

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS MESTRADO EM
PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo

Relatório De Estágio Do Ensino Da Prática Pedagógica Supervisionada

“Crescer para ser”

Autora: Cristina Lopes Aparício

Orientador: Professora Doutora Luísa Araújo

Co-Orientador: Mestre Joana Matos

Março de 2014

Agradecimentos

A concretização deste relatório reflete um percurso de aprendizagem e crescimento de várias etapas, iniciadas na frequência do Curso de Educação Básica. A obtenção deste grau acadêmico é mais uma etapa vencida, na qual várias pessoas deram o seu contributo, colaborando e apoiando, direta ou indiretamente. Sendo assim, cabe-me deixar aqui o meu profundo agradecimento a todas essas pessoas.

Sem citar nomes, agradeço a todos os professores que me acompanharam nesta etapa. Professores da faculdade, professores e educadores cooperantes, professores orientadores de estágio, a todos eles muito obrigada por terem contribuído para a minha formação.

Deixo aqui também um agradecimento muito especial aos meus familiares mais próximos, o meu marido e as minhas filhas, pelo apoio e compreensão demonstrados nos momentos em que mais precisei.

À minha amiga e madrinha Vera que me incentivou a embarcar nesta jornada. Com o seu apoio e orientação foi possível alcançar os resultados desejados.

Agradeço também aos vários grupos de crianças que me receberam sempre com tanto carinho. Os elogios e comentários de satisfação que me faziam, depois de realizarem as atividades que lhes propunha, foram os maiores incentivos para concluir esta etapa.

Resumo

Este relatório insere-se no âmbito da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo. No mesmo é apresentado uma síntese da prática pedagógica desenvolvida em contexto Pré-Escolar, num grupo heterogéneo e em contexto de 1.º ciclo, numa turma do 2.º ano. No desenvolvimento dessa prática foi identificada, em ambos os grupos de crianças, uma problemática / área de intervenção prioritária, a área de formação pessoal e social, no domínio da cooperação, socialização e respeito pelo outro. Por se considerar muito importante o desenvolvimento das competências nesse domínio, procurou-se em literatura educacional soluções que contribuíssem eficazmente na formação das nossas crianças, nomeadamente nesses domínios. Nas pesquisas efetuadas encontrámos vários autores que consideram as metodologias lúdicas como estratégias promotoras do desenvolvimento cognitivo, social e moral. Contemplando a opinião de alguns autores citados ao longo deste trabalho, introduziu-se na prática desenvolvida essas metodologias, de modo a contribuir para o desenvolvimento destas competências. Apresentam-se neste relatório alguns exemplos de atividades realizadas com estas metodologias. No relato e análise das mesmas, em ambas as valências, confirma-se a importância do lúdico e do jogo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. No entanto, os resultados apurados através de instrumentos de avaliação de competências, quer em contexto Pré-Escolar, quer em 1.º Ciclo, não foram muito significativos ao ponto de se considerar que os jogos e as atividades lúdicas promovem o desenvolvimento de competências sociais. Contudo, considerando a abordagem teórica que aponta nesse sentido, pondera-se que a aplicação sistemática destas metodologias alcançaria resultados mais positivos. Apesar de não terem sido alcançados os resultados esperados crê-se, tal como estes autores, que estas são metodologias que devem ser adotadas.

Palavras-chave

Educação Pré-Escolar, Educação 1.º Ciclo, Cooperação, Socialização, Aprendizagem lúdica, Jogo.

Abstract

This report pertains to Pre-school Education and Primary Education. It offers an overview of the pedagogical practice developed in a Pre-school context, with a heterogeneous group, and in the context of Primary Education, working with a second grade class. In both groups there was an identification and development of a priority intervention area, the area of personal and social education, which addressed cooperation, socialization and respect for others. Considered a very important area of development, we sought solutions in educational literature to contribute effectively in the education of our children, particularly in those areas. Several authors consider the playful methodologies as promoters of cognitive strategies, social and moral development. Contemplating the opinion of some authors cited throughout this work, we introduced in the practice developed these methodologies in order to contribute to the development of these skills. This report presents some examples of activities with these methodologies. Throughout the reporting and analysis in both education ranges, this study confirms the importance of fun and learning games for the development of the children. However, the results obtained by instruments of skills assessment, both in the Pre-school context and in Primary Education, were not significant to the point of considering that games and playful activities promote the development of social skills. On the other hand, considering the theoretical view that points in that direction, we believe that the systematic application of these methodologies could result in better outcomes. Although we have not achieved the expected results, it is believed, as these authors do, that these methods should be adopted.

Keywords

Pre-school Education, Primary Education, Socialization, playful learning, games.

Índice geral	Pág.
Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Índice geral	VI
Índice de figuras	VIII
Índice de gráficos	IX
Índice de anexos	X
Siglas e abreviaturas	XII
1. Introdução	1
2. Contextualização da intervenção em valência Pré-Escolar	3
2.1. Caracterização do Meio envolvente	3
2.1.1. Ligação do Meio à prática	4
2.2. Caracterização da Instituição	5
2.3. Caracterização da sala	8
2.4. Caracterização do Grupo	11
3. Perspetivas educacionais /objectivos	15
4. Intervenção	16
4.1. Problemática/Área de intervenção	16
4.2. Enquadramento teórico da problemática/área de intervenção	16
4.2.1. Importância pedagógica da área de Formação Pessoal e Social	16
4.2.2. Importância do jogo / lúdico no processo ensino/aprendizagem	19
4.2.3. Importância pedagógica do trabalho de projeto	20
4.3. Prática desenvolvida	21
4.4. Atividades mais significativas em contexto de estágio	24
4.4.1. Atividades em metodologia de projeto	24
4.4.2. Atividades em metodologia de jogo e / ou lúdico	26
5. Reflexão crítica/Avaliação/resultados	27
6. Conclusão	28
7. Contextualização da intervenção em nível de 1.º Ciclo	29
7.1. Caracterização do Meio envolvente	29
7.1.1. Ligação do Meio à prática	30
7.2. Caracterização da Instituição	31

7.3.	Caracterização da sala	34
7.4.	Caracterização do Grupo	36
8.	Perspetivas educacionais / objectivos	38
9.	Intervenção	39
9.1.	Problemática/Área de intervenção	39
9.2.	Enquadramento teórico da problemática / área de intervenção	40
9.3.	Prática desenvolvida	40
9.4.	Atividades mais significativas em contexto de estágio	42
	9.4.1. Atividades em metodologia de jogo e / ou lúdico	42
	9.4.2. Atividades em metodologia de projeto	44
10.	Reflexão crítica /Avaliação / resultados	45
11.	Conclusão	46
	Referências bibliográficas	48
	Anexos	

Índice Figuras	Pág.
Figura1.1 - Áreas de brincadeira livre	8
Figura1.2 - Equipamento / acessórios de apoio	9
Figura1.3 – Mesas de trabalho	9
Figura1.4 – Atividades de projeto com plantas	25
Figura1.5 – Mapas de apoio ao projeto	25
Figura1.6 – Jogo “Pôr a mesa”; dramatização em sombra chinesa	27
Figura1.7 – Atividade “O Carteiro”; teatro de fantoches	27
Figura 2.1 – Informação Pedagógica	34
Figura 2.2 – Cantinho da Leitura	34
Figura2.3 – Organização dos alunos na sala	35
Figura2.4 - Salada de frutas realizada no dia da alimentação com o 3.º ano	36
Figura2.5 – Atividade lúdica para aprender a ver as horas	42
Figura2.6 – Jogo o Rei manda - localização e orientação no espaço	42
Figura2.7- Jogo “Correspondência de valor”	43
Figura 2.8 - Jogo “simulação de compras”	44
Figura 2.9 - Projeto a ”Casinha das boas ações”	44

Índice Gráficos	Pág.
Gráfico 1.1 – Atividades conforme a metodologia (dados - anexo1.12)	24
Gráfico 2.1 – Comparação dos resultados – Problemática	46

Índice de anexos

Anexo 1.1 - Ficha Escola e Meio

Anexo 1.2 – Guião de Entrevista (Coordenadora)

Anexo 1.3 - Ficha Instituição

Anexo 1.4. - Planta da sala

Anexo 1.5 – Relatórios de observação

Anexo 1.6 - Horário

Anexo 1.7 – Calendarização / Planificação Jardim de Infância CCR CCR

Anexo 1.8 - Guião de Entrevista (Educadora cooperante)

Anexo 1.9 – Mapa de análise competências e comportamentos

Anexo 1.10 – Avaliação diagnóstica

Anexo 1.11 – Planificação Curricular Anual

Anexo 1.12 – Análise às atividades realizadas em Pré-Escolar

Anexo 1.13 – Planificações e relatórios – Projeto sobre as plantas

Anexo 1.14 – Planificação e relatório – Animais, Jogo do lobo

Anexo 1.15 – Planificação e relatório – Alimentação, jogo pôr a mesa

Anexo 1.16 – Planificação e relatório – Animais, dramatização em sombra chinesa

Anexo 1.17 – Planificação e relatório – Profissões, atividade lúdica “o Carteiro”

Anexo 1.18 – Planificação e relatório – Direitos da criança, teatro de fantoches de meia

Anexo 1.19 – Avaliações aprendizagens / atividades

Anexo 1.20 – Avaliação final

Anexo 2.1 - Ficha Escola e meio

Anexo 2.2 - Ficha da Escola

Anexo 2.3 – Ficha da Sala/Turma

Anexo 2.4 - Horário

Anexo 2.5 – Planificação Semanal

Anexo 2.6 – Check list – dados dos alunos

Anexo 2.7 – Avaliação diagnóstica

Anexo 2.8 – Relatórios de observação

Anexo 2.9 – Análise – Medidas de atuação - Problemática

Anexo 2.10 – Planificação; Relatório – As horas

Anexo 2.11 – Planificação; Relatório; Informativo – Localização e orientação no espaço

Anexo 2.12 – Planificação; Relatório; Informativo – Unidades monetárias

Anexo 2.13 – Planificação; Relatório; – Projeto “A casinha das boas ações”

Anexo 2.14 – Planificação Curricular Anual

Anexo 2.15 – Instrumentos de avaliação

Anexo 2.16 – Avaliação Final

Siglas e abreviaturas

CCR CCR - Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio-Seco

PSP - Polícia Segurança Pública

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

GACEPE - Guia de Atividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar

NEE - Necessidades educativas especiais

Art.º - Artigo

PPT - Projeto Pedagógico de Turma

PE - Projeto Educativo

PCA – Planificação Curricular Anual

1. Introdução

O presente relatório, destinado à obtenção do grau de mestre de qualificação para a docência em educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, apresenta uma síntese do trabalho desenvolvido no âmbito da prática pedagógica nessas duas valências.

Essa prática pedagógica foi desenvolvida em instituições distintas em diferentes contextos. O estágio em Pré-Escolar com a duração de dois semestres, duas manhãs por semana, foi realizado no CCR CCR - Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio-Seco, uma instituição particular de solidariedade social. O estágio em 1.º Ciclo com a duração de um semestre, quatro manhãs semanais, foi realizado no Colégio da Fonte, um estabelecimento de ensino particular.

Conforme designações das instituições, depreende-se que ambas se inseriam em contextos educativos muito distintos, quer ao nível dos recursos físicos, materiais e humanos, quer ao nível de objetivos educativos. Considerando que o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto onde exercemos a nossa prática pedagógica, essas diferenças foram uma mais-valia em termos de desenvolvimento e aprendizagem.

Apesar de beneficiar desse contexto, foi desenvolvido muito trabalho de investigação, observação, análise e reflexão. Por conseguinte, apresenta-se também neste relatório todo esse percurso de trabalho, desde as caracterizações (meio, instituição, sala, grupo) às reflexões sobre a prática observada e realizada.

No desenvolvimento dessa prática, em ambas as valências, foi identificada uma problemática / área de intervenção prioritária que em ambas foi comum, a área de formação pessoal e social, no domínio da cooperação, socialização e respeito pelo outro. Atendendo à importância desta problemática na formação das crianças, procurou-se na literatura educacional soluções que a colmassem. São vários os autores que consideram que as atividades lúdicas promovem o desenvolvimento cognitivo e moral. Assim sendo, perspectivou-se a realização de atividades lúdicas e significativas que promovessem o desenvolvimento pessoal e social destes alunos. Desse modo, o tema selecionado para estudo, designado por: “Crescer para ser”, teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento destas competências.

A organização do relatório encontra-se estruturada de modo sequencial. Depois da presente introdução é exposto um resumo da prática pedagógica desenvolvida em Pré-Escolar e em 1.º Ciclo. O trabalho é organizado em duas partes semelhantes, uma referente

ao Pré-Escolar e outra referente ao 1.º Ciclo. Em cada uma das mesmas é apresentada: a contextualização da intervenção, onde são realizadas as caracterizações do meio, instituição, sala e grupo; as perspetivas educacionais / objetivos sobre a prática a desenvolver, tendo em conta os dados de caracterização, as evidências observadas e o contexto do estágio; a problemática / área de intervenção prioritária onde a importância das metodologias escolhidas para colmatar os efeitos dessa problemática é defendida por fundamentação teórica; a análise à prática desenvolvida com essas metodologias; a reflexão e avaliação dos resultados alcançados, de acordo com os objetivos e enquadramento teórico, e a conclusão, análise sobre os principais objetivos do trabalho, considerando os resultados apurados bem como as limitações do contexto.

2. Contextualização da Intervenção em Valência Pré-Escolar

2.1. Caracterização do Meio Envolverte

Conforme a ficha síntese “A Escola e o Meio” (Anexo 1.1), a instituição onde decorreu o estágio, denominada por CCR CCR - Centro Cultural e Recreativo das Crianças do Cruzeiro e Rio-Seco, localiza-se na Rua D. João de Castro, nº 86, na freguesia de Alcântara, concelho de Lisboa. Apesar de não ter zonas verdes por perto, esta situa-se junto de uma pequena área baldia, (uma encosta) com árvores, canas e outros arbustos, delimitados por um caminho térreo e por uma área de estacionamento.

As zonas de construção envolventes são antigas e diversificadas. Algumas compostas por casas térreas muito antigas e degradadas, outras por pequenos prédios menos antigos (dois a três pisos) pouco conservados ou por prédios maiores e mais novos (seis, sete e oito pisos) bem conservados.

Também ao nível dos seus acessos (ruas, avenidas, estacionamento) verifica-se uma grande diversidade de condições. Desde ruas muito estreitas com mau pavimento, com pequenos passeios ocupados por estacionamento, a ruas/avenidas com boas dimensões para estacionamento e circulação de viaturas e pessoas. De um modo geral, em toda a freguesia as acessibilidades são boas e razoavelmente servidas pela rede de transportes na maioria dos principais eixos de circulação.

Em termos económicos, culturais e sociais, esta freguesia é muito heterogénea, identificando-se bairros com características muito distintas. Assim, em termos culturais e sociais, existem nesta freguesia diversas minorias étnicas e nacionalidades (ciganos, africanos, brasileiros, orientais e eslavos), algumas delas com uma presença considerável em determinados bairros ou zonas. Economicamente, verifica-se nesta freguesia um grande número de famílias com baixo nível de escolaridade e situação socioeconómica precária, resultante do aumento da precariedade de emprego e do aumento do número de desempregados. Esta situação deve-se, provavelmente, ao facto de a atividade industrial, anteriormente bem implantada nesta área, ter praticamente desaparecido dando lugar ao comércio e aos serviços. Nos bairros mais antigos, onde ainda estão presentes valores típicos do antigo operariado, as práticas culturais estavam centradas em clubes e sociedades recreativas com territórios estanques, constituindo um constrangimento à implantação das escolas como centros de atividade cultural e desportiva comunitária. Também aqui se verificava um envelhecimento da população, e por consequência, o

aumento do número de reformados, o que justificava a grande quantidade de crianças a residir durante o dia com os avós.

De acordo com a legislação (Despacho conjunto n.º268/97 de 25 de Agosto de 1997) sobre os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar, esta freguesia, segundo informação do site da junta de freguesia (<http://www.jf-alcantara.pt/>), encontra-se bastante desenvolvida proporcionando todo o tipo de serviços de apoio à comunidade. Por exemplo: a nível de serviços e instituições, esta freguesia dispõe para a sua população de 3 postos da PSP - Polícia Segurança Pública; quartel de bombeiros; serviços de saúde; instituições particulares de apoio à 3ª idade; farmácias; supermercados; mercearias; restaurantes e cafés e várias coletividades recreativas. Também a nível de estabelecimentos de ensino público e privado (creche; pré-escolar; 1.º e 2º ciclos; secundário e superior), é vasta a oferta nesta freguesia. Por outro lado, esta freguesia é também muito rica ao nível de património arquitetónico. Dos muitos edifícios ricos em património, são pontos de referência: Capela de Santo Amaro; Tapada da Ajuda; Igreja de S. Pedro de Alcântara; Palácio Vale Flor, entre outros. Ao nível de centros noturnos, Alcântara era um dos principais centros de divertimento noturno da capital portuguesa. As Docas de Alcântara e as muitas discotecas, que se espalhavam pelas antigas fábricas, eram um dos chamarizes aos habitantes da cidade e aos turistas.

2.1.1. Ligação do Meio à Prática

Conforme referido por Silva (1997) nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), “A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja relação entre os dois sistemas.” (p.43). Segundo informação recolhida através de entrevista efetuada à coordenadora (Anexo 1.2), o CCR CCR era uma instituição que desenvolvia uma prática pedagógica com a participação das famílias e outros parceiros sociais (Câmara Municipal de Lisboa, Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda, Junta de Freguesia de Alcântara, entre outros). Porém, atendendo às condições do espaço envolvente, a exploração do meio (jardins, coletividades, comércio, etc.) não era feito como desejariam.

Conforme consultado no Projeto Pedagógico, um dos objetivos gerais do mesmo era: “Promover a participação das famílias” O que vai de encontro à ideia de que os pais

são os principais responsáveis pela educação das crianças e têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos. Silva (1997) salienta que “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (p.23). Por isso, nesta instituição, a participação dos pais na ação educativa ia para além das reuniões trimestrais avaliativas, ou das reuniões pontuais solicitadas pelos pais ou pela Educadora, em que se trocavam informações sobre os trabalhos realizados e o progresso das crianças. Pelo que observei, os pais participavam nos vários eventos educativos realizados no âmbito das épocas festivas, dias comemorativos, na realização das temáticas dos projetos de sala, ou ainda na participação em situações educativas, como contar histórias, falar da profissão ou colaborar em visitas e passeios. Tal como observado e registado em relatório de observação

Segundo informação da Educadora, o teatro foi oferecido pela mãe de uma aluna da sala dez. Esta mãe trabalha numa agência, que está a fazer a divulgação de um livro infantil sobre a higiene e a alimentação, lançado pelo LIDL .O teatro foi apresentado pela atriz Nádia, esta através de dois pequenos cenários, uma marioneta de braços e dois fantoches de mão, contou a história de uma menina, que por não lavar as mãos ficou com dor de barriga. (...) Depois da recapitulação e da conclusão da história todos aplaudiram e agradeceram à Nádia e à mãe da B., regressando em seguida às respetivas salas. Enquanto brincavam livremente na sala (dez) a Nádia e mãe da Beatriz vieram despedir-se das crianças e oferecer-lhes o livro sobre os alimentos. A Educadora recebeu os livros e mostrou-os às crianças, salientando que os entregaria quando fossem para casa. (Anexo1.5).

Como explica Silva (1997) “ (...) estes contextos de vida da criança como as relações que estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança, nomeadamente as relações entre a família e o estabelecimento de educação Pré-Escolar” (p. 33). Outro exemplo que demonstrava a participação da família foram os cartões com os nomes a identificar os cabides, que segundo a Educadora, foi um trabalho realizado em casa com os pais.

2.2. Caracterização da Instituição

De acordo com a informação recolhida e registada em “Ficha da Instituição” (Anexo 1.3), o CCR encontra-se em funcionamento desde 13 de fevereiro de 1976, tendo sido fundado por um grupo de mulheres e homens, que através da organização de eventos e festas recreativas conseguiram angariar fundos e apoios para dar início ao

projeto. Um desses apoios foi a cedência por parte da câmara do espaço onde funcionava o Pré-Escolar desta instituição.

O CCR CCR está situado na freguesia de Alcântara, pertencente ao concelho de Lisboa. É um estabelecimento de ensino privado de solidariedade social, que oferece Berçário, Creche e Jardim-de-Infância. Como estabelecimento de ensino privado, oferece 1.º Ciclo, Apoio Escolar e Centro de Dia (apoio à 3ª idade). Encontra-se aberto todos os dias úteis, com o horário de funcionamento compreendido entre 8h e as 19h.

Esta instituição funciona em três edifícios diferentes. Assim, o 1.º Ciclo, Apoio Escolar e o Centro de Dia (apoio à 3ª idade), funcionam na rua José Magno, o Berçário e Creche funcionavam na rua Padre Manuel Alves Correia, nº 1 a/b e loja c., e o Pré-Escolar (local de estágio) funciona no primeiro andar de um edifício antigo com oito pisos, situado na Rua D. João de Castro, nº 86.

Conforme referido por Silva (1997), “O contexto institucional de educação Pré-Escolar deve organizar-se como ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto.” (p.31). Nesse sentido, e de acordo com informação recolhida, este mesmo edifício foi construído em 1976 pela junta de freguesia, sendo o primeiro andar do mesmo construído já com a finalidade educativa. O mesmo é constituído por: quatro salas de ação educativa; uma casa de banho para adultos; uma casa de banho para crianças; cozinha; lavandaria; gabinete da direção; secretaria; refeitório e biblioteca. Todo o edifício desfruta de boa iluminação natural e artificial, ar condicionado em todas as salas. Porém, a nível de espaço exterior para recreio não existe neste edifício.

Na instituição onde funciona o Pré-Escolar (local de estágio) existia uma Diretora Geral e uma Coordenadora Pedagógica. O corpo docente era formado por: nove educadoras, quatro professoras do 1.º Ciclo e duas professoras de atividades extracurriculares (dança e rítmica). Para além destas, existiam mais duas professoras para atividades extracurriculares (música e inglês) que prestavam serviço através de empresa externa. O corpo não docente era constituído por: um monitor; doze ajudantes de ação educativa e uma auxiliar de apoio. A instituição dispunha ainda de dois motoristas, uma cozinheira, três ajudantes de cozinha e de uma empregada de limpeza. O corpo discente era constituído por 272 crianças (oito no Berçário, 60 em Creche, 94 em Pré-Escolar e 100 em 1.º Ciclo). A maioria dos alunos pertencia à freguesia de Alcântara e Ajuda.

Ao nível de serviços especializados de apoio educativo, dispunha do apoio de uma Psicóloga, através de protocolo com a clínica escolar. Em relação ao regime jurídico, este estabelecimento seguia o específico para as IPSS'S (Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 fevereiro; Lei n.º 4/2007, de 16 de Janeiro; Decreto-Lei n.º 64/2007, de 14 de Março; Portaria n.º 139/2007, de 29 Janeiro), para além de consultarem outra documentação referente aos estabelecimentos de ensino oficial.

Segundo a mesma fonte, o CCR CCR apresenta uma estrutura interna funcional e pedagógica, de acordo com o modelo de escola Construtivista e em consonância com a metodologia de projeto, sempre que possível. Esta corrente pedagógica considera que as crianças constroem e transformam o conhecimento continuamente através das suas interações com o meio. O construtivismo deriva, principalmente, das teorias da epistemologia genética de Jean Piaget e da pesquisa sócio-histórica de Lev Vygotsky. Segundo estes autores o ser humano não nasce inteligente, mas sob a influência do meio constrói e organiza o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada (Fosnot, 1996).

Conforme entrevista (Anexo1.2.) e referido em documentação afixada na instituição, este estabelecimento tinha como objetivos gerais:

Orientar as crianças para protagonizar a sua autonomia para a responsabilidade e liberdade; Informar na procura, na descoberta, nas vivências e partilha de saberes; Formação – aprender a ser; aprender a viver juntos; aprender a fazer; aprender a conhecer; Fornecer um ambiente educativo onde a criança possa desenvolver valores; Desenvolver as capacidades de associação de ideias, temas e sentimentos; Desenvolver o sentido ético; Promover a criatividade crítica.

Segundo informação da coordenadora registada em entrevista (anexo 1.2), estes objetivos foram traçados tendo em conta os objetivos da instituição, a lei de base do sistema educativo e as características reais do meio interior e exterior. O antigo Projeto Educativo deste estabelecimento de ensino de utilidade pública e solidariedade social (o atual ainda não se encontrava concluído) baseava-se em três princípios orientadores fundamentais para a formação e educação das crianças, que eram: A Escola – como transmissora de uma educação estruturada e sistemática; A Família – Como Educação Informal; A Pedagogia – Removendo e melhorando a formação”. Este projeto foi iniciado em Setembro de 2009, tendo sido reformulado nos anos seguintes. O seu tema no ano anterior foi: “BrincArte” - Educação pela arte. Segundo informação da Educadora

cooperante, o tema do projeto para aquele ano (que se encontrava em conclusão) era “saber...alimentar, proteger e respeitar”. Segundo a mesma fonte, este tema surgiu, por um lado, da necessidade de se ensinar bons hábitos alimentares às crianças, por outro, para alertar para os perigos exteriores a que estão sujeitas e também ensiná-las a respeitar as condutas sociais.

2.3. Caracterização da Sala

A “sala dez”, conforme era designada, era a mais pequena das quatro salas destinadas ao ato pedagógico, a mesma tinha uma área de 20m². O acesso à mesma era feito por um corredor central, que também servia de acesso às outras três salas, à casa de banho das crianças e à sala de isolamento/biblioteca. Nesse mesmo corredor estavam também os cabides dos alunos das quatro salas. A sala tinha chão revestido a vinil castanho claro e paredes revestidas a azulejo creme. Algumas partes das mesmas estavam tapadas com armários e estantes e decoradas com vários quadros reguladores de rotinas. Tinha boa iluminação natural fornecida através de duas grandes janelas (protegidas com gradeamento exterior). Tinha também boa iluminação artificial e ar condicionado.



Figura1.1 – Áreas de brincadeira livre

Conforme planta da sala (Anexo 1.4), a mesma era constituída por diversas áreas distintas: a área da casinha (destinada a brincadeira livre); a área jogos de construção (destinada a brincadeira livre e ao momento da comunicação); área de mesas e cadeiras (destinada a atividades direcionadas pela Educadora, atividades plásticas livres e jogos de mesa) e a área de informática (jogos de computador). Para além das áreas referidas, existia também equipamento / móvel para arquivo de material da Educadora; material de consumo; estantes para livros; estantes de brinquedos e jogos; caixa de arrumação de material de expressão plástica; bloco de gavetas e cacifos da Educadora e da Ajudante de sala.



Figura1.2 – Equipamento / acessórios de apoio

De acordo com Silva (1997), a organização do ambiente educativo “constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (p.31). Nesse sentido, e segundo informação da Educadora, a organização da sala foi feita por esta, antes do início do ano escolar (setembro), tendo em conta as 20 crianças que a constituem, o espaço e os materiais disponíveis: “Os espaços de Educação Pré-Escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” Silva (1997, p.31). Segundo Guia de Atividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar - GACEPE (s.d.) “Não existe uma organização espacial que se possa considerar exemplar ou que funcione como modelo. Cada educador deve adequar a organização do espaço às características das crianças, (...) às dimensões existentes, aos equipamentos de que dispõe, aos materiais educativos que possui (...)”(p. 19).

Pelo observado, todo o equipamento, brinquedos, jogos e materiais didáticos disponíveis na sala aparentavam ser de boa qualidade e adequados às idades das crianças. Estes materiais encontravam-se acessíveis e identificados com etiquetas, que facilitavam a sua identificação e utilização autónoma. Porém, a dimensão da sala (muito reduzida) condicionava as atividades (livres ou dirigidas) que se realizavam na mesma. Assim, a organização dos lugares dos alunos nas mesas de trabalho (como se



Figura1.3 – Mesas de trabalho

tratava de um grupo heterogéneo) era feita de acordo com as idades (na realização de atividades dirigidas) e de acordo com o comportamento (atividade livre, lanche da manhã e momento de relaxamento). Devido à dimensão da sala não existia lugares para todos os alunos. Desse modo, o equipamento de brincar da área da casinha era usado para as crianças trabalharem.

Em paredes distintas da sala estavam afixados dois quadros reguladores das rotinas diárias (a data – afixada na área das mesas de trabalho; quadro semanal de escolha da área

de atividade livre – afixado na área de jogos chão / comunicação). Pelo observado e registado em relatório (Anexo1.5) o quadro semanal de escolha da área de atividade livre, era, por um lado, uma forma de ajudar as crianças a organizarem-se dentro das diversas atividades/brincadeiras que podiam desenvolver na sala. Por outro lado, para a Educadora, este era uma forma de mapa de presenças e de controlo do respeito das escolhas de brincadeiras por parte das crianças.

Ao nível dos recursos humanos, segundo entrevista efetuada à coordenadora Dr.^a Manuela Mendes (Anexo 1.2), esta sala tinha a Educadora das 9h às 13h e das 14h às 16h e uma ajudante de sala das 8h / 9h às 13h e das 15h às 18h /19h (rotativos semanalmente). Tinha também mais quatro professores responsáveis pelas atividades extracurriculares (inglês, dança, ginástica rítmica e música). O horário de atendimento aos pais / encarregados de educação era feito à 6^afeira, das 16h às 17h.

Segundo dados observados e registados nos relatórios diários, as dinâmicas da sala variavam em função do horário das atividades extracurriculares (Anexo 1.6) e da calendarização/planificação de atividades (Anexo1.7). As atividades da Educadora eram feitas em função desse horário. Porém, existiam rotinas e atividades que se repetiam diariamente no mesmo horário, como por exemplo: o acolhimento das crianças da sala sete e oito, que era feito na sala oito e o acolhimento das crianças da sala nove e dez que era feito na sala nove, por auxiliares (que nessa semana estivessem a fazer o horário de entrada às 8h); a primeira higiene, que era feita antes de irem para a respetiva sala, por volta das 9h, quando chegava a Educadora; o lanche da manhã; o momento da comunicação e escolha das áreas de brincadeira livre; o momento de relaxamento; o almoço e recreio quando o estado do tempo o permitia. Conforme referido por Silva (1997):

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tende a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual. (p. 40)

Segundo o registado em entrevista à Educadora (Anexo 1.8), o modelo pedagógico que a educadora procurava seguir era o MEM adaptado aos recursos que dispunha. Nas atividades que desenvolvia, tentava sempre que possível implementar alguma metodologia de projeto, de forma a proporcionar às crianças aprendizagens mais significativas e duradouras. Para Formosinho (1998),

Os projetos providenciam a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a fazer as suas próprias escolhas e decisões, geralmente em cooperação com os pares, acerca do trabalho que é preciso realizar...este tipo de trabalho promove a confiança da criança acerca do seu poder intelectual e fortalece as suas disposições para continuar no processo de aprendizagem. (p. 123).

Quanto ao modo de atuação, existia uma linha unificadora de procedimentos comuns entre a Educadora, auxiliares e demais docentes das atividades extracurriculares. Essa atuação aplicava-se ao nível do desenvolvimento das atividades / aprendizagens / comportamentos e ao nível da troca de informações relacionadas com as rotinas diárias e comportamentais das crianças.

2.4. Caracterização do Grupo

O grupo era constituído por vinte crianças, sendo cinco rapazes e quinze raparigas. Era um grupo heterogéneo, composto por cinco crianças de três anos, sete de quatro anos e oito de cinco anos. Conforme informação da Educadora e registo em entrevista, quase todas as crianças já estavam na instituição, pelo menos desde os três anos. Uma parte significativa dos alunos pertencia a famílias de nível socioeconómico e cultural médio. A formação académica dos pais era muito variada, alguns trabalhavam em setores de serviços, outros em indústria e comércio, e outros estavam desempregados. Cerca de dez crianças tinham irmãos, dos quais, oito tinham também os irmãos a frequentar esta instituição.

De acordo com o observado e registado em relatórios e mapa de análise (Anexo1.9), quase todas as crianças eram muito ativas, curiosas e comunicativas. Nos momentos de brincadeira livre, geralmente brincavam mais com os colegas preferidos, em pequenos grupos ou pares, escolhendo as áreas da casinha, jogos de chão, jogos de mesa ou desenho livre. No momento de acolhimento (na sala nove que era maior) brincavam também em pequenos grupos ou pares, com brinquedos, bonecas, jogos ou livros que traziam de casa, para partilhar com os colegas das outras salas. Por vezes, também brincavam “ao faz de conta”, representando personagens de séries de desenhos animados. É notório que interagiam mais com os colegas da respetiva sala. Estavam sempre acompanhadas pelas auxiliares (que estivessem responsáveis pelo acolhimento), que só interagiam com as mesmas em situações de conflito ou quando estas lhe pediam ajuda. Nas suas conversas entre pares, costumavam falar dos brinquedos que tinham e mais gostavam, do que faziam ou iam fazer com as famílias ou das personagens preferidas de desenhos

animados. Em geral, nos momentos de aprendizagem eram participativos e interessados. Pelo que observei e registei em relatórios, gostavam também dos momentos em que realizavam atividades com a Educadora, dos momentos do conto e reconto de histórias, das cantigas, das conversas em grupo em que podiam exprimir as suas opiniões ou relatar acontecimentos que consideravam importantes. Gostavam também de participar nas rotinas da sala em que eram responsáveis por uma tarefa, por exemplo: ajudarem a Educadora / auxiliar no lanche da manhã ou a ir fazer um recado.

Em relação às interações estabelecidas adulto/criança, a Educadora e a Auxiliar, eram ambas acolhedoras e estabeleciam com as crianças e pais relações afetuosas, procurando construir um ambiente seguro e um clima de interações positivas baseado na confiança, empatia e respeito mútuo. A importância destas relações é de realçar, já que "A relação que o/a educador/a estabelece com a criança, a forma como a valoriza, respeita, estimula, encoraja, constitui também um modelo para as relações que a criança estabelecerá com outrem" Silva (1997, p.52). Porém, sendo o papel educadora/auxiliar diferente, também a relação criança/adulto era diferente. Assim, a auxiliar procurava fazer cumprir as rotinas e regras da sala, impondo a ordem e disciplina. Acompanhava os alunos na higiene, refeições e auxiliava nas atividades desenvolvidas pela Educadora.

Relativamente aos comportamentos / atitudes do grupo, pelo facto de ser um grupo heterogéneo, nos momentos de aprendizagem e nos momentos de socialização, verificou-se por vezes situações de conflito entre pares e de desrespeito das regras da sala. Comportamentos esses próprios destas idades, visto que, e segundo Papalia, Olds, Felman, (2001),

Apesar de as pessoas mais importantes no mundo das crianças mais novas serem os adultos que tomam conta delas, as relações com os (...) colegas assumem maior importância no período Pré-Escolar. Quase todas as actividades características e aspectos de personalidade deste período, como o jogo, a identidade de género e o comportamento agressivo ou pró-social, envolvem outras crianças. (p.380).

Ao nível do desenvolvimento das aprendizagens, conforme avaliação diagnóstica (Anexo1.10), também devido à heterogeneidade existiam crianças com a mesma idade e com idades diferentes mais desenvolvidas a nível cognitivo, motor, linguístico que outras. Conforme referido por Silva (1997), "a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem" (p.35). Para além disso, cada criança tinha características próprias que as

distinguiam de todas as outras e um ritmo próprio de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo informação da Educadora, não existiam crianças com necessidades educativas especiais (NEE), mas sim algumas (quatro) com mais dificuldades ao nível do desenvolvimento e aplicação das aprendizagens.

Ao nível da linguagem oral e escrita, existia uma criança com algumas dificuldades na articulação de certas palavras. No domínio da compreensão de discursos orais, quase todo o grupo já desenvolvia as competências desse domínio. Pelo que foi observado, eram crianças muito curiosas e com grande gosto pelos livros. Gostavam de ouvir contar histórias e de recontar o que compreendiam. Na opinião de Rigolet (2006), as crianças dentro destas faixas etárias: dos 3 aos 5 “ (...) falam com uma certa precisão linguística (...) relatam factos com muitos pormenores (...) coisas que captam sem lhe termos dito nada (...) exprimem-se com facilidade, de forma mais complexa, explícita e pormenorizada.” (p.147). Ao nível da escrita, pelo que foi observado nos trabalhos das crianças, no grupo dos cinco anos todos já escreviam o seu nome com ou sem a ajuda do cartão. Também já distinguiam a escrita do desenho e tinham a noção do sentido da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Relativamente à Formação Pessoal e Social, segundo as mesmas fontes, no domínio da Independência / Autonomia, partindo da observação e registo em relatórios, foi verificado que este grupo de crianças era autónomo em alguns domínios. Já todas comiam sozinhas, a maior parte pegava nos talheres de forma correta. Na casa de banho eram autónomas na sua higiene, sem ser preciso ajuda do adulto, pedindo apenas, uma ou outra criança (de três anos) para abotoar ou desabotoar o botão das calças. Também quase todas conseguiam vestir-se sozinhas, pedindo apenas, para abotoar ou desabotoar os botões das batas ou para atar os atacadores.

No domínio da Identidade / Autoestima, quase todas as crianças tinham desenvolvido ou estavam a desenvolver as competências do mesmo. Situação idêntica já não se verificava em relação ao domínio da Cooperação, pois algumas crianças tinham dificuldade na aceitação de algumas regras como, saber ouvir os outros e esperar a sua vez.

Em relação à Área das Expressões, ao nível das Expressões motoras, como referido por Papalia et al. (2001),

Durante o período Pré-Escolar as áreas sensoriais e motoras do córtex estão mais desenvolvidas do que anteriormente, permitindo à criança fazer mais aquilo que pretende. Os seus ossos e músculos estão mais fortes, a capacidade da sua caixa pulmonar é maior, tornando possível correr, saltar e trepar, mais longe, mais rápido e melhor (p. 287).

Considerando a heterogeneidade do grupo, algumas crianças já tinham desenvolvido as competências motoras grossas, como saltar com os dois pés, subir e descer escadas alternando os pés, correr, parar e virar de forma repentina. Em relação às competência motoras finas, como pegar no lápis ou no pincel entre o polegar e o indicador (em forma de pinça), desenhar um traço com precisão, cortar com a tesoura e pegar nos talheres de forma correta, também algumas crianças já tinham estas competências adquiridas, outras estavam a adquiri-las. Segundo Papalia, et al, (2001), o desenvolvimento dessas competências permite às crianças uma maior autonomia e responsabilidade por si próprias. Atendendo também a heterogeneidade do grupo, a lateralidade ainda não era evidente na grande parte das crianças mais novas, principalmente na utilização dos talheres ou de um material que não lhes fosse familiar, uma vez que experimentavam com as duas mãos, no entanto observava-se uma natural preferência pela direita, o que é de esperar dado que “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” (Papalia, et al, p. 287).

Ao nível das Expressões plásticas, este grupo de crianças gostava de fazer e experimentar atividades novas, explorando materiais diferentes. Gostavam de pintar desenhar, recortar, colar e de brincar com plasticina. Eram crianças que tinham prazer em mostrar os seus trabalhos. Ao nível do desenho livre/orientado, já quase todos conseguiam expressar a criatividade, emoções e sentimentos. Segundo Piaget, citado por Papalia et al., (2001), os desenhos destas crianças encontram-se no estágio Pré-Esquemático, situado no estágio Pré-operatório que abrange as faixas etárias dos dois aos sete anos. Como características deste estágio, o desenho infantil expressa o mundo interior da criança, a sua personalidade. É nesta fase que aparece a descoberta da relação entre o desenho, o pensamento e a realidade, em que a criança tenta desenhar a representação mental que tem construído sobre o objeto ou ser vivo.

Na Área do Conhecimento do Mundo, ao nível dos domínios Ambiente Natural e Social e das Inter-relações Natural-social, tendo em conta também a heterogeneidade do grupo, algumas crianças mais novas ainda não tinham desenvolvido algumas competências como por exemplo: “identificar e localizar corretamente as partes do corpo; identificar os órgãos do corpo humano”. Por outro lado, algumas crianças mais velhas já tinham essas competências desenvolvidas (mais de metade) e demonstravam muito interesse em aprender e saber mais sobre temas fora do seu quotidiano. Segundo Rigolet (2006) “(...)

aos 5 anos as crianças exigem respostas claras às suas dúvidas, estão interessadas nos processos, nos objectivos, no funcionamento das coisas (...) exploram de maneira «científica» e sistemática as suas vivências” (pp.148 - 149).

3. Perspetivas Educacionais / Objectivos

Após a realização das caracterizações (meio, instituição, sala e grupo), da avaliação diagnóstica e de uma análise aprofundada da problemática encontrada, refletiu-se sobre as possíveis perspetivas educacionais a desenvolver com este grupo, ao longo do ano letivo. Assim, perspetivou-se propor a realização de atividades lúdicas e significativas para o grupo. Atividades que se adequassem e ajustassem: às condições da sala e do meio; às rotinas diárias; às características do grupo (heterogéneo); ao interesse e necessidades de cada criança, que os ajudassem a “Crescer para ser” crianças educadas, ou seja, que promovessem o desenvolvimento e aquisição de competências menos desenvolvidas conforme avaliação diagnóstica (Anexo1.10). Nesse sentido, Silva (1997) salienta que,

(...) a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correcções necessárias (p.41).

Realçando as evidências observadas ao nível do desenvolvimento geral, este grupo de crianças tinha algumas dificuldades na Área de Formação Pessoal e Social, no domínio da Cooperação, nomeadamente, na concentração, no estar atento, em saber esperar pela sua vez, em saber ouvir e respeitar o adulto, e na partilha e entreajuda com os outros. Essas dificuldades eram mais evidentes nas rotinas diárias. Por exemplo: formar comboio de pares para fazer a higiene; no momento da comunicação, saber ouvir, respeitar a vez de falar; no momento de brincadeira livre, brincar nas áreas em grupos ou pares sem conflitos e partilhar brinquedos; no momento da arrumação, arrumar o que desarrumou; no momento do relaxamento fazer silêncio, não perturbar os colegas e ficar sossegado. Também nesta área os efeitos da heterogeneidade se verificavam, existindo crianças com a mesma idade e/ou com idades diferentes mais desenvolvidas que outras, a nível pessoal e social, cognitivo, motor e linguístico. Também ao nível dos interesses e necessidades evidenciava-se essa diferença. Para além disso, todas as crianças eram, de modo geral, muito curiosas na manipulação de novos materiais e demonstravam muito interesse em

aprender e saber mais sobre temas que desconheciam, nomeadamente temas da Área do Conhecimento do Mundo.

Considerando o tema do projeto, que era “saber alimentar, proteger e respeitar”, perspetivou-se desenvolver muitas atividades dentro desta temática, que promovessem o desenvolvimento das competências onde as crianças tinham mais dificuldades, nomeadamente, ensiná-las a respeitar as condutas sociais, a ter bons hábitos alimentares e alertá-las para os perigos exteriores a que estavam sujeitas (proteção rodoviária, brinquedos, medidas de prevenção). Considerando também as condições do meio envolvente, estas crianças para acederem ao espaço exterior, onde realizavam o recreio (quando estava bom tempo), deslocavam-se na via pública, onde circulavam viaturas e onde os passeios eram usados para estacionamento. Esta condicionante pode ter influenciado, de alguma forma, a exclusão de atividades exteriores.

4. Intervenção

4.1. Problemática /Área de Intervenção Prioritária

Conforme abordagem no ponto anterior, a problemática identificada foi na Área de Formação Pessoal e Social, no domínio da Cooperação. Sendo esta área uma área transversal foi-me possível trabalhá-la em simultâneo com todas as outras áreas. Uma vez que foi nos momentos de rotinas diárias que esta problemática se fez mais sentir, introduziu-se nesses momentos algumas atividades lúdicas, como por exemplo: recorreu-se a fantoches; a jogos calmos e simples, mas disciplinadores, adequados às características da sala e do momento, que promoveram o desenvolvimento das competências desejadas.

4.2. Enquadramento Teórico da Problemática /Área de Intervenção

4.2.1. Importância Pedagógica da Área de Formação Pessoal e Social

Como já foi referido, a problemática encontrada foi na área de Formação Pessoal e social. São vários os autores que consideram esta área como uma área integradora de todo o processo educativo. Segundo Silva (1997),

(...) a área integradora do processo educativo (...) a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo (...) implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação (...) e a área do Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si. (p.49).

Esta importância dada à área de Formação Pessoal e Social “decorre ainda da perspetiva que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e

influenciando o meio que o rodeia (p.51). Segundo GACEPE (s.d.) e como anteriormente referido,

(...) a área do Desenvolvimento Pessoal e Social é uma área integradora e transversal às demais áreas, sendo muito importante na vida e ao longo do processo de aprendizagem e aquisição do saber. Compreende as aprendizagens relacionadas com os aspectos evolutivos da identidade da criança (imagem positiva de si mesmo e os sentimentos de eficácia, segurança e auto-estima), sublinha as finalidades formativas da socialização, numa perspectiva de educação para os valores (...) (p.10).

Considerando as várias etapas do desenvolvimento da criança, esta área tem como objetivo o desenvolvimento de espírito crítico e a interiorização de valores estéticos, morais e sociais, contidos na base da educação para a cidadania. Estes pressupõem conhecimentos e atitudes que devem iniciar-se na educação Pré-Escolar, através da abordagem de temas transversais ao processo de socialização da criança. Silva (1997) refere que o processo de socialização está profundamente ligado ao desenvolvimento da identidade e da autonomia, nas interações sociais desenvolvem-se os laços afetivos que as crianças podem estabelecer, quer com as outras crianças, quer com os adultos. O desenvolvimento da autonomia da criança depende de muitos fatores, entres os quais a escola e os seus profissionais. Segundo Roldão (2008), “o desenvolvimento é um processo complexo, continuado, interactivo e nunca terminado (...)” salienta também que é “onde se jogam, muitas vezes de forma irreversível, factores que o favorecem ou o inviabilizam, e a que corresponde, por isso mesmo, uma responsabilidade acrescida das várias agências sociais, com destaque para as educativas” (p. 177).

Vários são os autores que consideram a área de Formação Pessoal e Social, como sendo uma das principais áreas na formação das crianças. De acordo, com as leituras efetuadas sobre o tema, saliento também artigo de investigação de Lima, Cadima e Silva sobre “INVENTÁRIO DE COMPORTAMENTOS NA SALA”, consultado em site (<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54122/2/8581.pdf>). No mesmo, é referido que:

As competências sociais, bem como as suas perturbações, parecem ser indicadores relevantes do sucesso (ou insucesso) da criança face às tarefas de aprendizagem. Aspectos como comunicar eficazmente, seguir instruções e cooperar, entusiasmo, atenção, envolvimento activo nas actividades de sala, saber pedir ajuda quando necessário e bom relacionamento com os colegas, além de relacionados com sucesso escolar, são também

competências que os professores valorizam e apreciam nos seus alunos, independente do seu aproveitamento acadêmico (p.683).

Estes autores referem ainda que competências sociais bem desenvolvidas na infância proporcionam um desenvolvimento positivo na adolescência e vida adulta. Sendo a criança um ser naturalmente social, é nas relações que estabelece que se vai conhecendo e se dando a conhecer melhor. Desta forma, vai construindo os seus próprios conceitos e opiniões relativamente ao que observa e experimenta, começa a despertar para questões de carácter moral e social, o que lhe facilita a sua integração gradual na sociedade de que faz parte.

Conforme título deste relatório “Crescer para ser”, a inclusão destes conteúdos na intervenção educativa implicou que se promovessem: vivências positivas de interação social, levando as crianças a construir referências para a compreensão dos direitos e deveres, inerentes à vida em sociedade; atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis e livres, capazes de resolverem problemas; crescimento pessoal, a nível físico e psíquico respeitando as diferenças sociais, étnicas e de género. Segundo Cury (2003) “O compromisso social deve ser a grande meta da educação. Sem ele, o individualismo, o egoísmo e o controlo de uns sobre os outros crescerão”(p.151).

Na opinião de Homann (2009), a independência e autonomia determinam a liberdade de o ser humano gerir livremente as suas próprias escolhas. Assim, se os hábitos de independência e autonomia forem incentivados desde cedo, isso ajudará a criança a tornar-se um adolescente e, posteriormente, um adulto mais responsável, resoluto, organizado e com iniciativa. Este autor considera também que a responsabilidade é uma conduta de vida seguida pelas pessoas de sucesso. O comportamento responsável reflete-se nas ações e interações com os outros. Promover comportamentos responsáveis nas crianças contribui para estas se tornem cumpridoras. Uma criança responsável irá demonstrar autocontrolo, honestidade, compaixão e coragem para viver de acordo com princípios e regras.

Considerando agora, para esta área, as diretrizes das metas de aprendizagem para o Pré-Escolar, nas mesmas é referido que:

(...) esta área é apenas contemplada na educação pré-escolar dada a sua importância neste nível educativo, em que as crianças têm oportunidade de participar num grupo e de iniciar a aprendizagem de atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos solidários e críticos. Nesta área, que tem continuidade nos outros ciclos enquanto educação para a

cidadania, identificaram-se algumas aprendizagens globais que lhe são próprias. no entanto, tratando-se de uma área integradora, essas aprendizagens surgem muitas vezes também referidas, de modo mais específico em outras áreas, relacionadas com os seus conteúdos. (<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem>).

Com base nas mesmas salienta-se de seguida, em cada domínio desta área, as principais competências a adquirir pela criança até ao final desta valência. Assim, no domínio da Identidade / Autoestima a criança deverá conseguir: partilhar saberes sobre os seus familiares; expressar necessidades, emoções e sentimentos; participar em atividades de pequeno e grande grupo; manifestar as suas capacidades e dificuldades. No domínio da Independência /Autonomia a criança deverá conseguir: ser autónomo na casa de banho; comer sem ajuda; apertar os atacadores; organizar e completar as tarefas pedidas; conseguir fazer recados simples; aceitar pequenas dificuldades e tentar superá-las. Em relação ao domínio da Cooperação, espera-se que a criança consiga: estar atento; saber ouvir os outros; saber esperar a sua vez; demonstrar atitudes de apoio e interajuda, partilhar com os colegas. No domínio da Convivência democrática / Cidadania, a criança deverá ser capaz de: responsabilizar-se pelas tarefas que lhe são pedidas; aceitar a resolução de conflitos através do diálogo e por consenso maioritário; respeitar os sentimentos, necessidades e valores dos outros. Quanto ao domínio da Solidariedade / Respeito pela diferença, espera-se que a criança consiga: identificar e reconhecer valores sociais; respeitar os gostos e preferências dos outros; perceber e respeitar as regras de convivência social.

4.2.2. Importância do Jogo e do Lúdico no Processo Ensino/Aprendizagem

Analisando agora a importância do jogo e do lúdico no processo ensino/aprendizagem, são vários os autores que consideram que a aplicação de jogos e brincadeiras em diferentes situações educacionais podem ser excelentes estratégias para promover, analisar e avaliar aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças envolvidas. Segundo Rego (1995),

A ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas como ações com objectivos distintos. O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e imaginação favorecem à criança comportamentos além dos habituais. Nos jogos ou brincadeiras a criança age como se fosse maior que a realidade, e isto, inegavelmente, contribuem de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento (p.36).

A brincadeira promove nas crianças o desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social. Através das atividades lúdicas, a criança desenvolve a expressão oral e corporal, reforça as habilidades sociais e reduz a agressividade. A interação social é o aspecto mais importante do jogo na educação, é por isso fundamental que este seja introduzido logo nos primeiros anos escolares. É nestas idades que as crianças são mais sensíveis ao desenvolvimento da competência social (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1998). Estes autores salientam, também, que a “falta de oportunidades para as crianças interagirem socialmente na brincadeira, durante os primeiros anos, pode ter um efeito mais prejudicial do que a falta de oportunidade para brincarem, numa fase posterior”. (p. 46). Na fase da educação Pré-Escolar a criança sai do egocentrismo e aprende a importância de viver em sociedade. Aprende a socializar-se com as outras através das interações no espaço onde permanece e para tal, como nos diz Katz, (1998) o “espaço favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interação social, exploração e a aprendizagem” (p. 147). Nestas idades, as interações sociais significativas ocorrem com maior probabilidade no contexto das atividades que vão ao encontro dos verdadeiros interesses das crianças. É através de processos interativos, durante os primeiros anos de vida, que a maior parte das competências são adquiridas, aprendidas e reforçadas, sobretudo, através da conjunção do dar e do receber, no contexto das brincadeiras ou dos trabalhos com os colegas (Formosinho et al., 1998). Segundo Sarmiento e Fão (2005), “a actividade lúdica constitui o meio mais natural para a aprendizagem na criança, é através dela que a criança experimenta novas sensações, cria laços sociais, acede ao conhecimento múltiplo, aprende a aprender, exercita e ultrapassa obstáculos.” (p. 187). Por isso, como salienta Kishimoto (2010) “a opção pelo brincar desde o início da educação de infância é o que garante a cidadania da criança e acções pedagógicas de maior qualidade” (p. 4).

4.2.3. Importância pedagógica do trabalho de projeto

Como foi referido no ponto 3, perspetivou-se também o desenvolvimento de trabalho de projeto na Área do Conhecimento do Mundo. De acordo com literatura consultada sobre esta metodologia, salienta-se a opinião de Leite, (2001). Segundo a autora, para que a ação educativa garanta aprendizagens direcionadas, contextualizadas e dirigidas, torna-se necessário utilizar algumas ferramentas, uma delas é a elaboração e implementação de projetos, estes “(...) pretendem, pois, ser meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos/as.” (p.16). Salienta também que:

(...)o trabalho projecto cria a possibilidade de produzir e melhorar relações na sala de aula e no grupo, tornando essas relações mais democráticas, e dá oportunidades para que todas as crianças (...) se sintam envolvidas/os e se pronunciem sobre o que está acontecer e o que desejam que aconteça, (...) para além de desenvolver competências de cooperação e de promover, no grupo, a reflexão e a avaliação (p. 37).

Considerando as abordagens anteriores e respeitando os gostos, interesses e necessidades de cada criança, apresenta-se no ponto seguinte a prática desenvolvida.

4.3. Prática Desenvolvida

A prática desenvolvida teve como linha orientadora as perspetivas e as abordagens teóricas apresentadas nos pontos anteriores. Desse modo, salientando o tema “Crescer para ser” e a metodologia escolhida (o lúdico e o jogo), para trabalhar as temáticas calendarizadas pela instituição foi planeado e desenvolvido algum trabalho de projeto na Área do Conhecimento do Mundo. Através da Planificação Curricular Anual (PCA) (Anexo1.11), efetuada no final da fase de observação, foi possível organizar as atividades a realizar, selecionando os conteúdos, metas de aprendizagem e competências a desenvolverem, tendo em conta a área de intervenção prioritária.

Para melhor contextualizar a prática desenvolvida considera-se pertinente explicar como era o contexto educativo a nível de práticas e rotinas diárias. Assim, após o acolhimento, efetuado noutra sala, as crianças realizavam a primeira higiene da manhã. Depois desta, entre as 9h e as 9h20min., sentavam-se à volta das mesas e comiam a fruta da manhã. Atendendo que era muito cedo, nem todas as crianças conseguiam comer a fruta. Para tornar este momento mais agradável conversava-se sobre o que tinham feito no dia anterior ou sobre outros assuntos que quisessem partilhar. Por volta das 9h30min., depois de terem novamente feito a higiene, iniciava-se o momento da comunicação com os alunos sentados em roda na área de jogos de chão. Este momento era iniciado com a canção dos bons-dias. Através da canção, e com algum ludismo era dado os bons-dias às crianças e aos adultos presentes. De seguida era introduzido o tema planificado para aquele dia. Para envolver o grupo eram colocadas questões individuais ou coletivas. Usavam-se as respostas dos alunos para explicar os conteúdos. Como apoio, e conforme os conteúdos, recorria-se a histórias, a fantoches, a jogos, a imagens em cartões ou projetadas em monitor ou tela. Depois de explorar o tema era explicada a sequência das atividades seguintes a realizar com cada grupo de crianças (três, quatro e cinco anos). Este momento era finalizado com a escolha das áreas de brincadeira livre.

Atendendo à natureza do grupo, heterogéneo, no momento de comunicação surgiam, geralmente por parte das crianças mais novas, comportamentos de agitação. Para controlar estes comportamentos recorria-se a elogios e permeavam-se os bons comportamentos. Conforme registado em relatório diário da 11ª intervenção (Anexo 1.5),

As crianças mais pequenas estavam menos interessadas e impacientes. De seguida quando apresentei o livro para explicar como as famílias podem ser diferentes, acalmaram um pouco, mas rapidamente voltaram a ficar barulhentos e agitados. Percebi que não era momento para continuar com explicações. Pedi para se acalmarem salientando que de seguida iríamos escolher as áreas e só quem estivesse calado e sossegado é que o faria. Resultou e consegui que todos escolhessem as áreas com calma. Tal como na intervenção anterior esta estratégia resultou. Vou continuar a usá-la.

As atividades eram realizadas em pequenos grupos, primeiro o grupo dos três anos, depois o dos quatro e, no fim, o dos cinco anos. Enquanto se trabalhava com um grupo as outras crianças brincavam nas áreas escolhidas. Às 11h as atividades de conteúdo eram interrompidas para fazerem a higiene e o momento de relaxamento, onde também bebiam água. Para tornar este momento mais agradável contavam-se histórias, cantavam-se canções e realizavam-se jogos calmos. Fazia-se também a avaliação ao comportamento das crianças nas atividades e nas brincadeiras livres. Conforme analisado em relatório diário da 13ª intervenção (Anexo 1.15),

No momento do relaxamento foi feito o jogo «Pôr a mesa». Duas crianças de cada vez tinham que por a mesa para duas pessoas. Esta atividade foi feita com brincadeira e todo o grupo gostou. Como algumas crianças estavam indisciplinadas o jogo foi interrompido para ser amanhã novamente feito pelas crianças que só assistiram. Na avaliação ao comportamento algumas crianças depois de lhes ter sido feita a avaliação começaram a ficar agitadas, foi preciso salientar que mudaria a avaliação para se acalmarem. Em seguida algumas crianças pediram massagens nas costas. Então para que todo o grupo ficasse mais motivado para esta atividade, pedi ajuda às crianças. Assim, um de cada vez ajudava-me a fazer massagem aos colegas. Esta atividade só foi feita pelas crianças de cinco anos as restantes já tinham ido almoçar.

Devido à dimensão do refeitório as crianças almoçavam por grupos de idades. Às 11h30min. almoçavam as crianças, das várias salas, com três anos, às 12h as com quatro e às 12h30min. as crianças com cinco anos. Durante este período, das 11h30min. às 13h, realizava-se desenho livre, jogos de mesa, jogos de roda, cantava-se canções, lia-se histórias, etc. Por vezes terminavam-se atividades com as crianças dos quatro e cinco anos. Porém, este não era o momento ideal, uma vez que as crianças ficavam desconcentradas e agitadas com as saídas e entradas das crianças mais novas. Para além disso, três crianças da

sala oito, usada como dormitório para as crianças de três anos, juntavam-se a este grupo. Estas crianças, por vezes, manifestavam dificuldades de integração nas atividades desta sala, provocando situações de conflito e indisciplina.

Como foi referido, a heteroavaliação e autoavaliação ao comportamento do grupo de crianças era feita no momento de relaxamento. Esta foi também uma estratégia adotada no âmbito da problemática. Era feita uma vez por semana (numa das manhãs de estágio) e registada em mapa do comportamento. Era pedido a cada criança para analisar o seu comportamento durante as atividades de conteúdo e de brincadeira livre, e também, durante as rotinas. Conforme análises e reflexões em relatórios (Anexo 1.5), por vezes a avaliação não era bem aceite por certas crianças, o que levou a que essa estratégia fosse aplicada só durante três meses.

No momento da comunicação foi apresentado um novo mapa para registar os comportamentos das crianças. Foram reforçadas as regras de bom comportamento e explicadas as regras para obtenção de prémios (autocolantes). (...) O momento da avaliação ao comportamento/entrega de prémio foi feito no momento de relaxamento. As crianças penalizadas tiveram dificuldade em aceitar a penalização ao verem os colegas a receberem os prémios. Este é um procedimento, sobre o qual tenho que refletir melhor. Não é objetivo desta estratégia causar angústia ou sofrimento nas crianças. O objetivo é que este seja motivador do bom comportamento. Tenho que pensar em estratégias para ajudar as crianças a aceitarem a frustração de não terem conseguido os objetivos.

Como anteriormente referido, no final da fase de observação foi elaborada a PCA. Este instrumento foi imprescindível na preparação das atividades. Com base no mesmo semanalmente eram preparadas e apresentadas à Educadora cooperante as atividades para as semanas seguintes. Desse modo, atempadamente foi possível melhorar ou alterar procedimentos, estratégias, materiais, etc., o que contribuiu para os bons resultados alcançados. Os relatórios diários foram também instrumentos muito úteis no aperfeiçoamento da prática desenvolvida. Conforme analisado em relatórios diários (Anexo 1.5),

Pelo comportamento do grupo durante esta atividade (muito participativos e curiosos, querendo ver e fazer), creio que gostaram da mesma. Porém, em relação à aquisição de competências (identificar cores primárias e secundárias) não senti que as mesmas tivessem sido adquiridas por todos. Acho que não consegui explicar corretamente o que distingue as cores primárias das cores secundárias. Deveria de ter demonstrado (fazer experiência) que uma cor secundária, quando se espalha mostra as várias cores com que é feita. Amanhã, como iremos continuar a abordar o tema, vou tentar no momento da comunicação realizar

detalhadamente a experiência com cada cor e demonstrar bem as diferenças entre a composição das cores primárias e as cores secundárias.

No relatório da intervenção seguinte foi confirmada a importância de refletir sobre a prática desenvolvida,

Relembrei o tema conforme tinha planejado e refletido no relatório anterior. Hoje, quando repeti a experiência que fiz ontem, tentei que todas as crianças conseguissem observar as diferenças (na sua constituição) entre as cores primárias e secundárias. Pelas respostas das crianças, dadas no fim, acho que consegui melhores resultados que ontem. (...) Conforme a análise no ponto anterior, creio que a reflexão feita no relatório anterior contribuiu para que hoje as estratégias de implementação e desenvolvimento da atividade das cores fossem bem-sucedidas ao nível da explicação teórica (diferença entre cores primárias e secundárias).

4.4. Atividades mais significativas em contexto de estágio

Analisando as 50 intervenções efetuadas (Anexo1.12), todas elas foram significativas. Em quase todas foram realizadas atividades lúdicas e / ou jogos. O trabalho de projeto na Área do Conhecimento do Mundo também foi contemplado em muitas intervenções. Desse modo, a seleção

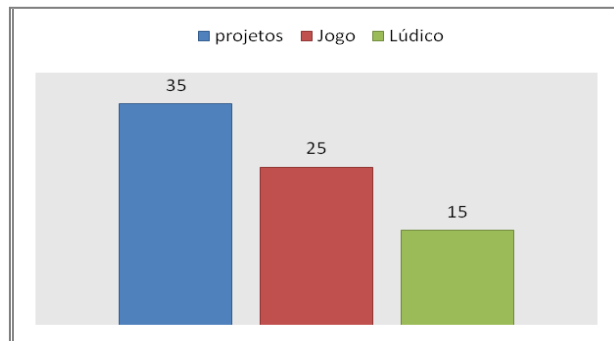


Gráfico 1.1 – Atividades conforme a metodologia (dados - anexo1.12)

não foi fácil. Para melhor demonstrar as atividades selecionadas segue-se a apresentação de algumas conforme metodologias escolhidas, trabalho de projeto, jogo e lúdico.

4.4.1. Atividades em metodologia de projeto

Conforme referido no 3.º ponto (Perspetivas educacionais) todas as crianças demonstravam muito interesse em aprender e saber mais sobre temas que desconheciam, sobretudo temas da Área do Conhecimento do Mundo. Segundo Silva (1997),

O tratamento da área Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente relacionadas com a experiência imediata. Mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender (p. 85).

Nesse sentido, foram planejadas e realizadas atividades de projeto sobre diversas temáticas desta área de conhecimento, salientando-se a temática das plantas que despertou mais interesse em todo o grupo. Conforme planificações e relatórios (Anexo 1.13) foi feita inicialmente uma abordagem teórica nos momentos da comunicação e debate.



Figura1.4 – Atividades de projeto com plantas

Recorreu-se a imagens e plantas naturais para observarem e explorarem de diversas formas. Verificou-se muita motivação e interesse, por isso várias atividades foram realizadas, por exemplo: sementeira de nabos; plantação morangueiros (em vaso) e construção do “Relvinhas”. Para dar continuidade a este projeto e envolver / responsabilizar todo o grupo de crianças, elaborámos um mapa de tarefas e um mapa de registo de crescimento das plantas. Semanalmente, várias crianças tinham a responsabilidade de regar (nabos, morangueiros e relvinhas), observar, contar, medir e registar a evolução / crescimento das plantas.

Esses mapas foram “ferramentas didáticas” muito úteis para as crianças e para os adultos. Os mesmos, para além de serem uma estratégia de envolvimento e motivação



Figura1.5 – Mapas de apoio ao projeto

para a continuidade destas atividades, permitiram também que as crianças desenvolvessem várias competências, ao nível dos processos (observar, medir, comparar, etc.) e atitudes científicas (espírito de cooperação, perseverança, reflexão, etc.).

Todo o grupo de crianças demonstrou muito empenho no desenvolvimento deste projeto. Ao longo de três meses foi possível acompanharem a evolução / crescimento das plantas. No caso dos “Relvinhas”, após todos terem relva, cada criança levou o seu para casa. Os morangueiros deram fruto, morangos que as crianças comeram. Os nabos não

deram fruto desejado (cabeça de nabo), pois o seu crescimento parou e algumas folhas começaram a ficar amarelas.

Conforme descrito e analisado em relatórios diários, a realização destas atividades de projeto gerou, em todo o grupo, muito interesse e motivação em participar e aprender. Foi notória a evolução das crianças, ao nível da aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos, relacionados com os cuidados a ter com as plantas e não só, através das suas atitudes, percebeu-se que ficaram mais sensibilizadas por este tema e também para trabalharem e cooperarem em equipa. O sentido de união era muito evidente quando trabalhavam neste projeto. Ao longo das várias etapas, sempre que alguma criança demonstrava certas dificuldades ou desconhecimento, os colegas tentavam ajudar ou esclarecer.

4.4.2. Atividades em metodologia de jogo e /ou lúdico

A escolha destas metodologias, conforme já referido, teve como objetivo promover o desenvolvimento de algumas competências na área de formação pessoal e social (ajudar as crianças a “crescer para ser”) e, por outro lado, motivar e tornar as atividades mais significativas para o grupo. Desse modo, nas atividades de rotina e na abordagem e aplicação dos conteúdos procurou-se utilizar estas metodologias. Conforme analisado anteriormente, em quase todas as intervenções utilizaram-se estas metodologias, assim, segue-se alguns exemplos onde se verificaram os resultados desejados:

Por exemplo, nas rotinas de higiene realizava-se o jogo do “Rei manda”, o jogo do “Silêncio”, cantava-se a canção do “Comboio dos Meninos”, etc. Com estas estratégias lúdicas e disciplinadoras reduziram-se os incidentes críticos que por vezes surgiam nestes momentos.

Outro exemplo de aplicação de jogos foi nos momentos de relaxamento, antes de irem almoçar. A escolha deste momento para se realizar jogos deveu-se ao facto de se ter observado que a Educadora cooperante tinha por prática pedir às crianças que se sentassem à volta das mesas, deitassem a cabeça sobre os braços e fechassem os olhos. Por vezes algumas crianças adormeciam e outras manifestavam desagrado e impaciência, perturbando os restantes colegas. Para tornar este momento mais agradável começou-se por fazer massagens nas costas das crianças. Uma vez que manifestaram agrado por esta atividade, inventou-se o jogo do “Massagista”. Como todos queriam ser o massagista, por vezes só eram eleitas as crianças com melhor comportamento. Outro jogo muito realizado

a pedido das crianças foi o jogo do “Lobo na floresta”. Este jogo foi introduzido no âmbito da temática sobre os animais. Conforme planificação e relatório da 24ª intervenção (Anexo 1.14),

O jogo começou muito bem, as crianças participaram com empenho, respeitando as regras (o lobo comia quem se mexia e a última criança a ser comida pelo lobo, seria o próximo lobo). Como estavam a gostar, repetiu-se várias vezes o jogo. O grupo dos 3 anos foi almoçar e depois de regressarem o jogo ainda continuava.

A pedido das crianças este jogo voltou a ser realizado nos momentos de relaxamento, em intervenções seguintes. Para além deste jogo também outros foram realizados (Anexo 1.12) e o momento de relaxamento (nos dias de estágio) passou a ser um momento lúdico de diversão.

Na aplicação das temáticas salienta-se: no âmbito da alimentação, o jogo “Prova e adivinha” e o jogo “Pôr a mesa” (Anexo 1.15; na temática dos animais, a



Figura 1.6 – Jogo “Pôr a mesa”; dramatização em sombra chinesa

dramatização da primavera da lagarta em

sombra chinesa (Anexo 1.16); na abordagem das profissões, a atividade lúdica “O carteiro” (Anexo 1.17); no âmbito do dia da criança, o teatro de fantoches de meia (Anexo 1.18).



Figura 1.7 – atividade “O Carteiro”; teatro de fantoches

Conforme figuras, estes foram alguns exemplos de atividades onde as crianças manifestaram muito interesse e empenho.

5. Reflexão crítica / Avaliação/ resultados

De acordo com as abordagens nos pontos anteriores chegou o momento de refletir sobre todo o trabalho desenvolvido, avaliá-lo e apurar resultados. Nesse sentido, ao nível das intervenções diárias, os relatórios foram instrumentos muito úteis no aperfeiçoamento / reajustamento da ação educativa. Refletir sobre o planeado e desenvolvido, avaliar os resultados alcançados pelo grupo, permitiu-me fazer reajustes futuros ao nível das atividades, das competências a desenvolver, das várias estratégias (implementação,

motivação, organização de grupo, espaço, material, avaliação), da minha postura, etc. Assim como melhorar a minha capacidade de gestão do grupo e de lidar com situações inesperadas.

Para avaliar as aprendizagens das crianças nas várias atividades realizadas, foram utilizados vários instrumentos de observação/avaliação de acordo com os objetivos das mesmas (Anexo 1.19). Na avaliação das competências de “Formação Pessoal e Social”, foram utilizados mapas de registo de autoavaliação e heteroavaliação das crianças (mapa de comportamento); na avaliação/diagnóstico dos conhecimentos gerais sobre o Mundo foram realizados debates no momento da comunicação. Segundo Silva (1997) “A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (p.27). Apesar de ser um grupo heterogéneo, que ainda não tinham noções de avaliação e de autoavaliação, no momento das comunicações, que aconteciam no início de cada manhã, as crianças partilhavam com os colegas, fazendo uma síntese do que já tinham feito e aprendido nas atividades anteriores. Era neste momento da manhã que as crianças também tinham “que socializar os seus novos conhecimentos, o seu saber, tornando-o útil aos outros” (Katz,1998, p. 143).

Conforme exemplos de instrumentos em (Anexo 1.19), cada um dos mesmos permitiu recolher informação individual de cada criança nas várias áreas do conhecimento. Com base nessa informação foi possível reunir e compilar a mesma referente a cada criança num documento único (Anexo 1.20). Comparando os resultados alcançados, registados nos instrumentos de avaliação final, com os resultados da avaliação diagnóstica, verificou-se uma ligeira evolução, não só na área de intervenção prioritária, como também nas outras áreas de conteúdo trabalhadas. No entanto, essa evolução não é significativa o suficiente para que se possa considerar como resultado inequívoco das metodologias utilizadas. Para além disso, essas metodologias apenas foram aplicadas pela Educadora estagiária em 50 intervenções, duas manhãs por semana. Por conseguinte, apesar de o grupo se revelar no final mais disciplinado e autónomo, principalmente as crianças do grupo dos três anos, considera-se que essa evolução poderá resultar também do processo normal de aprendizagem e crescimento.

6. Conclusão

Considerando as abordagens anteriores, pretendeu-se que com a realização de atividades lúdicas e significativas os alunos desenvolvessem competências sociais, no domínio da cooperação. De acordo com a avaliação aos resultados alcançados, não parece prudente considerar-se que a ligeira evolução deste grupo de crianças se deve apenas à aplicação dessas metodologias lúdicas. Contudo, considerando as opiniões de alguns autores, aqui analisadas, que apontam nesse sentido, estima-se que com a aplicação sistemática das mesmas se alcançaria resultados mais significativos, comprovando assim as teorias defendidas pelos autores citados. Apesar de não terem sido alcançados os resultados esperados considera-se, tal como estes autores, que estas são as metodologias que devem ser adotadas pelos profissionais de educação.

7. Contextualização da Intervenção em nível de 1.º Ciclo

7.1. Caracterização do Meio envolvente

Conforme Ficha síntese “A Escola e o Meio” (Anexo 2.1), a instituição onde decorreu o estágio, denominada por Colégio da Fonte, localiza-se na Rua da Juventude, nº 2, na freguesia de Porto Salvo. Apesar de não ter zonas verdes por perto, situa-se muito próximo de uma grande área baldia destinada à realização de eventos (Festa do cavalo, Festa da freguesia, etc.). As zonas de construção envolventes são antigas, mas encontram-se em bom estado de conservação. Assim como os seus acessos (ruas, avenidas, estacionamento) estão em boas condições. Salienta-se também que este está localizado numa zona bastante afastada da avenida principal de Porto Salvo.

A origem de Porto Salvo, segundo informação recolhida no site da freguesia (Em: <http://www.jf-portosalvo.pt/index.php?mid=15;>), teve início por volta de 1530, visto que o seu nome se deve à ermida construída na altura. Esta foi construída em cumprimento de uma promessa de navegadores de uma nau das Índias. Estes ao regressarem, viram-se em grande perigo e prometeram a Nossa Senhora que se chegassem sãos e salvos a Portugal lhe edificariam uma ermida, Igreja de Nossa Senhora de Porto Salvo, no primeiro local alto que avistassem ao chegarem. Daí o nome de Porto Salvo.

No que diz respeito à freguesia de Porto Salvo, e segundo a mesma fonte, pode referir-se que se insere no concelho de Oeiras, detêm uma área de 7,35 Km² e com cerca de 14 mil habitantes. Foi criada oficialmente em 1993, por desagregação das freguesias de

Barcarena, Oeiras e São Julião da Barra, sendo elevada a vila a 12 de Junho de 2001. Tendo como padroeira Nossa Senhora de Porto Salvo.

Esta freguesia que até há poucos anos, era considerada um espaço rural amplo no interior mais pobre do Concelho de Oeiras, tem vindo a sofrer nos últimos anos um processo de transformação demográfica, económica e social. Estas mudanças no plano demográfico e social decorreram do aumento da área habitacional de iniciativa privada (vivendas e prédios), e de iniciativa pública, nomeadamente da implementação de bairros sociais e da instalação de grandes empresas de serviços no plano económico.

Considerando a legislação (Despacho conjunto n.º268/97 de 25 de Agosto de 1997, art. 7) nos recursos à comunidade e serviços envolventes, esta freguesia, segundo informação do site supracitado, encontra-se bastante desenvolvida proporcionando todo o tipo de serviços de apoio à comunidade. Dessa forma, a nível de estabelecimentos de ensino público, a freguesia dispõe para a sua população de cinco escolas de E.B. de 1.º Ciclo e uma de 2.º e 3.º Ciclos. Existiam vários colégios particulares com Creche, Jardim-de-infância e 1.º Ciclo.

A nível de serviços e instituições de apoio à comunidade, a freguesia dispõe para a sua população de um Posto de Polícia Segurança Pública (P.S.P.); de instituições particulares de apoio à 3ª idade; farmácias; um centro de enfermagem; consultórios médicos; mercearias; restaurantes, cafés e várias Coletividades Recreativas.

São pontos de referência a Igreja de Nossa Senhora de Porto Salvo, o Atlético Clube de Porto Salvo, o Clube Recreativo Leões de Porto Salvo, a ProAtlântico-Associação Juvenil, a Sociedade de Instrução Musical de Porto Salvo e o Grupo Recreativo e Desportivo Ribeira da Lage.

Porto Salvo é um local privilegiado no que diz respeito aos acessos (A5, CREL, Marginal de Cascais N6) e ao comércio (proximidade do Oeiras Parque, do IZI). Possui uma avultada circulação de pessoas e viaturas, visto encontrar-se circundado de grandes parques de escritórios, como o Lagoas Park, a Quinta da Fonte e o Tagus Park. Ao nível de transportes públicos, esta freguesia era servida por vários autocarros da Vimeca e táxis.

7.1.1. Ligação do Meio à prática

Conforme observado e registado em relatórios diários (Anexo 2.8), o Colégio da Fonte é uma instituição que desenvolve uma prática pedagógica com a participação das famílias e outros parceiros sociais (Câmara Municipal de Oeiras, Escola Secundária

Aquilino Ribeiro, Escola Internacional de Oeiras, Junta de Freguesia de Porto Salvo, etc.) nas várias valências de ensino de que dispõe. Nesse sentido, conforme consultado no Projeto Pedagógico de Turma (PPT), dois dos objetivos específicos do mesmo são: integrar o tema «A Cidadania» nas atividades curriculares e não curriculares; incentivar uma maior comunicação entre escola, família e comunidade educativa. Atendendo a que os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças, assiste-lhes o direito de participarem no processo educativo dos seus filhos. Pelo observado, a participação dos pais não se limita só às reuniões, em que se troca informações sobre os trabalhos realizados, ou sobre o progresso dos alunos. Neste colégio os pais são convidados a participarem e apoiarem nos vários eventos educativos realizados nas épocas festivas (festa de Natal, festa final de ano letivo, etc.), na realização dos projetos de sala, ou ainda na participação em outros projetos desenvolvidos para toda a comunidade

7.2. Caracterização da Instituição

De acordo com a informação consultada no PPT e registada na “Ficha da Escola”- instrumento de caracterização (Anexo 2.2), o Colégio da Fonte encontra-se em funcionamento desde 2007, tendo sido fundado por dois sócios, Gonçalo e Diogo Fontes de Melo, membros da Direção Executiva.

Está situado na freguesia de Porto Salvo, pertencente ao concelho de Oeiras. É um estabelecimento de ensino privado, que oferece Creche, Jardim-de-Infância e 1.º Ciclo. Encontra-se aberto nos dias úteis, com o horário de funcionamento compreendido entre 7.30h e as 18.30h.

É um edifício pensado e construído de raiz, composto por três espaços exteriores. Um parcialmente coberto e outro situado no segundo andar, com acesso a algumas salas de aula. É vedado com muros e grades como modo de segurança. Possui piso adequado às crianças e também algum material didático. Todo o edifício desfruta de boa iluminação natural e artificial, aquecimento em todas as salas, escadas com faixas anti-derrapantes e corrimões. Tem um elevador com acesso aos vários pisos.

Ao nível de salas, possui um berçário, duas salas dos dois anos, duas dos três, uma dos quatro, uma dos cinco, uma sala polivalente, uma sala de informática, uma sala de professores, um ginásio, duas salas de direção, uma sala de material de educação física, dois vestiários, seis casas de banho para crianças, um sanitário para deficientes, duas casas de banho para adultos, um refeitório, uma cozinha, uma secretaria e um gabinete de quarentena, tal com está previsto na legislação anteriormente referida (Despacho Conjunto

nº 268/97 de 25 de Agosto de 1997). Todas as instalações apresentam um bom estado de conservação, visto que também é um edifício relativamente recente.

Quanto aos recursos humanos, existe uma Diretora Pedagógica e uma Coordenadora de Creche e Jardim de Infância. O corpo docente é formado por um total de 16 elementos, sendo: cinco Educadoras do Berçário e Creche e três do Pré-Escolar, quatro Professores do 1.º Ciclo. O corpo de docentes de Actividades de Enriquecimento Curricular é constituído por: uma Professora de Inglês; duas Técnicas de Psicomotricidade, uma professora de Música e uma de Informática. O corpo não docente é constituído por: nove Auxiliares de Ação Educativa e três Auxiliares de Ação Educativa Polivalente. O Colégio dispõe ainda de funcionários subcontratados: uma Cozinheira, duas Ajudante de cozinha e duas Empregadas de limpeza. Dispõe também de uma Psicóloga que está com os alunos, no contexto de sala de aula, uma vez por mês, a fim de observar as suas dinâmicas, interações e aprendizagens. Esta psicóloga colabora com a diretora pedagógica e professores, responsabilizando-se pelos casos suscetíveis de intervenção, através de medidas de apoio.

O corpo discente é constituído por 176 crianças (11 no Berçário, 33 em Creche, 71 em Jardim-de-Infância e 61 em 1.º Ciclo), sendo a maioria dos alunos do Concelho de Oeiras e do Concelho de Cascais.

Em relação ao regime jurídico, este estabelecimento segue o específico do Ensino Particular e Cooperativo (Dec. Lei n.º 115-A/98, Dec. Lei n.º 43/89), para além de consultar outra documentação referente aos estabelecimentos de ensino oficial.

O Colégio da Fonte apresenta uma estrutura interna funcional e pedagógica, de acordo com o modelo de escola Construtivista e em consonância com a metodologia Interacionista. À semelhança do referido no contexto Pré-Escolar, este modelo de escola construtivista propõe que o aluno participe ativamente no processo de aprendizagem, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio. Nesse sentido, os programas de ensino deverão ser integrados para que o aluno construa o seu próprio conhecimento, baseado em experiências vividas, relacionadas com a realidade. Por conseguinte, o Professor deve permitir que os alunos coloquem as suas próprias questões, assim, a sala de aula deve ser vista como uma “ (...) comunidade de debate empenhada em actividade, reflexão e conversação (...)”, Fosnot, (1996, p. 53). Conforme observações registadas em relatórios (anexo 2.8),

(...) professor introduz o tema “anúncio” perguntando aos alunos o que é um anúncio? Pede para darem exemplos. O R. deu como exemplo, os anúncios que aparecem na televisão. O professor aceita, mas salienta que quer exemplos de anúncios escritos. Através dos exemplos dados e do exemplo do livro, explicou o tipo de anúncios escritos colocados nos jornais, como e em que situações se devem fazer. Os alunos estavam muito atentos às explicações. Alguns colocaram o braço no ar e no fim o professor deu-lhes a palavra. Porém surgiram exemplos não relacionados com o tema e advertiu que estavam a fugir ao assunto. No fim recapitulou o que deviam ficar a saber sobre o que é um anúncio escrito. Leu o anúncio ludicamente e fez perguntas de forma a ajudar os alunos a responder às questões do livro.

Conforme consultado, o Projecto Educativo (PE) deste estabelecimento de ensino particular, baseia-se em três pilares fundamentais para a formação e educação das crianças, que são: os princípios da dimensão pessoal (“aprender a ser”), da dimensão da aquisição do conhecimento (“aprender a conhecer/fazer”) e da dimensão do exercício da cidadania (“aprender a viver juntos”), realizados através do desenvolvimento da personalidade, do saber e da convivência social e familiar. Tem também como filosofia educativa a formação ética e social, tendo por base valores tais como: “exigência; profissionalismo; autonomia; responsabilidade; compromisso; solidariedade; tolerância; confiança; paz; auto-estima e sensibilidade ambiental.” Em relação a projetos de curta duração, este Colégio estava a implementar ao nível do 1.º Ciclo o projeto “Boas Maneiras”, o projeto “Ser Leitor” e outros pequenos projetos desenvolvidos ao nível de atividades de sala de aula. (comunicação pessoal, outubro, 2013)

Quanto a atividades extracurriculares, este estabelecimento oferece: Inglês, Música e Informática. Ao nível de serviços especializados de apoio educativo, dispõe de uma Psicóloga, um técnico de psicomotricidade e de uma parceria com a SpeechCare – Serviços Especializados em Terapia da Fala.

É de salientar também que, segundo informação consultada no site deste Colégio (<http://www.colegiodafonte.pt/AreaEducativa/>), o mesmo obteve a certificação NP EN ISO9001:2008 pelas atividades de: “Prestação de Serviços Educativos: Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico”. Segundo a mesma fonte, esta certificação vai ao encontro da estratégia da direção deste Colégio, que assume a qualidade como um fator chave na cultura da empresa, e sempre com a perspetiva da melhoria contínua. Quanto a parcerias este colégio, segundo a mesma fonte, tem protocolo de cooperação com o Millennium BCP, com benefícios para os sócios. Tem também protocolo com a empresa Iclinic - Saúde Oral e com a empresa André Óticas. Para além destes, em outro âmbito, tem também

protocolo com o Club L Health Clubs ao nível de condições de frequência para colaboradores, pais / encarregados de educação.

7.3. Caracterização da sala

A sala do 2.º Ano localiza-se no 1.º andar, na ala destinada ao 1.º Ciclo. O acesso à mesma é feito por um corredor que serve também de entrada às salas do 1.º, 3.º e 4.º ano, às casas de banho, ao gabinete da Diretora Pedagógica, a uma sala de economato e a um pequeno hall, onde estão os cabides dos alunos das quatro salas.

Conforme informação recolhida do PPT e registada em ficha da sala (Anexo 2.3), a mesma tem uma área de cerca de 25m². Em relação às características físicas, possui boa iluminação natural e artificial, janelas e aquecimento. As suas paredes são pintadas de branco e decoradas com variada informação pedagógica. Numa das mesmas



Figura 2.1 – Informação Pedagógica



Figura 2.2 – Cantinho da Leitura

encontram-se afixados dois placares, destinados à colocação de trabalhos dos alunos. Tem também um quadro preto, uma bancada com lavatório, três armários, uma secretária para o Professor, quinze mesas para os alunos e três de apoio, dezassete cadeiras de plástico e um computador. Possui variado material de leitura e escrita, existindo um espaço próprio para a leitura livre, o “Cantinho da leitura”. O material de desgaste na sua maioria é da responsabilidade dos alunos, estando uma parte disposto nas suas mesas e outro guardado em gavetas individuais de arrumação. Os manuais escolares, cadernos e mochilas ficam durante a semana na escola. À sexta-feira são levados para o alunos fazerem os trabalhos de casa.



Figura 2.3 – Organização dos alunos na sala

Esta sala destina-se aos quinze alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo (nove do sexo feminino e seis do sexo masculino) e ao respetivo Professor titular e, pelo que foi observado, a organização dos alunos dentro da sala era alterada com frequência. Segundo o docente, os critérios que segue são: altura dos alunos; as dificuldades de audição e visão; a capacidade de atenção e concentração durante as aulas. O ambiente educativo e as dinâmicas da sala dependem da forma com o espaço está organizado. Conforme refere Zabalza (1998) “O ambiente da sala (...) cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa (...) facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação, apoiando e fortalecendo, o desejo de aprender” (p.237).

Quanto aos recursos humanos, a equipa educativa desta sala é composta pelo Professor titular de turma, anteriormente referido e por mais quatro Professoras de Atividades de Enriquecimento Curricular, que lecionam as disciplinas de Inglês, Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Informática. Como apoio educativo, ao nível de rotinas, existe ainda, três Técnicas Auxiliares de ação educativas repartidas pelas quatro salas.

Segundo dados observados e registados nos relatórios diários, a dinâmica e as rotinas da sala variam em função do horário (Anexo 2.4) que inclui as Atividades de Enriquecimento Curricular. Essas atividades, com exceção de Expressão Musical que é lecionada na respetiva sala da turma, são lecionadas em salas próprias. A carga horária das atividades varia em função daquilo que são os objetivos do PE, no caso, a educação bilingue como prioridade. Assim, o Inglês tem uma carga horária de cinco horas semanais. Também a planificação semanal dos conteúdos programáticos (Anexo 2.5) era feita em função desse horário.

Conforme consultados no PPT, os programas propostos para o 1.º Ciclo tem como objetivo “proporcionar aos alunos oportunidades de realizarem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadas.” (comunicação pessoal, outubro, 2013). De acordo com o observado, são realizadas atividades/projetos em parceria com os professores das



Figura2.4- Salada de frutas realizada no dia da alimentação com o 3.º ano

Atividades de Enriquecimento Curricular, com auxiliares, com os alunos de outros anos, com os pais / encarregados de educação e com instituições e elementos externos à escola (Escola Virtual). Para o desenvolvimento das mesmas podem ser usados vários espaços físicos, como: a sala de aula, a ludoteca ou em casa, (onde com a ajuda dos pais fazem pesquisas ou constroem pequenos trabalhos). Para a execução podem recorrer: à biblioteca, a meios informáticos (Escola Virtual) e audiovisuais, a material recolhido pelos alunos ou a material proposto pelo Professor.

Pelo que foi observado e registado (Anexo 2.8), existe uma linha unificadora de atuação comum entre Professor titular, pais, auxiliares e os demais docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular. Essa atuação aplica-se ao nível do desenvolvimento das atividades / aprendizagens / comportamentos e ao nível da troca de informações relacionadas com as rotinas diárias e comportamentais dos alunos. É de destacar que, como referem Hohmann e Weikart (2009), “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p.130).

7.4. Caracterização do Grupo

O grupo é constituído por quinze alunos, sendo seis rapazes e nove raparigas. Alguns já têm oito anos, outros ainda os completarão até ao final do ano. Todos são de nacionalidade portuguesa. Conforme consultado nos processos dos alunos, não existe no grupo alunos com situações de saúde merecedoras de atenção especial.

Ao nível dos dados sociofamiliares, segundo a mesma fonte, uma parte significativa dos alunos pertence a um grupo socioeconómico e cultural médio / alto. Quase todos os pais têm formação académica e trabalham nos setores de serviços e gestão. Quanto à estrutura das famílias, três crianças são filhos de pais separados (famílias monoparentais). Em relação ao número de irmãos, seis alunos têm apenas um e dois alunos do grupo, que

são gêmeos, têm mais um irmão. Os restantes sete alunos são filhos únicos. Algumas crianças têm também os irmãos a frequentar este colégio.

De acordo com informação do Professor (conversas informais), este era o segundo ano que estava com o grupo. Todos os alunos, com exceção de uma criança, já estavam no colégio desde o berçário. Essa aluna tinha entrado para o grupo no início do ano letivo anterior (1.º ano). Conforme presenciado em atividades de socialização, aparentava estar totalmente integrada no grupo.

Pelo observado e segundo o Professor, quase todos os alunos eram muito ativos, curiosos e comunicativos. Nos momentos de aprendizagem eram muito interessados e participativos, revelando mais aptidão e interesse pela Matemática e Estudo do Meio. Contudo, e segundo dados assinalados em fichas individuais e registados em check-list de recolha de dados (Anexo 2.6), as disciplinas preferidas eram a Matemática e o Português. Em relação às atividades Extracurriculares, a escolha dos alunos incidia sobre a Educação Física.

Nos momentos de socialização conversavam com os colegas preferidos, em pequenos grupos ou pares. Geralmente falavam dos conteúdos das aulas, do que tinham aprendido ou também dos brinquedos que tinham e mais gostavam, do que tinham feito ou iam fazer com as famílias, das personagens preferidas de desenhos animados. No recreio exterior corriam, saltavam e brincavam também em pequenos grupos ou pares, com brinquedos ou livros que traziam de casa para partilhar com os colegas. Por vezes, também brincavam “ao faz de conta”, representando personagens de séries de desenhos animados. Estavam sempre acompanhados pelas Técnicas Auxiliares, que apenas interagiam com os mesmos em situações de conflito ou quando estes lhe pediam ajuda.

Nas aulas, gostavam também dos momentos de conversa livre onde podiam partilhar os conhecimentos, vivências familiares e opiniões sobre determinado conteúdo, preferencialmente conteúdos de Estudo do Meio. Nas tarefas de rotina participavam com empenho e estavam sempre atentos aos comportamentos dos colegas, sendo por vezes muito analíticos. Nas relações entre pares eram também, por vezes, um pouco críticos e conflituosos. Neste grupo, dois alunos mais sociáveis tinham sido recentemente eleitos por votação secreta como delegados e subdelegados de turma.

Em relação a casos problema e situações merecedoras de atenção especial, conforme dados consultados no PPT e informação do Professor, neste grupo não existiam alunos sinalizados com necessidades educativas especiais ou outras. No entanto, existia

uma aluna com problemas comportamentais que estava a ser avaliada em psicologia, pela Psicóloga e outra aluna que, apesar de não revelar qualquer problema de aprendizagem ou de comportamento, era seguida também pela psicóloga do Colégio, no intuito de ser acompanhada face às problemáticas familiares (Comunicação pessoal, 28 outubro, 2013).

Relativamente às competências curriculares, conforme avaliação diagnóstica (Anexo 2.7) era um grupo com bons resultados, existindo apenas uma aluna com pior desempenho. Na realização das tarefas diárias e no acompanhamento das aulas, todos pareciam motivados para a aprendizagem. De acordo com o observado, na área Matemática revelavam melhor desempenho que em Português. Na abordagem das temáticas e na aplicação das aprendizagens era visível que tinham presentes, todos os conteúdos aprendidos no ano anterior. Conforme resultados dos Testes Intermédios (realizados em Outubro), facultados pelo Professor cooperante, a média das notas foi: 79,2% a Português; 80% a Matemática e 89,7% a Estudo do Meio.

8. Perspetivas educacionais / objetivos

Tal como referido anteriormente no ponto 3, perspetivas referentes à intervenção em Pré-Escolar, finalizadas as caracterizações e identificada a problemática na valência em 1.º Ciclo, reflectiu-se também sobre as possíveis perspetivas educacionais a desenvolver com este grupo. Apesar de o contexto e valência ser outro, a problemática encontrada foi semelhante. Desse modo, perspetivou-se também propor a realização de atividades lúdicas e significativas para o grupo de alunos. Em especial, atividades que se adequassem e ajustassem às suas rotinas diárias, aos conteúdos temáticos do programa curricular, ao interesse e necessidades de cada aluno, e que promovessem a aquisição e o desenvolvimento das competências menos desenvolvidas, conforme avaliação diagnóstica.

Considerando a análise à referida avaliação e as evidências observadas ao nível do desenvolvimento geral, o grupo de alunos revelava algumas dificuldades no domínio sócioafetivo, nomeadamente, nas relações interpessoais / respeito, no comportamento, na autonomia e responsabilidade. Essas dificuldades eram mais evidentes nas rotinas diárias. Por exemplo: formar comboio na entrada e saída das aulas; na organização dos materiais didáticos (mochilas, livros e cadernos); nos momentos de diálogo (exploração de conteúdo), em saber ouvir e pedir autorização para falar ou nos momentos de atividades de conteúdo mais lúdicas, no estar atento às explicações do Professor, fazer os trabalhos sem

conversar, nas tarefas de rotina diárias, etc. Como evidencia o relatório realizado na 1.^a semana de observação (Anexo 2.8):

(...) enquanto alguns alunos terminavam de passar o sumário, a Mat. e o R. comentam e discutem que já leram no dia anterior o poema sobre a higiene oral. Passados alguns momentos o Professor repreende-os, salientando que ele é que é o Professor e por isso é ele que decide o que os alunos vão ler. Reforça que não admite este tipo de comportamento, a questionarem o que ele decide fazer. No fim explica que ontem só leram o poema e não fizeram os exercícios a seguir e para os fazerem têm que reler o poema.

Apesar de ser um grupo muito coeso, pois quase todos já se conheciam desde o berçário, por vezes tinham comportamentos indicadores de competição, disputa e liderança. Esses comportamentos eram mais evidentes no recreio ou em momentos didáticos de diálogos interativos. Por outro lado, conforme referido na caracterização do grupo, os alunos eram, de modo geral, muito curiosos pelos assuntos de cultura geral e demonstravam muito interesse em aprender e saber mais, sobre temas que desconhecem, nomeadamente temas de Estudo do Meio.

Contemplando também o tema do PPT (“Educar para os afetos”) perspectivou-se desenvolver muitas atividades dentro desta temática, que promovessem o desenvolvimento das competências no domínio sócioafetivo, onde os alunos revelavam mais dificuldades, nomeadamente, ensiná-los a respeitar as condutas sociais e a adquirir valores essenciais para a sua formação, pois são os valores e as regras que permitem o saudável funcionamento da pessoa na sociedade.

9. Intervenção

9.1. Problemática / Área de intervenção

De acordo com o referido anteriormente, tal como no grupo de crianças na valência em Pré-Escolar, a problemática identificada nestes alunos do 2.º ano foi também na Área de Formação Pessoal e Social, mas no domínio sócioafetivo. Por conseguinte, o tema escolhido (“Crescer para ser”), faz aqui também muito sentido. Neste grupo a problemática era também mais evidente nos momentos de rotinas diárias, recreio e de diálogos interativos. Assim sendo, para atenuar alguns incidentes críticos que surgiam, como já referido, perspectivou-se introduzir atividades lúdicas, como, por exemplo, recorrer a jogos reguladores de comportamentos que se adaptassem às características do momento e que promovessem o desenvolvimento das competências desejadas.

9.2. Enquadramento teórico da problemática /Área de intervenção

De acordo com o exposto anteriormente, a problemática / área de intervenção neste grupo de alunos é a mesma identificada para o Pré-Escolar. Desse modo, considera-se para este ponto a abordagem teórica feita anteriormente no ponto 4.2, no entanto, tratando-se do nível de ensino em 1.º Ciclo os instrumentos de apoio à gestão do Currículo não serão as Metas de Aprendizagem, mas sim, as Metas Curriculares

(...) nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos. As Metas constituem, assim, as referências fundamentais para a organização do ensino, conjuntamente com os Programas de cada disciplina, apresentando os conteúdos ordenados sequencialmente ou hierarquicamente, ao longo das várias etapas de escolaridade. (<http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas>)

Nesse sentido, considerando as aprendizagens e atitudes dos alunos no Domínio Sócioafetivo onde se avaliam os comportamentos, as atitudes e o respeito pelos valores da escola democrática e de cidadania, espera-se que os alunos, nos indicadores da Autonomia, demonstrem serem capazes de: recolher e tratar a informação; realizar as tarefas sem recorrer à ajuda; ultrapassar as dificuldades sem ajuda sistemática dos outros. Nos indicadores da responsabilidade é esperado que os alunos consigam: fazer os trabalhos de casa; trazer os materiais necessários; estar atento às aulas; ser assíduo; ser pontual; cumprir as regras estabelecidas para a turma; cumprir as tarefas no tempo previsto. Em relação aos indicadores da Participação, espera-se que o aluno nas suas atitudes demonstre: respeitar toda a comunidade educativa; respeitar as ideias dos outros; respeita as normas de funcionamento das aulas. Nos indicadores da Sociabilidade, espera-se que o aluno seja capaz de: cumprir as tarefas, participar nas aulas de forma adequada; cooperar com os seus pares nas atividades propostas. Quanto aos indicadores de Espírito crítico e criatividade, espera-se que o aluno consiga: questionar, argumentar, apontar alternativas; expressar ideias próprias; envolver-se no processo de avaliação.

9.3. Prática desenvolvida

Como referido anteriormente no ponto 4.3., também a prática desenvolvida em contexto de 1.º Ciclo teve como linha orientadora as perspetivas e as abordagens teóricas apresentadas nos pontos anteriores. Assim como a escolha da linha metodológica e dos procedimentos seguidos. Desse modo, no final da fase de observação foram planificadas e

colocas em prática diversas atividades que contemplaram as rotinas diárias, os conteúdos do currículo e a área de intervenção prioritária. De acordo com os conteúdos da PCA (Anexo 2.14, e dois manuais escolares dos alunos, semanalmente eram preparadas as aulas para a semana seguinte. Assim, foi possível estudar, melhorar e ajustar conteúdos, instrumentos de avaliação e estratégias, de acordo com sugestões do Professor cooperante. Para melhor contextualizar essa prática desenvolvida, à semelhança da abordagem feita em relação ao Pré-Escolar, considera-se pertinente explicitar o contexto educativo a nível de práticas e rotinas diárias destes alunos do 2.º ano.

Conforme analisado em relatórios (Anexo 2.8) as aulas iniciavam-se às 9h. Antes desse horário os alunos brincavam no recreio exterior ou na sala polivalente. Depois dessa hora os Professores titulares de cada turma encaminhavam os alunos para as respetivas salas. No caso do 2.º ano, estes eram também acompanhados pela Professora estagiária. Conforme já referido em caracterizações da sala, as atividades letivas variavam em função do horário, no entanto as rotinas iniciais de cada aula eram semelhantes. Começavam pelas tarefas de distribuição de material (livros e cadernos que ficavam arrumados no armário) pelos alunos responsáveis por essa tarefa. Depois de passarem a data e sumário para o caderno era introduzido o tema / conteúdo a abordar na respetiva aula. A abordagem do tema era feita através de debate. Colocava-se questões aos alunos e através das respostas dadas explicava-se os conteúdos. Na abordagem dos conteúdos eram distribuídos pelos alunos informativos (anexo 2.11) com esquemas explicativos dos conteúdos, que colavam no caderno para poderem consultar e estudar em casa. Como estratégias de apoio recorria-se ao conteúdo desses informativos, a exploração de informação dos manuais escolares ou de imagens expostas no quadro. Sempre que os conteúdos permitiam recorria-se a metodologias lúdicas e jogos. Depois da abordagem teórica e prática em grupo, para avaliar os resultados das aprendizagens, eram utilizadas fichas de exercícios, onde os alunos aplicavam as aprendizagens efetuadas.

A duração das aulas variava conforme a disciplina e o horário (Anexo 2.4). No período da manhã era feita uma pausa entre as 11h e as 11h30min. (com exceção de 4ª feira, das 10h30min. às 11h). A pausa para o almoço era das 13h às 14h. No período da tarde as aulas terminavam às 16h50min.

9.4. Atividades mais significativas em contexto de estágio

Conforme análise às medidas de atuação em relação à problemática (Anexo 2.9), na maior parte das intervenções efetuadas foram utilizadas metodologias lúdicas ou jogos e realizadas atividades de projeto. Apresenta-se seguidamente alguns exemplos de conteúdos abordados com essas metodologias.

9.4.1. Atividades em metodologia de jogo e /ou lúdico



Figura 2.5 – Atividade lúdica para aprender a ver as horas

À semelhança do que foi realizado em contexto Pré-Escolar, a aplicação destas metodologias tiveram como objetivo promover o desenvolvimento de algumas competências na Área de Formação Pessoal e Social (ajudar as crianças a “crescer para ser”) e também tornar os conteúdos das matérias mais aliciantes para os alunos, evitando assim desinteresse e comportamentos de falta de atenção e indisciplina.

Um exemplo da aplicação lúdica que resultou como o desejado foi em matemática, na abordagem do conteúdo “medir o tempo”, conforme planificado e analisado em relatório (Anexo 2.10), com o apoio do Professor cooperante foi feita a introdução do tema com algum ludismo.

(...) com o apoio do Professor as estratégias de implementação da atividade resultaram como previsto. Os alunos ficaram muito atentos e interessados em aprender as horas. O material usado (relógio feito em cartolina Eva e outros matérias decorativos) revelou-se apelativo, captando a atenção e interesse dos alunos. Estiveram motivados querendo sempre participar (partilhar o que sabiam) (...)

Cada aluno recebeu um relógio que usou para aplicar os conhecimentos que adquiriu sobre as horas (em atividades orais e na realização das fichas). Esta foi uma estratégia de motivação e de apoio nas aprendizagens.

Também em aula de matemática sobre o conteúdo “Localização e orientação do espaço” (Anexo 2.11) após a abordagem teórica, a avaliação das aprendizagens foi feita através de uma ficha e de um jogo.



Deste modo, pretendeu-se que os alunos

Figura 2.6 – Jogo o Rei manda - localização e orientação no espaço

aplicassem os conceitos de uma volta completa, meia volta e $\frac{1}{4}$ de volta. Os círculos de passadeira, divididos em quatro, apoiaram os alunos na “orientação no espaço”. Através do jogo “O Rei manda” foram também explorados os conteúdos da lateralidade. Conforme analisado em relatório diário,

Para tornar a atividade mais divertida foi introduzido algum ludismo. Assim, a estagiária colocou uma coroa na cabeça e propôs aos alunos que jogassem ao jogo da “Rainha manda”. Então, depois de cada aluno ocupar o lugar indicado (em cada círculo) a rainha (seguindo um guião em Anexo) mandou que realizassem movimentos de localização e orientação no espaço, trabalhados teoricamente no início da aula. Quase todos os alunos realizaram os movimentos sem qualquer dificuldade. Para terminar de uma forma mais divertida, a “Rainha” nomeou um dos seus súbditos (o que estava melhor posicionado dentro do círculo) para a substituir. Assim os alunos desfrutaram da atividade e brincaram mais livremente. Já estava na hora de irem almoçar, mas muitos ainda queriam continuar. Foi proposto repetirem a atividade outro dia.

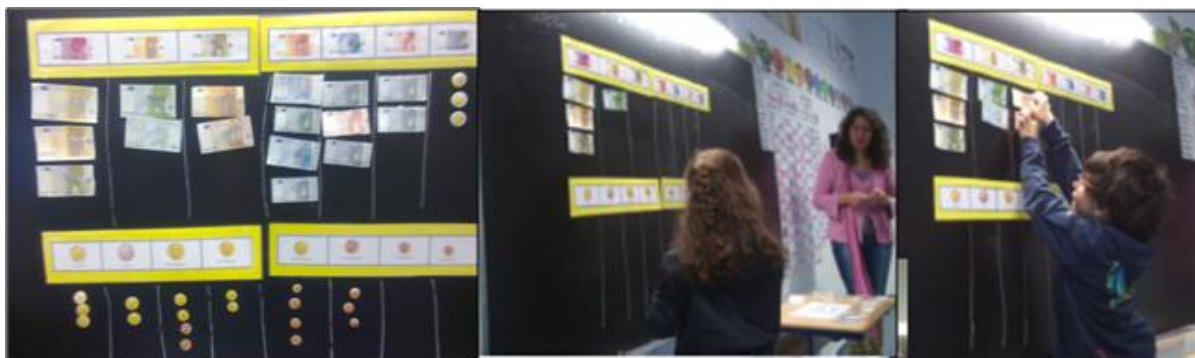


Figura2.7- Jogo “Correspondência de valor”

Na abordagem das unidades monetárias”, (Anexo 2.12) foram também realizados dois jogos. No primeiro, a seguir à explicação dos conteúdos e análise ao conteúdo do informativo, foi pedido aos alunos para identificarem o valor das notas e das moedas e fazerem a correspondência de unidades maiores com várias unidades menores.

Para continuarmos estes exercícios de raciocínio foi proposto aos alunos fazerem um jogo com amostras de euros (notas e moedas). Os alunos gostaram da ideia, ficaram atentos e muito motivados. Esta atividade foi feita da seguinte forma: colocou-se no quadro uma tabela com imagens sequenciais dos euros (notas e moedas) para preencher; ao lado do quadro foi colocada uma mesa com amostras de notas e moedas para serem utilizadas no preenchimento da tabela; antes de os alunos iniciarem o exercício foi feito um exemplo, preencheu-se a coluna da nota de 500€ (oralmente simulou-se que íamos trocar essa nota por notas de menor valor, então colocou-se nessa coluna 2 notas de 200€ e 1 de 100€). Este exemplo explicativo ajudou os alunos a perceberem o que era pretendido fazer.

O jogo seguinte, “simulação de compras” foi realizado com muita motivação. Neste jogo, os alunos foram ao “Quiosque dos doces” comprar 4 artigos à escolha, mas antes tiveram que; contabilizar o valor dos artigos

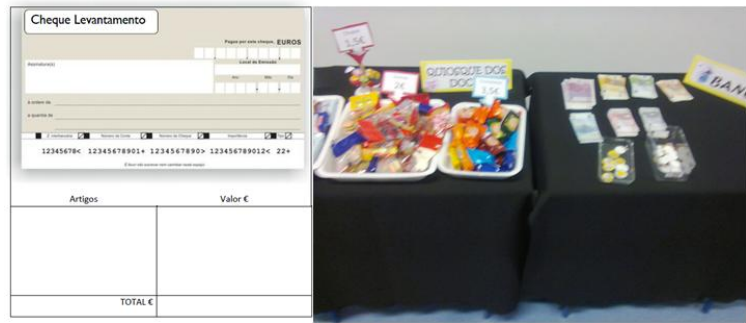


Figura 2.8 - Jogo “simulação de compras”

pretendidos; preencher um cheque com esse valor total; ir ao banco trocar o cheque por dinheiro e no fim voltar ao quiosque e finalizar a compra dos doces. Com este jogo pretendeu-se que os alunos compreendessem como funciona o processo das unidades monetárias e, por outro lado, que aprendessem a contabilizar quantias certas de dinheiro.

9.4.2. Atividades em metodologia de projeto

A nível de metodologias de projeto apenas foi realizada esta atividade: projeto “Casinha das boas Ações” (Anexo 2.13). Foi iniciado em janeiro, como intervenção principal no âmbito da problemática identificada. Este projeto foi pensado e planeado para ser iniciado pela Professora estagiária e continuado até ao final do ano letivo pelo Professor cooperante. De acordo com o planificado, a implementação do mesmo foi feita na disciplina de Estudo do Meio, na abordagem do conteúdo “A vida em sociedade”. Depois do debate explicativo do conteúdo, foram distribuídas pelos alunos frases em cartões referentes a

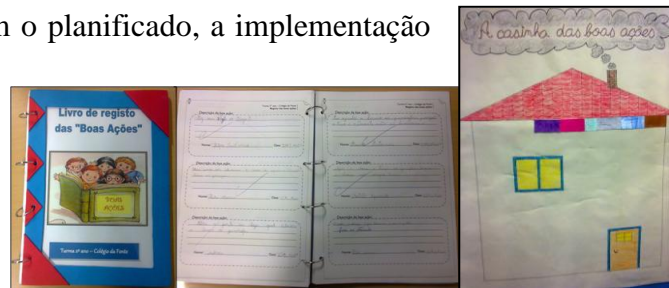


Figura 2.9 - Projeto a “Casinha das boas ações”

boas ações, ações normais e más ações. As mesmas foram analisadas e,

Após esta análise às frases das respetivas ações foi proposto aos alunos melhorarem as suas ações. Alguns alunos perceberam logo o objetivo desta introdução e sugeriram que as boas ações fossem premiadas. Assim, adaptando algumas dessas sugestões, foi proposto que registassem as boas ações num livro. Conforme reações, gostaram da ideia, então foi apresentado o livro de registo e explicados os procedimentos de utilização do mesmo. Foi também explicado os procedimentos em relação à atribuição dos tijolos, para colocarem na casinha das boas ações. A escolha / atribuição das cores dos tijolos foi, conforme planeado, feita através de sorteio. Desta forma, evitou-se situações de aborrecimento em relação às preferências de cores. Todos acataram a cor sorteada sem protestos e, antes de a aula

terminar, cada aluno iniciou a pintura, com a respetiva cor, dos rectângulos, que serão os tijolos da casa.

Por cada boa ação realizada e registada no livro era atribuído um tijolo; Cada aluno tinha uma cor atribuída; Quando a casa ficou totalmente preenchida a turma foi premiada com uma sessão de cinema na sala com direito a pipocas; O aluno que teve mais tijolos (boas ações) recebeu um prémio.

10. Reflexão crítica / Avaliação / Resultados

Considerando as abordagens efetuadas nos pontos anteriores, o trabalho desenvolvido demonstra a aplicação das perspetivas inicialmente traçadas. Conforme a análise – medidas de atuação (Anexo 2.9), em quase todas foram realizadas atividades de jogo ou lúdicas. Quanto aos resultados alcançados, considerando as observações analisadas em relatórios diários e os registos em instrumentos de avaliação (Anexo 2.15), estas metodologias estimularam e motivaram os alunos para os conteúdos lecionados, verificando-se interesse e bons resultados nas aprendizagens. Ao nível das competências sociais, nomeadamente, o comportamento dentro e fora da sala de aula (rotinas, momentos de diálogo, explicação de conteúdos), conforme relatórios e planificações, foram aplicadas algumas estratégias de controlo e gestão de grupo e também, embora muito recentemente, foi aplicada a medida principal: o projeto “Casinha das boas ações”. O acompanhamento e envolvimento nos jogos e brincadeiras livres foi, muitas vezes, aproveitado para estimular o desenvolvimento de competências e, como atrás referido, uma das estratégias para atuar no campo de ação prioritária.

Os elogios e o reforço positivo foram também estratégias de motivação e até de controlo de grupo muito utilizadas. Nas várias atividades realizadas procurou-se ter sempre em atenção as características, necessidades e gostos da turma e de cada aluno, promovendo e desenvolvendo com o acordo do Professor cooperante, estratégias de motivação e de resolução de problemas. Procurou-se também acompanhar, apoiar e fazer respeitar as tarefas de higiene e rotinas diárias. Quer nesses momentos de rotina, quer nas atividades didáticas, houve sempre a preocupação de que as mesmas fossem estimulantes e inovadoras, e, principalmente, adequadas às características da turma. Na opinião de Lino (2006) as experiências, a concetualização do ambiente educativo e a valorização pelos adultos impulsionam a evolução do desenvolvimento sociomoral das crianças e o processo de aquisição de valores, uma vez que, “(...) a origem dos valores está na experiência, que é

o principal factor de evolução (...)” e que “ (...) as actividades educacionais que se proporcionam às crianças devem dirigir-se, centrar-se e organizar-se à volta do processo de valoração” (p.95).

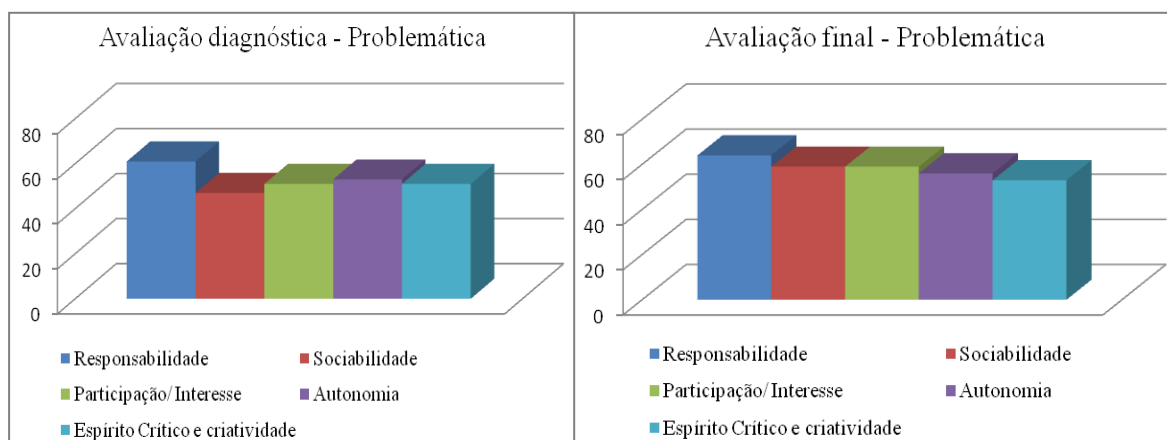


Gráfico 2.1 – Comparação dos resultados - Problemática

De acordo com o observado e analisado em avaliação final (Anexo 2.16), comparando os resultados com a avaliação diagnóstica (anexo 2.7), conforme se demonstra nos gráficos, verificaram-se ligeiras melhorias nas atitudes dos alunos, principalmente nos indicadores da Participação/Interesse e da Sociabilidade. Considerando as atitudes descritas anteriormente no ponto 9.2, esta ligeira evolução evidencia-se mais nas atitudes de respeito pelos outros, no cumprimento das tarefas e na forma mais adequada com que participam nas aulas.

Tal como foi perspectivado esperava-se melhores resultados, assim sendo, presume-se que os mesmos não foram alcançados porque as principais medidas implementadas a este nível (projeto “Casinha das boas ações”) foram iniciadas muito recentemente (14-01-2014). Por outro lado, atendendo à natureza da problemática (Formação Pessoal e Social, no domínio sócioafetivo), considera-se que as evoluções / resultados na aquisição destas competências não são imediatos, uma vez que elas fazem parte do processo de crescimento / desenvolvimento do aluno. Tal como refere Lourenço, (2002), “(...) o desenvolvimento moral, como outros tipos de desenvolvimento, requerem tempo e coordenação de acções por parte da pessoa (...)”.(p. 72). Espera-se assim que, no final do ano letivo se verifiquem algumas evoluções positivas nos comportamentos dos alunos.

11. Conclusão

Como foi demonstrado nos pontos anteriores, pretendeu-se que a realização de jogos e actividades lúdicas no 1.º Ciclo promovessem o desenvolvimento de competências

sociais nos alunos. Para o efeito, foram comparados os resultados da avaliação diagnóstica com a avaliação final e foram analisados, em relatórios diários, os comportamentos dos alunos durante as atividades realizadas. Tal como foi concluído no âmbito da prática em valência Pré-Escolar, os resultados alcançados com a aplicação de metodologias lúdicas e jogos não foram significativos ao ponto de se considerar que os jogos e atividades lúdicas promoveram alterações consideráveis no desenvolvimento de competências sociais. No entanto, a fundamentação teórica aqui apresentada considera que as atividades lúdicas são metodologias promotoras desses resultados. Depreende-se, contudo, que a aplicação sistemática destas metodologias pode, em todo o período da primeira e da segunda infâncias, contribuir para a formação de crianças e jovens socialmente mais responsáveis, autónomos, participativos e criativos.

Referências bibliográficas

- Abreu-Lima, (org.). (2006). *Inventário de Comportamentos na Sala*, Trabalho apresentado em Avaliação Psicológica: Formas e contextos, In Avaliação Psicológica: Formas e contextos – Volume XI , Braga.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*.(3ªed). Lisboa. Editora pergaminho.
- Educação, M. (2012). *Metas de Aprendizagem Para o Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação:<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem>
- Educação, M. (2012). *Programas e Metas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação:
<http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas>
- Fosnot, Catherine Twmey (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspetivas e Prática*. Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos
- Homann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (1998). *Cinco perspectivas sobre qualidade*, In DEB/GEDEP, (Eds), *Qualidade de Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/ Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério de Educação.
- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. Cadernos de Educação de Educação de infância. Nº 90. Associação de Profissionais de Educação de Infância. (pp. 4-7). Lisboa: Edições da APEI.
- Leite, Carlinda; Gomes, Lúcia e Fernandes, Preciosa (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Conceber, Gerir e Avaliar*. 4.ªEdição. Edições ASA;
- Lino, D. (2006). *A intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais*. Em Formosinho, J. (Org.), *Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade*.(3ªed). (pp.75 – 103). Lisboa: Texto Editores, LDA.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento Moral*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (s.d.). *Guia de Actividades Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*; McGraw-Hill. Portugal. Lisboa.
- Rego, T. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Rigolet, S.A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizado da Linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto Editora. Porto.
- Roldão, M. C. (2008). Que educação queremos para a infância? In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-196). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Sarmiento, T. & Fão, M. (2005). Todos juntos a brincar e a aprender. *Actas do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. (2005). Porto: GaiLivro.
- Silva, I. (1997). *Orientações para a Educação Pré - Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Núcleo de Educação Pré – Escolar.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil*. (2ª ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

Legislação referenciada

Decreto-Lei n.º 64/2007, de 14 de Março; Portaria n.º 139/2007, de 29 Janeiro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, Dec. Lei n.º 43/89 (regime jurídico do Ensino Particular e Cooperativo)

Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 fevereiro; Lei n.º 4/2007, de 16 de Janeiro

Despacho conjunto n.º 268/97 de 25 de Agosto de 1997

Webgrafia

Colégio da Fonte. Disponível em: <http://www.colegiodafonte.pt/AreaEducativa>.
(consultado em 25 de Outubro de 2013)

Junta de freguesia de Alcântara. Disponível em: <http://www.jf-alcantara.pt/>. (consulta de
outubro 2012)

Artigo: *INVENTÁRIO DE COMPORTAMENTOS NA SALA*. Disponível em :
<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54122/2/8581.pdf>. (acedido em 12
de Fevereiro 2014)

Junta de freguesia de Porto Salvo Disponível em: [http://www.jf-
portosalvo.pt/index.php?mid=15](http://www.jf-portosalvo.pt/index.php?mid=15); (acedido em 10 de Outubro de 2013)

Anexos