada e organizada pelas estagiárias do infantário, através de um trabalho cooperativo, onde sobressaiu a partilha de ideias e saberes.

Tal como o próprio nome indica, o *workshop* teve em vista a realização de um fantoche de natal, recorrendo a vários materiais de desperdício. Através desta atividade envolvemos os pais no processo educativo e sensibilizámo-los para a importância da reutilização. Como já foi mencionado anteriormente, neste ano letivo, a ação educativa do infantário centra-se na temática do consumismo. De facto, este é um dos problemas da sociedade atual. As pessoas não conseguem distinguir o que é essencial do que é supérfluo e são levadas pela publicidade que é transmitida na rádio, na televisão e noutros meios de comunicação. O elevado consumismo, por sua vez, produz uma maior quantidade de materiais de desperdício que podem ser utilizados de outras formas, através da reutilização.

Este *workshop* além de fazer alusão à reutilização, serviu para mudar algumas das conceções dos pais. Estes muitas vezes compram brinquedos caros quando podem construí-los com a ajuda do filho, tornando-os mais significativos. Foi, ainda, nesta perspetiva que planeámos a atividade, promovendo a relação de interajuda e cooperação entre pais e filhos. Esta cooperação é benéfica para os pais, na medida em que, estes “aumentam e fortalecem as redes sociais; adquirem mais informação; desenvolvem o sentimento de auto-estima; aumentam a motivação para continuarem a sua própria educação; têm possibilidades de ganharem novas competências” (Matos & Pires, 1994, p.23).

Esta iniciativa foi bem-sucedida pois ao longo do *workshop* percecionei o entusiasmo, o empenho e a criatividade das crianças e dos seus familiares. No que concerne às estagiárias, desenvolvemos uma relação de proximidade com as famílias das crianças e adquirimos algumas competências necessárias para o nosso futuro profissional (ver figura 53).

Figura 53. Registo fotográfico do *workshop* para os pais

3.4.4.3 Sessão de Terapia do Riso

A relação que se estabelece entre todos os elementos da equipa pedagógica do infantário tem uma grande implicação na qualidade da educação que é oferecida às crianças. Uma relação positiva traz benefícios para os profissionais pois há partilha de ideias e conhecimentos e, também, para as crianças, na medida em que beneficiam de um clima saudável e harmonioso. Partindo deste conhecimento, eu e as minhas colegas estagiárias organizámos uma sessão de terapia do riso com a finalidade de educar para o otimismo (Apêndice 19).

Vivemos numa cultura que enche a vida de drama, incompreensões, insucessos e *stress*, pelo que a educação para o otimismo poderá levar a caminhos de maior felicidade e realização pessoal (Neto, Marujo & Perloiro, 2004). A classe docente é uma das mais afetadas pela conjuntura atual, devido à desvalorização da profissão, à excessiva carga horária e à falta de emprego. Apesar dos problemas inerentes à profissão, os docentes, como agentes de mudança, devem ser otimistas pois “para iniciar qualquer mudança é preciso acreditar que as coisas podem ser diferentes” (Neto, Marujo & Perloiro, 2004, p.19).

Os educadores devem então patentear uma atitude positiva, tornando-se um modelo credível para as crianças. Estes profissionais devem dar prevalência às relações afetivas e partilhar com as crianças um espírito alegre, motivando-as para novos desafios. Uma das estratégias que encontramos para desenvolver o otimismo na equipa pedagógica foi a terapia através do riso. “A risoterapia é uma terapia bilateral, que envolve a comunicação consigo mesmo e com o outro” (Lambert, 1999, p.22). Esta terapia melhora o estado emocional através do relaxamento do corpo e da mente, fortalece as defesas orgânicas, melhora a circulação e promove uma sensação de bem-estar geral. Segundo Lambert (1999) a “risoterapia” possibilita o melhoramento da saúde e do humor, despertando o otimismo.

A sessão de terapia do riso foi orientada por duas profissionais da área (Apêndice 20), por nós convidadas, e destinou-se ao pessoal docente e não docente do infantário. O público-alvo aderiu a esta iniciativa, demonstrou empenho e entusiasmo e realizou apreciações positivas acerca desta terapia (ver figura 54).

Figura 54. Registo fotográfico da Sessão de Terapia do Riso



Considero que esta iniciativa de sensibilização para o positivismo correspondeu às nossas expectativas. Segundo Neto, Marujo e Perloiro (2004) o otimismo é uma necessidade vital nas áreas profissionais de maior desgaste e pode levar ao sucesso profissional baseado na persistência e na resistência à adversidade. Assim sendo, a organização de sessões que promovam o bem-estar do pessoal docente e não docente é uma estratégia que a equipa pedagógica pode adotar para fomentar o sucesso profissional.

3.4.4.4 Colaboração na Organização de uma Peça de Teatro

Atendendo às OCEPE o educador deve possibilitar ao grupo de crianças “a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 19). Partindo deste conhecimento organizei, juntamente com as minhas colegas estagiárias e pessoal docente do infantário, uma sessão de teatro alusiva à época natalícia. Primeiramente contactámos o grupo de teatro para ficarmos esclarecidas quanto à sua disponibilidade e logística. De seguida, os pais foram informados sobre a peça e o seu custo, de modo a autorizarem a participação dos seus filhos.

O grupo de teatro realizou a peça intitulada “Não há crise, é Natal!” utilizando fantoches de esponja, cenários apropriados à época e animação musical (ver figura 55). As

crianças patentearam muito entusiasmo, batendo palmas, dançando ao som das canções e respondendo às questões colocadas pelos dramatizadores.

Figura 55. Registo fotográfico da peça de teatro - “Não há crise, é Natal!”



Os educadores não devem limitar-se aos recursos humanos e materiais existentes na instituição educativa, devem antes informar-se sobre outras oportunidades de aprendizagem, promovendo atividades diversificadas que permitam às crianças a aquisição de novas experiências.

Esta iniciativa correspondeu às nossas expectativas, na medida em que possibilitou a interação entre os vários grupos de crianças do infantário, o contato com outros adultos e a vivência de um momento mágico, um momento de faz-de-conta.

3.4.4.5 Participação na Apresentação do Projeto Pedagógico aos Pais

Como já foi mencionado anteriormente, o PCG é um documento que especifica as características do grupo de crianças e os objetivos que o educador pretende alcançar ao longo do ano letivo. Os pais, como principais responsáveis pela educação das crianças, devem ter acesso às informações mais pertinentes do documento, ficando a par sobre o que ocorre no infantário. Afinal os educadores apenas prestam os cuidados básicos às crianças? Quais as atividades que o grupo realiza ao longo do dia? Qual a sua finalidade? Torna-se, assim, fundamental que os educadores respondam a estas questões, elucidando os pais sobre o processo educativo que decorre na sala e no infantário.

De forma a apresentar o PCG aos pais, a educadora cooperante convocou-os para uma reunião, à qual eu tive a oportunidade de assistir. Numa fase anterior à apresentação tive um papel ativo na elaboração do *PowerPoint*, juntamente com a educadora (Apêndice 21). Através de um trabalho cooperativo, escolhemos as informações mais importantes para

apresentar aos pais e utilizámos o registo fotográfico de forma a elucidá-los sobre o trabalho que é desenvolvido ao longo do período letivo. É de salientar que antes da apresentação houve o cuidado de informar todos os pais sobre a hora, o local, o objetivo e a pertinência da reunião.

As reuniões tornam possível a troca de informações com os pais, a superação de algum mal-entendido entre a escola e a família e a delineação de linhas de ação benéficas para as crianças (Matos & Pires, 1994). Estes momentos são favoráveis tanto para os docentes como para os pais. Os primeiros ficam a conhecer as expetativas da família face à instituição educativa, apreendem mais informações sobre as crianças e desenvolvem uma relação de confiança com os pais, partilhando ideias sobre atividades que podem estimular o desenvolvimento das crianças. Os segundos, por sua vez, passam a compreender o funcionamento da escola, comunicam as suas preocupações, fazem sugestões, tomam decisões e ficam a conhecer as potencialidades ou dificuldades dos seus filhos (Matos & Pires, 1994).

Apesar da pertinência da reunião, foram poucos os pais que compareceram. Alguns avisaram com antecedência sobre a impossibilidade de estarem presentes, outros não deram uma resposta concisa sobre a sua presença. Devo ressaltar, no entanto, que os pais que compareceram à reunião demonstraram muito interesse nas atividades que decorrem no infantário, colocando questões e fazendo comentários. Um dos pais afirmou que deixa o filho no infantário e não sabe o que ocorre ao longo do dia e que através do *PowerPoint* ficou esclarecido. Outro elemento da plateia relacionou as atividades visualizadas com o comportamento e atitudes que o seu filho tem em casa.

Esta reunião revelou-se fundamental para a minha formação, na medida em que aproximei-me da realidade educativa que se processa nos infantários. Compreendi que nem todos os pais se interessam pela atividade profissional do educador e pelas situações de aprendizagem que decorrem na instituição. Assim sendo, os educadores têm a tarefa de motivar os pais, envolvendo-os nas atividades que ocorrem no infantário. Não se trata apenas de exibir o trabalho feito, trata-se de explicar a intencionalidade das tarefas.

3.4.5 A avaliação na Educação Pré-Escolar

Tal como ocorreu no estágio pedagógico em contexto de 1.º CEB, houve a necessidade de avaliar as crianças da I sala dos três anos, com o intuito de verificar se os objetivos inicialmente traçados foram atingidos. Segundo Gonçalves (2008) “o educador de

infância tem que avaliar de modo a que esse processo, enquanto componente do desenvolvimento curricular, espelhe o processo de ensino/aprendizagem” (p.67).

O educador para conceber e desenvolver o currículo deve não só planificar e organizar as atividades e tarefas educativas como, também, avaliá-las, de forma a perceber se a sua prática pedagógica está a favorecer a construção de aprendizagens significativas e integradoras. Será que é necessário efetuar mudanças no processo de ensino/aprendizagem? Qual é modo de avaliação mais correto para o grupo? A avaliação tem em conta os progressos de cada criança? O educador, como investigador ativo, deve observar e analisar tudo o que se processa no ambiente educativo, questionando e reformulando, se necessário, as suas práticas em conformidade com a sua intencionalidade educativa. A avaliação surge, então, como um elemento integrante e regulador da prática educativa, pois possibilita a recolha, a análise e a interpretação de informações que sustentam a tomada de decisões adequadas, promovendo, deste modo, a qualidade das aprendizagens (Circular, n.º4 /DGIDC/DSDC/2011).

Para o educador a avaliação é um meio através do qual se origina a adaptação do processo educativo às necessidades das crianças e à sua evolução. Todavia, avaliar implica ter em atenção o contexto no qual o grupo está inserido, pois assim como é necessário adaptar as atividades ao grupo, também a avaliação deve espelhar este ajustamento. A EPE, entendida como um tempo e um espaço de aprendizagem, requer práticas de avaliação distintas dos outros níveis de ensino e, ainda, instrumentos de avaliação adequados às características das crianças (Gonçalves, 2008). Assim, aspetos como a faixa etária das crianças, o meio de onde são oriundas, o seu contexto socioeconómico, o apoio familiar e as próprias características da instituição educativa, devem ser considerados no processo de avaliação.

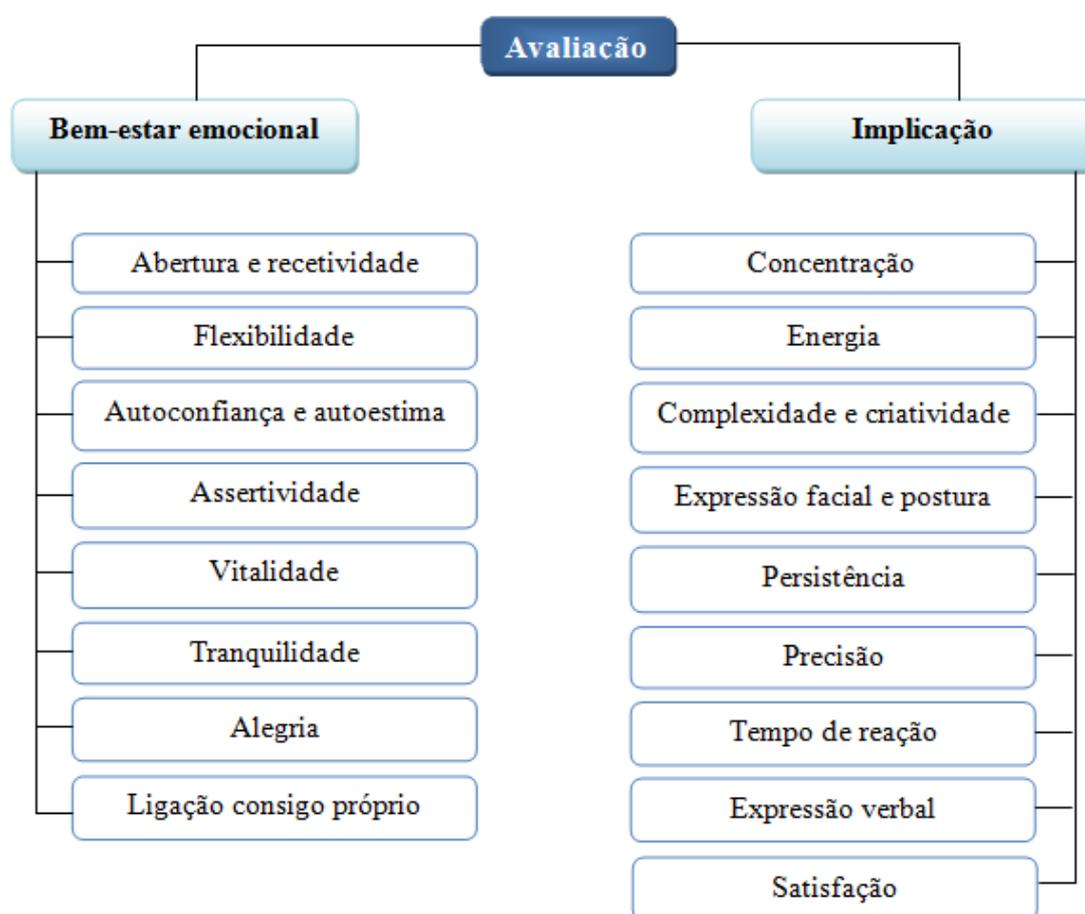
A avaliação também constitui para o educador um meio através do qual este percebe e melhora o seu desempenho como profissional. “A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 27)

A avaliação efetuada no decorrer do estágio pedagógico teve em conta os objetivos traçados nas planificações, estes que se basearam nas metas de aprendizagem definidas pelo ME e as OCEPE, na observação contínua das crianças e no SAC.

Os preconizadores do SAC, Portugal e Laevers (2010), consideram que a avaliação deve atender a duas dimensões, nomeadamente, o bem-estar emocional e a implicação. A primeira dimensão refere-se aos sentimentos evidenciados pelas crianças, como a serenidade, a satisfação, a autoestima e a abertura ao mundo que a rodeia. O bem-estar emocional é

determinado, também, pela satisfação das necessidades básicas das crianças, como a alimentação, o descanso, a segurança, o reconhecimento e a afetividade. No que concerne à segunda dimensão, esta é reconhecida, entre outros aspetos, através da concentração, persistência, motivação e energia. “O nível de implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade do contexto educativo (...)” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25). Estas duas dimensões são reconhecidas através de vários indicadores, apresentados na figura 56.

Figura 56. Esquema da avaliação do bem-estar emocional e da implicação



Segundo Portugal e Laevers (2010) os indicadores do bem-estar emocional e da implicação devem ser registados através de cinco níveis, nomeadamente, o nível 1 (muito baixo), o nível 2 (baixo), o nível 3 (médio), o nível 4 (alto) e o nível 5 (muito alto). Se uma criança apresenta um nível baixo de implicação, o educador deve questionar-se sobre o que poderá mudar a situação, procurando estratégias que promovam o seu envolvimento. Por outro lado, se a maior parte das crianças evidencia níveis de bem-estar emocional e de

implicação altos e muitos altos, poderá significar que a oferta educativa e as condições ambientais são favoráveis.

Em síntese, através do SAC é possível observar, avaliar, refletir e agir de acordo com o bem-estar, implicação e desenvolvimento das crianças. Este ciclo permite ao educador “obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral; identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceber aspectos que requerem intervenções específicas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 74).

Durante o estágio não foi possível seguir as três fases propostas no SAC, devido ao curto espaço de tempo. Deste modo, realizei apenas a fase 1 e a fase 2, através da ficha de caracterização geral do contexto do jardim-de-infância (Apêndice 22), das fichas destinadas ao grupo (1g e 2g) e das fichas individuais (1i e 2i).

3.4.5.1 Avaliação do Grupo

Ao longo do estágio foram constantes as observações, as notas de campo e o registo fotográfico das crianças e das situações de aprendizagem, com o intuito de avaliar o grupo e, conseqüentemente, a oferta educativa. Numa primeira fase, será explanada a avaliação das crianças com base nas metas de aprendizagem e nas OCEPE e, seguidamente, serão analisadas as fichas do SAC respeitantes ao grupo.

A avaliação das crianças, baseada nos objetivos traçados nas planificações, foi sintetizada numa tabela de dupla entrada (Apêndice 23). Primeiramente foi feita uma listagem dos objetivos, separados pelas áreas de conteúdo e respetivos domínios, com o intuito de facilitar a análise da tabela (ver figura 57).

Figura 57. Excerto da avaliação do grupo

AVALIAÇÃO	
Infantário “O Girassol” I Sala dos Três anos	Período de avaliação: 05-11-2012 a 13-12-2012
Objetivos	
Formação Pessoal e Social	
1- Escolher autonomamente as atividades; 2- Respeitar o outro; 3- Interagir com os colegas; 4- Realizar as atividades de forma autónoma; 5- Cooperar na arrumação do material.	

De seguida, a tabela apresenta os vários objetivos numerados e o nome das crianças, cujo cruzamento evidencia se os objetivos foram atingidos, parcialmente atingidos ou não atingidos, identificados pela cor verde, amarela e vermelha respetivamente (ver figura 58). Contudo, é importante salientar, que os **objetivos atingidos** têm em conta a faixa etária das crianças e a observação feita durante o período de estágio, pelo que, devem ser trabalhados ao longo do ano letivo, com o intuito de aperfeiçoá-los.

Figura 58. Excerto da tabela de avaliação do grupo

	OBJETIVOS																	
Crianças	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Guilherme	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo
Emanuela	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Gonçalo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
Lucas	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
Lourenço	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Santiago	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Lúcia*																		
Pedro	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo

Através da avaliação é possível perceber se os objetivos inicialmente traçados foram atingidos. De forma a clarificar o desempenho do grupo nas diferentes áreas de conteúdo, é feita uma descrição mais específica.

Área de Formação Pessoal e Social

A formação pessoal e social, segundo as OCEPE (1997), é a área integradora de todo o processo educativo, pelo que está intrinsecamente ligada às restantes áreas de conteúdo, englobando um conjunto de atitudes, valores e saberes que possibilitam a vivência democrática.

No âmbito da autonomia, as crianças escolhem as atividades que querem realizar e cumprem instruções simples dos adultos. A maior parte de grupo executa autonomamente tarefas como alimentar-se, lavar as mãos, utilizar a casa de banho e arrumar o material, todavia, algumas crianças solicitam a ajuda do adulto com o intuito de obter a sua atenção. A maioria das crianças necessita de ajuda na utilização do quadro das presenças e do tempo e na execução de algumas tarefas do “chefe”, como a formação do comboio e a alimentação do

peixe. Uma pequena percentagem do grupo encontra-se na fase de controlo dos esfíncteres, por isso necessita de uma maior ajuda por parte dos adultos.

O grupo está a apropriar-se de algumas regras de socialização, no entanto, o egocentrismo próprio da sua faixa etária, origina comportamentos individualistas. Algumas crianças têm dificuldade em partilhar objetos, centram-se mais no “eu” em detrimento dos “outros” e manifestam dificuldade em esperar pela sua vez. Na generalidade, as crianças manifestam comportamentos afetivos para com os adultos e outras crianças. A confiança em experimentar novas atividades é uma característica da maior parte do grupo, assim como, a demonstração de uma autoestima positiva.

Área de Expressão e Comunicação

A área de expressão e comunicação engloba várias formas de linguagem e aprendizagens no âmbito do desenvolvimento psicomotor e simbólico (Ministério da Educação, 1997). Esta área possui vários domínios que, apesar de estarem separados, devem ser abordados de forma articulada.

O pensamento vive da sua possibilidade de expressão: pela palavra, pelo grafismo, pela atitude, pelo movimento. Quanto maior for o número de instrumentos expressivos postos ao serviço do homem, maiores possibilidades terá o seu pensamento de se desenvolver, de se exprimir, de se realizar ou agir (Santos, 1983 citado por Leite & Malpique, 1986, p. 15).

O grupo, no âmbito do desenvolvimento da **linguagem**, compreende mensagens orais simples e cumpre as instruções fornecidas pelos adultos. Para comunicar, a maior parte das crianças utiliza frases curtas, mas o seu vocabulário vai aumentando aos poucos. Durante os momentos de grande grupo ou nas refeições, as crianças comunicam espontaneamente, evidenciando confiança. Na exploração de histórias, o grupo demonstra curiosidade e alguma capacidade de concentração, pelo que, estes momentos dão ênfase à participação, memorização e apreensão de novas palavras.

No que concerne às expressões, o grupo gosta de experienciar novos materiais e situações de aprendizagem. Na **expressão plástica**, as crianças evidenciam interesse em utilizar as tintas, de variadas formas e com diferentes objetos. Rasgar, colar, utilizar o pincel e manipular materiais com diferentes texturas são atividades que captam a atenção do grupo. As crianças valorizam os seus trabalhos, uma vez que, mostram-nos aos seus pais e solicitam

aos adultos que os registem através de fotos. A maior parte do grupo já identifica as cores primárias e algumas crianças nomeiam determinadas cores secundárias, tais como, o verde e o laranja.

A **expressão dramática** faz parte do dia-a-dia do grupo, na medida em que este participa em várias situações de faz-de-conta na área da casinha, na área da garagem, no recreio e em diversos momentos da rotina. De facto, estes momentos devem ser fomentados pois “pelo Jogo de Expressão Dramática, a criança engrandece-se, satisfaz-se, cria novas potencialidades e desenvolve a sua personalidade” (Sousa, 1980, p. 15). O grupo utiliza diferentes objetos, atribuindo-lhes outros significados, facto que promove o desenvolvimento da sua imaginação e criatividade.

Relativamente à **expressão musical**, o grupo manifesta muito entusiasmo na exploração de canções e gestos e a sua concentração nestes momentos é visível. Apesar das crianças não conseguirem acompanhar toda a canção, manifestam motivação para aprender. A utilização de instrumentos musicais é uma atividade muito apreciada pelo grupo, na medida em que este gosta de explorar e produzir diferentes sons e ritmos.

Ao nível da **expressão motora**, as crianças têm noção do seu esquema corporal, controlam os seus movimentos e realizam várias ações como andar, correr, saltar, lançar e apanhar bolas. O grupo evidencia interesse pelas atividades que implicam o movimento e a exploração de materiais como arcos, bolas e cordas. Algumas crianças necessitam de ajuda para subir e descer escadas e para trepar algumas estruturas. No âmbito na motricidade fina, a maior parte do grupo utiliza corretamente instrumentos como os talheres e os pincéis e realiza enfiamentos simples. Algumas das capacidades manipulativas básicas têm de ser trabalhadas, como abotoar o casaco ou calçar os sapatos.

O domínio da **matemática** tem um papel fulcral na estruturação do pensamento das crianças, pelo que o educador deve promover momentos que permitam a aquisição de noções matemáticas (Ministério da Educação, 1997). O grupo, na generalidade, tem algumas noções sobre a sua posição no espaço e a posição dos objetos, como “em cima”, “em baixo”, “à frente”, “atrás” e “ao lado”. A maior parte das crianças agrupa os objetos atendendo à sua cor e forma e distingue-os pelo seu tamanho. As noções de quantidade “pouco” e “muito”, estão interiorizadas, assim como, alguns conceitos temporais, como “agora” e “mais tarde”. As crianças revelam interesse na exploração de jogos de encaixe, de seriação, de correspondência e *puzzles*.

Área de Conhecimento do Mundo

O grupo, na generalidade, é muito atento ao mundo que o rodeia, pelo que revela interesse na vivência de novas experiências e desejo de aprender. Algumas das atividades desenvolvidas no estágio permitiram ao grupo a obtenção de alguns saberes básicos sobre as plantas e os animais. O peixe, que levei para a sala, suscitou a observação, a indagação e a apreensão de conhecimentos acerca dos cuidados a ter com o animal.

As crianças reconhecem alguns elementos meteorológicos como a chuva, o vento, o sol e as nuvens, no entanto, necessitam de ajuda para registá-los no quadro do tempo, pois estão a aprender a utilizar o quadro de dupla entrada. O grupo tem noção de algumas normas de higiene como, por exemplo, lavar as mãos, utilizar roupa limpa e tomar banho. Numa das atividades realizadas no estágio as crianças imaginaram que estavam a lavar o corpo, pelo que foi possível abordar o esquema corporal. A maior parte do grupo conhece as partes do corpo como a cabeça, os braços, as mãos, a barriga, as pernas e os pés.

Avaliação do bem-estar emocional e da implicação das crianças

A avaliação feita ao grupo, como já foi mencionado, também teve por base o SAC. Na semana de observação participante preenchi a ficha 1g, com o intuito de realizar um diagnóstico no que concerne aos níveis de bem-estar emocional e implicação (ver figura 59). Esta ficha possibilitou a avaliação de cada criança com base na observação dos vários momentos que compõem a rotina (Apêndice 24).

Figura 59. Excerto da Ficha 1g do SAC

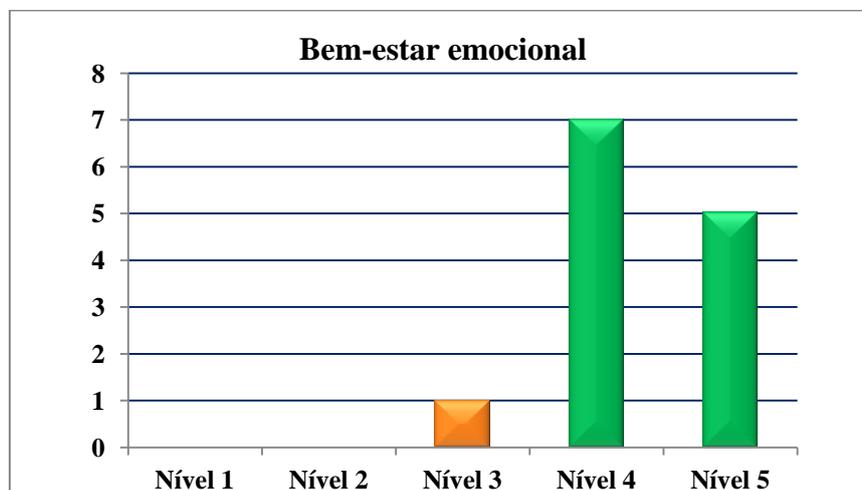
Ficha 1g													
Fase 1 – Avaliação geral do grupo													
Data: 9-11-2012													
Crianças	Nível de Bem-estar						Nível de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Guilherme				■						■			Alérgico a lactose.
Emanuela					■						■		
Gonçalo				■						■			Criança mais nova do grupo.
Lucas					■					■			
Lourenço						X						X	Faltou durante o período de observação.
Santiago					■						■		
Lúcia						X						X	Faltou durante o período de observação.
Pedro			■						■				Criança possui NEE

Durante o período de observação verifiquei que a maior parte das crianças apresentava níveis de bem-estar emocional favoráveis. As crianças revelaram tranquilidade, alegria, confiança e vitalidade, interagindo com os outros de forma positiva. Apenas duas crianças patentearam um nível médio de bem-estar emocional devido à sua apatia e dificuldade em se relacionar com os outros. Relativamente à implicação, o grupo também revelou níveis altos nas atividades propostas pela educadora cooperante, pois estava atento, interessado e aberto a novas explorações. Nesta dimensão, as duas crianças mencionadas anteriormente revelaram uma implicação moderada, pois custava-lhes prestar atenção e não participavam frequentemente. Segundo Portugal e Laevers (2010) “em geral, crianças com níveis elevados/baixos de implicação apresentam também níveis elevados/baixos de bem-estar, pois existe uma relação muito íntima entre a implicação e bem-estar” (p.79). Assim, se uma criança se sente triste dificilmente se irá implicar nas atividades propostas pelo adulto.

No final da minha intervenção pedagógica apliquei outra ficha destinada ao grupo, com o intuito de verificar novamente os seus níveis de bem-estar emocional e implicação, analisando a sua estabilização ou alteração (Apêndice 25).

No que se refere à dimensão do bem-estar, as crianças mantêm-se em níveis favoráveis, pois “evidenciam alegria e simpatia, sorrindo, rindo, gritando de prazer, cantarolando, conversando com outras crianças; expressando autenticidade e espontaneidade; segurança e abertura a novas atividades e experiências, sem sinais de tensão, com energia e vitalidade” (Portugal & Laevers, 2010, p. 23). Do grupo de catorze crianças, cinco encontram-se no nível 5 (muito alto), sete no nível 4 (alto) e apenas uma está inserida no nível 3 (médio) (ver figura 60). É de salientar que uma criança do grupo não foi avaliada devido à sua ausência durante o período em que decorreu o meu estágio.

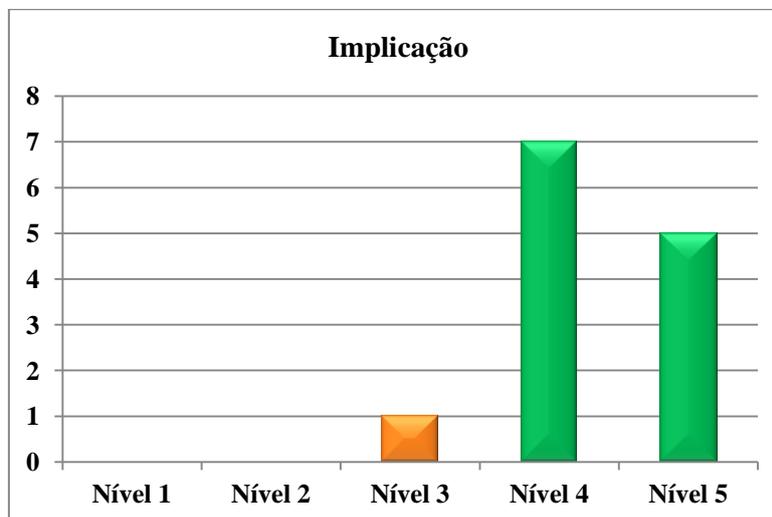
Figura 60. Níveis de bem-estar emocional do grupo



Uma das crianças que se encontrava no nível médio, agora situa-se no nível 4 pois houve um esforço por parte da equipa pedagógica da sala para inclui-la em atividades que lhe causavam receio, como a pintura. Ao longo da minha intervenção verifiquei que esta criança revelou uma maior abertura para com os adultos e colegas.

No que concerne à implicação, esta também se manteve em níveis altos e muitos altos, na medida em que, as crianças continuaram a evidenciar concentração, energia, satisfação e empenho durante as várias situações de aprendizagem. Assim sendo, cinco crianças encontram-se no nível 5, sete inserem-se no nível 4 e apenas uma está incluída no nível 3 (ver figura 61).

Figura 61. Níveis de implicação do grupo



A criança que está inserida no nível médio apresenta NEE, pelo que distrai-se facilmente, tem dificuldade em seguir as ordens dos adultos e recusa-se a fazer algumas atividades.

Ainda no âmbito da avaliação do grupo, preenchi a ficha 2g que tem a finalidade de expor as aspetos positivos e negativos do estabelecimento de educação, da sala, do grupo, do desempenho do educador e da oferta educativa (Apêndice 26). Esta ficha tem a finalidade de auxiliar o educador a tomar decisões com vista ao melhoramento do processo educativo.

3.4.5.2 Avaliação Individual

No período de observação participante foi possível conhecer o grupo, as suas principais características, interesses e necessidades. Este conhecimento, aliado ao preenchimento da ficha 1g do SAC, permitiu-me verificar quais as crianças que necessitavam

de uma atenção diferenciada. Uma das crianças que merece mais apoio e acompanhamento é o Gonçalo, pois apesar de ser muito afetivo com os adultos e de evidenciar interesse nas atividades pedagógicas, tem alguns comportamentos agressivos com os colegas. De modo a registar as informações recolhidas sobre o seu desempenho e desenvolvimento, preenchi a ficha 1i (Apêndice 27). Nesta ficha é possível sistematizar os indicadores do desenvolvimento pessoal e social da criança, salientando a dimensão das atitudes, do comportamento no grupo e das aprendizagens em domínios essenciais, como as áreas motoras e o conhecimento do mundo (Portugal & Laevers, 2010). Para realizar a avaliação da criança utilizei a versão completa da ficha, clarificando os vários aspetos do seu desenvolvimento e aprendizagem (ver quadro 14).

Quadro 14. Excerto da Ficha 1i do SAC

Autoestima – Indicadores	
A criança...	<p>a) Evidencia comportamentos que expressam tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas? A criança revela alguma tensão emocional em situações que não são do seu agrado, comportando-se de forma agressiva com os colegas. Todavia, demonstra atitudes carinhosas e atenciosas com a equipa da sala e com alguns colegas. Não revela sintomas de ansiedade nem comportamentos sintomáticos. Encontra-se numa fase de afirmação.</p> <p>b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente? Sabe expressar as suas emoções e compreende que há uma variedade de sentimentos. Quando é confrontada com experiências frustrantes, comporta-se de forma conflituosa com os colegas.</p>

A ficha tem em conta vários critérios e é extensa, pelo que será feita apenas uma clarificação dos aspetos mais importantes do desempenho da criança. Antes de abordar as características do seu desenvolvimento, importa analisar o contexto de onde é oriunda. O Gonçalo possui 2 anos e é a criança mais nova do grupo. Os pais residem na freguesia de São Martinho, são solteiros e não moram juntos, pelo que a criança está dividida entre dois lares. A mãe está empregada e é muito atenta ao desempenho do filho no infantário. O pai encontra-se desempregado e está em fase de recuperação da toxicodependência, pelo que apresenta alguns problemas comportamentais.

Desenvolvimento da criança na dimensão das Atitudes

As atitudes positivas, segundo Portugal e Laevers (2010), são a base de toda a aprendizagem, pelo que os educadores devem fomentar nas crianças uma autoestima

favorável, o desejo de aprender, a iniciativa, a criatividade e, também, o sentimento de ligação ao mundo.

No âmbito desta dimensão, o Gonçalo é muito afetuoso, todavia evidencia alguma tensão emocional em situações que não lhe agradam. Quando é confrontado com experiências frustrantes, comporta-se de forma conflituosa com os colegas, mordendo e beliscando-os. Estas situações ocorrem, na sua maioria, nos momentos de grande grupo ou durante as refeições. A sua relação com a equipa da sala, pelo contrário, é muito positiva, pois o Gonçalo é muito carinhoso, atencioso e revela respeito.

A criança está aberta a novas experiências, revelando confiança na realização de várias tarefas. Inicialmente precisa de ajuda para realizar as atividades, mas numa fase posterior realiza-as de forma autónoma. Caso ainda não tenha feito algum trabalho, o Gonçalo alerta os adultos, facto que demonstra o desejo de aprender e de se envolver nas atividades que decorrem no infantário. A criança revela uma autoestima positiva, valorizando as suas produções e pedindo ao adulto que as registre com fotografias. Durante os momentos de grande grupo, a criança exprime-se com espontaneidade, confiança e à vontade.

O Gonçalo faz escolhas de forma autónoma, escolhendo a área pedagógica ou jogo de mesa para brincar sem se deixar influenciar pelos colegas. Segue as instruções do adulto e realiza autonomamente a maioria das atividades de rotina. A criança lava as mãos e come sozinha, mas às vezes solicita a ajuda do adulto.

Comportamento da criança no grupo

Atendendo a Portugal e Laevers (2010) “é necessário que a criança seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo, o que tem a ver com a capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua (...)” (p.39).

O Gonçalo estabelece relações positivas com os adultos e algumas crianças do grupo, revelando manifestações de carinho livres e espontâneas. A criança gosta de observar a equipa pedagógica e mantém uma postura de simpatia com a mesma. Tem consciência das suas capacidades, pois elogia os trabalhos realizados, e das suas fraquezas, reconhecendo o seu mau comportamento com os colegas. O Gonçalo sabe identificar os sentimentos dos seus colegas e, quando os vê a chorar, expressa atitudes carinhosas como, por exemplo, um beijo.

O egocentrismo, próprio da sua faixa etária, faz com que tenha algumas atitudes individualistas, como a dificuldade em partilhar os brinquedos. O Gonçalo encontra-se numa fase de afirmação, pelo que tem alguma dificuldade em respeitar e escutar os outros. Durante

as atividades é muito participativo e não consegue aguardar pela sua vez, interferindo constantemente no desempenho dos colegas.

Aprendizagens da criança em domínios essenciais

Os educadores, através da sua intencionalidade educativa, devem investir no desenvolvimento de uma pessoa “total” (Portugal & Laevers, 2010). Esta dimensão inclui as aquisições indispensáveis ao desenvolvimento das crianças, como a atividade motora, as expressões artísticas, a linguagem, o pensamento lógico matemático e a compreensão do mundo.

No âmbito do desenvolvimento motor, o Gonçalo tem uma boa coordenação nos seus movimentos, andando, correndo e saltando de forma adequada. Manifesta interesse em envolver-se em atividades motoras, enfrentando os obstáculos com desinibição e evitando situações de perigo. A criança movimenta-se e orienta-se no espaço e realiza atividades que envolvam o corpo, como lançar e apanhar uma bola e pôr e tirar o casaco. Consegue lavar as mãos, assoar o nariz e limpar a mesa do refeitório, no entanto, solicita a ajuda do adulto para calçar os sapatos. O Gonçalo revela uma agilidade crescente na manipulação de diferentes objetos, como os talheres ou os pincéis nas atividades de expressão plástica.

Ao nível das expressões artísticas, a criança gosta de experienciar situações que impliquem o uso de diferentes materiais, instrumentos e movimentos. Gosta de realizar diferentes trabalhos de expressão plástica, como a pintura, a rasgagem e a colagem, evidenciando satisfação. Revela cuidado estético nos seus trabalhos e identifica as cores utilizadas. O Gonçalo tem facilidade em imitar sons e aprender canções simples, acompanhando-as com gestos. Gosta de utilizar instrumentos musicais, explorando os seus sons e ritmos. Nas situações de faz-de-conta revela alguma criatividade, atribuindo significados aos objetos que dispõe. Evidencia entusiasmo e concentração durante as dramatizações realizadas pelos adultos.

Relativamente à linguagem, a criança verbaliza espontaneamente as suas ideias e emoções. Compreende as mensagens que são lhe são transmitidas e responde adequadamente, construindo frases curtas, mas com sentido lógico. O seu vocabulário tem vindo a aumentar e a pronúncia e articulação das palavras melhoraram. Durante a exploração de histórias, o Gonçalo presta muita atenção, participa e consegue memorizar os principais acontecimentos. Expressa-se com muita confiança e coloca questões. A criança percebe que o adulto escreve o seu nome nos trabalhos e que cada nome identifica uma pessoa, pelo que, realiza a ligação entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

No que concerne ao pensamento lógico, conceitual e matemático, o Gonçalo distingue os objetos através da sua cor, forma, tamanho e peso e diferencia os conceitos “muito/pouco” e “mais/menos”. Usa as tabelas de dupla entrada, nomeadamente a das presenças e a do tempo, no entanto, ainda necessita de alguma ajuda. Reconhece que ao longo da semana surgem momentos repetitivos como, por exemplo, o lanche, o recreio, o almoço e a hora de repousar e compreende as expressões temporais “mais cedo”, “mais tarde” e “agora”. A criança consegue distinguir os conceitos “em cima”, “em baixo”, “à frente” e “ao lado”. Gosta de jogos de encaixe e constrói, com facilidade, os puzzles adequados à sua faixa etária.

Respetivamente ao conhecimento do mundo, o Gonçalo evidencia muita curiosidade pelo mundo que o rodeia, explorando e averiguando as características de diferentes materiais. A criança sabe quais são as principais partes do corpo, como os braços, as pernas, a cabeça, a barriga, as mãos e os pés e reconhece algumas regras de higiene como a lavagem das mãos. O Gonçalo identifica algumas das características das estações do ano e reconhece diferentes situações climáticas, como o sol, a chuva e o vento. Sabe que as plantas e os animais necessitam de alguns cuidados. Reconhece que o peixe, que está na sala, necessita de comida e de água limpa para viver e envolve-se em todos os momentos dedicados à prestação de cuidados ao animal. Durante a experiência da flor, a criança verificou que a planta ao “beber” a água ficou mais vigorosa, referindo que esta “cresceu”. Na generalidade, é uma criança muito atenta, interessada e empenhada.

Conversa com os pais

A ficha contém ainda um item direcionado à opinião dos pais. Durante a minha intervenção pedagógica tive a oportunidade de conversar com a mãe da criança, na tentativa de encontrar uma resposta ao comportamento do Gonçalo. A mãe reconhece que o filho é muito empenhado e interessado nas atividades que decorrem no infantário, no entanto, sabe que a sua atitude alterou-se depois de um incidente que envolveu o pai.

Nesta conversa informal, surgiram algumas estratégias de intervenção, como evitar que a criança vivencie outras situações traumatizantes no seio familiar, utilizar o diálogo como forma de resolução dos problemas, fazendo-a entender que o seu comportamento não é o mais adequado, e exemplificar o modo como nos devemos relacionar com os outros.

Intervenção da equipa pedagógica

Ao longo do estágio, eu e a restante equipa pedagógica da sala, conversámos com o Gonçalo, de modo a que este entendesse que o seu comportamento era inadequado. Durante

as atividades de grande grupo, tínhamos em atenção o seu comportamento, escolhendo um lugar que diminuísse as suas atitudes agressivas. Nas refeições, sentámo-nos perto do seu lugar, reforçando os seus comportamentos positivos ao invés de realizar repreensões constantes. O período da minha intervenção revelou-se insuficiente para colmatar esta problemática, todavia, sei que este é um processo contínuo, que envolve esforços, tanto da família como de toda a equipa pedagógica.

Ainda no âmbito da avaliação individual, preenchi a ficha 2i, que visa a análise e a reflexão individualizada da criança (Apêndice 28). Esta ficha contém a impressão geral da criança, alguns dados familiares e informações relativas ao modo como estabelece relações e se implica nas atividades.

3.5 Reflexão da Intervenção no Pré-Escolar

A intervenção pedagógica sustentou-se num processo de pesquisa, este que, por sua vez, levou à ação. Tendo em conta que o educador deve adequar a sua prática às crianças e ao contexto em que está inserido, torna-se essencial a reflexão sobre a ação, de forma a equacionar e a resolver possíveis problemáticas, adaptando a sua intencionalidade educativa. Segundo as OCEPE, o educador deve refletir sobre a sua ação, adequando-a às necessidades das crianças e ao modo como encara a educação (Ministério da Educação, 1997). Foi nesta perspetiva que a minha prática envolveu um processo de análise e reflexão do percurso pedagógico realizado no infantário.

Quando tomei conhecimento de que o meu estágio realizar-se-ia numa creche, com crianças de dois e três anos de idade, fiquei um pouco apreensiva, pois ao longo do meu percurso académico, efetuei intervenções práticas com crianças mais velhas. Com o intuito de realizar uma prática contextualizada apoiei-me em autores que abordam questões educativas subjacentes à educação na creche, como por exemplo, Gabriela Portugal. A semana de observação participante também se revelou fulcral pois pude contactar com as crianças, perceber a dinâmica existente na sala e analisar o modo como a educadora cooperante orientava o grupo. Esta profissional teve um papel imprescindível na minha prática, uma vez que, orientou-me e facilitou a minha integração na sala, promovendo a minha aprendizagem. Compreendi que a base da educação em creche é a afetividade, pois as crianças desenvolvem-se em ambientes seguros e harmoniosos, pelo que, desde o primeiro dia de intervenção, promovi uma relação de proximidade e confiança com o grupo, interagindo nas suas brincadeiras e prestando atenção às suas necessidades básicas. “A confiança nos outros permite à criança aventurar-se em acções sabendo que as pessoas de quem ele ou ela depende

lhes darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 65).

Outro aspeto que me inquietou, antes de iniciar o estágio, foi o facto que planificar as atividades e orientar o grupo sozinha, pois nas práticas pedagógicas anteriores contei com o apoio de uma colega estagiária, tal como aconteceu no estágio realizado em contexto de 1.º CEB. No entanto, esta experiência conduziu-se a um processo evolutivo, no qual cresci como pessoa e como profissional, tomando decisões e enfrentando os seus resultados.

Na planificação e orientação das atividades tive em consideração a faixa etária do grupo, os seus interesses e necessidades. Atendendo a Serra (2004) “o educador tem como função incentivar a acção, partindo do princípio que a experiência promove o desenvolvimento cognitivo” (p.57). Assim, ao longo do meu estágio, procurei envolver as crianças nas situações de aprendizagem, reforçando o seu papel ativo como construtoras do conhecimento. Outra das minhas preocupações foi propor atividades tendo em conta todas as áreas de conteúdo das OCEPE e a sua articulação, de forma a promover aprendizagens diversificadas e significativas.

Os interesses e capacidades das crianças durante os 3 primeiros anos de vida modificam-se rapidamente e somente através de observações cuidadosas, conhecimento e uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer actividades estimulantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e de júbilo pelo sucesso e vitória (Portugal, 1998, p. 198).

No que concerne à minha intervenção, considero que, aos poucos, adaptei-me e integrei-me na realidade subjacente à educação em creche. Após o estágio na turma do 1.º ano de escolaridade, houve a necessidade de fazer uma adequação do meu desempenho. É certo que há atitudes que se mantêm em ambas as valências, como a criação de ambientes seguros ou a disponibilização de materiais estimulantes, no entanto, a linguagem e as relações que se estabelecem são diferentes. Uma das minhas dificuldades no início do estágio foi a adequação da minha linguagem, pois o modo como comunicamos com as crianças de dois e três anos é diferente do modo como conversamos com crianças mais velhas. Ao longo da minha integração na sala, consegui adequar a minha prática às idades das crianças e ao contexto em que estava inserida, pelo que, passei por uma transformação que enriqueceu a minha formação.

Um dos parâmetros que enfatizei no estágio foi a cooperação com as colegas estagiárias do infantário, através da partilha e execução de ideias. Este trabalho cooperativo possibilitou a organização de atividades para as crianças, pais e restante comunidade educativa, indo ao encontro de um dos objetivos pedagógicos definidos nas OCEPE. Considero que a relação de interajuda e colaboração entre a equipa pedagógica é uma mais-valia tanto para o público-alvo do infantário como para os próprios profissionais que beneficiam com a troca de conhecimentos pedagógicos.

A minha integração no infantário permitiu, também, a aquisição de conhecimentos e atitudes no que concerne às relações entre o pessoal docente e não docente. O ambiente educativo que se sente na instituição é positivo, facto que favorece, desde logo, a execução das tarefas pedagógicas. Atendendo à Carta de Princípios para uma Ética Profissional, os profissionais de educação de infância devem respeitar os colegas de profissão, partilhar informações relevantes e colaborar com a equipa educativa, favorecer a inovação das práticas pedagógicas e ajudar os colegas no seu desenvolvimento profissional (APEI, s/d). A atividade organizada para o pessoal docente e não docente do infantário (Terapia do Riso) e a participação na festa de natal, fez-me sentir como um elemento integrante da equipa pedagógica. Considero, ainda, que a construção do um biombo de fantoches, por parte da equipa de estagiárias, revelou-se uma excelente iniciativa pois proporcionou o apetrechamento da instituição e a execução de uma dramatização para as crianças.

Uma forte componente do meu estágio refere-se à ligação que estabeleci com os pais das crianças. Além das atividades propostas, como a decoração de um placar da sala e o *workshop* de natal, procurei uma aproximação ao longo do estágio, na tentativa de partilhar e recolher informações importantes sobre as crianças.

Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam, interpretam informação específica sobre as acções, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança. Aprendem uns com os outros o que funciona e o que não funciona com determinada criança no seio da sua relação (Post & Hohmann, 2011, p. 329)

Um dos momentos que enriqueceu o meu estágio foi a reunião de apresentação do projeto pedagógico aos pais, pois aproximei-me da realidade educativa dos infantários. A maior parte dos pais faltou à reunião, apesar da sua pertinência, facto que me deixou um pouco desapontada. Neste sentido, considero que os educadores devem motivar os pais para a

participação nas atividades que decorrem no infantário, explicando os benefícios que advêm deste processo colaborativo. Assim sendo, estas reuniões são fundamentais, tanto para os educadores como para os pais, pois ambos partilham ideias para o melhoramento do processo educativo.

Em suma, este estágio revelou-se um marco essencial na minha formação, na medida em, apliquei os conhecimentos científicos apreendidos ao longo do meu percurso académico e adquiri competências profissionais necessárias ao meu futuro como docente.

Considerações Finais

A construção deste relatório representou o culminar de um processo de crescimento não só profissional como, também, pessoal. Durante o período do estágio pedagógico pude aproximar-me da realidade educativa subjacente aos estabelecimentos de educação, colocando em prática os conhecimentos científico-pedagógicos apreendidos ao longo da minha formação académica. Este percurso revelou-se fundamental para a construção da minha identidade profissional, na medida em que desenvolvi a dimensão ética, social e reflexiva da docência.

No estágio pedagógico dei ênfase à atitude investigativa do docente, de forma a adaptar a minha prática profissional aos contextos educativos. O docente ao pensar criticamente está a levantar questões e a refletir sobre as mesmas, atribuindo significado à sua intencionalidade educativa. Esta atitude de abertura e flexibilidade permite o ajuste e a evolução do seu desenvolvimento profissional em prol do sucesso educativo. Durante a minha intervenção pedagógica surgiram questões-problema, às quais tentei responder através da definição e dinamização de diferentes atividades.

No decorrer do estágio pedagógico desenvolvido na turma do 1.º C, recorri a diferentes recursos didáticos de forma a perceber se estes facilitavam o processo de ensino/aprendizagem. Assim, na abordagem dos conteúdos programáticos da língua portuguesa, da matemática e do estudo do meio utilizei recursos visuais, auditivos, audiovisuais, manipuláveis, entre outros. Exemplos desses recursos foram as histórias digitais, as canções, as imagens, os jogos, os materiais concretos do quotidiano, os blocos lógicos e materiais manipuláveis como a massa de modelar e a areia molhada. Na minha intervenção, pude comprovar que a utilização de materiais didáticos favorece a motivação dos alunos, esta que, por sua vez, representa uma alavanca para a aprendizagem. De acordo com Duarte (2012) “a motivação é o que activa, orienta e mantém a decisão de estudar, sendo um dos factores mais importantes do sucesso e da qualidade da aprendizagem” (p. 65). Verifiquei, também, que alguns materiais, como as barras “Cuisenaire”, promoveram o envolvimento ativo dos alunos e, conseqüentemente, a construção do seu próprio conhecimento. Atendendo a Ribeiro (1995), citado por Caldeira (2009), a utilização de diferentes recursos e materiais nas aulas permite “diversificar as actividades de ensino; realizar experiências em torno de situações problemáticas; representar correctamente ideias abstractas; (...) envolver activamente os alunos nas aprendizagens; respeitar as diferenças individuais; aumentar a motivação” (p. 23). Ainda nesta perspetiva, Lopes e Pereira (2004)

atribuem aos recursos didáticos a função de despertar a atenção, melhorar a retenção dos conteúdos programáticos, favorecer a observação e a experimentação e de facilitar a troca de ideias.

O docente ao dinamizar atividades através de diferentes recursos didáticos está a estimular as aprendizagens dos alunos, aprimorando o processo de ensino/aprendizagem e quebrando a monotonia das aulas. Todavia, é de salientar que os materiais disponibilizados à turma e os recursos utilizados devem corresponder à faixa etária dos alunos, aos seus interesses e necessidades e aos objetivos propostos na planificação das aulas. Assim sendo, cabe ao docente efetuar uma pesquisa sobre os meios mais adequados para desenvolver as aprendizagens, sendo rigoroso, crítico e reflexivo nas suas escolhas.

A utilização de recursos didáticos também traz vantagens para o docente, uma vez que este alarga o leque de propostas educativas, consumando uma prática pedagógica focalizada na motivação dos alunos. Estes recursos representam um apoio à prática profissional dos professores, ajudando-os na explicação de conteúdos programáticos mais complexos. Neste sentido, os recursos didáticos utilizados na sala de aula auxiliam quer os alunos quer os professores na construção e a reconstrução de conceitos, servindo de mediadores, por meio da manipulação e da análise, das práticas educativas (Caldeira, 2009).

No âmbito da intervenção pedagógica efetuada no infantário “O Girassol”, com um grupo de crianças de dois e três anos de idade, também surgiu uma dúvida à qual tentei responder através da minha ação. Esta consistiu na planificação e dinamização de atividades em tempo de pequeno grupo, com o intuito de verificar a sua eficácia. Por outro lado, orientei atividades em tempo de grande grupo, de modo a fazer uma comparação entre estas duas estratégias de intervenção.

As atividades de pequeno grupo dinamizadas na I sala dos três anos permitiram-me apoiar as crianças individualmente, fomentando, também, uma relação de proximidade e confiança. Nestes momentos pude verificar as particularidades de cada elemento do grupo, ajustando a minha ação às suas potencialidades ou, por outro lado, às suas dificuldades. De acordo com Hohmann e Weikart (2007) o momento de trabalho em pequeno grupo “(...) apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos (...) um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente” (p.375). Desta forma, o trabalho em pequenos grupos permite o alargamento das experiências de aprendizagem, à medida que cria novos desafios, envolvendo as crianças de forma ativa (Oliveira-Formosinho, 2011).

Na planificação destes momentos procurei responder aos interesses do grupo, através de atividades apelativas e diversificadas, fomentando a sua motivação e, conseqüentemente, a implicação. “Os tempos de pequenos grupos, quando planeados tendo em vista os interesses das crianças, encorajam-nas a fazer coisas de que são capazes e que gostam de realizar” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 375). Assim sendo, a confiança que possuem nas suas capacidades aumenta, ajudando-as a encarar novos desafios e experiências.

Durante as atividades de pequeno grupo pude comprovar que as crianças interagem e partilham vivências, facto que promove a sua socialização. Segundo Hohmann e Weikart (2007) estes momentos representam uma âncora social para as crianças, uma vez que a sua proximidade permite a comunicação e a interação. De facto, o tempo em pequenos grupos abrange diversas vantagens, tanto para as crianças como para os adultos. As crianças contactam com novas experiências e materiais e interagem com os colegas, enquanto, os adultos acompanham individualmente cada elemento do grupo, treinando novas estratégias de apoio.

Como já mencionei anteriormente, ao longo da minha intervenção pedagógica na I sala dos três anos também dinamizei atividades em tempo de grande grupo. Estes momentos possibilitaram-me o contato com todo o grupo, pelo que, pude observar a confiança de cada criança e, por outro lado, a sua inibição à frente dos colegas. Também foi possível orientar diálogos, resolver problemas e partilhar ideias, fomentando o companheirismo e o sentido de “nós” e “nosso”. De acordo com Hohmann e Weikart (2007) o tempo em grande grupo permite às crianças a construção do sentido de comunidade, na medida em que estas vivenciam experiências comuns, como a exploração de canções ou de histórias.

Após a dinamização de atividades em pequeno e grande grupo posso concluir que as duas estratégias promovem o desenvolvimento das crianças. Cabe, então, ao educador planificar situações de aprendizagem que vão ao encontro da sua intencionalidade educativa, promovendo não só o acompanhamento individual como, também, a construção do conhecimento coletivo.

Este percurso investigativo permitiu-me refletir criticamente sobre a prática pedagógica, adaptando a minha intervenção aos contextos educativos. Atendendo a Alarcão (2001) ser docente investigador é “(...) primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.6). Neste sentido, considero que o percurso de investigação-ação possibilitou-me a apreensão de competências como a observação, o levantamento de questões, a planificação da ação, a análise e a avaliação, componentes necessárias à docência. A atitude reflexiva, inerente a este percurso,

auxiliou-me a repensar a minha atitude e desempenho com as crianças, de forma a melhorar o processo de ensino/aprendizagem. De acordo com Alarcão (1996) a reflexão “implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem” (p.175). Assim sendo, ser docente reflexivo é ter a capacidade de pensar criticamente sobre a ação, possibilitando o ajuste de práticas e a inovação pedagógica.

Todos os processos investigativos possuem alguns limites que devem ser considerados. Neste âmbito, é possível destacar os limites éticos, os epistémicos e os ontológicos. Os primeiros dizem respeito à possibilidade do público-alvo do investigador recusar-se a participar na investigação, ao direito ao anonimato e, ainda, à confidencialidade de algumas informações. Os segundos referem-se às limitações da própria estrutura do trabalho, como por exemplo, as estratégias e as técnicas utilizadas. Os terceiros, por sua vez, reportam-se à realidade ou validade envolvente à investigação, na medida em que o grupo de participantes, o local e o momento em que se desenrola o processo investigativo são fatores que podem causar diferenças nos resultados.

Ao longo do percurso de investigação-ação efetivado no estágio pedagógico encontrei algumas limitações, como o curto espaço de tempo em que se desenrolou a prática e a subjetividade de algumas técnicas utilizadas. O facto de ter realizado o estágio com a duração de seis semanas em cada valência e as características específicas das crianças, não me permitem generalizar as conclusões obtidas. Esta impossibilidade deve-se, também, ao carácter subjetivo das técnicas de recolha de dados que utilizei, como a observação e a análise documental. O investigar nem sempre consegue ser objetivo, rígido e imparcial ao longo do processo investigativo, sendo influenciado pela sua personalidade, conhecimento científico e, ainda, pelo senso comum.

Apesar das limitações e constrangimentos inerentes à investigação-ação, o docente deve adotar uma contante atitude reflexiva, crítica, tornando-se um catalisador de mudança. De acordo com Máximo-Esteves (2008) a realidade educacional “(...) está prenha de possibilidades de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a sua prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar (...)” (p.9).

Importa ainda fazer um aglomerado das experiências vivenciadas no decorrer do estágio pedagógico, uma vez que estas possibilitaram o meu desenvolvimento pessoal, social, ético e profissional. A minha integração em dois contextos educativos distintos permitiu-me

contatar com crianças, estabelecendo relações de afetividade, proximidade e confiança. Durante as interações com os grupos pude não só “ensinar” como, também, “aprender”, num ambiente de partilha e respeito. Ao longo da minha intervenção tive, também, a oportunidade de estabelecer relações de cooperação com as minhas colegas estagiárias e com o pessoal docente e não docente, facto que favoreceu a troca de ideias e de saberes, aproximando-me da realidade educativa que se processa nos estabelecimentos de educação. Neste sentido, considero fundamental a existência de um clima positivo entre a equipa pedagógica, uma vez que este representa um dos alicerces da qualidade do ensino.

Um aspeto inerente ao estágio pedagógico que merece destaque refere-se à cooperação efetuada com a comunidade educativa. O envolvimento que se originou durante a minha intervenção, através dos trabalhos com os pais ou da partilha de experiências com pessoas da comunidade envolvente, engrandeceu esta etapa da formação inicial. Compreendi que a escola é uma instituição aberta, pelo que, deve possibilitar e facilitar a integração dos vários intervenientes no ato educativo, tornado o processo de ensino/aprendizagem mais significativo e enriquecedor.

Em forma de síntese, devo salientar que o estágio pedagógico e a execução deste relatório representaram uma mais-valia na minha formação inicial, uma vez que cresci pessoal e profissionalmente, desenvolvendo competências necessárias à docência.

Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexivo de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores*, 1, pp. 21-30. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos professores e Situações pedagógicas*. (J. Ferreira & J. Cláudio, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1994).
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa; H. Peralta & S. Viseu (coord.). *As TIC na Educação em Portugal- Concepções e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. Lisboa: ISPA Edições.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s/d). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Disponível em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita. Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Beard, R., Siegel, L., Leite, I. & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Berge, Y. (1976). *Viver o Seu Corpo. Para uma Pedagogia do Movimento*. Lisboa: Sociocultur.
- Bertam, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em Parcerias*. Lisboa: Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). A Aprendizagem Cooperativa numa Pós-Modernidade Crítica. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 18. Portugal: Edições Afrontamento.
- Borrás, L. (2002). *Manual de Educação Infantil: recursos e técnicas para a formação no século XXI – Vol. I*. Setúbal: Marina Editores.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa - Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caetano, A. & Silva, M. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 49-60. Disponível em: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Caetano&Silva\(4\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Caetano&Silva(4).pdf).
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação de João de Deus.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=15>.
- 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>.
- Costa, I & Baganha, F. (1991). *O Fantoche que ajuda a crescer*. Rio Tinto/Portugal: Edições Asa.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 2, 455-479.
- Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar/Reflectir/Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores – Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, M. (2008). *Expressão Dramática na Educação*. Braga: Edições APPACDM.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância. Perspetivas pós-modernas*. Brasil: Artmed.
- Damas, M. & Ketele, J. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. (A. Flores & E. Martins, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 2004).
- Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República – 1ª Série – A*, n.º 34. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.
- Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. *Diário da República - 1.ª série*, n.º 23. Disponível em http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=5336&fileName=decreto_lei_18_2011.pdf.
- Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março. *Diário da República - 1.ª série*, n.º 42. Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2009/03/04200/0142401433.pdf>.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República - 1ª Série – A*, n.º 201. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.

Despacho n.º 5306/2012. *Diário da República* - 2.ª série, n.º 77. Disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/077000000/1395213953.pdf>.

Despacho normativo n.º 13-A/2012. *Diário da República* - 2.ª série, n.º 109. Disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/06/109000002/0000400009.pdf>.

Despacho normativo n.º 24-A/2012). *Diário da República* - 2.ª série, n.º 236. Disponível em <http://dre.pt/pdfgratis2s/2012/12/2S236A0000S02.pdf>.

Dias, J. (2004). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Diekmeyer, U. (1998). *O Desenvolvimento da Criança - 2 anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Duarte, A. (2012). *Aprender melhor. Aumentar o Sucesso e a Qualidade da Aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. (2011/2015). *Projeto Educativo de Escola – Educar para os Valores*. Funchal. Disponível <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=thJLa6VpgLI%3d&tabid=1569>.

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré. (2012/2013). *Projeto Curricular de Turma - Ler...Sentir...Viver...para Crescer*. Documento não publicado. Funchal.

Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Falardeau, G. (1999). *As Crianças Hiperactivas*. Mem Martins: Edições CETOP.

Ferraz, M. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Editorial Caminho.

Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender*. Porto: Afrontamento.

Fontes, A & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa – Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, I (2008). *Avaliação em educação de infância - Das concepções às práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gross, E. (2005). *Conheça os seus filhos. Testes dos 4 aos 6 anos*. (A. N. Marques, Trad.). São Paulo: Paulus Editora. (Obra original publicada em 2004).
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Infantário “O Girassol” (2009/2013). *Projeto Educativo - Educar para a cidadania*. Documento não publicado. Funchal.
- Infantário “O Girassol” (2012/2013). *Projeto Curricular de Grupo*. Documento não publicado. Funchal.
- Instituto Nacional de Estatística. (s/d). *Censos 2011*. Disponível em http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_cont_inst&INST=3585857
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores - Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Junta de Freguesia de São Martinho (2011). *Fundação da Freguesia*. Disponível em <http://www.jf-saomartinho.pt/a2/>.

Lambert, E. (1999). *Terapia do riso. A cura pela alegria*. São Paulo: Pensamento.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de bases do sistema educativo. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf>.

Leite, E. & Malpique, M. (1986). *Espaços de criatividade. A criança que fomos/ A criança que somos... Através da Expressão Plástica*. Porto: Edições Afrontamento.

Lopes, L. & Pereira, M. (2004). *Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação.

Lopes, L. & Pereira, M. (2006). *Formação Pedagógica Inicial de Formadores*. Lisboa: Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação.

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.

Marques, R. (1998). *A arte de ensinar – dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Aerial Editores.

Matos, A. & Pires, J. (1994). *Escola, pais e comunidade: construção de comunidades de interesses*. Porto: Politema.

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

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB – Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: DEB – Núcleo de Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a primeira infância: relatório preparatório*. Disponível em http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao_preescolar_portugal1.pdf.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2012). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>.

Moraes, M., Pacheco, J. & Evangelista, M. (2003). *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.

Morais, A., Albuquerque, E & Leal, T. (2005). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Disponível em http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_Livro.pdf.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um Desafio aos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Serviço de Edições.

- Neto, L., Marujo, A. & Perloiro, F. (2004). *Educar para o Optimismo*. (11.^a ed.). Lisboa: Presença.
- Neves, M & Martins, M. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita. Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, (1), 86-87.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Papaila, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança*. Amadora: Mcgrawhill.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Pato, M. (2010). *Trabalho de grupo no Ensino Básico - Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editores.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, L. & Azevedo, L. (2005). *Como abordar ... A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças - Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (2000). *Seis Estudos de Psicologia*. (11^a Ed.). (N. C. Pereira, Trad.) Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Obra original publicada em 1973).

- Piaget, J & Inhelder, B. (1997). *A Psicologia da Criança*. (O. M. Cajado, Trad.). Lisboa: Edições ASA. (Obra original publicada em 1996).
- Picado, L. (2009). A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva. *Psicologia*, 1-14. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>.
- Pires, E. et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- Plano Nacional de Leitura (2008). *Orientação para actividades de leitura: educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. In *Infância e Educação - Investigação e Práticas*. Revista GEDEI, n.º1, pp. 85-106. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, n.º1, pp. 9-24.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quiles, M. & Espada, J. (2007). *Educar para a auto-estima. Propostas para a escola e para o tempo livre*. Algueirão Mem. Martins: K Editora.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Roekel, D. (2008). *Early Childhood Education and School Readiness*. National Education Association, 1-4.

- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Selikowitz, M. (2010). Défice de Atenção e Hiperactividade. (M. A. Goucha, Trad.). Alfragide: Texto editores. (Obra original publicada em 2009).
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escola e articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. (1999). *Indisciplina na aula. Um problema dos nossos dias*. Porto: Edições ASA.
- Silva, A. (2011). *Desenvolvimento infantil – As competências e o desenvolvimento das crianças dos 0 aos 2 anos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Sousa, A. (1980). *A Expressão Dramática*. Aveiro: Básica Editora.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2012). *A formação contínua de professores. Modelos, políticas e percursos*. Fafe: Editora Labirinto.
- Spodek, B. & Brown, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Teixeira, J. (2011). *Escola/Comunidade. Perspectivas e Racionalidades*. Amarante: Editora Labirinto.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade- Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. *et al* (2003). Educação de infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Vayer, P. & Matos, M. (1990). *Diálogos com as Crianças na Creche e no Jardim de Infância*. São Paulo: Manole.

Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Vilar, A. (1993). *A avaliação dos alunos no ensino básico*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2003). *Planificações e desenvolvimento curricular na escola*. (7^a ed.). Porto: Edições Asa.