

**esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



**INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA**

**Departamento de Educação**

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

# **Relatório Final “Projetando o Futuro”**

**Ana Luísa Isidoro Damas**

**Coimbra, 2012**

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento - Educação

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

## Relatório Final

# “Projetando o Futuro”

**Ana Luísa Isidoro Damas**

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale e Professor Mestre Philippe Bernard Loff

Maio de 2012



## AGRADECIMENTOS

Por vezes, surgem obstáculos na vida que nos tentam desviar do caminho que queremos seguir, ou simplesmente, aparecem para nos dificultar o percurso.

Aos meus pais, namorado, amigos e colegas de estágio que me apoiaram, aturaram e incentivaram nos momentos em que me senti incapaz de conciliar todos os meus afazeres pessoais e profissionais...

Aos professores da ESEC que me acompanharam e orientaram durante estes anos de licenciatura e mestrado, nas supervisões dos estágios e sobretudo na elaboração deste documento...

À educadora e professora cooperantes, bem como à restante equipa educativa que mostraram sempre capacidade de compreensão e tolerância nos momentos mais difíceis...

E porque os últimos são os primeiros, às crianças, que são a razão do que me leva a ser educadora/professora...

A todos os que contribuíram para tornar esta experiência inesquecível...

O meu maior obrigado.



## **RESUMO**

Este relatório visa apresentar o percurso prático ao longo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Aqui serão relatadas as experiências no estágio de educação pré-escolar numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) com um grupo de 5 anos, bem como no estágio levado a cabo no 1º ciclo do ensino básico com uma turma do 2º ano de escolaridade. Estas experiências divergem não só pelas idades das crianças, mas também pelas educadora/professora cooperantes, assim como, pelas metodologias de ensino de cada instituição.

Algo inerente às duas experiências e que está na base deste relatório é a observação, a reflexão e a planificação. A observação é algo fundamental e imprescindível na formação de professores/educadores e que nos dá informações pertinentes permitindo-nos refletir sobre o grupo, sobre as suas necessidades e vontades, mas também sobre as nossas ações. As planificações são uma ferramenta que nos ajuda a estabelecer um percurso coerente na progressão do nosso trabalho, devendo, no entanto, ser flexíveis de forma a podermos adaptar às crianças e aos seus ritmos de desenvolvimento e aprendizagem.

**Palavras-chave:** educação pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico, observação, planificação, reflexão.

## **ABSTRACT**

The aim of this report is to present a practical route through the Master's Degree in Preschool and elementary education (CEB). Reported here are the experiments at the stage of Pre-School education in a private social solidarity Institution (IPSS) with a group of five-year-old preschoolers, as well as on a higher level carried out in the elementary stage of education with a class of 2<sup>nd</sup> grade students. These experiments differ not only by the ages of the children being taught, but also by the cooperative educator or teacher on duty and the methods used by each institution.

The basis of this experiment is to report the observation, reflection, and planning of the two experiments that are being conducted. Observation is an essential component of the training of teachers or educators and provides us with relevant information allowing us to reflect on the needs and desires of the group, as well as how we can improve our own methods of teaching. The lesson plans are vital tools that help us establish a consistent pathway in the progression of our work, yet it allows us to be flexible in order to be able to adapt to the children and their rates of development and learning.

**Key-words:** pre-school, primary school, observation, planning, reflection.

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
-------------------------	---

## **PARTE I – A OBSERVAÇÃO**

1. O conceito de observação .....	7
-----------------------------------	---

## **PARTE II – PRÁTICA EDUCATIVA: ESTÁGIO NO PRÉ-ESCOLAR**

<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	13
---	----

<b>CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO</b>	
--	--

1. Caracterização da instituição .....	15
--	----

2. Documentos organizacionais .....	16
-------------------------------------	----

3. Organização do ambiente educativo .....	18
--	----

3.1 - Caracterização do grupo .....	18
-------------------------------------	----

3.2 - Caracterização do espaço .....	21
--------------------------------------	----

3.3 - Caracterização do tempo .....	23
-------------------------------------	----

<b>CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIAS NO TERRENO</b>	
---	--

1. Área de formação pessoal e social .....	27
--	----

2. Área de expressão e comunicação .....	28
--	----

2.1 - Domínio das expressões: motora, dramática, plástica e musical .....	29
2.2 - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita .....	32
2.3 - Domínio da matemática .....	35
3. Área de conhecimento do mundo .....	40
4. Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) .....	42
5. Reflexão .....	48

#### **CAPÍTULO IV – METODOLOGIAS**

1. Metodologia de projeto .....	53
2. O modelo <i>High/Scope</i> .....	56

#### **CAPÍTULO V - PAPEL DO EDUCADOR**

1. O Papel do Educador .....	63
2. O Papel das Famílias .....	67

#### **CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....**

	71
--	----

### **PARTE III - PRÁTICA EDUCATIVA: ESTÁGIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

#### **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....**

	77
--	----

#### **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO**

1. O Agrupamento de Escolas .....	79
2. A Escola .....	81
3. A Turma .....	82

### **CAPÍTULO III – PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO**

1. A importância da planificação .....	87
2. A importância da reflexão .....	89
3. Áreas de Conteúdos – Uma abordagem prática e reflexiva .....	90
3.1 - A abordagem à Matemática .....	92
3.2 - A abordagem à Língua Portuguesa .....	100
3.3 - Outras áreas de conteúdos .....	106

### **CAPÍTULO IV- O MEU ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO**

1. Reflexão em torno do meu itinerário de formação .....	113
--	-----

### **CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....**

117

### **CONCLUSÃO .....**

119

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....**

123

### **WEBGRAFIA .....**

127

### **APÊNDICES .....**

129

# ÍNDICE DE ABREVIATURAS

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCT – Projeto Curricular de Turma

# ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1** – “Roda da Aprendizagem”

**Figura 2** – Os alunos a construírem a planta da sala de aula.

**Figura 3** – Resultado de alguns trabalhos com pinturas para analisar as simetrias.

**Figura 4** – Aluno a retirar uma minhoca de um copo com terra, para a colocar no centro do tabuleiro.



# **INTRODUÇÃO**



Este trabalho visa mostrar o percurso efetuado pelos estágios realizados no 2.º e 3.º semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O estágio em Educação Pré-Escolar deu-se no segundo semestre do mestrado, no âmbito da disciplina de Prática Educativa I, tendo-se realizado entre 28 de março e 24 de junho de 2011, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

Relativamente ao estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), este decorreu no terceiro semestre do mestrado, no âmbito da disciplina de Prática Educativa II e teve lugar entre o dia 10 de outubro de 2011 e 16 de janeiro de 2012. Este estágio foi realizado numa escola pública do 1.º CEB, numa turma do 2.º ano.

É de referir que este relatório será dividido em três partes, estando a primeira relacionada com a observação, algo que é comum a ambas as práticas educativas e que por esse motivo mereceu um destaque especial. Em seguida, será relatada a experiência vivida e desenvolvida no âmbito do ensino pré-escolar. Por fim, na terceira e última parte do relatório, a experiência no 1.º CEB.

Na Parte II deste relatório será feito um breve enquadramento teórico, seguido de uma contextualização do centro de estágio. Depois, serão relatadas algumas experiências consideradas mais relevantes, enquadrando-as em cada uma das áreas de conteúdos e explicando-as. As metodologias utilizadas nesta instituição são algo que a torna única e a distingue das demais, tendo portanto considerado pertinente referi-las e explicar em que consistem. Para além do espaço e das metodologias, o educador de infância, tal como as famílias, desempenham um papel

fundamental na educação e no desenvolvimento social, emocional e psicológico de cada criança, tendo merecido também um realce neste relatório. Para concluir esta parte, serão feitas algumas considerações finais sobre este percurso.

No que diz respeito à Parte III, esta é constituída igualmente por um enquadramento teórico, ao qual se segue uma caracterização do contexto de intervenção onde são referenciados os aspetos mais relevantes do agrupamento de escolas, da escola e sobretudo, da turma. O terceiro capítulo refere-se à importância da planificação e da reflexão, bem como, à condução do processo educativo. Este é seguido de uma reflexão em torno do meu itinerário de formação e de algumas considerações finais sobre o mesmo.

Com o desenvolvimento deste relatório pretende-se realizar uma abordagem atual ao sistema de ensino presente, quer no pré-escolar, quer no 1.º CEB, dando conta das metodologias utilizadas e de algumas atividades que se enquadraram em cada um deles.

## **PARTE I – A OBSERVAÇÃO**



## 1. O conceito de observação

*“Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas interações permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objetivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida.”* (Estrela, 1984, p. 135)

Numa primeira abordagem e em jeito de definição, o ato de observar representa uma intenção, decorrente do sentido da visão, de se obter informação acerca de uma dada realidade focada, com o intuito de melhor a conhecer/compreender. Neste seguimento e numa forma simplista, pode-se afirmar que ver/olhar não implica observar, contudo, observar implica ver/olhar. Por exemplo, contemplar algo ou alguém é torná-lo objeto de observação.

Em termos educacionais, são múltiplos os objetos de observação. Na sua prática quotidiana, o educador/professor depara-se com uma grande diversidade de situações que requerem a sua atenção. Com efeito, compreendê-las para atuar devidamente é fundamental a qualquer intervenção pedagógica coerente. Assim, a observação torna-se o

processo primário para a reunião de dados necessários à análise e reflexão de cada situação.<sup>1</sup>

No entanto, fatores que caracterizam, direta ou indiretamente, as diferentes situações, implicam diferentes formas de observação. Como tal, a recolha de dados deve decorrer de forma despercebida, sem condicionar a ambiência natural, influenciando comportamentos, para que a intervenção por parte do educador possa ser a mais acertada e permitir uma análise e reflexão viáveis da situação em questão.

Na educação, é através da observação que se identificam as necessidades e os interesses de cada criança, que tantas vezes afetam as suas aprendizagens. É nesta base que são elaborados projetos, com vista a colmatar as mesmas necessidades e alimentarem os seus interesses, incentivando assim o contínuo processo de aprendizagem.

Contudo, o processo de observação acarreta algumas implicações: ser situado no tempo, espaço e contexto para que se possam contextualizar reações e comportamentos em função dos fatores envolventes; realçar o que a criança gosta de fazer, sabe fazer, as situações em que se mostra ativa, as pessoas com quem interage, entre outras variáveis que potenciam um processo de observação bem-sucedido.

A importância da observação é tão real, que é através desta que se dá o conhecimento da realidade. Do modo como o real é analisado, resulta o modo como será interpretado, o que irá influenciar as formas de refletir e

---

<sup>1</sup> Informação contida no *site*:  
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/observacaot1.pdf>. Acedido em 23 de julho de 2011.

de agir. A este respeito, a ação é precedida pelo pensamento, ou seja, antes de se agir há que refletir sobre como o fazer, “*O professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)*” (Estrela, 1994, p.26).

Por sua vez, o educador/professor desempenha um papel duplo enquanto observador: ao mesmo tempo que participa ativamente com o grupo, deve ter o distanciamento necessário para atentar na situação de forma objetiva. É o ser capaz de simultaneamente desempenhar o papel de observador participante e independente.<sup>2</sup>

Apesar da dificuldade em se reunir as condições ideais, é de referir que o clima que rodeia o período de observação deve ser o mais natural possível. Tal fará com que as crianças não sintam que estão a ser, mais que observadas, avaliadas, o que condicionaria os seus comportamentos habituais.

Independentemente dos instrumentos de observação utilizados, a observação, quando preenchidos os requisitos para a sua realização, é desde logo fator de desenvolvimento entre as partes envolvidas no processo, na medida em que tanto o observado como o observador saem beneficiados.

---

<sup>2</sup> Informação contida no *site*:  
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/observacaot1.pdf>. Acedido em 23 de julho de 2011.



**PARTE II - PRÁTICA EDUCATIVA:  
ESTÁGIO NO PRÉ-ESCOLAR**



## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

*“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”* (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), 1997, p. 15)

Esta segunda parte do relatório pretende relatar as experiências mais relevantes do estágio em ensino pré-escolar, assim como dar ênfase às características que distinguem a instituição onde este decorreu, dos demais jardins-de-infância (JI). O estágio teve lugar numa instituição particular de solidariedade social (IPSS) que prima pela diferença nos métodos de ensino, distanciando-se do ensino tradicional e apoiando-se numa metodologia de projeto e num modelo *High/scope*, que visam a educação da criança pela sua ação, onde é ela própria que constrói o seu conhecimento, desenvolvendo assim a sua autonomia, socialização, sensibilidade e imaginação.

Assim sendo, em seguida serão abordados temas como a contextualização do centro de estágio, as experiências no terrenos enquadradas dentro das diferentes áreas de conteúdo e posterior reflexão acerca desse mesmo percurso, as metodologias utilizadas, o papel do educador e das famílias, o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), e para concluir, algumas considerações finais.



## **CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO**

*"A pedagogia (...), é, na verdade, um grito contra a pedagogia tradicionalista, pedagogia livresca, pedagogia da memória, que vive do livro e pelo livro como se, no dizer de Montaigne, não valesse mais um espírito bem formado do que uma cabeça bem cheia! Interessa-nos mais formar o espírito da criança do que mobilá-lo; e por isso, a tarefa fundamental (...) está em desenvolver na criança o espírito de iniciativa, o espírito de confiança em si, a noção da responsabilidade e da solidariedade."*  
(Barreto, 1970, p.170)

### **1. Caracterização da instituição**

A instituição cooperante onde decorreu o estágio de educação pré-escolar fica situada na freguesia de S. Martinho do Bispo, a 3,5km da cidade de Coimbra. A maioria da população trabalha no comércio e serviços existindo, no entanto, uma forte presença do sector primário, verificando-se a prática de uma agricultura de subsistência ou destinada à venda no pequeno comércio ou nos mercados locais. Os serviços existentes na localidade vão desde a educação, saúde, desporto, património e cultura, e comércio.

Esta instituição é uma IPSS e compreende as valências de creche e JI, prestando apoio a 220 crianças: 150 em JI e 70 em creche.

Na valência de JI existem seis salas com 25 crianças cada e que funcionam em sistema de rotatividade de salas três a três (2 salas dos cantinhos, 2 salas de expressões e 2 salas de ciências e tecnologias). Existem ainda dois salões polivalentes que se destinam sobretudo a atividades de psicomotricidade e dormitório; seis casas de banho (três para crianças e três para adultos); um refeitório; uma copa; um gabinete e uma sala de trabalho.

A instituição dispõe de um parque infantil vedado, uma horta e um espaço envolvente ajardinado de dimensões consideráveis. No complexo escolar, em que a está inserida, existem também disponíveis: um campo de jogos, uma sala de informática, uma biblioteca, uma piscina, uma sala multiuso e dois auditórios. Esta dispõe igualmente de uma carrinha de transporte de crianças mas apenas serve para realizar saídas (passeios) fora da instituição. As refeições são confeccionadas e asseguradas pela instituição.

## **2. Documentos organizacionais**

Os documentos organizacionais pelos quais se rege a instituição e o seu modo de funcionamento são, o Regulamento Interno de Creche e de Jardim de Infância; o Projeto Educativo e os Projetos de Sala.

- **Projeto Educativo**

Quando nos referimos ao Projeto Educativo “[...] referimo-nos a um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação

*da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada instituição através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresentando a sua missão, o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade educativa.” (Homem, 1998, in projeto educativo).*

Este projeto implica um currículo abrangente que satisfaça as necessidades educativas, os interesses e os diferentes níveis de desenvolvimento de todas as crianças; considerando os valores e as bagagens que elas já possuem.

O projeto educativo assenta num conceito chave: “O BRINCAR”. As crianças quando brincam, sentem-se felizes e quando estão felizes elas aprendem. É através do brincar que a criança alarga o seu universo de saberes. As atividades propostas no Jardim-de-infância partem do saber desta e procuram proporcionar desafios adequados que façam a criança despertar para novos interesses e conhecimentos (*in* projeto curricular de sala).

- **Projeto de Sala**

Este projeto tem como objetivo fazer com que as crianças vivenciem experiências significativas, através do diálogo, da leitura e escrita, expressão plástica, musical e motora, repletas de conteúdo e de sentido.

Uma das finalidades deste ano letivo é descobrir Coimbra de hoje mas também aspetos relacionados com a história da cidade, permitindo às crianças um acesso ao conhecimento de outros tempos.

### **3. Organização do ambiente educativo**

#### **3.1 Caracterização do grupo**

*“A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada.”*  
(OCEPE, 1997, p. 35)

Este grupo dos 5 Anos é composto por uma auxiliar de ação educativa e uma educadora de infância, 25 crianças, sendo 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino.

O grupo apresenta alguma heterogeneidade no que respeita às idades chegando a apresentar uma diferença de 12 meses entre si. Esta variedade de idades revela níveis de desenvolvimento diferentes e significativos.

As crianças vivem em Coimbra ou arredores, sendo na sua generalidade de um estrato socioeconómico médio/alto.

- **Domínio Sócio Afetivo**

Todas as crianças deste grupo exigem alguma disponibilidade física e afetiva por parte do adulto. Adoram brincar individualmente com ele, de carinhos e beijos. Na sua generalidade é um grupo bastante afetuoso.

Por vezes, e devido ao egocentrismo que ainda faz parte desta idade, elas têm necessidade da afirmação do “eu” e, ao relacionarem-se com os outros, geram-se conflitos pela partilha de alguns objetos ou atividades que se desenrolam. A maioria das crianças tem aprendido a negociar com os outros ou a recorrer ao adulto para a resolução de conflitos. Existem ainda algumas com dificuldade em aceitar regras e a palavra “Não”.

Durante as brincadeiras livres, as crianças iniciam a partilha de atividades e de brincadeiras, principalmente de faz-de-conta e de atividades de pares ou pequenos grupos. Elas gostam de explorar todos os cantinhos, de partilhar espaços, quer com os adultos quer com os pares.

O grupo é bastante autónomo e desinibido, apresentam ideias novas e dão sugestões na realização de trabalhos ou atividades. Apresentam elevados níveis de criatividade na realização dos seus trabalhos e gostam de mostrar ao grupo e adultos as suas criações.

- **Domínio Psicomotor**

Todas as crianças apresentam um notório controlo do seu corpo. De um modo geral, as crianças exploram de forma adequada as suas capacidades (Saltar, correr, trepar, coordenar mãos e pés, ...).

Têm particular gosto pela expressão dramática, motora e plástica, aderindo com bastante entusiasmo a este tipo de atividades. O grupo consegue seguir jogos com múltiplas regras e evidencia interesse por jogos coletivos.

A maioria já consegue agarrar no lápis demonstrando um bom controlo dos dedos. Os seus desenhos têm um traço preciso e objetivo. Todas as crianças já identificam os seus trabalhos e escrevem o seu nome. A maior parte já recorta com precisão.

- **Domínio cognitivo-linguístico**

Dada a diferença de idades existentes neste grupo, verifica-se uma grande disparidade de aquisições ao nível das suas competências. Todas as crianças dizem o próprio nome, dos amigos e dos pais, identificam partes do corpo em si e no outro e identificam alguns objetos, animais, alimentos, etc., falam de acontecimentos presentes e passados. Algumas recorrem ao imaginário e inventam histórias e canções recorrendo a um vocabulário alargado.

As raparigas revelam preferência por jogos de matemática que incitem a criação de regras e possibilitem a exploração em conjunto. Algumas revelam também, grande interesse pelos jogos de chão, fazem sequências e criam objetos utilizando a imaginação. Os rapazes, na sua maioria, gostam de jogos de linguagem, de ler histórias, de jogar às lutas e de inventar histórias de faz-de-conta.

Ao nível da linguagem denotam-se casos distintos entre as crianças. Algumas utilizam frases pouco elaboradas, enquanto que, as crianças

mais velhas, já se encontram na fase da explosão do vocabulário. Elas combinam palavras formando frases cada vez mais complexas. Estas transmitem, por vezes, ideias bastante pormenorizadas e relacionam-se com o ambiente que as rodeia bem como de coisas que imaginam ou sentem.

É um grupo, que na sua generalidade demonstra falta de concentração em momentos de grande grupo, em conversas, partilhas, histórias ou canções. Tem dificuldade em ouvir e respeitar tanto os pares como os adultos.

Relativamente à área da matemática, têm adquirido noções de tempo, espaço, classificação de objetos, quantidade e noção de número, comparar e graduar objetos.

Os pontos fortes deste grupo prendem-se com a expressão dramática, o nível alto de afetividade com os adultos, a autonomia e a expressão motora.

As áreas a trabalhar com o grupo estão relacionadas com a concentração, as regras, a linguagem e comunicação, o respeito pelo outro e as relações de qualidade com pares.

### **3.2 Caracterização do espaço**

*“A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.” (OCEPE, 1997, p. 38)*

Neste jardim-de-infância encontra-se implementado um sistema de rotatividade de salas em vez da típica atribuição de uma sala a cada grupo. Este é indicado no plano semanal de atividades pedagógicas.

Podem-se considerar algumas vantagens neste sistema de rotatividade de salas, entre as quais, a rentabilização do espaço e dos materiais uma vez que todos acabam por usufruir de um espaço com dimensões bastante superiores ao de uma simples sala de atividades. Outra vantagem a considerar, é o facto de se oferecer as mesmas condições a todas as crianças, dando-lhes as mesmas oportunidades de utilização e de fruição de um espaço que, se não fosse comum, ofereceria oportunidades muito diferentes e reduzidas. Este sistema favorece o trabalho de equipa. Torna-se indispensável organizar o trabalho, planear as atividades e decidir em conjunto. Finalmente e graças à partilha do espaço, nenhum grupo está fechado em si próprio, na sua individualidade (*in* projeto educativo).

A rotatividade de salas implica que as crianças possam adquirir sentido de responsabilidade no que toca ao respeito pelo material, pelo trabalho dos colegas e pela arrumação das salas para o grupo que os vai seguir na ocupação das mesmas. Este sistema fomenta o intercâmbio e a cooperação entre os grupos.

O espaço encontra-se dividido por áreas de interesse. As salas de JI permitem à criança o conhecimento do mundo através de uma aprendizagem ativa onde a criança escolhe, usa, manipula e experimenta. *“O principal objetivo da educação de infância é fortalecer a confiança das crianças no entendimento que têm do ambiente que as rodeia e da sua própria experiência.”* (Katz e Chard 2009, p.5)

É importante mencionar que as áreas ou cantinhos podem sofrer alterações, sendo modificadas e/ou substituídas por outras de acordo com o interesse dos grupos 3,4,e 5 anos e também de acordo com o espaço disponível.

Post e Hohmann (1995) referem que a organização do ambiente físico, isto é, do espaço, “*deve proporcionar às crianças conforto e bem-estar, e ao mesmo tempo [...] oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem ativa*” (in projeto curricular de sala).

### **3.3 Caracterização do tempo**

*“O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo.”* (OCEPE, 1997, p. 40)

Esta instituição está aberta todos os dias úteis das 7h45 às 18h30m.

Como refere o projeto de sala, as rotinas têm de ser enriquecedoras e pretendem responder às necessidades de cada criança, estabelecendo-se deste modo os seguintes objetivos para cada momento.

- **Chegada e da partida**

Cumprimentar pais e crianças de forma tranquila; Apoiar as crianças e as famílias no processo de separação e de reencontro.

- **Momentos de higiene**

Integrar os cuidados de higiene na exploração e brincadeira da criança; Encorajá-la a realizar as tarefas de higiene sozinha; Ajudá-la um progressivo controlo dos esfíncteres.

- **Hora das refeições**

Proporcionar à criança momentos de convívio e bem-estar à refeição; Apoiar as crianças na progressiva autonomia à hora da refeição; Proporcionar a integração de novos alimentos na sua alimentação.

- **Sesta**

Ajudar as crianças a acalmarem-se para a sesta; Deixar que elas tenham vários modos de acordar; Criar alternativas sossegadas para as crianças que dormem menos.

- **Tempo de escolha livre**

Prestar atenção às crianças enquanto exploram e brincam; Dar continuidade às ações e ideias das crianças; Criar um ambiente de comunicação constante (adulto criança e vice-versa); Apoiar a interação das crianças com os pares; Incentivar as crianças a arrumarem os brinquedos e materiais depois do tempo de escolha livre.

- **Atividades em grande e pequeno grupo ou individual**

Planear antecipadamente e proporcionar experiências ativas em grupo; Oferecer material e atividades diversificadas; Respeitar as escolhas das crianças; Fazer comentários e apoiar as suas ações.

De mencionar ainda, que este grupo praticava natação duas vezes por semana (segunda-feira e quarta-feira, durante 45 minutos) e que as atividades de psicomotricidade ocorriam à sexta-feira entre as 9h30 e as 10h30.

Os horários e as rotinas existentes estão ligados a um conceito de segurança uma vez que permite à criança saber o que vai acontecer. O horário estipulado pela instituição torna-se assim previsível mas ao mesmo tempo flexível, permitindo à equipa educativa a capacidade de a qualquer momento poder responder às necessidades e desejos das crianças.



## **CAPÍTULO III – EXPERIÊNCIAS NO TERRENO**

As experiências vivenciadas durante este estágio foram muitas e todas elas com a capacidade de gerar uma necessidade constante de refletir sobre o que era observado. Algumas vezes, a intervenção era implícita ou necessária, enquanto outras, apenas a observação era suficiente para me deleitar com o mundo real e imaginário em que as crianças viviam todos os dias e as aprendizagens que dali advinham.

Neste capítulo, serão relatadas algumas das experiências mais relevantes que vivi e observei no decorrer do estágio. Aqui, irei descrevê-las e enquadrá-las nas respectivas áreas de conteúdo.

### **1. Área de Formação Pessoal e Social**

*“O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima.”*  
(OCEPE, 1997, p.52)

Este desenvolvimento que contribui para o bem-estar e autoestima da criança implica uma progressiva independência desta e do grupo. Esta independência significa, de um modo geral, desenvolver competências no âmbito do saber-ser e saber-fazer; maior domínio na utilização de materiais e instrumentos; apropriação do espaço e do tempo; progressiva autonomia, liberdade de escolha e tomada de decisões; autonomia

coletiva ao nível da construção de regras do grupo e participação democrática nas propostas e decisões da vida em grupo; vivência democrática, valorizando o confronto de opiniões e a resolução conjunta de conflitos, a tolerância, a compreensão do grupo e a tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes; a formação de cidadãos conscientes, desenvolvendo o espírito crítico e a interiorização de valores, conhecimentos e atitudes (OCEPE, 1997).

A formação pessoal e social é uma área de conteúdos integradora e transversal a todas as outras. Por este motivo não é possível destacar nenhum acontecimento ou atividade que tenha contribuído de forma particular para o desenvolvimento desta área de conteúdos uma vez que todas as experiências vividas e realizadas contribuíram para esse fim.

## **2. Área de Expressão e Comunicação**

Esta área engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de comunicação.

Porque todos se referem à aquisição e aprendizagem de códigos como meios de relação, de recolha de informação e de sensibilização estética, os vários domínios desta área estão intimamente relacionados entre si. Qualquer um deles é indispensável para que a criança represente o seu mundo interior e o mundo que a rodeia, condicionando ou favorecendo a forma como esta o entende e o sente (OCEPE, 1997).

## **2.1 Domínio das expressões - dramática, motora, musical e plástica**

No domínio das expressões foram muitas e diversificadas as atividades em que as crianças estiveram envolvidas.

Elas mostram um enorme gosto e interesse por cada uma destas áreas, sobretudo pela expressão musical, área na qual, comparativamente com as outras, as atividades são mais escassas. Ao tentar realizar um exercício neste âmbito, foi um pouco complicado gerir o entusiasmo do grupo, uma vez que a euforia de poder tocar instrumentos e fazer um jogo em grande grupo era imensa, o que acabava por tornar o cumprimento de regras algo difícil. Num caso como este, a solução mais indicada é deixar as crianças contactarem com o material livremente e de maneira a fazerem a sua própria exploração à forma, ao toque e ao som de cada instrumento.

Apesar delas estarem pouco habituadas a atividades de expressão musical, a música em si está presente em todas as outras expressões. A expressão motora é talvez aquela onde mais se integra a música, quer seja para criar um ritmo de movimentos, servir de “momento de ação” (quando a música pára, as crianças param também), dançar, criar uma coreografia, entre outras. Na área da expressão plástica foram igualmente, algumas vezes, utilizadas músicas para criar um ambiente específico na altura de fazer desenhos e pinturas relacionados com diversos temas. Também na expressão dramática a música surge para recriar ambientes particulares, como foi o caso da festa de final de ano que nos remetia para a época medieval.

Na área da expressão plástica são várias as técnicas e formas de expressão que podem ser utilizadas, como o desenho, a pintura, digitinta,

rasgagem, recorte e colagem ou até modelagem. Esta é a expressão a que as crianças estão mais habituadas. Já no final do estágio era visível uma certa saturação quando lhes pedíamos para fazerem um desenho ou para pintarem alguma coisa com lápis de cor, lápis de cera ou marcadores. O envolvimento e entusiasmo eram mais visíveis quando os trabalhos eram realizados com tintas. Um exemplo desse entusiasmo foi notório quando, numa ida ao colégio para um *atelier* de expressão plástica, o professor pergunta se as crianças já estão cansadas e se querem ir embora e uma diz cheia de alegria “Não! Eu estou a adorar!”.

Outro tipo de contacto que as crianças devem ter a nível da expressão plástica é o contacto com a arte. Uma das nossas saídas foi ao Museu Machado de Castro para as crianças verem um quadro da Rainha Santa Isabel. Elas gostaram muito e estiveram extremamente atentas ao quadro, explorando-o e analisando-o ao pormenor.

*“Os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético.”*  
(OCEPE, 1997, p. 63)

A expressão motora é uma área pela qual as crianças mostram particular interesse. Neste domínio, elas têm liberdade de movimentos. Elas desenvolvem noções relacionadas com o corpo e a diversidade de formas de o usar e sentir, assim como a motricidade global e a motricidade fina. Aqui, as crianças libertam energias correndo, saltando, dançando e fazendo jogos (como o “jogo do tubarão” e a “apanhada”). Elas gostam

de se sentir livres e apreciam o facto de poderem fazer coisas diferentes, como por exemplo, andar de bicicleta.

Segundo as OCEPE (1997), a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais. Na interação com outras crianças em atividades de jogo simbólico, elas tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade. Esta expressão é um dos pontos fortes deste grupo de crianças. Elas demonstram particular interesse pela dramatização e pelo jogo simbólico. Isto foi bem visível na dramatização, feita pelo grupo, da história de Pedro e Inês. Aqui as crianças tiveram a oportunidade de saber o que é a arte da representação teatral, bem como contactar com todo o ambiente característico que a envolve, como sejam cenários, guarda-roupa, postura corporal, expressão facial, projeção de voz e entoação, etc. O empenho era evidente e a forma como se envolviam no teatro, como representavam as suas personagens encarnando posturas, tons de voz e gestos era fascinante. E à “escala” de 5 anos devo salientar a seriedade, profissionalismo e responsabilidade com que fizeram esta peça.

Individualmente, destaco uma criança que durante um período de brincadeiras livres, se sentou sozinha numa mesa à minha frente e começou a brincar ao “faz de conta”. Ela fazia de conta que era professor e apontava numa folha o nome dos alunos que se estavam a portar mal. O menino gesticulou, falou sozinho e, por vezes, até gritou com os seus alunos imaginários. Ele dizia: “Sentados! Todos sentadinhos, senão não

faço a aula!"; "Ai, ai, ai, ai!"; "Vocês vão estar todos sentadinhos!", e depois começou a ensinar-lhes o abecedário "a, b, c, d... z". Tal como esta criança, outras demonstraram o gosto pelo faz de conta, umas sozinhas e outras em pequeno grupo brincando às "mamãs" ou às "cabeleireiras". As crianças gostam de recriar situações do quotidiano e usam objetos reais ou imaginários para o fazer dando sempre largas à imaginação como só elas sabem.

## **2.2 Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**

Este é um domínio que passa por um alargamento do vocabulário da criança, correção e complexificação da construção frásica. As vivências do quotidiano permitirão que as crianças usem, adequadamente, frases simples de diversos tipos, promovendo a construção de um código cada vez mais elaborado. Uma prática recorrente durante o estágio foi a de, sempre que estivéssemos a comunicar com as crianças, quer no recreio ou em brincadeiras, quer em atividades, pedíamos sempre que elas identificassem palavras que não conheciam ou que não sabiam o que significava, para podermos explicar da melhor forma possível. Por vezes eram os próprios colegas, que porque sabiam ou porque deduziam e faziam ligações a outras palavras, explicavam o significado e assim se criava uma dinâmica de grupo muito rica e interessante.

*"A literacia emergente é, segundo Whitehurst e Lonigan (2001), o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvimentalmente anteriores à aprendizagem da leitura e escrita. Constitui, assim, um conjunto de saberes adquiridos na interação com*

*materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas.*”<sup>3</sup>

Esta citação explica o significado da literacia emergente como um esforço da criança para descobrir o sentido do que está impresso e neste grupo há crianças muito despertas para leitura e para a escrita. Estas crianças têm vontade de saber o que está escrito em todo o lado, mostram capacidade de começar a juntar letras e vocalizá-las, e têm vontade de copiar tudo. Elas identificam algumas letras e números, nomeadamente se essas letras estiverem presentes no seu nome, no nome dos pais ou de amigos e reconhecem também alguns números associados sobretudo aos seus aniversários. Apesar de haver crianças um pouco menos desenvolvidas a este nível, nesta altura, algumas já reconhecem as letras sem precisar de as ver primeiro. Elas já reconhecem a direccionalidade da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo), mas algumas crianças ainda reproduzem algumas letras e números em “efeito espelho”.

A leitura e a escrita emergente foram alvo de grande interesse durante esta experiência. Uma criança, quando via a data escrita no quadro, ia até lá e começava a copiar tudo mais abaixo. Quando era questionada sobre se sabia o que estava a escrever, ela dizia que sim reconhecendo imediatamente as letras e os números, nomeando-os. Esta criança está muito à vontade nesta área e aproveita todos os pretextos que encontra para praticar a escrita. Outro exemplo, é o caso de uma menina que ainda não reconhece todas as letras, mas que, a dada altura, ao fazer um desenho com base numa fotografia onde aparecia uma frase, ela deu

---

<sup>3</sup> FERNANDES, P. (s/d). “Literacia emergente e contextos educativos”, p. 2, Acedido em: 11 de abril de 2011, em: [http://omb.no.sapo.pt/documentos/Artigo\\_PauloFernandes\\_OMB.pdf](http://omb.no.sapo.pt/documentos/Artigo_PauloFernandes_OMB.pdf).

extrema importância à mesma e não descansou enquanto não a conseguiu escrever na totalidade, ainda que tendo apagado inúmeras vezes algumas letras que tentava copiar e perguntando, por vezes, que letras eram. Algo que também acontecia com alguma frequência era eu estar a fazer registos de observações e algumas crianças aproximarem-se de mim, perguntando o que é que eu estava a escrever e pedirem-me para escrever os seus nomes ou nomes de amigos no meu caderno.

Às quartas-feiras era dia de uma criança contar uma história. Elas podiam trazer um livro e “lê-lo” para os amigos ou apenas contar uma história que conhecessem ou inventada. Neste caso, uma menina mostrou o livro e “leu-o” contando a história à sua maneira, baseada nas imagens que via. Ela mostrava as imagens aos colegas sempre que acabava de contar a parte referente às páginas em questão. Numa outra ocasião aconteceu uma criança estar ao meu lado e ver-me a escrever no meu bloco de notas. A dada altura ela agarrou no bloco e disse que me ia ler a história de Pedro e Inês e começou a contá-la como se fosse isso que estivesse escrito.

Outro momento que considero digno de registo deu-se enquanto se explicava uma atividade que consistia em cada criança fazer um desenho que correspondesse a um texto que já estava escrito na folha. Estas folhas foram circulando para que as crianças tivessem uma ideia mais clara do que era pedido. Nesta altura começou a ser frequente ouvi-las dizer, “Aqui está escrito o nome do/da...”, “Está aqui a letra ‘R’ que também está no meu nome”, entre outros comentários. Quando isto aconteceu, foi então pedido que elas vissem se reconheciam outras palavras ou letras nas folhas que foram passando.

Um outro bom exemplo da emergência da leitura foi quando, numa manhã, as crianças estavam reunidas no exterior a comer a fruta e eu pousei as tampas das caixas que continham a maçã. Passado pouco tempo um menino pegou nelas e começou a tentar ler o que lá estava escrito (nome das educadoras). Outra criança juntou-se a ele agarrando também noutra tampa e foram falando e identificando letras tentando descobrir o que lá estava. Entretanto dei uma ajuda a juntar algumas das letras e dizendo os nomes.

Por vezes as crianças estão tão atentas aos pormenores que nos surpreendem verdadeiramente. Um dos momentos em que isto aconteceu foi quando, certo dia, antes de irmos ao Museu Machado de Castro, eu os surpreendi com uma carta do príncipe. Ao retirar a carta da caixa, a carta anterior a esta (que por lapso não tinha sido retirada) saiu juntamente com ela. Quando me apercebi da existência de duas cartas, rapidamente tentei esconder a que não correspondia a esta atividade mas as crianças viram que tinham sido retiradas duas e não apenas a que eu li. Assim que terminei a leitura da carta, logo me pediram para ler a outra. Tentei disfarçar dizendo que não era outra carta e que era apenas uma folha em branco mas algumas crianças prontamente disseram que sabiam que era uma carta porque viram que tinha letras escritas. Aqui eles fizeram a associação das letras às cartas.

### **2.3 Domínio da matemática**

O domínio da matemática deve fazer parte do quotidiano da educação pré-escolar e das experiências educativas que esta proporciona. Fundamentada nas vivências do espaço e do tempo ou através da

manipulação de objetos, a criança apreende a diversidade das formas e as características dos objetos que pode seriar, classificar ou agrupar de acordo com uma ou várias propriedades. As aprendizagens matemáticas estão intimamente ligadas à linguagem e implicam não só a apropriação do conceito mas também a sua designação. Em jeito de curiosidade, o facto é que a matemática está presente em quase tudo no nosso dia-a-dia, estando ligada a todas as áreas sem exceção, à maioria das nossas ações e grande parte de tudo o que nos rodeia (OCEPE, 1997).

Os momentos de atividades matemáticas foram muitos, desde exercícios de memorização e sequencialização, formar conjuntos, seriar e ordenar, etc. Este é um trabalho importante a implementar com as crianças para desenvolver a sua capacidade de raciocínio lógico e a construção de noções matemáticas. É igualmente importante que o material seja atrativo para as crianças e neste caso elas tinham a liberdade de escolher o que mais gostavam para realizar estas atividades, tendo em conta desde as cores, os tamanhos e as formas (animais, frutas, transportes, entre outros).

### **A matemática no dia-a-dia**

Durante esta experiência de estágio foram vários os momentos espontâneos em que as crianças trabalharam a matemática sem ter consciência disso.

#### Exemplo 1-

Quando chegou o momento de escolher o que se ia fazer a seguir. Uma vez que não houve consenso, reduziram-se as hipóteses a duas e a partir

daí as crianças iam escolher de forma democrática o que queriam fazer. Foi então feita uma votação na qual as crianças que queriam a hipótese “A” ficariam do lado esquerdo e as que queriam a hipótese “B” ficariam do lado direito. No final foi feita a contagem de cada um dos lados para ver qual tinha mais elementos e assim eleita a hipótese vencedora.

Uma das meninas disse que tinha sido o grupo dela a ganhar. Como ela estava errada fez-se nova contagem e a resposta manteve-se. A menina foi então questionada se 12 era mais ou menos que 10, à qual ela respondeu que era mais, mas continuando a afirmar que o grupo dela tinha ganho, até que começou a pensar melhor e acabou por entender que afinal não estava certa. Pediu-se então aos meninos de um grupo para (um de cada vez) ir dar as mãos a um menino do outro grupo e no final ver quantos meninos sobravam, sabendo assim quantos do grupo de 12 havia a mais que no grupo de 10. Esta foi uma boa forma de trabalhar a matemática utilizando uma situação do dia-a-dia, assim como também foram utilizadas boas estratégias para contar e explicar o mais e o menos, o maior e o menor.

A votação também é uma boa estratégia para ir ao encontro das vontades/necessidades das crianças. Desta forma a atividade é eleita de forma democrática ganhando aquela que tem mais votos por parte das crianças, não sendo a educadora a tomar qualquer decisão. Desta forma as crianças percebem que têm direito a escolher o que gostam mais, mas ao mesmo tempo sabem que se não ganharem têm que respeitar a decisão dos outros, uma vez que foi votada em maioria.

### Exemplo 2-

Ao fazer um desenho de D. Pedro I, uma das crianças estava muito atenta aos pormenores. Quando chegou a altura de desenhar as mãos, ela olhou para as suas próprias mãos e contou quantos dedos tem (contando até cinco) e posteriormente desenhando cinco dedos em cada mão. Contou-os por duas vezes para ter a certeza que a correspondência dos cinco dedos em cada mão estava correta, fazendo assim a associação e a contagem. Esta criança teve a necessidade de recorrer à contagem para garantir que estava a desenhar corretamente, não fazendo ainda a associação direta do número ao objeto, ou seja, *subitizing* perceptivo. Por isto, entende-se a capacidade de reconhecer “manchas” (a cardinalidade) sem ter que recorrer à contagem. O desenvolvimento desta percepção facilita o cálculo mental e é fundamental no desenvolvimento do sentido do número (Castro e Rodrigues, 2008).

### Exemplo 3-

Enquanto aguardávamos a chegada do autocarro para a visita à Quinta das Lágrimas uma menina pediu-me para me sentar ao pé dela para ver o meu relógio. Quando me sentei, ela disse que ia contar quantos brilhantes tinha à volta. A criança dizia para os outros se calarem porque a estavam a desconcentrar. Começou então a contar mas contou tudo seguido até chegar aos 30, não tendo noção de que a certo ponto se iam começar a repetir. Depois contou bem os brilhantes laterais (18). Outra menina também quis começar a contar os que estavam à volta e contou 40. Mais uma criança se juntou e contou 20 no interior. Um menino que estava ao lado, ao ouvi-las a contar começou também a fazer a contagem mas

apenas a fazer a sequencialização dos números cardinais para as acompanhar, sem estar a contar nada em concreto.

Para cada caso em concreto as OCEPE (1997) referem:

*“... há crianças que aprendem com gosto e facilidade a memorizar a sucessão de números cardinais; é, no entanto, mais importante perceber a correspondência de uma determinada quantidade a um número, do que saber de cor a sucessão numérica.”* (OCEPE, 1997, p.77)

No fim, considero que mais importante do que terem acertado, tarefa também dificultada pelo número considerável de brilhantes e pelo seu tamanho reduzido, destaco o seu interesse pelos números, bem como o facto de até a personalização de um relógio poder servir de exemplo atrativo para treinarem, neste caso, o contar de números.

#### Exemplo 4-

Pouco depois de chegarmos ao Museu Machado de Castro começou a chover e tivemos que nos abrigar. Como a maioria das crianças estava a olhar para a paisagem, deu-se espontaneamente início a um jogo de memorização e contagem. Este consistia em olhar para um determinado sítio durante algum tempo e depois virarem costas (sem espreitarem). Era então feita uma pergunta, por exemplo: “quantas janelas viram naquela parede?”. Deste modo é associada a matemática a situações do dia-a-dia e vimos como ela está presente em tudo o que está à nossa volta. As crianças apreciam muito este tipo de jogos e é uma excelente forma de

desenvolver e associar a matemática às coisas simples do dia-a-dia, e ver como ela é omnipresente.

#### Exemplo 5-

Enquanto fazia o penteado para a festa de final de ano a uma menina, ela começou a contar o que eu estava a fazer. Ou seja, ia começar a terceira trança do lado esquerdo e ela perguntou quantas é que eu estava a fazer e eu disse que ia na terceira e que ainda ia fazer pelo menos mais uma daquele lado. Então, começou a fazer as contas e disse “Se aí vão estar quatro, depois vais fazer mais quatro do outro lado, então vou ficar com oito trancinhas”.

### **3. Área do Conhecimento do Mundo**

*“Todas as áreas de conteúdo constituem, de certo modo, formas de conhecimento do mundo.” (OCEPE, 1997, p.79)*

Esta é assim considerada uma área transversal, assemelhando-se à área de formação pessoal e social. Isto acontece porque, seja qual for a atividade, a brincadeira ou a aprendizagem efetiva, ela acaba sempre por se enquadrar nesta área de conteúdo. A área do conhecimento do mundo é encarada muitas vezes como uma sensibilização às ciências e relacionada com o meio próximo, introduzindo aspetos que têm a ver com história, sociologia, geografia, biologia... (OCEPE, 1997).

Ao longo do estágio foram muitas as atividades/experiências que se relacionam direta ou indiretamente com o conhecimento do mundo. O destaque vai particularmente para as deslocações efetuadas fora do jardim-de-infância e que colocaram as crianças em contacto com o mundo que existe no seu meio próximo e do qual (salvo algumas exceções) elas pouco ou nada sabiam.

O tema do nosso projeto de sala “Pé na estrada... à procura da bota desaparecida do príncipe” permitiu-nos dar a conhecer às crianças a história da sua cidade e as lendas dos príncipes e princesas, reis e rainhas que a marcaram. Procurou-se mostrar e relacionar o passado com o presente, levando-os a descobrir na primeira pessoa, a Coimbra de hoje.

As visitas que realizámos à Universidade, ao Jardim Botânico, à Quinta das Lágrimas, à Mata do Buçaco, entre outras, foram essenciais para que estas crianças ficassem a conhecer o seu meio próximo e toda a história que o envolve, assim como a atualidade em que se insere. O contacto com a natureza, com pessoas, com a realidade do dia-a-dia fora do jardim-de-infância é muito importante para elas, quer seja a nível do relacionamento interpessoal, bem como sociocultural. A participação em eventos como o cortejo dos pequenitos permitiu-lhes viver o ambiente do cortejo da Queima das Fitas, mas com a moderação que a idade exige.

Dentro das instalações também é possível as crianças “contactarem” com o mundo que as rodeia. Para tal são comemoradas as datas importantes do calendário, tais como o dia da mãe, dia do pai, dia da criança, etc. No que toca ao conhecimento do meio próximo, tentámos sempre levar até elas as tradições e os costumes da sua cidade, através da apresentação de

PowerPoint com fotos ou vídeos, mas também com mostra do traje académico, atuação da tuna de medicina e um grupo de fados.

Destaco agora a viagem de finalistas. Este foi o culminar da nossa experiência de estágio e tanto eu como as minhas colegas quisemos acabar com uma experiência inesquecível para estas crianças que nos acompanharam no decorrer das doze semanas de estágio. Foi um dia que implicou uma preparação exaustiva e pormenorizada para que tudo corresse bem. Tivemos que nos deslocar à Serra do Buçaco antes desta viagem para fazer o reconhecimento do terreno, para posteriormente sabermos quais seriam os sítios estratégicos onde colocar as pistas. Elaborámos um jogo de pistas com o tema do projeto e “agarrando” em tudo o que as crianças abordaram ao longo do ano. Depois, no local, para além da visita guiada, do almoço e das brincadeiras livres, lá fomos nós à descoberta das pistas que nos levariam à “bota perdida do príncipe”. E eis que no final a encontrámos para alegria e satisfação tanto das crianças como nosso, com o sentimento de missão cumprida.

#### **4. Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)**

“Segundo Laevers, o bem-estar emocional constitui um dos dois indicadores fundamentais de qualidade em educação. *«Quando o ambiente educativo é emocionalmente acolhedor, as crianças sentem-se felizes e recetivas aos estímulos que as rodeiam. Estabelecem relações positivas, são confiantes, aceitam os desafios, têm uma boa autoestima e*

*lidam bem com as suas experiências e sentimentos, positivos ou negativos.*” (Laevers et al, 1997, p. 90) Ainda de acordo com Laevers, o outro indicador é o envolvimento. O envolvimento/aprendizagem ativa é o estado mental ideal para que ocorra aprendizagem.” (*in* projeto educativo, p.8)

Como refere Gabriela Portugal (2010), a avaliação das aprendizagens e desenvolvimento de cada criança, é uma das tarefas mais difíceis e simultaneamente uma das mais importantes no processo educativo. É necessário que os educadores saibam observar e documentar essas mesmas observações de forma a que os resultados possam ser fidedignos. É fundamental que sejam utilizados sistemas de avaliação que nos possam indicar os pontos fortes e as fraquezas, sendo estas últimas, neste caso específico da educação de infância, as áreas que carecem de atenção e intervenção diferenciada.

É aqui que surge o sistema de acompanhamento de crianças – SAC. Este tem por base um ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e ação sobre o bem-estar, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O SAC é assim, um instrumento de apoio à prática pedagógica do educador de infância. Este pretende facilitar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e desenvolvimento curricular.

Este sistema está organizado em ciclos contínuos de observação e reflexão ao longo do ano, contendo cada ciclo três fases: 1ª Fase – observação e avaliação geral do grupo; 2ª Fase – análise, reflexão e conclusão sobre a avaliação geral; 3ª Fase – definição de objetivos e de

iniciativas para o contexto educativo geral e para algumas crianças em particular.

Na 1ª Fase procura-se entender os níveis de bem-estar e implicação de cada criança, identificando assim crianças com dificuldades sócio emocionais e crianças com baixa implicação ou dificuldades de desenvolvimento.

A 2ª Fase consiste em duas abordagens, a primeira das quais dirigida ao grupo/contexto educativo em geral e a segunda, dirigida às crianças que levantam maior preocupação, de forma individualizada e personalizada. É feito também um registo sobre os aspetos positivos e negativos, nomeadamente o que está a correr bem e situações que possam motivar preocupação.

No que respeita a 3ª Fase, esta atenta nos aspetos positivos e negativos identificados. Após esta reflexão passa-se à definição de objetivos e de iniciativas para crianças em particular. Concluída a 3ª Fase podemos passar à concretização de ações.

De referir que as três fases estão interligadas e que no final deste ciclo, segue-se um novo, onde serão novamente efetuadas observações e avaliações de todas as crianças, incidindo agora mais específica e particularmente no contexto e em algumas crianças que tenham sido identificadas como casos específicos a ter em atenção.

O SAC permite, a quem o coloca em prática adequadamente, ficar com uma visão clara acerca: do funcionamento do grupo de crianças em geral, considerando os níveis de implicação e bem-estar; de aspetos que

requerem intervenções específicas; da identificação de crianças que necessitam de atenção diferenciada; de como traçar um conjunto de iniciativas que levam à resolução de problemas e maximização da qualidade educativa; e avaliação dos resultados (aprendizagens e desenvolvimento de competências).

A reflexão incide acima de tudo nas cinco componentes curriculares referidas pela Gabriela Portugal (2010): a oferta (riqueza do contexto educativo, organização dos espaços, materiais e atividades); o clima do grupo (o “à vontade” da criança no contexto e no grupo, as relações ali criadas e o conforto que este proporciona à criança em todos os níveis); o espaço para iniciativa (quanta iniciativa e autonomia existem no contexto, nomeadamente no que respeita aquilo que a criança quer fazer, durante quanto tempo, e com quem); a organização (se a rotina diária está corretamente organizada, se tem em conta as vontades, necessidades e desejos das crianças e se existe simultaneamente os recursos humanos estão a ser utilizados da melhor forma); e o estilo do adulto (se o adulto está atento às necessidades da crianças, se as estimula e incentiva em atividades, ao mesmo tempo que lhe faculta o espaço necessário para que possa desenvolver as suas próprias descobertas e aprendizagens).

É igualmente essencial avaliar o desenvolvimento das competências nas crianças. Saber se para além de estarem implicadas nas atividades que estão a desenvolver, se estas são adequadas para as idades em questão e se estão a ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades.

*“Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.*

*A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.” (OCEPE, 1997, p.27)*

A execução das tarefas do SAC foram uma mais-valia para mim e penso que para todas as colegas estagiárias. Aprendemos a observar e a refletir mais pormenorizadamente sobre o grupo, cada criança individualmente, os seus interesses e desejos e ainda sobre o contexto geral. O inimigo número um nestas tarefas foi o fator tempo. Este era muito escasso e condicionou em muito a minha prestação nas tarefas do SAC e no preenchimento das fichas.

No que respeita à primeira fase, esta estava direcionada para a avaliação geral do grupo, tendo em conta os níveis de bem-estar e implicação de um subgrupo de seis crianças. Esta tarefa prendia-se mais com a observação e reflexão a nível da atribuição de valores aos níveis de bem-estar e de implicação (Ficha 1G). Estes níveis variam de dia para dia, por vezes até de uma hora para a outra, ou até no minuto seguinte e podem estar relacionados com diversos fatores. Daí a dificuldade desta tarefa, mas também por isso existiu uma nova observação das mesmas crianças. Aqui observei-as durante as suas brincadeiras livres. É fundamental a capacidade de refletir sobre as crianças e sobre os seus níveis de bem-estar e implicação. Mas aqui surgiram as dúvidas na escolha dos valores a atribuir aos mesmos. Apesar de tudo, os valores foram dados em

consciência e estou convicta de que traduzem a observação atenta que fiz (Apêndice 1).

Relativamente à segunda fase, esta consistia na análise e reflexão feitas em torno do grupo e do contexto, refletindo sobre o que me agrada e preocupa no jardim-de-infância, assim como os fatores que podem contribuir para os altos ou baixos níveis de bem-estar e implicação (Ficha 2G). Houve também espaço para ouvir a opinião das crianças acerca do jardim-de-infância, no que respeita ao que lhes agrada e desagrada, bem como aos seus interesses e desejos. As informações gerais sobre as características/recursos da comunidade e famílias e também o projeto da instituição, foram recolhidas através da consulta de documentos da instituição e por observação (Apêndice 2).

A terceira fase foi ainda mais complexa, não só porque o ano letivo estava a chegar ao fim, sendo esta a fase mais trabalhosa para nós, mas porque esta ficha (Ficha 3G), tal como as outras, não podia deixar de ser preenchida com a máxima ponderação. Para que tal não acontecesse era necessário tempo para refletir e para pensar nas ações concretas a desenvolver, tendo em conta as necessidades de mudança que achássemos necessárias. Esta terceira fase levantou-me algumas dúvidas no preenchimento da ficha 3G e com a falta de tempo não tive oportunidade de fazer uma reflexão mais exaustiva sobre os pontos a referir. Desta feita, preenchi apenas o que achei mais importante e talvez, a única coisa que considero que realmente necessita de mudar. Daí que o único item preenchido seja o correspondente ao clima de grupo. No que respeita às prioridades, apenas as numerei de 1 a 5 por ser o que era pedido. Neste ponto apenas consegui considerar o 1 e o 5, como o que tem menor prioridade e o que exige prioridade máxima. Quanto aos

restantes, considero que estejam todos aproximadamente no mesmo patamar, não achando relevante haver prioridades de um sobre os outros, mas como tinha que atribuir valores, assim fiz (Apêndice 3).

Citando Gabriela Portugal no artigo “Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar”, *“Se o bem-estar e implicação das crianças aumentam, o educador sabe que está no caminho certo. Sabe que está a promover e fortalecer a autoconfiança das crianças, a alimentar a sua curiosidade e ímpeto exploratório, a desenvolver os seus talentos e competências.”*<sup>4</sup>

## 5. Reflexão

Atividades à parte, há ainda que contar com a implicação, bem-estar e iniciativa das crianças e neste sentido registaram-se níveis deveras satisfatórios. Desde o gosto pelo faz de conta, o imaginário, a leitura e escrita emergentes, a presença da matemática em tudo... No que toca ao “faz de conta”, é brincadeira que os leva a encarnar uma personagem, nomeadamente fazerem de professor(a) por imitação do que observam na escola, facto que facilmente se poderá justificar por se tratar daquele(a) que tantas vezes é a primeira grande referência, ou mesmo um “ídolo” para qualquer criança. Podendo estar associado a este primeiro ponto de

---

<sup>4</sup> GABRIELA. P. et al. (s/d). Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (sac), p.8. Acedido em [http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=264&Itemid=41](http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=264&Itemid=41), a 2 de abril de 2012.

observação, o imaginário das crianças é uma imensidão de criatividade só possível com as ainda poucas experiências de vida e o parco conhecimento do mundo, num paralelismo com as suas capacidades inatas de observância e retenção de novas informações, captando tudo o que os cinco sentidos lhes promovem. Por sua vez, podendo também haver alguma associação entre a imaginação infantil e a leitura e escrita emergente, esta foi registada ao longo de todas as semanas de estágio.

As crianças demonstram desde cedo uma tremenda vontade de aprender a ler e escrever, como se procurassem novas formas de expressão para se tornarem mais independentes dos crescidos neste domínio. Se considerarmos que há um mundo por descodificar, é de louvar estas iniciativas reveladas pelas crianças, cabendo ao educador saber direccionar este seu interesse emergente de forma adequada com recurso às técnicas pedagógicas mais apropriadas.

A última observação prende-se com a matemática. Podendo estar presente em todo o lado, as crianças puderam comprovar isso mesmo, ainda que sem terem plena consciência disso. Basta atentar-se nos exemplos que foram alvo de registo ao longo destas semanas, como seja: a preocupação de uma criança que realizava o desenho de um boneco e que se pôs a contar os dedos que desenhava em cada mão, para que constassem cinco dedos em ambos os lados; a curiosidade de meninas em contar quantas “pedrinhas brilhantes” tinha um relógio de pulso e aqui, mais importante do que a capacidade de acertarem no número exato (tarefa dificultada pela forma circular do relógio e tamanho reduzido das “pedrinhas”) foi o facto de algumas terem sabido contar até 40, contagem bem superior àquela que se considera como sendo normal para 5 anos; uma menina que, sem ainda ter a percepção no que toca a unidades de

medida (como seria de esperar nesta idade) refere que bebeu “2 quilos de água”.

Importa referir que, em jeito de conclusão, foi graças à elaboração do SAC que pude observar e registar alguns dos aspetos mencionados, assim como ter noção de como identificar estes níveis de implicação, bem-estar e iniciativa das nossas crianças.

A cumplicidade com estas crianças e o respeito mútuo que se gerou foram evidentes. O à-vontade de ambas as partes era notório e quando isso existe é “mais de meio caminho andado” para as coisas correrem bem. A gestão do grupo, por altura da 3ª fase do estágio, já se fazia com alguma facilidade. O respeito por nós e pelas regras que impúnhamos no desenrolar das atividades era visível, o que facilitava a comunicação e tornava tudo muito mais enriquecedor, tanto a nível individual como coletivo.

Algo muito utilizado durante estes meses e que não podia deixar de referir, é a importância dos reforços. Os reforços, positivo e negativo, são utilizados com frequência, mas sobretudo o reforço social<sup>5</sup>. Este comportamento foi visto e posto em prática tanto por iniciativa da educadora, como das estagiárias, sempre que se justificou quer por

---

<sup>5</sup> Segundo Rutherford e Lopes (1993), o reforço social é quando se dá a alguém uma resposta socialmente recompensadora (consequência positiva), logo após a ocorrência de um comportamento. Isto fará com que a frequência deste comportamento aumente. Quanto mais rápido for a recompensa pelo comportamento adequada, mais eficaz é o reforço. Alguns exemplos de reforço social são: um sorriso; elogios; “*feedback*” positivo imediatamente após o comportamento positivo; e algumas palavras de incentivo como “bom trabalho”, “estou orgulhosa de...”, “muito bem”.

comportamentos desajustados, quer para incentivar algumas crianças a fazer algo ou apenas para reforçar os bons comportamentos (comportamentos desejados/adequados) para que estes pudessem ter continuidade.

Devo mencionar ainda algo que observei algumas vezes e que a muitos pode passar despercebido – ocupação de “tempos mortos”. É fundamental criarem-se estratégias de ocupação destes momentos em que, por instantes, não se está a fazer nada e o grupo dispersa-se. Dada a minha inexperiência anterior ao estágio e curta experiência adquirida ao longo do mesmo, não me sinto ainda preparada para, espontaneamente e sempre que necessário, atuar de forma a colmatar esse espaço. Isto é algo que se adquire com o tempo e nesta experiência pude observar e refletir sobre esta questão que até então não considerava existir.

Estes últimos meses, foram meses em que dei o melhor que soube e pude às crianças que acompanhei e mesmo às que, não sendo do grupo, me abordavam. Todavia foi um aprendizado mútuo, uma vez que tentei transmitir-lhes conhecimentos, tendo ao mesmo tempo, aprendido muito com elas. Posto isto, cada dia foi uma aprendizagem. Foram doze semanas muito ricas a nível profissional e pessoal, onde pude crescer e evoluir e que vou recordar para sempre.



## **CAPÍTULO IV – METODOLOGIAS**

### **1. Metodologia de projeto**

A metodologia de projeto é um método de formação emergente que atribui às crianças o papel principal na sua própria formação. Esta baseia-se na educação permanente sustentada na autonomia, na interação constante entre o sujeito e o meio e no desenvolvimento que daí advém. As crianças são consideradas agentes dinâmicos, suscetíveis de construir o seu processo de conhecimento. Esta metodologia, tem origem nas crianças, tendo sempre em conta que elas já possuem, experiências e vivências que devem ser valorizadas. Estas aprendem apoiando-se numa dinâmica criadora e participativa, em interação com o grupo no qual estão inseridas. Poder-se-á mencionar que “projeto” remete para um conceito ligado à previsão de algo a que queremos dar forma. Não é possível projetar qualquer linha de trabalho sem conhecer as crianças e o seu modo de vida. A definição de um trabalho de projeto tem que ser feita partindo das características específicas de cada realidade. Para que isto aconteça é necessário observá-las, em inúmeras situações, para, posteriormente, se estudar e relacionar os seus comportamentos (Rolo, 2007).

A realização de um projeto exige a elaboração de planos que estabelecem as tarefas a serem desempenhadas por cada um, quando e quais os recursos necessários - intervenientes, como se organizam, estratégias a desenvolver, atividades que permitam a concretização do mesmo. *“O tema de um projeto para crianças pequenas é normalmente inspirado no*

*mundo que mais diretamente as rodeia”* (Katz e Chard, 2009, p.5). Como cada criança é um ser individual, um projeto visa adequar-se às suas necessidades e interesses, fomentando a sua autonomia e decorrendo num clima de segurança, confiança, de implicação pedagógica e afetiva (Rolo, 2007).

*“...O trabalho de projeto, enquanto parte significativa do currículo, estimula as competências emergentes e ajuda as crianças a aprofundá-las, uma vez que fornecem contextos nos quais essas competências são intencionalmente aplicadas.”* (Katz e Chard, 2009, p.11)

É fundamental que o ambiente educativo seja organizado de forma a que as características de cada criança sejam valorizadas e possam ser objeto de estimulação específica. As tarefas devem ser variadas, bem como os jogos e as atividades. A intervenção por parte da equipa educativa deve concentrar-se nas crianças e deve ter sempre em conta se estas estão ou não motivadas nas tarefas que estão a desenvolver.

Segundo Katz e Chard (2009), um dos objetivos do trabalho de projeto é permitir aos próprios educadores de infância sentirem o seu trabalho como estimulante e motivante, atribuindo assim um maior ênfase à atuação do educador relativamente ao incentivo que proporciona às crianças. Como refere o projeto educativo da instituição cooperante, este incentivo deve conduzir à interação com pessoas, objetos e com o ambiente. Esta interação, por sua vez, deverá ter um significado pessoal para elas. As crianças devem participar ativamente nos seus próprios estudos, ou seja, um conteúdo ou tópico de um projeto deverá ser, geralmente, retirado do mundo que é familiar a cada criança. Ainda

segundo estes autores, é objetivo principal deste tipo de aprendizagem, desenvolver as mentes em crescimento das crianças, incentivando-as a colocar questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento acerca de fenómenos significativos que as rodeiam.

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, refere que a educação ao longo da vida se baseia em quatro pilares. Pilares estes, que a metodologia de projeto permite à criança adquirir através da sua prática, são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.<sup>6</sup>

Katz e Chard (2009) referem ainda, as diferenças entre o ensino sistemático (tradicional) e o trabalho de projeto. Estas diferem, acima de tudo, no elemento central das aprendizagens. Enquanto que, no ensino sistemático, o educador é o centro do processo educativo, tornando os alunos e as suas aprendizagens dependentes dele; no trabalho de projeto existe uma partilha de responsabilidades entre o educador e o aluno, mas sempre colocando em primeiro lugar o aluno e as suas vontades, desejos e necessidades. *“Como forma de aprendizagem, o trabalho de projeto acentua a participação ativa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho.”* (Katz e Chard 2009, p.5)

Para Katz e Chard (2009), existem três fases do trabalho de projeto: planeamento e início; desenvolvimento de projetos; reflexões e conclusões. Estes são os procedimentos para a implementação do

---

<sup>6</sup> DELORES, J. (2010). “Um Tesouro a Descobrir” – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, p.31. Acedido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>, a 2 setembro de 2011.

trabalho de projeto. Existem ainda cinco características transversais às três fases, sendo elas: discussão; trabalho de campo; investigação; representação e exposição. Estas devem ser facilitadoras do planeamento e da avaliação do projeto durante o seu desenvolvimento.

Em jeito de conclusão, resta referir que os projetos só podem representar os interesses do grupo e centrarem-se nele, se os mesmos surgirem do meio que o rodeia ou das experiências vividas por ele. *“O educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras”* (OCEPE, 1997, p.35). As estratégias vão sendo definidas ao longo do tempo a partir de uma grande flexibilidade e abertura na relação plano/concretização. Considero que o trabalho de projeto representa um proposta pedagógica que se baseia numa atividade a desenvolver em grupo e durante a qual existe a preocupação em abordar um tema que tenha real interesse para o mesmo, tendo sempre em conta os seus desejos e necessidades. Desta forma os projetos permitem o desenvolvimento intelectual, afetivo e sociocultural das crianças.

## **2. O modelo *High/Scope***

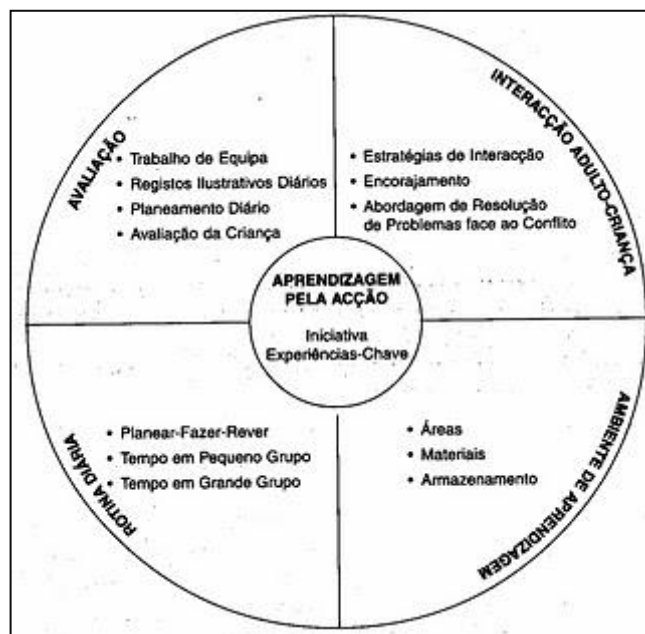
*“Na abordagem que a High/Scope propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas através da aprendizagem pela ação. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos*

*um balanço crítico na educação das crianças. O papel do educador é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação. Creio que é isto que faz com que o nosso programa tenha bons resultados.”*  
(Hohmann e Weikart, 2007, p.1)

O currículo *High/Scope* surgiu em 1962, pelo psicólogo americano David Weikard, em Ypsilanti, Michigan. Este projeto inicialmente designado *Perry Preschool Project* e mais tarde, *High/Scope Perry Preschool Project*, foi concebido para dar resposta ao insucesso contínuo dos alunos do secundário oriundos dos bairros mais pobres desta localidade. Weikard desenvolveu então um programa em educação pré-escolar que preparava as crianças para a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, diminuindo assim o insucesso escolar e a delinquência infantil (Hohmann e Weikard, 2007).

Segundo Hohmann e Weikart (2007), a aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.

O diagrama que se segue, intitulado “Roda da Aprendizagem”, realça os princípios curriculares *High/Scope* para o pré-escolar, que guiam os profissionais que trabalham segundo este modelo, na sua prática diária com as crianças. São eles: aprendizagem pela ação; interação adulto-criança; contexto de aprendizagem; rotina diária; avaliação.



**Figura 1** - "Roda da Aprendizagem" (Hohmann e Weikart, 2007, p.6)

A aprendizagem pela ação surge, neste diagrama, como o cerne de todo um processo. As crianças aprendem fazendo. Elas desenvolvem-se através das suas próprias iniciativas proporcionando a si mesmas uma aprendizagem única, que resulta da sua interação com o mundo que as rodeia. Esta é definida como “a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 22).

A criança, ao desenvolver conhecimentos por ela própria, envolve-se, sistematicamente, em experiências-chave – “*interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico.*” (Hohmann e Weikart, 2007, p. 5). São estas experiências que proporcionam, à criança,

múltiplas situações de aprendizagem e que a levam a decidir as atividades que quer desenvolver, a escolher os materiais a utilizar e a definir como o vai fazer, assim como, se vai interagir com alguém e de que forma.

A interação adulto/criança neste modelo, requer que esta interação seja positiva entre ambas as partes. É deste clima positivo de segurança e bem-estar, que surge a sensação de “à vontade” para as crianças serem elas próprias, agirem e expressarem, livremente e com confiança, os seus sentimentos e pensamentos. Os adultos devem apoiar as suas intervenções, de acordo com uma abordagem direcionada para a resolução de conflitos. Esta consiste em apoiar a criança a ser autónoma, tanto nas suas escolhas e no desenvolvimento desse processo, como na resolução de problemas que daí possam advir (Hohmann e Weikart, 2007).

O contexto/ambiente de aprendizagem é outro princípio importante no *High/Scope*. O ambiente onde decorrem as aprendizagens é fundamental para que possam ser as crianças a fazer escolhas e tomar decisões sobre aquilo que lhes interessa. Posto isto, é de extrema importância que o educador saiba planear e organizar os espaços e os materiais onde irão decorrer estas aprendizagens ativas. Os espaços devem ser amplos e estar divididos por áreas de interesse, tais como, área da dramatização, área da biblioteca, área das construções, entre outras. Estas áreas devem estar bem delimitadas e distribuídas, de forma a que as crianças que aí se encontrem, não sejam incomodadas pelas demais que estão nas outras áreas ou que apenas se queiram deslocar de uma área para outra. Os materiais devem ser numerosos, variados, motivadores e estimulantes,

para que possam ser manipulados e explorados convenientemente, ao gosto de cada uma, e permitir uma enorme variedade de brincadeiras. Estes devem estar acessíveis às crianças. As prateleiras devem ser baixas para que elas os possam alcançar sem dificuldade, e devem estar dentro de caixas transparentes e devidamente etiquetadas, a fim de que as crianças possam identificar o que cada uma contém. No fim das atividades, as crianças devem arrumar os materiais utilizados, nos locais corretos de onde foram retirados inicialmente e assim manter toda a operacionalidade deste processo.

O planeamento de uma rotina diária que apoie e contribua para uma aprendizagem ativa das crianças, é outro dos princípios curriculares que guia os profissionais que utilizam esta metodologia. Quando as crianças conhecem a rotina diária do seu JI, elas são capazes de prever o que vai acontecer ao longo do dia. Esta capacidade contribui para que as crianças adquiram um sentimento de segurança e simultaneamente de independência em relação ao adulto. O processo “planear-fazer-rever”, inerente à rotina diária em *High/Scope*, permite às crianças expressarem os seus desejos e vontades, concretizá-las, e no final, refletirem sobre o que fizeram. Deste modo, são elas que tomam as decisões relativamente às suas próprias aprendizagens. Cabe aos adultos incentivarem as crianças a fazerem as coisas de forma autónoma (Hohmann e Weikart, 2007).

No que respeita a avaliação nesta abordagem *High/Scope* “*avaliar implica um espetro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto.*” (Hohmann e Weikart,

2007, p.8). A avaliação resulta de uma observação diária e recolha de informação através de um registo, também ele diário, de notas ilustrativas sobre o que veem e ouvem ao efetuar a observação. Esta informação que vai sendo recolhida, tem como objetivo o preenchimento do instrumento de avaliação da criança, designado “*Child Observation Record*” (COR – Registo de Observação da Criança). Esta forma de avaliação difere das demais, uma vez que tem a particularidade de não retirar as crianças do seu ambiente natural nem das suas rotinas diárias (Hohmann e Weikart, 2007).

Posto isto, o currículo *High/Scope* destaca-se pelo papel ativo das crianças, na aquisição do seu próprio conhecimento e pelas aprendizagens ativas, resultantes da interação destas com o ambiente que as rodeia. O educador guia as crianças e apoia-as nas suas experiências e vivências, sendo assim, um elemento promotor de aprendizagens significativas.



## **CAPÍTULO V – O PAPEL DO EDUCADOR**

### **1. O Papel do Educador**

De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), compete ao educador *“Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas”*.

O processo de aquisição de regras, normas e valores começa desde cedo e prolonga-se durante toda a vida, estabelecendo assim um alicerce para o indivíduo, enquanto ser integrante de uma sociedade.

Como refere Mónica Rolo, a criança, centrada em si própria, expressa espontaneamente interesses, desejos, sentimentos e emoções e possui uma necessidade constante de agir. Ela é espontânea, sincera e liga-se aos outros por laços afetivos. A sua interação com o meio e com os que a rodeiam é feita de forma dinâmica e específica, demonstrando assim as suas capacidades, necessidades e talentos, à sua maneira e com o seu ritmo próprio (Rolo, 2006).

De forma a promover o desenvolvimento global da criança, compete ao educador o importante papel de lhe propiciar situações que despertem a curiosidade e estimulem a sua capacidade de pensar e de agir, incentivando-a a descobrir soluções e a ultrapassar dificuldades. Para isto, o educador deve organizar atividades, dentro e fora do JI, que

estimulem a imaginação das crianças e que simultaneamente lhes permitam estender e complementar os seus conhecimentos.

Relativamente ao papel do educador no contexto educativo onde decorreu o estágio:

*“ Interessar as crianças, estimulá-las, levá-las a refletir, animá-las sempre e nunca as humilhar, mesmo quando erram, procurar dar às crianças uma educação tão completa e equilibrada quanto possível e fazer da escola o lugar mais atraente, mais alegre e mais encantador.”* (Barreto,1970, p.184)

Segundo Hohmann e Weikart (2007) o papel do educador neste contexto (*High/Scope*) é o de apoiante do desenvolvimento, sendo o seu principal objetivo o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças. O educador deve observar e interagir com as crianças para descobrir como elas pensam e raciocinam, apoiando-as através:

- Da organização do ambiente e das rotinas destinadas á aprendizagem através da ação;
- Do estabelecimento de um clima de interação social positivo;
- Do encorajamento de ações intencionais, da resolução de problemas e da reflexão verbal por parte das crianças;
- Da observação e interpretação das ações de cada criança em termos dos princípios desenvolvimentais e da sua incorporação nas experiências-chave do currículo *High/Scope* (representação criativa, linguagem e

literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo);

- Do planeamento de experiências que sejam alicerçadas nas ações e interesses das crianças.

De acordo com o projeto educativo da instituição subsistem três princípios que guiam a ação dos educadores, são eles: proporcionar um ambiente educativo rico, estimular a iniciativa da criança e o diálogo experiencial, que vai permitir o estabelecimento de relações positivas que estimulam a ação e que caracterizam um contexto educativo de qualidade. *“Ao desempenhar este papel, os adultos não só são ativos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos; sendo observadores-participantes conscientes.”* (Hohmann, 2007, p.27)

Ainda segundo Rolo, a autonomia é claramente uma meta a atingir a partir da relação da criança com o meio. Para tal, é necessário que haja uma assimilação e interiorização progressiva de regras e normas que irão ajudar no desenvolvimento da mesma, assim como, do seu sentido de responsabilidade. Para que isto suceda, é necessário que seja estimulada a iniciativa, a experimentação e a possibilidade de analisar experiências. Não podemos nunca esquecer que a criança deve estar consciente do motivo pelo qual as regras e as normas existem e por que razão as tem que cumprir. A existência das mesmas pode ajudá-la a sentir-se mais segura eliminando deste modo algumas dificuldades que possam ocorrer (Rolo, 2006).

*“A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada.”*  
(OCEPE, 1997, p. 35)

Ao educador compete organizar o espaço em que as crianças se movem, com o objetivo principal de criar no JI um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Segundo Katz e Chard (2009), cabe ao educador o papel de promover a aquisição de comportamentos e atitudes através de uma metodologia de projeto, em que a aprendizagem efetiva parte do conhecimento emergente que advém da experimentação e da organização intelectual de cada criança.

Em suma, e citando Hohmann (2007, p.46) *“Ajudar as crianças a aprenderem a ajudar-se a si próprias é uma das melhores formas de os adultos serem úteis às crianças”*. O educador deve fomentar o desenvolvimento físico e intelectual das crianças estimulando-as a descobrir a sua individualidade, ao mesmo tempo que lhes desperta o interesse para o contacto com os outros. O educador reflexivo deve ter presente na sua prática diária, aquilo que caracteriza e define a sua forma de ser e de estar enquanto profissional da primeira infância (princípios, metodologias, posturas, entre outros...).

## 2. O Papel das Famílias

*“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (in Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, Capítulo II, Artigo 2º)*

Tendo novamente por base a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (1997) e os seus princípios gerais pedagógicos, é igualmente objetivo da educação pré-escolar *“Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”*.

A criança faz parte de um extenso conjunto de instituições, tais como: família, jardim-de-infância, vizinhança, serviços vários, entre outros, que influenciam a sua educação e o seu desenvolvimento.

O seio familiar é o inicial espaço onde a criança se insere e onde são feitas as primeiras transmissões de valores, costumes e tradições. É também aqui, que se dá início ao seu processo de socialização. As crianças e as suas famílias, por terem percursos, características e origens diferentes, dão-nos informações pertinentes que devem ser geridas no sentido de promover um bom plano relacional com todas as partes envolvidas, assim como com a comunidade onde estamos inseridos.

Passa pelo educador, a criação de estratégias para poder chegar a um vasto conhecimento da história individual de cada criança.<sup>7</sup>

A cooperação dos educadores e das instituições com as famílias permite o estabelecimento de uma relação pessoal de afeto, respeito e confiança com os pais ou encarregados de educação, o que constitui uma condição fundamental para uma ação educativa participada.

O papel das famílias, não apenas dos pais, mas dos avós, encarregados de educação não familiares, entre outros, é de extrema importância devendo existir uma colaboração constante entre as partes envolvidas no processo educativo da criança, não apenas dentro da instituição, mas também em atividades de caráter extraescolar. No caso deste grupo, era frequente a criação de algumas atividades onde crianças, famílias, educadora e auxiliar, se juntavam em momentos de convívio e lazer, criando assim laços afetivos e interações comunitárias, fundamentais para um crescimento saudável e em ambiente de respeito e confiança, o que leva a um desenvolvimento rodeado de normas e valores com os principais sujeitos instrutivos.

Como refere o projeto educativo, o papel da família tem que ser perspectivado no sentido de um maior envolvimento com a instituição. Trata-se, deste modo, de criar pontes de comunicação, de diálogo entre todas as famílias e o JI, cujo interesse reverterá, de um modo particular, a favor da criança.

As reuniões de pais contaram sempre com uma adesão positiva e, sempre que tal não foi possível, era visível a preocupação em contactar

---

<sup>7</sup> Informação contida no site: [http://4pilares.zi-yu.com/?page\\_id=314](http://4pilares.zi-yu.com/?page_id=314). Acedido em 17 de fevereiro de 2012.

pessoalmente a educadora, justificando a impossibilidade de estar presente o que, por si só, demonstra interesse em participar e em estar presente na vida escolar e no desenvolvimento e educação dos seus filhos.



## **CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Doze semanas de estágio passadas ao ritmo de uma agenda preenchida por aulas e estágio, trabalhos e atividades... E se o tempo deste já havia sido considerado curto, a intensidade a que as circunstâncias do semestre obrigaram tornaram-no ainda mais breve, ficando a sensação de que soube a pouco. Não porque tenha aprendido pouco. Pelo contrário, pois considero que é neste ambiente profissional em que é permitido falhar para se aprender com os erros, que mais conhecimentos se adquirem e, neste sentido, soube a tanto. Tanto que o tempo foi pouco para quem, como eu, tem ainda tanto que saber acerca de técnicas pedagógicas para a educação de crianças. Creio mesmo que o dobro do tempo (seis meses) fosse o ideal, principalmente se considerar que foi no final destes três meses que me comecei a sentir preparada para intervir de forma ativa à altura dos 5 anos. Não obstante, o tempo condiciona todo um dia-a-dia e daqui surge outra perspetiva relacionada com o tempo de estágio: «menos» foi mais, na medida em que tudo foi concentrado para que se conseguisse tirar o máximo proveito possível desta experiência; «pouco» foi muito no que toca às aprendizagens adquiridas no tempo que tinha sido previamente estipulado; «muito» é pouco, no sentido de que por maior domínio que se tenha nesta área tão sensível como é a educação de infância, nunca se sabe tudo sobre o universo das crianças.

Dando agora lugar à instituição, esta constitui um exemplo a seguir a todos os níveis, desde as infraestruturas, equipamento e materiais pedagógicos, equipa educativa, área envolvente, até aos métodos de ensino. Este último em particular vem contrariar o ensino tradicional, em

prol de um ensino mais pró-ativo em que a criança aprende a executar tarefas por si e a brincar à sua vontade, dentro de limites mais alargados supervisionados por adultos, para assim cultivarem as suas aprendizagens, isto apesar de seguirem as diretrizes de um projeto anual. Há também um sistema adotado pela instituição e do qual me tornei apologista. Refiro-me à rotatividade de salas, que não só permite que cada sala seja adaptada e especializada numa determinada área, como implica que as crianças estejam em constante mudança de ambiente, o que favorece a motivação, concentração e satisfação pela ausência de rotinas e monotonias associadas a uma só sala.

E o que dizer da temática para as atividades anuais? Sobretudo se estas forem sobre ideais que fazem parte do imaginário infantil, capazes de captar a atenção espontânea de qualquer criança desta idade, como seja a deste ano letivo sobre príncipes e princesas. Tal constitui uma forma mais atrativa de programar atividades em torno de um tema central e, por conseguinte, dar-lhes uma sequência lógica, como foi o caso da procura da “Bota Perdida do Príncipe”. Ainda a este respeito, é de salientar que também potencia atividades fora da instituição, das quais são exemplo os vários eventos que foram realizados no decorrer do estágio, que não só tiveram um carácter lúdico, pedagógico, como convém, e ainda sociocultural.

Deste modo aprendi o que é estar com um grupo de crianças do pré-escolar, mais propriamente com 5 anos de idade, pois as suas necessidades pedagógicas diferem dos demais. O registo e a reflexão das observações que se sucediam também passaram a integrar as práticas diárias adotadas na instituição, de forma a se fazer um melhor

acompanhamento de toda a dinâmica das atividades aplicadas e evolução das crianças implicadas.

No seguimento de tudo acima referenciado, estagiar num jardim-de-infância como este representou assim uma enorme mais-valia para mim e uma experiência deveras enriquecedora. A arte de bem educar exige cada vez mais uma sabedoria e sensibilidade ímpares, a fim de se perceber atempadamente as necessidades educativas dos mais novos, cada vez mais complexas, difíceis de compreender e em constante mutação, por influências marcadamente sociais.

De experiência tão apazível que fora e num registo mais pessoal, lembrando os níveis de implicação, bem-estar e iniciativa das crianças observados, uma vontade que persiste para “fazer de conta” que continuo a estagiar, com o meu imaginário a levar-me para a sala dos 5 anos, onde anseio por continuar a intervir com as minhas práticas pedagógicas emergentes. Até lá vou constatando a presença da matemática em tudo, contanto, muito para lá de 40, os momentos fotográficos captados para mais tarde recordar. Este parágrafo remete para a criança que há em todos nós, e enquanto educadora acredito que esta é a melhor forma de adultos chegarem às crianças, para conseguirem perceberem o método mais adequado de se conseguir que uma criança chegue àquilo que nós pretendemos dela, naquela que é uma formação cívica continuada para os que serão os adultos do futuro.

Posto isto ... “façamos felizes as crianças da nossa terra”.



**PARTE III - PRÁTICA EDUCATIVA:  
ESTÁGIO NO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**



## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

*“Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.”* (Organização Curricular e Programas, 2004, p. 23)

O conteúdo abordado nesta terceira parte do relatório prende-se com a experiência levada a cabo numa escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), situada na margem esquerda do rio Mondego. A turma em questão era do 2.º ano de escolaridade e, inicialmente, composta por 15 alunos, passando a 16 em janeiro.

Aqui, serão relatadas, para além da caracterização do contexto de intervenção, a importância das planificações e das reflexões, a condução do processo educativo, assim como, a reflexão em torno do meu itinerário de formação e algumas considerações finais sobre esta experiência.

As experiências aqui descritas, e o teor desta terceira e última parte, constituem um conjunto de fatores relevantes que, todos interligados, permitiram um estágio que primou pelo bom ambiente com todos os intervenientes, dentro e fora da sala de aula, bem como, a reunião de condições que permitiram que as aulas tivessem um misto de conteúdos e

valores que tentei transmitir aos alunos e que contribuíram, simultaneamente, para o meu crescimento pessoal e profissional.

## **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO**

### **1. O Agrupamento de Escolas**

O Agrupamento de Escolas a que pertence a escola básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) onde decorreu o meu estágio é composto por, além da escola sede, três jardins-de-infância (JI), e seis escolas do 1.º CEB, abrangendo a área das freguesias de S. Martinho do Bispo e de Santa Clara. As escolas e JI encontram-se a uma média de 2 a 3 Km de distância à sede do Agrupamento.

A população escolar é constituída, maioritariamente, por alunos cuja residência se situa na área de influência das escolas e residualmente alguns que vêm de outros lados, por proximidade do local de trabalho dos pais.

- Caracterização socioeconómica e cultural

A população das freguesias na área de influência do Agrupamento desempenha maioritariamente a sua atividade profissional na margem direita do rio. É uma população incaracterística, com hábitos e costumes diferenciados, próprios de uma vivência migratória que se vai enraizando na localidade, sendo por isso a população escolar bastante heterogénea.

- Biblioteca Escolar

Este Agrupamento dispõe de uma Biblioteca Escolar na sede de Agrupamento, constituindo um espaço privilegiado da vivência da comunidade escolar e um instrumento essencial para o desenvolvimento do currículo. Para além do apoio à atividade letiva, a biblioteca assume-se como um espaço de aprendizagem autónoma, centro cultural e de ocupação de tempos livres e, sobretudo, espaço por excelência de desenvolvimento de competências. Não foi ainda possível instalar postos de leitura nas escolas e jardins, por carência de instalações.

- Recursos

Relativamente aos recursos humanos, no presente ano letivo a população escolar é composta por um total de 999 alunos entre os quais 123 no pré-escolar, 532 no 1.º CEB e 344 no 2.º e 3.º ciclos.

Da totalidade dos alunos, 302 recebem apoio da ação social escolar. Existem 19 discentes de nacionalidade estrangeira e não se têm registado quaisquer problemas de acolhimento ou integração.

Os serviços de Psicologia e Orientação acompanham um total de 133 alunos, dos quais 69 em orientação escolar e profissional e 64 em apoio psicopedagógico. Os serviços de Educação Especial desenvolvem programas para 49 alunos.

Exercem funções no agrupamento, um total de 113 docentes, dos quais 13 não pertencem ao quadro.

No que respeita ao pessoal não docente, é constituído por 1 psicólogo, 10 assistentes técnicos, 25 assistentes operacionais do quadro, 8 com contrato de emprego e inserção e 8 contratados a tempo parcial.

Os recursos financeiros do Agrupamento são provenientes do Orçamento Geral de Estado e do orçamento de receitas próprias da Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos. Os JI e as escolas do 1.º CEB recebem uma verba anual do Estado (OGE) e das autarquias (a Câmara Municipal de Coimbra e as Juntas de Freguesia de Santa Clara e S. Martinho) em função do número de alunos e salas por escola.

## **2. A Escola**

Esta escola do 1.º CEB onde decorreu o estágio localiza-se na freguesia de Santa Clara e ostenta condições razoáveis, por ter beneficiado de restauros recentes por parte da autarquia e contou também com o apoio das associações de pais. É de salientar que existe um número insuficiente de salas de aula para o 1.º CEB. Uma das turmas do 1.º ano tem aulas num contentor situado nas traseiras da escola.

A Equipa Educativa é constituída por sete professores com turma, todos em horário de regime normal; um professor do Ensino Especial que dá apoio a alunos, com Necessidades Educativas Especiais; uma professora do apoio educativo que dá apoio às crianças com dificuldades de aprendizagem; e duas funcionárias asseguram todas as tarefas de limpeza da escola e acompanham as crianças sempre que necessário, assumindo um trabalho colaborativo entre si e os professores.

Existem outros técnicos (psicólogos, assistente social e médicos) que estão envolvidos com os casos mais preocupantes.

### **3. A Turma**

Esta turma do 2.º ano de escolaridade é composta atualmente por onze meninas e cinco meninos, todos eles com sete anos de idade.

Relativamente ao comportamento, é de referir que os alunos são assíduos, pontuais e colaborantes; existe algum cuidado no cumprimento das regras que todos conhecem (e que inclusive estabeleceram na elaboração de um cartaz de regras de comportamento, numa das minhas aulas); e a maioria revela atenção a indicações e instruções. No que respeita a execução de tarefas, alguns alunos têm como principal objetivo serem os primeiros, outros que têm a preocupação em executá-las corretamente e quando sentem que não são capazes, pedem ajuda, e ainda, um aluno que não valoriza os trabalhos.

Existem alguns alunos nesta turma cujas situações são merecedoras de atenção especial. Estão referenciados: um aluno com necessidades educativas especiais (NEE); três alunos com dificuldades de aprendizagem; dois alunos com problemas comportamentais; e um aluno com problemas de língua.

O aluno com NEE apresenta uma deficiência mental moderada, problemas emocionais, grande dependência do adulto e muita insegurança em si e em relação aos outros. É um aluno com dificuldades de aprendizagem. Ele tem um Programa Educativo Individual e é

acompanhado em consultas de desenvolvimento no Hospital Pediátrico de Coimbra. Na escola tem apoio do ensino especial num total de três horas e meia por semana, pela professora colocado para essa área.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem tiveram, entre outras, as seguintes dificuldades diagnosticadas: dificuldades de atenção e concentração nas atividades; pouco empenhamento nos estudos e trabalhos; hiperatividade; dificuldades em se exprimir e em revelar o que sabe; dificuldades de aprendizagem específicas (interpretação e raciocínio); pouca autonomia na execução das tarefas; problemas de comportamento (conflituoso, com atitudes incorretas para com os colegas e adultos. Age muitas vezes com agressividade. Não respeita as regras da sala); desinteresse pelas aprendizagens demonstrando apatia; dificuldades de atenção e/ou concentração; instabilidade emocional.

O aluno com problemas de língua apresenta dificuldade na dicção de palavras (*in* Projeto Curricular de Turma (PCT)).

Estes alunos com dificuldades de aprendizagem e sinalizados, têm o apoio individualizado dado pela professora da turma e são apoiados pela professora de Apoio Educativo que desenvolve as suas atividades dentro ou fora da sala de aula, conforme a tarefa a desenvolver.

Foi igualmente possível caracterizar a turma segundo parâmetros mais específicos e que apesar de não serem referenciados no projeto curricular de turma, considero que devem ser valorizados. Algumas destas particularidades que achei pertinentes registar foram, por exemplo, o fato de, quando iniciei o estágio, haver uma única menina ainda com 6 anos; uma menina chegou a esta escola, apenas este ano, vinda de Aveiro enquanto outra na mesma situação vinha de Leiria; uma outra menina

destacou-se de imediato pela sua fluidez no discurso e nos pormenores utilizados no mesmo; outra ainda destacava-se pela sua timidez e introversão, o que inclusivamente a impediu de se apresentar, a nós estagiárias, no nosso primeiro dia. A turma ostenta assim alguma heterogeneidade e diversidade, acentuada ainda, pelo facto de uma menina ser mulata e um menino ser de raça negra. Uma criança também se distingue dos outros colegas por ser a única menina esquerdina na sala e outra por ser a única que inicialmente usava óculos, vindo mais tarde igualmente uma menina também a necessitar deles. Em janeiro, juntou-se à turma uma menina vinda de Coruche, que veio para esta escola e para Coimbra ao abrigo de um programa de apoio à vítima, residindo com a mãe nesse centro de apoio. Esta é uma criança de fácil comunicação, não perturba a turma, é interessada, mas reparei que, em comparação com os colegas, demora um pouco mais de tempo, por exemplo, a copiar as frases do quadro.

Da totalidade dos alunos, doze provêm de famílias estruturadas e quatro de famílias monoparentais.

Ainda relativamente à diversidade existente nesta turma, é de realçar que várias crianças têm descendência estrangeira. Uma menina é filha de pai indiano, um menino é filho de pais angolanos, uma criança é filha de pais cabo-verdianos e outra filha de pai brasileiro. Várias foram as vezes, durante o estágio, que estes alunos fizeram referências a estes fatos, quer fosse pela diferença cultural em algum tema abordado, pela localização geográfica, o clima, ou simplesmente para manifestar o gosto por conhecer ou voltar a esses países.

Todos os alunos da turma têm vivências próprias que não podem ser menosprezadas, quer nos seus comportamentos e atitudes, como na sua visão do mundo e da sua cultura. Não obstante, todos devem ser tratados e incentivados de igual modo, pois todas essas diferentes vivências os enriquecem pessoalmente e em diversas áreas.



## **CAPÍTULO III – PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO**

### **1. A importância da planificação**

A planificação é definida como o ato de planificar/planear, de organizar de acordo com um plano.<sup>8</sup> Isto faz com que as ações que daí advêm tenham o propósito de cumprir determinados objetivos pré-estabelecidos.

Esta pode ser considerada uma previsão ou orientação para uma ação a ser realizada/desenvolvida. É importante planificar para estabelecer um caminho coerente e conciso de forma a poder realizar um percurso previamente definido para a concretização de um determinado fim. No ensino, nomeadamente no 1.º CEB, são várias as planificações que devem ser feitas com vista a atingir objetivos (gerais e específicos), sempre tendo em conta o aluno e as suas aprendizagens. Existe, na escola onde decorreu o estágio, uma planificação anual, elaborada em conjunto com os professores do mesmo ano de escolaridade (2.º ano) desta e de outras escolas do 1.º CEB do mesmo agrupamento. Esta é composta por um conjunto de planificações mensais onde constam as diferentes áreas, os temas/conteúdos de cada uma, as competências essenciais e transversais, bem como, o processo de operacionalização e finalmente a metodologia de avaliação. Esta planificação é necessária para que o professor possa ter uma perspetiva abrangente sobre o processo de ensino aprendizagem de modo a guiar o seu percurso para cumprir com o

---

<sup>8</sup> Informação contida no *site*: <http://conceito.de/planificacao>. Acedido em 27 de fevereiro de 2012.

essencial do que foi estabelecido e para que saiba quais os pontos incontornáveis da sua atuação a desenvolver ao longo do ano letivo.

Mas, para se poder cumprir com esta planificação anual, é essencial que haja uma planificação diária. Esta é muito mais pormenorizada e tem em conta, não apenas os conteúdos a abordar, mas, também a dinâmica da turma e do dia-a-dia da sala de aula. Ao planificar as minhas aulas, para além das áreas e dos conteúdos a lecionar, tive sempre que ter em atenção o comportamento geral da turma, de forma a tentar prever o que poderia acontecer ao desenvolver as atividades e o que pretendia que eles apreendessem. Para tal, desenvolvia planificações diárias, onde constavam as competências a desenvolver, a área disciplinar, o tema, a duração, a descrição da atividade e os materiais a serem utilizados. Desta forma, torna-se mais simples a gestão da aula. O facto de ter na planificação toda a informação que necessito para que a aula possa decorrer sem grandes problemas, permite-me estar mais à vontade e mais preparada para a lecionar de forma correta. Um exemplo disso prende-se com a descrição dos materiais e a sua prévia organização. Se não existisse uma planificação prévia, possivelmente, numa aula mais prática e com recurso a diversos materiais, poderia haver falhas nos recursos a serem utilizados, o que, ao planificar e ao estabelecer o que será necessário, assim como à reunião antecipada dos mesmos, a aula decorrerá com normalidade.

É indispensável nunca esquecer que uma planificação não é um guia que tem que ser obrigatoriamente seguido “à letra” e que se não for cumprido, o objetivo da aula não terá sido atingido. Isto é errado. Cada vez mais, temos que ter em conta um conjunto de fatores, nomeadamente, as necessidades, interesses e motivações das crianças no

decorrer das aulas. Uma planificação tem que ser flexível para se poder adaptar às circunstâncias, mas sem que para isso se perca o fio condutor da mesma.

## **2. A importância da reflexão**

Podemos definir a palavra refletir como o ato de ponderar ou meditar sobre algo.<sup>9</sup> De uma forma geral, podemos concluir que, toda a ação, em geral, é acompanhada de uma reflexão, ainda que, a maioria das vezes, esta seja um ato inconsciente. Em termos educacionais, é imprescindível que um professor/educador tenha a capacidade de refletir sobre as suas ações futuras, equacionando os prós e contras do que tenciona fazer e modo de o fazer, assim como, refletir sobre o que fez, como fez e as consequências daí advindas, nunca esquecendo o elemento principal e essencial – os alunos. O profissional de educação deve levantar, diariamente, questões sobre as suas práticas, com o intuito de entender se foi bem-sucedido nas suas ações e na persecução dos seus objetivos propostos, assim como, o *feedback* obtido por parte da turma e que lhe indica se o balanço final do dia foi, ou não, positivo. A reflexão sugere um autoconhecimento que, por conseguinte, nos remete para um autodesenvolvimento.

Ao longo da minha formação e desenvolvimento profissional, aprendi a importância de, diariamente, refletir sobre o meu percurso. Considero sobejamente importante ter a capacidade de autoavaliar a minha prestação, de modo a: ter consciência do que correu bem ou menos bem e

---

<sup>9</sup> Informação contida no site: <http://conceito.de/reflexao>. Acedido em 27 de fevereiro de 2012.

o porquê; perceber se as atividades e as metodologias utilizadas se adequavam às crianças em questão; impor a mim própria a vontade e a necessidade de corrigir os fatores negativos e realçar os positivos para, deste modo, poder melhorar a minha atuação. No entanto, esta capacidade não deve estar limitada apenas à minha ação, mas também às respostas que vão sendo obtidas por parte da turma. É necessário avaliar se os alunos se sentiram motivados, se consideraram as atividades interessantes, se adquiriram os conhecimentos e as competências propostas na planificação, ou alguma outra competência que pudesse não constar na mesma, entre outras. É também deveras importante saber entender os alunos individualmente, saber os seus gostos e interesses, o que os motiva... Desta forma, o professor poderá reformular, substituir ou criar novas estratégias e estímulos que possam permitir aos alunos aprender com gosto e sentir a escola, nomeadamente as aulas, como um local de aprendizagens ativas e motivadoras.

### **3. Áreas de Conteúdos – Uma abordagem prática e reflexiva**

Durante este estágio no 1.º CEB, muitas foram as atividades e as experiências vividas no âmbito do ensino da matemática e da língua portuguesa. As expectativas, as dúvidas, as motivações e desmotivações, o orgulho e contentamento pela resolução de exercícios e de problemas, bem como, a emoção de atividades mais práticas e de maior interação, são reações diárias a que um professor tem que estar atento para poder refletir sobre a sua prática e criar estratégias para que os alunos

experienciem os conteúdos de forma positiva e motivante, aumentando assim o gosto pela escola e pela aprendizagem em si. As atividades têm que ser significativas para os alunos e ir ao encontro dos seus interesses e foi isso mesmo que tentei fazer ao longo deste período de estágio. Nunca esquecendo também, que é fundamental que estas sejam adequadas às suas idades e/ou às suas capacidades, uma vez que se forem demasiado fáceis ou demasiado difíceis podem levar à desmotivação dos alunos e à falta de interesse pelas mesmas.

Apesar de nem sempre ser possível recorrer a atividades práticas, interativas e estimulantes para os alunos, uma vez que existem manuais aos quais temos que dar seguimento e resolver os exercícios neles existentes, é essencial que, sempre que possível, o professor traga para a aula materiais diferentes e chamativos, materiais que as crianças possam manipular. É igualmente importante recorrer a trabalhos em grupo, estimulando assim a capacidade de integração no mesmo e o respeito pelos colegas, bem como, a capacidade de diálogo e de participação, e a criatividade. Aqui, o professor deve ter em atenção as relações entre os elementos da turma e as capacidades de cada um, tendo que saber gerir a formação dos grupos de forma a que não existam alguns muito fortes e outros muito fracos, nem se juntem elementos que facilmente entram em conflito, criando assim um mau ambiente que gerará um desvio do objetivo do grupo.

A interligação entre as diversas áreas de conteúdos é algo a que devemos recorrer sempre que possível. É muito útil poder recorrer a um tema e fazer ligação entre as áreas de forma a abordá-lo inteiramente e o mais profundamente possível. Felizmente, foi-me possível por isto em prática

algumas vezes, quer atuando sozinha, quer em parceria com as minhas colegas de estágio.

### **3.1 A abordagem à Matemática**

A matemática é uma área que está presente em quase tudo no nosso dia-a-dia. Desde que nos levantamos até que nos deitamos, são inúmeros os contactos que temos com ela, ainda que inconscientemente.

Ao longo destas semanas, várias foram as atividades realizadas nesta área. Algumas de forma direta, como a resolução de fichas e de exercícios e outras de forma indireta, como quando colocava aos alunos questões matemáticas que estavam inseridas noutras atividades como o estudo do meio e a língua portuguesa.

Aqui pretendo relatar algumas das experiências mais relevantes envolvendo a abordagem à matemática.

- **Orientação Espacial – Plantas**

A temática da orientação espacial, nomeadamente, as plantas, proporcionou à turma uma atividade diferente e estimulante. Depois de analisar os exercícios que constavam no manual e que iriam ser resolvidos na aula, quis agarrar neste tema que considero bastante interessante e torna-lo mais significativo para os alunos. Assim, em vez de limitar essa aula à simples resolução de exercícios constantes no livro

de matemática, preparei uma aula em que a partir daí pudesse, para além de perceber até que ponto os conteúdos tinham sido apreendidos através de questões posteriores, consolidar a matéria e ajudá-los a perceberem melhor o porquê. Ou seja, resolvidas algumas questões sobre plantas de casas e de salas de aula, pedi às crianças que me nomeassem objetos que estivessem na nossa sala de aula. Escrevi no quadro as respostas que foram sendo dadas e tentei, por vezes, guiá-los para alguns pormenores a que eles não estavam a dar importância como as janelas e a porta. Depois de reunidas as informações gerais sobre a sala, pedi-lhes que fizessem uma roda à volta de duas mesas que juntei e disse-lhes que uma vez que já tínhamos reunido a informação com os elementos mais importantes da sala, iríamos construir a nossa própria planta. Mostrei-lhes o material que utilizaríamos (material de desperdício/reciclado) e expliquei-lhes o que cada um simbolizava (1 cartão – sala; 16 pedaços de madeira – mesas; plasticina vermelha e verde – janelas e quadro; 3 pedaços de cartão azul – armários; 15 cilindros coloridos – cadeiras). Utilizámos também marcadores para escrever a inicial de cada aluno no respetivo lugar dentro da sala, assim como o marcador preto para desenhar a porta e cola de tubo. Explicado o procedimento e os materiais, pedi aos alunos que olhassem para o quadro para tentarmos entender como iríamos distribuir os materiais pelo cartão de forma a obtermos uma planta o mais real possível. Cada aluno participou na elaboração deste trabalho, uma vez que é importante serem eles próprios a manipularem os materiais (Figura 2). Eu apenas os guiei, colocando-lhe por vezes algumas questões e pedindo que tivessem alguma atenção na observação dos dados que escrevi no quadro e na disposição da sala. No final, já com a planta construída e ainda em grupo, aleatoriamente, fiz algumas perguntas de consolidação da matéria, por exemplo: “Se a B. está sentada naquele

lugar, qual é a sua posição relativamente ao H.?”. Estas questões, assim como a construção da planta da sala serviram para consolidar a matéria e poder avaliar se eles adquiriram as



competências pretendidas, o que aconteceu.

**Figura 2** – Os alunos a construírem a planta da sala de aula.

Esta atividade resultou muito bem e a animação e motivação das crianças era bastante evidente. Cada aluno participou na elaboração da maquete e não ficou apenas a observar o que teria sido menos estimulante para eles. É de realçar também, o facto de ter realizado este trabalho em grupo, o que proporciona uma interação grupal e o cumprimento de regras sociais, tendo cada aluno que respeitar os colegas. Neste tipo de trabalhos acontece, por vezes, que alguns alunos ficam um pouco mais excitados e fazem com que tenhamos que estar constantemente a chamar-lhes a atenção, o que aconteceu com um dos meninos. Neste caso, o que fiz foi pedir-lhe que se sentasse um pouco para acalmar e que quando isso acontecesse, voltaria a participar neste trabalho coletivo. Situações como esta mostram-nos a importância da criação de estratégias para a gestão de comportamentos desadequados. A questão dos materiais também é um facto relevante para este trabalho e mostra como, com simples materiais de desperdício, se podem fazer construções significativas para os alunos. Não podemos esquecer a interdisciplinaridade que está inerente a esta atividade, uma vez que não tratamos apenas de um conteúdo de

matemática, mas também utilizamos a expressão plástica na elaboração da planta da sala e o estudo do meio no que concerne às regras sociais e de convivência quando se trabalha em grupo.

- **Simetrias**

Nesta aula, comecei a minha atuação perguntando se alguém já tinha ouvido falar em simetria e se sabia explicar o que era. Agarrando na abordagem ao tema “menu” de língua portuguesa feita pela minha colega de estágio na parte da manhã, desenhei no quadro um prato com um garfo do lado esquerdo e uma faca do lado direito. Perguntei à turma se achavam a imagem simétrica. Depois, desenhei uma linha (eixo de simetria) que passava pelo centro do prato e perguntei se pensavam que se eu dobrasse aquela imagem ao meio pelo eixo, ela era simétrica ou não. As crianças responderam corretamente que não era, porque num dos lados estava uma faca e do outro um garfo. Em seguida, perguntei se, no caso de se tratar apenas do prato, se a resposta seria diferente. Aqui já todos responderam que sim. Expliquei-lhes que existiam figuras que poderiam ser simétricas, dado um determinado eixo de simetria e não serem em relação a outro e que mais à frente veríamos alguns exemplos. Seguidamente, mostrei à turma um saco, disse-lhes que dentro dele estavam várias figuras e que ia chamar um a um para irem à frente da turma tirar uma ao acaso e mostrar aos colegas dizendo se esta era ou não simétrica, demonstrando com dobragens o porquê. Eles assim fizeram, mas muitas dúvidas foram surgindo por parte de quem estava sentado. Alguns alunos percecionavam as figuras de forma diferente,

possivelmente por estarem mais afastados e não conseguirem ver muito bem, não concordando com o colega que estava a explicar a simetria da figura. Quando isto aconteceu, achei que seria importante que o aluno com dúvidas fosse, ele próprio, manipular a mesma, verificando assim que estava errado ao discordar do colega. As crianças aprendem e interessam-se muito mais quando são elas a manipular os materiais e a fazerem as suas próprias descobertas do que apenas a reterem a informação transmitida por outros de que algo é assim porque é, não lhes dando hipótese de testarem as suas teorias. O facto de ter optado por chamar ao quadro os alunos com dúvidas para comprovarem as simetrias, fez com que este exercício demorasse muito mais tempo do que estava previsto, ficando assim com menos tempo para as atividades seguintes. Mas, seria falta de profissionalismo e de preocupação pelas aprendizagens dos alunos se tivesse agido de forma diferente, ignorando as suas questões. A certa altura, tive que ser eu a explicar e a confirmar as respostas de quem estava a manipular as figuras, uma vez que, alguns alunos começaram a fazer por ter dúvidas, para estarem constantemente a ir à frente da sala experimentar.

A atividade que se seguiu foi feita em grupo. Dividi a turma em três, tendo o cuidado, como é habitual, de formar grupos equilibrados, tanto a nível de crianças mais “fracas” e mais “fortes”, como, em não juntar alguns alunos que facilmente entram em conflito. Distribuí por cada grupo três imagens, um sol, uma flor e uma estrela, assim como um espelho. Disse-lhes para explorarem as imagens com os espelhos e criarem simetrias. Depois de lhes dar algum tempo para esta atividade e ir passando por cada grupo para verificar como se estava a desenrolar, recolhi o material e expliquei-lhes o que se ia passar em seguida.

Distribuí por cada aluno papel cavalinho e pedi-lhes que o dobrassem ao meio. Coloquei em cada grupo um recipiente com água, pinceis e tintas. Solicitei aos alunos que escolhessem um dos lados da folha e fizessem um desenho à escolha. Terminado, eles dobraram a folha pelo vinco anteriormente feito e calcaram o papel com as mãos de forma à imagem passar para o outro lado da folha em contacto com este. Quando todos acabaram, pedi-lhes que abrissem a folha e que vissem o resultado



**Figura 3** – Resultado de alguns trabalhos com pinturas para analisar as simetrias.

(Figura 3). Esta atividade não correu tão bem como era de esperar, uma vez que as tintas estavam um pouco secas, o que fez com que os desenhos se colassem de tal forma ao outro lado da folha, que alguns chegaram a rasgar um pouco e outros não passaram para o outro lado

na totalidade, como era previsto. As crianças entenderam que se as condições fossem as ideais, tinha existido uma simetria perfeita entre o lado que desenharam e o outro que entrou em contacto com o desenho. Para terminar, distribuí por cada aluno um pequeno pedaço de papel dobrado ao meio e pedi-lhes que, de um dos lados, fizessem um desenho em que a dobra fosse o ponto de partida e que no final teriam de recortar. A maioria das crianças já tinha realizado este exercício e a imagem quase comum a toda a turma foi um coração.

As atividades realizadas ao longo deste dia, permitiram aos alunos desenvolverem competências relacionadas com o tema, como por exemplo, a exploração de simetrias utilizando espelhos, desenhar e interpretar figuras simétricas, e construir figuras simétricas através de dobragens e recortes. Para além destas, eles desenvolveram também competências ao nível das qualidades percetivomotoras, motricidade fina, destreza manual, expressividade plástica, sensibilidade estética e lateralidade.

Considero que esta aula correu bem e que as crianças gostaram das atividades propostas, tendo entendido bem a matéria. Elas estiveram sempre interessadas e entusiasmadas com o que estivemos a fazer. Houve alguns momentos de maior agitação, o que é normal, uma vez que no período da tarde a turma é sempre mais irrequieta e ainda a juntar ao facto de terem trabalhado em grupo o que propicia conversa e distração.

- **Resolução de Problemas**

Por vezes, ou por ter sobrado tempo no fim da aula que tinha planificado, ou simplesmente por não querer estar constantemente a saturar as crianças com fichas de matemática, optava por improvisar alguns problemas, que lhes pedia que me ajudassem a resolver. Quando isto acontecia, pedia aos alunos que fossem resolver as questões ao quadro e, apesar de estar apenas uma criança a escrever neste, a resolução era coletiva e os colegas copiavam-na para as respetivas folhas do *dossier*.

Certo dia, comecei a contar algumas histórias incluindo os alunos nestas, o que os motivou muito e os deixou muito empenhados em resolver os problemas. Por exemplo, “ A mãe do T. vai dar uma festa este fim de semana e convidou a turma toda. Ela vai fazer um grande bolo que já levou 142 ovos. Mas não chegaram! Ela vai ter que ir ao supermercado comprar mais 119 para que o bolo fique com o mesmo número de ovos que está na receita. Quantos ovos leva este bolo no total?”, ou “O tio da B. tem um pomar com muitas árvores de fruto. Um dia, ela foi lá e quis contar quantas frutas tinham as árvores. Ela contou 170 maçãs, 216 laranjas e 114 peras. Quantas frutas contou no total?”. Eles estavam tão contentes por estarem a resolver exercícios dos quais faziam parte, que não queriam parar e pediram para continuar a contar histórias com os números e onde eles fossem os intervenientes. Esta estratégia de aproveitar situações que podem ser reais e de os incluir nas histórias, ajuda a desenvolver a resolução de problemas, uma vez que, eles se tornam muito mais predispostos para os resolverem.

Para concluir, é de salientar que os alunos têm um gosto particular por exercícios que digam respeito a situações do dia-a-dia, onde se possam rever, assim como, por questões em que eles possam ser os personagens principais, nomeadamente no que respeita à resolução de problemas. Este tipo de atividades são verdadeiramente estimulantes para eles e aqui revelam uma grande motivação e interesse em participarem mais ativamente nas resoluções.

### 3.2 A abordagem à Língua Portuguesa

A língua portuguesa, tal como a matemática, é algo que está presente na nossa vida quotidiana e que estamos constantemente a trabalhar, ainda que sem nos apercebermos disso. O simples olhar para um *outdoor* com uma mensagem a caminho da escola, permite às crianças e a cada um de nós, praticar a língua portuguesa. No caso das crianças, desperta-as para o reconhecimento das letras que formam palavras, que por vezes não conhecem e as levam a questionar sobre o significado das mesmas.

Nas aulas, os textos ajudam-nos a despertar para a nossa língua-mãe, o que para algumas crianças da turma com descendência africana e indiana, se torna uma mais-valia. Aqui, abordei com os alunos, alguns textos narrativos e um texto funcional. O método utilizado nem sempre era o mesmo. Aconteceu dar alguns minutos para a turma ler o texto em silêncio, antes de falarmos sobre o que acharam dele e posteriormente ser eu, a lê-lo em voz alta. Por vezes, optei por ler o texto em voz alta, enquanto eles acompanhavam a leitura no livro. Outras alturas houve, em que apesar de ser novamente eu a ler o texto em voz alta, pedi-lhes para que não abrissem o livro e simplesmente acompanhassem a minha leitura, concentrando-se apenas na audição da história. O que acontecia normalmente era que, no fim da leitura, questionava os alunos sobre o que tinham entendido: o tema da história, as personagens, os espaços onde decorria a ação, ou qualquer outro fator que fosse relevante acerca da mesma. Após esta análise, dava-se a leitura individual por parte de cada um deles. Um a um, lia uma parte do texto em voz alta. Aqui, é de referir que, sempre tive particular cuidado em permitir aos alunos com

maior dificuldade, lerem um pouco mais, para desta forma também poderem treinar a leitura.

Muito importante também, foi fazê-los ouvir os contos orais através de um CD. Esta última opção, foi feita sempre que a história que ia explorar, tinha representação no CD do manual. A professora cooperante, tinha alertado para o facto de, no final do ano, os alunos se irem submeter a uma prova que consistirá na audição de uma história e posterior análise. Como tal, considerei pertinente, sempre que possível, utilizar o CD do manual para os preparar para essa futura avaliação.

Qualquer que fosse o método utilizado, nenhum deles dispensava a posterior leitura do texto por parte das crianças. A maior dificuldade, aqui detetada, foi o respeito pela pontuação e a leitura do texto com a entoação devida. Sempre que aconteceu os alunos estarem a ler e não lerem as palavras corretamente, não lerem com entoação ou não respeitarem os sinais de pontuação, eu intervinha, repetindo as palavras em questão, lendo a frase com a correta entoação ou com as pausas devidas e o aluno repetia novamente depois de mim.

Terminada a leitura e análise do texto, abordava o vocabulário. Questionava os alunos sobre as palavras presentes no texto que desconheciam e escrevia-as no quadro. Depois de estarem todas registadas, procedia à definição de cada uma. Por vezes, acontecia alguns alunos não saberem o significado de alguma palavra e outros saberem. Neste caso, eu pedia aos colegas que ajudassem a definir a palavra e perguntava se todos concordavam com a definição. Caso estivesse correta, escrevia-a no quadro, caso contrário, ajudava-os dando eu própria a definição. Também era comum pedir a alguns alunos que,

recorressem ao dicionário para descobrirem o significado e posteriormente lê-lo à turma. Os alunos copiavam as definições do quadro para uma folha que colocariam mais tarde nos seus *dossiers*. Era necessário estar sempre com atenção ao que os alunos copiavam do quadro, pois alguns ainda o fazem com muitos erros e não podíamos permitir que isso acontecesse. Outra atividade que, por vezes fazia, era aproveitar as palavras escritas no quadro e pedir aos alunos que as colocassem por ordem alfabética. Numa das vezes em que isto aconteceu, havia várias palavras com as mesmas letras iniciais. Eles logo disseram que ainda não tinham aprendido a colocá-las por ordem e ensinei-lhes então que, quando a primeira letra era igual, tinham que olhar para a segunda e ver qual delas aparecia primeiro no alfabeto e assim sucessivamente. Fiquei muito satisfeita ao observar que as crianças entenderam a minha explicação e que realizaram a atividade sem dificuldade.

Tive a oportunidade de, após a leitura e análise do texto narrativo intitulado “Dentes doentes”, pedir aos alunos que fizessem a dramatização deste texto, aglutinando assim a expressão dramática à língua portuguesa. As crianças gostaram muito de dramatizar o texto e todas quiseram participar. Apesar de alguns alunos mais tímidos, a maioria representou bem o seu papel e mostrou um enorme gosto por esta expressão.

Algo que também pude experienciar com a turma foi a construção de textos coletivos. Este tipo de exercício apela à imaginação e à

criatividade dos alunos. Por norma, existia um tema sobre o qual iríamos escrever. Neste caso, começava por pedir que pensassem num título para o texto. Escrevia no quadro as propostas que tinham surgido e em seguida procedíamos a uma votação para decidir qual o vencedor. Esta era uma votação democrática e era usual aplicar um pouco de matemática, nomeadamente trabalhando a adição e a subtração, para fazer a contagem dos votos. Posteriormente, pedia-lhes que pensassem na primeira frase da história e a partir daí pensaríamos individualmente na sua continuação. As crianças que davam as sugestões iam ao quadro escrever as frases. Por vezes, acontecia pegar em algumas sugestões que apareciam e juntar tudo numa frase mais completa. No final, cada aluno copiava o texto para a sua folha e no fim de corrigido, para evitar erros ortográficos e a sua memorização, era lido por eles em voz alta.

No último dia de aulas, antes das férias do natal, realizei com a turma uma atividade que, à primeira vista, pode não ser considerada como tal, uma vez que se trata de um jogo, mas que tem características que podem ser amplamente exploradas na área da língua portuguesa. Este é denominado “O jogo do telefone”. Reuni a turma em pé, à volta das mesas que se encontravam no corredor central da sala e pedi-lhes que dessem as mãos e se afastassem para desta forma não haver sítios onde as crianças estivessem mais concentradas e outros onde não estivesse quase ninguém. Expliquei-lhes então como se iria processar o jogo. Uma vez que estávamos em época natalícia, disse-lhes que teríamos de fazer circular uma mensagem de natal e que o objetivo era fazê-la passar por todos os alunos, ao ouvido, de forma que os colegas não conseguissem ouvir o que era transmitido, e que não se podia repetir a frase, tendo cada

aluno, de dizer ao colega seguinte apenas o que entendeu, mesmo que não fizesse sentido. O último aluno a receber a mensagem teria que a dizer em voz alta e, em seguida, escolher um colega para criar a próxima mensagem. A primeira volta correu relativamente bem, apesar de a mensagem não ter chegado corretamente ao recetor final. A partir daí comecei a aperceber-me de que algumas crianças estavam a fazer de propósito para distorcer a mensagem, para que o colega do lado não entendesse e assim chegasse ao final com uma frase sem nexos ou mesmo sem palavras e apenas sons. Após constantes chamadas de atenção e a repetição de comportamentos incorretos, pedi a três alunos que abandonassem o jogo e ficassem sentados à parte dos outros até terminada a atividade. Desse momento, até ao final, todas as mensagens foram corretamente transmitidas e as crianças respeitaram sempre a temática pretendida e as regras do mesmo. Este jogo permite avaliar a capacidade de retenção de informação oral e transmissão de mensagens. Considero que, com este jogo podemos praticar também a dicção, o respeito pelas regras (impostas antes de começar) e a capacidade de aguardar pacientemente e em silêncio, apesar de alguma expectativa, a sua finalização.

A minha última atividade deste estágio, que foi também a última atividade no âmbito da língua portuguesa, foi escolhida de forma algo ponderada. Para terminar este percurso, quis algo que fosse de alguma forma uma atividade significativa para as crianças e que pudesse apelar aos valores e à sensibilidade para a diferença. Desta forma, a minha última aula não seria com matéria do manual nem com recurso a fichas, tornando-a mais informal ao pedir aos alunos que se sentassem comigo no chão, formando uma roda, para eu lhes contar uma história. Esta

intitula-se “Compreender... o bullying”. Comecei por mostrar-lhes a capa do livro e questionei-os sobre esta perguntando-lhes, se através da ilustração, me conseguiriam dizer de que tratava a história. As respostas foram quase todas idênticas referindo que um menino estava triste porque os outros não brincavam com ele ou estavam a fazer troça dele. Comecei então a ler, mostrando sempre as imagens correspondentes. Os alunos estiveram sempre bastante atentos e interessados ao que estavam a ouvir e às imagens. No final, coloquei-lhes algumas questões de interpretação das ilustrações, assim como, algumas questões ligadas às emoções, nomeadamente, se alguma vez se sentiram como as crianças do livro e/ou como se sentiriam se passassem pelo mesmo. Perguntei-lhes ainda, se sabiam o que significava a palavra “bullying”, ao que eles responderam que sim, pois as estagiárias do ano anterior tinham estado na escola dias antes a falar sobre o assunto. Pedi-lhes então que me explicassem o que entendiam por essa expressão e alguns fizeram-no de forma muito correta, enquanto que os outros que não souberam explicar tão bem, ficaram esclarecidos com as explicações que surgiram. Houve um comentário que achei muito curioso e pertinente da parte da menina nova da turma. Ela disse que sabia o que era o bullying, referindo-se a esta como sendo violência física, porque a mãe sofreu disso quando “estávamos na outra casa porque o pai batia-lhe muitas vezes”. Relembro que esta criança está em Coimbra com a mãe, na casa de apoio à vítima, uma vez que, pelo menos a mãe, era vítima de violência doméstica. Não quis aprofundar muito esse comentário para não expor ao resto da turma uma situação familiar grave e que certamente a afetou. Disse-lhe apenas que esse era um exemplo correto mas que para além da violência física também englobava a violência psicológica e discriminatória. Quis terminar a minha atuação neste estágio com algo que os pudesse marcar e

considerarei que este texto, que apela à reflexão e à educação para os valores, assim como, para a diferença, seria o final ideal.

Depois de colocadas algumas questões sobre o livro que estávamos a analisar, ocorreu-me que a professora cooperante tinha recebido dias antes uma proposta para um concurso de desenho com o tema da paz e da amizade, e aproveitei estar a tratar um tema pertinente relativamente às interações sociais, para lhes perguntar quais foram as atitudes corretas que tinham considerado na história e para fazerem um desenho que as representasse. A maioria da turma considerou que a mensagem importante na história foi que todos deviam ser amigos e não haver diferenças de tratamento pela cor da pele, estilo e crenças de cada um. Assim, cada aluno fez um desenho relacionado com o que para eles simbolizava a amizade e a igualdade. Após concluírem os desenhos, foram todos, um de cada vez, à frente da turma para mostrar e explicar o que desenharam. No final, fizemos uma votação para saber quais foram os trabalhos de que a turma mais gostou. Desta forma, aproveitei a exploração desta história para conciliar de forma improvisada mas, simultaneamente, intencional a língua portuguesa e a expressão plástica.

### **3.3 Outras áreas de conteúdos**

Não só na abordagem à matemática e à língua portuguesa os alunos manifestaram interesse e motivação relevantes. No estudo do meio, surgiram igualmente atividades deveras estimulantes e enriquecedoras.

Um desses exemplos foi a minha primeira aula “a solo” com a turma e na qual abordei o tema dos itinerários. Por ser a primeira experiência em que não dependia de ninguém para além de mim, dos alunos e da aula que tinha planificado e preparado, tive que agir com algumas cautelas, nomeadamente, no que respeitou à reação das crianças. Por este motivo, para além de ter feito os grupos com a preocupação de que nenhum deles se sobrepusesse aos outros, distribuí os alunos de forma a criar grupos equilibrados e em que os seus elementos não entrassem em conflito com facilidade. Uma vez que o tempo de estágio ainda tinha sido muito curto (uma semana), contei com o apoio da professora cooperante na elaboração dos mesmos. Tive também algum receio da reação dos grupos uma vez fora da escola (ainda que dentro do recinto), o que me levou a pedir a colaboração das minhas colegas estagiárias. Optei por este método por não conhecer bem a turma e, deste modo, todos os grupos ficaram com uma professora estagiária, tendo todas nós a função, não de lhes dizer o que tinham que fazer, mas de servir de guias no caso de algum grupo ter dificuldades e também de regulação de algum conflito que pudesse surgir. As crianças estiveram sempre muito atentas durante o percurso e fizeram-no de forma ordeira. Quando todos chegaram à sala, sentaram-se nos seus lugares e um elemento de cada grupo dirigiu-se à frente dos colegas para explicar o itinerário atribuído. No final das explicações, um dos alunos estava tão empolgado que começou por perguntar se podiam repetir a atividade e, posteriormente, deu a sugestão de trocarem os itinerários entre os grupos, de forma a que todos pudessem efetuar os diferentes percursos.

Esta atividade foi muito interessante para os alunos por diversos motivos, entre os quais, o fato de ser um exercício em grupo, de ser composto por

indicações que tinham que ser seguidas (como um jogo de pistas), ser fora da sala de aula e de, uma vez que existiam três itinerários diferentes, terem a possibilidade de, no intervalo ou no final do dia, trocarem e explorarem os percursos efetuados pelas outras equipas.

Quando o tema da aula foi a localização no espaço e os meios de transporte, tive a oportunidade de utilizar o *data-show* (projetor e tela) e proporcionar aos alunos uma aula mais dinâmica e interativa. Recorri ao meu computador portátil para aceder ao *Google Earth*, explicando-lhes a sua funcionalidade e que iríamos fazer uma visita a alguns locais, onde eles já viveram, ou já viajaram. Expliquei-lhes que o que estavam a ver era uma aplicação da internet que nos permite ver o globo e percorrermos o mesmo para ver todos os locais que quiséssemos. Fiz a tradução do inglês “Earth” e disse-lhes que significava a “Terra” (planeta Terra). Iniciei a nossa visita pelo “mundo” através de Portugal e questionei-os sobre a localização da nossa cidade. Assim, teríamos a perceção de quão longe são esses locais, quer do nosso país, quer da nossa cidade, Coimbra. Mostrei-lhes onde nos situávamos e com os pontos de referência que lá se encontravam, perguntei se conseguiam localizar a escola e assim aconteceu. Depois, foi a vez de falarmos sobre os locais que a turma conhecia. À medida que me ia dizendo os locais onde nasceram, onde já viveram e onde já foram de férias, eu ia-os procurando com a ajuda de todos para perceberem se eram perto ou longe de Portugal, ou no caso de ser cá, se estava perto ou longe de Coimbra. Os locais mencionados foram muitos, desde a Madeira, Paris, Londres, Sevilha, Angola, Cabo Verde, Índia e Brasil. Cada vez que procurávamos estes locais eu perguntava-lhes se seria perto ou longe, como nos

poderíamos deslocar até lá e que meios de transporte utilizaríamos. No final também eu contei onde tinha nascido e onde vivi na minha infância (Estados Unidos). Uma das colegas também mostrou onde fica a sua terra natal (Paredes de Coura) e a outra colega mostrou onde tinha feito Erasmus (Salamanca).

A atividade foi feita coletivamente, juntando os alunos em frente à imagem projetada e onde todos tiveram oportunidade de participar. Esta foi uma forma que encontrei para poder diversificar o material e colocar os alunos em contacto com as funcionalidades da internet e de alguns dos seus programas, bem como, poderem observar como é possível através das novas tecnologias, acedermos a imagens reais em todo o mundo e localizarmo-nos em tempo real, algo que não aconteceria se utilizássemos apenas o globo. Esta atividade mais interativa correu muito bem e os alunos estiveram sempre muito atentos, entusiasmados e participativos. É importante envolver as crianças em aprendizagens diversificadas para que elas não desmotivem nem considerem a apreensão de conhecimentos algo enfadonho.

Para terminar, e não menosprezando as restantes atividades desenvolvidas nesta área de conteúdos que constituíram igualmente aprendizagens diversificadas e significativas, não podia deixar de realçar a experiência realizada com minhocas referente ao tema dos seres vivos e do seu ambiente. Esta foi baseada numa experiência do manual, mas ligeiramente alterada no que respeita os materiais. Optei por utilizar materiais simples e que estariam facilmente “à mão”, como por exemplo, a água de uma garrafa, em vez de um copo com água, assim como a tampa da garrafa em vez de uma colher. Comecei por pedir que se reunissem em volta de duas mesas que juntei. Depois, mostrei o material

que íamos utilizar na experiência e pedi a alguns alunos que o manipulassem preparando tudo o que era necessário. Posto isto, um aluno forrou o tabuleiro com o papel de alumínio e jornal e outro colocou quatro tampas de água no lado esquerdo do mesmo (que antes de ser colocado no tabuleiro tinha sido dobrado ao meio). Esperámos um pouco que este absorvesse a água. Em seguida, mostrei-lhes o interior do copo onde tinha alguma terra e cinco minhocas. Estas tinham sido apanhadas no dia anterior. Pedi quatro voluntários para retirarem as minhocas do copo e as colocarem no centro do tabuleiro. Os alunos expressaram alguma repugnância mas houve corajosos que se ofereceram, ainda que com algum receio (Figura 4). Depois de colocadas no tabuleiro, tapámo-lo com duas cartolinas pretas e disse-



**Figura 4** – Aluno a retirar uma minhoca de um copo com terra, para a colocar no centro do tabuleiro.

lhes que teríamos que aguardar 10 minutos para ver o que tinha acontecido. Perguntei-lhes o que achavam que iria acontecer e foram quatro as hipóteses dadas. Ao confirmar o que tinha acontecido às minhocas, apercebi-me de que alguns alunos estavam com uma cara um pouco confusa e quando olhei para o tabuleiro percebi porquê. As minhocas tinham desaparecido! Só uma se encontrava em cima do jornal e sobre a parte húmida. Pedi-lhes que se juntassem novamente em círculo, levantámos então as folhas e eis que elas lá estavam debaixo das folhas molhadas e onde tinha acumulado alguma água. Concluímos então que as minhocas vivem em locais bastante húmidos. No final da

atividade, alguns voluntários colocaram as minhocas novamente no copo, e como seres vivos que são, fomos à rua devolver as minhocas ao seu habitat natural.

As crianças gostam muito de realizar experiências e de verem o que acontece e como. Aqui, foram elas que fizeram tudo. Eu apresentei os materiais e dei as indicações do que iríamos fazer e elas colocaram-nos de forma correta seguindo todas as indicações. Foram as crianças que levantaram as hipóteses e que deram os palpites sobre o que iria acontecer. A reação delas ao verem as minhocas foi deveras motivadora. Elas queriam muito saber qual seria a conclusão da experiência e ainda que alguns alunos manifestassem alguma repudia em relação às minhocas, outros quiseram agarrar nelas para conhecerem a sua textura.

Nunca podemos pôr de parte as expressões que são também áreas a que as crianças dão particular valor, não apenas por terem menos contacto com elas, mas porque são fundamentais no desenvolvimento da sua criatividade, autonomia e desenvolvimento físico e intelectual.



## **CAPÍTULO IV- O MEU ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO**

### **1. Reflexão em torno do meu itinerário de formação**

O que inicialmente me amedrontava, era o facto de dispormos de apenas três dias de observação e sermos imediatamente lançadas para a prática. Considero que realmente devíamos ter disposto de mais algum tempo de observação, mas olhando para trás, acredito que, caso tivesse acontecido, não teria sido uma experiência tão rica, a nível de aprendizagens e crescimento pessoal e profissional. A observação e a reflexão devem ser tarefas diárias que temos que ter sempre em atenção e incutir em nós próprias, sobretudo quando lidamos com crianças. É nestas idades que a sua curiosidade natural desperta para o que os rodeia e os seus desejos de saber mais estão ao rubro. O nosso dever enquanto profissionais da educação é de alimentar essa curiosidade e ajudá-las a desenvolver a capacidade de pensar e de agir, encorajando-as a ultrapassar dificuldades e, ajudando-as a encontrar soluções, a consolidar conhecimentos, assim como alimentar a imaginação, a criatividade, o respeito pelos outros e pelo meio ambiente. Foi isto que durante estes meses tentei fazer, impondo a mim própria, o dever de ser melhor e mais competente a cada dia que passava.

Uma das minhas características, prende-se com o cuidado de questionar os alunos sobre se entenderam a temática que estive a lecionar. Isto foi

prática corrente sempre que dei aula. Tive a constante preocupação de perguntar se perceberam os conteúdos, ou se existiam dúvidas, relativamente a algo que tenhamos falado. Não considero correto avançar em qualquer área disciplinar sem que toda a turma tenha compreendido a matéria. Por vezes, pedia a alguns alunos que ajudassem os colegas com dúvidas e dificuldades, estando assim a estimular o gosto pelo saber e a retenção de informação pela repetição, uma vez que ao explicarem o que sabem, retêm-na melhor. E quanto aos alunos com dificuldades, por vezes compreendem melhor e até prestam mais atenção se forem ajudados pelos colegas. Nunca podemos esquecer que, uma aprendizagem pela ação é sempre mais significativa para as crianças.

Considero que, o fato de desde início, termos dividido a semana de estágio pelas três estagiárias (atuando cada uma um dia inteiro e não apenas dividindo cada dia pelas três), e nos termos proposto lidar com a turma de forma individual como se estivéssemos já a exercer com uma turma nossa, foi sem dúvida fundamental na nossa formação e no nosso desenvolvimento enquanto professoras, assim como, na criação de estratégias próprias que, no futuro, irão ser uma mais-valia para cada uma de nós. Considero que, tanto eu, como as minhas colegas, evoluímos imenso desde o primeiro dia em que atuámos. Apesar de estarmos sozinhas a lecionar, sempre contámos com um grande apoio umas das outras e da professora cooperante. Foi muito importante termos criado uma boa relação com toda a equipa educativa mas, acima de tudo, com a professora e com as “nossas” crianças. É de salientar também o bom espírito de equipa e entreajuda entre mim e as minhas colegas de estágio. Os momentos de discussão, de exposição de ideias e de atividades foram

indispensáveis para uma planificação integrada e interdisciplinar, passando por todas nós as decisões sobre o que foi e como foi lecionado.

Conclusão, fica o sentimento de ter dado o melhor de mim e de me sentir preparada para entrar no ativo, apesar de tudo, sei que há coisas que só estando sozinha como professora, me vão fazer ganhar traquejo e crescer como profissional.



## CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação diária dos alunos, dos seus gostos, desejos e vontades, dos seus interesses, do seu envolvimento com o pessoal docente e não docente e com os colegas, é algo de extrema importância à qual temos que prestar a máxima atenção.

O bem-estar físico e emocional de cada aluno é também um fator valioso na sua prestação na sala de aula e na sua interação com o meio que o rodeia. É dever do profissional de educação estar desperto para a interpretação de sinais transmitidos por cada um.

Como refere o projeto educativo “A escola que se pretende construir é uma escola-comunidade educativa promotora de uma cultura de participação, entendendo a participação como a colaboração com quem tem os mesmos anseios e inquietações para se superarem problemas e se atingirem metas.”

Outro fator precioso e motivador para os alunos é a participação dos pais/encarregados de educação. O acompanhamento e a sua interação na vida escolar do aluno, assim como, a comunicação regular com o professor, são atitudes promotoras de um bom clima de cooperação entre todos os intervenientes, orientando a criança para um ambiente saudável e entusiasmante. *“É no contexto familiar que a criança assimila valores e ensaia a adaptação ao modelo da vida comunitária local e por extensão à nacional e mundial”* (in PCT). É importante, por isso, que os pais vão à escola. É fundamental que estejam interessados, participativos e atentos aos trabalhos dos filhos, aos progressos escolares e à relação sadia com os professores.

Hoje em dia, é fundamental não sermos servos de um ensino tradicional inflexível. Esta experiência mostrou-me o quanto é estimulante para os alunos fazerem parte do processo de ensino-aprendizagem e serem elementos ativos na construção do seu próprio conhecimento e não apenas meros espectadores. O “aprender fazendo”, assim como, a utilização de material diversificado nas aulas, ajuda os alunos a interessarem-se mais pelas atividades e pelos conteúdos que são abordados, tendo a vantagem de não esquecerem facilmente aquilo que aprenderam.

*“Diz-me e eu esquecerei.*

*Mostra-me e eu lembrar-me-ei.*

*Envolve-me e eu aprenderei.”*

Provérbio chinês

Esta experiência como professora estagiária permitiu-me crescer a nível pessoal e profissional. Ajudou-me a criar hábitos de observação e de reflexão para desta forma me poder adaptar e criar estratégias de gestão da turma, planeamento, motivação, cativação, e improvisação.

## **CONCLUSÃO**

Este relatório de estágio serviu para compilar o que de mais importante se desenrolou neste último ano de mestrado. As experiências de professora estagiária em educação pré-escolar e em 1.º CEB foram completamente distintas, mas igualmente enriquecedoras. A adaptação às distintas metodologias utilizadas, às crianças, às equipas educativas e aos centros de estágio foram provas superadas, no que respeita ao bom clima vivido com todos os intervenientes.

Em ambos os estágios trabalhei com as mesmas colegas, fator altamente positivo e motivante, uma vez que o grupo sempre trabalhou em conjunto. Apesar de todas serem portadoras de personalidades algo diferentes, o gosto pelas crianças e o objetivo de lhes proporcionar momentos ricos e interessantes de aprendizagens, foram fatores comuns que nos proporcionaram uma forma de trabalhar coletiva mas ao mesmo tempo, individualizada. Isto é, uma forma de trabalhar com o cunho pessoal de cada estagiária, conjugados em prol do grupo de crianças/alunos.

Em qualquer um das experiências de estágio, as educadora/professora cooperantes, acompanharam o grupo de estágio desde o início ajudando-nos a refletir sobre a nossa prática, métodos e estratégias. Elas davam um *feedback* diário relativamente ao decorrer dos dias de intervenção de cada uma e aconselhavam sobre o que devia ou não ser feito, assim como indicações sobre futuras ações.

O contacto com as metodologias utilizadas no estágio em JI foram uma mais-valia, no sentido de abrirem novas perspetivas sobre o ensino e sobre a motivação das crianças. Deste modo, tentei que durante o estágio em 1.º CEB, este se distanciasse, ainda que minimamente, de um ensino

tradicional rígido, dando sempre o máximo de atenção aos interesses e gostos dos alunos.

O fato de ter sido muito bem acolhida e motivada em ambos os centros de estágio, proporcionaram-me uma sensação de bem-estar e de vontade de dar às crianças o melhor de mim, em favor do seu sentimento de segurança e gosto pelo JI, pela escola e por novas aprendizagens. Isto fez-me evoluir pessoalmente e profissionalmente.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BARRETO, B. (1970) *Uma Obra Social*, Vol. I, Coimbra.
- CASTRO, J., Rodrigues, M., (2008) *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- DELORS, J. (2010). “Um Tesouro a Descobrir” – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Acedido em: 2 setembro de 2011, em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>, a.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, P. (s/d). “Literacia emergente e contextos educativos”, Acedido em: 11 de abril de 2011, em: [http://omb.no.sapo.pt/documentos/Artigo\\_PauloFernandes\\_OMB.pdf](http://omb.no.sapo.pt/documentos/Artigo_PauloFernandes_OMB.pdf).
- FORMOSINHO, J. (2007) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, Porto: Porto Editora, Lda,
- GABRIELA. P. et al. (s/d). “Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças (sac)”, p.8. Acedido em: 2 de abril de 2012, em:

[http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=264&Itemid=41](http://www3.uma.pt/grmendes/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=264&Itemid=41), a.

- HOHMANN, M. e WEIKART, D. P. (2007) – *Educar a Criança*, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L. e CHARD, S. (2009) - *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- LAEVERS, F. e PORTUGAL, G. (2010) *Avaliação em Educação Pré-Escolar*, Porto: Porto Editora.
- LOPES, J e RUTHERFORD, R (1993) – *Problemas de Comportamento na Sala de Aula – Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006), *Organização Curricular e Programas, 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLO, Mónica, *O Papel do Educador*, in Revista Educadores de Infância, nº 17, setembro de 2006.
- ROLO, Mónica, *Metodologia de Trabalho de Projeto*, in Revista Educadores de Infância, nº 21, janeiro de 2007.

## **Legislação:**

- Lei de bases do sistema educativo – Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto de 2005. Diário da República n.º166 - 1ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa.  
<http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>.  
Acedido 25 de agosto de 2011.
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – 1ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa.  
<http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>. Acedido a 25 de agosto de 2011.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201 – 1ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa.  
<http://agjsaraiva.ccems.pt/Leg.%20escolar/Prefis%20dos%20doce ntes.pdf> Acedido a 18 de setembro 2011.

## WEBGRAFIA

- <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/observacaot1.pdf>  
Acedido em: 23 de julho de 2011.
- [http://4pilares.zi-yu.com/?page\\_id=314](http://4pilares.zi-yu.com/?page_id=314) Acedido em: 17 de fevereiro 2012.
- <http://conceito.de/planificacao> Acedido em: 27 de fevereiro de 2012.
- <http://conceito.de/reflexao> Acedido em: 27 de fevereiro de 2012.



## **APÊNDICES**

Grupo: 5 anos		N.º de Crianças: 25		N.º de adultos: 4		Data: 04/05/2011	
						Tempo: _____ as	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações		
1	A. G.	<p>Imp. (3) B-E (3)</p> <p>- Junta-se com dois amigos para jogar com os <del>beublaes</del>. Mostra o seu dizendo que é melhor do que o dos outros;</p> <p>- Os amigos vão embora e ele deixa o brinquedo, juntando a uma menina que está ao lado a fazer bolinhas de sabão. Juntos vão alternando a fazê-las enquanto riem e comentam com entusiasmo sobre as bolinhas que saem.</p>	4	A. M.	<p>Imp. (5) B-E (4)</p> <p>- Fala com duas amigas sobre o que trouxeram para brincar, ainda que de forma pouco expressiva;</p> <p>- Ela diz o que trouxe, mostra os elásticos, explica as cores e diferencia-as;</p> <p>- Empréstia os elásticos e disponibiliza-se a fazer totós no cabelo de uma delas;</p> <p>- Está atenta ao que a amiga faz;</p> <p>- A amiga pergunta-lhe se ela pode fazer totós. e esta levanta-se empenhada e vai-lhe atar o cabelo.</p>		
2	S.	<p>Imp. (2) B-E (3)</p> <p>- Enquanto alguns colegas estão no exterior, ela vai para a sala desenhar com outras duas colegas;</p> <p>- Comenta com elas que já se fartou de tudo o que estava a fazer e agora veio fazer um desenho;</p> <p>- Está entusiasmada com o desenho, porém, por vezes, desconcentra-se e olha fixamente para o que os outros fazem.</p>	5	A.	<p>Imp. (2) B-E (2)</p> <p>- Vai jogar <del>beublaes</del> com um colega;</p> <p>- Vão os dois para um banco e depois de o lançar duas vezes, cansa-se e deixa o colega;</p> <p>- Vai para a zona do escorrega e olha à sua volta. Parece procurar alguém;</p> <p>- O colega chama-o e ele volta para o pé dele. Mostra-se algo agitado.</p>		

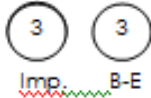
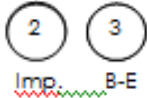
\*Colorir ou assinalar os nomes das crianças de acordo com o seguinte: **Vermelho**: crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); **Laranja**: crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; **Verde**: crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

3	T.	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">3 Imp.</div> <div style="text-align: center;">4 B-E</div> </div>	<p>- Foi buscar as bolinhas de sabão e diverte-se com um colega a fazê-las;</p> <p>- Eles mudam de sítio e o Tomás faz o sinal da cruz e grita “em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, Ámen”. O Colega imita-o e eles riem;</p> <p>- Ele continua a fazer bolinhas mas agora deitado num banco.</p>	6	L.	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">3 Imp.</div> <div style="text-align: center;">4 B-E</div> </div>	<p>- Conta, entusiasmada, a um colega que ontem caiu a fazer cambalhotas e desafia-o para as irem fazer;</p> <p>- Eles vão para as barras e mostram um ao outro como fazem;</p> <p>- Depois de as fazer três vezes e o colega não reagir, ela perde o interesse e vai para a sala fazer outra coisa.</p>
---	----	--	--	---	----	--	--

\*Colorir ou assinalar os nomes das crianças de acordo com o seguinte: **Vermelha:** crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

Grupo: 5 anos		N.º de Crianças: 25		N.º de adultos: 4		Data: 18/05/2011	
						Tempo: ..... as	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc. (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc. (de 1 a 5)	Observações		
1	A. G.	<p>Implicação Bem-Estar Emoc. (de 1 a 5): 2 3</p> <p>- Juntou-se a dois colegas que estão a jogar com os <i>Beyblade</i>;</p> <p>- Olha fixamente para eles durante algum tempo sem falar;</p> <p>- Depois deixa-os e vai andar de triciclo, mas logo o deixa também;</p> <p>- Agora foi ter com o grupo que estava a jogar futebol e anda atrás deles algum tempo, ainda que não jogando;</p> <p>- Ele vai depois para o baloiço e vem ter comigo dar-me um abraço.</p>	4	A. M.	<p>Implicação Bem-Estar Emoc. (de 1 a 5): 4 5</p> <p>- Está na casinha dos baloiços a brincar com duas colegas;</p> <p>- Vai fazer cambalhotas e uma delas foi com ela;</p> <p>- Ela prefere a barra mais alta e fica contente quando as duas conseguem virar ao mesmo tempo;</p> <p>- Ela sai a sorrir e vai dar dois "high five" à colega;</p> <p>Elas cansam-se das cambalhotas e sentam-se novamente na casinha, mas pouco depois voltam ficando de cabeça para baixo algum tempo.</p>		
2	S.	<p>Implicação Bem-Estar Emoc. (de 1 a 5): 3 3</p> <p>- Está com uma colega nos baloiços e estão a trepar;</p> <p>- Chama-me para mostrar o que está a fazer;</p> <p>- Depois vai para o escorrega com a colega, mas pouco depois deixa-a e vai sozinha escorregar na subida lateral;</p> <p>- Ela grita irritada com outra colega</p>	5	A.	<p>Implicação Bem-Estar Emoc. (de 1 a 5): 5 5</p> <p>- Joga com Pedro ao <i>Beyblade</i>. Fazem uma competição para verem qual deles é o melhor;</p> <p>- Animado, ele mostra ao colega como se faz;</p> <p>- Antes de começarem mais uma competição, eles roçam o <i>Beyblade</i> um no outro;</p> <p>- Ele diz "agora vamos fazer um</p>		

\*Colorir ou assinalar os nomes das crianças de acordo com o seguinte: Vermelho: crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); Laranja: crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; Verde: crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

			que vai para ao pé dela e manda-a embora a dizer que não pode estar ali.			combate a sério”;	
3	T.	 Imp. B-E	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brinca com um colega debaixo de uma árvore com uma pedra;</li> <li>- Ele atira as pedras contra o chão com rebeldia, a ver se partem;</li> <li>- Ele vai tirar a pedra maior ao colega e diz que ele vai partir aquela e o colega parte a outra mais pequena;</li> <li>- Ele fá-lo sem motivo aparente e não reage muito ao facto de partir ou não as pedras.</li> </ul>	6	L.	 Imp. B-E	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está no coreto, com ar distante, a ver o que os outros meninos estão a fazer;</li> <li>- Ela trepa para dentro e para fora do coreto;</li> <li>- Juntou-se a outras meninas durante uns segundos, mas não interagiu com elas;</li> <li>- Foi correr sozinha;</li> <li>- Duas colegas juntaram-se a ela e começaram a saltar. Aqui sorriu.</li> </ul>

\*Colorir ou assinalar os nomes das crianças de acordo com o seguinte: **Vermelha:** crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>	<p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>O grupo em geral sente-se à vontade no JI. As crianças conhecem bem o espaço e exploram-no nas suas brincadeiras e nas suas descobertas.</li> <li>A interação do grupo com a comunidade educativa é positiva havendo contacto com toda a comunidade e não apenas “refugiando-se” no seu grupo.</li> <li>As crianças são implicadas nas tarefas e nas actividades, quer sejam a nível individual ou em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que me preocupa é a baixa auto-estima do T. relativamente ao grafismo (pintura, desenhos e escrita). Ele tem necessidade de ser constantemente incentivado positivamente em relação às suas capacidades, caso contrário simplesmente não faz nada. Também me preocupa a sua agressividade para com os colegas e as vezes até com os adultos.</li> <li>Preocupa-me o H. estar constantemente a “amuar” e a chorar por tudo e por nada mesmo quando a maioria das vezes é ele a provocar as situações. Por vezes também é agressivo para os colegas, a maioria delas de forma verbal.</li> <li>Preocupa-me também a MF ser egoísta mas exigir que os amigos não o sejam com ela e também o facto de muitas vezes fazer coisas aos colegas por pura maldade. Mas o mais impressionante é ela ter consciência de estar a fazer mal e fazê-lo mesmo assim.</li> <li>Preocupa-me o facto de o JF só querer brincar e não querer trabalhar, ou pelo menos aguentar pouco tempo a fazê-lo argumentando logo que não teve tempo para brincar. Também é um pouco inquietante o facto de ele dizer muitas vezes que não gosta do JI e que não quer voltar para lá. As suas atitudes revelam que não está preparado para a realidade do 1ºceb e isso para mim é algo preocupante.</li> </ul>

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p><b>1. Ambiente estimulante</b> (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):</p> <p>O ambiente é estimulante e ao mesmo tempo organizado o que permite à criança agir de forma independente e experimentar uma grande variedade de materiais e experiências.</p>	<p><b>1. Ambiente empobrecido</b> (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):</p>
<p><b>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo</b> (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p> <p>Existe um bom clima de grupo e as crianças relacionam-se de forma muito positiva quer entre elas, quer no contacto com a educadora, a auxiliar e com a equipa educativa em geral.</p>	<p><b>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo</b> (interacções frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos do sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):</p>
<p><b>3. Espaço para iniciativa</b> (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):</p> <p>Quando estamos em grupo e surge uma nova actividade, as crianças <u>opinão</u> sobre o que gostariam mais de fazer e existe <u>votação</u> ou <u>negociação</u> entre educadora e crianças.</p>	<p><b>3. Falta de oportunidade para iniciativa</b> (actividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc):</p>

<p><b>4. Organização eficiente</b> (plano de dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)</p>		<p><b>4. Organização insuficiente</b> (o plano de dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)</p>	
<p>Apesar do plano diário ser definido semanalmente, no dia-a-dia as actividades podem ser alteradas em função de algo que as crianças podem querer, se vimos que por parte do grupo não há interesse ou disposição para desenvolver o que estava previsto.</p>			
<p><b>5. Estilo do adulto adequado</b> (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)</p>		<p><b>5. Estilo do adulto inadequado</b> (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouca ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)</p>	
<p>A equipa educativa tem em atenção as necessidades das crianças e procura estimulá-las incentivando as suas iniciativas quer a nível de actividades quer em brincadeiras.</p>			
<p><b>Factores inerentes à criança</b> (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)</p>	<p><b>Circunstâncias excepcionais</b> (poucas crianças na sala, dia de actividade excepcional, etc)</p>	<p><b>Factores inerentes à criança</b> (doença, crise familiar, etc)</p>	<p><b>Circunstâncias excepcionais</b> (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)</p>



OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagradava
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gosto de brincar e gosto das flores (Ma.)</li> <li>Gosto da rua porque tenho brinquedos (MF)</li> <li>Gosto de brincar, do pátio e das flores (JF)</li> <li>Gosto de brincar com os amigos e fazer companhia (PA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não gosto de bater nos meus colegas nem que me batam (Ma.)</li> <li>Não gosto que os amigos me tratem mal (PA)</li> <li>Não gosto do JI porque não! (JF)</li> </ul>
<b>Interesses ou desejos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gostava que houvesse um parque de diversões e que houvesse muitos triciclos. (Ma.)</li> <li>Paz e felicidade porque o H porta-se um bocadinho mal, só por isso. (PA)</li> <li>Gostava que houvesse muitas máquinas, camiões, gruas e carros da polícia. (JF)</li> </ul>	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projecto do Agrupamento/instituição
<ul style="list-style-type: none"> <li>O JI encontra-se inserido no (...). As imediações são tranquilas e possui um vasto espaço verde.</li> <li>Os pais e encarregados de educação das crianças são em geral muito interessados nos progressos dos seus educandos. Alguns têm um contacto quase diário com a educadora. São também participativos nas festividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O projecto a desenvolver este ano “Pé na estrada... à procura da bota desaparecida do Príncipe”, tem como objectivo descobrir a Coimbra de Hoje mas também conhecer a história da cidade.</li> <li>Pretende-se que as crianças participem em actividades que as estimulem a contar, brincar, reflectir, “ler” a realidade histórica e cultural da nossa cidade.</li> </ul>

Acções para o período de _____ a _____ Grupo: 5 Anos		
Prioridades <sup>1</sup> : [1] Oferta Educativa [5] Clima de Grupo [4] Espaço para Iniciativa [3] Organização [2] Estilo do Adulto [...] Outros aspectos		
OBJECTIVOS <small>(Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)</small>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Acções concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA		
CLIMA DE GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduzir os conflitos, sobretudo relativamente a alguns elementos mais problemáticos (tanto a nível de violência como de egocentrismo e do cumprimento de regras)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover actividades com o tema da violência, da amizade e dos valores.</li> <li>• Inculcar um espírito de reflexão sobre as atitudes de cada um e as consequências que isso pode ter no próximo.</li> </ul>
ESPAÇO PARA INICIATIVA		
ORGANIZAÇÃO		
ESTILO DO ADULTO		
OBSERVAÇÕES	As prioridades foram numeradas de 1 a 5 somente porque assim é solicitado, uma vez que a meu ver, apenas considero os extremos, estando os restantes em patamares idênticos de baixa prioridade.	

<sup>1</sup> Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.