

**Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º

Ciclo do Ensino Básico

**Transformar Aprendizagens Ativas  
em Rotinas na Educação Pré-Escolar  
e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino  
Básico**

Ana Rita Lopes Lourenço

Orientadora: Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

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

fevereiro 2013

## RESUMO

Este relatório é o resultado da experiência vivida em contexto de estágio profissionalizante nas valências de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico no âmbito do Mestrado na Área de Formação de Professores.

O professor deve ter a capacidade de colocar em prática a articulação curricular entre os ciclos, pois pretende-se que este oriente as crianças/alunos de forma mais excecional possível. A transição entre valências é, cada vez mais, uma preocupação. Sobretudo, não deve haver uma sensação de rutura por parte da criança ao longo do percurso escolar. Deste modo, pressupõe-se que os educadores e os docentes estabeleçam contacto de forma a ponderar sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas a por em prática. Este é um aspeto essencial que contribui para o sucesso educativo dos alunos.

Os estágios realizados são exemplos de como é possível criar-se ambientes idênticos em duas valências distintas. A intervenção teve como principal enfoque as aprendizagens ativas - a criança como centro de toda ação - e qualquer momento era favorável à construção do conhecimento. Contudo, esta intervenção não seria possível, sem os importantes princípios básicos de todo o processo ensino/aprendizagem: observação, planificação, agir e, por fim, a avaliação.

Para a elaboração do presente relatório recorreu-se a pressupostos teóricos para sustentar a prática pedagógica exercida, à caracterização das instituições e dos grupos de crianças/alunos e, ainda, à metodologia de intervenção preconizada.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Intervenção; Aprendizagem ativa.

## ABSTRACT

This report is a result from an experience lived in the context of work in valences of Preschool Education and 1st cycle of basic education within the Master in Area Teacher Training.

The teacher of today must have the ability to set the curricular articulation between cycles, because it is intended that the teacher must guide the children/students in a most exceptional way. The transition between valences is subject of concern. Above all, there should be a sense of rupture by the child throughout the school career. Thus, it is assumed that educators and teachers in order to establish contact to ponder the most appropriate teaching strategies to put into practice. This is an essential aspect that contributes to the educational success of students.

The internships are examples of how it is possible to create identical environments in two different valences. The intervention has its main focus at the active learning - the child as the center of all the action - and all the time was favored to the construction of knowledge. However, this intervention would not be possible without the important aspects of all the teaching / learning process: observation, planning, action and evaluation.

For the preparation of this report contributed the theoretical assumptions to support pedagogical practice exercised, the characterization of the institutions and groups of children / students and even the intervention methodology used.

**Key words:** Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Intervention; Active Learning

# AGRADECIMENTOS

Concluída esta etapa tão importante, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que estiveram presentes na minha vida, durante este percurso acadêmico, e que colaboraram para a realização deste trabalho.

Começo por agradecer à minha orientadora, Doutora Daniela Gonçalves, por toda a exigência e partilha de conhecimento mas, também, pela amizade transmitida e disponibilidade manifestada durante este percurso. A professora Daniela Gonçalves será, para sempre, uma referência, um exemplo de paixão pelo ensino!

Agradeço a todos os professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti por tudo o que me ensinaram.

À Educadora Susana Silva e à Professora Maria José David pela confiança depositada, pelas conversas, conhecimento partilhado e por todas as palavras de incentivo.

Aos príncipes e princesas da sala dos 5 anos e do 3ºC, que levarei para sempre no coração.

À Inês, colega, amiga e par pedagógico, por todos os momentos partilhados, dias e noites de trabalho, conversas, confidências, por vezes, lágrimas mas, também, muitas conquistas.

Aos meus amigos do coração, Gonçalo, Jorge, Raquel, Cláudia e Tatiana, que me fizeram rir nos momentos mais difíceis, que me consolaram com as palavras certas, que sempre confiaram em mim mas, sobretudo, pela paciência e compreensão por todos os momentos em que não estive presente.

À Xana, à Mimi e à Kikas, amigas de faculdade, que lembrarei sempre com muita alegria e que nunca pouparam as palavras de otimismo para comigo, ao longo deste percurso.

Agradeço, especialmente, ao meus pais e ao meu irmão, pela paciência, pelas noites em claro ao ver-me debruçada sobre os livros, entre cartolinas e lápis de cor... pelo esforço que fizeram para que eu alcançasse este sonho, pelos valores que me transmitiram... a pessoa que sou hoje devo-lhes a eles!

Um muito obrigada a todos aqueles que caminharam comigo e vêm, agora, fechar, com sucesso, mais um capítulo na minha vida.

# Índice

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>9</b>
1.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DO ATO EDUCATIVO .....	9
1.2 CONCEÇÃO PEDAGÓGICA AO SERVIÇO DAS APRENDIZAGENS ATIVAS .....	15
<b>CAPÍTULO II- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>21</b>
2.1 PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	23
2.2 INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO .....	23
<b>CAPÍTULO III - CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....</b>	<b>25</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....	25
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE CRIANÇAS/ALUNOS E RESPECTIVAS FAMÍLIAS .....	27
3.3 INTERVENÇÃO.....	32
3.3.1 OBSERVAR/PREPARAR .....	32
3.3.2 PLANEAR/PLANIFICAR.....	34
3.3.3 AGIR/INTERVIR .....	37
3.3.4 AVALIAR.....	46
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>48</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>54</b>
<b>SITOGRAFIA.....</b>	<b>55</b>
<b>LEGISLAÇÃO .....</b>	<b>56</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I – Caracterização do R e da RE
- Anexo II – Amostragem de acontecimentos
- Anexo III – Registo de amostragem de acontecimentos
- Anexo IV – Registo de Incidente Crítico
- Anexo V – Registo Fotográfico Fig:1
- Anexo VI – Planificação EPE
- Anexo VII – Planificação 1ºCEB
- Anexo VIII – Registo Fotográfico Fig:2
- Anexo IX – Painel do Projeto EPE
- Anexo X – Registo Fotográfico Fig:3
- Anexo XI – Grelha de verificação
- Anexo XII – Registo Fotográfico Fig:4
- Anexo XIII – Registo Fotográfico Fig:5 “Visita dos profissionais” EPE
- Anexo XIV – Registo Fotográfico Fig:6 “Visita da Enfermeira” 1ºCEB
- Anexo XV – “Carta à Nutricionista” Fig:7
- Anexo XVI – Registo Fotográfico Fig:8
- Anexo XVII – Registo fotográfico Fig:9
- Anexo XVIII – Registo fotográfico Fig:10
- Anexo XIX – Registo Fotográfico Fig:11
- Anexo XX – Registo Fotográfico Fig:12
- Anexo XXI – Hora do Conto – “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” 1º CEB
- Anexo XXII – Educar pelos valores
- Anexo XXIII – Instrumentos de gestão do quotidiano
- Anexo XXV – Dinamização do espaço exterior
- Anexo XXVI – “A cidade da Aprendizagem”
- Anexo XXVII – Recursos Matemáticos
- Anexo XXVIII – Sistemas do Corpo Humano
- Anexo XXIX – Registo Fotográfico Fig:13
- Anexo XXX – Portfólio



---

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

1º Ciclo do Ensino Básico – 1ºCEB

Educação Pré-Escolar – EPE

Jardim de Infância – JI

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE

Instituição Particular de Solidariedade Social - IPSS

Projeto Educativo – PE

Projeto Curricular de sala – PCR

Plano Anual de Atividade – PAA

Regulamento Interno - RI



## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio II, inserida no Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Doutora Daniela Gonçalves, docente na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Durante este documento teremos a oportunidade de ler uma breve reflexão sobre a prática pedagógica vivida dentro de uma sala de Educação Pré-Escolar (EPE) e de uma de 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Os dois estágios concluídos exigiam que os alunos experienciassem uma prática que se assemelhe a uma atividade profissional futuramente. Era pretendido que, após uma análise aos documentos normativos das respetivas instituições e conseqüentemente um profundo conhecimento das mesmas, se procedesse a uma intervenção educativa de acordo com os pressupostos da instituição e características das crianças/alunos. Outro objetivo seria, aplicar todos os conhecimentos básicos e necessários que foram apreendidos durante a licenciatura e o mestrado de forma a concretizar uma intervenção rica de aprendizagens ativas, tanto para a estagiária como para ambos os grupos de crianças. Toda a prática educativa não seria, evidentemente, possível se não fosse apoiada em quatro aspetos essenciais: a observação, a planificação, a ação, e a avaliação. Estes quatro componentes deveriam ser articulados de forma a promover aprendizagens significativas perante os grupos de crianças, tendo em conta as suas características e os ideários das instituições.

A instituição onde decorreu a prática profissional em EPE situa-se no distrito do Porto e a intervenção educativa foi realizada numa sala com crianças de 5 e 6 anos de idade. Relativamente ao 1º CEB, a escola localiza-se, de igual forma, na cidade do Porto e a prática profissionalizante decorreu numa sala de 3º ano.

Este relatório encontra-se dividido em quatro partes. O primeiro capítulo diz respeito, à perspetiva teórica sobre educação que sustentou toda a prática vivida. O capítulo seguinte prende-se com o estudo realizado e metodologia utilizada, aqui podemos ver mencionados os instrumentos e os participantes do estudo. Depois, o capítulo III, onde para além da caracterização de todo o ambiente educativo, está esclarecido todo o processo integrante desta prática vivida nas duas valências. Por último, podemos ler as considerações finais, um espaço de reflexão sobre os dois estágios, as fragilidades vividas, objetivos cumpridos e desejos profissionais futuros.

O estágio profissionalizante é composto por vários momentos de reflexão e ação mas também de aprendizagem e de troca de valores, todas estas situações irão

influenciar positivamente, todo o processo de ensino que a estagiária ira exercer futuramente como profissional na área de educação.

## CAPÍTULO I

### 1. Enquadramento Teórico

#### 1.1 Princípios norteadores do ato educativo

Educação segundo o dicionário de Língua Portuguesa Ilustrado significa: “Acto ou efeito de *educar*; Acto de desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais: a *educação é complemento da instrução*; [...]” (s/d) Relembrando aprendizagens provenientes da Licenciatura em Educação Básica, verificamos que Educação “por um lado, provém de educare, que significa «criar, cuidar, alimentar, nutrir e formar ou instruir»; por outro lado, radica em educere, significando «conduzir, sacar ou extrair, avançar, elevar».” (Marques:2009) Assim, no sentido amplo a educação significa “tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano” (Vianna, 2006:130); no sentido mais restrito, remete-nos para as competências e habilidades que o ser humano pode adquirir.

O ato de educar remonta a séculos passados e desde daí que é uma preocupação, sobretudo, em idades mais jovens. “Desde que há homens, eles ocuparam-se e preocuparam-se com a educação dos seus filhos. Desde os tempos mais recuados, filósofos e pedagogos – como Platão (1) e Comênio (2) – chamaram a atenção para a importância da educação das crianças até aos seis anos de idade.” (Gomes, 1986:13) O processo educativo é essencial para o desenvolvimento do ser humano, mas não podemos falar de um único conceito de educação, pois este foi evoluindo de acordo com cada época, cultura e sociedade.

“ As primeiras idéias sobre educação da criança pequenina de que se tem notícia estão registradas em documentos deixados por Platão e nos apontam como objetivo da educação, que seria feita no lar, o preparo para o exercício futuro da cidadania e o conhecimento sobre o currículo que deveriam fazer, mais tarde, quando ingressassem na escola. Não havia menção às necessidades e/ou características do desenvolvimento da 1ª infância, nem qualquer preocupação com os meios empregados para instruí-las. A idéia da educação pré-escolar, portanto, referia-se exclusivamente, à que deveria ser feita no lar.” (Rizzo, 1982:12)

Para Platão o “saber”, ou seja, a instrução, era sinónimo de liberdade, sendo por isso “um processo capaz de nos tirar de uma condição de ignorância.” (Vianna, 130:2006) E ainda para Comênio, educação deve ser universal e uma forma de

“humanizar o homem.”<sup>1</sup> Para este pedagogo o lema era “ensinar tudo a todos”.

“Aprender a ser humano” implicava que,

“Todos se formem com uma instrução não aparente, mas verdadeira, não superficial, mas sólida; ou seja, que o homem, enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas os conhecimentos genuínos e utilidade.” (Comênio, 1966:164)

Atualmente, a educação tem como base alguns documentos importantes que regulam toda a prática. Na EPE, uns dos mais relevantes são as Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (OCEPE) que “constituem um conjunto de princípios para apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática”. (ME, 1997:13)

As OCEPEE, referem que,

“A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que «a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.»” (ME;1997: 15)

Deste modo, podemos ver mencionados nas OCEPEE, os seguintes objetivos gerais pedagógicos: alargar o desenvolvimento pessoal e social da criança em diversos grupos sociais com uma perspetiva de educar para a cidadania; envolver as crianças em grupos sociais variados para a sensibilização de diversas culturas; contribuir para a igualdade no acesso à educação; através de aprendizagens significativas e diferenciadas estimular o desenvolvimento global da criança; incentivar a expressão e comunicação através de múltiplas linguagens; desenvolver a curiosidade e o espírito crítico; proporcionar bem-estar e segurança; proceder à despistagens de possíveis inaptações ou deficiências; incentivar a colaboração da família e da comunidade. Recorrendo a estes objetivos, o educador deve adequar todo o seu processo educativo e atender às necessidades individualmente das suas crianças.

No que diz respeito ao 1ºCEB, o professor deve desenvolver “aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem.” (Decreto-Lei nº240/2001, 30 de agosto, Cap II). A LBSE menciona vários objetivos do Ensino Básico, podemos, nomeadamente, evidenciar o primeiro objetivo, que acarreta um peso importante e que nos caracteriza de forma esclarecedora esta valência:

“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e

<sup>1</sup> Citado em, <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/013e4.pdf>, data de consulta 18/6/2013

sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.” (Lei nº 46/86)

São, também, objetivos do Ensino Básico: inter-relacionar o *saber* e o *saber fazer*, a teoria e a prática, A cultura escolar e a cultura do quotidiano e ainda proporcionar “o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover a educação artística.” (Lei nº46/86)

“Desta forma, a educação, como elemento indissociável do ser humano, é o grande alimento para que o homem possa obter o pleno desenvolvimento de suas faculdades físicas, mentais e intelectuais. Ela assegura ao indivíduo, liberdade e autonomia, dando-lhe ferramentas indispensáveis para a realização de seus objetivos, a fim de que possa prosperar na vida.” (Vianna, 2006:136)

Perante estes objetivos, consideramos que cada vez mais, não só o docente e o aluno são responsáveis por um bom desempenho, todos os objetivos referidos em cima rementem-nos para uma escola aberta a todos. “A relação escola-família-comunidade desdobra-se pela interacção social entre uma pluralidade de actores.” (Sarmiento [et al] 2009:39)

A ideia de que a escola, a família e a comunidade partilham responsabilidades no que diz respeito à motivação e ao sucesso no desempenho escolar das crianças, já se encontra há muito tempo enraizada e é, aliás, sustentada por vários autores. Davies [et al] (1993:17) defende que, “o sucesso académico está relacionado com o desenvolvimento social, físico e emocional das crianças (...) O interesse pela criança na sua totalidade (...) requer que as escolas, as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto.” E não poderia ser de outra forma, dado que a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo, é neste ambiente que a criança “desperta para vida como pessoa, onde interioriza valores, atitude e papéis (...)” (Homem, 2002:36) Por isso, “dificilmente a acção educativa dos demais intervenientes – entre os quais a escola – pode ignorar a da família.” (ibidem) Da mesma forma que o meio envolvente (comunidade) acarreta um grande peso na influência que tem na construção do ser como indivíduo.

Assim sendo, Silva (2007:116) explicita-nos algumas vantagens desta relação: “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças e jovens.” Para além disso, “as famílias vêem-se valorizadas socialmente” (ibidem), quando são convidadas a participar no processo educativo. Contudo, nem sempre esta é uma relação fácil de manter, sendo designada por alguns autores como uma “relação armadilhada”, tratando-se de um relação que envolve uma multiplicidade “de actores sociais, cada um deles relativamente heterogéneo, podendo perseguir interesses diferentes (...)” (Silva, 2007:115) e, por isso, deve existir concordância e comunicação entre todas a partes envolvidas.

“A chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação. As regras devem ser claras: não se pede aos pais que se tornem professores nem aos professores que assumam o papel de pais. Uns e outros têm papéis específicos, mas o desempenho desses papéis é absolutamente necessário para a construção de um programa educativo escolar de qualidade.” (Davies [et al], 1993:39)

O envolvimento parental e da comunidade foi uma das partes centrais da prática educativa assumindo um carácter bastante vantajoso no processo de aprendizagem. Uma grande parte do projeto desenvolvido pela sala dos 5 anos não era concretizável sem a valiosíssima participação de alguns profissionais da comunidade envolvente e do familiares.

Segundo um provérbio africano, “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.” Esta expressão remete-nos para uma “Educação Integral” que como nos refere Mathias (2006), a “formação integral do ser humano amplia o conceito de educação, abrindo espaço para o envolvimento e responsabilidade de toda a sociedade na formação das novas gerações.”<sup>2</sup>

Niza (2012:61) acrescenta que o professor deve oferecer às crianças a oportunidade para conhecer novas realidades, levando-as por exemplo a compreender e a descobrir locais de trabalho diversificados, “ver e aperceber-se como é a vida social (...)” Esta foi uma prática constante. A porta da sala estava sempre aberta a novos saberes e a participações ricas, tanto dos familiares como da comunidade e recebemos várias visitas, poderemos ver as mesmas no capítulo da intervenção.

“Os valores estão indissolúvelmente ligados à existência humana, possuindo, ao mesmo tempo, dimensões objectivas e subjectiva. Objectiva, na medida em que os valores são metas, objectivos, fins que pautam a conduta humana; subjectiva porque estão intimamente ligados às motivações e desejos, dependendo, portanto, da energia emocional e sentimental que impulsionam as acções.” (Marques, 2003:15)

A escola tem um importante papel e reúne condições para possibilitar às crianças/alunos a construção de relações fomentadas em valores. É nesta fase que há um maior contacto com o outro, “no jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros.” (Vasconcelos, 2007:112) Um grande número de momentos que ocorrem nesta valência implica a partilha, a cooperação, o trabalho em equipa, entre outros. No 1º CEB estes valores são abordados transversalmente, ainda assim comportando a mesma importância, sendo assim, “estamos falando de uma educação que privilegia os processos educativos que tenham como objetivo formar cidadãos críticos e atuantes numa determinada sociedade.”<sup>3</sup> Por isso, na presente prática de estágio foram dedicados momentos à reflexão destes valores, como foi

<sup>2</sup>[http://www.fundacaoitausocial.org.br/\\_arquivosstaticos/FIS/pdf/preciso\\_uma\\_aldeia\\_inteira\\_para\\_educar\\_uma\\_crianc\\_a.pdf](http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/preciso_uma_aldeia_inteira_para_educar_uma_crianc_a.pdf), disponível em 3 de Julho de 2013

<sup>3</sup> Citado em, [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_3\\_adelaide.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_3_adelaide.pdf), disponível em 9 de dezembro de 2013

possibilitado às crianças que também o fizessem. “O jardim-de-infância respeita e integra, de modo co-criador, os valores que a criança traz da família. Não se trata de uma reprodução passiva, mas de re-construção desses mesmos valores à luz de uma experiência de vida comunitária.” (Vasconcelos, 2007:112) Assim, algumas atividades foram orientadas neste sentido. Antes de qualquer atividade ou de qualquer “saber”, tem de existir especialmente o “saber estar”, consigo e com o outro.

“Os valores possuem um importante papel no equilíbrio da personalidade, guiando as condutas e orientando a tomada de decisões para que não sucedam incongruências entre atitudes e acções que possam pôr em risco a saúde mental.” (Marques, 2003: 15)

Por isso, para além de proporcionar qualquer aprendizagem, deve-se, sobretudo nestas idades, “educar pelos valores” e num futuro profissional é essencial que um Educador estimule variadíssimos valores e fomente as relações positivas entre as crianças/alunos.

Como já foi referido, são inúmeros, senão todos, os momentos que despertam a sensibilidade para os valores. No fundo, a passagem no JI e no 1º CEB, é um primeiro contato com a vivência em sociedade e deve existir uma aprendizagem da vida democrática “enquanto vivência num grupo social alargado, a educação pré-escolar deverá promover a aprendizagem da vida democrática.” (Silva, 1997:36) Cabe ao educador ministrar alguns momentos em que as crianças tenham possibilidade de refletir sobre os seus atos e atitudes em grupo, bem como o que fazer para melhorar a gestão do mesmo. – “o sistema de valores faz parte da herança cultural e o educador não pode desconhecer que uma das suas missões é precisamente preservar o que de melhor foi criado pelas gerações anteriores.” (Marques, 2003:76)

A escola é assim, principalmente, um espaço de socialização, onde as crianças estabelecem as primeiras relações e começam a construção social da identidade. No natural contato entre as várias crianças, existem conflitos, observações e comentários sobre as atitudes e ações do outro. Assim, as crianças/alunos, desde cedo, devem começar a ter noções sobre convivência em grupo e cabe ao docente ser gerador de relações “de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes.” (Portugal, 2003:198) A relação positiva entre criança/criança é também uma fator que emprega o bem-estar no ambiente na escola. Esta harmonia entre os grupos vigora quando existe entreajuda, solidariedade, partilha, entre outros valores. A aprendizagem cooperativa é uma excelente estratégia para colmatar as diferenças e conflitos que existem. “O modelo de aprendizagem cooperativa foi desenvolvido para satisfazer, pelo menos, três importantes objectivos educacionais: realização escolar,

tolerância e aceitação da diversidade e desenvolvimento de competências sociais.” (Arends, 2008:345)

A aprendizagem cooperativa despoleta o que há de melhor nas crianças sem dificuldades de aprendizagem e incentivam as que têm dificuldades a ultrapassar os vários obstáculos, visto que, quando falamos deste tipo de estratégia estamos a dirigir-nos para um trabalho mais coletivo que individual. Aqui, todas as crianças trabalham em conjunto para atingirem uma meta. Segundo Arends (2008:345), “os alunos em situações de aprendizagem cooperativa são encorajados e/ou obrigados a trabalhar em conjunto numa tarefa comum e têm de coordenar os seus esforços para concluírem a tarefa”. A entreaajuda entre os alunos vai, efetivamente, gerar progressos tanto a nível social, como a nível cognitivo.

Desta forma, podemos concluir que o educador/professor ao promover atividades de cooperação entre o grupo está a criar,

“(…) um clima de aula estimulante numa perspectiva de desenvolvimento de autonomia, da responsabilidade, da iniciativa... construindo ou ajudando a construir elementos dinamizadores do seu projecto de vida e actuanes no projecto de construção da comunidade em que se inserem”. (Sanches, 2001 in Azinheira, 2011:16)

Na presente prática profissionalizante, a aprendizagem cooperativa foi implementada no sentido de atenuar algumas diferenças a nível de aprendizagem, mas principalmente de criar relações de concordância entre o grupo, denotando-se inicialmente a necessidade de sensibilização para os valores.

“O modelo de aprendizagem cooperativa não é o resultado de uma teoria de um autor ou de uma única abordagem à aprendizagem. As suas raízes remontam à Grécia Antiga, mas os seus desenvolvimentos contemporâneos remontam ao trabalho dos psicólogos educacionais e teóricos da pedagogia do início do século XX, assim como às teorias de aprendizagem mais recentes de processamento de informação e aos teóricos do conhecimento cognitivo e do desenvolvimento, tais como Piaget e Vygotsky.” (Arends, 2008:346)

A aprendizagem cooperativa despoleta inúmeras aprendizagens ativas, porque, efetivamente, não é só o professor que encaminha o aluno neste sentido, mas todo o ambiente e elementos que são constituintes do meio de aprendizagem. “(...) Ausubel valoriza a aprendizagem significativa que ocorre quando a tarefa da aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado”. (Bramão [et al] , 2006:26) Todos estes conceitos e objetivos têm como base uma *Escola Activa* que se despoletou através da evolução da educação, em que o aluno passou de um ser passivo para ativo na sua própria aprendizagem, em que todos os momentos permitem investigação e partilha, contrariando uma escola tradicional. “ (...) É na reacção a uma Escola Tradicional repressiva, desumanizada e livresca que se encontra uma das razões mais plausíveis para explicar a reivindicação de uma Escola

Activa.” (Trindade, 2002:19) Com a evolução referida, o docente passa de uma posição somente expositiva para uma ativa, ou seja considerando o aluno parte central de toda a aprendizagem. “Se a actividade do professor não se circunscreve, apenas, ao ensino, o ensino não é, exclusivamente, uma tarefa do professor, nem tão pouco o acto de aprender depende, exclusivamente, do acto de ensinar.” (idem)

## 1.2 Conceção pedagógica ao serviço das aprendizagens ativas

Não existe uma receita mágica para melhorar a capacidade de aprender e de pensar dos alunos. Contudo, existem inúmeras estratégias que os Educadores devem aprovisionar para captar as suas turmas e envolve-las na experiência única que é a aprendizagem. Vários autores defendem que, para que tal aconteça, a aprendizagem deve partir dos interesses das crianças. Estas constroem mais facilmente o conhecimento quando este, as ajuda a dar sentido ao mundo, na realização das tarefas do quotidiano. Assim, educadores e crianças devem unir-se através de um “vínculo de colaboração” (Bartolomeis,1984:105), onde o conhecimento é construído pelas crianças e orientado pelo Educador. Isto remete-nos para uma pedagogia ativa que permite às crianças aprendizagens ativas e significativas, ou seja, as “situações de aprendizagem devem ser problemáticas e não dogmáticas.” (Rocha,1998:100) A aula deve ser composta por respostas às interrogações dos alunos, outro aspecto fundamental será “partir da expressão livre da criança, daquilo que a criança já sabe.” (Niza, 2012:61) Hameline (1994) cit Trindade (2012) ilustra esta ideia, mencionando que o interesse (das crianças) constitui o “motor da educação”. Reconhecemos, portanto, que através da valorização destes interesses o docente consegue elaborar situações educativas populares entre os seus alunos levando à motivação e, posteriormente, a um indiscutível sucesso escolar. Desta forma, a aprendizagem ativa vem do desejo inato de explorar e a criança é um ser questionador por natureza. “A criança se questiona o tempo todo sobre o que acontece em torno dela, especialmente se a instigarmos, se lhe suscitarmos a curiosidade (...) As crianças também formulam explicações o tempo todo, às vezes muito mais que os adultos (...)” (Delval, 2003:131)

Posto isto, e porque o “homem não é o que pensa mas o que faz” (Freire [s/d] cit Gonçalves,2008), a intervenção educativa realizada não poderia deixar de proporcionar várias aprendizagens ativas aos seus grupos de trabalhos, por isso, a estagiária apoiou-se em alguns modelos curriculares e métodos pedagógicos que defendem que a criança deve ser o centro de toda a ação educativa, sendo um ator

ativo em todas as situações de aprendizagem, preenchendo dessa forma a rotina do quotidiano escolar com múltiplas aprendizagens ativas.

Comecemos, por clarificar a ideia de modelo curricular:

“Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.” (Oliveira-Formosinho, 1996:15)

Durante a prática profissionalizante, foram analisados os vários documentos normativos para dessa forma ir de encontro ao que as instituições reconhecem como essencial. Depois desta análise, procedeu-se à reflexão sobre os modelos curriculares e metodologias necessários para auxiliar a prática desenvolvida tendo como base os pressupostos das instituições e, claramente, as aprendizagens ativas. Desta forma, os principais referenciais teóricos utilizados foram, a Metodologia de Projeto, a abordagem High/Scope algumas alusões ao Movimento da Escola Moderna (MEM). Quanto aos métodos pedagógicos utilizados, estes foram: o expositivo, o demonstrativo e o interrogativo – que falaremos mais à frente. Todos estes modelos e metodologias seguem um rumo pedagógico relativo ao construtivismo. “O construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o «conhecer» como do modo como «se chega a conhecer». (Fosnot, 1999:9). É evidente, portanto, a relevância que se emprega na aprendizagem ativa, no ato de reflexão e na interação com o meio envolvente. Isto vai de encontro à teoria de desenvolvimento de Piaget que nos refere que todo o processo do pensamento e até a inteligência dependem de uma constante interação com tudo o que rodeia o indivíduo de forma ativa e sistemática.

Comecemos, então, por falar do modelo curricular High/Scope que se situa “no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância. Foi iniciado na década de 1960 por David Weikart presidente da Fundação de Investigação Educacional High-Scope.” (Oliveira-Formosinho, 1996: 56)

Este currículo exige que haja uma partilha de controlo entre as crianças e os adultos, para que desta forma, exista uma construção progressiva de conhecimento através da ação e respetiva reflexão. Os principais atores desta construção serão as crianças, orientadas pelos educadores. “Um dos objetivos fundamentais do *curriculum* High/Scope é encaminhar as crianças para a prática da aprendizagem ativa” (Brickman e Taylor, 1992:6)

“Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na

educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção.” (Hohmann e Weikart, 1997: 1)

Assim sendo, neste modelo, “a criança não é um mero receptor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento.” (Oliveira-Formosinho [et al] 1996:63) Por isso, é necessário que o educador, que se segue por este modelo, crie ambientes estimulantes e dê oportunidades de experimentar a realidade, exprimir a criatividade, interagindo com os seus pares, ouvindo as suas perspetivas, este é um processo que privilegia

“ (...) o percurso do sujeito, relegando as metas para segundo plano. As experiências que ocorrem no âmbito do processo ensino/aprendizagem/acção são bastantes valorizadas, tal como o desenvolvimento integral da criança em interacção com os objectos e o meio.” (Gonçalves, 2008:30)

Este modelo curricular denotou-se principalmente ao nível da rotina no JI.

“Estruturar uma rotina diária previsível que proporcione um enquadramento ordenado para as experiências de aprendizagem das crianças é uma das funções importantes dos educadores dos programas High/Scope.” (Brickman e Taylor, 1996:121) Assim, a rotina diária do modelo High/Scope, é constante, permanente, tornando-se previsível para a criança. Desta forma, a criança sabe o que a espera ao longo do dia e o que antecede cada momento, tornando-a mais segura e autónoma.

“ A rotina diária tem como fim três objetivos importantes. Primeiro, proporcionar uma sequência planeamento-trabalho-síntese de memória, que proporcione à criança um processo de a ajudar a explorar, planear e executar projetos e a tomar decisões sobre a sua aprendizagem. Segundo, dar azo a muitos tipos de interacção – trabalho colectivo de grande grupo/pequeno grupo, de adulto/criança, de criança/criança e de adultos em equipa – e a tempos em que as actividades são de iniciativa do adulto. Terceiro, proporcionar tempo para trabalhar num grande variedade de ambientes – dentro de casa, ao ar livre (...) Quando a rotina diária é bem utilizada, pode proporcionar uma estrutura plurifacetada que permite a actividade e a criatividade de crianças e adultos.” (Hohmann [et al], 1992:81)

No que concerne ao modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), assenta num “Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para uma modelo de cooperação educativa nas escolas.” (Oliveira-Formosinho [et al], 1996: 139) Desde a sua criação, o Movimento evoluiu de uma concepção empirista da aprendizagem apoiada no ensaio e erro (taeamento experimental de Freinet) para uma perspectiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma “interacção sociocentrada, inspirada nos contributos de Vygotsky e de Bruner.” (Niza, 2012:496)

“O MEM (...) pratica uma pedagogia de cooperação educativa, em que alunos e professores negociam atividades e projetos a desenvolver em torno dos conteúdos programáticos, tendo por base os interesses e saberes dos estudantes e o contexto cultural das comunidades. Esta organização cooperativa promove o

desenvolvimento moral e cívico, a capacidade de iniciativa, a corresponsabilização dos alunos pela sua aprendizagem e a aprendizagem da democracia.”<sup>4</sup>

Esta pedagogia incentiva a criança a demonstrar as suas ideias e opiniões é apologista da criança como cidadão do mundo e por isso os instrumentos de auto regulação são apoiados por este modelo. Segundo Peças (2002), um dos princípios estruturantes da ação do MEM é a educação escolar como iniciação à democracia.

“Propomo-nos formar crianças para a democracia, através de práticas organizativas e de vivências sociais democraticamente exemplares nas turmas e nas escolas. É porque «a democracia é um processo directo e dialógico, uma estrutura cooperante de resolução de problemas reais» (Niza,1998), somos muito críticos relativamente às práticas de democracia representativa que invadem alguns ideários curriculares. O confronto democrático que se sustenta no diálogo, na negociação, no consenso, é vital e insubstituível para todos os alunos.” (Peças,2002:46)

Foi através deste processo de cooperação que se acordaram muitas das atividades realizadas, os tempos destinados, os recursos a ser utilizados, entre outros. Esta prática de ensino aguça nas crianças e nos alunos a autonomia, a curiosidade, a responsabilidade, tornando-os mais competentes. Esta pode não ser a receita para o sucesso escolar, mas é, sem dúvida caminhar a passos largos para atingir tal objetivo.

No âmbito desta pedagogia foram inseridos no ambiente educativo alguns instrumentos de regulação, como forma de tornar o dia-a-dia um pouco mais organizado principalmente para as crianças. Sobre os referidos instrumentos, falaremos mais à frente no presente relatório.

Por último, a Metodologia de Projeto, com um grande valor nesta prática profissionalizante, tendo sido a mais praticada ao nível da valência de EPE.

Esta metodologia foi inspirada nas ideias dos pensadores americanos Dewey e Kilpatrick. A introdução de projetos no nosso continente está ligada ao movimento denominado por “Escola Nova” e às suas concepções de aprendizagem ativa. Esta proposta de trabalho, no contexto escolar, veio opor-se a uma concepção mais tradicional do ensino, acarretando mais a participação dos alunos e das crianças, possibilitando assim “processos educativos mais centrados na aprendizagem dos alunos e nos seus interesses, permitindo uma articulação entre diferentes área e domínios do saber.” (Vasconcelos,1998: 99)

A presente pedagogia pretende motivar a criança e envolve-la. “O objectivo global desta abordagem é cultivar a vida da mente da criança mais nova.” (Katz e Chard, 1997:6) Permitindo que esta não só se desenvolva a nível cognitivo, mas também ao nível moral, emocional e estético, pois esta abordagem “incentiva-as a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam.” (Katz e Chard, 1997:6) Loris Malaguzzi (1999) cit

<sup>4</sup> <http://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/?id=11939&langid=1> , disponível em 28 de janeiro de 2014

Vasconcelos (2011:12) recorda a importância de “activar as competências das crianças para construírem significados”, o educador assume um papel fulcral, pois quantas mais vastas forem as oportunidades dadas às crianças, maiores serão as motivações e conseqüentemente mais diversificadas serão as aprendizagens.

Este tipo de trabalho vai expor os seus participantes a vários tipos de ambiente e pessoas, pois aquilo que se pretende é que abranja várias realidades e não só o espaço sala a que as crianças tanto estão habituadas.

Segundo Craveiro [et al] (2007:675), o projeto é “o método de trabalho orientado para a realização de um problema que implica a participação de educadores e crianças”, ainda que, possa e seja importante ter, também, a participação das famílias e da comunidade. O tema do projeto deve partir dos interesses das crianças só assim haverá motivação para que a investigação seja realizada com sucesso. “A principal característica de um projeto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para questões levantadas pelas crianças (...)” (Katz cit Helm e Beneke, 2005:22). O trabalho de projeto poderá durar dias, semanas ou mesmo o ano letivo, isto vai depender da idade e da motivação das crianças. “Falar de projeto é também falar em liberdade, liberdade para abrir caminhos novos, para falar do que está para inventar, para concretizar, para realizar o Imaginário (...)” (Craveiro [et al] 1997:77)

O trabalho de projeto é constituído por três fases que estão intimamente ligadas. Passemos à descrição das respetivas fases. A fase I denominada como “Planeamento e Arranque” verifica-se quando uma criança ou um grupo de crianças expressa interesse por determinado assunto e isso despoleta diálogos entre o grupo e o educador, assim sendo formula-se “o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (Vasconcelos, 2007:14), é um momento de partilha de ideias e experiências que os participantes já tem acerca do tópico. A segunda fase (II), intitulada de “Desenvolvimento do Projecto” pretende fornecer as mais variadas experiências e atividades para que haja uma maior descoberta e compreensão sobre o tema tratado. Esta descoberta, pode ser realizada de várias formas, através de visitas fora da escola, outras através de um convidado que fala ou demonstra mestria especial, ou reunindo objetos verdadeiros. A última fase (III) é destinada para “Reflexões e Conclusões”, tendo como nome “Consolidação do Projecto” e “espera-se que a maior parte das crianças partilhe uma compreensão completa do tópico.” (Katz e Chard, 1997:175) Esta partilha pode ser realizada entre os colegas, a comunidade escolar, familiares e comunidade em geral.

“Os projectos bem-administrados sustentam 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 e Beneke, 2005:47)

Ao longo do estágio profissionalizante em valência de JI, foi desenvolvido um projeto que tal como a teoria acima menciona partiu dos interesses das crianças, o projeto adotou como nome “As Profissões”. Este projeto será aprofundado ao longo deste relatório.

Quanto aos métodos pedagógicos, como já foi referido, foram utilizados no estágio, quatro dos vários métodos existentes para o 1º CEB, sendo eles: o expositivo, o demonstrativo, o interrogativo e o ativo

O método expositivo é entendido como a “transmissão oral de um determinado saber, (...) ou conteúdos, que pode ser seguida de questões colocadas pelos formandos ou pelo próprio formador.” (Gouveia, 2007:26) De seguida, o método demonstrativo que pretende ir mais além que o método anterior, considera que “os conhecimentos que poderão não ter ficado consolidados na fase de exposição possam agora ser mais bem apreendido.” (Cardoso, 2013:163) Este método possibilita uma grande participação por parte dos alunos. De seguida, o método interrogativo, onde o docente questiona a turma “no sentido de fazer progredir a aquisição de conhecimentos.” (ibidem) o objetivo principal é possibilitar a interação entre os alunos. Por último o método ativo que dá destaque ao aluno, procurando conhece-lo e saber o que este necessita, todas as atividades são pensadas consoante as suas características, deste processo resultará alunos motivados. “O método activo consiste, precisamente, em suscitar a acção consciente e voluntária dos formandos.” (Gouveia, 2007:47) Pretendeu-se, acima de tudo que a prática nas duas valências proporcionasse aprendizagens ativas entre as crianças e os alunos, por isso, naturalmente, o método com mais ênfase foi o ativo.

É importante desmitificar que, na EPE o dia-a-dia se resume a meras brincadeiras, nas áreas, sem objetivo definido e que no 1ºCEB a prática se destina unicamente à realização das tradicionais fichas dos manuais. Envolver as crianças, motiva-las, torna-las mais autónomas e conscientes, foi uma das grandes ambições nestas duas experiências em estágio. Desta forma, a estagiária concorda desmesuradamente com Beaudoin (2013), quando este diz que,

“Aprender haciendo suscita dos consideraciones importantes para nuestros estudiantes. En primer lugar, otorga importancia a la actividad que están llevando a cabo y, al mismo tiempo, conserva el potencial de dar a los estudiantes la sensación de logro. En vez de enfocar una determinada destreza o actividad desde un punto de vista teórico, los estudiantes pueden verla en la práctica. En vez de imaginar la finalidad del saber adquirido, lo aplican realmente en un entorno del mundo real. El concepto de mantener la seguridad en si mismos de los niños, mientras aprenden haciendo, se extiende mucho más allá de los programas de aprendizaje-servicio” (Beaudoin, 2013:28)

Deste modo, mais à frente, no tópico da intervenção, veremos como foram desmitificados estes dois aspetos em cima referidos através da transformação de aprendizagens ativas em rotinas nas duas valências.

“A aprendizagem é um processo dinâmico. Os alunos que efectuam uma aprendizagem activa fazem mais do que assistir a aulas magistrais. Participam activamente no processo de aprendizagem, exploram, descobrem, tratam e aplicam a informação lendo, escrevendo, discutindo, ouvindo e reflectindo no decorrer das actividades que contêm a resolução dos problemas, a análise, a síntese e a avaliação.”<sup>5</sup>

## CAPÍTULO II

### 2. Metodologias de Investigação

“Não há Educação para a qualidade que não passe pela investigação. Digamos, mais especificamente, pelo objectivo de fomentar, em todo o processo de aprendizagem, a atitude de investigação, pelo desenvolvimento de um processo que se inicia com a consciência de um problema e se reinicia, permanentemente, pela identificação de uma possível resposta. É este espírito de curiosidade intelectual e afectiva que define uma atitude de investigação...” (Tuckman, 2000: XXI)

Ao iniciarmos uma investigação, devemos ter conhecimento dos procedimentos para a realização da mesma. Quivy e Campenhoudt (1992) clarificam esta ideia comparando o trabalho de investigação com um pesquisador de petróleo, dizendo que, “não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura.” (1992:15). E acrescenta ainda, “ (...) o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido. Primeiro o estudo dos terrenos, depois a perfuração.” (Quivy e Campenhoudt, 1992:15) Assim, deve existir uma reflexão antecipada para que todo o processo de pesquisa seja encaminhado de forma a obter respostas a problemas ou interrogações já definidos, visto que, “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões.” (Tuckman, 2000:5)

Deste modo, antes de iniciarmos qualquer tipo de intervenção devemos observar o contexto em questão e conhecer as suas características e peculiaridades para assim, prepararmos uma ação com objetivos pré designados. A observação é um elemento importante e essencial em investigação. Deshaies (1992) vai mais longe afirmando que, “a observação constitui a espinha dorsal dos trabalhos de pesquisa” (Deshaies, 1992:295). “ (...) A observação participante ou direta é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para recolher as ações dos

---

<sup>5</sup> <http://terrear.blogspot.pt/2011/02/ensino-eficaz-e-aprendizagem-activa.html> disponível em 27 de janeiro de 2012

atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e de seus pontos de vista." (Chizzotti, 2003:90). Por conseguinte, existiu o cuidado de inicialmente observar o grupo de crianças e as respetivas fichas individuais para, desta forma, conhecer as suas características e necessidades. O ambiente educativo foi também observado atentamente e posteriormente procedeu-se a uma reflexão. Esta investigação teve também como constituinte uma fase de análise e consulta a alguns documentos institucionais, como o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades e o projeto curricular de sala. Alguns documentos emanados do Ministério de Educação foram também estudados para dar apoio a todo o trabalho de pesquisa. De entre os vários documentos enumera-se o Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem.

Assim sendo, a observação realizada neste estudo foi a observação directa. E segundo Deshaies (1992:296), este tipo de observação é realizada quando "se toma nota dos factos, dos gestos, dos acontecimentos, dos comportamentos, das opiniões, das acções, das realidades físicas (por exemplo, as paisagens), em suma do que se passa ou existe num dado momento numa dada situação."

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa centrando-se na "compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes e os valores." (Sousa, 2011:56) O método utilizado tem um carácter descritivo que, segundo Carmo (1998:180), deve ser, "rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoas e oficiais), fotografias e gravações vídeo." De acordo com Bogdan e Biklen (1992) citados por Tuckman (1994:507/508), "a *investigação qualitativa* apresenta as cinco características principais que se seguem:

- (1) A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados.
- (2) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.
- (3) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final.
- (4) Os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem, em conjunto, todas as partes de um *puzzle*.
- (5) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao "porquê" e ao "o quê".

É importante referir que a investigação qualitativa deve ser realizada no local ou locais em análise. O observador deve frequentar “os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan, 1994: 48). Assim, como já foi referido, realizou-se, no decorrer dos estágios, uma observação direta ou participante.

## 2.1 Participantes do Estudo

Os participantes do estudo são 25 crianças, 14 do género feminino e 11 do género masculino no estágio em valência da EPE e com 26 crianças, 17 do sexo feminino e 9 do sexo masculino do 1ºCEB. Maioritariamente, as crianças apresentavam-se na faixa etária dos 5 anos. Contudo, seis crianças já se encontram com 6 anos de idade. Os alunos apresentavam-se na faixa etária dos 8 anos.

## 2.2 Instrumentos de investigação

Segundo Tuckman (1994:179), a instrumentação “refere-se à medida ou aos processos de observação utilizados durante a experiência.” E existem muitas formas de se realizar a observação direta, tais como: descrições diárias, registo de incidentes críticos, amostragens temporais, amostragens de acontecimentos, listas de verificação, portfolios etc. E estes foram efetivamente, os meios utilizados para a realização da presente investigação, a juntar-se a estes, foram também utilizadas fotografias, vídeos e grelhas. Os registos de incidentes críticos “são breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente cit Oliveira-Formosinho, 2002:181), nestes registos podemos ver também algumas vezes fotografias para ajudar a uma melhor descrição. Nas amostragens de acontecimentos, o observador, ou neste caso a educadora, centra a sua atenção “num tipo particular ou classe de comportamento, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem.” (Parente cit Oliveira-Formosinho, 2002:185) As listas de verificação “são listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica. O observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflecte as observações realizadas.” (Parente cit Oliveira-

Formosinho, 2002:187) As grelhas utilizadas foram essencialmente de avaliação. Foram ainda realizados dois portfólios. O portfólio reflexivo que,

“representa um instrumento fundamental no percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, de documentação das práticas reflexivas, de suporte das reflexões que aconteceram antes, durante e depois da acção, quer ao nível da reflexão entre pares, quer mesmo no processo de auto-reflexão.” (Marques [et al], 2007:129)

E o portfólio de crianças que se denomina como sendo “ um conjunto de registos de experiências e realizações únicas e significativas de cada criança que revelam, ao longo do tempo, diferentes aspectos do seu crescimento e desenvolvimento.” (Shores&Grace,2001 cit Santos e Silva, 2007:76) Para além de um instrumento de observação este portfólio funciona também como instrumento de avaliação. A criança tem um papel ativo na construção do portfólio, escolhendo e comentando os trabalhos, fotografias e momentos que constituem este documento. Estando envolvida desta forma, a criança tem consciência das suas capacidades através do percurso já realizado. E percebe que, a partir do que já consegue fazer pode desenvolver outras capacidades. Com a construção deste portfólio, a criança torna-se mais autónoma, responsável e organizada e mais consciente dos seus atos e atitudes. A criança cultiva o gosto pela aprendizagem, sendo assim um documento que dever ser realizado desde cedo.

As Grelhas de acompanhamento, as reflexões realizadas semanalmente, todas as orientações e a análise documental, foram outros instrumentos de investigação. Por último, importa também mencionar que as constantes conversas informais com a equipa pedagógica e com as famílias foram também essenciais para o estudo vivido. Deste modo, foi possível melhorar esta investigação e ajustar os instrumentos de investigação e avaliação de acordo com as características e necessidades dos grupos. Neste sentido, o profissional em educação deve estar em contate investigação e reflexão. Deve, acima de tudo, ser capaz de refletir sobre a sua prática pedagógica e sobre os valores que pretende incutir, para isto deve respeitar os vários estádios de desenvolvimento da criança, adaptando a suas decisões às necessidades individuais de cada criança. Isto remete-nos para o conceito de educador como prático reflexivo. Um educador que está em constante reflexão e questionamento sobre a sua prática vai desenvolver-se tanto a nível profissional e pessoal, e conseqüentemente tornar-se-á um ser humano mais consciente. Segundo Marques [et al]: “em Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança.” (Marques [et al], 2007:130)

## CAPÍTULO III

### 3. Contexto Organizacional

#### 3.1 Caracterização da Instituição

A instituição onde decorreu o estágio 1ºCEB está situada no concelho do Porto numa zona com uma forte ligação com o mar. Esta é uma zona rica em infraestruturas como unidades de saúde e estabelecimentos de ensino e também instituições de carácter social. O comércio é maioritariamente tradicional e usufrui de uma proximidade privilegiada de algum património histórico, para além disso, a sua proximidade com o parque da cidade (um espaço verde) é também uma mais-valia. Estes recursos são potencializadores, se aproveitados, de aprendizagens ricas e diversas. A população residente nesta área é essencialmente de classe média/alta.

A instituição onde decorreu o estágio em EPE é uma IPSS, uma associação particular de solidariedade social de utilidade pública e situa-se num concelho periférico ao concelho do Porto. Segundo o PE (2012/2015) da associação: “Referimos a sua localização junto ao mar e com um porto de mar que influencia de sobremaneira toda a actividade quer industrial quer comercial dos seus habitantes.” Ao contrário da área envolvente da instituição do 1ºCEB, a população desta zona é principalmente de classe média/baixa.

Para o bom funcionamento e desempenho dos estabelecimentos de ensino é imprescindível a existência de um conjunto de recursos humanos, físicos e materiais.

A escola do 1º CEB está inserida num grande agrupamento que contempla quatro escolas, com valências do Pré-escolar ao Ensino Secundário. Esta está instalada num edifício construído recentemente e tem três pisos. É constituinte desta escola, uma sala de professores/reuniões, uma mediateca (biblioteca e audiovisuais), uma sala de arrumos e uma de recursos, várias salas de aula, um recinto polivalente, uma cozinha e cantina e um espaço de recreio. É importante mencionar que a mesma, está equipada com fotocopiadora, telefone, computadores (inclusive dentro das salas de aula, um por cada), videoprojector, quatro quadros interativos, cassetes áudio e vídeo, rádio gravador, televisor, máquina fotográfica digital, material didático diverso.

A instituição onde decorreu o estágio em EPE agrega não só a valência de JI mas também Creche e Centro de dia, existindo desta forma uma ligação entre idades muito jovens e a 3ª idade. É também constituído por um Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Contudo, com funcionamento num edifício externo. É

importante mencionar que a associação presta também alguns serviços ao domicílio, como apoio a idosos. A instituição possui também um polivalente onde decorrem aulas de ginástica, dança e sessões de movimento. É neste local que se reúnem todas as crianças que chegam antes das 9 horas. As refeições são realizadas no refeitório que se localiza dentro da associação, sendo este igualmente partilhado com os utentes do centro de dia. Existe ainda um parque exterior, com equipamentos de diversão para as crianças. A nível de recursos, tem estritamente o essencial para as crianças que acolhe, apresentando, no entanto, algum desgaste, carecendo assim de alguma solidariedade por parte de entidades próximas da associação.

Ambos os estabelecimentos de ensino estão situados ao nível do solo e possuem luz direta, proporcionando um ambiente agradável e favorável a todas as atividades realizadas.

No que diz respeito à equipa pedagógica da IPSS, existe uma Diretora Pedagógica, três Educadoras e três ajudantes de Ação Educativa e com afetação simultânea a outras valências: um motorista, uma auxiliar de limpeza, uma cozinheira, ajudantes de cozinha, uma lavadeira e uma administrativa. Em relação à instituição do 1º CEB está organizada em quatro partes. Uma primeira, o Conselho Geral que inclui pessoal docente e não docente, assim como o representante dos encarregados de educação, os representantes do município e da comunidade local. A segunda parte é constituída pela Direção (Diretor). Seguido pelo Conselho Pedagógico e por último do Conselho Administrativo.

As duas instituições possuem alguns documentos normativos, dos quais foram retiradas informações descritas em cima. Esses documentos são: o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Projeto Curricular de Sala (PCS). Estes são os principais instrumentos de ação de uma instituição.

O projeto educativo,

“(…) 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.” (Decreto-Lei nº 75/2008)

Assim, o PE funciona como organizador ou orientador das ações que cada instituição deve adquirir para intervir no meio que a rodeia, sempre tendo em conta os objetivos a atingir. Segundo Carvalho e Diogo (1994:47), “ o PE faz a «definição da escola», isto é, afirma as opções da escola-comunidade educativa quanto ao ideal da educação a seguir, as metas e finalidades a perseguir, as políticas a desenvolver.”

O PE da instituição de EPE “pretende ser um instrumento de trabalho onde se identifiquem os princípios e objectivos gerais da acção educativa” (pág.3). No mesmo documento temos a oportunidade de ler, o porquê e o quê das atividades definidas, a definição dos objetivos gerais, os diagnósticos dos problemas reais e os seus contextos e a previsão e identificação dos recursos a mobilizar.

No que concerne ao PE da instituição do 1ºCEB, este define-se como sendo um documento “através do qual se pretende construir uma escola mais autónoma, mais participada e mais bem inserida no meio envolvente, apontando para o sucesso dos alunos.” (pág.4) O PE do 1ºCEB define os princípios, orientações e objetivos importantes para a escola, que se propõe cumprir a sua função educativa, visando níveis de qualidade superior.

Referindo agora o RI, segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008, este é um documento normativo 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.”

Jorge Adelino Costa (1992:31) diz-nos que este documento deve definir as normas de forma clara, assim como os direitos e deveres de todos os intervenientes. Refere ainda que, todas as instituições devem exigir a participação na elaboração e aprovação do mesmo.

O plano anual de atividades é o documento onde se encontram organizadas todas as atividades que serão realizadas ao longo do ano letivo. Segundo Jorge Adelino Costa (1992:27), o PAA é um “instrumento de planificação de actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.”

E por último o PCS que respeita sobretudo a características individuais de cada criança/aluno pertencente a uma determinada turma.

### **3.2 Caracterização dos grupos de crianças/alunos e respetivas famílias**

O profissional em educação deve estar sempre preparado para uma intensa pesquisa e conhecimento do seu grupo de crianças para adaptar toda a sua dinâmica,

por isso é relevante refletir sobre as características do grupo de trabalho e inevitavelmente nomear breves considerações sobre as suas famílias.

No que concerne à valência de pré-escolar a sala era constituída por um grupo com 25 crianças, 14 do género feminino e 11 do género masculino. Maioritariamente, as crianças apresentavam-se na faixa etária dos 5 anos. Contudo, seis crianças já se encontravam com 6 anos de idade.

Neste grupo temos presentes duas crianças acompanhadas por instituições de saúde, sendo que uma delas é já acompanhada desde os 4 anos, estando diagnosticada como tendo comportamentos desviantes. (ver anexo I – Caracterização do R e da RE)

“A cognição diz respeito aos “processos mentais superiores”, isto é, às funções envolvidas na compreensão de tratamento do mundo que nos cerca - percepção, linguagem, formação de conceitos, abstração, resolução de problemas, inteligências e pensamento.” (Mussen, 1970:54)

As crianças com 5 anos de idade encontram-se, segundo a teoria de Piaget, no estágio pré-operatório. Entre os progressos cognitivos do estágio pré-operatório reconhecido por Piaget, podemos identificar primeiramente, a função simbólica, onde a criança associa um símbolo (palavra, imagem ou número) a determinado objeto ou acontecimento, ou seja, a “capacidade de evocar objectos ou situações não percebidas presentemente servindo-se de signos ou de símbolos” (Golse, 2005:199). Seguidamente, a compreensão de identidades, “o mundo está mais ordenado e previsível; as crianças têm consciência de que as alterações superficiais não mudam a natureza das coisas.” (Papalia, 2001:312) A compreensão causa efeito, percebendo que existem consequências para os vários atos. E por fim, a capacidade para classificar e a compreensão do número.

O grupo da sala dos 5 anos, na sua maioria, evidencia grande interesse por atividades que envolvam números. Gostam de contar e enumerar, gostam muito de votações e contar os seus resultados. Têm facilidade em exercícios de correspondência termo a termo e exercícios de lógica. Após a leitura de histórias fazem facilmente o seu reconto e explicam determinados acontecimentos. Gostam de aprender canções e são bastante expressivos. Nas suas brincadeiras denota-se bastante imaginação, um dos jogos preferidos consiste na evocação de pistas que um fornece e o outro tem que descobrir de que objeto se trata.

A linguagem é outro domínio que, nesta idade, está em constante construção e evolução, progredindo rapidamente. Isto deve-se sobretudo à sua natural curiosidade. “As crianças mais novas estão interessadas em tudo o que se passa no mundo. Fazem perguntas sobre tudo e as suas competências linguísticas melhoram rapidamente.” (Papalia, 2001: 321) Nesta idade já pronunciam frases complexas.

Segundo Papalia, por volta dos 5 anos “as crianças falam através de frases mais longas e complicadas. Usam mais conjunções, preposições e artigos.” (idem:322)

As crianças da sala onde decorreu o estágio são muito comunicativas, na sua maioria falam sem receios para os restantes elementos do grupo, são capaz de escolher o interlocutor a quem se querem dirigir, e por outro lado realizam também o monólogo individual quando estão a executar uma ação (jogo simbólico). Já possuem uma linguagem fluente, manifestando opiniões e críticas claramente. Identificam facilmente a rima, demonstram até, grande curiosidade sobre esta temática ligada à fonética, questionando várias vezes algumas palavras que rimam. Gostam de conhecer palavras novas, e dar a conhecer também. Facilmente assumem quando têm dificuldade em pronunciar alguma palavra ou expressão. Aquando da aprendizagem da profissão de Nutricionista, foram várias as crianças que desde logo disseram que não a conseguiam pronunciar, mas com algum “treino” essa dificuldade foi superada. São sobretudo crianças que não deixam que as dificuldades “levem a melhor”. “As crianças do período pré-escolar fazem rápidos avanços no vocabulário, na gramática e na sintaxe, mas também demonstram sinais de imaturidade linguística.” (Papalia, 2001:322) E neste grupo verifica-se ainda alguma dificuldade em frases no condicional. E num caso específico, denota-se alguma dificuldade ao nível da fonética, mais propriamente um caso de omissão, em que há alguma dificuldade em dizer o som de algumas letras, como por exemplo “quata” em vez de “quarta”, facto que poderia ser colmatado com consultas de terapia da fala.

O domínio psicossocial é constituído pelo desenvolvimento social e a personalidade. “A personalidade é o modo único e relativamente consistente de o indivíduo sentir, reagir e de se comportar. O desenvolvimento social diz respeito à relações com os outros.” (Papalia, 2001:8) Nesta fase as crianças aprendem a realizar vários exercícios sozinhas e tendem a criar autonomia ao realiza-los, sentem-se realizadas quando alcançam determinados objetivos e sabem que estão a ser bem sucedidas, tornando-se desta forma, muito determinadas a executar tarefas com complexidade cada vez maior, “A criança do período pré-escolar conseguem fazer – e querem fazer – mais e mais...” (Papalia, 2001: 355) E quando não conseguem desenvolver alguma atividade podem verificar-se sentimentos de culpa. Isto prende-se com a teoria de Erikson e a *Iniciativa versus Culpa* “na teoria de Erikson a terceira crise do desenvolvimento psicossocial, que ocorre entre os 3 e os 6 anos, na qual as crianças têm de ponderar entre o desejo de prosseguir os seus objetivos e os condicionalismos de ordem moral que podem impedir de os concretizar.” (Ibidem) Nesta fase denota-se também que a criança geralmente só identifica comportamentos

concretos. Outra característica está relacionada com os mapeamentos representacionais “no qual a criança estabelece conexões lógicas entre aspetos do self, mas ainda vê estas características em termos de tudo-ou-nada”. (Papalia, 2001:353)

Relativamente ao desenvolvimento psicossocial das crianças que constituem o grupo de estágio, observa-se que são bastante autónomas nas atividades que realizam. Demonstram espírito de partilha e de ajuda. São muito comunicativas, o que dificulta por vezes a espera quando o colega está a intervir, observando-se alguns casos de crianças que ainda não respeitam o outro integralmente quando este está a participar.

Mencionando, agora, o desenvolvimento motor, podemos citar mais uma vez Papalia (2001:286) que nos diz que “as crianças entre os 3 e os 6 anos fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as *competências motoras grossas*, como correr ou saltar, como as *competências motoras finas*, como abotoar e desenhar.” É nesta altura também que se descobre a “mão dominante” evidenciando uma maior tendência em realizar uma tarefa ou com a mão direita ou esquerda. Aos 5 anos as crianças já conseguem com facilidade alternar os pés nas subidas e descidas de escadas, e saltar alternando também os pés. “É evidente que as crianças variam na sua perícia, dependendo dos seus dotes genéticos e das suas oportunidades para aprenderem e praticarem as competências motoras” (idem: 287).

Segundo Papalia (2001), as competências motoras grossas que são estimuladas durante o período pré-escolar são a base para a prática do desporto que vão poder praticar durante toda a vida. Ao nível deste tipo de competências o grupo só apresenta dificuldade em equilibrar-se num só pé, as restantes atividades são realizadas com facilidade. No que diz respeito às competências motoras finas, na sua maioria, a grande dificuldade ainda se prende com o apertar de cordões. O manuseamento da tesoura, dos talheres, do material de desenho já está razoavelmente conseguido.

No que diz respeito à turma do 1º CEB, esta é constituída por 26 alunos, sendo que 17 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Os alunos apresentam-se na faixa etária dos 7 e 8 anos. “ (...) Todos os teóricos e pesquisadores consideram que há uma mudança significativa no pensamento da criança em algum momento entre os 5 e os 7 anos. Piaget denominou esse novo conjunto de capacidades de operações concretas.” (Bee, 1986: 201). No estágio das operações concretas as crianças adquirem um melhor entendimento em relação aos conceitos de raciocínio indutivo e dedutivo, categorização, causalidade, conceitos espaciais, conservação e números,

mas uma das mais importantes capacidades adquiridas e que despoleta algumas das outras, já referidas anteriormente, é a capacidade da reversibilidade. “No período dos 7 aos 11-12 anos dá-se a aquisição da reversibilidade do pensamento, o que possibilita a elaboração das operações de classificação e de seriação ao mesmo tempo que se constituem os invariantes de substância, peso e volume.” (Golse, 2005:200). Assim, a compreensão desta capacidade constitui a base das principais realizações neste período e por isso, “A reversibilidade lógica dá muito mais mobilidade ao pensamento da criança: é a possibilidade de o sujeito efectuar as suas acções em pensamento ou interiormente.” (Golse, 2005: 201)

Os alunos são bastante interessados e participativos, apresentam um sentido crítico apurado, gostam e têm facilidade em expressar as suas opiniões em grande grupo, isto revela autoconfiança e segurança.

Aquando da realização das tarefas grande parte do grupo de alunos é autónomo, somente um grupo restrito de crianças necessita de apoio individualizado durante as atividades. Os restantes alunos são sensíveis às dificuldades destes, oferecendo-se várias vezes para ajudar, denotando-se assim a entreaajuda existente dentro da sala. Apresentam ainda, ao nível do domínio psicossocial, comportamentos pró-social, estes tendem a “ ser relativamente livres de emoção negativa e a lidar construtivamente com problemas” (Papalia, 2009:386)

O uso de metodologias diversificadas principalmente de carácter lúdico e experimental são do interesse deste grupo de alunos, e são necessárias para manter a turma motivada. Esta turma gosta de desafios e estas estratégias funcionam como estímulos para uma aprendizagem contínua e cada vez mais completa e complexa.

São crianças bastante informadas e com iniciativa, realizam frequentemente trabalhos autonomamente e trazem para dentro da sala de aula vários recursos (livros, jogos, filmes) que acham que se adequa com matérias que já aprenderam ou estão a aprender. As intervenções são quase sempre pertinentes juntamente com um vocabulário rico e alargado, a turma produz um discurso oral com correção apresentando uma boa articulação, alguns elementos fazem uso de vocabulário complexo. Na sua maioria, segundo a orientadora cooperante, a turma apresenta os pré-requisitos para frequentar uma turma de 3º ano de escolaridade.

A professora cooperante mencionou que as famílias têm uma grande influência no bom desempenho dos educandos na escola. Os pais são muito interessados procurando perceber as melhores estratégias para auxiliar o trabalho escolar que é realizado em casa. Para além de uma boa bagagem em termos de conhecimento científico, a turma apresenta um comportamento excecional, refletindo-se em bons

resultados. Em relação à valência de pré-escolar, através dos vários meses em estágio, entendeu-se que na sua maioria são pais participativos e preocupados com os seus educandos.

“Uma das influências mais importantes no desenvolvimento da criança é atmosfera do lar. Os pais que são afetuosos, que apoiam e que têm prazer em estar com os filhos [...] têm probabilidades de educar crianças que se sentem bem consigo próprias...” (Papalia, 2001:469).

De uma forma geral os dois grupos são extremamente extrovertidos e desinibidos, e falam facilmente de vários aspetos, principalmente relacionados com a vida pessoal.

Finalmente no que diz respeito às habilitações literárias/ funções laborais dos familiares, no estágio em pré-escolar os pais desempenham sobretudo a funções no sector secundário e as habilitações literária são essencialmente ao nível do 9º ano. No estágio de 1º CEB, constata-se habilitações literárias alto, ao nível do ensino superior.

### 3.3 Intervenção Educativa

Segundo as orientações curriculares, a intencionalidade educativa “decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo Educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” (ME, 1997:14). Pressupõe-se com isto que o educador/professor, semanalmente, gere as várias etapas de forma sistemática, ou seja, começa por observar, em seguida planeia, depois põe o plano em ação e, por fim, avalia. Para que todo este “ritual” constante se desenvolva da melhor forma, o educador/professor deve também refletir com alguma regularidade todo o processo educativo. Neste sentido, os tópicos que se seguem pretendem refletir e mencionar os pontos fulcrais que apoiaram toda prática profissionalizante.

#### 3.3.1 Observar/Preparar

“A observação efectuada no contexto natural dos acontecimentos tem sido um dos procedimentos mais utilizados para recolher dados e informações capazes de contribuir para tomada de decisões educativas. Na educação de infância, a observação directa desempenha mesmo um papel fundamental.” (Parente, 2002 in Oliveira-Formosinho, 2002: 180).

A primeira fase do estágio foi essencialmente de observação de todo o ambiente educativo - “(...) a observação educacional é considerada por educadores, investigadores e formadores, como uma tarefa essencial para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e perceber como

explorar novas etapas que [a] levem a progredir (...).” (Craveiro, 2007:52) O educador/professor deve, observar a criança/aluno e o contexto envolvente, num primeiro momento, para perceber, posteriormente, como e qual deve ser a ação educativa a aplicar. Durante os estágios, a observação foi, claramente, um aspeto fundamental e direcionada em vários sentidos.

Foi observado o espaço, os materiais, as crianças/alunos e as respetivas interações, bem como os documentos de ambas as instituições, como já foi referido anteriormente. As primeiras observações foram importantes para desde logo criar objetivos de intervenção e desenvolver momentos de aprendizagens adequados a todas as crianças/alunos, respeitando as características e necessidades. O diálogo com os grupos foi também fundamental para a preparação desta prática. Assim sendo, aliar o diálogo com a observação torna-se essencial para conceber todo um processo educativo rico de experiências significativas e ativas.

“A escuta, tal como a observação, devem ser um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida, realizado no contexto da comunidade educacional, que procura uma ética de reciprocidade. Assim, a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a acção educativa.” (Oliveira-Formosinho [et al], 2007:28)

No JI, após a observação sobre o espaço e os materiais foi realizada uma reflexão onde constavam todos os recursos pertencentes à sala dos 5 anos. Foi também aplicada a amostragem de acontecimentos (Anexo II – Amostragem de Acontecimentos) com o intuito de perceber qual a área da sala menos frequentada para a partir daqui compreender qual seria o espaço que iria sofrer a primeira dinamização. Constatou-se que a área da garagem era menos frequentada. Consequentemente, o grupo de crianças reunido com a equipa pedagógica começou por deliberar que alterações deveriam ser efetuadas nesta área para se tornar mais apelativa. Nestas reuniões, as crianças tinham oportunidade de expressar opiniões, dar sugestões, contrapor ideias dos colegas, sempre argumentando o porquê da sua decisão.

Posteriormente a isto, foi realizado um registo de amostragem – mais um instrumento de observação (Anexo III – Registo de amostragem) -, onde se verificou um crescimento na frequência da área da garagem, tornando-se muito atrativa tanto para crianças do sexo masculino como feminino. Neste caso a observação foi de extrema importância, dela resultou uma área mais rica para as crianças brincarem e adquirirem novos conhecimentos. O mesmo aconteceu com outras áreas da sala, estas sofreram modificações após algum tempo de observação e diálogo com as crianças e equipa pedagógica.

A rotina foi igualmente um alvo de observação. Constatou-se que as crianças tinham ainda dificuldade em identificar a sequência dos tempos dentro do jardim-de-infância. E isto tornou-se outra das preocupações, pois as crianças devem desde cedo ter noção do “passo seguinte”, como uma medida de organização, não deixando uma sensação de incerteza. Segundo Zabalza (1998:52), “as rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda substituem a incerteza do futuro.” Deste modo, e após uma conversa com todos os elementos constituintes da equipa pedagógica, acordou-se que a rotina deveria ser levado a cabo de forma contínua e sistemática pois, “é requerida a atividade do educador(a) na criação de uma rotina diária.” (idem:158) Acordou-se também que entre os principais tempos ao longo do dia se deveriam começar a praticar atividades simbólicas para que todo o grupo sentisse o término e o início de um momento.

Para além, das reflexões e da amostragem de acontecimentos, foram também produzidos registos de incidentes críticos (Anexo IV- Registo de Incidente Crítico) e listas de verificação - outros dois instrumentos de observação importantes.

No 1º CEB, a observação, foi também essencial. Observámos toda a dinâmica exercida dentro da sala – interações, métodos e estratégias – com isto e com algumas conversas informais com a professora cooperante, conseguimos perceber desde logo os alunos que apresentavam algumas dificuldades. Por esta razão, estes alunos não eram ouvidos perante os restantes elementos da turma e por isto também não eram alunos participativos, a estagiárias verificaram a necessidade de intervir perante este facto.

A sala e os materiais foram, de igual forma, verificados pelas estagiárias. Após a primeira semana (unicamente de observação), a estagiárias propuseram uma mudança da planta da sala, de forma a beneficiar todos os alunos – ao longo das semanas a sala sofreu várias alterações que vamos poder ler mais à frente.

A observação, é assim fundamental não só para a organização do quotidiano escolar, mas também para a elaboração de planificações mais adequadas.

### **3.3.2 Planear/Planificar**

“Uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo.” (Arends, 2008:92)

Planear, em termos educacionais, é fazer um plano das atividades que o educador/professor pretende que as crianças/alunos realizem. Como tal, implica decidir o que se pretende fazer, como se irá realizar e, mais tarde, como se vai avaliar. Segundo Vilar (2000:11), “ planificação, é uma actividade delineada por marcos ideológicos, normativos e operativos que (...), orientam, intencionalmente e de determinada forma, toda e qualquer acção de natureza educativa.” Sendo assim, as planificações devem vir antes de qualquer ação/atividade, devem ser flexíveis, devem ser adaptáveis e, acima de tudo, devem partir sempre dos interesses/necessidades das crianças/alunos. As crianças participaram ativamente na planificação, realizando os trabalhos e oferecendo sugestões, através de várias conversas em grupo.

“Diferentes modelos de Educação infantil insistem muito na necessidade de deixar espaços e momentos ao longo do dia nos quais cada criança vai decidir o que fazer. Autonomia que é combinada com períodos de trabalho dirigido destinados a abordar as «tarefas-chaves» do currículo.” (Zabalza, 1998: 50)

No JI, todas as atividades partiam de conversas com as crianças. Estes diálogos, normalmente, eram realizados em grande grupo. As crianças propunham o que gostariam de fazer e depois se não houvesse um consenso realizávamos uma votação. Contudo, isto não foi de fácil realização desde o início. O grupo não estava habituado a esta prática e foi necessária uma intervenção mais apurada na fase de arranque por parte da educadora estagiária. Assim, nesta fase inicial, era a estagiária que propunha algumas atividades e as crianças escolhiam explicando sempre o motivo da sua escolha. Quando o processo foi implementado, as crianças já demonstravam iniciativa, e muitas vezes eram as próprias a sugerir que se realizasse uma votação. Nas votações eram realizados pequenos exercícios no âmbito da matemática de forma a desenvolver a o raciocínio lógico. (Anexo V – Registo fotográfico fig:1)

Com o grupo, a planificação era por vezes realizada no quadro branco ou através de recorte e colagem. A educadora estagiária registava tudo o que era dito pelas crianças. Posteriormente, a planificação semanal era reproduzida em teia (em suporte digital) com as respetivas dimensões do currículo presentes, diferenciadas por cores. Inicialmente a planificação era constituída somente pela teia, as dimensões do currículo e os objetivos que na generalidade suportavam as atividades. Contudo, posteriormente sentiu-se a necessidade de realizar uma planificação mais elaborada, com a explicação pormenorizada das atividades e com os objetivos respetivos. Esta modificação prendeu-se com a necessidade de mais exigência e pormenor. (Anexo VI – Planificação EPE)

As planificações realizadas todas as semanas (segundas-feiras) foram um importante contributo para as crianças se desenvolverem ao nível do raciocínio e da

linguagem, pois “ao fazerem planos (...) as crianças aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções (...) a tomar decisões e a resolver problemas.” (Hohmann e Weikart, 2009:247)

No 1º CEB, os alunos não tinham um papel tão ativo nas planificações, como se verificou na EPE, isto porque existe um programa estabelecido para esta valência ao contrário da EPE. Assim, deveríamos planificar de acordo com os conteúdos programáticos para o respetivo ano escolar. Contudo, os alunos, evidentemente, têm direito à opinião e, positivamente, fizeram-se ouvir sempre que achavam pertinente. Um exemplo deste facto: ao lecionarem os sistemas do corpo humano, um dos alunos afirmou que não estava a compreender os conteúdos e que tinha acumulado algumas dúvidas. Este foi sem dúvida, um apelo para que algo fosse feito a fim de colmatar esta situação. Desta forma, as estagiárias decidiram que deveriam modificar as planificações seguintes, programando exercícios de revisão dos conteúdos que não estavam a ser assimilados da melhor forma. Ainda assim, deve ser referido que todas as atividades que constam nas planificações realizadas, foram pensadas segundo as necessidades e interesses do grupo e para que a turma se sentisse orientada ao longo das aulas, era registado no quadro (todos os dias, no início da aula) a sequência das atividades a realizar durante esse dia.

A planificação é uma das principais partes de toda a intencionalidade educativa e cabe ao educador/professor orientar o seu grupo de trabalho para atividades estimulantes, familiarizando o mesmo “(...) com um contexto culturalmente rico (...) que desperte a curiosidade e desejo de aprender.” (ME, 1997:93).

Os conteúdos abordados em cada semana eram ponderados juntamente, pelas estagiárias e pela professora cooperante. Posteriormente, era elaborada a planificação. Esta apresentava duas partes, a primeira realizada por tópicos (conteúdos, objetivos de aprendizagem, atividades curriculares, recursos materiais e estratégias de avaliação), na segunda parte podíamos ler o guião de aula, onde era descrita com algum pormenor a respetiva aula. (Anexo VII – Planificação 1ºCEB)

Neste ponto, interessa exprimir que durante todo o percurso escolar, uma das prioridades é transmitir conhecimentos que os alunos necessitem no seu quotidiano, ou seja que saibam ultrapassar problemas presentes no dia-a-dia. Todas as atividades planificadas deverão ser aprendizagens úteis da rotina diária. Mesmo no 1ºCEB, todas as propostas apresentadas tentavam ter como base aspetos que se prendiam com factos ligados à realidade dos alunos. Um dos 10 mandamentos da aprendizagem segundo Pozo (2002:271) refere-nos que,

“quando planejes a instrução de um resultado da aprendizagem, pensarás nas situações futuras em que os aprendizes deverão recuperar esse resultado, os

contextos institucionais ou cotidianos nos quais é funcional e pelos quais se justifica sua aprendizagem, e planejarás a instrução buscando ligá-la com esses contextos (...)"

### 3.3.3 Agir/Intervir

O início do estágio profissionalizante foi encarado com uma enorme expectativa e alguma inquietude. Uma boa prática dependia de vários fatores, entre eles a aceitação e abertura de ambos os grupos para com um indivíduo que entra a meio e pretende fazer algo diferente daquilo que a rotina já lhes presenteava. Tanto no EPE como no 1º CEB houve, desde logo, o cuidado, antes de qualquer intervenção, de proporcionar momentos em que se criassem laços, pois como já foi referido o educador/professor deve conhecer o grupo de crianças e só depois agir. Por isso, foi indispensável a observação, o questionamento e a reflexão antes de qualquer ação. Após estas fases fundamentais, o trabalho começou a fluir. No JI, a intervenção, teve como base a Metodologia de Projeto. "Falar de projeto é também falar em liberdade, liberdade para abrir caminhos novos, para falar do que está para inventar, para concretizar, para realizar o Imaginário (...)." (Craveiro, Neves, Pequito, 1997:77) Pretendia-se assim, que a criança construí-se o seu próprio saber através da procura incessante sobre algo que lhe despertasse o interesse. Este é um dos princípios da aprendizagem ativa, os alunos aprendem mais e melhor quando os incentivam a discutir, a refletir e a resolver os problemas autonomamente.

"A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros." (Vasconcelos [et al], 2012:18).

Neste sentido, a criança foi o centro de todo o processo educativo, escolhendo o tema do projeto, mostrando interesse em querer fazer e em saber mais.

O referido projeto, intitulado *As Profissões*, começou através de brincadeiras sucessivas onde algumas crianças protagonizavam através do "faz de conta" alguns profissionais de diversas áreas (Anexo VIII – Registo fotográfico fig:2). Para além disso, em muitos diálogos, as crianças mencionavam o que queriam ser (como profissionais) quando crescessem. Tendo em conta as demonstrações de interesse por este tema foi realizada uma assembleia que deu lugar à partilha de opiniões. A primeira dificuldade/obstáculo gerou-se neste momento, o grupo de crianças não estava habituado a tomar decisões, esperavam que por trás de tudo o que era realizado, a primeira e última palavra fosse a do adulto e por isso nesta primeira fase foi necessário um impulso e tomada de iniciativa por parte da educadora estagiária.

Assim sendo, o grupo foi incentivado a realizar um *brainstorming* sobre as profissões que conheciam. “Os alunos adquirem facilmente novos conhecimentos se estes estiverem relacionados a experiências verídicas, exemplos pessoais e a noções já aprendidas”<sup>6</sup>, sendo este, outro, princípio da aprendizagem ativa segundo David Royse. Esta atividade funcionou como uma avaliação diagnóstica de forma a perceber os conhecimentos que as crianças detinham sobre a temática. “Numa primeira fase as crianças fazem perguntas, questionam (...) Partilham saberes que já possuem sobre o assunto a investigar.” (Vasconcelos, 1998:139)

A primeira dinamização que ocorreu na área da garagem impulsionou também o começo do projeto. As crianças mostraram interesse em construir estradas para que a brincadeira com os carros se assimilasse o mais possível ao real. Ao falarmos sobre algumas regras de trânsito estava praticamente descoberta a primeira profissão que todos queriam explorar, o Polícia. Uma das crianças mostrou interesse em trazer um livro que possuía sobre esta profissão e começaram, desta forma, as pesquisas. Foi explicado que deveriam definir aquilo que suscitava mais interesse em descobrir para não haver pesquisas em vão, a partir daqui começou a ser construído o painel do projeto e nele podíamos ver três dimensões: “O que já sabemos”; “O que queremos descobrir”; e “O que descobrimos”. (Anexo IX – Painel do Projeto EPE)

As crianças tornaram-se, assim, cada vez mais curiosas, investigadores e independentes na construção do saber. Os pais/familiares foram também envolvidos neste projeto, inicialmente foram informados sobre o projeto que se estava a viver na sala e posteriormente foram algumas vezes convidados a visitar a mesma. Demonstraram muito interesse nas investigações que fizeram com os educandos, estes traziam várias pesquisas e apresentavam-nas aos colegas. Este tipo de participação era assinalada numa grelha que estava exposta na sala e isso fazia com que as restantes crianças sentissem necessidade de também apresentar outras pesquisas. (Anexo X – Registo fotográfico Fig:3 e Anexo XI – Grelha de verificação) Aquando da chegada da Primavera, uma das mães enviou várias sementes para plantar e até realizamos uma experiência. (Anexo XII – Registo fotográfico Fig:4) Relativamente, aos festejos do Dia do Pai e do Dia da Mãe existiu também interação entres os pais e a escola. Estes passaram a tarde nas instalações receberam os presentes elaborados pelos educandos e escutaram a música preparada pelas educadoras estagiárias e pelas crianças. Os ensaios das músicas foram realizados entre as três salas (5, 4 e 3 anos), havendo assim duas manhãs recreativas. É importante realçar que os familiares estiveram também presentes na festa de

---

<sup>6</sup> <http://terrear.blogspot.pt/2011/02/ensino-eficaz-e-aprendizagem-activa.html> disponível em 27 de janeiro de 2013

divulgação do projeto. A coordenadora do jardim-de-infância assistiu também à apresentação que tanta dedicação teve por parte do grupo de crianças. Obtivemos muitos elogios, a sensação de objetivo cumprido foi neste momento alcançado.

O envolvimento da comunidade foi uma das partes elementares deste estágio. Durante a realização do projeto recebemos a visita de várias profissionais, entre eles, um polícia, um bombeiro e uma nutricionista. (Anexo XIII – Registo fotográfico Fig: 5 “Visita dos profissionais”) Também no 1ºCEB, os alunos receberam a visita de uma Profissional – Enfermeira – no âmbito da temática dos Primeiros Socorros. (Anexo XIV – Registo fotográfico Fig:6 “Visita da Enfermeira” 1ºCEB) A vinda destes profissionais, à sala dos 5 anos, partiu sempre da ideia das crianças e os respetivos convites também. Podemos destacar o convite que os 5 anos fez à Médica Nutricionista, estes decidiram que iriam realizar uma carta escrita pela mão dos próprios e assim foi, todos gostaram muito do produto final e esperaram ansiosamente pela resposta. (Anexo XV – “Carta à Nutricionista” fig:7) Importa referir que a realização da carta foi uma atividade importante, visto que, exercícios que têm como objetivo a motivação para a iniciação da escrita são bastante necessários nesta faixa etária tendo em conta a transição para o 1º ciclo que se avizinha.

“Os adultos devem reagir favoravelmente a todas as tentativas que as crianças façam para escrever, inclusive se se tratar de garatujos, de símbolos parecidos com letras ou de desenhos que as crianças tomem por palavras. (...) Quando os adultos reagem positivamente a todos os esforços para a expressão escrita, as crianças aprendem que valeu a pena a decisão de tentar escrever (...) mas também é conveniente que os adultos comecem a proporcionar oportunidades de escrita um pouco mais formal e organizada.” (Brickman e Taylor, 1991:84)

Foi criado um microfone pelas crianças, para poderem entrevistar os profissionais aquando das várias visitas. Este instrumento foi aproveitado para os momentos de assembleia, sendo um grupo um pouco irrequieto, o microfone serviu muitas vezes como moderador pois só podiam falar quando o tinham na mão. No 1º CEB, recorreu-se, de igual forma, ao microfone para entrevistar a Enfermeira. (Anexo XVI – Registo fotográfico Fig: 8) No final das entrevistas, as crianças tinham sempre preparado uma pequena recordação para oferecer como forma de agradecimento. (Anexo XVII – Registo fotográfico Fig:9) Com a visita de um Polícia e de um Bombeiro à sala, as brincadeiras nas semanas seguintes começaram-se a centrar nestas duas profissões, tanto que as crianças demonstraram interesse em ter vestuário idêntico ao de polícia e de bombeiro para as suas brincadeiras. Assim sendo, em assembleia as crianças contribuíram com algumas ideias e as vestimentas foram elaboradas (pelas crianças) – as crianças escolheram os materiais e decidiram como utilizar os mesmos. (Anexo XVIII – Registo fotográfico Fig:10)

Outra aspeto relacionado com a envolvência da comunidade foi a visita que o grupo fez à cozinha da instituição, ainda durante o projeto. (Anexo XIX – Registo fotográfico Fig:11) As crianças preparam algumas perguntas e aproveitaram para as colocar às cozinheiras da instituição. Esta visita impulsionou, outras atividades - a confeção das bolachas foi uma delas. Foi uma atividade rica em aprendizagens ativas e que atingiu várias áreas do currículo pretendido no JI. No final na confeção, cada criança levou algumas bolachas para casa, e nas restantes semanas alguns pais decidiram também enviar algumas iguarias que realizaram juntamente com os filhos, denotando-se mais uma vez a positiva relação escola/família estabelecida.

A “Mala que conta histórias” foi um dispositivo pedagógico introduzida na atividade da confeção das bolachas. Foi sentida a necessidade de implementar algo inovador nas “Horas do conto”, devido à constante agitação do grupo, e a mala foi um instrumento que prendeu, indiscutivelmente, a atenção de todas as crianças. Posteriormente, esta foi batizada de “Mala Mágica”, pois segundo o grupo nunca sabiam o que iria sair de dentro dela. Nesta atividade, a mala trouxe consigo a história do “Tio Lobo”, alguns utensílios de cozinha, incluindo alguns aventais, (que passaram a ser novos materiais da área da cozinha) e alguns ingredientes. As próprias crianças mencionaram que todos os objetos tinham sido oferecidos pelas personagens do livro, e em torno de toda fantasia que a mala proporcionou, foram confeccionadas as bolachas da Carmela, uma das personagens principais do livro. (Anexo XX – Registo fotográfico Fig:12) Os alunos do 3º ano também passaram pela experiência da confeção das bolachas - as reações foram igualmente positivas. Contudo, esta atividade, em 1º CEB, não teve qualquer intencionalidade, serviu apenas para marcar o ultimo dia de aulas antes das férias de Natal. A “Mala Mágica” integrou a área da biblioteca na EPE, foi várias vezes utilizado, sendo sempre alvo de muita curiosidade por parte das crianças. A mala foi também utilizada no 1º CEB, trazendo consigo a história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”. Da mesma forma que aconteceu na EPE, a mala apresentou os alunos do 3º ano com alguns objetos pertencentes ao conto - os alunos ficaram a conhecer assim, uma nova forma de contar histórias. (Anexo XXI – Hora do conto - “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”) Na sua generalidade, estes alunos não demonstram gosto pela leitura – gostam de ouvir histórias mas não de as ler. A “Hora do Conto” surge assim, como uma estratégia pedagógica que envolve, aos poucos, os alunos nesta maravilhosa aventura que é a leitura.

“Uma mala é um mundo a ser desvelado e guarda, em si mesma, a alma do viajante (...) Pode contar desde histórias do quotidiano através dos objectos pessoais até histórias que estão impressas pelos cheiros, texturas, cores e imagens dos lugares por onde passou. (...) Falar de uma mala que conta histórias é de certa forma, falar de um objecto-sujeito, personificado, investido de

sentimento e sobretudo de poder ... o poder da linguagem (...).” (Cavalcanti, 2006:32)

A educação pelos valores foi, sem dúvida, outra, das prioridades, sendo muito valorizada e praticada com o grupo dos 5 anos. Em toda a ação os valores eram lembrados explícita ou implicitamente. Considera-se imprescindível que os valores sejam abordados desde tenra idade, aquando da chegada das crianças ao JI. Segundo Gonçalves (2006:102), “ a Educação deve ser um projecto antropológico já que ela não é um fim em si mesmo, tendo antes como uma das finalidades (...) o aperfeiçoamento do Homem (...).” E a educação pelos valores faz uma ponte irrepreensível entre o homem e o seu aperfeiçoamento moral enquanto cidadão. Em anexo conseguimos ver uma das principais atividades completamente dedicada a este tema essencial na EPE. (Anexo XXII – Educar pelo valores)

Não podemos dissociar a educação pelos valores à temática do projeto que se desenvolveu na nossa sala, todas as atividades realizadas tinham como um dos objetivos promover as regras de convivência em grupo. Para além disso, todas as crianças foram sensibilizadas para o facto de todas as profissões serem importantes e imprescindíveis e para esta ideia ter impacto em todas as crianças foi essencial o trabalho que se realizou sobre os valores e a sua importância. As regras de convivência em grupo remete-nos para os instrumentos de regulação cooperativa que também foram inseridos nesta intervenção. Importa explicitar que todos eles foram elaborados pelas crianças e com consentimento das mesmas.

Os instrumentos usados para gerir as vivências do grupo são, também, uma forma de promover alguns valores e criar aprendizagens ativas. “Criar colaborativamente os instrumentos, usá-los nas vivências do grupo, é uma expressão de construção de conhecimento social e de iniciação à democracia.” (Oliveira-Formosinho, 2011:29) Assim, foram realizados: o quadro das presenças, o quadro das responsabilidades, o livro das multas, o quadro das atividades e os cartões das áreas. Importa referir que as crianças participaram na sua execução e em assembleia mencionaram se concordavam ou não com a realização dos mesmos.

“Os instrumentos de gestão do quotidiano, tais como o quadro de presenças, quadro do tempo, quadro dos aniversários, o diário, são antes de mais, uma manifestação de uma imagem de criança activa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Formosino, 2011: 26)

Estes instrumentos promovem organização e resolução de conflitos no grupo e inevitavelmente são essenciais na promoção de valores como a autonomia, a responsabilização, o respeito pelo outro, o respeito pelos materiais, o espírito crítico, o espírito de partilha, entre outros.

“No Jardim de Infância a participação da criança constitui um exercício e uma aprendizagem da cidadania, na medida em que lhe é dada a possibilidade de pertencer a um grupo e de se perceber como membro da sociedade. Assim, espera-se que o Jardim de Infância possibilite à criança aprender a conviver com os outros, defendendo direitos, respeitando deveres e assumindo responsabilidades” (Craveiro e Ferreira, 2007:16)

O quadro das responsabilidades prendeu-se com o nosso projeto sobre as profissões. Todas as semanas realizava-se uma votação para se decidir quem seriam o “menino polícia” e a “menina polícia” e estes eram os responsáveis nessa semana pelas principais tarefas que devem ser realizadas na sala. Para além disso, são também detentores do “livro das multas”, onde terão de registar quem não esta cumprir as regras da sala. Mais uma vez, tarefas que remetem para o “saber viver” em sociedade. A nomeação de dois polícias por semana foi, de igual forma, uma intervenção que auxiliou no longo caminho traçado, para que o respeito e ordem fossem uma constante dentro da sala. Inconscientemente, a crianças ao desejarem ser os “Polícias”, não quebravam as regras e lutavam pelo cargo. Esta votação foi estabelecida em assembleia, as crianças votavam e argumentavam o porquê das suas decisões, sendo um momento com algum peso para o desenvolvimento da linguagem e raciocínio. “Dar às crianças margem de escolha garante o seu interesse”, este consta como um elemento essencial da aprendizagem ativa segundo Brickman e Taylor (1992:37). No 1º CEB foi criando o “móbil do comportamento”, que era composto por 3 partes: o sol, o arco-íris e a nuvem. A funcionalidade deste instrumento processa-se da seguinte forma: todos os dias, no final das aulas, os alunos devem refletir sobre o seu comportamento. Seguidamente, cada aluno deverá colocar a mola num dos três constituintes do móbil e justificar coerentemente a sua escolha, sendo que o sol significa um bom comportamento, o arco-íris um comportamento mediano e a nuvem um mau comportamento. O desafio que foi proposto seria a turma conseguir manter-se no sol, porque só desta forma eram vistos como uma equipa, merecedores de atividades dinâmicas. (Anexo XXIII – Instrumentos de regulação do quotidiano)

O espaço sala, tanto na EPE como no 1º CEB, sofreu algumas dinamizações. Na EPE, como já foi referido, podemos ver as suas modificações nos anexos referentes às amostragens de acontecimentos, mais concretamente nas áreas da garagem e da biblioteca. Na cozinha foram também introduzidos materiais que geraram novas brincadeiras. Contudo, outorgamos especial destaque a uma nova área que foi criada, através da profissão de costureira. As crianças decidiram criar o “Cantinho da Costura”. Para além de ter sido integralmente pensado pelas crianças foi também construído pelas mesmas – isto remete-nos para outro princípio da aprendizagem ativa o *manuseamento*, “dar às crianças muitas oportunidades para

fazerem coisas por si próprias ajuda-as a ter confiança na sua capacidade para correr riscos e para resolver problemas.” (Brickman e Taylor, 1992:37) Podemos ver algumas fotografias da construção do mesmo em anexo. (Anexo XXIV – “Cantinho da Costura”) Depois de existir um “Cantinho da Costura”, o grupo quis aprender alguns truques de costura e assim sendo, realizaram “saquinhos” e desenvolvendo a motricidade fina foi também primeira experiência que viveram ao nível da costura.

O espaço exterior, também não ficou esquecido, este foi utilizado (na EPE) para a plantação de alguns alimentos saudáveis no âmbito da profissão de nutricionista. Foi palco de algumas “Horas do conto” e exploração de livros. No 1º CEB, foi o espaço exterior foi, também, aproveitado para algumas atividades, como por exemplo: o Jogo da Glória para consolidação de conteúdos sobre os primeiros socorros e para a leitura da lenda de S. Martinho. (Anexo XXV – Dinamização do espaço exterior) Este espaço não poderia deixar de ser aproveitado, pois acarreta uma diversidade de aprendizagens, tornando-se, por isso, quase fulcral “criar transparência, relação entre o interior e o exterior, diluindo fronteiras (...)” (Oliveira-Formosinho, 2011:14), alargando metaforicamente a “sala de instrução”.

A sala do 1ºCEB, como já foi referido, também sofreu transformações. Primeiro, ao nível da disposição das mesas e depois com a introdução de novos elementos, de forma a motivar os alunos. Após algumas conversas com a professora cooperante percebemos que a turma não estava habituada a realizar trabalhos em grupo. Deste modo, as estagiárias lançaram o desafio à turma e os trabalhos em grupo começaram, aos poucos, a ser uma atividade essencial e de rotina. Foi a partir do primeiro trabalho que a sala ganhou outra disposição, as mesas agruparam-se para que os alunos também pudessem trabalhar desta forma no dia-a-dia. Também, através dos trabalhos de grupos se começou a implementar as aprendizagens ativas. Assim, às professoras estagiárias competia unicamente organizar os alunos por grupo, destinar o tempo para o trabalho e acompanhar a turma, se esta necessitasse de sair da sala, como por exemplo numa ida à biblioteca. Como iriam pesquisar sobre o tema proposto, como iriam apresentar, e a distribuição de tarefas ficava ao encargo dos alunos. A autonomia era, deste modo proporcionada.

Para além disto, a sala do 3º ano ganhou vida, tornando-se na “Cidade da Aprendizagem”. Esta “cidade” começou a ser construída algumas semanas antes das férias de Natal como forma de marcar esta festividade. Os alunos eram assim, os habitantes da “Cidade da Aprendizagem”. Na entrada da sala, encontrávamos uma sinalética com as seguintes indicações: “Onde a Magia Acontece” que apontava para área das mesas onde os alunos se sentam; “O Palco das Demonstrações”, sendo o

quadro da sala; e por fim “A Árvore dos Desafios”, que era árvore de Natal construída pelos alunos, onde todas as semanas encontravam um presente, debaixo da mesma, que continha um desafio matemático para ser resolvido pela turma. A magia reinava assim, dentro da sala, motivando cada vez mais, os seus habitantes para novas e diversificadas aprendizagens. (Anexo XXVI – “A Cidade da Aprendizagem”)

Como podemos constatar toda a intervenção foi bastante diversificada e ativa, tendo em atenção todas as áreas do currículo para a EPE. Importa referir, que tratando-se de um grupo com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, dedicou-se muito tempo à preparação do novo ciclo (1º ciclo), por isso atividades ligadas com a área do desenvolvimento da linguagem e da matemática foram fortemente desenvolvidas.

A aprendizagem cooperativa foi outra estratégia utilizada para colmatar diferenças exigentes entre algumas crianças e alunos, que apesar de se encontrarem na mesma faixa etária apresentavam-se em diferentes estádios de desenvolvimento. Os grupos que eram constituídos, tanto na EPE como no 1º CEB, aquando da realização de alguns trabalhos, eram heterogéneos. Nestes grupos, a tendência era principalmente a de colocar crianças com algumas dificuldades de aprendizagem com outras já bastante autónomas e cognitivamente mais eficazes. Pretendia-se aplicar alguma responsabilidade e promover a troca de conhecimentos atenuando as diferenças existentes, isto despoletava consequentemente o respeito pelo outro e pelas suas dificuldades.

“As interações que ocorrem entre os alunos, para além de contribuírem para o desenvolvimento de competências sociais, estimulam e desenvolvem competências cognitivas pois, através dessas interações, torna-se mais fácil para os alunos esclarecerem as suas dúvidas, debaterem as mesmas, e resolverem problemas acerca dos diversos conteúdos escolares.” (Fernandes, 2012:14)

No 1º CEB, a estagiária tentou contrariar, ao máximo, a ideia de que o método expositivo é o mais adequado para esta valência, sendo que deve ser o mais utilizado. Pretendia-se uma prática centrada no aluno, e tal como aconteceu na EPE, a aprendizagem não deve significar uma simples transmissão de conhecimentos.

“Assim, a preocupação do professor deverá ser a de ter a certeza que os alunos realmente aprenderam. Aprendizagem só ocorre quando o aluno demonstra ter e conseguir fazer uso dos conhecimentos. O professor deve assim arranjar formas, muito antes das avaliações, de perceber se o aluno assimilou o que foi ensinado. O ponto de partida do processo educativo é o estudante aprender e conseguir aplicar o que foi transmitido. Se os estudantes não chegam a esse desiderato, é porque a aprendizagem não ocorreu.” (Cardoso, 2013:92)

Assim sendo, a prática regeu-se pelo método ativo. Segundo Gouveia (2007:47), “aprende-se tanto ou mais quanto maior for a oportunidade para aplicar os conhecimentos adquiridos. A formação dificilmente será eficaz quando só o formador tem um papel activo.” Desta forma, havendo uma maior intervenção do aluno, exige-se

que “o formador disponha da flexibilidade suficiente para se poder confrontar com situações inéditas, sabendo fazer-lhes face de forma eficaz.” (ibidem)

Foram construídos vários recursos para que a aprendizagem fosse dinâmica e motivadora. Aos poucos a sala do 3º ano ia ficando cada vez mais preenchida de “sabedoria”. Ao nível da matemática destacamos o diagrama de Venn realizado, em conjunto pelos alunos da turma, através de pratos descartáveis. A cidade das tabuadas, preenchida de igual forma pelos elementos da turma o comboio das ordens e das classes (Anexo XXVII – Recursos Matemáticos) e o vídeo elaborado, também, pelas estagiárias, de forma a introduzir a numeração romana.

“(…) é preciso sair dos antigos moldes de ensinar Matemática, nos quais a exposição oral e a resolução de exercícios eram praticamente os únicos meios empregados e lograr espaço às tendências de ensino da Educação Matemática, como jogos, investigações matemáticas, uso de materiais manipuláveis, mídias tecnológicas e resolução de problemas, entre outras.”<sup>7</sup>

Também, o estudo do meio foi uma área rica em recursos pedagógicos. Para abordar os sistemas do corpo humano, as estagiárias construíram figuras em grande escala para cada um dos sistemas, que apoiavam a explicação. (Anexo XXVIII – Sistemas do Corpo Humano) No final das aprendizagens destes sistemas, era filmando um vídeo de consolidação, que começou a constituir, assim, a rotina do 1º CEB. Os alunos eram os atores principais deste filme, expondo a matéria que aprenderam. O Passado do Meio Local, foi um tema que também exigiu da turma um papel ativo na construção do conhecimento. Pretendia-se que os alunos realizassem pesquisas sobre, monumentos, tradições e costumes de alguns distritos do nosso país. Organizados em grupos, os alunos, realizaram as suas pesquisas nos computadores da biblioteca da escola – uma atividade que, também, se tornou constante durante estes meses. Após isto, deveriam desenhar alguns dos motivos que encontraram durante as pesquisas e colar no mapa de Portugal (elaborado pelas estagiárias), nos distritos correspondentes, apresentando oralmente para os restantes elementos da turma, os seus desenhos. (Anexo XXIX – Registo Fotográfico Fig:13) No final de qualquer atividade, era realizada uma reflexão sobre a mesma, os alunos referiam o que acharam mais pertinente e o que poderia ser melhorado. Morgado (2004:90) sublinha a necessidade de que as actividades/tarefas de aprendizagem sejam ativas,

“Envolvam os alunos, promovam capacidade de reflexão mobilizando os seus sentimentos, ideias e valores. Parece também oportuno reafirmar a importância que assume a integração das experiências anteriores dos alunos nas actividades/tarefas de aprendizagem.”

Foi a partir dos trabalhos em grupos que as estagiárias conseguiram que os alunos com mais dificuldades, que até aqui eram colocados um pouco à margem pelos

<sup>7</sup> Miranda e Laudares, 2007 in <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2164-8.pdf>

colegas, começassem a ter voz perante a turma. Todos os trabalhos de grupos realizados eram apresentados oralmente. Assim, as estagiárias lembravam que todos os elementos teriam de ter um papel importante na apresentação. Ninguém deveria ser prejudicado ou privilegiado, tudo aquilo que era dito oralmente, deveria estar equilibrado entre os elementos. A experiência correu bem, uma das alunas com mais dificuldades desempenhou o seu papel na perfeição e deixando a timidez de lado apresentou o que lhe competia. As estagiárias e a professora cooperante não pouparam elogios ao seu trabalho, foi sem dúvida uma grande motivação

### 3.3.4 Avaliar

A avaliação é uma tarefa importante, necessária e imprescindível para colmatar as dificuldades e necessidades das crianças e não pode, como é óbvio, ser dissociada do ensino e aprendizagem. O ato de avaliar é complexo e implica uma interação entre as crianças e o educador. Tanto na EPE como no 1º CEB a avaliação pode funcionar também como um momento de reflexão, onde se pondera a qualidade do ensino-aprendizagem, tanto por parte do educador como das crianças/alunos.

Segundo Zabalza (in Gonçalves) “quando falamos de avaliação não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de fases que se condicionam mutuamente sequencialmente e actuam integradamente (são um sistema). A avaliação não é (não deveria ser) algo separado do processo ensino/aprendizagem, não é um apêndice independente deste processo.” (Gonçalves, 2008:61).

Sobretudo, na valência de JI, onde as fichas de avaliação não existem ou outros elementos semelhantes, a avaliação é ainda mais complexa e requer por parte do educador uma dedicação e poder de observação bastante alargados. Contudo, tratando-se da valência da EPE não podemos dar ênfase propriamente aos resultados, mas principalmente a todo o caminho que é percorrido até ao objetivo, valorizando toda a evolução. A avaliação é assim, um processo “que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (Circular nº17/ DSDC/ DEPEB/2007), tornando assim, a criança a própria construtora do seu conhecimento. Pozo explicita-nos esta mesma ideia, dizendo: “organizarás as atividades de aprendizagem de forma cooperativa e procurarás orientar seus alunos mais para compreenderem o que fazem do que para terem êxito.” (Pozo, 2002:269)

O ato de avaliar com as crianças foi outro obstáculo encontrado durante o estágio. Mais uma vez as crianças não estavam habituadas a argumentar e a ser críticas do próprio trabalho. Assim o processo foi lento. Da mesma forma como

aconteceu com o hábito de planificar, também, se sentiu a necessidade de criar o hábito de avaliar no final de cada atividade. Inicialmente com incentivo da educadora estagiária, e posteriormente, as crianças começaram a participar. Contudo, esta tarefa (avaliação) não foi tão bem conseguida como a planificação. Criamos uma grelha de atividades, onde as crianças assinalavam se tinham gostado ou não e depois argumentavam a explicação. Esta grelha foi uma estratégia que melhorou bastante os momentos da avaliação. Esta tabela é também um apoio para o educador que, dependendo das ponderações realizadas pelas crianças, pode ajustar e melhorar o seu trabalho de acordo com os gostos e necessidades do grupo. (Anexo XXIII – Instrumentos de gestão do quotidiano)

A grelha de verificação foi também utilizada como instrumento de avaliação. Esta grelha foi utilizada, por exemplo, para avaliar as crianças ao nível da lateralidade. O portfólio funcionou, de igual forma, como um instrumento de avaliação. Para o educador, o portfólio funciona como um orientador que torna a relação adulto-criança mais próxima. Através deste portfólio, consegue ter conhecimento das áreas mais e menos desenvolvidas, e conseqüentemente definir estratégias adequadas e individualizadas para cada criança, conseguindo também avaliar de modo diferenciado. Este instrumento, segundo Bernardes e Miranda (2003:17), é “uma coleção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios”

Sendo um documento que potencializa várias participações, da criança, do educador e da família diz-se que este possibilita a coavaliação. “A avaliação é um processo dinâmico e interactivo: ajuda a aprender e constrói-se na acção e na interacção com os outros. A este aspecto interactivo da avaliação chama-se coavaliação”. (Bernardes e Miranda, 2003:22). Com este dossier “o aluno aprende (...) a desenvolver o seu espírito crítico e a usa-lo de modo construtivo” (ibidem). Em anexo teremos a oportunidade de ver um exemplo de uma parte de um portfólio realizado em estágio. (Anexo XXX - Portfólio).

No que concerne ao 1ºCEB, o Despacho normativo n.º 24-A/2012, indica que

“a avaliação constitui-se como um processo regulador do ensino é orientadora do percurso escolar e tem por objetivos a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico”. (ME)

Nesta valência foi realizada a avaliação diagnóstica e avaliação formativa. Segundo Ribeiro (1993:342), a avaliação diagnóstica tem como objetivo fundamental

“proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens.” Para este tipo de avaliação foram utilizados instrumentos como a observação da turma, registos descritos de alguns cometários que por vezes se fazia ouvir por parte dos alunos e conversas informais com a orientadora cooperante. A avaliação diagnóstica permitiu às estagiárias ter conhecimento do nível de aprendizagem em que se encontrava a turma para posteriormente determinar as estratégias adequadas para alcançar os objetivos pretendidos.

No que concerne à avaliação formativa, esta,

“acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam.” (Ribeiro,1993:348)

Perrenoud (1999:101), apoia igualmente esta afirmação, fundamentando que a avaliação formativa é uma mais-valia,

“levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens.”

Pondo em prática esta avaliação, os instrumentos utilizados foram os seguintes: fichas de consolidação, grelhas de avaliação, fichas de autoavaliação, os trabalhos de grupos apresentados, tanto oralmente como escritos e finalmente manuscritos individuais dos alunos. Importa referir que os momentos de autoavaliação permitiram, não só ao aluno consciencializar-se do seu próprio desempenho, como se tornou um instrumento fundamental para as estagiárias, que a partir destes momentos adequaram com mais rigor a sua prática às necessidades sentidas pelos alunos – verificando-se novamente o papel ativo dos alunos na sua formação durante este estágio.

“A avaliação, através dos diferentes procedimentos e dispositivos que podem ser mobilizados, constitui-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho dos alunos. Assim sendo, o processo de avaliação e regulação é de uma crucial importância na promoção de processos educativos de qualidade, capazes de responder positivamente ao desafio da diversidade, promovendo mais e melhores oportunidades para todos” (Morgado,2004:81)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente terminada esta etapa, no âmbito da profissionalização em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, importa realizar uma retrospectiva, refletindo toda a ação pedagógica realizada, o desenvolvimento profissional sentido,

as maiores vitórias e algumas fraquezas que insistiam em manter-se durante esta experiência.

Inicialmente, será de extrema importância mencionar que toda esta prática resultou num enorme progresso, não só a nível profissional como a nível pessoal. No entanto, isto só foi possível devido à construção de conhecimento, a nível educacional, que se começou a gerar desde o primeiro dia de frequência nesta nobríssima instituição. Toda a bagagem teórica adquirida, tanto na Licenciatura como no Mestrado, foram fortíssimos alicerces nos dois estágios realizados.

Os estágios possibilitaram uma vasta experiência na valência de EPE e 1ºCEB, repleta de momentos de partilha e aprendizagens várias. Mas esta experiência positiva, só foi possível tendo como base toda uma aprendizagem teórica apreendida, sendo esta prática profissionalizante um culminar de toda a aprendizagem destes quatro anos e meio de curso.

A prática profissional experienciada em contexto foi, sem dúvida, um percurso essencial, visto que possibilitou dar vida a um conjunto de estratégias e atividades ricas e diversificadas com o objetivo de estimular a constante motivação das crianças/alunos, bem como o seu gosto pela aprendizagem, não obstante, o futuro profissional de educação, deve, antes de aplicar qualquer ação, conhecer detalhadamente as particularidades da instituição onde intervém e as características do grupo de crianças e do meio em que estão inseridas

Os estágios proporcionaram um turbilhão de emoções. Inicialmente, a principal ideia era estabelecer laços de afetos com as crianças para desta maneira ser possível obter o respeito e confiança para o percurso que se estava a iniciar ser mais facilitado. No entanto, e tendo em conta a diversidade de personalidades existentes nos grupos, nem sempre foi fácil a interação. Aliás, no início, a integração, na valência de JI foi bastante complexa, no que diz respeito à realização de atividades. As crianças eram, naturalmente recetivas a brincadeiras mas por outro lado, pedagogicamente falando, intervir foi dificilmente conseguido. Assim, após uma reflexão percebeu-se que aquilo que estava em falta era saber reservar os afetos e “brincadeiras” para os momentos apropriados do dia e não fazer desta conduta, um ritual na atividade que se estava a desenrolar. Perante isto, a estagiária deparou-se com um desafio que deveria ser rapidamente ultrapassado. Foi a partir desta vontade (natural e inata) de brincar das crianças que a estagiária resolveu o seu dilema. Através da observação, verificou-se que todas as brincadeiras se prendiam com várias profissões. Assim, aproveitando este tema, a educadora estagiária começou a dialogar com as crianças e compreendeu que deveria ser através desta temática que iria captar a atenção e

motivar o seu grupo. Surgiu o projeto das *Profissões*, e com ele, várias propostas (das crianças) de construções, modificações na sala, transformações de objetos, entre outras. Os olhos dos mais pequenos brilhavam quando se falava neste tipo atividades, e de facto as crianças “empenham-se muito em aprender as actividades que elas próprias escolhem.” (Brickman e Taylor,1992:7) Posto isto, e numa perspetiva de alcançar os objetivos propostos, a educadora estagiária seguiu um modelo baseado no “educador como impulsionador de aprendizagens ativas”. A principal ideia retida, desta experiência prende-se com a enorme importância que o educador deve outorgar sobre os interesses das suas crianças. O JI e todo o processo de ensino/aprendizagem, não é, de todo, uma idealização da educadora que, posteriormente, vai fomentar na criança os seus ideários. Desta forma, muito provavelmente nem o respeito, o educador, consegue obter do seu grupo. O JI é um espaço onde as aprendizagens devem surtir curiosidade e alegria nas crianças. Segundo Robert Misrahi (cit Gonçalves 2006:102), “a educação deve desenvolver, em primeiríssimo lugar, o sentido da felicidade, ou seja, uma espécie de atenção, de perspicácia, dirigidas a si próprio e à vida, e que indicam que só alegria importa.” Por isso, tudo o que é realizado neste espaço “só será eficaz se partir da criança, primeiro agente do seu desenvolvimento, dos seus interesses, quer dizer se as aprendizagens forem significativas” (Mendonça, 1994:31). E desta forma, o momento mais marcante desta experiência foi sem dúvida quando as crianças começaram a perceber que estavam a ser ouvidas e que partia das decisões delas tudo o que era realizado no espaço educativo.

Mas o educador, no sentido lato da palavra, não sendo o centro de todo o processo, tem de igual forma um papel valiosíssimo. O educador funciona como uma bússola, orientador de um caminho certo a traçar, um auxílio nas possíveis quedas que podem ocorrer durante este percurso mas sobretudo detentor de grandes valores para formar crianças que serão adultos responsáveis e conscientes.

“O professor é incontestavelmente um modelo de conduta e de civismo para os seus alunos. Todos nós guardamos referências de educadores que nos marcaram para a toda a vida pelos seus valores de cidadania e testemunho de probidade moral e intelectual.” (Cardoso, 2013:25)

Mas, para além de “impulsionador de aprendizagens ativas”, o educador deve ser um “profissional reflexivo” por excelência. O ato reflexivo, durante as duas valências, foi fundamental e estritamente necessário, através dele, a estagiária consciencializava-se dos aspetos que deveria melhorar e das vitórias já alcançadas. De igual forma, a intervenção educativa, foi refletida em todas as orientações tutoriais com o apoio da orientadora de estágio e das restantes estagiárias, era neste ambiente cooperativo que se construíam conhecimentos de enriquecimento para a prática

profissional em questão. Importa, também, mencionar, o valiosíssimo apoio das orientadoras cooperantes, tanto na valência de EPE como em 1º CEB. Sendo, dois, grandes exemplos de profissionais de educação, motivando, estimulando, reconhecendo e encorajando os seus grupos de trabalho, nunca duvidando das suas capacidades!

Enquanto no JI, a principal limitação sentida foi a separação entre os afetos e os momentos de atividades, que conseqüentemente reduziam o respeito das crianças para com a educadora estagiária, no 1º CEB a grande dificuldade inicialmente sentida foram, verdadeiramente, as atividades. Existindo um currículo a ser cumprido, a estagiárias, sentiram-se perdidas por não conseguirem transformar, de imediato, os conteúdos programáticos em atividades apelativas e motivadoras. Contudo, esta limitação foi ultrapassada rapidamente e a primeira ideia inovadora que surgiu, foi o rastilho de outras atividades verdadeiramente apaixonantes.

Outra dificuldade sentida ao longo da experiência em 1ºCEB, prendeu-se com a temática da avaliação e talvez seja neste aspeto que a estagiária ainda hoje sinta alguma insegurança; insegurança, não no sentido de não ser capaz de realizar um instrumento de avaliação e aplica-lo, porque isso foi conseguido no estágio ... insegurança na quantidade de instrumentos que conhece e sabe realizar. A estagiária sente que deveria ser mais diversificada ao nível de recursos de avaliação. Por outro lado, tem consciência que com a prática, que futuramente a espera, esta dificuldade será colmatada.

Mas os estágios, não se guiaram unicamente de dificuldades, muito pelo contrário, as vitórias existiram e a estagiária apoiou-se nelas para contornar os obstáculos e vencer os desafios. No JI, a relação escola/família/comunidade foi bem conseguida, indiscutivelmente, e isto foi essencial para que o projeto se desenvolvesse pela positiva.

No 1º CEB, a motivação dos alunos, enriquecia de semana para semana. A introdução dos vários materiais educativos foi o motivo de tal contentamento por parte da turma. Também, nesta valência, a estagiária conseguiu ser uma profissional que proporciona aprendizagens ativas. As estratégias de aprendizagem dinâmicas e ativas exigiam que a estagiária corresse riscos, dando a possibilidade aos alunos de aprenderem de forma independente, deixando-os autónomos nas suas aprendizagens. Inicialmente, esta estratégia foi bastante temida (pela estagiária), pois, não tendo ainda experiência, estes momentos podiam ficar descontrolados. Contudo, isto não aconteceu, visto que, desde o início eram impostas algumas regras para o bom funcionamento da sala (mais uma vez, o docente como orientador/regulador), que

passavam, por exemplo, pelo controlo do tempo, ou pela realização dos grupos de trabalho. Envolver os alunos nas suas, próprias aprendizagens, resulta numa consciencialização dos mesmos, pela sua educação e hoje em dia o trabalho de professor passa também por aí, “hacer que los estudiantes se impliquen.” (Beaudoin,2013:39), mais do que isto, o docente deve ser capaz de “educar o aprendente para continuar a sê-lo durante toda a vida (...)” (Cardoso, 2013:30). O mesmo autor refere-nos, aliás, que o ideal da aprendizagem, será mesmo, que o docente crie *aprendentes autónomos e competentes*, “capazes de gerir os seus próprios processos e ritmos de aprendizagem.” (idem:31).

Após esta caminhada, a estagiária será uma profissional generalista, apta para exercer numa continuidade educativa, fazendo uma ponte entre os dois ciclos. Assim, uma das grandes preocupações seria em encontrar ligações entre as valências que realmente ditassem que é possível esta articulação. A estagiária foi, sem dúvida, encontrar esta possibilidade, numa prática, baseada e que proporciona aprendizagem ativa aos grupos de trabalho. Tanto da EPE, como no 1º CEB, as crianças aprendem e, realmente, aprenderam, excecionalmente, através de experiências, do manuseamento de materiais, através de jogos, através do diálogo, de recursos digitais, entre outros.

Deste desejo, de envolver as crianças nas suas aprendizagens, educar o gosto pelo descobrimento, desenvolver a capacidade de reflexão, perceber que caminhos e instrumentos devem utilizar para alcançar determinado objetivo, surge o tema deste relatório *Transformar Aprendizagens Ativas em Rotinas na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*.

Estruturar uma rotina diária previsível é um grande caminho para que todas as crianças se sintam confiantes e confortáveis no ambiente educativo. No entanto, mais importante será, inserir as crianças na construção dessa, mesma, rotina, sendo um elemento central para estimular a vontade de participar, desenvolver a criatividade e, logicamente, a vontade de aprender. Por isto, as rotinas vividas nas duas valências, seguiam a seguinte sequência: planejar, fazer e recordar. Esta sequência “vai permitir que as crianças façam aprendizagens na e pela acção.” (Gonçalves, 2006:25) O diálogo que é realizado para a organização do quotidiano, escolar e pré-escolar, possibilita várias interações, tanto entre crianças, como entre crianças e adultos, dando origem a um ambiente de reflexão, consciencialização, de articulação de ideias, de entreajuda, entre outros aspetos igualmente importantes. Assim, o dia-a-dia será composto por momentos “ocupados e activos tanto para as crianças como para o adulto porque todos sabem o têm de fazer a seguir, permitindo-lhes investir as suas

energias criativas nas tarefas que estão a realizar.” (ibidem) Em suma, um ambiente educativo, que tem como objetivo as aprendizagens ativas, passa em primeiro lugar pela criação de uma aliança entre o professor e o aluno, uma aliança de confiança, abertura e de equilíbrios de poder. É preciso, no entanto, que o professor, goste verdadeiramente do ensino, que respire e viva tudo aquilo que esta a partilhar com os seus alunos, um professor sem inspiração, sem paixão pelo ensino, obviamente, não é capaz de proporcionar aprendizagem ativa nas suas turmas.

“Não se educa sem paixão, sem desejo, sem envolvimento total. Paulo Freire reforça a importância do afecto na educação, realçando que o educador tem que ser capaz de mostrar ao educando que aprender é algo que dá prazer, que é «gostoso». Gostar do outro, seduzi-lo para o conhecimento, despertar nele a curiosidade e o desejo, fazê-lo apaixonar-se pelo saber, é tarefa primordial de qualquer educador. Neste processo de sedução para o conhecimento, o educador terá que ser exemplo de paixão na educação. Paixão pelos alunos, paixão pelo saber, paixão pelo acto de ensinar.” (Gonçalves, 2008:74)

Os objetivos foram alcançados com muito trabalho e com alguns momentos difíceis, mas as conquistas superaram as pedras que por vezes teimavam em cair no caminho. Futuramente, a atividade profissional será mais consciente e ponderada devido a esta etapa que foi proporcionada e alcançada.

## BIBLIOGRAFIA

- ARENDS, Richard (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mc Graw-Hill
- BARTOLOMEIS, Francesco (1984). *Introdução à didáctica da escola activa*. Lisboa: Livros Horizonte
- BEAUDOIN, Nelson (2013). *Una Escuela para cada Estudiante – La relación interpersonal, clave del proceso educativo*. Madrid: Narcea ediciones
- BERNARDES, Carla, MIRANDA, Filipa Bizarro (2003). *Portefólio – uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora;
- BRICKMAN, Nancy Altman, TAYLOR, Lynn Spencer (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- CARDOSO, Jorge Rio. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- CAVALCANTI, Joana (2006) *Malas que contam histórias*. Lisboa: Paulus Editora
- COSTA, Jorge Adelino (1992), *Gestão Escolar: autonomia, projecto educativo do escola*, Porto, Texto Editora
- CRAVEIRO, Clara; FERREIRA, Iolanda (2007), *A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*, Cadernos de Estudo, 6, Novembro de 2007, pp. 15-21
- CRAVEIRO, Clara; PEQUITO, Paula; PINHEIRO, Ana (2007), *Uma perspectiva de projecto – O mundo das formigas*, Quem aprende mais?: Reflexões sobre educação de infância /CIANEI-II Congresso Internacional da aprendizagem na educação de infância, 2007, pp. 675-686
- CHIZZOTTI, Antonio (2003). *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez;
- DELVAL, Juan (2003). *Aprender a aprender*. São Paulo: Papyrus
- DESHAIES, Bruno (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget
- DAVIES, Don, MARQUES, Ramiro, SILVA, Pedro (1993). *Os Professores e as Famílias - A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte
- FOSNOT, Catherine Twomey (1999). *Construtivismo e educação - teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos
- GOLSE, Bernard (2005). *O Desenvolvimento Afectivo e intelectual da Criança*. Lisboa: Chimepsi
- GOMES, Joaquim Ferreira (1986). *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica
- GONÇALVES, Adriana (2008). "Educar para transformar: reflexão em torno de um percurso formativo". Cadernos de Estudo nº7. Porto, ESEPF, pp.71-77
- GONÇALVES, Daniela (2006). "Da Inquietude ao Conhecimento". Saber Educar nº11. Porto, ESEPF, pp. 101-109
- GONÇALVES, Isabel Moreno (2008) *Avaliação em Educação de Infância das Concepções as práticas*. Santo Tirso: Editorial Novembro
- HELM, Judy Harris & BENEKE, Sallee. (2005). *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a Educação Infantil*. Porto Alegre. Artmed
- HOHMANN, M., WEIKART, D. (1997) - *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- HOMEN, Maria Luísa (2002). *O Jardim-de-infância e a família - As fronteiras da cooperação*. Instituto de inovação educacional
- KATZ, Lilian CHARD, Sylvia (1997). *A abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- MARQUES, Ramiro (2003), *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença

- MARQUES, Marta; OLIVEIRA, Cláudia; SANTOS, Vera; PINHO, Rute; NEVES, Ivone; PINHEIRO, Ana (2007) *O Educador como Prático Reflexivo*. Cadernos de Estudo. Porto: ESEPF N° 6, pp. 129-138
- MENDONÇA, Marília (1994). *A Educadora de Infância – Traço de União entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições Asa
- MORGADO, José (2004). *Qualidade na Educação – um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença
- MUSSEN, Paul H, (1970) *O Desenvolvimento Psicológico das Crianças*. Rio de Janeiro: Zahar Editores
- NIZA, Sérgio (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China
- OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância, Porto: Porto Editora
- OLIVEIRA FORMOSINHO, Júlia ; Katz, Lilian; McCLELLAN, Dian; LINO, DALILA, (1996), *Educação Pré-Escolar A Construção Social Da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora
- PAPALIA, Diane, OLDS Sally Wendkos, FELDMAN, Ruth Duskin, (2001) *O Mundo da Criança*, Editora Mc Graw Hill
- PARENTE, Cristina (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.) *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora
- POZO, Juan Ignacio (2002). *Aprendizes e Mestres – A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed
- QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van(1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva, Gol.Trajectos
- RIZZO, Gilda.(1982). *Educação Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora
- ROCHA, Filipe (1988) - *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*, Aveiro: Livraria Estante Editora
- SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando Ilídio; SILVA, Pedro; MADEIRA, Rosa (2009). *Infância, Família e Comunidade – As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora
- SHORES, Elizabeth e GRACE Cathy, (2001), *Manual de Portfolio: Um Guia Passo a Passo*, Porto Alegre: Editora Artmed.
- SILVA, M. Isabel Ramos Lopes da, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica
- SOUSA, Maria José (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha*. Lisboa: PACTOR – Edições de ciências sociais e políticas contemporâneas
- TUCKMAN, Bruce W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- VASCÓNCELOS, Teresa (2007). “A importância da educação na construção da cidadania”. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N°12 p.109-117
- VILAR, Alcino Matos (2000). *O professor Planificador*. Porto: Edições ASA
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

## SITOGRAFIA

DIAS, Alves Adelaide (2013) *A escola como espaço de socialização da cultura em direitos humanos*, [[http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4\\_3\\_adelaide.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_3_adelaide.pdf)], disponível em 9 de dezembro de 2013;

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro, BERTÉ, Rosane, VALE, Geisa Valéria (2012) *Agressividade da Criança no Espaço Escolar: Uma Abordagem Psicanalítica*, [https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2218/2048], disponível em 15 de abril de 2013.

MATHIAS, Jacinto António (2006). “É PRECISO UMA ALDEIA INTEIRA PARA EDUCAR UMA CRIANÇA”, [http://www.fundacaoitaisocial.org.br/\_arquivosstaticos/FIS/pdf/preciso\_um\_a\_aldeia\_inteira\_para\_educar\_uma\_crianca.pdf], disponível em 3 de julho de 2013

SILVA, Ursula Rosa. *FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E METODOLOGIA DE ENSINO EM COMENIUS*, [http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/013e4.pdf], disponível em 18/06/2013;

VIANNA, Carlos Eduardo Souza, (2006). *Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira*, [http://publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44], disponível em 18/06/2013

ZENHAS, Armanda (2006) *O Movimento da Escola Moderna*, [http://www.educare.pt/opiniaio/artigo/ver/?id=11939&langid=1], disponível em 28 de janeiro de 2014

## LEGISLAÇÃO

Despacho normativo n.º 24-A/2012  
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril  
Circular nº17/ DSDC/ DEPEB/ 2007

# Anexos

## **Anexo I – Caracterização do R e da RE**

Neste grupo temos presentes duas crianças acompanhadas por instituições de saúde, sendo que uma delas é já acompanhada desde os 4 anos no Hospital Magalhães Lemos, estando diagnosticada como tendo comportamentos desviantes.

O R apresenta vários comportamentos agressivos. Contudo, é uma criança que a nível cognitivo corresponde positivamente àquilo que se pretende nesta faixa etária. Em todas as atividades é bastante autónomo e participativo, aborrece-se facilmente quando algo é explicado mais que uma vez. Gosta de jogos de lógica. No entanto, em algumas brincadeiras (partilhar brinquedos e material, não poder sentar-se onde quer e perto de determinado colega, esperar a vez para falar, etc.) reage impulsivamente acabando por agredir algumas crianças.

Inicialmente em algumas atividades que eu proporcionava, o R era o principal motivo de desordem no grupo, especialmente quando não era a sua vez de participar ou tinha um papel mais secundário na atividade, era bastante impaciente. Assim, decidi começar a dar mais preponderância a esta criança e descobri que quando o elogiava se matinha mais calmo. O R gosta de ser elogiado. Em várias atividades, adotando esta medida, tenho vindo a observar que a criança com mais interesse e atenção tem sido o R. Portanto, várias vezes, menciono para que todo o grupo ouça, o seu bom comportamento. Posso constatar, assim, que um elogio é suficiente para promover o bom comportamento ou pelo menos controlar a agressividade desta criança. “A agressividade pode se manifestar de diversas formas, contra si ou contra o outro e, às vezes, está ligada a um sentimento de rejeição social.” (Gagliotto [et al], 2012:145)

O R mora somente com os avós, não tem contato com os pais que vivem noutro país, e no decorrer de algumas intervenções por parte desta criança, constatei que tem consciência deste facto importante da sua vida, não existe um vínculo com a mãe, daí o sentido da rejeição. Desta forma, pode entender-se a origem dos momentos agressivos.

Quanto à segunda criança, começou recentemente a frequentar consultas de desenvolvimento infantil, por isso, não se encontra, para já, específico o seu diagnóstico.

A RE demonstra ser uma criança bastante inibida a nível social, nunca participa em grande grupo e quando é incentivada a participar raramente o faz. Não é capaz de falar com todos os elementos do grupo. A certa altura pedi-lhe para chamar um dos seus colegas e RE limitou-se a andar à volta do colega não tirando os olhos de mim,

não foi capaz de o fazer. Contudo, quando brinca nas áreas da sala, tem longos diálogos sozinha, e chega mesmo a cantarolar algumas canções. Quando percebe que está a ser observada pára imediatamente a brincadeira e fica imóvel. “O jogo simbólico, reflexo de um comportamento bastante «egocentrado», é o local de expressão dos desejos, dos conflitos, dos medos, das necessidades, etc., de origem tanto consciente como inconsciente.” (Golse, 2005: 246). Só individualmente ou em pequeno grupo se sente à vontade para participar, por isso grande parte do trabalho realizado com esta criança é personalizado e individualizado. A motricidade fina é outra grande limitação, principalmente ao nível do recorte, facto que deve ser bastante trabalhado. Denota-se também limitações ao nível da linguagem, não construindo corretamente, por vezes frases simples.

## Anexo II – Amostragem de acontecimentos

Amostragem de Acontecimentos							
Objetivo da observação: Escolhas/ Preferências das crianças							
Grupo: RE; PM; JO; ML; R; G							
Observadora: Estagiária				Data: 04/03/2013			
Tempo de Observação: 40 min							
	10h	10:10h	10:20h	10:30h	10:40h		
Quarto	RE	→	→	→	→		
Cozinha	JO ML	→ →	→ →	→	→		
Construções	G	→	→	ML →	→	→	
Garagem	R	→					
Biblioteca		R	→				
Jogos	PM		→				
Plástica				PM R	→ →	→ →	

### Comentário:

A presente tabela de amostragem de acontecimentos pretendia observar/verificar o tempo de frequência nas várias áreas por alguns elementos do meu grupo de estágio. Verifica-se, portanto, que as áreas menos frequentadas foram a garagem e a biblioteca.

O espaço que está destinado para a área da garagem é bastante amplo. Contudo, num espaço tão grande verificamos somente a existência de uma caixa com

variados carros, alguns já danificados, e duas pequenas pistas. Esta área começa a necessitar de algo mais apelativo que a complementar.

A biblioteca, pelo que observei, não está a ser utilizada para leituras ou dramatizações com os fantoches. Nesta área encontra-se um cesto com vários bonecos em formato miniatura, é, unicamente, devido a este cesto que as crianças se dirigem para esta área. Este tipo de material, na minha opinião, deveria ser colocado noutra área. No entanto, mesmo com a existência deste cesto, a área da biblioteca é das menos frequentadas.



**Área da Garagem**



**Área da Biblioteca**

### Anexo III – Registo de amostragem de acontecimentos

Amostragem de Acontecimentos							
<b>Objetivo da observação:</b> Escolhas/ Preferências das crianças							
<b>Grupo:</b> RE; PM; JO; ML; R; G							
<b>Observadora:</b> Estagiária				<b>Data:</b> 29/04/2013			
<b>Tempo de Observação:</b> 40 min							
	11h	11:10h	11:20h	11:30h	11:40h		
<b>Quarto</b>	RE	→	→				
<b>Cozinha</b>							
<b>Construções</b>	JO	→	→				
<b>Garagem</b>	ML	→	→	→			
	PM	→	→	→			
	G	→	→	→	→		
<b>Biblioteca</b>	R	→	→	→	→		
				RE	→		
<b>Jogos</b>				ML	→		
<b>Plástica</b>				JO	→		
				PM	→		

#### Comentário:

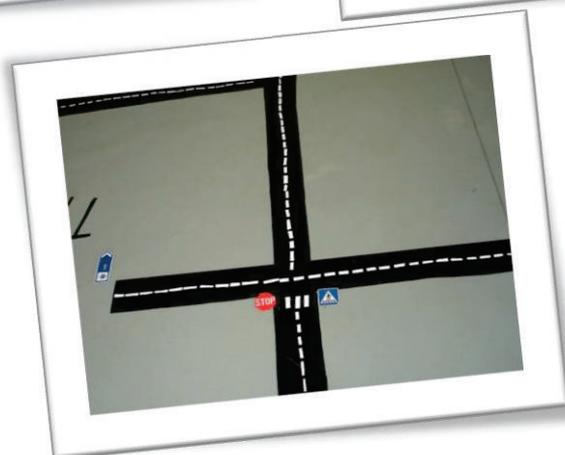
Através da presente tabela de amostragem de acontecimentos pretendia observar/verificar e comparar o tempo de frequência nas várias áreas com a anterior tabela de amostragem de acontecimentos.

A área da garagem foi modificada e como verificamos ficou mais apelativa. Devido ao interesse das crianças, foram construídas estradas e colocados alguns sinais de trânsito. Foi também realizado um painel para esta área, através de pintura com tintas e recorte e colagem. Assim, para além de mais atrativa, esta área ficou também mais didática.

A área da biblioteca foi também dinamizada, com a colocação de uma manta e uns sofás. O cesto de bonecos foi transferido para a área das construções. A biblioteca começou a ser mais frequentada com a respetiva finalidade.

De seguida, poderemos ver algumas imagens das respectivas dinamizações.

### Dinamização da Área da Garagem



### Dinamização da Área da Biblioteca



## Anexo IV – Registo de Incidente Crítico

### Registo de Incidente Crítico

**Nome da Criança:** MB

**Idade:** 5 anos

**Observador:** Estagiária

**Data:** 19/2/2013

**Incidente:** A Educadora Cooperante estava a ensinar a letra G. Escreveu a letra no quadro e referiu que era o G de gato. A MB disse: “Não vais desenhar o gato ao lado da palavra?”, e a educadora finalmente desenhou. De seguida, pediu às crianças para dizerem algumas palavras que começassem por essa letra. O grupo lançou algumas ideias principalmente a MB que participou várias vezes, até que no meio de muitas palavras a menina disse “Girafa”. Algumas crianças referiram logo em tom reprovador; “Oh MB isso não começa com G, começa com J!”, a Educadora Cooperante interrompeu de imediato, elogiando a palavra que MB proferiu, e explicou ao grupo que ela tinha razão: “A letra G é uma daquelas letras que às vezes se lê de forma diferente, e “girafa” começa por G. Muito bem M!”

**Comentário:** A MB demonstrou ter um rico e variado vocabulário, para além de bastante participativa, provou que sabia que a letra G tem variações ao nível da fonética.

## Anexo V – Registo Fotográfico Fig:1



Exemplo de uma votação realizada em contexto de EPE



<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar os meses do ano;</li><li>• Corresponder meses do ano a estações do ano;</li><li>• Corresponder meses do ano aos números;</li><li>• Descobrir em que mês fazem anos;</li><li>• Recitar uma quadra;</li><li>• Desenvolver a consciência fonológica;</li><li>• Descobrir coisas características dos meses do ano.</li></ul>	<p>para a cozinha, realiza-se uma teia com as profissões sugeridas, e recortam-se imagens de revistas sobre as profissões. De seguida iniciamos o diálogo sobre a profissão de cozinheiro – “O que sabemos?”. Surge a ideia da visita à cozinha da cozinha da instituição. Depois da visita realiza-se o registo gráfico da visita, cada criança desenha o que mais gostou.</p> <p style="text-align: center;"><b>Meses do ano</b></p> <p>Em cartolina estão os 12 meses e cada mês tem uma quadra correspondente. À medida que a estagiária vai mencionando o mês vai perguntando quem faz anos nos respetivo mês. As crianças vão se levantando e repetindo a quadra do mês do aniversários, ao longo da atividade relembramos também o número de cada mês e a estação do ano em que se insere.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cartolina com meses e quadras</li></ul>	30
--	---	---	----

### **Avaliação:**

Nesta semana passamos para a área da cozinha e investigamos as profissões que fazem parte desta área. Facilmente, as crianças identificaram o cozinheiro, o padeiro, o pasteleiro e o empregado de mesa, com alguma ajuda falamos na “médica no alimentos”, que o grupo não sabia ao certo como se denomina e depois de alguma ajuda ficaram a saber o nome certo, Nutricionista. Depois de algum diálogo as crianças disseram que queriam fazer paredes na área da cozinha e do quadro. Isto comprovou de que o grupo estava envolvido e que queria fazer mais atividades. Denotou-se bastante entusiasmo. Foi também através deste diálogo que surgiu a ideia da visita à cozinha da instituição e que realizamos no dia seguinte. Por isso decidimos elaborar algumas perguntas para fazer as cozinheiras sobre coisas que queríamos descobrir. Na visita todos estavam bastante interessados e empolgados para fazer a entrevista. Uma das crianças no início da visita começou logo por dizer: “No final temos que fazer uma entrevista!”. Ao longo da visita as crianças ficaram surpreendidas com os tamanho industrial dos utensílios da cozinha da instituição mas logo, sem nenhuma ajuda por parte do adulto, afirmaram que teriam que ser assim tão grandes porque as cozinheiras cozinham para muita gente. Muitas das crianças mostraram interesse em pegar em alguns dos utensílios e fizeram-no. Após a visita o grupo realizou o registo gráfico da visita. Mais uma a RE demonstrou muita dificuldade em realizar o desenho, uma das crianças ofereceu-se logo para ajudar demonstrando assim solidariedade e espírito de entreaajuda para com a RE.

Ainda no decorrer da exploração das profissões de Bombeiro e Policia, um grupo de crianças realizou uma história em conto redondo. A única condição desta história seria mencionar estas duas profissões e alguns dos materiais por estes profissionais usados. A imaginação foi uma constante, as crianças ficaram de tal forma envolvidas que tomaram iniciativa em apresenta-la aos restantes colegas, partilhando informação oralmente e desenvolvendo assim as construção de frases com lógica.

Com a finalização da grelha das atividades as crianças puderam começar a utilizar. Esta grelha é uma forma de avaliação, as crianças indicam se gostam de determinada atividade, ou não, e devem explicar o porque com argumentação lógica. Foi referido no início que frases como “Gostei, porque sim” não eram válidas. E todos justificavam as suas escolhas de forma coerente.

A atividade dos meses do ano surgiu com a dificuldade por parte das crianças de distinguirem dias da semana, meses e estações do ano. Começamos por fazer uma brincadeira relacionando as alturas das crianças com os dias, os meses e as estações. As crianças mais pequenas eram os dias, as crianças com altura ”média” foram os meses e as mais altas eram as estações do ano e assim construimos vários aglomerados através de abraços entra as crianças. Foi uma pequena atividade com grande valor para as crianças. De seguida foram apresentados

12 cartões com os respetivos meses e em cada cartão podia ler-se uma quadra alusiva ao mês. Cada criança teve que dizer oralmente a quadra alusiva ao seu mês de aniversário. Foi uma atividade que contribuiu para o desenvolvimento da consciência fonológica porque no final de cada frase grande maioria das crianças identificavam as palavras que rimavam. Nesta atividade houve oportunidade também para relembrar os números, e fazer correspondência termo a termo (mês e número). Observei que se questionasse o grupo sobre os nomes dos meses e os respetivos números pela sequência normal obtinha respostas corretas se por outro lado alterasse a ordem dos meses verificou-se muitas dificuldades, portanto é uma atividade que deve ser trabalhada mais vezes.

## Anexo VII – Planificação 1ºCEB

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Semana de 2 a 4 de dezembro de 2013	Supervisora Pedagógica Professora Cooperante	Daniela Gonçalves Maria José David	Ana Rita Lourenço
--	---	---------------------------------------	-------------------

### Conteúdos

- PORTUGUÊS  
Funcionamento da língua;  
Expressão oral e escrita;
- MATEMÁTICA  
Operações numéricas.
- EXPRESSION PLÁSTICA

### Objetivos de Aprendizagem

- Compreender o essencial de um texto escutado;
- Compreender o enredo de uma história;
- Identificar informação essencial de um texto;
- Descobrir, através do contexto, as palavras que desconhece;
- Multiplicação de números naturais;
- Compreender a tabuada do 8 e do 9;
- Realizar cálculos mentais.
- Decorar segundo um modelo apresentado.
- Realizar corretamente tarefas solicitadas;

### Atividades Curriculares

- Hora do conto: "Ninguém dá prendas ao Pai Natal" de Ana Saldanha;
- Análise e interpretação da história;
- Preenchimento da "Cidade das tabuadas";
- Jogo "Bingo das multiplicações";
- Decorar os frascos para a feira das compotas.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Semana de 2 a 4 de dezembro de 2013	Supervisora Pedagógica	Daniela Gonçalves
	Professora Cooperante	Maria José David

Ana Rita Lourenço

### Recursos Materiais

- Material para auxiliar o conto da história:  
Computador;  
Colunas;  
Manual;
- Casas das tabuadas;  
Cartões de bingo;  
Peões;

### Estratégias de Avaliação

- Comentários e feedback dos alunos ao longo da atividade;  
Grelha de avaliação;
- Grelha de autoavaliação;  
Comentários dos alunos ao longo da atividade.

## GUIÃO DA AULA

### 02.12.2013

A estagiária inicia a aula com um pequeno vídeo, construído pelas estagiárias, através de uma ferramenta de web 2.0, disponível online. Neste vídeo, surge como personagem principal uma professora, que irá apresentar a tarefa que os alunos deverão cumprir. No quadro, estará representada uma casa ("A casa do 8"), com uma porta e dez janelas, previamente construída pelas estagiárias. A turma deverá ser capaz de descobrir qual o produto que "vive" em cada janela e preenche-la corretamente. Ao mesmo tempo, enquanto se preenche a casa no quadro, todos os alunos, no seu caderno, possuem uma casa igual, para a completarem em simultâneo com o produto das multiplicações. Esta casa irá juntar-se às outras, anteriormente construídas, na "cidade das tabuadas". Posteriormente, todo este processo vai repetir-se, mas desta vez a tabuada aprendida será a do 9.

Por fim, de forma a trabalhar o cálculo mental, e despertando alguma competição entre os elementos da turma, a estagiária explica o funcionamento do jogo, "Bingo da Tabuada". Este jogo poderá ser aplicado todas as semanas, com o intuito de treinar as habilidades de cálculo mental e a consolidação das tabuadas. No final de cada semana, o aluno com maior número de vitórias será nomeado "Mestre da Tabuada" da sala, merecendo um lugar em destaque num quadro posicionado numa parede da sala.

Após o jogo, os alunos deverão realizar o exercício (...), da página (...) do manual Grande Aventura.

De seguida, de forma a relembrar a abordagem feita aos primeiros socorros na semana anterior, será iniciado um jogo da glória, onde os alunos serão os peões e existirão "casas surpresa", com perguntas sobre o tema em questão. A turma será dividida em 6 grupos, sendo que um elemento de cada grupo será o peão. A estagiária conduz a turma para o ginásio, onde decorrerá o jogo. Cada grupo deve lançar o dado e o seu peão avança o número de casas selecionado. Sempre que um peão para numa "casa surpresa", é colocada uma questão ao seu grupo, sobre os primeiros socorros. O jogo continua até que todas as perguntas sejam respondidas corretamente.

### ALMOÇO

De tarde, serão apresentados os trabalhos de grupo sobre os vários tipos de poluição, resultado de pesquisas que os alunos realizaram nas duas semanas anteriores.

Posteriormente, irá ser filmado mais um vídeo sobre os "Sistemas do nosso corpo". Desta vez, será filmado o vídeo relativo ao sistema excretor.

### 03.12.2013

No início da manhã de terça-feira, será filmado o vídeo relativo ao sistema respiratório.

De seguida, os alunos serão encaminhados até à biblioteca. Na biblioteca encontrarão um pai natal, previamente construído pelas estagiárias e uma mala. Os alunos deverão sentar-se em torno da mala, sendo convidados a descobrir o que a mala guarda. O primeiro objeto saído de dentro da mala será o livro "Ninguém dá prendas ao Pai Natal" de Ana Saldanha. A estagiária contará a história, auxiliada por gravações áudio preparadas previamente. Ao longo do conto da história, vão sair de dentro da mala objetos (elaborados pelas estagiárias) relacionados com a história que os alunos, escolhidos aleatoriamente deverão colocar no pai natal. Após, o conto da história o alunos regressam à sala. Na sala, a turma vai fazer análise de um excerto da história contada, incluída na página 56 do manual de Português, Grande Aventura.

A parte da tarde e a manhã de quarta-feira fica reservada para a decoração dos frascos para a feira das compotas.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Semana de  
2 a 4 de dezembro de 2013

Supervisora Pedagógica  
Professora Cooperante

Daniela Gonçalves  
Maria José David

Ana Rita Lourenço

#### A MINHA AUTOAVALIAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_ Sessão: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

O que mais gostei?	Onde senti mais dificuldade?	Como é que posso melhorar?

Como me sinto em relação a esta aula?



Muito Triste



Triste



Contente



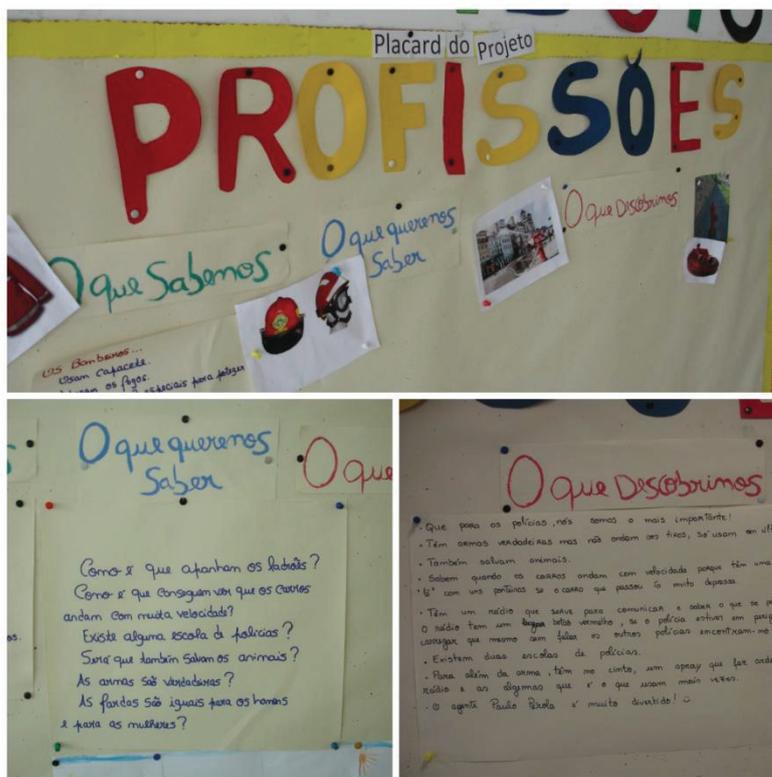
Muito Contente

### Anexo VIII – Registo Fotográfico Fig:2



“Faz de conta” – O cabeleireiro

### Anexo IX – Painel do Projeto EPE



“O que sabemos”; “O que queremos saber”; “O que descobrimos”



### Anexo XII – Registo Fotográfico Fig:4



Experiência – Germinação de feijão e quadro de observação realizado pelas crianças

### Anexo XIII – Registo Fotográfico Fig:5 “Visita dos profissionais” EPE



Visita de um polícia, um bombeiro e uma nutricionista à sala dos 5 anos

## Anexo XIV – Registo Fotográfico Fig:6 “Visita da Enfermeira” 1ºCEB

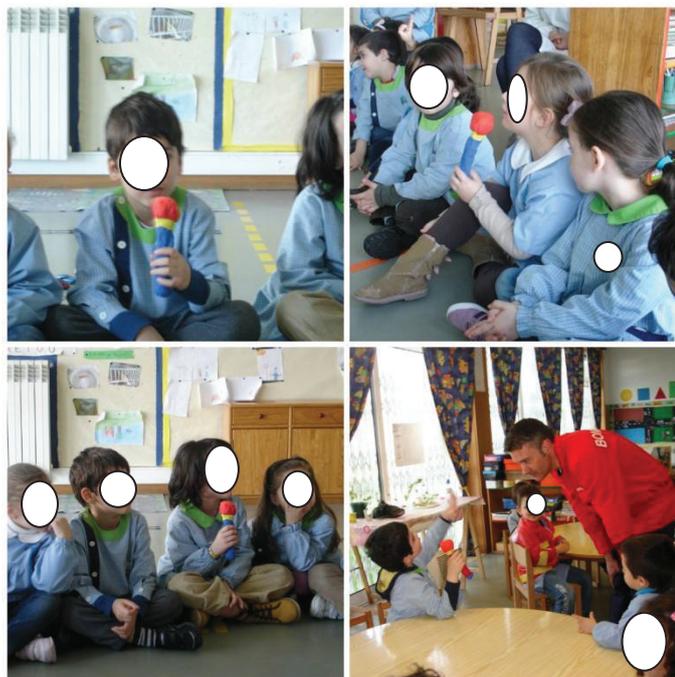


No âmbito da temática dos Primeiros Socorros, a sala do 3ºC, convidou uma enfermeira para ir à escola, falar um pouco sobre o tema. A Sr. Enfermeira mostrou, ainda, alguns instrumentos que devem constar dentro de uma caixa de primeiros socorros.

## Anexo XV – “Carta à Nutricionista” Fig:7



### Anexo XVI – Registo Fotográfico Fig:8



Entrevista aso varios profissionais com o Microfone construido



Em contexto de 1º CEB também foi utilizado um microfone para entrevistar um profissional

### Anexo XVII – Registo Fotográfico Fig:9



Recordações que as crianças realizaram para oferecer aos profissionais que nos visitavam

### Anexo XVIII – Registo Fotográfico Fig:10



Crianças a elaborar vestuário de Polícia e Bombeiro

### Anexo XIX – Registo fotográfico Fig:11



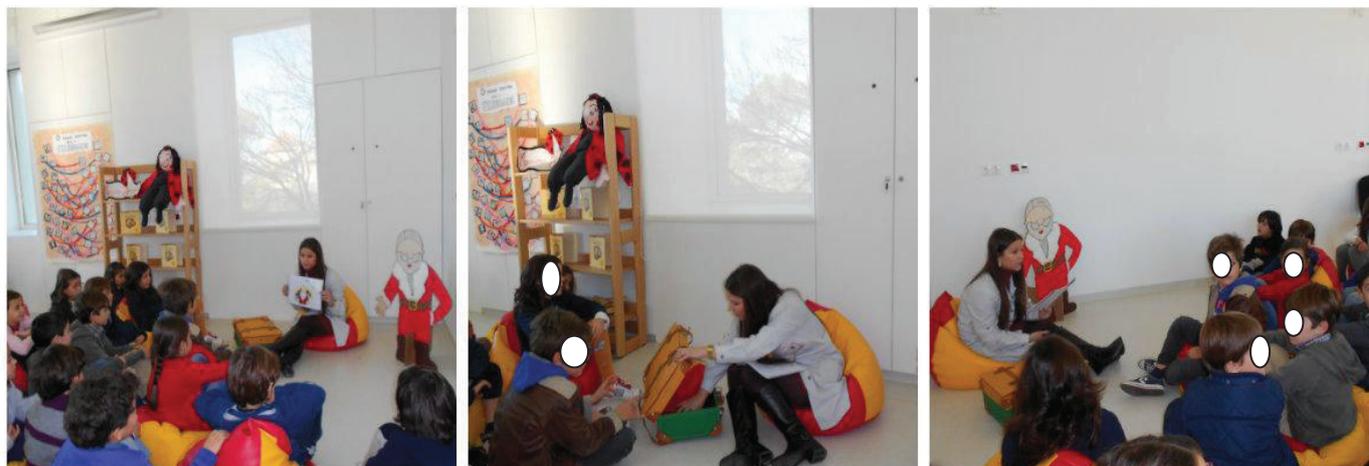
Visita à cozinha da instituição – EPE

### Anexo XX – Registo fotográfico Fig:12

Hora do Conto – “O Tio Lobo”; A “mala mágica” trouxe às crianças alguns utensílios e de cozinha e ingredientes, para que pudessem realizar as “bolachinhas da Carmela”



## Anexo XXI – Hora do conto - “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” 1ºCEB



## Anexo XXII – Educar pelos valores

Após a leitura de um livro intitulado “Um Amigo”, as crianças indicaram alguns exemplos daquilo que são como amigos. Todas as participações foram atentamente ouvidas. Contudo, existiu um comentário que despertou especial interesse: “Eu tenho amigos desta escola, mas também tenho um amigo especial que não é desta escola. Ele vai muitas vezes a minha casa, eu não brinco todos os dias com ele mas eu gosto muito dele na mesma.” Enquanto as outras crianças diziam que ser amigo é brincar em conjunto e emprestar brinquedos, esta foi mais longe. Este comentário permitiu falar-se na saudade e no que é respeitar e gostar de alguém apesar de esse alguém estar longe. De seguida, aproveitando a celebração do dia da árvore e a chegada da Primavera, realizou-se uma árvore da amizade. Todas as crianças foram convidadas a dizer uma palavra que para elas significasse amizade. As crianças escreveram a palavra numa folha da árvore e colaram-na nos ramos. A árvore da amizade era lembrada cada vez que se geravam conflitos ao nível da partilha e do respeito pelo outro.



### Anexo XXIII – Instrumentos de gestão do quotidiano



Móbil do  
comportamento –  
1ºCEB



Quadro das  
presenças - EPE



Quadro das  
Atividades - EPE



Livros das multas e  
Quadro das  
responsabilidades -  
EPE

### Anexo XXIV – “Cantinho da Costura”



As crianças construíram o “Cantinho da Costura” desde “raiz”: Montaram a mesa que iria suportar as máquinas de costura; pintaram e recortaram as letras de identificação da área; organizaram os materiais e estabeleceram as regras para a frequência da área.

## Anexo XXV – Dinamização do espaço exterior



Nas imagens, podemos ver duas atividades realizadas no espaço exterior, na valência de EPE: Plantação de alimentos saudáveis e a exploração de diversos livros após a hora do conto.



Nas duas imagens, podemos ver algumas atividades no exterior, na valência de 1º CEB: O conto da lenda de S.Martinho debaixo da “capa” vermelha e o Jogo da Glória em grande escala.

## Anexo XXVI – “A Cidade da Aprendizagem”



## Anexo XXVII – Recursos Matemáticos



## Anexo XXVIII – Sistemas do Corpo Humano



## Anexo XXIX – Registo Fotográfico Fig:13



A pesquisa nos computadores da escola tornou-se uma atividade habitual que motivada muito os alunos.



Mapa dos monumentos, tradições e costumes de Portugal, elaborado pelas crianças e pelas estagiárias.

## Anexo XXX – Portfólio

A seguir podemos ver uma passagem do Portfólio de criança realizado em EPE:

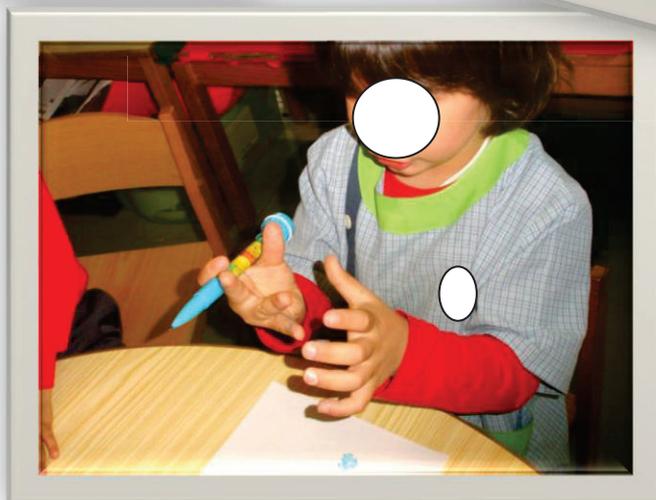
**Data da Situação:** 14 de Maio

**Data da escolha da fotografia:** 14 de Maio

**Escolha realizada pela Estagiária**

**Comentário da Criança**

“Sabes porque que eu te pedi fazer contas? Porque não estava aqui, fui para a piscina, quando ensinaste as contas. Mas eu gosto destas fotos aqui, porque eu gosto desta caneta e porque é muito fixe fazer contas. Foi a minha mãe que me ensinou a contar pelos dedos, eu faço contas as vezes em casa com o papa e mamã.”



### **Comentário da Estagiária:**

Acho que este momento é de relevante importância e por isso escolhi este registo para o portfólio. Há uma semana atrás realizamos uma análise a um gráfico onde abordamos a estatística e a análise de dados. Inconscientemente, o grupo, realizou operações numéricas e eu no final da atividade mencionei-lhes isso mesmo. As crianças ficaram tão motivadas que me pediram para fazer “contas a sério” no quadro. Esta atividade foi realizada na mesma hora em que se desenrolava a aula de natação e por isso o P não estava presente. Quando chegou, olhou para o quadro e perguntou o que tivemos a fazer, eu expliquei-lhe, muito interessado pediu-me imediatamente para também lhe ensinar a fazer as “contas”. A partir daí que faz números em vários papéis que encontra. O momento que podemos observar nas fotografias foi numa situação em que o P me pediu para lhe fazer contas para resolver, com a caneta que trouxe de casa, e desta vez começou a contar pelos dedos o que eu achei ainda mais interessante, devido ao seu poder de autonomia e raciocínio.

### **Indicadores de Desenvolvimento**

Matemática – Contagem; Resolução de Problemas