

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Sara Alexandra Simões de Freitas

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre

Mestrado de Qualificação para a Docência

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



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Março de 2013

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade de educação

Provas no âmbito do 2.º Ciclo de Estudos

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO
DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

**Aprender a ler e a escrever com
respeito por si próprio e pelos
outros**

Autor: Sara Alexandra Simões de Freitas

Orientador: Mestre Maria de Fátima Santos

Março de 2013

Agradecimentos

Ao terminar o meu Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quero manifestar os meus agradecimentos a todos os que colaboraram, direta ou indiretamente, na concretização desta etapa.

Expresso o meu agradecimento e apreço a toda a minha família, em particular aos meus pais e irmãos pelo apoio que me transmitiram incondicionalmente desde o início.

Um agradecimento aos meus amigos e ao meu namorado, Luís Filipe Oliveira, pela amizade, encorajamento, paciência e compreensão, quando privados da minha presença.

Ao Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC), ao seu corpo docente, e em especial à Mestre Maria de Fátima Santos, pela orientação deste relatório com rigor e pertinência, também pela sua supervisão bem como da Mestre Fernanda Rodrigues no decorrer dos estágios realizados, em que transmitiram conhecimentos científicos e mostraram novas perspectivas de saber-ser e saber-fazer.

Agradeço também o apoio do Doutor Nuno Amado, que se mostrou disponível para responder às questões sobre este relatório, com ética e profissionalismo.

À educadora cooperante Lucília Baptista e à professora cooperante Tânia Figueiredo pelos conselhos e opiniões precisas no decorrer dos estágios, obrigando-me a primar pelo rigor, a refletir sobre as opções tomadas e levando-me a ponderar e a refletir sobre cada passo, com autonomia. Agradeço igualmente o apoio, confiança e principalmente a amizade que demonstraram.

A todas as crianças de ambos os contextos, pela colaboração ativa nas experiências de aprendizagem proporcionadas e pelo carinho, alegria e simpatia manifestada ao longo dos estágios.

Por fim a todos aqueles que, de uma ou de outra forma, tiveram sempre uma palavra de incentivo no decorrer deste percurso.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Índice	iv
Índice de anexos	v
Índice de quadros	vi
RESUMO	vii
Abstract	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA I E II	3
1. Apresentação da prática profissional no ensino Pré-escolar	3
1.1 Caracterização da Instituição	4
1.2 Caracterização do grupo de crianças	6
2. Trabalho pedagógico em sala	7
2.1. Trabalhos mais significativos em contexto de sala	9
3. Problemática em contexto de estágio	13
4. Reflexão do Pré-escolar	19
CAPÍTULO II – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA III	21
1. Apresentação da prática profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico	21
1.1 Caracterização da Instituição	22
1.2 Caracterização do grupo de crianças	22
2. Trabalho pedagógico em sala	23
2.1 Trabalhos mais significativos em contexto de sala	24
3. Projeto em contexto de estágio	29
4. Reflexão do 1.º Ciclo	33
CONCLUSÃO	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
ANEXOS	40

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo n.º 1	Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico
Anexo n.º 2	Fichas de caracterização (Pré-escolar)
Anexo n.º 3	Regulamento Interno da Instituição
Anexo n.º 4	Projeto Educativo da Instituição
Anexo n.º 5	Projeto Curricular do Pré-escolar
Anexo n.º 6	Exemplo de Checklist Pré-escolar
Anexo n.º 7	Horário do grupo (Pré-escolar)
Anexo n.º 8	Entrevista à Educadora Cooperante
Anexo n.º 9	Projeto curricular dos 5 anos (Pré-escolar)
Anexo n.º 10	Perspetivas Eduacionais
Anexo n.º 11	Plano anual de atividades
Anexo n.º 12	Fotografias dos trabalhos significativos do pré-escolar
Anexo n.º 13	Relatório para Encarregado de Educação e Técnico
Anexo n.º 14	Fichas de caracterização (1.º Ciclo)
Anexo n.º 15	Exemplo de Checklist 1.º Ciclo
Anexo n.º 16	Horário do grupo (1.º Ciclo)
Anexo n.º 17	Entrevista à Professora Cooperante
Anexo n.º 18	Planificação mensal (Projeto 1.º Ciclo)
Anexo n.º 19	Fotografias dos trabalhos significativos do 1.º Ciclo
Anexo n.º 20	Exemplo de Plano do dia
Anexo n.º 21	Exemplo de grelha de correção de fichas e de mapa de comportamentos
Anexo n.º 22	Exemplo de diário semanal de grupo

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1	Número de atividades realizadas segundo as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar	7
Quadro n.º 2	Número de expressões trabalhadas na área da expressão e comunicação das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar	9
Quadro n.º 3	Número de atividades realizadas segundo as metas de aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico	24
Quadro n.º 4	Preferência de áreas disciplinares	31

Resumo

O presente relatório é o resultado do estágio pedagógico realizado no âmbito da cadeira de Prática Supervisionada I, II e III, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A finalidade do mesmo é expor o trabalho desenvolvido, documentando algumas das experiências vivenciadas ao longo do estágio decorrido, em contexto Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Colégio Valsassina em Lisboa.

Este documento é organizado em dois capítulos: o primeiro refere-se ao estágio em Pré-Escolar e o segundo ao estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico. Em cada um deles é caracterizada a instituição e o grupo de crianças, é apresentado o trabalho pedagógico em sala e são apresentados os trabalhos mais significativos.

Em ambas as valências tive autonomia na proposta de atividades. Procurei incentivar e sensibilizar as crianças à presença de valores no quotidiano. Para desenvolver as atividades diagnostiquei o grupo, planifiquei propostas de trabalho, preparei estratégias e recursos para o fazer e refleti sobre os processos seguidos e resultados obtidos.

Os capítulos diferem, na medida em que no contexto Pré-escolar consta um subcapítulo referente a uma problemática que ali ocorreu, a “gestão do grupo”, e no 1.º Ciclo de Ensino Básico consta um subcapítulo alusivo a um projeto que intitulei “Aprender a ler e a escrever com respeito”. Pelo facto de já conhecer o grupo, por tê-lo acompanhado no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, adaptei mais facilmente as atividades às necessidades das crianças.

Este relatório visa ainda refletir sobre os percursos seguidos nos estágios.

Abstract

This report is the result of the teaching practice held under the module of Supervised Teaching I, II and III, the Masters in Early Childhood Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education.

The purpose of it is to expose the work, documenting some of the experiences along the internship Kindergarten and 1st Cycle of Basic Education, at College Valsassina in Lisbon.

This document is organized into two chapters: the first is reports the intership in for pre-school stage and the second stage in the 1st Cycle of Basic Education. In each

institution and is characterized group of children is presented pedagogical work in the classroom and the most significant works.

In both contacts had autonomy in the proposed activities. I tried to encourage and sensitize children to the presence of values in everyday life. To develop the activities the group diagnosed, I prepared work proposals, strategies and resources and reflected on the procedures followed and results obtained.

The chapters differ in that in the context of Preschool education there is a subchapter concerning a Problem that there occurred, "group management", and in the 1st Cycle of Basic Education there is a subchapter concerning Project entitled "Learning to read and write with respect". Because I already knew the group, from Kindergarten, 1st Cycle of Basic Education activities were more easily adapted to the needs of the children.

This report also aims to reflect on the paths followed in the internships.

INTRODUÇÃO

Este relatório de estágio foi realizado no âmbito das unidades curriculares da Prática Educativa Supervisionada I, II e III. É o resultado do trabalho realizado em contexto Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo com a legislação disposta no Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, o grau de mestrado que confere habilitação para a docência na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico prevê a realização de um relatório de estágio e a sua aprovação em ato público.

A Prática Supervisionada I e II incidiram na Educação Pré-escolar e a Prática Supervisionada III no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O presente relatório visa documentar algumas experiências vivenciadas e refletir sobre o trabalho realizado em ambos os contextos, cumprindo as indicações das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), do Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como das Metas de Aprendizagem.

O estágio pedagógico é fundamental para que se compreenda a necessidade de saber observar, questionar, construir hipóteses, intervir, avaliar e refletir. É o momento em que se põe em prática a parte teórica de todo o processo de formação, permitindo o desenvolvimento do futuro educador/professor enquanto profissional, para que ao exercer, através dessas experiências e ao refletir sobre elas, possa pôr os conhecimentos adquiridos em prática.

No início dos estágios, foi proposta a observação: Esta fase teve uma função importante na minha formação como futura educadora e professora, pois permitiu a caracterização da situação educativa, quer a respeito da comunidade envolvente, dos espaços, dos equipamentos, dos recursos humanos e materiais, quer da dinâmica de interação. A observação do professor “é o seu principal meio - se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação.” (Estrela, 1994, p.57).

Após a observação dá-se início às planificações para intervenção na prática pedagógica. Segundo Zabalza (1987, p.51) falar de planificação é falar

de um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar que atuará como apoio conceptual e de justificação do que se decide; de um propósito, fim ou meta a alcançar que indique a direcção a seguir; de uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimento na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo.

Ao longo de ambos os estágios, realizei um portefólio de evidências de formação onde planificava, analisava e refletia sobre a minha prática, de forma a adequar e melhorar as propostas seguintes. O portefólio facilita a aprendizagem do estagiário, pois permite que melhore a sua prática, através dos descritivos e reflexões sobre as atividades e estratégias utilizadas. Segundo Ceia (2002), no portefólio a componente autorreflexiva é das mais importantes na sua construção, introduzindo melhorias em futuras aprendizagens, permitindo uma diversificação e dinamização das aprendizagens do estagiário e representando um processo de colaboração contínua com a intenção de recolher informação de forma sistemática.

Relativamente à organização e estrutura, o presente relatório encontra-se dividido em duas partes distintas, uma ligada ao estágio desenvolvido em Pré-escolar e outra ao estágio desenvolvido em 1.º Ciclo do Ensino Básico, ambos no Colégio Valsassina (em Lisboa), com o mesmo grupo de crianças.

O capítulo I e II contêm a apresentação da prática pedagógica, caracterizando a instituição e o grupo de crianças. Contêm também a apresentação do trabalho pedagógico desenvolvido em sala, os trabalhos mais significativos para as crianças e para mim como estagiária e uma reflexão sobre a prática em cada contexto.

Os capítulos diferem no subcapítulo “3.”, em que no contexto Pré-Escolar é apresentada a reflexão sobre uma problemática que ali surgiu, enquanto no 1.º Ciclo é apresentado um projeto. Ambos realizados com base no diagnóstico dos interesses e necessidades do grupo.

Por fim, a reflexão final analisam-se ambos os contextos, o trabalho desenvolvido ao longo das práticas supervisionadas I, II e III e a sua importância no Mestrado para a prática profissional futura.

CAPÍTULO I – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA I E II

1. Apresentação da prática profissional no ensino Pré-escolar

A educação pré-escolar é o primeiro nível do sistema educativo e formativo. De acordo com o Dec. Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro,

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.

Segundo o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Anexo 1), a função do educador é construir aprendizagens integradas, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, concebendo e desenvolvendo o respectivo currículo.

Para a planificação, o educador deve ter como base as Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE), segundo o Despacho nº 5220/97 de 10 de Julho, “constituem-se, como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças”. As Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar baseiam-se nas Orientações Curriculares e são estruturadas a partir das áreas de conteúdo enunciadas nas mesmas, mas organizadas de forma diferente, destacando alguns conteúdos menos focados. São definidas como instrumentos de apoio à gestão do currículo para serem utilizados pelos educadores e contemplam seis áreas: I) Formação Pessoal e Social; II) Expressão e Comunicação, que englobam a expressão motora, plástica, musical e dramática/teatro e dança; III) Linguagem Oral e Abordagem da Escrita; IV) Matemática; V) Conhecimento do mundo; VI) Tecnologias de Informação e Comunicação. Cada área é dividida em domínios e subdomínios.

Dessa forma, no Pré-escolar, o educador deve promover atividades respeitantes às áreas curriculares mencionadas, organizando situações de ensino-aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança, para que atinja níveis de realização a que não chegaria por si mesma. Espera-se por isso que

as tarefas promovam autonomia e decisão dos alunos sobre o conteúdo do trabalho a desenvolver.

As Práticas de ensino supervisionadas I e II, realizadas no Pré-escolar, na sala dos 5 anos, tiveram lugar no colégio Valsassina (em Lisboa), e foram desenvolvidas todas as terças e quartas-feiras das 9h00 às 13h00, desde o dia 25 de outubro de 2011 ao dia 20 de junho de 2012, sob orientação da Mestre Fernanda Rodrigues.

Segundo Piaget, como referido em Papalia, Olds, e Feldman (2001), o grupo nesta faixa etária, encontrava-se no Período Pré-Operatório, em que as crianças se tornam mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico, não sendo ainda capazes de usar a lógica. A função simbólica é, para Piaget, a capacidade de a criança usar representações mentais, como palavras, números e imagens, às quais atribui significado.

O estágio iniciou com a observação, a “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (OCEPE, 1997, p.25) e, após essa etapa, iniciei a intervenção em que tive de planificar e refletir sobre as minhas propostas, pois é essa a função de um educador.

1.1 Caracterização da Instituição

Dado que a sala onde realizei a minha Prática Pedagógica em Pré-Escolar estava inserida no Colégio Valsassina e que por esse motivo existiam espaços, regras e projetos da instituição que tive que conhecer para os integrar na minha ação educativa, tornou-se pertinente realizar uma breve caracterização da referida instituição.

Para esta caracterização, recolhi dados através do *site* da instituição e de documentos facultados pela coordenadora pedagógica e utilizei uma ficha de caracterização da instituição (Anexo 2), baseada em Estrela (1994).

O Colégio Valsassina é uma instituição de ensino particular inserida no regime jurídico de instituição com autonomia pedagógica, sendo uma sociedade anónima sem fins lucrativos. É uma escola com paralelismo pedagógico que envolve as valências Pré-Escolar, 1.º ciclo, 2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário.

Como estabelecimento de Orientação Pedagógica, atua dando prioridade ao desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões, proporcionando aos seus educandos as condições de realização que os tornem capazes de serem estimulados e bom exemplo de cidadania. Considera-se uma escola independente e autónoma, dotada de uma organização e filosofia educativa próprias.

Segundo documento facultado pela educadora para consulta, o lema é “Mais qualidade para uma melhor educação”. A intencionalidade educativa da instituição é: observar cada criança e o grupo; planejar; agir; avaliar; comunicar e articular.

A nível de Pré-escolar, contava com nove turmas, três turmas de três anos, três turmas de quatro anos e três turmas de cinco anos, com vinte e duas a vinte e quatro crianças, por sala.

O Colégio Valsassina situa-se num espaço muito amplo. Contém várias infraestruturas (blocos independentes) que, apesar de não serem muito novas, se encontravam num bom estado de conservação.

O colégio tinha os equipamentos necessários para o apoio curricular e que garantiam a qualidade de ensino que este se propunha oferecer e ministrar. Dentro de cada ciclo, existiam materiais suficientes (mesas, cadeiras, entre outros) e com qualidade que proporcionavam ao docente e aos alunos boas condições de trabalho e de aprendizagem.

O regulamento interno (Anexo 3), segundo a coordenadora pedagógica, era elaborado pela instituição (tal como referi anteriormente, havia autonomia pedagógica).

O Modelo Pedagógico/modelo educativo, enquadrava-se num formato mais clássico, que procurava integrar diferentes aspetos de diferentes modelos tendo em conta a natureza das práticas adotadas para cada situação educativa. Os Educadores (educadores e professores) trabalhavam muito em conjunto, isto é, os Educadores dos mesmos anos reuniam-se para planejar o trabalho.

O Projeto Educativo da Instituição (Anexo 4) definia a sua missão e o seu caráter próprio de colégio laico, onde os aspetos básicos da sua identidade humanista ressaltavam. A educação para os valores era estimulada em todos os momentos da vida da escola, na relação da escola com a família e com a sociedade. O projeto educativo do Valsassina apostava na educação ambiental, na aquisição de valores e na promoção de atitudes e comportamento sociais aceitáveis. Segundo a coordenadora pedagógica era uma eco escola e o Projeto Curricular da Instituição era dividido por setores, existindo um para cada valência. O Projeto Curricular do Pré-escolar (Anexo 5) era comum a todo o Pré-escolar e tinha como tema “Costurando Histórias e Memórias”. Este projeto propunha que cada família escrevesse a história que a marcou na infância e, semanalmente, se deslocasse à escola para a contar.

O objetivo do projeto era de que as crianças dessem importância às histórias e iniciassem nas crianças a tomada de consciência de pertencer a uma família.

1.2 Caracterização do grupo de crianças

Considero que é parte fundamental do trabalho de qualquer educador conhecer o grupo de crianças com o qual está diariamente. Dada esta importância, apresento em seguida uma caracterização do grupo de crianças que realizei com base nos dados facultados pela educadora cooperante, numa ficha de caracterização do grupo (Anexo 2), baseada em Estrela (1994) e nos dados recolhidos através de uma check list (Anexo 6).

A sala dos cinco anos era constituída por vinte e três crianças, existindo quinze do sexo masculino e oito do sexo feminino.

Segundo entrevista à educadora (Anexo 8) não existia nenhuma criança com necessidades educativas especiais (NEE), contudo, uma criança tinha plano de apoio e outra já sabia ler embora não possuísse nenhum plano individual. Também segundo informações da educadora cooperante, a maioria das crianças residia em Lisboa e pertencia à classe média alta.

Quanto aos interesses do grupo de crianças, segundo as minhas observações, a nível de brincadeiras, os rapazes preferiam brincar com carrinhos, bonecos e “Beyblades” e as raparigas, com bonecas e jogos de faz-de-conta. De modo geral, as crianças gostavam de histórias, matemática e leitura (horário do grupo em Anexo 7).

Em observação, pude também verificar que, nos momentos de atividade dirigida, as crianças revelavam empenho, motivação e interesse em participar e que o grupo era homogéneo em interesses e maturidade, todas as crianças eram bastante autónomas, na realização da sua higiene (ida à casa de banho sem ajuda) e tomavam refeições sabendo fazer uso dos talheres com autonomia.

Em termos de desenvolvimento psicossocial, o grupo estava bem adaptado, já que as crianças gostavam de brincar juntas. Quanto aos comportamentos e atitudes, por vezes, o grupo dispersava-se. Os conflitos que apareciam entre as crianças eram resolvidos, maioritariamente, pelas próprias, apenas algumas vezes necessitavam do apoio da educadora, que as levava a refletir e a tentarem resolver as situações. Tal como refere Zabalza (2001), uma das competências fundamentais a adquirir na profissão de educador é a capacidade de gerir conflitos entre as crianças, perceber onde e como surgem e ajudar as crianças a resolverem o conflito da melhor maneira possível.

Não tive acesso ao Plano Anual de Atividades e, em relação ao Projeto Curricular de Turma, apenas me foi dado acesso ao projeto destinado a todos os alunos

de cinco anos (Anexo 9), uma estrutura que todas as educadoras utilizavam para construir as suas práticas, mas não um específico quanto ao meu grupo.

2. Trabalho pedagógico em sala

Durante o estágio foi proposta pela orientadora de estágio a realização das Perspetivas Educacionais (Anexo 10) e do Plano Anual de Atividades (Anexo 11) para orientar a prática pedagógica e dar um propósito a todo o processo de ensino aprendizagem. Para tal recolhi informação através dos descritivos das primeiras observações e reflexões diárias realizadas e do que me foi dado a conhecer em entrevista à educadora cooperante (Anexo 8), de forma a planear de acordo com as características e as necessidades do grupo e de cada criança em particular, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas.

Tendo em conta o Projeto Educativo da Instituição (Anexo 4) e o Projeto Curricular concordante a todos os 5 anos (Anexo 9), abordei diversos temas que tive de ir adaptando, por não ter tido acesso ao Plano Anual de Atividades da educadora. Fui por isso moldando a minha calendarização das atividades de acordo com o que a educadora me ia informando, para planificar em cada semana. Os temas que calendarizei no Plano Anual de Atividades que construí foram: Habitações, São Martinho, O Natal, Costurando Histórias e Memórias (nome do Projeto Curricular do Pré-Escolar, Anexo 5), Amizade, Natureza, Animais, Profissões e Finalistas.

Trabalhei as diversas áreas curriculares, de acordo com as Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem para o Pré-escolar. Apresento-as em seguida com o número de atividades realizadas em cada uma.

Quadro 1 – Número de atividades realizadas segundo as metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar

Metas de Aprendizagem	Número de atividades
Formação Pessoal e social	51
Expressão e Comunicação	*
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	51
Matemática	32
Conhecimento do Mundo	24
Tecnologias de Informação e Comunicação	0

* Foram trabalhadas diferentes expressões no mesmo dia (ver quadro com a informação detalhada, página 9)

Como se pode verificar, todas as áreas/metapas foram trabalhadas ao longo dos dias de intervenção, à exceção de **Tecnologias de Informação e Comunicação**, por existir uma professora específica para essa área.

Trabalhei a **Formação Pessoal e Social** através de competências em que era dada a oportunidade às crianças de: I) expressarem as suas necessidades, emoções e sentimentos; II) identificarem os diferentes momentos da rotina diária; III) reconhecerem a sucessão das rotinas. Para isso, explicitava as propostas de trabalho, justificava-as e questionava os alunos quanto a possíveis sugestões para integrarem nos trabalhos.

Em relação ao **Conhecimento do Mundo**, propus que as crianças atingissem competências como: I) anteciparem ações simples para o seu futuro próximo (o que iam fazer no dia seguinte); II) formularem questões sobre contextos e acontecimentos que observavam direta ou indiretamente no quotidiano.

Na **Matemática** houve menos intervenções pelo facto de a educadora ter momentos e materiais específicos para trabalhar com os blocos lógicos, o Cuisenaire e material dourado. Em diálogo com a mesma, referiu-me que o propósito era desenvolver e estimular na criança o raciocínio. Depois de observar, foi-me permitido trabalhar com os blocos lógicos. No entanto, a matemática esteve presente sempre que as crianças reconheciam os números, sempre que utilizavam a linguagem “mais” e “menos” e, sempre que resolviam problemas simples do dia-a-dia.

Pelo facto de ter observado em checklist (Anexo 6) que existiam crianças com dificuldades na expressão oral perante o educador e o grupo, abordei, diariamente, a área de **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, através do contacto com os livros de histórias, e do relato de experiências das crianças no início da manhã, como o que tinham feito no fim de semana, no dia anterior, entre outras experiências. No entanto, como já referi, procurei trabalhar as diversas áreas, tentando sempre abordar e explorar os temas com as crianças de forma lúdica e recreativa, facilitando e otimizando o processo de aprendizagem. Tal como refere Hohmann et al. (1987), por vezes é importante que empreguemos estratégias que motivem as crianças a envolverem-se e a desfrutarem da atividade.

Quanto à área de **Expressão e Comunicação**, foram trabalhadas diversas expressões no mesmo dia. Apresento de seguida um quadro referente ao número de expressões trabalhadas.

Quadro 2 – Número de expressões trabalhadas na área da expressão e comunicação das metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar

Expressões	Número de atividades
Expressão motora	30
Expressão dramática/Teatro	7
Expressão plástica	16
Expressão musical	51
Dança	2

Como se pode verificar, a área mais trabalhada foi a área da expressão musical por cantarmos todos os dias as músicas de rotina e outras que íamos aprendendo.

2.1 Trabalhos mais significativos em contexto de sala

Ao longo do estágio, toda a informação contida no portefólio forneceu-me informações importantes sobre os progressos e dificuldades das crianças. Através das observações que realizava nas intervenções, pude refletir sobre elas e sobre a minha prática pedagógica, refletindo quanto à sua adequação aos interesses das crianças e à sua motivação. Desta forma ponderava o que poderia continuar a trabalhar e o que deveria mudar na minha prática para analisar se, os objetivos que propus nas Perspetivas Educacionais (Anexo 10) estavam ou não a ser cumpridos e porquê.

Com a análise baseada nas reflexões diárias e semanais, em que constavam informações sobre o decorrer dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças, pude destacar quatro trabalhos que me levaram a uma reflexão mais aprofundada. Todos durante o cumprimento do Plano Anual de Atividades em Pré-escolar (Anexo 11).

Um dos trabalhos foi relativo ao tema São Martinho, no âmbito do qual as crianças realizaram o “**Livro dos frutos secos**”.

A proposta de os alunos produzirem um livro sobre os frutos secos surgiu da reflexão conjunta (educadora e estagiária) sobre o tema “os frutos secos” planificado pela educadora. Tendo em conta que o meu Plano Anual de Atividades devia estar adequado à planificação da educadora, propus a partir do meu tema, “São Martinho”, em que falámos da castanha, desenvolver com os alunos alguma pesquisa sobre alguns dos frutos secos existentes; o pinhão, a amêndoa, a noz, a passa, a avelã e o figo e juntarmos toda a informação recolhida (como as características dos frutos, das

respetivas árvores e folhas), de forma a construirmos um suporte com todas essas informações. Assim, as crianças poderiam consultá-las sempre que assim o entendessem (Fotografia n.º 1, Anexo 12).

Antes da construção do livro propus que, as crianças que tivessem, no jardim de casa, árvores dos frutos a trabalhar, pedissem aos pais para tirarem uma fotografia e trouxessem uma folha de cada árvore, bem como alguns frutos. Depois de reunirmos os materiais recolhidos pelas crianças, falámos sobre cada árvore, sobre as diferenças entre suas as folhas e provámos os frutos. Segundo OCEPE (1997, p. 19), na Educação Pré-Escolar a curiosidade é fomentada e alargada “através de oportunidades de contactar com novas situações simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.”

Para a proposta do livro fiz uma adivinha: “Tenho folhas, sem ser árvore. Falo sem ter voz. Se me abres não me queixo. Adivinha quem eu sou?”

Considerei esta atividade relevante porque: I) levou todas as crianças a participarem e aderirem à atividade; II) proporcionou o trabalho de grupo, em que cada grupo de três crianças ficou responsável por uma página do livro (dedicada a cada fruto); III) permitiu o desenvolvimento da linguagem, a descoberta de algumas palavras escritas e o conhecimento do mundo, bem como, a socialização entre as crianças, ouviram comentar gostos e descobertas, levando a que a curiosidade natural da criança fosse estimulada no querer saber mais, facto observado quando levei para a escola alguns frutos secos, para além dos trabalhados (para que as crianças os conhecessem) e uma criança ao ver uma ameixa seca questionou “qual é a árvore da ameixa?”.

Tendo em conta o Projeto Curricular do Pré-escolar (Anexo 5) “**Costurando Histórias e Memórias**”, propus-me estimular as aprendizagens da leitura e da escrita, com um tema com o mesmo nome do projeto. Este foi o segundo trabalho que considerei relevante.

Comecei por ler a história “A menina que detestava livros” de Manjusha Pawagi, e os alunos comentaram-na e desenharam imagens desta ou de outras histórias das suas preferências. Depois, propus que todas as semanas uma criança, escolhida aleatoriamente, contasse a sua história, podendo reinventá-la, acrescentando personagens, situações e pormenores, apoiando-se nas ilustrações que fez.

Esta atividade tornou-se um miniprojeto, denominado “As nossas histórias preferidas”.

Considerei a atividade significativa, porque as crianças descobriram que poderiam alterar as histórias e contá-las à sua maneira, transformando as histórias preferidas noutras histórias. As crianças deram asas à imaginação, criando e desenvolvendo a expressão oral. Inicialmente as crianças revelaram algumas dificuldades em contar as suas histórias preferidas, necessitando de orientação do adulto ou ajuda dos colegas. Posteriormente já conseguiam descrever as suas ilustrações, colocando-se no lugar das personagens e acrescentando pormenores, quer às personagens e aos acontecimentos na história, quer às conclusões que encontravam para a mesma. As interações proporcionadas em grande grupo constituíram ocasiões de comunicação diferentes, como é referido na OCEPE (1997, p. 68)

cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores.

À medida que as crianças contavam as histórias, ia escrevendo num papel o que estavam a contar, passava no computador, e expúnhamos na sala ao lado dos seus desenhos. Dessa forma as crianças associaram as imagens ao texto, percebendo que a escrita codifica a linguagem oral (Fotografia n.º2, Anexo 12).

O terceiro trabalho diz respeito ao tema Animais. A atividade que se destacou como significativa foi quando abordei a **“Classe dos insetos”**, num **jogo de equipas**.

Para trabalhar as classes de insetos, dividi as crianças em 4 grupos, para que cada mesa da sala correspondesse a um grupo, atribuindo-lhes números: grupo 1, grupo 2, grupo 3 e grupo 4.

Cada mesa, ou seja, cada equipa/grupo tinha em cima da mesa várias imagens que correspondiam à alimentação (folhas, animais em decomposição e carne), revestimento (quitina, pele, pelo e penas), nascimento (ovo, barriga) e asas, patas e antenas (números de 0 a 9). Quando colocava a questão relativamente ao inseto, cada equipa tinha de procurar as respostas nos cartões que estavam na mesa e o aluno que achasse que determinada imagem era a resposta certa, tinha de a mostrar à equipa, questionando se os restantes membros concordavam ou não. Caso os elementos da equipa não concordassem, tinham de discutir o porquê, e chegar a um consenso. Caso concordassem, o responsável da mesa, que ia rodando, pergunta a pergunta, ia colocar a resposta na respetiva caixa, pois existiam 4 caixas numeradas, uma para cada equipa.

Depois de todas as respostas colocadas, retirava da caixa as respostas colocando-as no quadro e atribuía pontos por respostas corretas (Fotografia n.º3, Anexo 12).

Considerei esta atividade relevante na medida em que o grupo não estava habituado a trabalhar em equipa, a partilhar ideias e para a realização da atividade, houve a necessidade de trabalhar regras: I) escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; II) consultar sempre a equipa para saber se concordava ou não com as respostas, pois os pontos eram para a equipa e não para um só elemento; III) respeitar os outros bem como as suas opiniões. Pouco depois de iniciado o jogo, verifiquei que os grupos começavam a interagir mais, observei que as crianças mostravam as imagens, expondo a sua opinião aos outros e questionando se concordavam ou não. Ouvi também as crianças “discutirem” opiniões, em que escolhiam respostas e discordavam sempre que consideravam que as respostas estavam incorretas dizendo “eu concordo”, “eu não concordo”, “eu também concordo”.

Esta atividade permitiu também perceber se as crianças tinham compreendido as características dos insetos e se o trabalho realizado em pequenos grupos era importante e crucial para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças. Segundo Avô (1996) é importante que as crianças comecem desde cedo a realizar trabalhos em grupo, para facilitar a partilha e o respeito pelas ideias e opiniões diversas, ensinando à criança a importância de escutar o outro.

No dia seguinte, a mãe de um menino da sala ligou para o colégio a informar que o filho tinha de faltar por estar doente, mas chorava porque queria ir à escola participar num jogo com os colegas, por saber que eu ia estar presente e tinha proposto repetir jogo do dia anterior, levando-me a prometer que voltaria a repetir a atividade futuramente.

Quando trabalhámos o miniprojeto “À descoberta do mundo animal”, ao trabalhar as classes de animais, as crianças realizaram **“Pesquisas em casa com a família”**. Considerei essas pesquisas como o quarto trabalho relevante.

Durante as apresentações das classes, em PowerPoint, em que colocava questões às crianças sobre as características de alguns animais (alimentação, revestimento, nascimento e o número de asas, patas e antenas), surgiram, por parte das crianças, questões como: “Os peixes dormem?”; “Os tubarões dormem de olhos abertos ou fechados?”; “Os mamíferos mamam quando são bebés, então as focas e golfinhos também mamam?”.

Ao refletir sobre essas questões, pelo facto de serem interessantes e revelarem a curiosidade natural das crianças, propus que as crianças fizessem as suas próprias pesquisas e trouxessem as respostas a essas questões, ou a outras que surgissem em casa, bem como, curiosidades que encontrassem sobre a classe de animais trabalhada nessa semana.

Para trabalhar em conjunto com as famílias, foi enviada uma carta aos pais a explicar que objetivo era que as crianças apresentassem os trabalhos de pesquisa na sala. Desta forma, as crianças que levaram os resultados das suas pesquisas para a escola souberam mencionar alguns aspetos relevantes do seu trabalho.

Sempre que eram trazidos os resultados das pesquisas (Fotografia n.º 4 Anexo 12), congratulava a criança e propunha que explicasse ao grupo o que tinha trazido. Desta forma, valorizava o trabalho que as crianças tinham tido, de modo a não perderem o interesse e quererem pesquisar mais. Assim, despertava a curiosidade acerca do que se passava no mundo, o conhecimento era construído pelo próprio educando. Mesmo pesquisando com ajuda da família, as crianças conversavam sobre a informação encontrada e, pediam ajuda aos pais para pesquisarem determinado assunto. Tratou-se de um trabalho de equipa, em que um ajudava e dava ideias ao outro, cada um falava o que já sabia e pesquisa acerca do que não sabia. As OCEPE (1997, p. 43) referem que a família e a escola são contextos sociais que contribuem para a educação da criança, sendo importante a existência de uma relação efetiva entre estes dois sistemas e menciona ainda os pais como educadores da criança, valorizando os saberes e competências destes para o enriquecimento das situações de aprendizagem. Este processo, que é construído gradualmente, implica que o educador reflita sobre as possíveis formas de participação dos pais na escola.

3. Problemática em contexto de estágio

Este subcapítulo do presente relatório remete para a apresentação de uma problemática, um aspeto que, em contexto de estágio em Pré-Escolar, suscitou da minha parte uma maior necessidade de investigação.

Durante os dias de observação no estágio, notei que algumas crianças se distraíam facilmente. Face a essa situação, e tendo em conta que, nas minhas primeiras intervenções, refleti sobre o facto de algumas crianças manterem um comportamento disperso, constatei que a “gestão do grupo” seria um tema que deveria investigar.

A gestão do grupo é a forma como o educador organiza e estrutura as suas atividades, como se relaciona com o mesmo para envolvê-lo e motivá-lo e como os alunos são implicados nas tarefas de aprendizagem e o cuidado que o professor dedica à “criação e manutenção do clima afetivo do grupo são duas dimensões que devem ser cuidadosamente geridas, numa perspetiva de intervenção sistemática e continuada” (Caritas e Fernandes, 2012, p. 75)

Para contornar o problema de concentração do grupo procurei estratégias na literatura especializada. Através das minhas pesquisas (livros e artigos) e após ter verificado uma grande evolução no grupo por pôr em prática algumas das estratégias encontradas, compreendi que os aspectos fundamentais para a gestão do grupo são: I) a Atitude do Educador; II) a Proposta de atividades e materiais que promovam a autonomia das crianças; III) o Estabelecimento de regras com a participação das crianças; IV) o Evitar reforços negativos; V) o Privilegiar reforços positivos; VI) a Organização da sala e do tempo.

I) Atitude do Educador

Na gestão do grupo, é necessário que o educador revele tranquilidade e segurança, para que não gere tensão e nervosismo entre os alunos. Gordon (1979 como citado em Caritas e Fernandes 2012, p. 33) refere que os alunos

são extraordinariamente sensíveis às mensagens não-verbais do professor. Eles aprenderam a ler a tensão em redor dos lábios, as expressões faciais e os movimentos do corpo. Se estas mensagens corporais estão em conflito com as verbais, os alunos podem ficar confusos.

Numa situação como a que referi, em que o grupo se dispersa, o educador deve começar por refletir sobre a sua atitude. Segundo Caritas e Fernandes (2012) o professor deve conhecer-se a si mesmo, assim como as suas ações e atitudes em sala de aula, o modo como comunica, os gestos, a voz, a congruência entre as atitudes e as palavras, a capacidade de exprimir os seus sentimentos. Se o professor se conhece, pode refletir sobre a forma como os alunos o veem e assim “manipular com cuidado cada uma das mais importantes variáveis da sala de aula – ele próprio” (idem, 2012, p. 26), pois as crianças aprendem a partir do modelo do adulto, como defende Ballenato (2011, p. 46):

“é fundamental sermos um modelo de comportamento que esperamos nos alunos. Não devemos esquecer que as crianças não obedecem, imitam”.

Dessa forma a afetividade contribui para o processo de aprendizagem dos alunos, pois segundo o estudo de Chaves e Barbosa (1998) e Felden (2008) constatou-se que as crianças demonstram maior interesse pelas disciplinas em que os professores são amigáveis, demonstrando afeição (dando elogios) e interessando-se pelas suas vidas, como quando questionam o que fizeram no fim de semana.

O educador deve também ter uma postura autorreflexiva. Ao refletir sobre as situações ocorridas durante o dia, pode perceber a sua origem e melhorar, no sentido de estar mais atento às mesmas. Deve pensar no que fez e deve continuar a fazer, no que não fez e devia ter feito, e no que pode fazer, de forma a melhorar a sua prática.

II) Proposta de atividades e materiais que promovam a autonomia das crianças

Na gestão do grupo, o educador deve refletir sobre as atividades que propõe e como as propõe. De acordo com os resultados do estudo de Leite e Tagliaferro (2005), a natureza dos conteúdos abordados, a sua organização e apresentação às crianças têm influência decisiva na construção da relação educador-aluno. Durante as atividades, o educador deve disponibilizar materiais para as crianças explorarem, como refere Estrela (1992). Ao introduzir na sala de aula material didático que o aluno possa conhecer e manipular livremente, o professor deixa de ser o transmissor direto do saber para se transformar no organizador do ambiente de aprendizagem, ambiente esse que “deve ser estimulador, de modo a suscitar o interesse e participação livre da criança e a incentivar o desenvolvimento da sua autonomia” (idem, 1992, p.19).

O educador deve assegurar mais oportunidades de as crianças realizarem atividades práticas. Como referem Caritas e Fernandes (2012), as crianças preferem fazer ao invés de ouvir, tendo dificuldades em estar atentos ao que o professor diz além de 15 minutos seguidos, prevendo-se problemas derivados do cansaço e do aborrecimento.

III) Estabelecimento de regras com a participação das crianças

Para a gestão do grupo, é muito importante estabelecer, no início do ano, as regras da sala. Devem ser estabelecidas com as crianças, para que partam delas, não como uma imposição do professor. Ballenato (2011) sugere que se explique o porquê da necessidade das mesmas, sempre que se sentir necessidade de introduzir uma norma. O

mais adequado na prática, segundo Caritas e Fernandes (2012) é que sejam formuladas com clareza e precisão, calmamente e na positiva: em vez de dizer ao aluno “Não te levantas, enquanto não terminares o trabalho!”, deve dizer “Quando terminares o trabalho, podes levantar-te.”

É também importante a regulação e articulação das regras. O educador do grupo e os restantes docentes devem comunicar entre si as regras que impõem ao grupo, pois, como afirma Estrela,

perante a variedade de regras impostas pelos diferentes professores [...], o aluno não pode deixar de tomar consciência da frágil razão de ser das regras que lhe são impostas e que passam a ser relativizadas como “manias” do professor. (1992, p. 52)

Quando o educador se vê perante uma situação de desafio das crianças, em que estas se recusam a cumprir o que foi pedido, este deve refletir sobre a sua causa,

muitas crianças não foram educadas para aceitar um «não». Surpreendentemente algumas parecem ouvir a palavra «não» quase que pela primeira vez da boca do professor. Revoltam-se perante a possibilidade de não conseguirem o que querem e quando o querem. (Ballenato, 2011, p. 105).

O mesmo autor sugere também que o educador evite as reações emocionais, referindo que o medo dificulta o processo de procura de soluções, “o stress ou os nervos surgem, em muitos casos, de uma antecipação negativa do resultado e das suas possíveis consequências, ou de uma avaliação negativa das nossas capacidades” (idem, 2011, p. 105). Sugere que se utilize o diálogo, o pedir opinião, dar e receber informação, partilhar sentimentos e encontrar alternativas.

IV) Evitar reforços negativos

Ao dar demasiada atenção a uma criança pelo seu comportamento, o educador está a reforçá-lo, como defende Gotzens (1986, como aparece citado em Caritas e Fernandes (2012, p.106):

de todos os reforços, a atenção do professor é provavelmente a recompensa mais eficaz de quantas se pode dispor na classe. Com efeito, a atenção é tão poderosa como reforço que alguns alunos se comportam de forma perturbadora simplesmente para o receber.

Da mesma forma, Ballenato (2011, p.69) refere que um aluno

que se está a portar mal e consegue captar a atenção do professor, que o chama pelo nome e consegue que tanto este como os seus companheiros olhem para ele transformando-se no protagonista, está a obter um resultado que, embora para alguns possa ter uma aparência negativa, para ele representa um reforço. A retirada de atenção e o isolamento podem ser os piores castigos que um individuo enfrenta.

Perante o referido, a atenção do professor é vista como um reforço, ou seja, é “um estímulo sentido a seguir a um comportamento, que aumenta a probabilidade de este se repetir.” (Papalia et al., 2001, p.28).

Assim sendo, um comportamento que deixa de estar associado a estímulos que agiam como reforço vai perdendo a força.

Para Estrela (1992, p.19), a disciplina não se pode obter “por ordens, por sermões”, mas resulta do respeito pelas leis naturais e princípios de trabalho e liberdade. Este autor refere ainda que **em vez de punir, devem ser propostas alternativas de ação ou facilitar a discussão das soluções** logo que o aluno tenha consciência das consequências das suas ações. Em Ramalho (2004) é referido que quando o comportamento indesejado é tão severo ou intenso que alguém se pode magoar incluindo a criança que o manifesta e já foram tentadas todas as estratégias positivas sem sucesso, a punição deve ser a última estratégia a utilizar, e nunca deve ser modelo de agressão. Segundo Papalia et al. (2001), a punição é um estímulo experienciado na sequência de um comportamento que diminui a probabilidade de este se repetir.

Segundo Ramalho (2004), há dois tipos de **punição**. O primeiro são as “reprimendas”, que são palavras ou frases curtas e sucintas que se dizem para que a criança pare o comportamento. Para tal deve-se chegar perto da criança (mas sem ameaçar); se não for possível deve usar-se um sinal para chamar a sua atenção (como dizer o seu nome olhando para ela e mantendo o tom de voz normal). O segundo tipo de punição é o “time-out” que surge pelo facto de, em muitas situações, se tornar impossível ignorar o comportamento da criança, quer porque as outras crianças estão a dar atenção e a reforçar o comportamento dessa criança, quer porque o comportamento é demasiado disruptivo e é necessário acabar com ele imediatamente. Este método consiste em retirar a criança do ambiente que está a reforçar o comportamento e mudá-la para um lugar onde não exista a possibilidade de obter reforço, onde não haja brinquedos ou distrações, nem perigos. Para tal, é necessário comunicar o tempo de

permanência à criança (não deve ser mais do que um minuto por cada ano de idade), se a criança abandonar o “time-out”, deve ser lá colocada com firmeza, avisando-a de que haverá consequências se tornar a desobedecer. Quando termina o tempo, a criança deve voltar à atividade anterior. Se a criança chorar ou gritar, deve-se esperar que se acalme. O “time-out” não deve ser aplicado quando permite à criança evitar uma situação que lhe é desagradável. Por exemplo, se a criança não gosta de matemática e é retirada da atividade cada vez que se porta mal, o comportamento do educador está a reforçar o comportamento.

Compreendo que a partir do que defende Estrela (1992) o mais adequado é que, no caso de uma criança com comportamento disruptivo, o educador repense a sua atitude introduzindo estratégias para motivar a criança/grupo. Caso a criança mantenha o comportamento, deve ter um diálogo com a mesma (em privado, para não expor a criança), no final da manhã, para perceber o que sentia, qual a razão do seu comportamento. No entanto, se o educador se deparar com uma situação como a referida em Ramalho (2004), pode começar por chamar a atenção da criança dizendo o seu nome e, só em caso extremo é que deve utilizar o “time-out”.

V) Privilegiar reforços positivos

Quando a criança melhora o comportamento, é importante elogiar a criança. O reforço positivo, segundo Ramalho (2004), é a apresentação de um estímulo agradável após um comportamento desejado que vai por conseguinte aumentar a frequência desse mesmo comportamento. Por isso, o professor deve dar o reforço positivo, para que as crianças não percam o interesse e vejam que o que fazem é notado pelo adulto.

Para além do reforço positivo, segundo Ballenato (2011) uma forma de mudar a atitude de algumas crianças mais problemáticas é dar-lhes um voto de confiança, pois transmite ao aluno que o educador confia nele e que sabe que é responsável.

Mas as responsabilidades devem ser dadas a toda a turma e não só a uma criança. Um exemplo é perceberem, em grupo, quais são as tarefas necessárias ao bom funcionamento da sala e depois cada dia/semana existirem responsáveis por essas tarefas, como verificar a existência de giz ou de canetas, guardar o material didático, afixando-se depois essas responsabilidades no placard de turma. As responsabilidades permitem “criar entre o aluno e o professor um clima de proximidade e de confiança e passar também uma mensagem sobre o cuidado que cada um deve ter com a vida geral do grupo” (Carita e Fernandes, 2012, p. 92).

VI) Organização da sala e do tempo

A forma como a sala é organizada também contribui para a aquisição de responsabilidade, pois a “ possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos”. (DEB, 1998, pág. 38).

É também importante a organização do tempo Segundo Estrela (1992), é necessário fazer um plano do dia com as crianças, para que saibam o que vão fazer ao longo da manhã e para que recordem as rotinas.

4. Reflexão do Pré-Escolar

Considero os meus dias de estágio na valência Pré-Escolar, no Colégio Valsassina, como um período muito importante para a minha formação como Educadora. Através das intervenções na sala dos 5 anos, foi-me dada a oportunidade de estar em contacto direto e real com um grupo de 23 crianças, observando, intervindo e interagindo com elas. Pude também empregar diversas estratégias a nível da gestão do grupo e organização do espaço e do tempo, tentando sempre adaptar as atividades às crianças, de modo a proporcionar-lhes momentos agradáveis e que lhes transmitissem aprendizagens significativas (Segundo as OCEPE (1997), cabe ao educador pensar em situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança.).

As reflexões diárias e semanais realizadas todas as semanas contribuíram bastante para o meu crescimento pessoal e profissional, pelo que pude analisar os aspetos positivos (comentários das crianças, participação e adesão das mesmas nas atividades e descobertas feitas por elas) e negativos da manhã de estágio (dispersão do grupo) e procurar estratégias para melhorar as intervenções. Nesse sentido, esta prática pedagógica permitiu-me desenvolver a minha capacidade reflexiva, que, enquanto educadora, é fundamental.

Como não tive acesso ao Plano Anual de Atividades nem ao Projeto Curricular de Turma do meu grupo, em particular, não sabia o que a educadora ia trabalhar em cada mês e, por isso, tive de ir adaptando as minhas atividades às propostas da educadora e aos temas que esta ia abordando, dialogando com a mesma a cada semana, de forma a planificar com antecedência.

Procurei através de cada atividade trabalhar as diversas Metas de Aprendizagem, tentando igualmente, que houvesse inter e transdisciplinaridade. Um dos exemplos foi

no tema “Animais”, realizado em conjunto com a professora de Filosofia, que recorria às Fábulas de La Fontaine, donde emergia uma moral convencional. Da moral entre os animais para a aprendizagem de atitudes nos homens.

Nas tarefas lúdicas, como os jogos individuais (a pares ou em equipa), a mímica, a dança, o cantar canções, o recitar de poemas, o desenho, a pintura, a picotagem, a dramatização e o reconto de histórias, procurei promover a interação e socialização entre as crianças e o respeito mútuo pelas opiniões umas das outras. Na realização das atividades, tive em atenção os seus gostos, sendo os jogos algo que agradava ao grupo na generalidade. Em todas as atividades, as crianças revelaram entusiasmo, prazer e vontade de continuar a participar.

Pelo facto de ter observado, no início do ano, que existiam crianças com dificuldades em se expressarem perante o educador e o grupo, realizei atividades de forma a estimular a expressão oral. Favoreci o diálogo e enriquecimento da expressão oral levando-as, por exemplo, a falar do que gostava, como foi presente na atividade significativa alusiva ao conto das histórias preferidas, em que levei as crianças a falarem progressivamente, primeiro com a minha ajuda e do grupo e depois apenas com a minha orientação no sentido de ser a criança a continuar o discurso. Uma dessas crianças foi a que selecionei quando a orientadora pedagógica solicitou um relatório, para pais e técnicos (Anexo 13), relativo a uma das crianças com dificuldades.

Também brinquei muito com as crianças no recreio, entrando nas brincadeiras individuais (ou a pares) escolhidas pelas crianças e sugerindo outras que permitissem um maior número de participantes, como os jogos de roda. Na minha opinião, é importante, que sempre que possível, se brinque com as crianças fora da sala de aula para se poder estar com elas individualmente, percebendo melhor a maneira de ser de cada criança, as suas opiniões, os seus sentimentos e a sua forma de agir, pois em sala de aula por vezes as crianças não revelam realmente aquilo que são, aquilo que sabem e as dúvidas que têm. Tal como Matta e Vasconcelos (2001) referem, a interação entre criança/educador propicia a troca de experiências e ideias entre estas.

CAPÍTULO II – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA III

1. Apresentação da prática profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é o nível de ensino correspondente aos primeiros anos de educação escolar/formal. Segundo o Dec. Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, o 1.º Ciclo do ensino básico é um ensino “globalizante e da responsabilidade de um professor único que pode em áreas específicas ser coadjuvado por outros professores.”

Segundo o Perfil Específico de Desempenho do educador de infância e professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo 1), a função do professor de 1.º Ciclo é “desenvolver o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.”

Segundo a Organização Curricular e Programas, o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve desenvolver atividades respeitantes às seguintes áreas disciplinares: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões, sendo orientado pelo programa e pelas Metas de Aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A prática de ensino supervisionada III teve lugar no mesmo colégio onde realizei o estágio em Educação Pré-escolar, Colégio Valsassina (em Lisboa), e foi desenvolvida de segunda a quinta-feira das 8h30 às 13h00, desde o dia 1 de outubro de 2012 ao dia 31 de janeiro de 2013, sob orientação da Mestre Maria de Fátima Santos.

Mantive o mesmo grupo com o qual tinha realizado o estágio no Pré-Escolar, estando agora perante crianças de 6 anos, a frequentar o 1.º ano do Ensino Básico. Segundo Piaget, como referido em Papalia, Olds e Feldman (2001), o grupo, nesta faixa etária, estava a entrar no estágio operatório concreto que ocorre pelos 7 anos, em que são capazes de usar operações mentais para solucionar problemas, já pensam logicamente e conseguem centrar-se apenas num aspeto. Nesta fase, já compreendiam melhor os pontos de vista dos outros, o que as ajudava a comunicarem melhor. No entanto, Piaget diz também que estas crianças ainda pensavam de um modo muito pouco abstrato, visto que esta capacidade apenas se desenvolverá melhor na adolescência.

Tal como no Pré-escolar, comecei com a fase de observação e só depois passei à intervenção, planificando de acordo com as características e necessidades das crianças.

1.1 Caracterização da Instituição

A instituição onde realizei o estágio em 1º Ciclo foi a mesma onde desenvolvi a minha prática no Pré-escolar (ver página 4).

Difere a nível de turmas, existindo ao todo doze turmas no 1º Ciclo do Ensino Básico, três de cada ano, e as salas tinham entre vinte e uma e vinte e sete crianças.

Como referi na caracterização da instituição no Pré-escolar, o Projeto Curricular da Instituição era feito por setores, existindo um para cada valência. O Projeto Curricular do 1.º Ciclo tinha como tema “Cidades de Lisboa”. Este projeto propunha que cada turma visitasse e trabalhasse sobre algumas cidades de Lisboa, no sentido de conhecer o Património Português. Não me foi dado acesso ao mesmo, nem me foram dados pormenores acerca dos seus objetivos.

1.2 Caracterização do grupo de crianças

Para elaborar a caracterização do grupo, foi muito importante o conhecimento de cada criança. Este "constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer, para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades" (DEB, 1998, p.25). Como acompanhei o grupo desde o Pré-escolar, para o caracterizar (Anexo 14), realizei uma ficha de caracterização baseando-me em Estrela (1994), uma checklist (Anexo 15) e entrevistei a professora cooperante (Anexo 17), por esta estar com o grupo desde o início do ano letivo e poderem existir dados novos. A partir dessa análise, foi possível retirar várias informações, obtendo os resultados apresentados seguidamente.

A sala do 1º B era constituída no total por vinte e três crianças, existindo quinze do sexo masculino e oito do sexo feminino, em que apenas 4 vieram de outras instituições.

Segundo informações da professora cooperante, não se verificavam crianças com NEE e os alunos eram maioritariamente portugueses, havendo apenas um de nacionalidade chinesa. O local de residência das crianças não era muito distante da escola, sendo a maioria proveniente de Lisboa e a maioria pertence à classe média alta.

Quanto aos seus interesses, através do que já conhecia do grupo, das observações realizadas, e das conversas com as crianças pude perceber que os seus interesses iam no sentido das atividades lúdicas e práticas.

Os alunos tinham autonomia, demonstrando serem capazes de perceber que se necessitavam de ir afiar o lápis ou ir à casa de banho, não precisavam de interromper a aula.

Quanto ao desenvolvimento psicossocial, o ambiente da sala de aula era bom, porque os alunos conseguiam, na maioria das vezes, resolver os seus problemas.

Não tive acesso ao Projeto Curricular de Turma do 1º B por ainda não estar concluído, mas foram-me dadas algumas informações sobre o seu conteúdo.

2.Trabalho pedagógico em sala

Durante o estágio em 1º Ciclo, foi proposto pela orientadora de estágio Mestre Maria de Fátima Santos desenvolver um projeto, de forma a orientar a prática pedagógica.

O Projeto foi elaborado através do diálogo com a professora cooperante sobre o conteúdo do Projeto Curricular de Turma, gerido pela mesma, das primeiras observações das crianças, e das primeiras reflexões semanais que efetuei. As propostas presentes no Projeto tiveram em conta o planeamento de estratégias e atividades, coerentes com as características e necessidades das crianças.

Procurei realizar tarefas, com os alunos, que percorressem as diferentes áreas disciplinares (Português, Matemática, Estudo do meio e Expressões), tendo em conta o Programa e as Metas de aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresento-as em seguida com o respetivo número de atividades realizadas.

**Quadro 3 – Número de atividades realizadas
segundo as metas de aprendizagem para o 1º Ciclo**

Metas de Aprendizagem	Número de atividades
Português	58
Matemática	26
Estudo do Meio	24
Expressões	*3

Todas as áreas disciplinares foram trabalhadas de acordo com o Programa e Metas já mencionados (horário do grupo, Anexo 16).

*é uma aproximação, pois foi trabalhada a expressão plástica, musical e motora.

O meu Projeto teve como tema “**Aprender a ler e escrever com respeito**”. Já que umas das questões referidas na entrevista à professora cooperante permitiu ressaltar a necessidade de as crianças adquirirem o conceito de respeito, por si próprias e pelos outros. Depois de refletir sobre a adequação do meu Projeto ao programa e de me ter sido proposto pela supervisora de estágio que pesquisasse na literatura a melhor forma de tratar os valores e as atitudes a desenvolver nos alunos, resolvi trabalhar os diversos tipos de respeito, apoiando-me no livro Aprender a Respeitar. Não é perder, é ganhar! de Maria Teresa Maia Gonzalez, que contém poemas que retratam cada um dos “respeitos”. No Projeto, abordei os temas a partir do **Português**, de poemas, para depois trabalhar a **Matemática** e o **Estudo do meio**, a partir de situações do quotidiano das crianças. Dessa forma, o Português foi a área disciplinar mais trabalhada. Trabalhei também as palavras, as sílabas, rimas e sons através de algumas lengalengas de Luísa Ducla Soares do livro ABC.

Em todas as áreas, por vezes surgiu a oportunidade de trabalhar a **Expressão Plástica**, através de desenhos e pintura. Na época da Natal surgiu o recorte e a colagem.

Trabalhámos a **Expressão Motora e Musical** quando abordámos o respeito pelo corpo, o Natal e o dia de Reis, recorrendo a músicas alusivas e a coreografias.

2.1 Trabalhos mais significativos em contexto de sala

Durante o cumprimento das atividades do projeto, e depois de refletir sobre cada uma delas, destaquei quatro como sendo as mais relevantes, por terem sido alvo de uma reflexão mais profunda e por de alguma forma se distinguirem das outras.

Uma das atividades reportava-se à área curricular da Matemática, com o **jogo “Quem quer ser milionário?”** (Fotografia n.º 1 Anexo 19). Esta atividade levou-me a uma maior reflexão pelo facto de as crianças terem reagido com entusiasmo à atividade, revelando vontade de a repetir.

Esta atividade surgiu porque, tendo em conta que o meu Projeto devia estar adequado à planificação da professora, dialoguei com a mesma na semana anterior e, após analisar o Programa e as Metas, propus a realização de uma atividade relativa a “situações problemáticas”, relacionadas com: o adicionar e subtrair números naturais e o resolver problemas, de uma forma mais lúdica, tendo presente o respeito pelos outros e pelas regras.

As questões presentes no jogo foram colocadas através da observação de diversas situações decorridas no dia-a-dia, bem como dos brinquedos que as crianças levavam para a escola, a roupa, os estojos, lanches e os pares de ténis.

Antes da realização do jogo, propus que cada mesa representasse uma equipa, explicando em que consistia o jogo. Expliquei as regras com que iríamos jogar, como se estivéssemos na televisão. Cada criança tinha à sua frente uma folha, onde já constavam os números das questões, para que respondessem de forma organizada. Informei que:

- à medida que ia colocando as questões, iriam aparecer quatro hipóteses de resposta em PowerPoint;

- depois de colocar a questão, todas as crianças teriam de efetuar o cálculo. Caso não fosse necessário, teriam de colocar a sua resposta na folha e depois dialogar com a equipa, de forma a verificarem se todos tinham a mesma resposta; caso contrário, teriam de dialogar e entreajudar-se de forma a perceber o que tinham feito de mal, até que todos chegassem a um consenso;

- tinham um tempo para responder e, quando este terminasse, todas as equipas teriam de me dizer as suas respostas. As equipas ganhavam 1 ponto por cada resposta certa, o que era equivalente a um euro, para que, no fim, as crianças pudessem somar e subtrair o número de pontos (euros) que tinham ganho.

- sempre que as regras eram quebradas, como responderem antes de se fazer a pergunta ou quando não respeitavam as outras equipas, ridiculizando quem desse uma resposta incorreta, perdiam 1 ponto.

Foi uma atividade importante, porque, no final do jogo, as crianças perceberam que muitas equipas podiam ter ganho, mas como não respeitaram as regras, tal não aconteceu, pois foram perdendo pontos (dinheiro). De acordo com Nunes (2002, pp. 100 e 101)

As situações de aprendizagem, as regras, as delimitações dos espaços, a organização dos grupos, da individualidade, do tempo, da palavra e do silêncio tornam-se fundamentais na vida deste pequeno colectivo e emanam deste pequeno momento, o qual se reveste de uma importância pedagógica determinante.

Da mesma, forma Santos (1997) refere que é importante para o desenvolvimento afetivo e pessoal da criança integrá-la em procedimentos e tarefas com os outros, levando-a a assumir responsabilidades e a participar em situações coletivas.

A nível das Metas Curriculares de Matemática, as crianças realizaram cálculos, somaram e subtraíram envolvendo números naturais até 20, trabalharam em equipa, cumpriram regras como: escutar os outros e esperar pela sua vez para falar e respeitar os outros. A respeito das Metas Curriculares relativas ao Português, as crianças leram as questões e escolheram as respostas, cumpriram instruções, responderam adequadamente a perguntas e partilharam ideias. Quanto ao Estudo do Meio, os alunos responderam a conceitos relativos ao bloco “À descoberta dos outros e das instituições”.

O segundo trabalho relevante refere-se a uma situação de **Escrita Criativa** realizada no Natal (Fotografia n.º 2 Anexo 19).

Depois de trabalharmos o respeito pelo outro, em que falámos sobre tradições na China, por existir na sala uma criança chinesa, propus que as crianças escolhessem entre 6 símbolos de Natal: estrela, bola, árvore, anjo, sino e meia, referindo que no dia seguinte iríamos trabalhar com esses símbolos. Pareceu-me mais adequado serem as crianças a escolher, pois de acordo com Freinet (1973, p.177)

Cada um gosta de escolher o seu trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa (...) Dai às crianças a liberdade de escolher o seu trabalho, de decidir o momento e o ritmo desse trabalho e tudo mudará.

Considerei um trabalho significativo, porque depois de distribuir os símbolos, explicando que esta atividade se chamava “escrita criativa” e consistia em escreverem em volta dos símbolos, uma criança afirmou “escrever? oh! Eu pensava que era para enfeitarmos!”, revelando uma expressão triste. Expliquei que ia ficar surpreendido com o resultado e propus que experimentasse, pois também ia enfeitar.

No decorrer da atividade, a criança comentou comigo “Afinal está a ficar giro!”. Sorri e felicitei-a pelo trabalho que estava a realizar, comentando depois “Afinal, escrever também pode ser divertido?” e a criança devolveu-me o sorriso. Segundo a Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo (2004, p. 146) “Para aprender a escrever e ler, é preciso não só escrever e ler muito, mas principalmente, é preciso que a prática de escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança.”

Nesta atividade trabalhámos o Português através da expressão oral e da escrita de pequenas palavras e frases que as crianças leram à turma. Trabalhámos também Estudo do Meio, pelo facto de o Natal ser uma data comemorativa, no final da atividade,

verificámos se todos os símbolos tinham sido escolhidos e, contámos quantas crianças tinham escolhido os mesmos símbolos, trabalhando o cálculo mental (Matemática), havendo transdisciplinaridade.

O terceiro trabalho que considerei relevante (após refletir sobre o mesmo) foi o “**Pergaminho de Formação de palavras novas**”. Este surgiu a partir das lengalengas de Luísa Ducla Soares, que adaptei, substituindo os nomes próprios das lengalengas pelos nomes das crianças da turma, para que se sentissem fazendo parte das mesmas.

Começava por cantar a lengalenga e depois apresentava-a escrita, em etiquetas, no quadro, com imagens que a ilustravam. Fazia, com as crianças, leituras alternadas (estagiária e alunos) e com diferentes entoações (lia as duas primeiras estrofes e os alunos as restantes e vice-versa), dizendo de forma rápida e devagar, para que as crianças memorizassem a lengalenga. Ao cantarem devagar, as crianças, dividiam silabicamente as palavras e descobriam que havia palavras que terminavam com os mesmos sons, rimavam. Depois, distribuía etiquetas com as palavras, pelas crianças, e, posteriormente, com as sílabas, para que à medida que cantássemos a lengalenga fossem colocá-las por cima da respetiva palavra/sílaba. No final verificávamos quantas sílabas tinha cada palavra, retirávamos as etiquetas que as crianças tinham colocado por cima das palavras/sílabas e espalhávamos as sílabas no quadro. As crianças descobriam e formavam palavras novas.

Cada vez que as crianças descobriam palavras, iam escrevê-las no pergaminho. Para que as crianças tivessem oportunidade de descobrir palavras para além das que encontravam na lengalenga, construámos uma fábrica de palavras onde colocava as sílabas e imagens das palavras geradoras de cada lengalenga trabalhada, e onde as crianças sempre que o pretendessem, descobririam palavras e escrevê-las-iam diretamente no pergaminho (Fotografia n.º 3 Anexo 19).

Após a descoberta de palavras novas as crianças formavam pequenas frases e relacionavam as sílabas com o som, diferenciavam os sons presentes nas sílabas.

Considerei um trabalho significativo pelo facto de as crianças revelarem entusiasmo quer na descoberta de palavras no decorrer das atividades, quer na fábrica de palavras. Pois, no início da manhã, quando entrava na sala, as crianças dirigiam-se a mim e apontavam para o pergaminho ou para a fábrica mostrando a (s) palavra (s) nova (s) que tinham descoberto.

Para além do Português, com esta atividade trabalhámos também, o Estudo do Meio pelo facto de os alunos terem respondido a conceitos relativos aos blocos “À

descoberta dos outros e das instituições”, as crianças participaram em trabalho de grupo. Participaram também em exercícios matemáticos, porque à medida que íamos trabalhando as lengalengas contávamos o número de sílabas de cada palavra. Sempre que era descoberta uma palavra contávamos quantas sílabas continha e no final contámos o número total de palavras descobertas (quarenta e seis).

O quarto trabalho revelante centrava-se no respeito pelo meio ambiente, pelo facto de o grupo necessitar da presença de valores relativos ao ambiente. Com a proposta do “**Mundo doente**” e “**Mundo saudável**”, as crianças puderam perceber mais concretamente a presença de situações de desrespeito pelo mundo e o modo como isso pode afetar todos os seres vivos, incluindo nós próprios.

A atividade consistiu na leitura (feita com gestos e através de imagens), com as crianças, do poema “Um peixe no lago” do livro Aprender a respeitar. Não é perder é ganhar! de Maria Teresa Maia Gonzalez. Depois dessa leitura, perguntei às crianças o que entendiam por meio ambiente e escrevi as suas frases numa cartolina. Depois de refletir, concluí que poderiam ter sido as próprias crianças a escrever, porque as tentativas de escrita são muito importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança.

Posto isto, apresentei o mundo doente e o mundo saudável e propus que as crianças recortassem imagens, de revistas, e as colocassem no respetivo mundo, tendo em conta que o mundo doente é um mundo onde as pessoas não cuidam do ambiente, um mundo poluído, e o mundo saudável é um mundo em que as pessoas se preocupam com ele. À medida que as crianças colocavam as imagens no mundo (saudável ou doente), explicavam o que estava na imagem e porque tinham escolhido colocá-la naquele mundo. Propus às crianças que acrescentassem informações ou conhecimentos que tivessem em relação à imagem e que o restante grupo comentasse, caso não concordasse com o local (mar, terra e ar) onde a criança tinha colocado a imagem. Segundo a Organização Curricular e Programa do 1º ciclo (2004, p. 139),

cabe ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes.

Por baixo da imagem, as crianças tiveram de escrever uma palavra ou frase que a caracterizasse (Fotografia n.º 4 Anexo 19).

Considereei este trabalho relevante pelo facto de ser importante que as crianças conheçam desde cedo a importância de proteger o meio ambiente.

Com esta atividade trabalhamos Português, através da escrita de frases, Matemática, através da contagem das formas de poluição descobertas e também Estudo do Meio, pelo facto de os alunos terem respondido a conceitos relativos aos blocos “À descoberta do ambiente natural” e “À descoberta de si mesmo”.

3. Projeto em contexto de estágio

Após a observação no estágio, foi proposto pela orientadora Maria de Fátima Santos a elaboração de um projeto para a turma em questão. De acordo com Kohn (1998, como citado em Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar, p.91) “O projecto corresponde ao esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir e mesmo quando não há um projecto expresso, projetamos a cada momento aquilo que somos naquilo em que nos queremos tornar”. Os projetos constroem uma lógica educativa, centrada na aprendizagem dos alunos, tendo em consideração as suas características individuais quanto ao desenvolvimento, interesse e experiências vivenciadas. Fundamentalmente um Projeto,

distingue-se de uma mera atividade de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz. Como tal, envolve uma articulação entre intenções e ações, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas ações. (Leite, Gomes, & Fernandes, 2001, p.36)

O projeto permite testar os conhecimentos adquiridos e refletir sobre o que devemos melhorar e de que forma, ou seja, é um constante processo de aperfeiçoamento. Proporciona o desenvolvimento de um processo de reflexão sobre a prática e as questões teóricas nela vivenciadas.

A metodologia de projeto pode ser entendida como

um método de trabalho que se define e configura uma função da resolução de problemas [...]como uma ação decidida, planificada e implementada por um grupo de trabalho organizado para o efeito. (Cosme & Trindade, p.54).

Para a sua realização, fiz um levantamento das necessidades dos alunos, com base nas caracterizações que realizei (Anexo 14) e através da minha observação dos comportamentos e atitudes das crianças (Anexo 15), recolha de dados, intervenção, inquérito oral ao grupo (por já o conhecer do ano anterior e pela falta de tempo para realizar entrevistas individuais), e através da entrevista à professora cooperante (Anexo 17), de modo a tornar possível um maior conhecimento das necessidades e motivações dos alunos. Verifiquei que, nesta turma, não existia nenhuma problemática específica que abrangesse o grupo em geral.

Depois de algum diálogo com a professora cooperante e da observação presencial efetuada na sala do 1.º B, propus desenvolver valores na turma. Com os valores, crescemos e aprendemos a relacionar-nos uns com os outros e por essa razão é importante transmiti-los desde cedo às crianças, para que aprendam a viver em sociedade, respeitando e sendo respeitadas.

Em observação notei que o valor menos presente era o **respeito por si próprio**, o não terem cuidado com as suas coisas, o não perceberem a importância de cuidar do corpo. Observei ainda a necessidade de **respeito pelo outro**, por não quererem trabalhar com certos colegas, de **respeito pelos povos**, ao não respeitarem pessoas que não falavam a sua língua (como o amigo chinês da turma) e de **respeito pelo meio ambiente**, ao desperdiçarem água e deitarem lixo para o chão.

Nesse sentido, verificando as necessidades e interesses do grupo, formulei o projeto “**Aprender a ler e a escrever com RESPEITO**”, já mencionado. Por ser uma turma de 1.º ano, em que o trabalho está na descoberta da leitura e da escrita, procurei utilizar lengalengas (trabalhando as palavras, sílabas, rimas e os sons) pelo facto de ter verificado o interesse das crianças pelo lúdico, pois sempre que eram apresentadas atividades mais informais, as crianças mostravam-se mais interessadas e atentas.

Quanto aos interesses, relacionados com as áreas curriculares, após questionar o grupo oralmente, verifiquei as informações patentes no quadro seguinte.

Quadro nº 4 - Preferência de áreas disciplinares

Disciplinas	Número de crianças
Português	4
Matemática	13
Estudo do Meio	6

Como se pode observar no quadro, mais de metade da turma tinha como área disciplinar preferida a Matemática, sendo por isso uma área que continuou a ser trabalhada, mas também dei dar igual ênfase ao Português e ao Estudo do Meio, pois era importante e necessário que as crianças as relacionassem.

Com o tema “Aprender a ler e escrever com RESPEITO”, pretendi que as crianças **conhecessem os comportamentos socialmente aceitáveis, tivessem consciência do grupo e do outro, que tivessem comportamentos adequados ao comportamento do outro e comportamentos de aceitação dos colegas**, conhecendo quais os antecedentes e consequências dos comportamentos.

O respeito, segundo o seu conceito geral, é um sentimento que nos impede de fazer ou dizer coisas desagradáveis a alguém; obediência e consideração. No meu projeto, tentei que o conceito de respeito fosse claro e específico, ou seja, que se percebesse claramente o que era correto fazer e o que não era correto.

Abordei com as crianças a noção do “eu” e do “outro”, noções de partilha, entreaajuda, amizade, responsabilidade e regras.

Na concretização do meu Projeto de Intervenção, tentei orientar a criança tendo em mente que o aluno é que constrói o seu próprio conhecimento sob orientação do adulto. Pretendi que as crianças descobrissem que o respeito é muito importante no dia a dia, faz parte integrante da vida social, e procurei dar continuidade a esse respeito (desenvolvido na sala de aula onde realizei o estágio) e transpô-lo para a vida exterior à escola, pois as crianças estão constantemente a conviver com outras pessoas, quer sejam crianças, quer sejam adultos.

Com este projeto pretendi que as crianças adquirissem também outras competências como: o saber escutar, cumprir ordens e pedidos; prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhes eram familiares retendo o essencial da mensagem; compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral; ler palavras e frases simples; compreender o conteúdo de pequenas frases lidas. Procurei também desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito mútuo, regras de convivência que contribuíssem para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e civicamente responsáveis.

Como objetivos gerais do meu projeto, pretendi que as crianças conhecessem o valor do respeito e soubessem que este é crucial para a formação pessoal e social, relacionando essa aprendizagem com a aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolvendo atividades que proporcionassem às crianças o gosto por essa

aprendizagem. Para além destes objetivos gerais, procurei ainda: I) desenvolver competências ao nível da escrita; II) motivar as crianças para a escrita; III) enriquecer o vocabulário do grupo e consciencializar os alunos para a importância do respeito mútuo no âmbito de Língua Portuguesa.

Dessa forma, lecionei de forma apelativa, de modo a dinamizar o processo ensino-aprendizagem e recorri a estratégias gerais como a utilização de diversos recursos atrativos, como os jogos lúdicos.

Utilizei uma metodologia muito interativa, questionando e ouvindo muito as crianças. Utilizei muito o trabalho coletivo, pois é importante que as crianças comecem desde cedo a trabalhar em pares ou em grupo, partilhando e respeitando diversas ideias e opiniões (aprendendo a escutar o outro).

Tive presente no meu projeto a transdisciplinaridade, tendo em conta que temos de ser transversais a todo o currículo nacional, iniciando assim o processo de articulação de conhecimentos. O projeto foi-se delineando ao longo do tempo, tendo como referência a realidade da turma, e, sempre que necessário, foram efetuadas as devidas reformulações, na planificação mensal realizada (Anexo 18).

A avaliação foi feita a partir da recolha de trabalhos elaborados pelas crianças, bem como oralmente, com questões colocadas às crianças sobre os trabalhos preferidos. No final de cada semana de intervenção, conversei com as crianças no sentido de terem oportunidade de darem a sua opinião, de dizerem se gostaram ou não do que foi feito, o que aprenderam e o que gostariam de trabalhar, registando essas informações no diário semanal de turma (Anexo 22). A professora cooperante teve a oportunidade de dar a sua opinião sempre que considerasse conveniente.

Nas reflexões semanais pude fazer uma avaliação geral sobre o que trabalhei em conjunto com as crianças, o que devia repetir ou melhorar e, ao analisa-las pude introduzir no meu trabalho diversas reformulações em cada semana.

Em suma, a avaliação esteve presente ao longo de todo o projeto, porque fizemos diariamente a retrospectiva do que foi proposto e do que foi conseguido, refletindo sobre a planificação e o plano do dia (Anexo 20), verificando as atividades que não foram realizadas e o porquê. Ao longo do projeto, observei a atitude das crianças perante as propostas (Anexo 15), os novos conteúdos, o seu nível de motivação e interesse, e tudo o que foi realizado.

Para valorizar o trabalho que as crianças foram fazendo, propus expormos os trabalhos nas paredes da sala, para que as crianças pudessem partir para novos trabalhos

a partir do que estava feito, e reorganizar o que ali se apresentava, se sentissem necessidade disso.

4. Reflexão do 1.º Ciclo

Os meus dias de estágio em prática de ensino supervisionada III, no Colégio Valsassina, constituíram um período importante para a minha formação como Professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Através das intervenções numa sala de 1.º ano, tal como aconteceu no Pré-escolar, pude estar em contacto direto com as crianças, observando, intervindo e interagindo com um grupo de 23 crianças. Apesar de já conhecer o grupo, a fase da observação foi bastante importante, pois as aulas já tinham iniciado há um mês com a professora cooperante, e foi necessário perceber o que as crianças já sabiam e conhecer os seus interesses, de forma a adequar a planificação e a ação educativa às características das crianças.

Através das reflexões semanais dedicadas à prática, refletia sobre as planificações e sobre as estratégias e atividades desenvolvidas, tendo a oportunidade de reformular e adequar as propostas de trabalho ao desenvolvimento de cada criança.

Com este estágio, foi reforçada a ideia de que o professor deve ter autonomia e decisão sobre o conteúdo do trabalho a desenvolver e ter também capacidade de analisar e questionar as suas práticas. Ficou assente a importância de o professor conversar com os alunos sobre o que vai ser trabalhado, no início da aula, para que participem na organização do trabalho a realizar, proponham tarefas e adquiram hábitos de planificação, para que haja uma melhor gestão do tempo. O plano do dia revelou ser uma boa estratégia a utilizar.

Procurei que houvesse transdisciplinaridade nas atividades realizadas para as diversas áreas curriculares, como foi visível nas atividades significativas, em que em cada atividade trabalhei Português, Matemática e Estudo do Meio.

Com a intervenção a partir do projeto, acompanhei a evolução dos resultados de aprendizagem das crianças e no final do estágio verifiquei, através das observações, análise das reflexões semanais, das opiniões dos alunos e dos seus trabalhos, que os objetivos do projeto que propus trabalhar com o grupo (de forma a desenvolverem valores) foram atingidos. Trabalhámos valores através de atividades lúdicas e recreativas e com materiais, como poemas e lengalengas, estimulando e motivando as crianças. Buxarrais (1997, como citado em Palmela, 2010, p.30) afirma que

educar em valores significa encontrar espaços para a reflexão individual e coletiva, a fim de que o aluno seja capaz de elaborar de forma racional e autónoma os princípios de valor, os quais lhe permitirão enfrentar criticamente a sociedade [...] de modo a que as relações com o seu semelhante estejam orientadas por valores como a justiça, a solidariedade, o respeito e a cooperação.

A mesma autora refere que é importante que desde cedo esses valores sejam observados e interiorizados pelos alunos, pois se as crianças não guardam o lixo no bolso, quando não há um cesto de papéis à mão; não agradecem quando lhes fazem um favor; não tratam bem os que são diferentes, será mais complicado que o façam mais tarde, enquanto adultos.

CONCLUSÃO

O presente relatório é o culminar de dois estágios integrados no Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Integrei dois estágios, um em Pré-escolar e outro em 1.º Ciclo, interagindo com diferentes intervenientes educativos. Como estagiária fui empenhada, simples e respeitadora, mostrando interesse, em ambos os contextos, participando ativamente em todas as atividades propostas pela instituição, com empenho, alegria e boa disposição. Mantive bom relacionamento com as crianças, com a educadora e professora cooperante, bem como com a restante comunidade educativa. Aceitei e agradei as críticas que me foram sendo feitas, quer pela positiva, quer pela negativa. Acredito que a integração depende, principalmente, da nossa predisposição e saber estar.

O estágio é o primeiro momento de socialização profissional e como tal contribui para o desenvolvimento pessoal, social e profissional do estagiário. Assim, segundo Caires (2001, como citado em Araújo, 2008, p. 55), o estágio deve ser um espaço de aprendizagem “*significativa e exemplificativa*” da realidade educativa, indo ao encontro das competências necessárias para a profissionalização do educador/professor.

A realização destes estágios foi sem dúvida essencial para a minha formação, pois foi um processo que me permitiu crescer tanto a nível profissional como pessoal. Ao acompanhar as crianças do Pré-Escolar ao 1.º ano, tive a possibilidade de assistir ao seu desenvolvimento e crescimento, tendo em atenção, como já mencionei, as necessidades e características das crianças. Cada reflexão permitiu-me melhorar as planificações e melhorar os materiais e atividades, para “chegar” a todas as crianças. As planificações foram sempre feitas em conjunto com a educadora e a professora cooperante, de forma a planificar com antecedência (semana a semana). Informava-as sobre o que tinha pensado realizar e recebia o aval ou sugestões que contribuíssem para reforçar o trabalho realizado. O objetivo era trabalharmos o mesmo tema de forma a haver contextualização.

As aprendizagens foram inúmeras. No estágio em Pré-Escolar, o estudo da Problemática permitiu-me investigar e conhecer novas estratégias e formas de motivar o grupo e, em 1º Ciclo, a construção do projeto proporcionou-me o desenvolvimento da atitude reflexiva sobre a prática. Quer na problemática, quer no projeto, pus em prática

o que aprendi na teoria ao longo da Licenciatura e Mestrado, testei os conhecimentos adquiridos e refleti sobre o que devia melhorar e de que forma.

Nas atividades que propus, procurei destacar o aspeto lúdico, para que as crianças tivessem prazer em aprender.

Tive sempre em conta a importância de informar e explicar o que estava a ser trabalhado, e o que ia ser trabalhado, para que as crianças soubessem o que estavam a fazer, porquê e para quê. O objetivo era motivar as crianças, para que não se limitassem apenas a cumprir as tarefas propostas pela estagiária.

Ao refletir sobre os dias de estágio, pareceu-me que as aprendizagens foram inúmeras, tanto para mim como para as crianças e, é gratificante pensar que contribuí para a aquisição de conhecimentos das crianças.

Salvuardei o facto de tudo o que planeei poder sofrer alterações, uma vez que as crianças estão em constante desenvolvimento e as suas características não permanecem inalteradas. À medida que ia conhecendo e trabalhando com as crianças, recolhia constantemente informações úteis à complementaridade do trabalho, como a observação das interações entre as crianças.

Ao avaliar o desempenho das crianças no decorrer das atividades, procurei falar com elas, no próprio dia ou no dia/semana seguinte, sobre o que tinham feito, de forma a melhorarem. Se fosse um jogo, comunicava o resultado à criança no final do mesmo ou no seu decorrer, dependendo da situação; se fosse sobre uma tabela/ficha que tinham preenchido, levava para casa e avaliava (Anexo 21), no sentido de perceber as dificuldades da criança e comunicava depois à criança onde tinha falhado e porquê.

Fui dando continuidade ao **desenvolvimento de certas atitudes e valores** nas crianças de forma a proporcionar um **desenvolvimento harmonioso nas mesmas**. Apoiei-as sempre nas descobertas e incentivei-as a pesquisar, a serem investigadoras. Realizei também atividades de grupo, para que as crianças aprendessem a trabalhar juntas. Penso que consegui alargar os meus conhecimentos e os das crianças, dando-lhes prazer e aumentando a sua curiosidade, facilitando as relações de convivência entre o grupo e promovendo alguns valores essenciais ao desenvolvimento de cada criança.

Relativamente ao meu desempenho, considero que fui evoluindo gradualmente, pois no Pré-Escolar, os medos e os receios iniciais dissiparam-se e deram origem, a uma atitude muito mais ativa da minha parte. Assim, no 1.º Ciclo senti-me segura e mais confiante. Terminei este percurso com o sentimento de que aprendi e de que consegui ultrapassar todos os obstáculos e dificuldades que foram surgindo, de que atingi os

objetivos a que me propus, que **desenvolvi diversas competências** importantes para o meu futuro profissional e que **vivenciei experiências muito significativas**, apreendendo conhecimentos bastantes enriquecedores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avô, A. (1996). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto editora.
- Ballenato, G. (2011). *Educar sem gritar* (7.^a ed.). Lisboa: Sodilivros.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula* (4.^a ed.). Lisboa: Editora Presença.
- Ceia, C. (2002). *A construção do porta-fólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Chaves, A. M., & Barbosa, M. F. (1998). *A afetividade na relação educativa*. In Estudos de Psicologia, 27, pp. 403-412.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2001). *Percursos com Sentido*. In Área de Projeto, p.54. Porto: Edições ASA.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Coleção ciências da educação. Porto: Porto editora.
- Freinet, C. (1973). *As técnicas Freinet da escola moderna*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Hohmann, M., et al. (1987). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Guias Práticos – Projetos Curriculares de Escola e de Turma – conceber, gerir e avaliar* (4^a ed). Porto: Editora Asa.
- Leite, S. & Tagliaferro, A (2005). *A afetividade na sala de aula. Um professor inesquecível*. In Psicologia escolar e educacional, 9, pp. 247-260.
- Matta, D. & Vasconcelos, P. (2001). *O Educador e a criança na pré-escola: metodologias motivadoras e sedutoras*. Belém: Universidade da Amazônia.
- Ministério da educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da educação (1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Ministério da educação (2004). *Organização curricular e programas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da educação (2010). *Metas de aprendizagem do Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Palmela (2010). *Valores – Dossier temático dirigido às Escolas*. Rede municipal de bibliotecas públicas do concelho de palmela.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.^a ed). Lisboa: McGraw-Hill.
- Ramalho, S. (2004). *Práticas educativas*. Apontamentos cedidos pela docente.
- Santos, A. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil*. Rio de Mouro: Editora Nova Presença.
- Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Didática da Educação Infantil* (3^a ed.). Porto: Edições ASA.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-lei nº 5/97, 10 de fevereiro
- Despacho nº 5220/97 de 10 de julho
- Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março

ANEXOS