



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

A importância do lúdico no processo de aprendizagem

Glória da Rocha Sencadas

Orientador: Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

fevereiro de 2015

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, tendo como objetivo principal demonstrar a experiência vivida em estágio profissionalizante em contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório, para além de evidenciar, o papel que o lúdico tem na vida das crianças, descreve a intervenção pedagógica realizada ao longo do estágio profissionalizante. A prática pedagógica baseou-se numa reflexão constante sobre a prática, melhorando os aspetos menos positivos e indo ao encontro das necessidades e motivações das crianças. Além disso, conhecer os grupos e as suas especificidades, bem como, as respetivas instituições permitiram à estagiária adaptar a sua intervenção. O desenvolvimento da intervenção pedagógica teve etapas fundamentais, sendo estas: a observação, a planificação, a ação e a avaliação.

Partindo da observação e da intervenção desenvolvida em ambos os contextos, considerou-se importante explorar de forma mais aprofundada o impacto do lúdico no desenvolvimento das aprendizagens. Através do lúdico as crianças aproximam-se ao máximo da realidade, exprimem os seus sentimentos, angústias, receios, desejos e fantasias, fazendo com que se aproximem do mundo real.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, prática pedagógica, observação, intervenção, lúdico.

Abstract

This report was written as part of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education held in the School of Education Paula Frassinetti, with the primary objective to demonstrate the experience in work experience in Preschool context and 1 cycle of basic education.

This report, in addition to demonstrating the role that has the playful children's lives, describes the educational intervention carried out throughout the training period. The pedagogical practice was based on a constant reflection on practice, improving the less positive aspects and meeting the needs and motivations of children. Also, knowing the

groups and their specific features, as well as the respective institutions allowed the intern to adapt its intervention. The development of pedagogical intervention had basic steps, which are: observation, planning, action and evaluation.

Starting from the observation and intervention developed in both contexts, it was considered important to explore in more depth the impact of the development of playful learning. Through playful children approach to the maximum of reality, express their feelings, anxieties, fears, desires and fantasies, making them close to the real world.

Keywords: Pre-school, 1st cycle of basic education, teaching practice, observation, intervention, playful.

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa tão importante e marcante da minha vida académica, quero agradecer a todos que me ajudaram a seguir este sonho e que me deram força quando ela mais faltava, me apoiaram incondicionalmente e acima de tudo acreditaram em mim. Por tudo isto, um muito obrigado...

... Aos meus pais, pelo carinho, amor e orgulho que sempre mostraram ter em mim, que sempre lutaram e se esforçaram para me proporcionar a melhor educação, me deram asas para sonhar e concretizar, e foram os pilares principais de todo o meu percurso, sem eles nada disto teria sido possível.

... Ao meu irmão, pelo carinho e apoio que sempre me deu.

... Ao Pedro, pelo amor, carinho, pela força e motivação, por ser namorado, amigo, companheiro, por me ter dado força quando já não a tinha, pela ajuda ao longo de todo o meu percurso e ter acreditado sempre em mim.

... À minha madrinha, Piedade e à minha prima Daniela, por todo o carinho e amor, por terem acreditado em mim, por me terem ajudado incondicionalmente e pelas palavras de apoio.

... À Mara e ao António, pela amizade e carinho, por toda a ajuda prestada, por todas as palavras de motivação, pelo esforço em ajudar-me e por tornar os momentos negativos em positivos, ao longo de todo este tempo.

... À minha Mi e à Cris, pelo carinho, pelas palavras amigas e pelo apoio incondicional.

... A toda a minha família, pela amizade, apoio e por fazerem parte deste meu percurso.

... À Virginie, à Rita R., à Rita B., e à Francisca, pela amizade, risos e choro, por todos os momentos que partilhámos quer na vida académica como fora dela, tornaram-se essenciais na minha vida e foram o melhor que a ESEPF me ofereceu.

... Aos docentes da ESEPF, pelas partilhas em aula e fora dela, pelas experiências e pelo ensino que proporcionaram.

... Aos não docentes da ESEPF, que me trataram da melhor forma e me ajudaram dentro das suas funções.

... À educadora, Mónica Sá e à professora cooperante, Sandra Santos, pela amizade, partilha de experiências e por todo o crescimento que me proporcionaram.

... Às minhas crianças, sem elas nada teria sido possível, pois foi por elas e para elas que trabalhei ao longo de todo este processo. Ensinaram-me muito e levo cada uma no meu coração.

... À docente Maria Isabel Brandão e ao Doutor João Gouveia, pela orientação ao longo deste percurso.

... Às minhas companheiras de estágio, pela ajuda e apoio, que foram essenciais.

... A todas as pessoas que se foram cruzando na minha vida académica e de alguma forma contribuíram para que esta fase fosse tão especial.

ÍNDICE

Introdução	11
I - Enquadramento Teórico.....	13
Educação Pré-escolar, o Educador e o Professor de 1º Ciclo	13
Metodologias de intervenção educativa	15
O lúdico como aprendizagem.....	19
II - Metodologias de Investigação	23
III – Intervenção	28
Caraterização do Contexto de Educação Pré-escolar e 1º ciclo	28
Caraterização do Grupo	32
Observar/Preparar	34
Planear/Planificar.....	35
Agir/Intervir	38
Avaliar.....	48
Considerações Finais	50
Referências Bibliográficas	54

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Reflexão sobre Envolvimento Parental

Anexo 2 – Reflexão sobre Saberes, Crenças e Valores

Anexo 3 – Conversa com os alunos

Anexo 4 – Inquérito aos pais

Anexo 5 – Grelha de evidências

Anexo 6 – Grelha de autoavaliação

Anexo 7 – Planificação

Anexo 8 – Reflexão

Anexo 9 – Descrição diária

Anexo 10 – Registo de Incidente crítico

Anexo 11 – Registo contínuo

Anexo 12 – Amostragem de acontecimentos

Anexo 13 – Lista de verificação ou controlo

Anexo 14 – Escala numérica

Anexo 15 – Planificação semanal

Anexo 16 – Tabela de presenças

Anexo 17 – Registo dia do pai

Anexo 18 – Registo de progressão

Anexo 19 – Ficha individual da criança

Anexo 20 – Manhãs recreativas

Anexo 21 – Registo fotográfico

Anexo 22 – Registo do projeto lúdico

Anexo 23 – Grelhas do projeto lúdico

Anexo 24 – Planificação 1º ciclo

Anexo 25 – Reflexão semanal 1º ciclo

Anexo 26 – Registo de conversa

Anexo 27 – Caracterização mais detalhada das instituições

Anexo 28 – Reflexão de espaços e materiais

Anexo 29 – Tabela 1º ciclo

Anexo 30 – Imagens do livro da biblioteca

Anexo 31 – Registo fotográfico da tabela das curiosidades

Anexo 32 – Registo fotográfico das apresentações

Anexo 33 – Registo contínuo

Anexo 34 – Reflexão sobre o Carnaval

Anexo 35 – Estrutura do dia do Pai

Anexo 36 – Registo sobre o dia da Mãe

Anexo 37 – Estrutura do dia da Mãe

Anexo 38 – Jogo dos sentidos

Anexo 39 – Registo do jogo

Anexo 40 – Reformulação do jogo

Anexo 41 – Registo fotográfico

Anexo 42 – Registo fotográfico da composição

Anexo 43 – Cartaz da carta/envelope

Anexo 44 – Registo fotográfico cartas e envelopes

Anexo 45 – Registo fotográfico da roda dos alimentos

Anexo 46 – Registo fotográfico cartaz das regras da praia

Anexo 47 – Registo fotográfico do dominó

Anexo 48 – Registo fotográfico dos frisos cronológicos

Anexo 49 – Registo fotográfico do jogo de revisões

Anexo 50 – Registo fotográfico da atividade das profissões

Anexo 51 – Registo fotográfico do gráfico de barras

Anexo 52 – Problema em aula

Anexo 53 – Circunferências

Anexo 54 – Pinheiro da multiplicação

Anexo 55 – Fichas

Anexo 56 – Jogo da Glória

Anexo 57 – Magusto

Anexo 58 – Mobiles da sala

Anexo 59 – Registo fotográfico

Anexo 60 – Lista de verificação ou controlo

Anexo 61 – Conferência aos pais

Anexo 62 – Relatório narrativo

Anexo 63 – Registo de conversa

Anexo 64 – Gráfico das habilitações literárias dos pais

Anexo 65 – Registo de brincar

LISTA DE ABREVIATURAS

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim-de-Infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Estágio, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foi proposto numa primeira fase o estágio em Educação Pré-Escolar. A intervenção da estagiária realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social, de cariz religioso, situada em Vila Nova de Famalicão, mais concretamente em Ribeirão. O estágio em 1º ciclo realizou-se numa instituição de cariz religioso, situada na área do grande Porto.

A primeira intervenção ocorreu na sala de quatro anos, desde 11 de fevereiro a 6 de junho no ano letivo de 2013/2014, tendo sido orientada pela Supervisora Dr.^a Maria Isabel Perry de Azeredo Leme Serpa Brandão. A segunda intervenção ocorreu de 22 de setembro a 14 janeiro, sob orientação do Dr. João Gouveia. Este relatório tem como foco retratar as experiências vividas ao longo de quatro meses de estágio profissionalizante nas duas valências e que tiveram como finalidade a aquisição de experiência profissional como docente.

A elaboração do presente relatório tem diversos objetivos: caracterizar os estabelecimentos de ensino através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão e atuar em conformidade com os mesmos; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; recorrer metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas. No decorrer da prática, o tema do presente trabalho, “O lúdico e a sua importância no processo de aprendizagem”, foi ganhando forma, a partir da observação realizada e da dinâmica desenvolvida pela estagiária nos momentos de exploração de jogos, que serviram como base para uma aprendizagem mais ativa e motivadora. A partir deste foco, estabeleceu-se como objetivo o desenvolvimento de aprendizagens através do lúdico, como processo ativo no desenvolvimento das competências das crianças. Desta forma, todas as atividades planificadas foram adaptadas a momentos lúdicos, respeitando, mesmo assim, os documentos orientadores de cada uma das valências.

Este relatório encontra-se organizado em três partes. A primeira parte é referente ao enquadramento teórico, onde está referenciado o quadro teórico-conceitual em que

se baseou a prática pedagógica. No mesmo, são abordadas temáticas sobre Educação Pré-Escolar, o papel do educador e do professor de 1º Ciclo, as metodologias de intervenção educativa e por fim a justificação teórica sobre o tema. As temáticas trabalhadas, nesta parte do trabalho, surgem com o propósito de sustentar a abordagem ao tema escolhido, sendo que se considera importante que o docente, ao criar ambientes propícios à aprendizagem, tendo, também, em conta cada criança como um ser individual, está a contribuir ativamente para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e o lúdico surge aqui como forma de dar resposta, não só, às temáticas estipuladas nos documentos orientadores, como também, e essencialmente, às suas motivações e interesses pois a criança aprende brincando, independentemente da idade.

Na segunda parte, apresenta-se a metodologia de investigação utilizada ao longo da prática pedagógica. A terceira parte inclui toda a intervenção da estagiária, focando aspetos como a observação, planificação, ação e avaliação. Neste ponto caracteriza-se ainda, os estabelecimentos de ensino e os grupos de trabalho.

O relatório termina com um conjunto de considerações finais, onde se destacam aspetos relevantes da ação pedagógica, e ainda uma reflexão sobre o estágio, onde é abordado o desenvolvimento pessoal da estagiária e a concretização profissional.

Partindo da observação direta no contexto e da análise documental, a estagiária conseguiu detetar as necessidades e interesses das instituições, a equipa pedagógica, as crianças, a comunidade e as famílias. Assim e em conformidade com os intervenientes anteriormente referidos, a estagiária concretizou a sua intervenção educativa, sendo esta observada e preparada, planeada e planificada, concretizada e avaliada.

Assim, este relatório pretende espelhar a ponte entre a teoria e a prática, baseando-se no foco principal da ação – “A importância do lúdico no processo de aprendizagem”.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Educação Pré-escolar, o Educador e o Professor de 1º Ciclo

Educação é “o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança.” (Marques, 2000:54). O desenvolvimento da criança inicia-se na EPE, pois é nesta fase que a criança tem oportunidade de desenvolver diversas competências. Assim:

A educação pré-escolar é a primeira etapa do ensino básico 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 5/97).

Esta valência é a primeira etapa da vida da criança e é preponderante no processo de educação, pelo que se torna fundamental que haja cuidados nesta etapa, pois marcará a criança em todo o seu desenvolvimento e ao longo da vida. Ao longo desta formação, a criança adquire competências de integração na sociedade, consciencializando-se dos seus direitos e deveres enquanto cidadão ativo. Neste sentido,

o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. (Decreto-Lei 241/2001).

A criança nesta fase está em constante descoberta, criação e aprendizagem, mas tem de ter o adulto a orientar e fomentar todos estes passos, papel que cabe ao educador de infância.

Posteriormente, no 1º ciclo, o docente tem de dar continuidade a este trabalho iniciado pelo educador de infância. Contudo, o docente de 1º Ciclo tem de respeitar o que se pretende no perfil de desempenho do professor, onde se prevê que o professor desenvolva

(...) o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as

competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos. (Decreto-Lei 241/2001).

Para um desenvolvimento melhor e mais equilibrado, a família deve estar envolvida no processo de aprendizagem e de desenvolvimento, juntamente com o docente, pois assim faz com que haja um contacto direto entre escola-família. Para além de tudo, há que ter em conta que o primeiro espaço educativo é em casa com a família e é aqui que a criança estrutura a sua personalidade. Com uma proximidade entre o docente e a família, torna-se mais fácil ao docente perceber algumas reações e atitudes da criança, pois esta, muitas vezes, é o reflexo daquilo que acontece em casa.

A inserção das famílias na vida escolar das crianças é uma vantagem incontornável no desenvolvimento, pois a criança sente a relação de proximidade da família e da escola e sente que estas andam de “mãos dadas”. Esta relação próxima favorece, também, o trabalho do educador, consegue perceber melhor as atitudes da criança e consegue aproximar-se mais da realidade vivida. (Anexo 1 - Excerto da reflexão – Envolvimento Parental.)

E para além disto “*educar a criança pequena é uma tarefa de parceria da escola e da família (...)*” (Formosinho et al, 1996:7). Neste sentido, o educador deve ajudar a cumprir os objetivos estabelecidos para a EPE, que são:

Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática (...); fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas (...), contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança (...); desenvolver a expressão e comunicação através da utilização de linguagens múltiplas (...); despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança (...); proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades (...); incentivar a participação das famílias no processo educativo (...). (Decreto-Lei nº 5/97)

A inserção das famílias no JI e no 1º ciclo é uma prova de que a “democracia existe e como tal há que ser posta em prática, assim e para que ela se concretize tem de haver intervenção direta de todos os intervenientes da vida da criança.” (Anexo 1 - Excerto da reflexão – Envolvimento Parental). Esta junção da família e da escola não deve existir apenas em EPE, tem de existir igualmente na continuidade da escolarização, neste caso em 1º ciclo, pois quanto mais os pais estiveram ligados ao que os alunos estão a fazer mais os conseguem ajudar e dar motivação naquilo que as crianças realizam. As crianças devem sentir a proximidade entre a escola e a família e uma boa

relação entre as mesmas. O facto de os familiares participarem ativamente nas atividades, promove nas crianças um sentimento de orgulho e de satisfação.

Em suma, “o envolvimento parental é um trabalho estratégico que se desenvolve na escola e é alargado à família, fazendo com que não exista uma relação de distanciamento, mas sim estreita, de escola – família – comunidade.” (Anexo 1 - Excerto da reflexão – Envolvimento Parental).

O docente deve ter em conta os parâmetros previstos, nos perfis específicos de desempenho profissional do educador e do professor de 1º Ciclo, e acima de tudo e com maior relevância deve ter sempre presente que educar é uma missão, pois quanto mais significativas forem as aprendizagens adquiridas pelas crianças, melhores cidadãos se educam.

Metodologias de intervenção educativa

A intervenção educativa é um momento de extrema importância, mas este momento é a longo prazo, por isso, para além de tentar dar a resposta mais adequada aos objetivos estipulados, o docente tem, ainda, outras responsabilidades, ou seja, alguns deveres perante a criança. Neste sentido surgem as metodologias de intervenção, como forma de sustentar a prática pedagógica.

No Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, estão discriminados todos os objetivos e deveres do educador de infância. O educador deve guiar-se pelas OCEPE, para ter um apoio e um guia para uma melhor eficácia, pois aquelas “ (...) *constituem 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.*” (Orientações Curriculares, 2007:13). Por sua vez, o professor de 1º Ciclo deve ter como base da sua prática o perfil específico de desempenho, e ainda, o programa e as metas curriculares.

O docente é um profissional de educação, e Paquay (et al), definem

o professor profissional como uma pessoa autónoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. (Paquay et al, 2001:25).

Para além disto, o docente tem que apostar numa formação contínua e estar em constante atualização para adquirir novos conhecimentos. O docente deve ser

investigador, “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência.” (Perrenoud, 2002:13).

Esta postura investigativa e reflexiva que o docente deve assumir ajuda na melhoria e qualidade da educação. Portanto, deve adotar uma postura reflexiva para uma melhor prática, e a reflexão constitui uma condição imprescindível para o desenvolvimento profissional e pessoal. Segundo, Leal e Fonseca (2013:168),

Professores que se reconheçam em contínuo desenvolvimento, professores disponíveis e empenhados em aprender, professores que assumam a responsabilidade na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas próprias experiências de aprendizagem (...)

O docente tem de adotar esta postura, deve refletir em ação e sobre esta, adaptar-se às diversas situações que encontra. A reflexão que o docente deve fazer ajuda na melhoria do ensino que proporciona às crianças, pois muitas vezes tem o seu método de ensino ou até modificá-lo de modo a conseguir chegar às necessidades e interesses das mesmas. A postura reflexiva depende maioritariamente do docente e da forma como percebe a sua profissão, pois, segundo Neves (2005:37) “A ação dum professor não pode de forma alguma ser concebida como uma mera aplicação de saberes, é necessário valorizar a dimensão reflexiva, tendo em conta que ela irá contribuir para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos.”

Ao adotar uma postura reflexiva, o docente toma consciência dos métodos e estratégias a utilizar e, ainda, repensa sobre os modelos curriculares mais adequados à sua prática e ao que pretende desenvolver nos alunos e, desta forma, a sua intervenção torna-se sustentada e adaptada ao grupo que lhe é apresentado. Segundo Formosinho (2013: 16), “Os modelos curriculares visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar.”

O docente ao escolher um modelo deve ter em conta o contexto onde o vai inserir. A escolha do modelo deve, também, ter em conta o que se espera da criança e, simultaneamente, o que os documentos orientadores pressupõem para as crianças. Neste sentido, o docente deve conseguir enquadrar estes mesmos documentos, no modelo que pretende implementar na sua sala, adaptando os princípios comuns e contornando as diferenças.

Perante o MEM, a escola

(...) deve assumir-se, desde logo, no presente, como um espaço de afirmação da cidadania de todos aqueles que a percorrem, o que passa, entre outras coisas, por combater os projetos educacionais segregadores e as práticas educativas que inibem e reprimem a comunicação, a cooperação, a partilha e a construção de aprendizagens significativas por parte daqueles que a frequentam. (Cosme e Trindade, 2013:72).

No Movimento da Escola Moderna (MEM), as crianças trabalham em equipa com os docentes, fazendo com que a sala se torne “ (...) um espaço de permanente experimentação e de sucessivos encontros, onde a formação acontece por múltiplas partilhas entre graus de ensino, nas áreas disciplinares e de intervenção diversa.” (Niza, 2012:104).

Este modelo defende que é com envolvimento que se aprende; ou seja todos ensinam e aprendem, é um trabalho de equipa, de cooperação e interajuda. Há partilha em tudo o que se faz, pois negociam, planeiam e avaliam juntos e assim constroem o conhecimento. Cada um partilha experiências da sua vida e conhecimentos já adquiridos. Das finalidades do modelo decorrem sete princípios da estruturação da ação, sendo estes:

os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação; a atividade escolar, enquanto contrato social e educativo; a prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação; os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano; a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos; as práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens da comunidade; os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “actores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos. (Formosinho et al, 1996:142, 143, 144).

O MEM é conduzido, sobretudo, pela aprendizagem cooperativa sendo que o docente e a criança estão em cooperação constante e as crianças trabalham entre si. Trabalham todos em pequenos grupos ou a pares o que no final resultará num sucesso comum.

Um outro ponto forte deste modelo é a comunicação, pois “(...) a escola é agente coletivo de intervenção social e, não devendo divorciar-se da vida, terá de começar por libertar as formas de expressão que o podem revelar.” (Niza, 2012:72). Cabe ao docente estimular o aluno a atingir níveis mais altos na sua aprendizagem. Neste modelo é imprescindível permitir que as crianças tenham tempo lúdico, onde podem brincar, explorar e através desta atividade podem surgir novas ideias e pesquisas que

levar a novos conhecimentos. Estes parâmetros são a sustentação de “um modelo educativo como o da Escola Moderna que implica o desenvolvimento em simultâneo de projetos diversificados no trabalho educativo.” (Formosinho et al, 1996:146). A participação democrática entre docente e crianças é feita em cooperação, esta democracia faz com que se adquiram valores, atitudes de ordem social e de ética. Claro que esta cooperação tem de ter em conta o planeamento e a avaliação como focos de toda a aprendizagem.

Um outro modelo é a Pedagogia de Projeto que, tal como o nome indica é a previsão de algo a realizar, é algo que se pretende alcançar com a elaboração de planos. A “Metodologia de Trabalho de Projeto assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada.” (Formosinho et al, 2011:55). Os projetos a que nos referimos têm sempre como foco o desenvolvimento das crianças.

(...) os projetos pedagógicos permitem integrar um conjunto diversificado de actividades e abordagem de diferentes áreas de conteúdo numa finalidade comum que liga os diferentes momentos de decisão, planeamento, realização, avaliação e comunicação. (Ministério da Educação, 1998:99).

O projeto de sala deve partir dos interesses das crianças ou de uma situação que lhes suscite curiosidade e interesse; contudo o docente tem sempre um papel fundamental nesta decisão, pois pode alargar mais as perspetivas iniciais das crianças. Há ainda autores que definem o trabalho de projeto como

uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados. (Ministério da Educação e Ciência, 2012:10).

O projeto tem diversas fases e pode iniciar através de um interesse comum; contudo “O ponto principal da primeira fase do trabalho de projeto é estabelecer uma base comum entre os participantes, partilhando informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico.” (Katz, Chard; 1997:172). Esta primeira fase faz com que as crianças tenham a noção daquilo que sabem e do que querem saber e ao dialogar sobre o tema com o grupo há um confronto de saberes. Na fase da planificação, elabora-se tudo o que vai acontecer, reflete-se sobre o tempo, o espaço e os recursos necessários. Aqui todos têm noção do que se vai trabalhar, como, onde e quando. Após esta fase estar concluída e definida, passa-se para a execução do

trabalho, onde começam as pesquisas. Estas pesquisas podem ser realizadas em grupo, com a educadora, em casa, em visitas de estudo ou em livros. À medida que vão surgindo factos, deve ser lembrado o que já sabem e o que ainda falta saber, de modo a fazer o ponto da situação e ver o que se segue. Por último, é a fase da avaliação e da divulgação, onde se avaliam as aprendizagens significativas geradas pelo projeto, se mostra aquilo que foi aprendido e realizado a toda comunidade educativa. A divulgação é uma forma de ter uma visão global daquilo que aprenderam e mostrar que são aprendizagens significativas.

Assim, na pedagogia de projeto, a criança é organizadora, construtora do seu próprio conhecimento e torna-se cidadão crítico e ativo na sociedade que se insere.

Torna-se fundamental iniciar esta questão de cidadania desde cedo, normalmente está ligada ao contexto de jardim-de-infância mas, posteriormente, a criança começa a remeter para outros contextos e para a própria vida social. Importa saber os valores que queremos transmitir às nossas crianças para um futuro melhor. (Anexo 2 - Excerto da reflexão – Saberes, Crenças e Valores).

A ética tem um papel fundamental no decorrer deste trabalho, pois serve para que haja um equilíbrio e um bom funcionamento social, possibilitando que ninguém saia prejudicado.

Os valores éticos são um conjunto de valores morais e princípios que conduzem as pessoas a viver numa sociedade e torna-se fulcral abordar com as crianças estes valores, pois muitas vezes elas vêm com hábitos de casa que não são os mais apropriados. As crianças são o nosso futuro e para que seja um futuro cada vez melhor temos de ensinar as crianças a ter valores para que haja equilíbrio e bom funcionamento da sociedade. (Anexo 2 - Excerto da reflexão – Saberes, Crenças e Valores).

O lúdico como aprendizagem

O brincar é a forma mais autêntica de comunicação da criança, pois esta pode refletir na brincadeira o seu conhecimento do mundo e as suas vivências pessoais. Através da brincadeira, a criança desenvolve-se, pode mostrar a sua criatividade, o seu conhecimento sobre o real, a sua autonomia para a resolução de problemas e até a sua motivação para a brincadeira. O brincar pode surgir da motivação intrínseca da criança ou a da orientação do adulto, e apesar de serem motivações distintas, influenciam o tipo de interações, o desenvolvimento pessoal e social da criança e as diferentes formas de perspetivar a realidade.

O docente deve proporcionar momentos de brincadeira livre, para que as crianças possam proporcionar aprendizagens diversificadas umas às outras e consigam adquirir aprendizagens novas. Ao participar nas brincadeiras com as crianças, o docente tem a possibilidade de criar e proporcionar situações novas de aprendizagem para o desenvolvimento das crianças, pois estando por perto consegue ouvir dúvidas destas ou até pensamentos errados que pode, rapidamente, corrigir.

A brincadeira coloca a criança em constante “ação, reação, sensação e experimentação.” (Sanmartín in Murcia, 2005:46). A criança quando brinca está ativa, contente, divertida e em constantes experimentações. A experimentação faz com que a criança saia da sua rotina, dita “normal” e faz com que encarem outros personagens, visionem outros ambientes e tenha uma liberdade diferente da do seu real. No momento de jogar/brincar, as crianças têm toda a liberdade de criar, imitar tudo o que lhes desperta curiosidade e têm uma enorme tendência em transformar tudo o que aprendem ou mostram querer aprender, numa brincadeira, mas na realidade estas conseguem aprender muito através disso. Este facto revela que a criança está intrinsecamente motivada para brincar, pelo que o docente deve fomentar o jogo/brincadeira e criar um meio envolvente que proporcione a sua realização. Cabe ao docente criar situações com um grau de complexidade alto que potencialize a imaginação, a motivação e a criatividade à criança. Acima de tudo, a criança tem de sentir prazer e diversão com aquilo que está a fazer e isso não tira a seriedade da aprendizagem apenas a torna agradável e satisfatória.

É de relevar ainda, que o jogar/brincar é o meio perfeito para a aprendizagem a nível social, pois acontece de forma natural, ativa e motivadora, sendo que a brincadeira envolve constantemente as crianças, ajudando assim no desenvolvimento da sua personalidade. Ao brincar em conjunto, a criança aprende a conviver com os outros e a respeitá-los. Neste contexto, as crianças são levadas: a tomar decisões conjuntas; a ouvir a opinião do outro; a ceder em prole do interesse coletivo; a refletir; a resolver problemas, ou seja, “ (...) aprendeu normas de comportamento que o ajudaram a tornar adulto; portanto, aprendeu a viver.” (Ortiz in Murcia, 2005:9). Para além de aprender a viver, estas características que a criança adquire através do jogo em conjunto ajudam na aquisição e consolidação dos valores éticos e morais, tão importantes de abordar na EPE. Para além do referido acima, um educador tem a missão de fazer com que as crianças, ao interagir com outras, aprendam

(...) a ser solidários e tenham respeito pela diferença, queremos que eles respeitem as diferentes características e hábitos de cada pessoa. As crianças têm

de perceber que cada pessoa é diferente e temos de nos respeitar mutuamente. Acima de tudo eles têm de perceber o valor da diversidade e que não podem discriminar ninguém só porque não está formatado igual aos outros. (Anexo 2 - Excerto da reflexão – Saberes, Crenças e Valores).

Ao trabalhar em conjunto, as crianças adquirem valores morais, mas começam a perceber que estão em grupo e por isso têm um objetivo comum a todos. Proporcionar estes momentos de trabalho em cooperação é muito importante, pois favorece o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao trabalhar em equipa, estas trocam conhecimentos, dando mais alternativas ao trabalho proposto, o que faz com que as crianças se sintam à vontade de expor as suas ideias e aprendam a reconsiderar ou a defender a sua ideia, desenvolvendo assim a comunicação oral e o espírito crítico. “As interações entre os alunos recuperam o seu valor educativo graças à concepção construtivista da aprendizagem.” (Gómez; Samaniego in Murcia, 2005:125,126). Os conhecimentos que as crianças irão adquirir são de forma interativa, pois aprendem uns com os outros. A criança tem aprendizagens significativas, durante o processo de aprendizagem, ao pensar por ele próprio e ao envolver-se com os outros para a compreensão e ação desta. A interdependência positiva é um ponto fulcral na aprendizagem em cooperação, pois é “ (...) a componente que obriga os membros grupo a trabalhar juntos activamente, é o núcleo central.” (Lopes, Silva; 2008:6). Durante esta atividade, as crianças são como que convidadas a partilhar os materiais e a dividir tarefas, fazendo com que todas estejam implicadas na ação.

As crianças na EPE têm características muito específicas, que podem facilitar ou dificultar a participação ativa das mesmas. Cada criança é um ser único, logo cabe ao educador adaptar as atividades de aprendizagem tendo por base a aprendizagem ativa da criança. “A aprendizagem pela acção é definida como aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann; Weikart, 2003:22). É importante que, na aprendizagem ativa, as crianças estejam implicadas ativamente na ação, reflitam sobre a mesma, revelem a sua motivação intrínseca, criação e realização, e por fim resolvam conflitos e problemas.

Através da brincadeira e do jogo, a criança está implicada na ação, ou seja, aprende ativamente, de acordo com os seus interesses e necessidades. O docente pode participar ativamente nas brincadeiras da criança, auxiliando-as, motivando-as e criando mais situações de aprendizagem. Sendo que o profissional desempenha um papel muito importante na brincadeira, devido ao referido anteriormente e é

fundamental este passar um feedback positivo às crianças. Para além disso, através do jogo, as crianças nem têm a noção que estão a aprender (Anexo 3).

O jogo provoca nas crianças uma intensidade muito maior na aplicação dos conhecimentos e uma vontade enorme de realizar as tarefas. O momento de jogo/brincadeira é fulcral no processo de ensino-aprendizagem, pois existe uma grande troca de ideias o que permite que haja uma grande liberdade de expressão.

Para as crianças a “significação de jogos e brincadeiras transcende, pois, aquilo que eles manifestam, uma vez que, ao se estruturarem no campo do imaginário-simbólico, constituem uma linguagem de sentidos múltiplos e se integram à sua cultura.” (Saraiva, 2011:24). As brincadeiras são a representação simbólica do real e através da brincadeira a criança mostra saber viver na sua sociedade e acede à sua realidade, o que a fará desenvolver as suas aprendizagens. A imaginação é um ponto forte na brincadeira,

e o envolvimento da criança em um mundo ilusório, resultante da imaginação e da fantasia, oferece-lhe a possibilidade de concretizar desejos irrealizáveis e contribui para que supere frustrações cuja causa profunda ela é incapaz de nomear ou de expressar, permitindo-lhe avançar de um estágio de desenvolvimento para outro. (Ibidem)

Segundo Vygotsky (2008) cit. por Saraiva (2011:24-25), “o brinquedo não é apenas motivo para a ação, mas também veículo por meio do qual a imaginação se manifesta, ou por meio do qual ela se origina, sendo que as “situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo”. O brincar é uma necessidade que o ser humano tem e não significa apenas divertimento; significa, também, aprendizagem. Brincar é imprescindível para a criança, pois é um momento em que aprende sozinha e não é uma aprendizagem forçada. Na brincadeira, a criança reflete e organiza aquilo que quer aprender e o que realmente tem necessidade e interesse em aprender. Cabe, também, ao docente

fazer com que as nossas crianças dediquem a essa atividade o maior tempo possível, abandonando a idéia de que a brincadeira é incompatível com a aprendizagem e destacando o prazer, a diversão e o entretenimento derivados da atividade lúdica. (Fuentes in Murcia, 2005:44).

Tudo isto só se torna possível com o apoio do docente dando liberdade aos alunos para que estes se expressem e mostrem aquilo que já sabem previamente, o que aprenderam e aquilo que têm dificuldade.

II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Um professor tem de tomar uma atitude de investigador e ser professor-investigador é “ (...) *ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.*” (Alarcão, 2001:6). Assumir uma atitude crítica é um passo preponderante na prática docente, mas para além disso tem de “ *ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.*” (Ibidem). Na sua prática deve adotar uma atitude de investigador a todo o momento e, para além de investigador, deve ter uma atitude reflexiva. Este deve estar em constante atualização, investigação e reflexão sobre a sua prática e sobre todo o ambiente de sala e da instituição. Assim, este tipo de professor para além de se desenvolver pessoal e profissionalmente, também desenvolve as crianças com quem trabalha e ajuda a formar cidadãos para o futuro.

Ao longo deste estágio surgiu a necessidade de conhecer melhor o trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica, entender a perspetiva da educadora e das crianças e a importância que os projetos e as atividades lúdicas têm no desenvolvimento das crianças e, para isso, tornou-se indispensável adotar uma atitude de profissional investigador. Esta atitude ajuda na qualidade da educação, pois uma pesquisa constante e reflexão sobre a mesma potenciam o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento educacional. A investigação entende-se como

Compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a refletir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações. (Quivy e Campenhoudt, 2008:19).

Para a execução deste trabalho utilizou-se uma metodologia de carácter qualitativo, “ (...) *onde se enquadram práticas de pesquisa muito diferenciadas, fazendo apelos a diversos paradigmas de interpretação (...) e de onde decorrem formas de recolha, registo e tratamento de material também elas muito diversas.*” (Guerra, 2010:11), visto que tinha como fator principal a prática, pretendeu-se perceber qual a importância que a brincadeira tinha na vida da criança e como é que a criança se desenvolvia através desta.

Os sujeitos do presente estudo foram um grupo de dezanove crianças, de 4 e 5 anos, que se encontravam no estágio pré-operatório da abordagem piagetiana e caracterizam-se “ (...) por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico, ou capacidade de representação (...)” (Papalia, Olds, Feldman, 2009:269).

Ao longo do processo da recolha de dados em EPE, foram sendo utilizadas diversas técnicas específicas da investigação qualitativa: a análise documental, os diversos formatos da observação direta (descrição diária, registo de incidente crítico, registo contínuo, amostragem de acontecimentos, lista de verificação ou controlo e escala numérica), o registo de atividades significativas, o registo fotográfico, o portefólio da criança, o portefólio reflexivo, as planificações e respetivas avaliações, bem como o registo do projeto lúdico e as respetivas grelhas de avaliação. Realizaram-se conversas informais com as docentes e com as famílias, com o intuito de conhecer melhor as necessidades e características de cada criança. Estas conversas são “ (...) usadas para obter informações que complementem os dados de observação.” (Esteves,2002:93). Desta forma, considera-se que “Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de completo tratamento estatístico.” (Bogdan, Biklen; 1994:16), sendo uma vantagem desta recolha conseguir informações mais diversificadas e recolha de dados mais detalhadas. A par da análise qualitativa, foram utilizadas técnicas de recolha de dados quantitativos na fase da realização da caracterização do grupo, que permitiram uma aproximação aos pais e um conhecimento maior quanto à idade, habilitações literárias, profissão, entre outras. (Anexo 4).

No estágio de 1º Ciclo, utilizaram-se técnicas como: a análise documental; grelhas de observação, de avaliação de atividade, de autoavaliação, de leitura; o registo fotográfico; planificações; e reflexões. (Anexo 5, 6, 7, 8). Que vão ao encontro da metodologia utilizada na EPE, tendo em conta as características já referidas.

A análise documental de ambas as valências foi realizada através da leitura e análise dos documentos orientadores da instituição, como: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, em EPE o Orçamento, as fichas de anamnese; assim como foi analisada a legislação referente a cada uma das valências. Esta análise foi feita de modo a que a prática respeitasse os ideários e valores das instituições, e a participação fosse ativa e dinâmica.

Um dos métodos principais da investigação foi a observação direta que “efetuada no contexto natural dos acontecimentos tem sido um dos procedimentos mais

utilizados para recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas.” (Parente, 2002:180). Os registos que se faz através da observação são uma ponte para a reflexão da prática pedagógica e destina-se “ (...) essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico.” (Sousa, 2011:1099).

Através da observação podem-se obter informações em todas as áreas do desenvolvimento, o que permite planear e ajustar as atividades às necessidades e interesses das crianças, contudo para isto é necessário atribuir algum tempo para a observação e o registo de dados. Os registos de observação elaborados foram diários e realizados em diversas formas, onde, na sua maioria, contemplam o que se ouviu e o que se observou. Os diferentes registos de observação utilizados foram: descrição diária; registo de incidente crítico; registo contínuo; amostragem de acontecimentos; lista de verificação e controlo; escala numérica (Anexo 9, 10, 11, 12, 13, 14). Foi ainda realizado um portefólio da criança, que ajudou a perceber quais os seus maiores interesses e, para além disso, ajudou a própria criança a ter noção da sua evolução e dos trabalhos que foi realizando (Anexo 18). A criança, ao folhear o seu portefólio, tem a noção de tudo o que fez e que tudo o que está lá resultou de uma escolha/decisão dela, com o acompanhamento da educadora estagiária, da família e até mesmo dos colegas de sala. Com a realização deste portefólio é possível observar-se “ a qualidade dos seus trabalhos, da mesma forma, que as envolve na avaliação do seu próprio trabalho e lhes permite visitar experiências e reflectir sobre elas.” (Shores, Grace; 2001:78). Realizou-se uma ficha individual para cada criança, em que registava o nome e a idade, bem como todas as evoluções nas diferentes áreas. Este registo foi facilitador para conseguir acompanhar todas as crianças nas suas progressões (Anexo 19).

Ao longo do estágio a observação foi uma constante, e foi fulcral para o processo de ensino/ aprendizagem. Permitiu ainda uma aproximação maior às crianças, pois ajudou a: conhecer melhor as crianças; perceber os ritmos de cada criança trabalhar, brincar e de se relacionar com as outras crianças e adultos; ver como a criança age sozinha, em pequenos e grandes grupos.

Para uma melhor reflexão sobre a prática, foi ainda utilizado o portefólio reflexivo que ajudou na forma de refletir sobre a prática. O portefólio contém diversas reflexões que retratam o trabalho que foi sendo desenvolvido ao longo do estágio, reflexões estas que ajudaram no desenvolvimento da estagiária e deram uma perceção das

competências que foram sendo desenvolvidas e das que ainda mereciam reforço (Anexo 1,2,16,17, 25).

No registo de atividades significativas, a estagiária ia tendo a percepção do que as crianças aprendiam e as áreas e domínios que trabalhavam, através das brincadeiras que eram organizadas. Este registo ajudou na percepção do que a atividade desenvolvia na criança, de quais os objetivos que foram trabalhados o seu grau de cumprimento; quais as estratégias a utilizar o seu grau de adequação; e tudo isto era refletido na parte da avaliação (Anexo 20).

O registo do projeto lúdico evidencia a motivação das crianças para o tema; as questões de base que o sustentam; e quais as intenções de todo o trabalho, pois foi um grande objetivo que fosse de encontro aos interesses e às motivações das crianças. A par destes pontos, são realçadas as diversas fases que o projeto teve, como: a definição do problema; a planificação e o desenvolvimento do trabalho, onde constam as pesquisas realizadas com as famílias; a execução, onde se contempla tudo o que foi realizado pelas crianças (Anexo 22). Relativamente às grelhas de avaliação do projeto lúdico, constam diversos critérios a ser analisados para a avaliação da qualidade do mesmo. Verificando os resultados obtidos com as grelhas e após toda a análise realizada, pode-se afirmar que “ (...) os critérios a que se recorreu evidenciam que o projecto lúdico constitui uma metodologia muito importante para o desenvolvimento da criança (...) ” (Costa e Pequito; 2007: 123). É ainda de ressaltar que este instrumento é “ (...) privilegiado com o qual se atinge um nível de profundidade e riqueza de trabalho (...) ” (Ibidem). Como foi evidenciado ao longo de todo o processo (Anexo 23).

As grelhas utilizadas foram-no com finalidades distintas. Era utilizada a grelha de avaliação da atividade (Anexo 5) e, ainda grelhas de autoavaliação. (Anexo 6). Todas as grelhas tiveram extrema importância para que a estagiária tivesse consciência das dificuldades de cada criança e as de autoavaliação ajudaram os alunos a ter noção do seu próprio desempenho nas tarefas e do seu comportamento a trabalhar em equipa (Anexo 6).

Através do registo fotográfico, a estagiária conseguiu verificar situações que simplesmente escaparam ou a que não prestou atenção na altura e, após ver as fotografias, detetou que seriam importantes. Através deste tipo de registo foram verificadas diversas situações, como se pode verificar no anexo, um exemplo de uma das situações. Este tipo de registo foi utilizado sempre que possível, para anotar um acontecimento importante (Anexo 21).

As planificações em EPE foram elaboradas semanalmente, pela equipa pedagógica, ajudaram a adequar sempre a prática ao que as crianças necessitavam. Serviram de suporte para análise e reflexão da prática e a verificar os comportamentos das crianças, e desta forma, ajudou a que o processo de ensino/aprendizagem estivesse sempre em evolução (Anexo 15). No trabalho que foi sendo desenvolvido em 1º ciclo, a planificação foi um momento fulcral, pois a professora cooperante sugeria as matérias a ser lecionadas e discutiam-se as atividades que seriam mais adequadas a cada matéria. Este momento era importante devido à troca de opiniões sobre aquilo que seria o melhor para as crianças (Anexo 24). Ao fim de cada dia lecionado, a estagiária refletia sobre os diversos pontos da aula a serem avaliados e assim fazia uma reflexão do que correu bem e do que tinha de ser melhorado (Anexo 25).

III – INTERVENÇÃO

A intervenção educativa é um ato/ação que proporciona ao docente implicação e participação na ação educativa. Um profissional de educação tem de participar, integrar-se, fazer parte de, interferir, e ter sempre subjacente, para todas as atitudes referidas acima, uma intenção naquilo que faz. Esta intenção educativa que o docente tem é a base do seu trabalho. Na educação de infância, as crianças acumulam diversas experiências, logo estas têm de ter sentido e um fio condutor, para que nada seja por acaso e consigam dar continuidade desta aprendizagem no 1º ciclo. Este facto depende muito da atitude que o docente adotar, pois quanto mais este for coerente e consistente melhor serão as aprendizagens realizadas pelas crianças. A intencionalidade que o docente deve ter *exige que o docente* “ reflita sobre a sua acção e a forma como adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções (...) Esta reflexão é anterior à acção.” (Orientações Curriculares, 1997:93). Assim, supõe que o docente planeie antes de agir e faça um acompanhamento da ação para ajustar às ideias que as crianças propõem e de forma a responder a situações que surgem e não estavam planeadas.

A intervenção do docente pressupõe o cumprimento de diferentes fases, iniciando-se pela observação, passando pelo planeamento da prática, seguindo-se a própria intervenção, e prosseguimos para a avaliação como o culminar de todo o processo da ação.

Caraterização do Contexto de Educação Pré-escolar e 1º ciclo

Todo o processo de intervenção permitiu caraterizar os contextos onde foram realizados os estágios. Primeiramente, a observação e a análise documental possibilitou um conhecimento mais profundo das instituições e dos grupos em questão.

A instituição onde decorreu o estágio profissionalizante na valência EPE é de cariz particular, localizada no distrito de Braga, freguesia do concelho de Vila Nova de Famalicão. No exercício das suas atividades, têm sempre presente o conceito unitário e global da pessoa humana e respeito pela sua dignidade, o aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral de todos os paroquianos, o espírito de convivência e de

solidariedade social como fator decisivo de trabalho comum, tendo em consideração a valorização dos indivíduos, das famílias e demais agrupamento e da Comunidade Paroquial e, por fim, serviço de Paróquia, como comunidade Cristã, devendo assim proporcionar, com respeito pela liberdade de consciência, formação cristã aos seus utentes e não permitir qualquer atividade que se oponha aos serviços cristãos. (Projeto Educativo, 1986 - 2006). Esta instituição dá respostas sociais à infância, juventude, terceira idade e apoio à deficiência, e para isso, a instituição apresenta espaços adequados para o efeito, bem como materiais (Anexo 27). Sendo o ambiente educativo, o motor do processo ensino-aprendizagem, é importante que este ofereça condições favoráveis. Assim sendo, segundo o registo do Despacho Conjunto n.º 268/97, tem que se ter em conta

que as diferentes actividades que se desenvolvem nas instalações dos estabelecimentos de educação pré-escolar, pedagógicas, educativas, organizativas, de gestão e de interacção com a comunidade implicam a existência de ambientes diversificados, quer interiores quer exteriores.

Relativamente à instituição onde decorreu o estágio de 1º ciclo, é de cariz particular, localizada no distrito do Porto, freguesia de Cedofeita, sem fins lucrativos. (Projeto Educativo, 2013). A instituição oferece dois níveis de ensino, a valência de Educação Pré-Escolar e a de 1º ciclo e, a par com estas mas sem ligação direta, tem a parte de internamento, onde vivem adolescentes consideradas em risco. A instituição oferece espaços para o desenvolvimento das funções a que se propõe, inclusive para as atividades extraletivas, sendo que todas as áreas constituintes desta instituição estão devidamente equipadas para o efeito a que são destinadas. Neste estabelecimento, são prestados serviços e atividades curriculares de utilização obrigatória, que corresponde ao que é exigido no grau de ensino frequentado, e serviços facultativos, como as atividades extracurriculares, em que os alunos se podem inscrever. No anexo 27, pode-se perceber mais detalhadamente a constituição da instituição, com uma caracterização mais aprofundada.

Como forma de orientação educativa, os documentos da instituição surgem como instrumentos da sua própria autonomia, sendo estes:” o projecto educativo, o regulamento interno, o plano anual e plurianual de actividades e o orçamento.” (Decreto-Lei n.º 137/2012). Cada um destes documentos tem uma importância extrema para o bom funcionamento e para a regulação da instituição. Segundo o que está descrito no Decreto-Lei n.º 75/2008, o projeto educativo é:

O documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.

Também segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012, que vem reformar o decreto-lei 75/2008, o projeto educativo:

Constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva.

A noção de projeto faz parte de um conjunto de expectativas da sociedade, não só as escolas têm projeto, como qualquer empresa tem projeto, pois é um documento de organização de trabalho e de planificação da ação. Este documento é essencial para o melhoramento e a mudança contínua da organização, para o esclarecimento das intenções educativas e a articulação entre os vários intervenientes. Neste documento são traçadas as linhas de ação de toda a dinâmica do agrupamento.

Com todos os princípios presentes na instituição de EPE, consegue-se perceber a intenção que a equipa pedagógica tem em formar cidadãos livres, conscientes e participativos, que desenvolvam a personalidade e adquiram várias aprendizagens com estrutura e lógica. O projeto educativo da instituição, de acordo com as informações que foi permitido recolher, foi concebido por toda a equipa pedagógica, o que sugere que é uma escola que reflete e faz uma análise crítica sobre ela mesma. Ao longo deste documento é visível a valorização da igualdade da educação para todos com qualidade e uma pedagogia diferenciada, pois cada criança tem ritmos e percursos diferentes, e a criança torna-se o centro das aprendizagens. Não descurem ainda da dimensão religiosa, a par com todo o processo de desenvolvimento pessoal e social.

A instituição de 1º ciclo visa a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, tendo como referência a Pessoa de Jesus Cristo e o espírito franciscano, dando especial relevo à transcendência do ser humano. (Projeto Educativo, 2013). Está implícita ao longo do Projeto Educativo, a pretensão da instituição em criar laços com as famílias dos alunos, de modo a que a criança seja sempre beneficiada e tenha um desenvolvimento equilibrado. Para confirmar este objetivo surge a estruturação do

projeto educativo, que é elaborado por toda a equipa pedagógica, mostrando assim que toda a equipa revela preocupação com os alunos. Esta instituição defende ainda que cada criança faça uma caminhada de fé, cultura e vida.

A relação entre o projeto educativo e o regulamento interno é uma união de complementaridade. Segundo o Decreto-Lei 137/2012, o regulamento interno é:

Documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar.

Logo, o regulamento interno integra todas as normas e regras de cada instituição para um bom funcionamento da mesma e complementa o projeto educativo, pois formaliza a estrutura deste. Em suma, julgamos poder afirmar que os documentos consultados em cada uma das instituições, apresentam de forma clara as regras, os direitos e deveres de toda a comunidade educativa.

O Plano Anual e o plurianual de atividades são “os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução.” (Decreto-Lei 137/2012).

Ao longo do plano anual de atividades, de ambas as instituições, encontram-se atividades: de cariz católico, como o Natal, a Páscoa, S. Martinho, os Reis, S. António; de cariz social, como o dia da alimentação, o carnaval, o dia do Pai, o dia da árvore e da floresta, dia da poesia, feira do livro, dia da Mãe, dia da criança, festa de final de ano e o dia dos avós. Ao analisar estes documentos, consegue perceber-se o enorme valor que, ambas as instituições dão à formação pessoal e social da criança. No caso do estágio em EPE, o plano anual de atividades vai ao encontro dos princípios enunciados pelo projeto educativo. No entanto, no caso da instituição onde se desenvolveu o estágio em 1º ciclo, o mesmo não se verificou, pois têm vários princípios que fazem referencia à individualidade da criança e da sua autonomia, e no plano anual de atividades, não são visíveis iniciativas que promovam a sua própria descoberta.

Caraterização do Grupo

O grupo de EPE é constituído por dezanove crianças de ambos os sexos, sendo doze raparigas e sete rapazes. As crianças têm idades compreendidas entre os quatro e cinco anos. Este grupo é bastante dinâmico, autónomo e demonstra muito interesse pelas atividades. Dentro do grupo existem algumas crianças mais exigentes e transmitem essa exigência para os outros, forçando-os, saudavelmente, a saber mais sobre os assuntos dos seus interesses.

O grupo de crianças, conforme o que foi possível apurar, parece ter uma estrutura familiar sólida (Anexo 1). Apenas uma criança tem os pais separados. A maioria das crianças vive apenas com os pais, ou com os pais e irmãos, contudo alguns vivem, também, com os avós (Anexo 4). As habilitações literárias das mães são na grande maioria o 12º ano, sendo que o nível mínimo é o 6º ano e o máximo doutoramento. Relativamente às habilitações literárias dos pais, percebe-se que na sua maioria concluíram o 12º ano, contudo o nível mínimo é o 4º ano e o máximo é o mestrado.

As crianças encontram-se no estágio de desenvolvimento, considerado por Piaget estágio pré-operacional, que coincide com a fase pré-escolar e vai dos dois anos de idade até os sete anos em média. Este estágio, segundo Piaget (1972) cit. por Papalia, Olds e Feldman (2009:269), “ (...) é caracterizado por uma grande expansão no uso do pensamento simbólico, ou capacidade de representação (...)”.

Ao nível do desenvolvimento psicossocial, as crianças começam a perceber os sentimentos das outras pessoas e as amizades são cada vez mais importantes, tendo mesmo já um grupo de amigos com que criam maior afinidade. É comum vê-los com um amigo preferido partilhando com este a maior parte das suas atividades; contudo, no grupo, há crianças que não querem apenas um grupo de amigos, pois gostam de brincar com todos, mesmo com os das outras salas (Anexo 65). Ao nível do desenvolvimento cognitivo, as crianças do grupo têm gosto em terminar o seu trabalho e ficam dececionados quando têm de deixar para o dia seguinte. Encontram-se na fase do jogo simbólico, como já foi referido acima no estágio de desenvolvimento, e escolhem amigos para compartilharem os seus jogos, gostam muito do faz de conta e incorporam situações da vida real deles. Adoram disfarçar-se, planificam o jogo distribuindo papéis e atribuindo funções aos vários participantes e muitas vezes têm em conta o tamanho da criança, pois se for o mais alto é o pai e se for o mais baixo é o filho (Anexo 42). O jogo começa a ser muito mais competitivo, organizam jogos de grupo e começam a cumprir mais a sério as regras pré estabelecidas. Algumas

crianças demonstram muita competitividade, querendo ganhar, ser o primeiro a todo o custo e é nestas alturas que se geram alguns conflitos (Anexo 26). Neste sentido, trabalhou-se bastante a competição saudável. As crianças gostam muito de ter o feedback do adulto e demonstram ter essa necessidade. É um grupo que sabe cumprir as regras e não é muito conflituoso, sendo por isso calmo e bastante participativo nos momentos das atividades. Relativamente ao desenvolvimento da linguagem, nota-se que é o verdadeiro meio de comunicação, tornando-se mais claro, mais rigoroso e mais detalhado. Gostam de contar histórias, misturando ficção com realidade, criam fantasias, gostam que lhes contem histórias e mostram estar atentos mesmo quando a história já foi lida (Anexo 63). Têm sentido de humor e gostam de tudo que seja exagerado e eles próprios gostam de exagerar ao recontar histórias. É um grupo muito interessado pela escrita, todos escrevem o seu nome e alguns já reconhecem o nome dos amigos. Muitos já pedem para lhes ser ensinado a escrever a manuscrito, outros para escrever palavras novas (Anexo 58). O grupo demonstra bastante interesse por histórias e pelo jogo de fantasia, assim como pela expressão plástica. Nesta idade a criança também já é capaz de antecipar o que vai fazer, apesar de algumas crianças ainda terem alguma dificuldade em transmitir ao adulto os seus pensamentos. Relativamente ao desenvolvimento motor, algumas crianças são bastante autónomas na realização das tarefas simples da rotina diária, cooperam nas atividades, ajudando os mais novos e os menos autónomos.

O grupo de 1ºCiclo é constituído por vinte e uma crianças de ambos os sexos, sendo que onze são raparigas e dez são rapazes. Os alunos têm idades compreendidas entre os seis e sete anos, exceto uma aluna que tem oito por ter repetido mais um ano no ensino pré-escolar, por opção dos pais, devido ao atraso no desenvolvimento global que apresenta. Esta aluna vem referenciada do pré-escolar, dispondo de um Plano Educativo Individual renovado todos os anos, consoante as necessidades.

De uma forma global e perante o que se pôde apurar das fichas de anamnese, os alunos da turma são provenientes de famílias de classe média ou média-alta. A maioria dos alunos da turma provém de uma família nuclear (pai e mãe), sem irmãos ou apenas com um irmão. Existem cinco casos de pais divorciados na turma. No que diz respeito às habilitações literárias das mães, constata-se que na sua maioria o nível o grau mais elevado é a licenciatura e os graus mínimos são o bacharelato e o 12º ano. Relativamente às habilitações dos pais, verifica-se que o grau mais elevado é a licenciatura e o mais baixo é o 12º ano (Anexo 64).

Esta turma é bastante ativa, sendo que alguns se destacam em certos momentos da aula, participando, partilhando ideias e fazendo sugestões. Algumas crianças têm mais dificuldades em acompanhar o ritmo dos mais “rápidos”, tendo os adultos de estar atentos a estes pormenores. É uma turma que revelou bastante empenho nas tarefas e com uma grande vontade de trabalhar (Anexo 3).

Observar/Preparar

Segundo as Orientações Curriculares (1997:25), “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando.” Assim, estas diversas fases têm um objetivo comum a todas que é o intervir. A intervenção que a estagiária foi desenvolvendo ao longo dos estágios teve em conta as características de ambos os grupos, verificando as especificidades de cada criança como ser individual. Os grupos foram observados para que a estagiária conseguisse criar um fio condutor para a sua intervenção na prática ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças, ajudando ainda na forma de adequação da sua ação de forma integrada, diferenciada e intencional. Assim sendo e de forma a resultar de forma eficaz a intervenção, esta primeira fase, a observação tornou-se imprescindível.

Desta forma, a observação realizada permitiu que a estagiária conhecesse melhor cada grupo, as características pessoais de cada criança, as capacidades, as dificuldades, os interesses, as motivações e as suas vivências anteriores. Ainda a par de tudo isto, a observação/recolha de informação do meio familiar foi um fator importante, no caso de EPE (Anexo 4) e em 1º ciclo, recorreu às fichas de anamnese e assim foi possível conhecer o meio e circunstâncias em que as crianças vivem. Este aspeto foi tido em conta na intervenção realizada para que a estagiária conseguisse adequar as suas práticas ao grupo e repensasse as estratégias a adotar, de modo a criar momentos de aprendizagem mais significativos.

Outro parâmetro fundamental que se observou foi a organização do ambiente educativo, visto ser onde as crianças passam a maioria do tempo, onde desenvolvem competências e se procede a todo o processo de aprendizagem. Observou-se se os espaços e materiais estavam divididos da forma adequada, para a utilização por parte das crianças e quando necessário, recorreu-se a mudanças, tanto em EPE como em 1º ciclo. A observação, em EPE, gerou uma reflexão mais aprofundada sobre todos os parâmetros a ter conta na organização do espaço e a verificar se estava adequada à

utilização por parte das crianças (Ver anexo 28). Esta reflexão que foi sendo feita ao longo do estágio sobre a “ (...) funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (OCEPE, 1997:38). Assim, percebeu-se se o espaço proporcionava as dinâmicas e interações de grupo, de modo a obter aprendizagens significativas. Neste sentido, os espaços das instituições eram facilitadores a dinâmicas de grupo. Contudo e consoante as necessidades que as crianças apresentavam, foram sendo feitas algumas alterações, como forma de adequação a cada atividade (Anexo 16, 40, 41).

Os comportamentos, as ações e as atividades foram observados e assinalados através dos diversos registos de observação referidos nas Metodologias do presente documento. Durante o estágio em EPE, foi realizada uma observação “conjunta” pelas três estagiárias presentes na instituição, com o intuito de definir um objetivo para uma possível intervenção ao nível da instituição e comunidade, consoante alguma necessidade visível. Esta observação centrou-se nos diversos momentos de interação conjunta entre as três salas.

A observação permitiu à estagiária uma adequação e preparação de materiais e atividades, partindo de todas as informações que foram sendo recolhidas ao longo do estágio.

Planear/Planificar

A observação é a primeira parte do processo de planeamento da ação, pois permite que o docente recolha grande parte da informação necessária para planificar a sua prática de acordo com os interesses e necessidades das crianças. O ato de “planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (Orientações Curriculares, 1997:26). Ao longo deste processo, a criança deve ser implicada ativamente, de modo a que estejam integradas na totalidade para benefício próprio e do restante grupo, pois existindo interação entre todos existe a possibilidade de partilha de saberes. Subjacente ao planear está o processo de planificação, que é “ (...) o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções.” (Zabalza, 2000:48). Ao planificar o docente prevê as suas

ações, insere as suas previsões e desejos, e pondera como fazer para concretizar as ideias, tendo em conta o currículo estipulado e os interesses e necessidades que o grupo apresenta.

Durante os estágios profissionalizantes, foi tido em conta que “a planificação e a tomada de decisão sobre a instrução incluem-se nos aspectos mais importantes do ensino.” (Arends, 1995:67), por isso, planificou-se semanalmente em conjunto com a educadora e com a professora cooperante.

Nos momentos de planificação, em EPE, eram tidos em conta os conteúdos que tinham sido abordados na semana anterior, quais os que ainda tinham de ser abordados e ajustavam-se às atividades pretendidas. Todas as semanas, ao planificar eram tidas em conta as diferentes áreas de conteúdo e os respetivos domínios e as propostas das crianças que advinham dos seus interesses, de modo a criar um ambiente diversificado e motivador de novas aprendizagens. As propostas por parte das crianças surgiam aquando dos pontos de situação que se faziam no final da semana ou nas conversas que eram criadas nos momentos de transição ou acolhimento, onde expunham o que queriam fazer e o que lhes suscitava mais interesse. Nestas conversas, também se faziam reflexões do que não tinha corrido bem na semana e quais as dificuldades destes. Logo, ao planificar eram tidas em conta as ideias das crianças mas, também, as suas dificuldades e necessidades educativas. Quando construía a planificação, a estagiária e a educadora, tinham em conta as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar; o Plano de Atividade Sociopedagógicas, elaborado pela educadora no início do ano letivo, e neste plano estavam expostos os objetivos a ser atingidos pelas crianças em cada área de conteúdo, os pontos referidos acima e principalmente as crianças.

Em 1º ciclo, no momento da planificação, era prevista qual a matéria a abordar, tentando adaptar aos interesses e motivações que iam surgindo por parte das crianças, sendo que “ (...) a planificação e a tomada de decisões durante o ensino têm de ser efectuados na maioria das vezes espontaneamente, sob o impulso do momento.” (Arends; 2008:101). Neste momento semanal, refletia-se sobre aquilo que correu melhor e pior e tentava-se adaptar a planificação da semana seguinte para que todo o processo fosse ascendente. A planificação da estagiária consistiu em criar um fio condutor entre as matérias ao longo da semana, de modo a que as crianças conseguissem interligar as matérias e perceber a utilidade das mesmas no quotidiano (Anexo 51, 52, 54). Contudo, nem todas as semanas foi possível manter esta intenção.

Nem todas as planificações foram cumpridas na íntegra, devido às necessidades que as crianças mostravam em aprofundar algum assunto e, assim sendo, havia a necessidade de alterar a planificação. A estagiária teve sempre a noção desta possibilidade, pois a planificação tem de ser flexível, sobretudo tendo em conta que o foco principal de todas as planificações, em ambas as valências, foram os interesses e motivações das crianças.

Para que as atividades propostas nas planificações fossem coerentes, o ambiente educativo era tido em conta, para que fosse um ambiente agradável e facilitador do desenvolvimento das crianças. Assim, conforme as atividades o exigiam o ambiente era modificado para que as crianças pudessem explorar o espaço e os materiais disponíveis e de modo a criar condições de interação significativas com o meio, com as restantes crianças (em grande ou pequeno grupo) e com o adulto.

Durante todo o estágio em EPE, o ambiente educativo foi planeado e modificado de acordo com as necessidades das crianças, como é de salientar a modificação das tabelas de presença e de distribuição das áreas, uma nova tabela onde consta o número de crianças permitido por área e a tabela do responsável eleito todos os dias, que se interligou com a tabela das presenças, pois só pode ser responsável quem no dia anterior deixou os adultos da sala felizes (a tabela de presenças à frente de cada dia tem um espaço para colocação de um smile, se for verde significa que os adultos ficaram contentes com o comportamento da criança, um smile amarelo se não deixou os adultos totalmente contentes e um smile vermelho se deixou os adultos tristes) (Anexo 16).

No 1º ciclo, as mudanças que foram sendo feitas foi de modo a ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças. Assim, a estagiária criou uma tabela relativa ao esforço/empenho nas atividades, ao comportamento do dia e à limpeza dos trabalhos realizados, sendo que os parâmetros da tabela eram classificados por cores e só havia uma cor para os três parâmetros. Esta opção foi pensada e repensada pela professora cooperante e pela estagiária, de forma a ser uma estratégia para que as crianças comesçassem a ter responsabilidade e mais cuidado nos seus trabalhos (Anexo 29).

É de ressaltar ainda, o Projeto Lúdico em EPE, que foi a maior necessidade e interesse que as crianças mostraram ao longo de todo o ano, que consistiu na modificação da área da “casinha” para um “castelo”. Todo o desenvolvimento do projeto, desde a fase inicial até à final (a divulgação), foi sendo planificado de acordo com os novos interesses e com o que as crianças ainda queriam descobrir e construir.

Todas as semanas as atividades e etapas do projeto que as crianças demonstravam interesse, foram sendo planejadas com a respetiva articulação com os conteúdos que a estagiária e a educadora queriam abordar, ou seja, houve flexibilidade nas planificações e adequação de ambos os interesses. As crianças foram implicadas neste processo de planificação, pois elaboraram registos para iniciar o projeto. Começaram por realizar uma teia, onde constavam tudo o que queriam fazer na área da “casinha” (Anexo 22 – Registo do Projeto. Fase 2, imagem 1), seguidamente construiu-se um registo maior e mais organizado, onde contemplavam: “O que queremos fazer?”, “O que queremos saber?”, “O que sabemos sobre o assunto”, “O que descobrimos” (Anexo 22 – Registo do Projeto. Fase 2, imagem 2); e por fim construíram um pequeno “livro”, onde contavam as mesmas perguntas, anteriormente referidas, e ilustradas com desenhos das crianças, para colocar na biblioteca (Anexo 30).

Embora em 1º ciclo não houvesse nenhum projeto, pode surgir através dos interesses e motivações dos alunos. Sendo que foi o que aconteceu neste estágio, pois a estagiária percebeu a vontade que as crianças tinham em interessar-se por algo diferente e a curiosidade que eles tinham sobre assuntos diversos. Assim, a estagiária fez uma tabela (Anexo 31) onde estavam contemplados os nomes das crianças e a sua curiosidade e as datas previstas para a apresentação à turma. Este projeto “Nós temos curiosidade sobre...”, foi organizado de modo a que todos conseguissem fazer a sua apresentação e no final, houve crianças a trazer outras pesquisas que queriam fazer, à parte da que já estava programada. As apresentações eram feitas de forma livre e no formato que as crianças optassem. As crianças tinham de saber explicar à turma qual a sua curiosidade e o que descobriu sobre a mesma (Anexo 32).

Agir/Intervir

A intervenção resulta após a existência dos dois processos referidos anteriormente, a observação e a planificação, e o educador concretiza a sua ação, consoante os dois processos que foram realizados perante o seu grupo. Assim, o agir/intervir, significa que o educador irá “ (...) concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.” (Orientações Curriculares, 1997:27). A estagiária, em ambas as intervenções, teve sempre em consideração o seu grupo de trabalho e deu

prioridade ao desenvolvimento das crianças nos vários domínios, numa ótica de interdisciplinaridade.

O Projeto Lúdico realizado em EPE, ao longo do ano, foi um ponto fulcral nas aprendizagens significativas. O deslumbramento e a fantasia acompanharam este grupo de crianças e o projeto lúdico surgiu através destas características que as crianças revelavam. O trabalho realizado pela estagiária centrou-se muito no projeto vivido em sala, “Transformar a área da casinha num castelo”, não esquecendo outros interesses das crianças e propondo, assim, outras atividades. Quando a estagiária iniciou a sua prática pedagógica, o trabalho de projeto já estava no final da segunda fase; contudo, em conversa com a educadora percebeu-se que o problema surgiu em grande grupo através de uma questão que a educadora lançou (Anexo 22 – Registo do Projeto. Fase 1). Pois como assume, Beneke (2005:123), “ (...) os professores devem estimular as crianças a investigar assuntos que tenham potencial de desenvolver e aplicar habilidades presentes no currículo.”

Na segunda fase, as crianças, a educadora e a estagiária planificaram o desenvolvimento do trabalho e realizaram uma teia onde colocaram tudo o que queriam fazer para e no castelo da sala, registaram o que queriam fazer, saber, o que já sabiam, e o que já tinham descoberto sobre o tema. A planificação foi elaborada “ (...) como atividade flexível, interativa e dinâmica (...) ” (Cortesão, Leite, Pacheco; 2002:32), dando sempre prioridade aos interesses e motivações das crianças, como exemplo salienta-se interesses que iam surgindo no desencadear do projeto. Ainda nesta fase, dividiram pesquisas para realizar em casa com os pais. A estagiária entrou em sala nesta fase do projeto e ainda acompanhou as pesquisas, que eram trazidas para a sala pelas crianças e explicadas por estas. Nesta fase as famílias foram bastante implicadas, através de pesquisas ou conhecimentos que tivessem com a pretensão de que “ (...) os diferentes actores da comunidade educativa se unam em torno de um projeto que seja significativo (...) ” (Ibidem). Esta participação foi muito importante, pois a implicação das famílias no processo de aprendizagem “é uma forma de alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo.” (Orientações Curriculares, 1997:27) (Anexo 22 – Registo do Projeto. Fase 2). A terceira fase foi a execução, onde se desenrolou grande parte do trabalho realizado e foi dividida em várias etapas. Como um primeiro desejo das crianças era ter o castelo dentro da sala, partiu-se para a ação e iniciou-se a construção da parte exterior da casinha para que ficasse um castelo (Anexo 22 – Registo do Projeto. Fase 3, etapa 1). Na segunda e terceira etapa, as crianças estiveram implicadas na escolha do material

a utilizar, pois decidiram em grande grupo, contudo não foram construídos os materiais em sala mas sim comprados (Anexo 22 – Registo do Projeto. Fase 3, etapa 2, 3). Seguidamente partiu-se para a construção das coroas e tiaras, esta atividade foi feita com pequenos grupos e as crianças decoraram a gosto. As crianças mostraram-se motivadas na construção das coroas, pois nas suas brincadeiras estes instrumentos dão-lhes mais estatuto e parece mais real (Anexo 22 – Registo do Projeto. Fase 3, etapa 4). Na quinta etapa, construíram-se armas para os guardas do castelo, e nesta etapa, as crianças reagiram com entusiasmo às suas criações (Anexo 22 – Registo do Projeto. Fase 3, etapa 5). As roupas e acessórios da realeza foram a sexta etapa, pois as meninas do grupo mostravam uma grande preocupação por não terem roupas e acessórios diferentes para os vários órgãos da realeza. Em grande grupo decidiu-se quantos vestidos, mantos, aventais, coberta de cama seriam necessários e a auxiliar partiu para a construção destes elementos. Contudo as crianças é que decidiram a cor das roupas e acessórios (Ver anexo 22 – Registo do Projeto. Fase 3, etapa 6). A sétima etapa surgiu de uma conversa sobre quem já tinha visitado um castelo “a sério” e assim decidiu-se fazer uma visita ao Paço dos Duques e ao Castelo de Guimarães (Ver anexo 22 – Registo do Projeto. Fase 3, etapa 7). Após a visita ao castelo, as crianças quiseram construir jóias do reino. As crianças estiveram a conversar com a estagiária sobre o possível material em que poderia construir-se as jóias e chegaram à conclusão que seria a pasta de modelar (Ver anexo 22 – Registo do Projeto. Fase 3, etapa 8).

Todas as crianças foram implicadas neste processo e, para além dos domínios que estas construções exigiram que fossem abordados, a estagiária remeteu para outras aprendizagens, principalmente matemática, linguagem oral e abordagem à escrita. A título de exemplo, pôde-se verificar uma situação em que a criança contava os pacotes de leite e como não conseguia fazer a contagem tentou solucionar com agrupamento de caixas, duas a duas (Anexo 33). A quarta e última fase deste projeto foram a avaliação e divulgação do mesmo. A avaliação final do projeto foi feita através de uma grelha com diversos critérios relativos à criança e ao educador (Anexo 23). “Isto porque avaliar (...) é “dar-se conta de”; é estar atento, para ver se tudo corre bem, ou se é necessário reformular, usar outra estratégia de acção, é verificar se se está a conseguir o que se pretendia, se se atingiram metas que se consideraram importantes de alcançar.” (Cortesão & Torres: 1994 cit. Cortesão, Leite, Pacheco:2002:51). Na prática realizaram-se avaliações no sentido de constatar se as estratégias utilizadas seriam as mais adequadas, reformulando sempre que necessário. Posteriormente, as

crianças foram levadas a refletir sobre tudo o que tinham aprendido e tinham feito. A reflexão ajudou a verificar que, com as brincadeiras acerca do castelo as crianças tinham aprendido muito, pois todo este processo desenrolou-se através das brincadeiras que estas iam tendo e quando aprendiam algo “sério” aplicavam nas brincadeiras do faz-de-conta. A divulgação do projeto teve diversas facetas, pois apresentaram-no três vezes e em formas diferentes (Anexo 22 – Registo do Projeto, fase 4). Assim, conclui-se que os projetos possibilitam “ (...) o desenvolvimento do conhecimento, habilidades e aptidões a serem aprendidos nas escolas e dão oportunidades para que as crianças desenvolvam uma resiliência e uma auto-estima positiva.” (Helm, Lang; 2005 cit. Helm & Beneke; 2005:47).

A estagiária, ao longo de toda a sua ação, tentou que o projeto fosse vivido da forma mais lúdica possível para que através da brincadeira as crianças aprendessem e “ (...) na medida em que a escola é um espaço de relação com o saber que, de forma implícita ou explícita, aponta para finalidades de inegável importância (...)” (Cortesão, Leite, Pacheco:2002:46). A par do projeto, realizaram-se com as crianças outras atividades igualmente significativas com base no brincar e no jogo do faz-de-conta. Pois o brincar pode-se considerar como “ (...) um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de seu desenvolvimento criativo e pessoal.” (Moyles, 2008:29). Recorreu-se muito ao brincar de faz-de-conta, de uma forma bastante espontânea, que englobou a fantasia e a dramatização, sendo que, “O jogo sociodramático exige que as crianças analisem a sua experiência pessoal para selecionarem elementos pertinentes, suscetíveis de figurar no jogo.” (Holper, 1982:56). Este tipo de jogo foi muito evidenciado na hora do conto, pois as crianças muitas vezes queriam dramatizar a história, com as falas das personagens modificadas de modo a poderem representar, tendo em conta os sentimentos das personagens e as suas ações. Encaram a vida das personagens de uma forma natural e espontânea e “São realmente factores afetivos que permitem à criança conferir ao mundo e à vida uma sistematização, utilizando então o seu potencial de fantasia com uma função afectiva de reconciliação e de ordenação do próprio mundo.” (Albuquerque, 2000:110). Durante a hora do conto surgiu uma história que teve uma grande influência no grupo, principalmente nas suas brincadeiras diárias, pois protagonizavam este conto em diversos contextos, inclusive, na divulgação do projeto.

Por outro lado, ainda se tentou proporcionar às crianças momentos de aprendizagem relativos às atividades contempladas no Plano Anual de Atividades. A primeira data comemorativa foi o Carnaval, altura em que se estabeleceu um diálogo

sobre o tema e se construíram as máscaras para a decoração da sala. Posteriormente, as estagiárias da instituição organizaram uma manhã recreativa com uma pequena dramatização seguida de uma interação entre todos (Anexo 20). Com esta comemoração, as crianças trabalharam diversas áreas e domínios, como consta no portefólio reflexivo na reflexão sobre o carnaval (Anexo 34). Relativamente ao dia do Pai, a estagiária proporcionou às crianças a hora do conto, considerando “ (...) que esse é um “palco” privilegiado para a aquisição do gosto e dos hábitos de leitura.” (Bastos, 1999:224), com uma história relativa a pai e filho e, de seguida, fizeram o registo da história através da construção de um postal para o oferecer ao pai. Fizeram ainda a decoração da porta da sala, remetendo para a história com postais a decorar (Anexo 17). Na instituição houve uma parte do dia dedicada ao pai, onde decorreu uma atividade entre pais e filhos. No seguimento desta atividade, foram decorados aventais com as crianças para oferecer ao pai e outro para a criança, para usarem durante a dinâmica na instituição e depois levarem para casa. Para decoração da instituição, as estagiárias construíram uma estrutura em tamanho real, a enfatizar um pai e um filho (Anexo 35). No dia da Mãe, construíram-se postais para oferecer às mães e outros para decorar a porta da sala, com as ideias enunciadas pelas crianças (Anexo 36). Construíram-se chapéus de cozinheiro para as mães e os filhos utilizarem durante a atividade programada e dedicada às mães. Esta iniciativa foi relevante, visto que

O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação. (Orientações Curriculares;1997:23).

Para decoração da instituição foi construída, pelas estagiárias, uma árvore em tamanho real com flores e em que o centro das flores eram as caras de todas as crianças do jardim-de-infância (Anexo 37). Por fim, na época da Páscoa tentou-se que as crianças vivessem o momento religioso de forma lúdica. Assim, as estagiárias organizaram uma manhã recreativa onde mostraram um vídeo a evidenciar o que aconteceu a Jesus na Páscoa e, no final, foram colocadas questões acerca do tema (Anexo 20).

Nas conversas que existiam durante os momentos em grande grupo surgiu a necessidade de saber o que eram os “5 sentidos” e, assim sendo, tornou-se possível “Concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.” (Idem:27). A

estagiária organizou uma atividade sobre os mesmos onde inicialmente conversou com as crianças sobre o tema e logo de seguida ajudou-as no jogo de associação de imagens que trouxe para a sala, onde distinguiam os sentidos. As crianças gostaram da aquisição deste novo conhecimento e não paravam de falar nele, o que levou a estagiária a organizar um jogo para colocar em prática os novos conhecimentos (Anexo 38 e 39). As crianças conseguiram experimentar o que tinham aprendido através de uma brincadeira, na qual participaram entusiasmados.

Para além da intervenção dentro da sala, as três estagiárias, fora dela, depararam-se com atitudes pouco adequadas por parte das crianças na hora da refeição e, face a isto, sentiram a necessidade de refletir sobre o assunto, levando-as a levantar hipóteses de possíveis estratégias. Com a análise feita, decidiram dinamizar esta rotina através de um jogo que estimulasse o querer assimilar e cumprir regras da hora da refeição. As intenções pedagógicas que estas tinham baseavam-se em proporcionar momentos educativos na hora da refeição, fomentar comportamentos adequados, incentivar as crianças a perceber e a cumprir regras combinadas e estimular as equipas do jogo a desenvolver o espírito de entreajuda. Sendo que a cooperação foi o motor do desenvolvimento do jogo, considera-se importante que “Qualquer equipa tem de se organizar no sentido de que todos os seus elementos sintam que a sua actuação tem de ser útil não só para eles próprios mas fundamentalmente para a equipa.” (Freitas & Freitas; 2002:26) (Anexo 20 e 40). Toda esta nova aprendizagem significativa foi adquirida através da brincadeira e do jogo orientado. As crianças desenvolveram diversas competências, principalmente as de Formação Pessoal e Social, pois as regras de socialização foram bem evidenciadas, para que as crianças aprendessem a viver em sociedade. Além de cumprir o objetivo estipulado, esta atividade, também, possibilitou uma adesão dos pais, no sentido de promover esta iniciativa em casa.

Desde o início do ano letivo, foi trabalhado um projeto lúdico, em parceria com a família, intitulado de “Nino e Nina”. O “Nino e a Nina” eram dois bonecos que as crianças levavam, aleatoriamente, para casa todas as sextas-feiras para passar o fim de semana. Uma criança levava o Nino e outra levava a Nina, sendo que os pais estavam incumbidos de fazer com que os “bonecos” passassem a maioria do tempo com as crianças. No final do fim de semana, os pais escreviam um pequeno excerto, juntamente com os filhos, onde relatavam todo o fim de semana, tendo de salientar expressões e sentimentos vivenciados pelas crianças e pelos “bonecos”. À segunda-feira de manhã, no acolhimento, ambas as crianças relatavam o fim de semana e os

adultos da sala colocavam questões relativas aos sentimentos e expressões, como: “O Nino sentiu medo?”; “A Nina ficou feliz por ir ao parque contigo?”; entre outras. Esta atividade foi realizada com o objetivo de que as crianças aprendessem a expressar e a lidar com os seus sentimentos, sendo que, a cada semana se notavam evoluções.

Quando o projeto acima referido terminou, a estagiária proporcionou a hora do conto, com a história “O Nadadorzinho”, para trabalhar valores como a diferença, a amizade, a partilha e a entreatajuda, visto que estes estavam a ser “banalizados” pelas crianças. A história foi contada sem recorrer ao livro, para que posteriormente as crianças imaginassem a história. Após a leitura, as crianças foram questionadas sobre os acontecimentos da história e foram levadas a remeter para sua vida quotidiana. As crianças construíram um livro, com o reconto e as imagens feitas por eles, para colocar na área da biblioteca. No final, a estagiária entregou um peixe em branco a cada criança para que eles decorassem com os pais, com o objetivo deles perceberem que iriam ser todos diferentes mas no fundo iguais. A estagiária questionou as crianças acerca de onde iriam colocar os peixes quando viessem de novo para a sala e as crianças sugeriram construir um aquário de cartão, para decoração do móvel da sala. Posteriormente, as crianças quiseram criar um nome para o aquário, que se intitulou de “Arco-íris”. Através desta atividade, as crianças quando alguém fazia algo menos correto, remetiam para a história e muitas vezes para o aquário, mostrando que fortaleceram os valores esperados.

Ao longo da intervenção pedagógica, a estagiária utilizou jogos e brincadeiras na sala, como estratégia para que as crianças se sentissem motivadas, e trabalhassem ativamente e em cooperação, sendo que

(...) os jogos desempenham um papel primordial nos processos de socialização dos mais novos e no desenvolvimento da cognição, de atitudes, emoções (...) sendo fundamentais para a iniciação das crianças no saber cultural do grupo e na sua forma de entender o mundo. (Moreira e Oliveira; 2004:63).

No estágio de 1º ciclo, tendo em conta que “No Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais, os jogos são referidas como um dos tipos de experiências de aprendizagem que deve ser proporcionado às crianças.” (Idem:85), e tendo como foco principal a compreensão e a aquisição de saberes, utilizaram-se diversos jogos, no sentido de dar resposta a estes pontos.

A estagiária interveio de forma a tornar as aprendizagens o mais lúdicas possível, de modo a que as crianças não estivessem formatadas às típicas fichas de exercícios e aos manuais. Como havia um programa a cumprir, as atividades tinham sempre

como foco o cumprimento do mesmo, sendo que as estratégias utilizadas é que diferenciavam a aprendizagem, pois a estagiária tentou que as crianças estivessem sempre motivadas e interessadas. Assim, inicialmente a estagiária criou uma motivação inicial, a que as crianças aderiram muito bem. Esta consistiu na criação de um “avião” fictício, quando entravam na sala, as crianças, estavam a entrar no avião; de seguida, para se acalmarem, tinham de apertar os cintos e respirar fundo, pois a viagem estava a iniciar. As crianças escolhiam o destino a viajar, que eram as disciplinas. Esta estratégia fazia-os acalmar e eles próprios quando chegavam à sala já pediam para entrar no avião e começar a viajar. Esta estratégia, tornou-se importante “Modificar as dinâmicas de trabalho, na perspectiva da criança, é outra maneira de diversificar o desafio do jogo e manter o interesse.” (Macedo, Petty, Passos; 2000: 100).

Ao nível da disciplina de Português, notou-se dificuldade na produção de textos. Então, a estagiária tentou criar títulos que considerava apelativos para as crianças e quando eram propostas do manual, levou material extra para que elas estivessem motivadas. Como exemplo, uma composição pedida no manual, onde as crianças tinham de escrever sobre uma borboleta, e a estagiária levou para a sala várias borboletas imprimidas, que elas pintaram, colaram no caderno e de sobre a qual, seguida, produziram um texto sobre. Para ajudá-los a melhorar o texto, a estagiária colocou no quadro vários adjetivos de que as crianças se puderam socorrer ao longo da construção do texto (Anexo 42). Para melhorar a interpretação, a estagiária modificou a leitura por ordem alfabética para a leitura de forma aleatória, utilizou o suporte áudio do texto para que estivessem mais atentos e em seguida introduziu perguntas de interpretação sem ter acesso ao manual. Na construção da carta ao Pai Natal, a estagiária socorreu-se de um cartaz para ficar na sala, (Anexo 43), sobre a estrutura da carta e a do envelope e de seguida, estes construíram a sua carta para, posteriormente, a estagiária colocar nos correios (Anexo 44). A estratégia inicial era que as crianças fossem mesmo aos correios durante a aula, para interligar com a matéria de Estudo do Meio (Profissões) lecionada nessa semana e para perceberem todo o processo, contudo não foi possível. Estas iniciativas tentaram dar resposta às dificuldades presenciadas na escrita, de forma a “ (...) desenvolver a competência de escrita preconiza-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipo de texto.” (Programa de Português do Ensino Básico; 2009: 71), e ainda que as situações de escrita criadas em sala sejam “ (...) o mais

significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto.” (Ibidem).

Para a estagiária tornou-se fulcral a utilização de diferentes estratégias nas diferentes áreas curriculares, considerando importante “ (...) encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um (...) ” (NBE; 1994 cit. por Roldão; 2010: 56).

No Estudo do Meio, a estagiária criou uma roda dos alimentos, onde as crianças tiveram de compô-la com os alimentos pertencentes a cada grupo (Anexo 45); visionaram um power-point sobre os sinais de trânsito e as bandeiras da praia, que lhes permitiu a visualização de vários sinais e tiveram contacto com diversas regras, sendo que tiveram de fazer um cartaz com mais regras que faltavam propositadamente (Anexo 46). Exploraram o jogo do “dominó dos graus parentesco”, para melhor perceção sobre os graus de parentesco (Anexo 47), construíram frisos cronológicos e apresentaram à turma (Anexo 48). Exploraram o jogo de revisões para o teste, onde estes tinham de construir pergunta sobre cada matéria dada até ao momento (Anexo 49);e o jogo “quem é quem” sobre profissões. Este último jogo foi realizado através de vídeos, onde as pessoas mencionavam e mostravam os instrumentos e o local de trabalho, e as crianças tinham de adivinhar as profissões em questão, este jogo permitiu visualizarem profissões que não tinham tanto contacto. Este jogo suscitou tanta curiosidade que foi necessária uma reformulação na planificação, pois as crianças tiveram a necessidade de visualizar objetos da profissão do pescador e da costureira. Assim, a estagiária levou materiais de pesca para a sala e uma máquina de costura, onde as crianças puderam perceber para que servia e manusear (Anexo 50). A par com estas atividades, tiveram de referir as várias regras sobre cada matéria e fazer exercícios para consolidação desta aprendizagem. Os exercícios de consolidação foram em formato de ficha (Anexo 55), e outros em formato de jogo. Ao longo da exercitação destas atividades, utilizando diversificadas estratégias foi possível perceber a motivação constante dos alunos e adesão positiva destes.

As crianças mostravam gostar muito da disciplina de Matemática, sendo que as estratégias que a estagiária recorreu foram de modo a que estas percebessem a utilização da mesma no quotidiano. Assim, foram levadas a cabo atividades como: a experimentação de exercícios do livro com objetos reais, onde estes puderam manusear e experimentar até chegar à resolução; a realização de um gráfico, onde estes fizeram as diferentes etapas até ao gráfico de barras, sobre o desporto mais

praticado na turma (Anexo 51); resoluções de um problema dado pela estagiária sobre o colégio, onde eles tinham de resolvê-lo com matérias lecionadas em Matemática (Anexo 52) e os alunos nem se aperceberam que estavam em aula (Anexo 3); experimentação de circunferências para experimentação das voltas e quartos de volta, dado a cada aluno, para ao manusear conseguir perceber melhor (Anexo 53); construção do pinheiro da multiplicação, onde eles só podiam colar as figuras se conseguissem fazer a soma e a multiplicação de cada conjunto de figuras (Anexo 54). A par de todas estas atividades, as crianças realizavam exercícios de consolidação do manual e de fichas de exercícios (Anexo 55).

A par de todas estas atividades, a estagiária realizou um Jogo da Glória interdisciplinar, que continha conteúdos abordados nas várias disciplinas (Anexo 56); e em conjunto com a estagiária da outra turma, dinamizou-se o Magusto de forma igual, envolvendo a Expressão plástica, onde tiveram de recortar, colar e pintar, para posteriormente com as castanhas realizadas por eles colocarem entre as duas salas as siglas “CBE” e tiveram de resolver desafios matemáticos (Anexo 57).

Nas festividades de Natal, a estagiária levou alguns mobiles para as crianças decorarem a gosto, e posteriormente, colocar como enfeite da sala. Organizou uma aula de expressão plástica, em conjunto com o par pedagógico, levando materiais de desperdício para as crianças construírem objetos natalícios, com a finalidade de decoração e exposição na sala (Anexo 59).

Como referido acima na parte do planejar/planificar, a estagiária criou um projeto sobre as curiosidades. Este projeto iniciou com pesquisas muito simples e foi ficando mais preenchido conforme os interesses das crianças, pois estas a cada dia iam exigindo um pouco mais deste projeto. Contudo, este projeto foi desenvolvido em pequenos momentos destinados a esse fim, como o início de aula ou o final (Anexo 41). Este projeto trabalha ainda, para além de fomentar cada vez mais a curiosidade, a escrita e a leitura, pois as crianças têm de compor o texto e de seguida praticar a leitura em voz alta ao expor a sua descoberta à turma, melhorando a sua comunicação verbal. Ao longo deste projeto recorreu-se à aprendizagem ativa, onde se verificou a possibilidade de que “ Os projectos abrem espaço nos quais a curiosidade das crianças pode ser comunicada com maior espontaneidade , capacitando-as a experimentar a alegria da aprendizagem independente.” (Helm & Beneke; cit. por Helm; 2005:23).

A estagiária agiu sempre com intencionalidade educativa, sendo flexível nos momentos em que as crianças apresentavam novas dificuldades ou interesses. As

atividades mais específicas proporcionaram às crianças conhecimentos diversificados. Alguns conhecimentos já estavam adquiridos mas foram mais enriquecidos e outros foram mesmo novidade. Todas estas atividades foram dinamizadas para que a criança se divertisse e aprendesse.

Avaliar

A avaliação é a última etapa da intervenção, contudo, é simultaneamente, a primeira de todo o processo. Para a concretização da intervenção tem de existir uma avaliação constante. Esta fase tem uma grande importância tanto para o docente como para a criança, pois avaliar “ (...) implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (Orientações Curriculares; 1997:27). O docente, ao tomar consciência da sua acção, tem de adotar uma postura de profissional reflexivo, pois deve refletir sobre aquilo que fez e os seus efeitos, possibilitando tomar consciência do que tem de ser adequado para que haja mais progressão das aprendizagens. Para além de ser uma fase do culminar do trabalho é, também, uma fase para início de outro trabalho, pois “ (...) avalia-se sempre para agir.” (Perrenoud; 2008:53). Cabe ao docente refletir sobre o tipo de avaliação que vai aplicar, tendo em atenção o que pretende avaliar. Ao longo de ambos os estágios, a avaliação das aprendizagens consistiu numa avaliação formativa, sendo que esta “ (...) é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e ensinar.” (Fernandes; 2011:132). A avaliação formativa era realizada através da observação direta das atividades desenvolvidas, de forma a evidenciar as aprendizagens adquiridas pelas crianças. Neste sentido, as avaliações que foram sendo realizadas serviram para refletir sobre a prática pedagógica, para tomar consciência do que estava bem, o que poderia ser melhorado, quais as necessidades que as crianças sentiram e o que precisavam ainda de trabalhar. A estagiária avaliou para que houvesse inovação nas aprendizagens e sempre que necessário fez ajuste ao currículo.

No âmbito de cada estágio profissionalizante, a estagiária fez avaliação semanal, em ambos os contextos (Anexo 8 e 25). Nesta reflexão destacava: aspetos positivos e os menos positivos, apontando as possíveis causas e dando possíveis opções a melhorarem; as aprendizagens conseguidas e as dificuldades sentidas pelas crianças.

Perante o projeto lúdico em EPE, a estagiária, como referiu acima, avaliou a qualidade do projeto através de grelhas, onde estão contempladas as competências

adquiridas pelas crianças e as do docente/equipa pedagógica (Anexo 23). Quanto às atividades significativas e manhãs recreativas, a estagiária fazia uma avaliação descritiva (Anexo 20 – Manhãs Recreativas, Avaliação). Contudo e de certo modo, para consolidar a observação que ia sendo feita das dinâmicas realizadas, os registos de observação serviram como avaliação das atividades. Esta avaliação ajudou a refletir no que as crianças conseguiam ou não atingir e assim, adequar as práticas às necessidades e interesses das crianças. A título de exemplo, remete-se para um registo de observação, lista de verificação ou controlo, onde é avaliado o comportamento da criança ao longo de uma das atividades (Anexo 60).

No sentido de um complemento para o portefólio da criança, foi realizada uma avaliação mais descritiva, em forma de conferência, dos pais com a criança. A criança mostrou e explicou tudo o que foi realizando e construindo, ao longo do trabalho. Esta conferência foi realizada em casa, sem a presença da estagiária e os pais registaram tudo o que ela ia dizendo sobre o que fez (Anexo 61). Para finalizar este processo, foi elaborado, pela estagiária, um relatório narrativo, onde se resume toda a evolução da criança nas diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios (Anexo 62). Este é um tipo de avaliação diferente dos utilizados anteriormente, pois aqui descrevem todas as evoluções que a criança teve ao longo do tempo.

No estágio de 1º ciclo eram realizadas fichas de consolidação como forma de avaliação das aprendizagens (Anexo 55). A par das fichas ou da atividade de consolidação, a estagiária realizava grelhas de evidências das atividades, para perceber o desempenho de cada criança (Anexo 5). Como forma de avaliação, a estagiária, também, utilizou grelhas de autoavaliação para as crianças, para que estas percebessem se conseguiram ou não realizar e perceber as atividades (Anexo 6). Para além da avaliação formativa concretizada neste contexto, também, se realizou avaliação sumativa. Este tipo de avaliação tem como objetivo “Informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para cada área disciplinar ou disciplina.” (Decreto - Lei n.º 139/2012) e “ Tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno.” (Ibidem). A avaliação sumativa, segundo o Decreto - Lei n.º 139/2012, é da responsabilidade do professor titular e, assim sendo, esta avaliação foi planificada e executada pela professora cooperante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estágio profissionalizante permitiu à estagiária uma experiência gratificante, quer a nível profissional como pessoal, pois proporcionou-lhe um grande crescimento aos dois níveis. O desencadeamento de todo o processo de estágio teve diversas fases e todas elas tiveram extrema importância para o produto final.

Num primeiro momento de estágio, em EPE, surgiram sentimentos de anseio e nervosismo por ser a primeira vez que iria enfrentar um grupo de crianças ao longo de quatro meses. À medida que o estágio ia decorrendo sentiu-se dificuldade na gestão do grupo, principalmente, nos momentos de higiene antes do almoço, e na exploração de novos jogos trazidos pela estagiária. A gestão de tempo, também, foi uma dificuldade inicial, pois devido ao ritmo de trabalho do grupo as atividades tinham de ser adiadas, o que posteriormente ia-se sobrepondo sobre o que estava planificado.

Por sua vez em 1º ciclo, as dificuldades foram de encontro às de EPE, no entanto surgiu uma dificuldade específica em adaptar os conteúdos a abordagens lúdicas devido aos conteúdos implícitos do programa e ao método de trabalho que as crianças estavam habituadas. A par destas dificuldades, as expectativas eram bastante altas e não havia um sentimento de medo em errar, pois errar ajuda-nos a crescer e a ser cada vez melhor. Errar fez parte de toda a aprendizagem e ajudou na evolução da estagiária, pois o importante foi ter a iniciativa, tentar e voltar a tentar quando necessário e, principalmente, saber ouvir, refletir e pesquisar sobre alternativas.

Refletir constantemente sobre a sua ação e sobre as necessidades e interesses que os grupos apresentavam, tornou-se fundamental para a ação, para perceber o que poderia ser feito e conseguir adequar a intervenção às crianças, de modo a que o ensino que lhes proporcionava fosse de forma positiva e marcante. No sentido de dar esta resposta surge o lúdico como estratégia de intervenção e que funcionou como base de todo o trabalho desenvolvido nos estágios. A abordagem lúdica desenvolvida partiu da observação de ambos os contextos e da emergência de brincadeiras que levassem à aprendizagem. Teve-se em conta o papel que o docente deve ter na vida das crianças, na medida em que fomentou as brincadeiras como aprendizagem, visto que era a um interesse que as crianças revelavam. Ao longo do estágio, foram sendo adquiridas novas estratégias de trabalho e ultrapassados obstáculos, conforme as situações com que se defrontava e para que a prática fosse sendo aperfeiçoada ao longo do tempo.

A ação do docente nas etapas de Pré-Escolar e 1º Ciclo é muito importante, pois quanto mais o docente oferecer um ambiente educativo rico em diversidade, não só de materiais mas, também, de motivações para novas aprendizagens mais as crianças se sentem integradas nas atividades desenvolvidas, promovendo assim a participação ativa das mesmas. A aprendizagem através daquilo por que a criança se interessa e de que necessita é muito mais significativa e faz com que o docente tenha uma partida e uma meta a atingir. Isto torna a prática pedagógica muito mais significativa. A estagiária, ao longo da prática pedagógica, procurou trabalhar todas as áreas curriculares, ajudando as crianças na construção dos seus conhecimentos, tendo sempre por base que necessitavam ser elas próprias as construtoras da sua aprendizagem.

Foi ainda necessário apoiar-se nas matérias das unidades curriculares de anos anteriores e do presente ano letivo, dos seminários, das orientações tutoriais, para complementar teoricamente toda a sua prática e a elaboração deste mesmo relatório.

Tornou-se imprescindível a análise dos documentos da instituição, no sentido que a estagiária ficou desde cedo a perceber quais os valores e ideários com que desenvolvem todo o trabalho. Ajudando, assim, a que a estagiária agisse de acordo com os mesmos, respeitasse e trabalhasse em cooperação com toda a equipa. Facilitou, ainda, todo o processo de adaptação da estagiária à instituição, pois passou a conhecer melhor qual o trabalho que estes desenvolviam e quais as linhas mestras com que se regiam.

O ato de planificar, intervir e posteriormente, refletir através da avaliação, constituiu-se um fator de apoio muito importante para a intervenção da estagiária, sendo uma confirmação da teoria na prática. O trabalho que foi sendo desenvolvido neste processo, em conjunto com a equipa pedagógica foi um grande apoio na ação da estagiária. O trabalho desenvolvido em sala tornou-se cada vez mais livre, contudo sempre orientado. Esta orientação foi proporcionada pela educadora cooperante, o que ajudou a estagiária a ficar cada vez mais à vontade em planear todo o processo. A estagiária trabalhou sempre em equipa quer com a educadora cooperante quer com a auxiliar, pois antes e durante a intervenção estas auxiliavam sempre, o que beneficiou a estagiária e as crianças.

A forma como equipa pedagógica de ambas as instituições recebeu a estagiária ajudou a que todo o processo se tornasse mais fácil, pois existiu um grande apoio de toda a equipa. Este apoio evidenciou-se desde o início dos estágios, o que facilitou muito a integração em cada uma das instituições e na sala. Eram apontadas críticas

construtivas, por parte da educadora e da professora cooperante, o que ajudou a estagiária a crescer cada vez mais, pois apontavam fatores a ser melhorados e reformulados. Para além de terem ajudado na prática, ajudaram, ainda, nos diversos pontos a ser abordados ao longo deste relatório. Sem este apoio, não teria sido tão gratificante, todo este estágio profissionalizante. O facto de partilhar estes estágios com outras estagiárias tornou-se fundamental pois estas apoiavam-se mutuamente nas dificuldades que iam sentindo, tornando-se tudo num processo mais acolhedor.

Neste sentido, revelou-se fulcral esta união para a passagem de valores às crianças, sendo este, um dos pontos mais trabalhados por toda a equipa. Ao longo do estágio, tornou-se cada vez mais evidente a necessidade de trabalhar os valores, tanto morais e éticos como os espirituais, visto que ambas as instituições eram de cariz religioso.

Considerando que o docente tem uma missão perante as suas crianças, a estagiária tentou, em toda a sua intervenção, que a sua fosse auxiliar no crescimento integral de todas e de cada criança com que trabalhou. Esta missão tinha como um dado adquirido, que cada criança é um ser único, inigualável e com o seu ritmo de aprendizagem. Assim, adotou-se uma postura flexível e uma pedagogia diferenciada.

A estagiária, com esta experiência, teve uma grande aprendizagem profissional e pessoal, mas com a consciência que para uma boa prática futura, terá de ter um crescimento ainda maior. O pensamento e a tomada de consciência, que educar não é um ato fácil e muito menos banal, foram uma constante ao longo desta experiência profissionalizante.

Toda esta prática teve um grande auxílio dos orientadores de estágio, quer a nível profissional como a nível pessoal. A postura que os orientadores tomaram perante a estagiária foi uma grande ajuda em todo o processo prático e um grande apoio para ultrapassar os obstáculos que iam surgindo. Foi um grande suporte ao longo desta experiência única e inigualável. Os orientadores, a par com toda a equipa pedagógica, ajudaram a que este processo fosse uma fonte de aprendizagem e uma descoberta de novos conhecimentos. Assim, para além da aprendizagem cooperativa que a estagiária trabalhou com as crianças, ela própria a teve, ajudando na aquisição e partilha de saberes, proporcionando-lhe atitudes positivas e momentos únicos.

Contudo e após toda esta experiência, a estagiária tem a noção de que ainda existem aspetos a melhorar e que não pode estagnar. Um profissional de educação tem de estar em constante evolução e atualização.

Foi muito gratificante este trabalho, principalmente no sentido em que as crianças, para além de terem uma receptividade muito boa da presença da estagiária, também, aceitaram as suas ideias de forma positiva e alegre. A motivação foi uma constante, pois as crianças “exigiam” que a sua voz fosse ouvida e que se desse resposta significativa aos seus pedidos. Foi com um grande empenho que a estagiária se dedicou ao longo destes estágios, para que o ensino fosse projetado nas crianças de forma eficaz. Tudo o que sendo desenvolvido foi com o pensamento de que teria de ser o melhor para as crianças, sendo que estas foram o foco principal de toda a sua ação.

Para finalizar, a estagiária teve a noção que educar é uma missão. E parte de nós, profissionais de educação, tornar esta missão o mais especial possível, e repleta de experiências significativas. As crianças de hoje vão ser o fruto daquilo que se lhes proporciona hoje, e vão ser o adulto que se quer para o amanhã, numa sociedade de conhecimento e em constante evolução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Professor – Investigador. Que sentido? Que formação?* Revista Portuguesa de Formação de Professores. Nº 1
- Albuquerque, F., (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw- Hill.
- Bastos, G., (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta
- Brock, A., (2011). *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso.
- Cortesão, L.; Leite, C.; Pacheco, J., (2002). *Trabalhar por projetos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Costa, I., Pequito, P., (2007) “...e aprendemos muitas coisas novas!...” *Projectos simples...complexas aprendizagens*. Cadernos de Estudos – Educação de Infância, ESE de Paula Frassinetti.
- Costa, J. A., (1994). *Gestão escolar: participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Fernandes, D.; in Alves, P., Ketele, J.; (2011). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J.; Gambôa, R., (2011). *O Trabalho de Projeto na pedagogia- em- participação*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J.; Spodek, B.; Brown, C.; Lino, D.; Niza, S., (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora
- Freitas, L. V., Freitas, C. V (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA
- Guerra, I., (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.
- Helm, J.,; Beneke, S. et al, (2005). *O poder dos projetos. Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Hohmann, M.; Weikart, D., (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L.; Chard, S.; (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J.; Silva, H., (2008), *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância: um guia prático com actividades para os educadores de infância e para pais*. Porto: Areal Editores

- Macedo, L., Petty, A., Passos, N.; (2000). *Aprender com jogos e situações problema*. Porto Alegre: Artmed
- Marques, R., (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença
- MÁXIMO-ESTEVEVES, Lúcia (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação e Ciência, (2012), *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*.
- Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Ministério da Educação, (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*.
- Ministério da Educação, (2009). *Programa de português do ensino básico*.
- Moreira, D., Oliveira, I.; (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta
- Moreno Murcia, J., A. (2005), *Aprendizagem Através do Jogo*. Porto Alegre: Artmed
- Neves, M.I. (2005). *O desenvolvimento de competências práticas no contexto teórico do profissional reflexivo: um estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho
- Niza, S.; (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Edições Tinta-da-china.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R., (2009). *O Mundo da Criança. Da infância à adolescência*. Brasil, McGraw- Hill.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, E., (2001) *Formando Professores Profissionais*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Parente, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2002), *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P., (2005) *Assumir (e Construir) uma Identidade Reflexiva*. Correio da Educação. Nº287.
- Perrenoud, P., (2008), *Avaliação. da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R.; Campenhout, L.V. (2008). *Manual de Investigação Em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradica.

- Roldão, M. C (2009). *Estratégias de Ensino: O Saber e o Agir do Professor*. Editor: Fundação Manuel Leão.
- Saraiva, J., (2011). *Palavras, brinquedos e brincadeiras: cultura oral na escola*. Porto Alegre: Artmed
- Shores, E.; Grace, C.; (2001). *Manual de Portefólio: Um guia passo a passo*. Porto Alegre: Editora Artmed;
- Sousa, F., Alonso, L., Roldão, M., (2013). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Almedina
- Vandenplas-Holper, C., (1982). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Coimbra: Livraria Almedina
- Vilar, A. M., (1993). *Inovação e mudança: na reforma educativa*. Edições ASA
- Zabalza, M., (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA

Legislação

- Ministério da Educação e Ciência, Decreto-Lei n.º 137/2012, DR: 1ª série, N.º 126, 2 de Julho de 2012
- Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Despacho Conjunto N.º 268/97, 25 de Agosto
- Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 75/2008, DR: 1ª série, N.º 79, 22 de abril de 2008
- Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 115-A/98, DR: 1ª série A, N.º 102, 4 de maio de 1998
- Ministério da Educação. Decreto-lei n.º 5/97, DR: 1ª série A, N.º 34, 10 de fevereiro de 1997
- Ministério da Educação. Decreto-Lei N.º 241/2001, DR: 1ª série A, 30 de Agosto 2001

Outros Documentos:

- Plano Anual de Atividades (2013/2014)
- Plano Anual de Atividades (2014/2015)
- Plano de Atividades Sociopedagógicas de Sala (2013/2014)
- Plano de Trabalho de Turma (2014/2015)

- Projeto Educativo (1986 – 2006)
- Projeto Educativo (2014/2015)
- Projeto Pedagógico de Sala (2013/2014)
- Regulamento Interno (2013/2014)
- Regulamento Interno (2014/2015)