

INTRODUÇÃO

O Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi criado no âmbito do processo de Bolonha e aprovado pelo Decreto-Lei n.º 23/2007 de 22 de fevereiro, conferindo a habilitação para a docência nas áreas de Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A frequência neste Mestrado foi iniciada depois de concluída a formação inicial através da Licenciatura em Educação Básica, que nos forneceu conhecimentos gerais relativos às duas valências de ensino, permitindo-nos tornar aptos a trabalhar com crianças em diversos contextos educativos, sem a titularidade de habilitação profissional para a docência. Por sua vez, o Mestrado oferece aos alunos que o frequentam conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, de modo a que os três semestres que o completam sejam suficientes para desenvolver competências que permitam aos futuros docentes serem profissionais capazes de realizar uma intervenção eficaz com crianças, capazes de planear, planificar, avaliar, refletir e analisar a sua prática educativa e todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como desenvolverem conhecimentos acerca da gestão e organização de ambientes educativos.

Neste sentido, fazem parte do plano de estudos do presente Mestrado as unidades curriculares de Ensino da Prática Supervisionada I, II e III que conferem a oportunidade aos formandos de realizarem estágios curriculares, tanto na valência de Educação Pré-Escolar como na valência de 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo todos eles supervisionados por professores competentes que orientam os seus discentes de modo a contribuir para a construção do seu conhecimento a vários níveis.

Para retratar e sintetizar toda a formação académica, foi pedida a realização de um Relatório Final de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada, com defesa pública, que tem como objetivo apresentar, descrever e analisar os estágios curriculares desenvolvidos em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico durante os anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, respetivamente.

Será feita uma descrição detalhada do estágio realizado no Externato Marista de Lisboa e do estágio desenvolvido na Escola EB1 Jorge Barradas.

No que concerne à estrutura deste relatório, encontra-se dividida em dois capítulos: O capítulo I refere-se à Prática de Ensino Supervisionada I e II e pretende apresentar a Prática Profissional no Ensino Pré-Escolar. Este capítulo é subdividido em quatro pontos: no primeiro ponto descreve-se a caracterização da instituição e a caracterização do grupo de crianças; o segundo ponto foca o trabalho pedagógico em sala de aula, onde

são destacados os trabalhos mais significativos desenvolvidos ao longo do estágio em Educação Pré-Escolar; no terceiro ponto, analisa-se a problemática identificada em contexto de estágio. Neste ponto, realiza-se uma reflexão e análise diretamente relacionada com a prática vivida e que tem como tema *A organização/gestão do tempo e a aprendizagem das crianças*; o quarto ponto é marcado por uma reflexão final acerca de todo o estágio desenvolvido na valência Pré-Escolar, na qual se salientam as aprendizagens alcançadas, as metodologias adotadas, o contributo da estagiária na aprendizagem das crianças e as dificuldades sentidas.

O capítulo II está diretamente relacionado com a Prática de Ensino Supervisionada III e pretende descrever a Prática Profissional no Ensino do 1.º Ciclo. Tal como o capítulo anterior, também este se encontra subdividido nos mesmos pontos. Assim sendo, será apresentada a caracterização da instituição e do grupo/turma; o trabalho pedagógico em sala de aula e os três trabalhos mais significativos desenvolvidos durante o estágio pedagógico; o projeto em contexto de estágio, onde se faz uma descrição dos objetivos definidos no projeto, do plano de ação utilizado e a sua avaliação; e uma reflexão final que pretende demonstrar o que de melhor proporcionou o estágio em 1.º Ciclo, as dificuldades sentidas e o que conseguimos ou não alcançar com as estratégias utilizadas.

No seu desfecho, o relatório contempla uma conclusão que pretende demonstrar o contributo que o contacto com diferentes realidades educativas, nomeadamente, com a valência Pré-Escolar e 1.º Ciclo, teve na formação profissional da discente ao longo do tempo.

CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA I E II

1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar recebe crianças entre os três e os cinco anos, que, segundo Piaget, se encontram no estágio de desenvolvimento pré-operatório. Nesta faixa etária, as crianças são caracterizadas por serem egocêntricas, o que as leva a pensar que o mundo gira à sua volta, o que implica uma incompreensão relativamente ao ponto de vista do outro. São crianças que têm uma grande capacidade de representação e simbolismo, verificada durante as suas brincadeiras, isoladas ou em grupo. Outro aspeto que caracteriza as crianças nesta idade é a incapacidade de realizar operações mentais que impliquem noções de conservação. No entanto, e ao longo do tempo, são capazes de realizar classificações com um ou dois critérios e entender os princípios da contagem e quantidade. Em termos de linguagem, o vocabulário, nesta idade, aumenta consideravelmente: a gramática e a sintaxe tornam-se mais sofisticadas (Piaget, cit. por Rappaport, 1981).

Atendendo ao facto de a Educação Pré-Escolar ser

a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, [...], favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 2009, p. 15).

é função do Educador de Infância criar situações que proporcionem às crianças experiências educativas que possibilitem a aquisição de aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e emocional.

O plano de estudos pertencente ao 1.º ano do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico contempla as unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II que permitiram a realização de um estágio curricular, desenvolvido no Externato Marista de Lisboa, na valência de Educação Pré-Escolar. O presente estágio decorreu entre os meses de outubro e junho do ano letivo 2011/2012, com um grupo de vinte e cinco crianças de três anos de idade. Toda esta caminhada teve o apoio e orientação da Mestre Fernanda Rodrigues e da educadora cooperante que contribuíram para a minha aprendizagem ao longo do tempo.

As quatro primeiras semanas de estágio (18 de outubro a 9 de novembro de 2011) foram dedicadas a observações participantes, que permitiram a recolha de informações acerca do grupo de crianças, mas também da organização e rotina de um jardim de infância. As intervenções educativas decorreram no período de 15 de novembro de 2011 e 20 de junho de 2012. Ao longo de todo o estágio curricular, desloquei-me ao Externato Marista de Lisboa duas vezes por semana (terça e quarta feira), entre as 8h.30m. e as 13h..

1.1. Caraterização da Instituição

O Externato Marista de Lisboa (EML), situa-se na freguesia de São Domingos de Benfica, concelho e distrito de Lisboa. Está integrado numa zona predominantemente habitacional e de comércio, muito próxima de várias instituições de ensino públicas e privadas. A localização do EML pode proporcionar a vivência de experiências reais e facilitadoras da aprendizagem das crianças porque “o meio social envolvente [...] tem também influência, embora indireta, na educação das crianças” (Ministério da Educação, 2009, p. 33).

O referido colégio, fundado em 1947, é uma instituição privada de ensino católico que pertence à Congregação dos Irmãos Maristas e recebe crianças e jovens desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário.

Com a pesquisa realizada ao *site* oficial do colégio, percebeu-se que a ação educativa do EML, para todos os níveis de ensino, assenta em valores do Evangelho onde se pretende, por um lado, fazer uma ligação entre a fé, a cultura e a vida e, por outro lado, incentivar a reflexão, o sentimento de partilha, a generosidade, a união e a solidariedade, sempre com o objetivo de contribuir para uma sociedade justa, humana e fraterna.

De acordo com o Projeto Educativo (Anexo I), o EML é frequentado por cerca de mil e trezentos discentes que se encontram distribuídos pelas várias valências de ensino: Pré-Escolar – seis turmas; 1.º Ciclo – nove turmas; 2.º Ciclo – oito turmas; 3.º Ciclo – doze turmas e Ensino Secundário – quinze turmas.

Está assente num edifício contemporâneo composto por vários blocos modernos, amplos e em ótimo estado de conservação. A sua grande dimensão, organização e valores, permite oferecer aos seus alunos um conjunto de Atividades Extracurriculares de Complemento Curricular, nas áreas lúdicas, desportiva e cultural (Anexo II). Estas atividades, de frequência não obrigatória, visam a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos alunos.

No que concerne aos recursos humanos e de uma forma geral, o EML era, à data, composto por sete Educadoras de Infância, aproximadamente cento e dez professores distribuídos pelos vários ciclos, setenta funcionários não docentes, cerca de mil e trezentos alunos e cinco psicólogas responsáveis pelos mais variados projetos que decorriam no colégio.

Caraterização da Valência de Educação Pré-Escolar

Através da observação participante, de conversas informais com a educadora e do preenchimento da ficha de caracterização da instituição (Anexo III), foi possível dispor da informação que o EML e, mais especificamente, a valência responsável pela Educação Pré-Escolar, atende crianças dos três aos cinco anos de idade e o seu horário de funcionamento varia entre as 8h. e as 18h.30m., onde decorrem as mais variadas atividades letivas, curriculares e extracurriculares que o colégio coloca à disposição das suas crianças e pais.

A presente valência encontra-se em funcionamento durante todo o ano, à exceção do mês de agosto. No entanto, nos períodos referentes às férias de Natal, Páscoa e verão, as atividades letivas/curriculares e extracurriculares sofrem uma pausa, sendo este tempo dedicado à brincadeira livre dentro ou fora das salas.

Para se perceberem melhor os horários gerais da valência, mas também os específicos de cada sala de Pré-Escolar ao longo dos dias da semana, tendo em conta as atividades letivas, sextas e atividades extracurricular, será importante a consulta ao quadro apresentado em anexo (Anexo IV).

Recursos Físicos

A partir das observações realizadas no início do estágio, pode-se descrever o pavilhão, correspondente ao ensino do Pré-Escolar, como um edifício moderno e em bom estado de conservação. É composto por dois pisos (pisos 0 e 1), sendo que o piso 0 é comum à sala do primeiro acolhimento das crianças e ao bloco pertencente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. No que concerne às salas de Pré-Escolar, estas encontram-se distribuídas no 1.º piso, bem como os restantes recursos físicos, didáticos e materiais essenciais ao trabalho, quer do pessoal docente e não docente, quer à aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Deste modo, a valência dispõe de seis salas de Pré-Escolar; uma sala de convívio; uma sala de coordenação; uma sala Futurkids – composta por catorze computadores;

uma sala de arrecadação, duas casas de banho para as crianças e uma para os adultos; uma biblioteca e um pátio exterior composto por dois parques infantis repletos dos mais variados equipamentos e brinquedos, todos eles adequados à faixa etária das crianças. Ambos os parques infantis são compostos por muros e gradeamentos intransponíveis, que garantem a segurança das crianças que o frequentam.

Recursos Humanos

A valência Pré-Escolar do EML, era, à data, dirigida por uma coordenadora pedagógica que, além de orientar todo o trabalho pedagógico e estabelecer as relações necessárias com os órgãos de gestão e diretoria do colégio, tinha função de educadora numa das salas.

O corpo docente era composto por seis educadoras de infância, que se encontravam distribuídas pelas seis salas que compunham a valência, ajudadas por seis auxiliares de ação educativa, uma vigilante e pessoal de limpeza. Deste grupo pedagógico, também faziam parte uma educadora de apoio, uma psicóloga escolar e os professores responsáveis pelas atividades curriculares e extracurriculares.

1.2. Caraterização do Grupo de Crianças

Para que o educador consiga realizar um trabalho de qualidade com o grupo de crianças que tem à sua frente, é fundamental recolher informações que lhe permitam conhecer cada uma delas, como também desenvolver laços afetivos que ajudem na promoção de um ambiente saudável e prazeroso para todos. “Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contacto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base para o processo educativo” (Ministério da Educação, 2009, p. 34).

Através da observação no terreno, ficou-se a saber que o grupo com o qual estagiei era composto por vinte e cinco crianças com três anos de idade, sendo doze do género masculino e treze do género feminino. Todas as crianças eram de nacionalidade Portuguesa e pertenciam a um nível social e cultural médio-alto e alto. Relativamente à situação pessoal, só uma das crianças vivia numa família monoparental e todas tinham um ou mais irmãos frequentadores também do colégio.

Acerca do perfil do grupo e a partir das informações recolhidas através da observação participante e de conversas informais com a educadora, que permitiram o preenchimento da ficha de caraterização do grupo (Anexo V), pode-se dizer que se tratava de

um grupo coeso e no geral muito comunicativo. Aderia com prazer e entusiasmo às atividades propostas, manifestando maior interesse pelo conto de histórias.

Em relação à preferência pelas áreas de aprendizagem, existia um maior apreço, por parte das meninas, pela Área da Casinha, enquanto os meninos davam maior preferência à Área da Garagem e a Área dos Jogos de Chão.

Dificuldades e Potencialidades Educativas

Através de uma *check-list* de avaliação competências (Anexo VI) aplicada no início do estágio e outra no seu final (Anexo VII), foi possível proceder a uma caracterização evolutiva do grupo (Anexo VIII).

A área da Formação Pessoal e Social foi aquela onde as crianças demonstraram mais dificuldades, estando relacionadas com a aquisição de regras, atenção/concentração, o respeito pelo outro, a partilha, a adaptação à escola e as relações interpessoais. Verificou-se uma evolução positiva a todos estes níveis, apesar de, no final do ano, ainda existirem alguns comportamentos menos próprios. Relativamente à Linguagem e Expressão Oral, as crianças, no final do ano, expunham melhor as suas ideias e opiniões, tornando as suas participações mais ricas, completas e diversas. No entanto, ainda continuavam a existir dificuldades na expressão de emoções e sentimentos, principalmente, em relação ao outro. A maioria das crianças demonstrou autonomia na realização das atividades, sendo este outro ponto de desenvolvimento. Gostavam de realizar as tarefas sem ajuda e conseguiam ir, a pedido do adulto, buscar e procurar os materiais que fossem necessários à sua concretização.

Ao nível da área da Matemática, todas as crianças conseguiam fazer contagem de objetos desde que estes estivessem alinhados. A maioria delas contava até dez, mas ainda não reconhecia todos os números desta contagem. Consequiam também construir conjuntos com um ou dois critérios, mas nem todas utilizavam a linguagem “mais” e “menos” para comparar os conjuntos formados. Quando o faziam, não sabiam justificar o porquê de um determinado conjunto ter mais ou menos um elemento, pois a noção de número relacionada com a de quantidade ainda se encontrava em fase de aquisição.

Na área da Expressão Plástica, todas as crianças conseguiam usar a cola baton e rasgar papel, o que é muito importante para o desenvolvimento da motricidade fina e, posteriormente, para a aquisição da técnica de recorte com tesoura. Neste sentido, pode-se dizer que ao nível da motricidade fina as crianças tiveram uma evolução positiva, tendo em conta que a maioria não conseguia pegar num lápis ou pincel no início do ano.

Relativamente à área do Conhecimento do Mundo, o maior desenvolvimento foi ao nível da sensibilização das crianças para a ciência, o respeito pelo ambiente, a curiosidade pelo mundo envolvente, a capacidade de observarem, descreverem e registarem essas mesmas observações.

2. TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA

Ao longo de toda a prática pedagógica, foi minha preocupação contribuir para o desenvolvimento integral das crianças que faziam parte do grupo da sala Encarnada. Deste modo, foram planificadas cinquenta e quatro intervenções que implicaram diversas estratégias metodológicas que pretendiam ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, mas também auxiliavam cada criança a alcançar as competências, habilidades e aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento. “Planear o processo educativo [...] é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 2009, p. 26).

Todas as planificações desenvolvidas tiveram o apoio de documentos orientadores. Assim sendo, as construídas entre novembro e dezembro de 2011 respeitaram os temas descritos no Plano Anual de Atividades do Externato Marista de Lisboa para a sala dos três anos (Anexo IX), as Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar e as diretrizes da educadora cooperante. A partir do mês de janeiro de 2012, as planificações foram desenvolvidas também à luz das Perspetivas Educacionais (Anexo X) e do Plano Anual de Atividades (Anexo XI) construídos por mim. Estes documentos foram desenvolvidos tendo como suporte o Plano Anual de Atividades do colégio para os três anos, pois o tempo disponível não permitia a possibilidade de integrar outros temas além dos pré-estabelecidos, mas também as Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.

A grande maioria das planificações foi realizada, no entanto seis delas não corresponderam a intervenções propriamente ditas, mas sim a momentos festivos do colégio e à rotatividade das educadoras. Quatro não foram cumpridas devido a alterações de última hora.

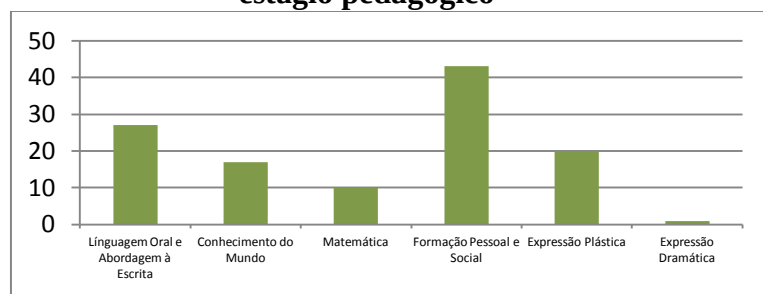
Foi também minha preocupação estabelecer uma perfeita articulação entre as diferentes áreas de conteúdo definidas para a educação Pré-Escolar, pois só assim se consegue realizar uma prática completa e interdisciplinar que se integre “num processo flexí-

vel de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança” (Ministério da Educação, 2009, p. 50).

Desta forma, todas as áreas de conteúdo foram alvo de trabalho ao longo do estágio, à exceção das áreas de expressão musical e motora, pelo motivo de as crianças terem acesso a momentos específicos para esta aprendizagem. Por sua vez, a área mais trabalhada foi a Formação Pessoal e Social, por ser aquela onde residiam as maiores dificuldades, mas também por ser transversal a todas as outras. As menos trabalhadas foram a área da Matemática e a área do Conhecimento do Mundo.

Para se perceber melhor o número de vezes que cada uma das áreas de conteúdo foi trabalhada, será apresentado um gráfico com a respetiva informação.

Número de vezes que cada área de conteúdo foi trabalhada ao longo do estágio pedagógico



Organização do Espaço/Sala

O espaço de sala é o palco onde toda a aventura pedagógica se desenrola. Neste sentido, a sua organização deve ser pensada de modo a que “as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exercer o máximo de controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 163).

A organização do espaço da sala Encarnada (Anexo XII), de acordo com as conversas informais com a educadora cooperante, foi pensada de modo a privilegiar as diferentes áreas de aprendizagem, para que elas se tornassem espaços confortáveis e facilmente identificáveis pelas crianças e adultos.

Deste modo, a sala era composta por diferentes áreas, que permitiam ao grupo a vivência de experiências diversificadas durante os momentos de brincadeira livre e/ou as orientadas, ou seja, a referida sala era composta pela Área da Casinha, a Área da Garagem, a Área dos Jogos de Chão e a Área da Leitura. Todas elas estavam preenchidas por materiais que as caracterizam e que permitiam que o jogo simbólico fosse o mais real possível.

Através da observação direta, percebeu-se que a sala Encarnada era bastante ampla e o seu espaço estava muito bem organizado. Todos os materiais, que dele faziam parte estavam arrumados de forma a que as crianças os encontrassem e que lhes tivessem um acesso facilitado sem necessitarem da intervenção e ajuda do adulto, promovendo assim a sua autonomia. Encontravam-se também conservados e apropriados ao desenvolvimento das crianças a quem se destinavam. “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 2009, p. 37).

Quanto ao mobiliário, este encontrava-se bem distribuído por toda a sala e grande parte dele era utilizado para delimitar algumas áreas de aprendizagem, para que estas fossem facilmente identificadas pelas crianças. No centro da sala encontravam-se as mesas de trabalho, mais concretamente, duas mesas circulares com cinco cadeiras cada e duas mesas quadradas com oito cadeiras cada. Ao longo de todo o estágio curricular, foi-me dada total liberdade para adequar o espaço segundo as atividades propostas ao grupo de crianças.

Organização do Tempo/Rotina

A existência de rotinas no dia a dia das crianças é fundamental porque proporcionam segurança e ajudam-nas a compreender e a seguir uma sequência de acontecimentos que fazem parte do seu dia, mas também permitem-lhes desenvolver a noção de tempo, a sua autonomia e responsabilidade. “A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (Ministério da Educação, 2009, p. 24).

Na sala Encarnada, do Jardim de Infância do EML, existiam rotinas diárias que eram cumpridas todos os dias e outras que variavam consoante a prática de atividades curriculares agendadas no horário, de cumprimento obrigatório, como as aulas de música e de educação física. Quanto às tarefas rotineiras, estas eram constituídas pelo acolhimento, momentos em grande e pequeno grupo, cuidados de higiene, refeições e a sesta.

A organização do tempo das crianças pertencentes à sala em foco iniciava-se às 9h. quando o grupo entrava na sala Encarnada, juntamente com a educadora, para o acolhimento. Durante este tempo as crianças brincavam livremente pelas diversas áreas de

aprendizagem. Entre as 9h.30m. e as 10h.30m./11h.15m. decorriam as atividades planificadas pela educadora ou, conforme os dias, as atividades curriculares de música/educação física com os respetivos docentes. A hora do almoço acontecia entre as 11h.30m. e as 12h.15m., sendo esta sucedida por um momento de sesta até às 14h.30m., hora em que as crianças realizavam a sua higiene pessoal. Às 15h.30m. lanchavam sob a orientação da auxiliar da sala.

A partir das 16h. eram iniciadas as várias atividades extracurriculares e o prolongamento das crianças no colégio, contabilizado de 30 em 30 minutos, tinha como limite máximo as 18h.30m..

2.1. Trabalhos mais Significativos em Contexto de Sala

Para planificar, o educador tem de conhecer os interesses das suas crianças, mas também os conteúdos, estratégias e materiais que melhor se adequam à sua realidade, permitindo-lhe organizar o tempo e o espaço de modo a proporcionar “um ambiente estimulante de desenvolvimento que promova aprendizagens significativas e diversificadas” (Ministério da Educação, 2009, p. 26). Assim sendo, serão, neste ponto, destacados os três trabalhos considerados mais significativos durante o estágio.

Como primeiro trabalho, evidencio o realizado no mês de fevereiro para iniciar a temática – As Cores -, (Anexo XIII). Num momento inicial em grande grupo, foi contada e explorada a história ***Maria e Sebastião visitam o reino do arco-íris e aprendem as cores*** com o objetivo de introduzir o tema e incentivar as crianças a descreverem os seus conhecimentos em relação ao mundo que as rodeia. A maioria das crianças demonstrou conhecimentos acerca do arco-íris e na identificação das cores primárias e algumas secundárias, tanto na história como em objetos com os quais contactavam no dia a dia. “A criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o “mundo” ” (Ministério da Educação, 2009, p.79).

Seguidamente, foi proposta a construção do jogo **O Bingo da Cores** para ser oferecido à sala. Como tal, formaram-se pequenos grupos de trabalho a quem foram entregues retângulos coloridos e um tabuleiro de jogo em branco, no qual as crianças tiveram de colar os retângulos referidos anteriormente. Esta estratégia teve como intuito motivar o grupo para a posterior realização do jogo, mas também criar a oportunidade de as crianças usarem com ajuda, pela primeira vez, a cola em papel.

Antes do jogo, foi realizado um diálogo em grande grupo com o objetivo de ver explicadas as regras e a formação de equipas que foram distribuídas pelas mesas de tra-

balho. Às crianças que não tiveram oportunidade de participar na primeira jogada foi dado o papel de espectadores, mas também a responsabilidade de sortear as cartas coloridas e anunciarem a cor que tinha de ser identificada pelos colegas no jogo. *O Bingo das Cores*, finalizava no momento em que os pares completavam o seu tabuleiro com as cartas/retângulos correspondentes às cores que o compunham. O jogo foi realizado a pares, para que as crianças pudessem aprender umas com as outras através da interação e partilha de saberes e teve como objetivo a aquisição de conceitos (cores) a partir de momentos lúdicos e mais estimulantes à aprendizagem.

Os jogos são situações em que a criança revela uma maneira própria de ver e pensar o mundo, aprende a relacionar-se com os companheiros, a trocar pontos de vista com outras perspetivas possíveis, [...], enfim, compreendidos a sua importância, eles podem tornar-se uma atividade pedagógica indispensável à formação de conceitos (Nascimento & Lurk, 2008, p. 15).

Neste sentido, foi possível perceber que, à exceção de uma criança, todas apresentaram facilidade no reconhecimento e identificação das cores que compunham o jogo (preto, verde, azul, amarelo, encarnado e branco) e não só, satisfazendo assim os objetivos propostos.

Como segundo trabalho significativo, destaco o realizado entre os dias 24 de Abril e 2 de Maio (Anexo XIV), que pretendeu ver confeccionado um bolo para o Dia da Mãe. Em grande grupo, foi contada e explorada a história *O Bolo de Chocolate* com o objetivo de referenciar, superficialmente, os cinco sentidos e, principalmente servir de indutor para que as próprias crianças propusessem a confeção de um bolo de chocolate para oferecer às mães, mas também chegassem aos ingredientes necessários à sua concretização. Após a exploração da história, as crianças foram convidadas a colocarem-se à volta de uma mesa comprida para contactarem com os ingredientes falados anteriormente. A cada par de crianças foi entregue um ingrediente e um copo ou colher para que, à vez, contassem quantos copos ou colheres eram necessários para se conseguir confeccionar o bolo. Os registos foram feitos pelas crianças, apoiadas por mim, com tracinhos, à frente do rótulo dos ingredientes afixados no quadro da sala.

Este momento foi muito significativo porque, pela primeira vez, presenciei uma vontade espontânea, de algumas crianças, pela escrita de números e letras referentes ao seu nome. É fundamental que o educador crie momentos que permitam o contacto das crianças com a escrita e que valorize e reforce as tentativas produzidas, mesmo aquelas que não sejam bem sucedidas (Ministério da Educação, 2009). Toda a estratégia referi-

da anteriormente teve como objetivo trabalhar a matemática e a leitura icónica, concretamente introduzir capacidades de medida, a relação entre o número e a quantidade e o registo e leitura de resultados.

Posteriormente, foram formados pequenos grupos de trabalho para a construção de uma receita de grandes dimensões para ser afixada na sala, recorrendo-se a imagens de copos, de ovos, de chocolate, de leite, de manteiga, de colheres, rótulo de óleo e de farinha, mas também etiquetas identificadoras que permitissem a relação entre a palavra e a imagem.

Na realização da atividade, participou um grupo de crianças de cada vez, que tinha a função de colar as imagens dos ingredientes e do número de copos necessários no placar em A2, mas também a escrita de números a partir de grafismos, previamente, desenhados por mim. O objetivo desta estratégia foi o de propor a contagem de objetos, a relação entre a quantidade e o número que representa e entre os conceitos “mais” e “menos”. É “através da experimentação e da comunicação, utilizando estratégias diversificadas [...], que se adquire prática na construção de relações entre números e assim as crianças vão desenvolvendo o sentido de número” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 12).

No final, e em grande grupo, foi confeccionado o bolo de chocolate, atividade na qual, de uma forma organizada, as crianças participaram na colocação dos ingredientes para o recipiente, na sua mistura com a ajuda da batedeira, untando a forma com manteiga e auxiliando o transporte da massa até à cozinha do colégio.

Ao longo de toda a atividade, as crianças demonstraram bastante curiosidade, empenho e motivação, pela área da matemática e pela escrita de números e palavras, algo que não tinha sido manifestado até aqui.

O terceiro trabalho distinguido foi o desenvolvido entre os dias 8 e 15 de Maio (Anexo XV), que teve como temática *À descoberta do mundo das plantas*. Primeiramente e durante um diálogo em grande grupo, procedeu-se à exploração de um livro com curiosidades acerca das plantas. A utilização deste livro, teve como apoio uma planta verdadeira, na qual as crianças podiam observar as suas partes constituintes e procederem a uma comparação entre as informações visualizadas no livro e o que observavam através do contacto direto com a realidade concreta, fundamental em crianças desta faixa etária. Esta estratégia teve como objetivo levar aprendizagens até ao grupo acerca da constituição das plantas e fatores necessários ao seu desenvolvimento.

A seguir, foram formados pequenos grupos de trabalho para se proceder à decoração de uma planta de grandes dimensões, desenhada em papel de cenário. Esta estra-

tégia foi realizada por um grupo de crianças de cada vez, utilizando-se diversas metodologias plásticas, como a técnica da rasgagem, a pintura da mão, pintura com dedos, a pintura com esponja, mas também a colagem de materiais que permitissem a criação de um sol e de água. O objetivo, além de incentivar o contacto das crianças com diferentes técnicas de expressão plástica, foi o de representar os conteúdos trabalhados anteriormente, para que pudessem ser recordados ao longo do tempo.

Para completamento e consolidação das aprendizagens, foi realizada a experiência *Será que as plantas bebem água?*, não sem antes ser feita uma previsão, em grande grupo, dos resultados que poderiam surgir. As respostas enunciadas foram registadas, por mim, em folhas construídas para o efeito. É função do educador “encontrar formas de registo das ideias das crianças, ilustrando aquilo que elas pensam que vai acontecer numa determinada estratégia/atividade” (Martins, *et al.* 2009, p. 19)

Pelo facto de a experiência conter material em vidro, foi realizada com um grupo quatro/cinco crianças de cada vez. A cada grupo foi entregue um copo transparente, um cravo branco, etiquetas identificadoras, um frasco de corante alimentar, uma folha de registo da experiência e material de escrita e desenho. Importa referir que cada elemento do grupo tinha uma função na experiência, de modo a que todos pudessem participar no seu desenvolvimento. Depois de cada grupo ter colocado o cravo branco no frasco que continha a mistura de água + corante alimentar, foi incentivado a colar a etiqueta identificadora do seu frasco e registar, através do desenho, o observado no início da experiência, como forma de desenvolver, em cada criança, o sentido de responsabilidade, interesse e motivação pelo seu trabalho. A “área do Conhecimento do Mundo deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental” (Ministério da Educação, 2009, p. 82).

Posteriormente, os frascos foram colocados em cima de um suporte próprio e a experiência manteve-se em pausa até à semana seguinte, quando o grupo foi incentivado a observar o que tinha acontecido e a registar o resultado final. Esta experiência teve como objetivo as crianças compreenderem a importância e função do caule na planta, ou seja, o percurso que a água faz da raiz até à flor, algo que foi alcançado com sucesso.

O grupo, ao longo de todos os momentos descritos, mostrou-se entusiasmado e com curiosidade pelos vários acontecimentos e aprendizagens que surgiam, principalmente quando se aperceberam de que o cravo tinha mudado de cor.

3. PROBLEMÁTICA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Neste ponto do relatório, pretende-se identificar uma problemática que tenha sido detetada ao longo da nossa prática pedagógica e que de alguma forma tenha servido de motivo a reflexões e ajustamentos, para que pudesse ser ultrapassada ou colmatada em prol das necessidades e interesses individuais de cada criança. Assim sendo, foi identificada a problemática ***gestão do tempo*** que levou ao tema ***A organização/gestão do tempo e a aprendizagem das crianças.***

Esta problemática surgiu, porque ao longo da minha prática, a componente **tempo** foi algo que influenciou, em muito, todo o trabalho desenvolvido no presente estágio curricular. A sala Encarnada era organizada segundo um horário preestabelecido que obrigava a uma rotina fixa e estruturada, na qual as crianças tinham de frequentar atividades curriculares, nomeadamente, aulas de Música, que decorriam todas as terças-feiras, entre as 10h. e as 10h.30m. e de Educação Física, às quartas-feiras, das 10h.30m. às 11h.15m.. Sendo estes os dias destinados à minha prática pedagógica, o tempo de intervenção ficou bastante limitado pelo motivo da obrigatoriedade de cada uma das atividades.

Para além da frequência das crianças nas referidas aulas, existiu outra condicionante que influenciou a redução do tempo interventivo. Esta esteve relacionada com o facto de a sala Encarnada ser usada como dormitório para as suas crianças. Como tal, era política do colégio as camas serem colocadas às 10h.30m., o que afetava a continuidade das minhas intervenções após as aulas de Educação Musical. Em vez disso, era hábito o grupo ser encaminhado para o pátio sempre que terminava a referida aula. Tenho consciência que os espaços exteriores são, também, importantes para o desenvolvimento das crianças e que neles podem ser realizados “momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 2009, p. 39), com o intuito de promover a aprendizagem e a aquisição de competências essenciais à sua faixa etária. Porém, a realidade, é que estes momentos eram partilhados com as restantes salas do pré-escolar, impedindo a sua utilização com um propósito mais educativo. Assim sendo, as minhas intervenções decorriam, inicialmente, entre as 9h.30m. e as 10h., às terças-feiras e, entre as 9h.30m. e as 10h.15m., às quartas-feiras.

A organização do tempo educativo é vista como um processo dinâmico. Como tal, é fundamental que o educador se disponibilize a perceber as necessidades e interesses das suas crianças, para que possa organizar uma rotina que seja flexível de modo a

haver tempo, além dos momentos obrigatórios de higiene e alimentação, para os gostos das crianças, tempos lúdicos, tempos em grande e pequeno grupo.

Segundo Brasil, “a rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas” (1998, cit. por Ramos, 2011, p. 98).

Ao estabelecer uma rotina diária é fundamental que a organização e gestão do tempo, que dela fazem parte, sejam decididas entre a criança e o educador, pois “o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador” (Ministério da Educação, 2009, p. 40). Só assim se consegue “um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (*ibidem*).

Tudo isto, ajuda a criança a compreender a rotina, a vê-la como estável e duradoura, permitindo-lhe antecipar os momentos que vêm a seguir, bem como concretizá-los (Hohmann & Weikart, 2009).

Para além de dinâmica, a gestão e organização do tempo pedagógico é também complexa. Desta forma, deve ser vista como um recurso que, quando bem articulado com outros, leva à aprendizagem das crianças. O tempo gasto para cada atividade deve ser bem planeado porque uma atividade desenvolvida, num curto espaço de tempo, pode ser bem sucedida para o educador. No entanto, se as crianças não adquiriram nenhum tipo de aprendizagem, é porque o educador não foi eficaz no planeamento que fez. Isto leva-nos a concluir que as crianças aprendem quando lhes é dado um tempo de qualidade que leve à concretização dessas mesmas aprendizagens (Arends, 1995).

Apesar de a rotina implementada no colégio, nestes dias, afetar a minha prática pedagógica, isso não implica que seja contra à sua existência, muito pelo contrário, é ela que permite que as crianças conheçam os seus dias, desenvolvam responsabilidades, aprendizagens e autonomia em relação ao adulto.

Quando bem utilizadas, as rotinas podem até “proporcionar uma estrutura pluri-facetada que permite a atividade e a criatividade de crianças e adultos.” (Hohmann, *et al.*, 1992, p. 81). Como tal, é fundamental que os educadores, quando organizam o tempo de rotina, reflitam acerca das necessidades das suas crianças e cheguem à conclusão de que atividades sequenciadas, sem um tempo de transição, não trazem aprendizagem, mas sim ocupação do tempo.

De acordo com Barbosa, existe

uma sequência fixa de atividades que ocorrem ao longo do expediente escolar, que geralmente são nomeadas como a “hora de”. Estas atividades são cronometradas e subdivididas em atividades pedagógicas e atividades de socialização, empobrecendo, assim, a compreensão de rotina na Educação Infantil (2006, cit. por Ramos, 2011, p. 99).

Neste sentido, é muito importante que o educador prepare as transições entre as atividades, porque, “quando as crianças transitam de uma atividade para a seguinte, podem facilmente descontrolar-se se não souberem o que as espera” (Hohmann, *et al.*, 1992, p. 133), ou se não perceberem o porquê do fim de um momento e o início de outro.

Como forma de ultrapassar as dificuldades que afetavam o desenvolvimento da minha prática pedagógica, foram definidas estratégias que em muito contribuíram para o alcance dos objetivos propostos e da aprendizagem das crianças. Apesar da manhã letiva ter o seu início às 9h., o tempo até as 9h.30m. era dedicado ao acolhimento das crianças. Na sala Encarnada, este tempo era definido como um momento livre para o desenvolvimento de brincadeiras, pelas diferentes áreas de aprendizagem que faziam parte do espaço da sala. Nestes 30 minutos, as crianças interagiam livremente umas com as outras, punham em prática o seu jogo simbólico, mas também era o tempo em que a educadora cooperante recebia os pais que chegavam mais tarde para entregarem os filhos ao cuidado dos adultos habituais (educadora, auxiliar e estagiária).

Sabendo que os momentos de brincadeira livre são tão importantes no “processo de aprendizagem espontânea”, nos quais a criança aprende “sem medo de errar e sem o constrangimento da presença do adulto, pois, ao brincar ela encontra estratégias na resolução de obstáculos e conflitos possivelmente presentes.” (Kishimoto, 2003, cit. por Dantas & Ribeiro, s.d., p. 5), nunca foi minha intenção propor à Educadora abolir uma parte deste período para iniciar a minha intervenção mais cedo e ter mais tempo para o desenvolvimento das propostas realizadas ao grupo.

Assim sendo, senti necessidade de dialogar com a educadora cooperante e propor-lhe a alteração da sua rotina habitual, deixando-me usufruir da sala Encarnada após finalizadas as aulas de Música. Esta proposta teve a pretensão de dar continuidade ao meu trabalho, porque sentia que se assim não fizesse, havia uma grande quebra nas atividades, mas também no empenho, motivação e interesse das crianças pelo seu desenvolvimento.

A educadora cooperante compreendeu o meu ponto de vista e cedeu-me o tempo entre as 10h.30m. e as 11h./11h.10m. para dar continuidade ao meu trabalho com o grupo, o que facilitou, de algum modo, a planificação das manhãs e principalmente contribuiu para a aquisição de uma melhor aprendizagem por parte das crianças. As atividades passaram a ser realizadas com mais calma e distribuídas por ambos os dias. Apesar disto, alguns temas definidos não foram possíveis de serem trabalhados devido à escassez do tempo, tal como certas atividades não contribuíram para a aprendizagem das crianças por sentir que as estratégias, que delas faziam parte, foram desenvolvidas num tempo pouco útil às suas necessidades, interesses e ritmo de desenvolvimento. Pelo descrito, o fator tempo influenciou tão negativamente o desenrolar da minha prática pedagógica.

A partir daqui e sabendo que “qualquer situação planejada como contexto para o desenvolvimento da criança envolve uma proposta de atividades e o” planeamento “do tempo e do espaço para a realização das mesmas.” (Oliveira, s.d., cit. por Amorim, 2005, p. 51), foram construídas planificações de modo a que as atividades propostas fossem repartidas pelos dois dias interventivos. Foram então definidas estratégias diversificadas que resultassem em atividades de curta duração, que pudessem ser desenvolvidas dentro do tempo disponível.

Sem nunca fugir à rotina estabelecida pela educadora, durante o tempo que tinha disponível para a minha intervenção, tentei fazer a seguinte gestão: As manhãs de terça-feira eram, sempre que possível, destinadas ao início de um tema/conteúdo a partir do conto e exploração de uma história; um momento para a fala das crianças, onde a sua participação era repartida pelos dois dias para que houvesse possibilidade de todas falarem; um momento destinado à planificação da semana – aqui as crianças tomavam conhecimento do que iria acontecer a seguir, mas também era-lhes dada liberdade para escolherem e/ou alterarem alguma coisa que não lhes fizesse sentido.

Para uma criança, é importante discutir um plano antes de o executar. Isso ajuda-a a formar uma ideia mental da sua ideia e a ter noção de como proceder (...). Para os adultos, a discussão do plano é uma oportunidade, não só de encorajar a criança a responder às suas ideias, mas também de ajudá-la a pô-las em prática (Hohmann *et al.*, 1992, p. 86).

Por fim, era iniciado um momento em pequeno grupo, durante o qual se desenvolviam atividades, repartidas com momentos lúdicos, que normalmente finalizavam no dia de quarta-feira ou na semana seguinte.

Esta organização/gestão que fiz do tempo, permitiu-me, sempre que possível, proporcionar às crianças momentos diversificados que lhes traziam diferentes experiências de aprendizagem. Esta realidade possibilitou-me ir ao encontro do que é defendido pela literatura, onde destaco Cardona (1999), quando diz que devem existir momentos em grande grupo e momentos em pequeno grupo, durante os quais podem acontecer atividades bastante diferentes.

Quanto à avaliação das estratégias utilizadas, esta aconteceu a partir das reflexões diárias e semanais, que permitiram analisar a minha prática pedagógica e perceber o que tinha corrido bem ou mal e tentar melhorar no dia seguinte, mas também através de conversas informais com a educadora e com as crianças e de *check-list* diárias (Anexo XVI). Estas *check-lists* pretendiam avaliar as competências referentes às atividades desenvolvidas numa manhã, bem como, a atitude das crianças a essas mesmas propostas. Deste modo, conseguia perceber se as estratégias estavam ou não a ser suficientes para a aquisição das aprendizagens das crianças, tendo em conta o tempo de intervenção disponível. “A avaliação do processo permite reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças” (Ministério da Educação, 2009, p. 93).

Apesar disto, penso que teria sido mais proveitosa a construção de um instrumento de avaliação que permitisse analisar, unicamente, a gestão e organização do tempo em função das estratégias propostas.

Para concluir, sinto que muito ficou por fazer, no entanto a minha posição de estagiária não me permitia ir mais longe. Contudo, o esforço que fiz por rentabilizar o tempo que tinha disponível para intervir foi compensador, pois consegui encontrar estratégias que tiveram contributo na aquisição das aprendizagens e no desenvolvimento de competências nas crianças ao longo do tempo.

Importa também referir que a organização/gestão do tempo influencia de forma significativa a aprendizagem, sendo cada vez mais importante que os educadores valorizem este fator para que possam dar às suas crianças um tempo de qualidade, recheado de experiências enriquecedoras que satisfaçam os interesses, as necessidades e as curiosidades individuais de cada uma delas.

4. REFLEXÃO FINAL SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

Ao refletir, o educador analisa a sua postura, atitudes que assume, estratégias que usa e as respostas que obtém de quem está do outro lado a aprender e a crescer. Quando reflete, o profissional de educação chega a conclusões valiosas acerca de toda a sua prática pedagógica com o objetivo de definir linhas de ação que lhe permitam ir ao encontro da realidade do grupo de crianças com as quais trabalha diariamente.

O estágio curricular desenvolvido na valência de Educação Pré-Escolar, foi acompanhado de uma reflexão diária que facilitou a criação de situações que conduziram à aprendizagem das crianças. Assim, foram propostas estratégias diversificadas e motivadoras, com o intuito de satisfazer e ultrapassar as dificuldades detetadas através de observações participantes, mas também alcançar os objetivos traçados no âmbito das perspetivas educacionais que pretendiam ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças pertencentes à sala Encarnada.

Ser educador

é tornar-se competente para reconhecer as potencialidades dos seus alunos [...]. É investigar e criar metodologias de ensino motivadoras e sedutoras que consistam na construção de um planeamento onde várias formas de exploração e manipulação são apresentadas de maneira estimulante e desafiante (Matta & Vasconcelos, 2001, p. 15).

Todos os temas trabalhados tiveram como propostas estratégias baseadas em algo concreto, visto estar perante um grupo que se encontra, segundo Piaget, (cit. por Papalia, Olds & Feldman, 2001) no estágio pré-operatório que define que a compreensão que as crianças têm das coisas é facilitada através do contacto direto com os objetos e situações.

O bom relacionamento com o grupo aconteceu naturalmente. Desde cedo, foi estabelecida uma ligação bastante positiva, marcada por uma relação verdadeira, afetuosas, amiga, serena, comunicativa e de muita cumplicidade entre mim e as crianças. Procurei assumir uma postura de ouvinte, de respeito para com as suas opiniões, de preocupação pelos seus gostos, de participação e apoio nos momentos de brincadeira, mas também de respeito pelo seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, alterando as minhas planificações sempre que necessário.

Nesta faixa etária, é fundamental que as crianças desenvolvam confiança e à vontade pelos adultos cuidadores, pois só assim conseguem estabelecer relações e

“aventurar-se em ações sabendo que as pessoas de quem ele ou ela dependem lhe darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 65), essenciais ao seu bom desenvolvimento físico, emocional e psicológico.

Esta atitude de empatia, preocupação e respeito de mim para com o outro, estendeu-se à equipa educativa, que me acolheu na instituição de forma calorosa e preocupada em ver ultrapassadas as minhas dúvidas, anseios e medos iniciais, em ajudar-me a desenvolver enquanto aprendiz e em colocar à minha disposição tudo aquilo que necessitasse para conseguir realizar um trabalho de qualidade. Assim sendo, procurei assumir uma atitude disponível e de ajuda para com as educadoras, colegas estagiárias e auxiliar de sala: através da partilha de ideias, de conhecimentos, de materiais e estratégias, mas também na ajuda para a concretização de momentos importantes que marcavam o ano letivo. Segundo Hohmann & Weikart (2009), a cooperação entre os adultos leva a uma aprendizagem partilhada por todos e, consequentemente, a um trabalho bem sucedido e ao sentimento de pertença a uma equipa.

Foi também minha preocupação promover a participação da família em diversos momentos da minha prática educativa. No entanto, a falta de tempo e oportunidade impediram-me de estabelecer esta parceria tanto quanto desejava e seria importante. Por esse motivo, a participação direta da família aconteceu uma única vez quando os pais facultaram materiais utilizados como suporte ao trabalho desenvolvido ao longo do tema ***Os animais da quinta***. A visita dos Encarregados de Educação à sala, em momentos festivos, também contribuiu para a tomada de conhecimento dos trabalhos que estavam a ser desenvolvidos entre mim e as crianças. De acordo com Nogueira, a participação dos pais na vida dos filhos em momentos especiais para eles pode influenciar o seu desenvolvimento porque se a frequência no jardim de infância faz parte do dia a dia das crianças, é muito importante que os pais estejam envolvidos e participem nessa realidade (1998, cit. por Carvalho, 2008).

Quanto às dificuldades sentidas ao longo da minha prática educativa, prenderam-se, essencialmente, com encontrar estratégias que me ajudassem no controlo do grupo nos momentos de tapete. Penso que o facto de as crianças, inicialmente, não me conhecerem ajudou a que o seu comportamento fosse mais agitado que o habitual. Com o tempo, fui encontrando estratégias eficazes que levaram à alteração deste comportamento, tais como a utilização de um tom de voz baixo, espaço para a fala das crianças, a apresentação de material ou brinquedos trazidos de casa, entre outras.

Organizar e gerir o tempo para ver cumpridas as estratégias propostas foi outra das minhas dificuldades, pois o tempo que tive para intervir foi sempre pouco, o que levou a que as planificações tivessem de ser estendidas a mais dias do que era suposto, mas também ao encurtamento das atividades para que assim pudessem fazer sentido e passassem a ser significativas para as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento educativo e integral. “O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade [...] e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas” (Ministério da Educação, 2009, p. 40).

É por estas e outras dificuldades que surgem ao longo da prática pedagógica que a avaliação na educação pré-escolar é tão importante. Neste estágio, os momentos de avaliação foram cumpridos de acordo com o definido no Plano Anual de Atividades e nas perspetivas educacionais. De acordo com Valadares e Graça, a avaliação permite a recolha e interpretação de informações que ajudam o educador a refletir e tomar decisões para melhorar a sua ação educativa (1998, cit. por Fernandes, 2009).

Assim sendo, foram utilizadas, ao longo de todo estágio, formas e instrumentos de avaliação diversificados, tais como: *check-lists* de competências aplicadas diariamente (Anexo XVI), observações e reflexões diárias e semanais, os trabalhos realizados pelas crianças, os descritivos diários, o desenho da figura humana (Anexo XVII), incidentes críticos e reflexões e análises orais realizadas pelo grupo no final de algumas manhãs.

Para concluir, importa evidenciar que este estágio curricular foi muito positivo a nível pessoal porque trouxe-me grandes aprendizagens e mais confiança em mim própria, mas também ajudou-me a identificar falhas que espero ver ultrapassadas ao longo da minha vida profissional futura.

Permitiu-me também vivenciar as dificuldades que um educador encontra durante a sua prática e perceber que elas são um fator de aprendizagem e não de fraqueza, pois é através delas que conseguimos crescer enquanto profissionais responsáveis e pessoas preocupadas com o bem estar das crianças com quem trabalhamos. Apesar disto, sinto que ainda tenho muito que aprender pois é meu lema continuar a ser uma eterna aprendiz, que se esforça por transformar as dificuldades de hoje em boas práticas amanhã.

CAPÍTULO II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA III

1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico deve promover nos alunos situações válidas que proporcionem o seu desenvolvimento global. Neste sentido, é papel do professor interessar-se por avaliar e conhecer a realidade dos seus alunos, em termos individuais e coletivos, para que possa, através da sua prática educativa, desenvolver, em cada um, as competências necessárias à aquisição das aprendizagens dos conteúdos a trabalhar nas diferentes áreas disciplinares e contribuir para o seu crescimento e desenvolvimento, enquanto seres inseridos numa sociedade de valores. (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto)

A Prática Profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrada no presente Mestrado, foi desenvolvida na Escola EB1 Jorge Barradas, numa turma de 2.º ano composta por vinte e dois alunos. Em termos de desenvolvimento, os alunos que constituem a referida turma encontravam-se, de acordo com Piaget, no estágio das operações concretas, que abrange crianças entre os sete e os onze anos de idade. Neste estágio, as crianças já possuem uma organização mental integrada, já concluem e consolidam a conservação de número, de substância e de peso. São crianças que têm uma noção correta e adequada da realidade, o que lhes permite criticar o mundo à sua volta. A flexibilidade do pensamento, característica desta faixa etária permite-lhes a aquisição de aprendizagens diversificadas no âmbito das diferentes áreas disciplinares (Piaget, cit. por Rappaport, 1981).

O já referido estágio curricular teve o seu início a 10 de outubro de 2012 e o seu término a 7 de fevereiro de 2013. Foi desenvolvido, semanalmente, ao longo de quatro dias (de segunda a quinta-feira) das 9h. às 12h., perfazendo um total de quatro meses. Como forma de conhecer todo o ambiente educativo, foram realizadas, entre os dias 10 a 25 de outubro de 2012, observações participantes. A intervenção educativa, propriamente dita, teve o seu início a 29 de outubro.

Todo este percurso académico teve o apoio diário da professora cooperante e da docente Mestre Maria de Fátima Santos, que disponibilizou a sua sabedoria durante as aulas e em encontros tutoriais que decorreram semanalmente.

Para suporte à prática pedagógica foi construído um projeto de intervenção intitulado ***O Tapete Mágico da Escrita*** que permitiu delinear estratégias de ação que pudessem

ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, detetados no início do estágio a partir de uma avaliação diagnóstica retratada mais à frente.

1.1. Caracterização da Instituição

Os dados de caracterização que a seguir se apresentam, e que constam da ficha de caracterização da instituição (Anexo XVIII), resultam de análise documental (conteúdos do *site* oficial da Escola e do Projeto de Escola) e de observações diretas.

A Escola EB1 Jorge Barradas, situada na freguesia de Benfica, concelho e distrito de Lisboa, é uma instituição pública inserida no Agrupamento de Escolas de Pedro de Santarém que foi homologado por Despacho da Diretora Regional de Educação de Lisboa, a 28 de Maio de 2004, tendo como sede a Escola Básica 2,3 de Pedro de Santarém. Deste Agrupamento fazem parte o Jardim de Infância de Benfica n.º 1, o Jardim de Infância de Benfica n.º 4, a Escola Básica do 1.º Ciclo Jorge Barradas, a Escola Básica do 1.º Ciclo Padre Álvares Proença e a Escola Básica 2.º e 3.º Ciclos de Pedro de Santarém.

A Escola EB1 Jorge Barradas teve o seu início de funcionamento a 9 de Março de 1982. É composta por um edifício em bom estado de conservação, dividido em quatro núcleos ou blocos, sendo cada um composto por três salas de aula que correspondem a um ano de escolaridade, o que perfaz um total de doze salas e, conseqüentemente, de doze turmas (três turmas por cada ano de ensino).

Cada um dos referidos núcleos suporta zonas de trabalho situadas numa área comum, três salas de aula e instalações sanitárias. A escola também possui um pátio exterior bastante espaçoso, que rodeia todo o edifício escolar. Neste pátio estão desenhados campos de jogos, que permitem às crianças a prática de atividades livres e orientadas.

Funcionamento da Instituição

“A escola é um determinado conjunto de ações levadas a cabo por pessoas situadas num sistema de interação caracterizado por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento (formal e informal)” (Alves Pinto, 1995, cit. por Renca 2008, p. 61).

A Escola EB1 Jorge Barradas funciona em regime normal e o seu horário de funcionamento depende da frequência ou não dos alunos no Centro de Apoio à Família (CAF). Assim e de uma forma geral, o funcionamento da instituição acontece entre as 8h. e as 19h..

O ano letivo está dividido em três períodos, estando estes de acordo com o calendário escolar definido pelo Ministério da Educação através do Despacho n.º 8771-A/2012.D.R. n.º 126 de 02 de julho de 2012. As interrupções letivas, que decorrem no final de cada período, correspondem às férias escolares dos alunos, estando a escola em funcionamento para reuniões e outras atividades docentes.

Recursos Humanos

A partir do Projeto de Escola e de conversas informais com a professora cooperante, obteve-se a informação de que o corpo docente da Escola EB1 Jorge Barradas era, à data, composto por dezoito docentes, dos quais doze eram titulares de turma; uma coordenadora de escola que, além do trabalho de administração escolar era titular de uma das turmas de 2.º ano; um representante do conselho de docentes; uma professora de apoio socioeducativo; duas professoras de apoio de Educação Especial e seis assistentes operacionais com horário completo. Relativamente ao número de alunos, perfaziam cerca de duzentos e setenta e três discentes.

1.2. Caraterização do Grupo/Turma

O grupo/turma que fez parte do 2.º Primeira era composto por vinte e dois alunos: nove pertencentes ao género masculino e treze pertencentes ao género feminino. Todos frequentavam o 2.º ano pela primeira vez.

Através de conversas informais com a professora cooperante e da consulta da caracterização da turma fornecida pela mesma (Anexo XIX), que permitiram o preenchimento de uma ficha de caracterização da turma (Anexo XX), obteve-se a informação de que a maioria dos alunos vivia com os pais ou pais e irmãos e só algumas viviam em famílias monoparentais. Relativamente à nacionalidade, existiam dezanove alunos de origem Portuguesa, uma tinha nacionalidade Romena e duas nacionalidade Inglesa. Dos vinte e dois alunos, metade tinha um irmão e a outra metade era filho único.

Todos os alunos da turma frequentavam as Atividades de Enriquecimento Curricular.

Quanto ao perfil, tendo em consideração o observado e as informações recolhidas a partir das fontes citadas em cima, o grupo/turma era definido como sendo um pouco imaturo e muito falador. Os alunos apresentavam dificuldade na atenção/concentração e no sentido de responsabilidade. Apesar disto não existiam alunos com problemas comportamentais e de adaptação escolar.

Através de um questionário aplicado à turma, no início do ano, (Anexo XXI), é possível dizer que o grupo manifestava maior interesse pela área da Matemática, mais concretamente, pelo cálculo mental, e menor interesse pela área da Língua Portuguesa, mais especificamente por tarefas que exigissem a escrita, sendo que os conteúdos mais escolhidos, nesta área, foram a leitura e a gramática. Como atividades preferidas salientou-se a audição e o conto de histórias.

Dificuldades e Potencialidades Educativas

Das informações recolhidas através do questionário (Anexo XXII), observações participantes e conversas informais com os alunos e professora cooperante, as dificuldades centravam-se mais ao nível da escrita, pois estava perante um grupo que gostava pouco de desenvolver tarefas relacionadas com esta competência e isto verificou-se na falta de criatividade para a construção de frases simples e pequenos textos orientados. No entanto e através da observação e correção dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, bem como da aplicação de *check-lists* de avaliação de competências (Anexo XXIII), esta dificuldade foi diminuindo ao longo da minha prática pedagógica. A turma começou a demonstrar mais interesse e gosto por tarefas desta natureza, o que facilitou a produção de textos mais ricos, criativos e estruturalmente corretos, tendo em conta a faixa etária.

Na área da Matemática e através dos mesmos instrumentos de recolha de dados já focados, foi possível saber que as dificuldades mais notadas ocorriam ao nível dos cálculos que requeriam subtração com transporte, da resolução de alguns problemas, das contagens e da identificação de números na reta numérica.

Relativamente às potencialidades e do que foi observado e retido a partir da utilização de uma *check-list* de avaliação mensal da leitura (Anexo XXIV), ao nível do Português o grupo/turma, no geral, apresentava uma leitura fluida, à exceção de poucos alunos. Para além disto, os alunos demonstravam compreender o que liam, o que lhes permitia fazer um bom reconto e interpretação textual. Em relação à gramática e às temáticas trabalhadas, o grupo demonstrava facilidade na aquisição de novos conceitos, bem como na sua aplicação prática.

No que diz respeito à Matemática, o grupo apresentava facilidades no cálculo mental, apesar de existirem ainda alguns alunos que recorriam à contagem pelos dedos para a sua resolução. Também tinham facilidade na adição e na resolução de jogos e problemas que implicassem estes conteúdos.

Pelo motivo de não me ter sido possível observar, intervir significativamente e avaliar o desempenho da turma na área curricular de Estudo do Meio, não é apresentada nenhuma dificuldade e potencialidade em específico.

Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Encontrava-se integrado nesta turma um aluno portador do Síndrome de Sotro que realizava as mesmas tarefas que os restantes colegas. Verificava-se da parte do grupo/turma um grande carinho, atenção e cuidados especiais para com o J.. Através de conversas informais com a professora cooperante e da minha observação, pode-se dizer que o J. apresentava uma hipotonia muscular, o que fazia com que tivesse uma postura muito incorreta na cadeira. De uma forma geral, o J. era um aluno autónomo dentro da sala de aula e apresentava facilidade na área da Matemática, principalmente ao nível do cálculo mental e operações simples. O mesmo acontecia ao nível da leitura e da escrita, ou seja, em todas as tarefas mecanizadas, o J. compreendia como se faziam e conseguia desenvolvê-las com facilidade e sucesso. O mesmo não acontecia nas atividades/exercícios que envolviam interpretação e resolução de problemas matemáticos e interpretação e produção de textos e histórias.

O J. precisava de incentivo para iniciar qualquer tarefa, realizando com maior rapidez aquelas que fossem do seu agrado. Perante as que envolviam raciocínio, havia a necessidade de a professora se sentar ao seu lado para acompanhar e incentivar a resolução das mesmas.

No que diz respeito ao meu trabalho com o J., não houve qualquer diferença em comparação com aquele que foi proposto aos seus colegas. Isto aconteceu, não por falta de preocupação da minha parte, mas por pedido da professora cooperante. Assim sendo, todos os materiais e estratégias propostas à turma, foram utilizadas para o J.. No entanto, incentivei bastante a sua participação em tarefas que sabia que estavam mais adequadas às suas potencialidades cognitivas, como também tive a preocupação de o integrar em grupos compostos por colegas que conseguiam ajudá-lo a alcançar o objetivo pretendido para uma determinada tarefa.

2. TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA

O trabalho pedagógico desenvolvido ao longo de todo este estágio académico pretendeu criar situações válidas que contribuíssem para o desenvolvimento da aprendizagem de cada um dos alunos que faziam parte integrante da turma do 2.º Primeira. Todo este trabalho foi organizado de modo a que o aluno fosse o ator principal do processo de ensino-aprendizagem e não um ser passivo que se limitasse a ser ouvinte das informações transmitidas pelo professor.

Neste sentido, foi muito importante o desenvolvimento de um projeto de intervenção que facilitasse este papel ativo por parte dos alunos e que juntamente com os programas curriculares para o ensino básico e da Planificação Anual da Escola para o 2.º ano (Anexo XXV), serviu de base à realização de treze planificações semanais com as quais se pretendia, por um lado, definir uma prática pedagógica que permitisse uma aprendizagem eficiente com significado e sentido para os alunos, por outro lado, e sempre que possível, articular todas as áreas do saber de modo a promover um ensino o mais completo possível. “planificar é determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e o tempo que se deve dedicar a cada conteúdo e prever estratégias para a aquisição e a aprendizagem eficazes por parte dos alunos” (Alvarenga, 2011, p. 24).

No que concerne à ordem pela qual os conteúdos curriculares foram trabalhados ao longo do estágio, esta seguiu as orientações semanais da professora cooperante. Foi meu papel esforçar-me, sempre que possível, por conseguir articulá-los com o projeto de intervenção em desenvolvimento.

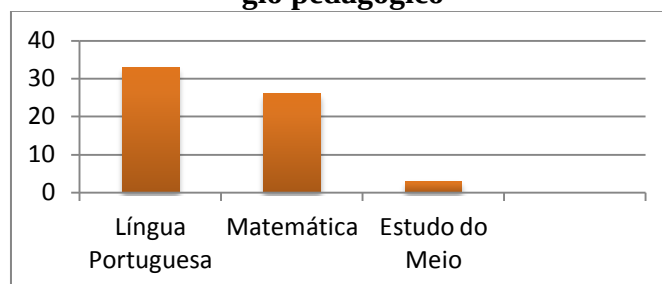
Relativamente às planificações semanais referenciadas, todas elas eram compostas por quatro planos de aula, ou seja, cada planificação semanal descrevia o que iria acontecer durante cada dia letivo, demonstrando uma “sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino/aprendizagem.” (Piletti, 2001:73 *apud* Castro, cit. por Alvarenga, 2011, p. 38).

Neste sentido, importa referir que todas as planificações foram cumpridas, no entanto, dois planos de aula tiveram de ser anulados devido ao pedido de realização de revisões de suporte à avaliação sumativa dos alunos.

Apesar do esforço que foi feito para trabalhar todas as áreas curriculares, o facto de existir um horário obrigatório levou a que este cumprimento nem sempre fosse possível. Deste modo, a área curricular mais trabalhada ao longo dos quatro meses de estágio foi a Língua Portuguesa, também pelo motivo de ser a área principal do projeto

desenvolvido. Seguidamente, foi a área da Matemática e devido ao facto de a área de Estudo do Meio não fazer parte do horário da manhã, entre segunda e quinta feira, o seu trabalho só foi conseguido quando articulado com as restantes áreas do saber. Para se perceber melhor o número de vezes que cada área foi trabalhada, importa agora observar o gráfico apresentado abaixo.

Número de vezes que cada área disciplinar foi trabalhada ao longo do estágio pedagógico



Organização do Espaço/Sala

Para Zabalza, o espaço “poderá favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre objetivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar” (2001, cit. por Teixeira & Reis, 2012, p. 168).

Assim sendo, a organização da sala pertencente ao 2.º Primeira e de acordo com os materiais e recursos que tem ao seu dispor, pode ser descrita da seguinte maneira: o espaço/sala estava totalmente decorado de forma a torná-lo mais acolhedor e de bom grado aos alunos, respeitando sempre a idade em questão. Como tal, as paredes encontravam-se preenchidas com alguns bonecos, quadro de aniversários, mapas organizativos, abecedário, materiais alusivos aos conteúdos curriculares já trabalhados ou em desenvolvimento e trabalhos realizados pelos alunos, para que todos pudessem ver o seu esforço recompensado e reconhecido.

Da sala de aula também fazia parte um **Cantinho da Leitura** composto por um móvel aberto, todo ele preenchido pelos mais diferentes livros e jogos, entre os quais: jogos de anatomia e jogos de estratégia matemática. Em relação aos livros existiam: livros de histórias, de animais, astronomia, matemática e várias enciclopédias.

Em conversas informais com a professora cooperante, ficou-se a saber que este espaço podia ser utilizado sempre que os alunos tivessem um tempo livre, ou porque finalizavam um trabalho primeiro que os colegas, ou porque no intervalo faziam gosto

em levar um livro para ler. Assim sendo, este espaço foi usado diversas vezes no decorrer do meu estágio curricular, a pedido dos próprios alunos, quando terminavam um exercício mais cedo, quando me queriam mostrar alguma descoberta realizada durante as suas leituras ou durante os trabalhos de pesquisa propostos por mim.

Quanto à disposição dos alunos na sala (Anexo XXVI), a professora cooperante, ao longo de todo o estágio, alterou com frequência os lugares dos mesmos para que todos pudessem estar sentadas à frente e também para evitar alguns atritos e comportamentos inapropriados à sala de aula, o que consequentemente podiam levar à não aquisição das aprendizagens. A partir da observação direta, percebeu-se que os alunos estavam sentadas dois a dois, havendo só um ou outro aluno que se encontrava sozinho por estratégia. Durante o tempo de estágio e em relação ao aluno portador do Síndrome de Sotto, encontrava-se sentado na última mesa, para que a professora lhe pudesse dar mais atenção e ajudá-lo no que necessitasse. Assim, importa referir que existiam quatro filas de mesas, umas ao lado das outras, compostas por quatro ou três mesas cada. Atendendo ao facto de que a organização que se faz do espaço influencia a aprendizagem dos alunos, a disposição das mesas sofreu alterações, ao longo da minha prática pedagógica, de modo a adequar-se às estratégias propostas à turma.

Organização do Tempo

O tempo da turma do 2.º Primeira, tal como de todas as turmas que faziam parte da já referida instituição, era organizado tendo em conta um horário definido pela escola que era rigidamente cumprido tanto em termos de horas como em termos de áreas curriculares.

Segundo Fernandes (2010, p. 9)

isto pressupõe que ao longo do processo de ensino-aprendizagem deve existir uma rotina, com um tempo predeterminado para cada uma das atividades, havendo uma organização do tempo para que a criança consiga experienciar várias oportunidades e estabelecer diferentes tipos de interação.

Assim e para se perceber melhor a rotina diária da turma, importa salientar que os alunos entravam às 9h. para o interior da sala, hora em que era iniciado o primeiro tempo letivo, que terminava às 10h.30m.. Entre as 10h.30m. e as 11h, os alunos tinham tempo livre para lancharem e brincarem no pátio da escola com o apoio das auxiliares de ação educativa. Às 11h., os alunos regressavam à sala para o segundo momento de atividade letiva que se prolongava até às 12h., hora em que os alunos iam almoçar, ten-

do novamente tempo livre até às 13h.30m.. Enquanto decorria a hora de almoço e o tempo livre que se lhe seguia, os alunos voltavam a ficar ao cuidado das auxiliares de ação educativa que vigiavam as suas brincadeiras e os apoiavam em qualquer dificuldade que sentissem ou problema que acontecesse.

Às 13h.30m., os alunos regressavam à sala com a professora titular para o período letivo da tarde que tinha a duração de 2 horas. Deste modo, percebe-se que a componente letiva era finalizada, diariamente, às 15h.30m. e a partir daí os alunos iniciavam as Atividades de Enriquecimento Curricular.

Relativamente à organização do tempo que a professora titular fazia das áreas disciplinares definidas para o Ensino Básico, esta foi delineada em comum acordo com as restantes professoras de 2.º ano e pode ser consultada no quadro abaixo.

Horário	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9h – 10h30m	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
10h30m-11h	INTERVALO				
11h-12h	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Matemática	Matemática	Estudo do Meio/Expressões
12h-13h30m	ALMOÇO				
13h30m-14h30m	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
14h30m-15h30m	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressões

Depois de examinar o presente quadro, pode-se verificar que as áreas curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática eram trabalhadas diariamente, tendo uma carga horária de 8 e 7 horas semanais respetivamente. No que concerne à área de Estudo do Meio, a sua carga horária era de 5 horas por semana e as Expressões eram trabalhadas hora e meia semanalmente. A organização e estipulação da carga horária, para cada uma das áreas curriculares, pretendia acordar com o despacho n.º 19575/2006 de 25 de setembro.

2.1. Trabalhos mais Significativos em Contexto de Sala

Para agir, o professor deve planificar e para planificar é fundamental que o docente tenha um conhecimento concreto da realidade da sua turma, porque só assim irá conseguir definir recursos e estratégias que permitam o alcance, por parte dos alunos, das aprendizagens necessárias acerca dos conteúdos que estão a ser trabalhados.

Segundo Zabala “a planificação [...] constitui uma das funções executivas do ensino em que o docente toma decisões em relação aquilo que deve ser ensinado (que

metodologias, que material didático, que recurso” (2000, cit. por Alvarenga, 2011, p. 24).

Nesta perspectiva, destaco, neste ponto do relatório, três trabalhos desenvolvidos em contexto de sala, tidos como significativos, tanto para mim como, principalmente, para os alunos.

O primeiro trabalho significativo a destacar foi o realizado no dia 29 de novembro de 2012 (Anexo XXVII) e que teve como intuito trabalhar o texto epistolar – *A Carta* -, o que permitiu relacionar as áreas curriculares de Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

Para dar início ao trabalho deste conteúdo, foram afixadas no quadro duas cartas em tamanho A2 que tiveram como objetivo dar a conhecer aos alunos as diferenças e semelhanças encontradas entre uma carta informal e uma carta formal. Deste modo, foi realizado um diálogo em grande grupo, que teve como fim incentivar os alunos a chegarem, por eles próprios, ao tipo de texto apresentado no quadro, bem como às diferenças e semelhanças encontradas em cada um deles.

Este diálogo permitiu que os alunos percebessem que todas as cartas apresentam uma estrutura comum organizada pelo cabeçalho, a saudação, o corpo da carta ou assunto, a despedida e a assinatura do remetente.

Posteriormente e como forma de consolidar as aprendizagens que estavam a ser desenvolvidas, os alunos foram incentivados a etiquetarem cada uma das cartas afixadas no quadro com o objetivo de identificarem e reconhecerem a estrutura trabalhada anteriormente.

Num segundo momento, foi apresentado um envelope em branco de grandes dimensões que proporcionou, para além de um diálogo coletivo, o trabalho de conceitos e vocábulos, tais como: envelope, remetente, destinatário e local do selo. Importa referir que, à medida que os alunos explicitavam os seus conhecimentos prévios, o envelope foi sendo preenchido por mim sempre com o auxílio da turma.

Seguidamente ao descrito, os alunos foram convidados a assistir a um pequeno filme intitulado *O Ciclo das Cartas*. A visualização deste filme teve como objetivo os alunos perceberem, de forma concreta, o que acontece às cartas depois de as deixarmos no correio e quais os meios de transporte utilizados para que elas possam chegar ao destino independentemente da aldeia, vila, cidade ou país para onde as enviemos.

Karling (1991), Vygotsky (1999), Zabalza (2002), Piaget (2003) e Moacir (2004), defendem que o professor, na sua prática educativa, deve recorrer às novas tec-

nologias “cujo uso dos recursos didáticos são fundamentais para dar sentido e significado aos conhecimentos e saberes colocados à disposição dos alunos.” (Karling *et. al.*, cit. por Ferreira, 2007, p. 15)

Finalizado o filme, foi proposta à turma a construção de uma carta para ser enviada ao Pai Natal, na Lapónia. Assim, foi entregue a cada um uma folha de carta colorida com o objetivo de rever toda a estrutura que faz parte de qualquer carta, mas também de levar os alunos a preocuparem-se com a sua escrita, pois apesar de estarem a escrever para um “amigo”, não podiam deixar de cumprir todos os requisitos trabalhados até então, incluindo regras de boa educação para como destinatário.

É importante que os alunos percebam que as cartas “procuram estabelecer uma comunicação por escrito com um destinatário ausente” (Kaufmann & Rodriguez, 1995, p. 37), que pode ser um amigo, um professor, um familiar, entre outros.

A produção da **Carta ao Pai Natal** foi bastante significativa para os alunos porque os motivou na sua escrita, levando-os a apelar à sua criatividade e ao esforço por utilizarem palavras e estilos gramaticais diversos e mais numerosos em comparação com os usados em outro tipo de produção escrita. Como forma de terminar a manhã, cada um dos alunos foi convidado a ler a sua carta à turma, com o objetivo de promover a partilha de gostos e sentimentos entre si.

Como segundo trabalho significativo, evidencio aquele que foi desenvolvido no dia 3 de dezembro de 2012 (Anexo XXVIII) e que foi dividido em várias estratégias que permitiram que o todo se tornasse significativo para o grupo/turma. Este trabalho teve como conteúdo principal o texto literário – **O Conto** - que faz parte de um dos conteúdos a desenvolver na área da Língua Portuguesa no 2.º ano de escolaridade. Para isso, foi utilizado o conto **O Capuchinho Vermelho**, escolhido previamente pelos alunos e retirado do livro *Os Contos dos Irmãos Grimm*. Este conto foi apresentado à turma através de uma projeção das imagens da história em Powerpoint. À medida que as imagens iam sendo projetadas, a história foi contada, por mim, com a melhor entoação possível com o objetivo de prender a atenção dos alunos à leitura, mas também de apresentar esta tipologia textual de forma motivadora.

Num segundo momento e como forma dos alunos compreenderem toda a estrutura e conteúdo do conto e das suas “entrelinhas” em particular, foram afixadas no quadro as várias imagens, em tamanho A3, correspondentes às diferentes partes da história. A pares, os alunos foram convidados a refletirem acerca de cada uma das imagens e, posteriormente, a deslocarem-se ao quadro para as organizar, de modo a que a sua

sequência passasse a fazer sentido e correspondesse à realidade que lhes fora contada. Para que o reconto ficasse completo, mas principalmente, para perceber se a turma tinha realmente compreendido o conteúdo da história, foi entregue uma etiqueta a cada par de alunos com o objetivo de os incentivar a estabelecer uma relação texto/imagem. Importa referir que cada etiqueta tinha escrito uma parte da história que pretendia ser ligada à imagem correspondente. Toda esta estratégia teve como objetivo principal, por um lado, perceber se os alunos tinham retido o essencial da história e, por outro, incentivar a sua participação e o desenvolvimento da comunicação e expressão oral, mas também levá-los a identificar, a reconhecer e a compreender os aspetos estruturais que estão inerentes a qualquer conto.

Seguidamente e com a intenção de realizar uma interpretação e consolidação acerca do conto trabalhado, foi entregue, a cada par de alunos, uma folha com uma tabela de acontecimentos e várias etiquetas com possíveis respostas. Durante a tarefa, os alunos tiveram de responder a algumas curiosidades do conto, tais como: “quem ofereceu a capa à Capuchinho”, “reação do lobo ao ver a menina”, “destino das personagens”, entre outras. Esta tarefa foi, posteriormente, corrigida no quadro a partir de uma tabela, igual à que foi entregue aos alunos, em tamanho A3, que foi sendo preenchida em coletivo pela turma.

Para finalizar, foi proposta a produção de um conto “ao contrário”, em coletivo, que tinha como finalidade colocar em prática todas as aprendizagens relacionadas com a estrutura de um conto aprendidas ao longo da manhã, mas também a de desenvolver a criatividade e o gosto por tarefas relacionadas com a escrita. O conto “ao contrário” consiste em reescrever um conto previamente conhecido dos alunos, atribuindo às personagens características psicológicas diferentes das originais, o que vai alterar o sentido da história.

Visto ser a primeira vez que os alunos contactavam com este género de proposta de escrita, foi-lhes lido um exemplo de um conto “ao contrário” para que os alunos percebessem quais as alterações que deviam criar nas personagens e compreendessem o significado desta tarefa. “O aluno, ao produzir um texto solicitado pelo professor, terá que saber qual o objetivo, esteja este implícito ou explícito na proposta feita pelo professor” (Contente, 1995, p. 28).

Todas as estratégias propostas aos alunos foram desenvolvidas em coletivo ou a pares como forma de proporcionar a aprendizagem cooperada e a partilha de conhecimentos. “O sentido social imediato daquilo que os alunos aprendem, ensinando-se, isto é,

cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustenta a motivação intrínseca do trabalho” (Niza, 1998, p. 4). Todo este trabalho serviu de base à construção de um avental de histórias que foi utilizado, no final do estágio, para a produção de uma salada de contos.

Como ultimo trabalho significativo identifiquei o desenvolvido no dia 30 e 31 de janeiro de 2013 (Anexo XXIX) que teve como conteúdo principal o **Tangram** e que permitiu estabelecer uma articulação entre a Matemática e a Língua Portuguesa.

Para trabalhar este conteúdo foi, num primeiro momento, distribuída **A Lenda do Tangram** por cada um dos alunos, com o objetivo de levar a turma a conhecer a origem do jogo do Tangram e, conseqüentemente, de perceberem o que é uma lenda e o porquê da sua existência ao longo dos anos. Segundo Charyl Pace, “a utilização de literatura nas aulas de matemática ajuda a implementar um currículo integrado e a proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e duradouras” (2005, cit. por Rodrigues, 2011, p. 11).

A referida lenda foi lida pelos alunos e, posteriormente, por mim para incentivar a realização de um diálogo com o objetivo de incitar os alunos a relacionarem a lenda com o jogo do Tangram que tinham à sua frente. Esta relação também teve como finalidade levar os alunos a manipularem as peças que fazem parte do jogo para reproduzirem a figura retratada na lenda, identificarem as várias figuras geométricas que compõem o jogo e relacioná-las com as figuras poligonais e não poligonais já trabalhadas, bem como, classificarem cada uma quanto ao número de lados e, conseqüentemente, quanto à sua nomenclatura.

“A lenda do surgimento desse jogo é utilizada como referência e ponto de partida para as atividades, em que as peças são exploradas aleatoriamente ou de maneira dirigida para a criação de figuras diversas” (*O Guia para Educadores*, 2009 cit. por Sostisso *et al*, s.d., p. 586).

Num segundo momento e como forma de os alunos explorarem o jogo, foi entregue a cada par uma imagem diferente para ser reproduzida com o Tangram de cada um. À medida que os alunos conseguiam reproduzir as figuras pretendidas, procedi ao registo fotográfico das mesmas, para que as imagens pudessem ser utilizadas na produção de uma história pictográfica.

Num terceiro momento, as imagens já referidas foram apresentadas e fixas no quadro da sala. Posteriormente, foi realizada a produção de um texto pictográfico em coletivo, que teve como objetivo, por um lado, dar sentido às figuras e à exploração

realizada pelos alunos, no dia anterior, com o seu Tangram e, por outro lado, servir como forma de consolidar as regras inerentes à produção e organização de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), a importância dos parágrafos e a relação dos sinais de pontuação com os diálogos e entoações inerentes ao texto narrativo, mas também desenvolver a criatividade dos alunos e o seu gosto pela escrita.

Como momento final, o texto foi copiado por mim para uma folha de papel de cenário de grandes dimensões e, em colaboração, os alunos colaram as imagens nos locais certos, para que a história pictográfica pudesse ser afixada no exterior da sala e assim todos pudessem observar que o Tangram pode ir além do estudo das figuras geométricas.

3. PROJETO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

O projeto como conceito educativo surge no movimento da educação progressista no início do século, nos Estados Unidos da América, com o pensamento de John Dewey que afirma que “a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. A escola deve representar a vida presente – tão real e vital para a criança como aquela que ela vive em casa, no bairro ou no pátio” (1964, cit. por Ponte *et al.*, 1998, p. 12).

Deste modo, qualquer projeto deve ter como objetivo, por um lado, desenvolver aprendizagens que pretendam ir ao encontro das necessidades, interesses e dos temas de eleição de um grupo de crianças em concreto, para que através da resolução de problemas que surjam, da necessidade de responder ou enfrentar um desafio, elas se sintam mais motivadas e envolvidas no desenvolvimento das suas aprendizagens, por outro lado, tornar as aprendizagens relevantes e úteis, desenvolvendo competências necessárias e fundamentais para a formação das crianças, enquanto cidadãos responsáveis e intervenientes na sociedade atual. Para que tudo isto seja possível, é fundamental que o professor não se limite a “escolher um problema/projeto interessante, deixar que os alunos trabalhem sozinhos para encontrar uma solução e, finalmente, avaliar o produto desse trabalho” (Santos & Matos, 2009, p. 27). Em vez disto, deve começar por fazer um levantamento dos problemas e necessidades, do seu grupo em concreto, que serão objeto de trabalho, pesquisa e aprendizagem.

Tal como defendem Castro e Ricardo, o trabalho de projeto deve partir de um problema que deve ser o objetivo principal da construção de todo esse trabalho para

depois relacioná-lo com a realidade, e assim chegar-se à situação esperada que é o colmar dessa problemática formulada inicialmente (1994, cit. por Mateus, 2011).

A meu ver, o trabalho de projeto é fundamental para incentivar as crianças a “mergulharem” num processo de ensino-aprendizagem no qual elas são os atores principais e o professor um mero mediador de todo esse método e alguém que estabelece uma relação direta com os seus alunos, ajudando-os a alcançar o seu sucesso escolar.

Este processo dinâmico, não defende uma metodologia expositiva, na qual o professor fala e os alunos ouvem, mas sim uma metodologia cooperativa, em que, através da pesquisa, da tomada de decisões, do trabalho a pares, em grupo, em coletivo e, por vezes, individual, mas também através do recurso a diferentes materiais e a estratégias diversificadas e motivadoras, as crianças partilham ideias, opiniões e conhecimentos, alcançando, deste modo, aprendizagens mais significativas, marcantes e fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social.

Foi neste sentido que, a pedido da professora Maria de Fátima Santos, foi desenvolvido um projeto de intervenção no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada III. Este sustentou a minha prática pedagógica para que esta fosse ao encontro das necessidades, interesses e realidade dos alunos pertencentes à turma na qual estagiei. Deste modo, foi imprescindível conhecer toda a realidade educativa através de observações participantes que decorreram durante as três primeiras semanas de estágio, assim como da aplicação de um questionário aos alunos (Anexo XXI), de uma entrevista feita à professora cooperante (Anexo XXX) e de conversas informais com os alunos e professora. O processo de observação é fundamental, pois permite que consigamos perceber toda a funcionalidade e organização do ambiente educativo, o que nos leva a conhecer melhor os alunos com quem vamos trabalhar, as suas dificuldades, as suas facilidades e atitudes perante diferentes situações de aprendizagem. Deste modo, e como defendem Pais e Monteiro (1996) durante a observação o professor “aprende a identificar e responder à necessidade de cada aluno e, conseqüentemente, a planificação a efetuar será mais fácil, porque adaptada à realidade” (p. 54).

Por outro lado, a aplicação de entrevista à professora e questionário individual aos alunos ajudaram a perceber, mais ao pormenor, as potencialidades e dificuldades encontradas na turma, a partir de respostas escritas nas quais os alunos foram convidados a dar a sua opinião acerca do que gostavam ou não e daquilo que queriam modificar no processo de ensino-aprendizagem (*idem*, p. 63).

Após o tratamento de todos os dados recolhidos (Anexo XXII), definiu-se a problemática em questão, relacionada com a Língua Portuguesa, mais concretamente, com a falta de gosto, vontade e interesse por qualquer tarefa que envolvesse a componente escrita. No entanto, evidenciou-se no grupo o gosto pela audição e o conto de histórias.

Assim, tornou-se importante construir um projeto que permitisse aos alunos desenvolverem o gosto pela escrita através de estratégias diversificadas que estimulassem a sua criatividade e que lhes permitisse escrever acerca do que gostavam, tendo, sempre que possível, como indutor, o contacto com diferentes tipos de texto, a audição e o conto de histórias contempladas no Plano Nacional de Leitura.

“As histórias constituem um meio de organizar o conhecimento, de estruturar o currículo, de captar a atenção dos alunos e de facilitar a comunicação e a apropriação de significados” (Roldão, 2005, cit. por Palhares, 2009, s.p.). Atendendo a esta realidade, foram definidos para o projeto os seguintes objetivos: I) desenvolver o gosto pela leitura e escrita; II) fomentar o incentivo à leitura de histórias; III) desenvolver a criatividade e a imaginação; IV) desenvolver a aquisição de competências de leitura e escrita; V) desenvolver a capacidade de interpretação, compreensão e expressão oral e escrita; VI) suscitar a escrita, reescrita e o melhoramento textual; VII) promover o trabalho cooperativo; VIII) despertar o interesse por diferentes tipos de texto.

Por sua vez, e para conseguir ver atingidos todos estes objetivos e responder à problemática formulada, foram definidas estratégias diversificadas numa calendarização (Anexo XXXI), em conjunto com os conteúdos a trabalhar para cada uma das áreas curriculares, ao longo dos quatro meses de prática pedagógica. Esta calendarização, para além das orientações dadas semanalmente pela professora cooperante e dos programas curriculares para o ensino básico, serviu de base à construção de todas as planificações semanais construídas e pensadas “de modo a irem ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças depois de [...] estabelecido aquilo que uma criança já sabe e consegue fazer” (Siraj-Blatchford, 2004, cit. por Fernandes, 2009, p. 56).

Ao longo da implementação do projeto, foram propostas aos alunos várias histórias e textos que permitiram trabalhar, para além dos conteúdos definidos como essenciais para o 2.º ano de escolaridade, a exploração e compreensão de diferentes tipologias textuais tais como: o texto literário: **o conto** e **o poema**; o texto epistolar **a carta**; o texto humorístico **a banda desenhada**; o texto informativo e descritivo e a lenda. Foram também propostas histórias e textos como forma de incentivo à articulação entre a Língua Portuguesa, a Matemática e o Estudo do Meio.

Kaufman & Rodriguez (1995) afirmam que “os professores devem propiciar um encontro adequado entre as crianças e os textos”, para que se tornem “pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia” (p. 3).

Como estratégias utilizadas para operacionalizar os objetivos do projeto e que permitiram demonstrar as aprendizagens alcançadas, há a salientar a produção de textos livres e orientados, a manipulação de imagens, a pesquisa de documentos, animações de leitura, dramatizações, construção de um avental de histórias, produção de acrósticos, de contos ao contrário e salada de contos, aperfeiçoamentos textuais, entre outros. Como estratégia motivadora dos alunos, foi criado um espaço na sala que serviu para afixar as produções e aperfeiçoamentos textuais, ao longo do estágio, e que foi intitulado de igual forma ao projeto *O Tapete Mágico da Escrita*, bem como outros trabalhos, para que no final pudesse ser construído o livro *As nossas histórias* e colocado na estante que fazia parte do *Cantinho da Leitura* da Sala.

Quanto à divulgação do projeto, esta foi conseguida através da exposição dos trabalhos dos alunos na sala e no exterior, mas também através da construção de um livro intitulado *A Fada Palavrinha e os Nossos Pais* (Anexo XXXII). Este livro incentivou os pais, em conjunto com o seu educando, a darem continuidade ao início de uma história trabalhada em contexto de sala e teve como objetivo dar a conhecer um pouco do trabalho desenvolvido com o projeto, mas também ajudar na concretização dos objetivos definidos. Esta estratégia foi bastante significativa para os alunos, que demonstraram orgulho sempre que ouviam ou partilhavam com os outros a história criada entre eles e os pais.

É de extrema importância que sejam criadas oportunidades que permitam interações gratificantes entre a escola e os pais/Encarregados de Educação, pois existem “enormes vantagens para os alunos quando os pais apoiam e encorajam as atividades escolares” (Marques, 1993, cit. por Oliveira, 2010, p. 15). Esta realidade foi verificada durante o tempo de desenvolvimento da já referida tarefa, através do entusiasmo e motivação demonstrados pelos alunos ao longo dos dias.

Na minha perspetiva, a avaliação do projeto deverá resultar de cinco pontos fundamentais: a avaliação da prática educativa, onde estão englobadas as estratégias e recursos utilizados ao longo do estágio; a reflexão sobre a sua implementação; os fatores limitativos ao desenvolvimento das práticas previstas; os instrumentos de avaliação utilizados e a opinião crítica dos alunos.

Posso dizer que o projeto foi implementado sem qualquer dificuldade, o que levou a que todas estratégias propostas aos alunos fossem tidas como momentos significativos e de aprendizagem, ajudando a que o gosto pela leitura e escrita fosse crescendo gradualmente. Relativamente às limitações sentidas, prenderam-se, não com a falta de receptividade dos alunos às propostas realizadas, mas sim com o facto de, em alguns momentos, não me ser possível dar continuidade ao seu desenvolvimento pelo motivo de ter de trabalhar os manuais adotados pela escola. Este contratempo impediu-me de implementar algumas das estratégias definidas na calendarização do projeto.

Segundo Pais e Monteiro (2006), para se conseguir uma boa avaliação, é fundamental que esta seja vista como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Como tal, deve estar presente ao longo de todos os momentos escolares e não numa única altura escolhida para o efeito, porque é numa avaliação diária que conseguimos retirar as informações mais importantes para que possamos realizar uma prática educativa que satisfaça os interesses e as necessidades das crianças, bem como conseguirmos uma avaliação formativa e formadora.

Ao longo da minha intervenção educativa, utilizei alguns instrumentos de avaliação que me permitiram, de certo modo, perceber se o que estava a ser feito se adequava ou não à realidade da turma, assim como se as competências definidas estavam ou não a ser alcançadas através das estratégias utilizadas. Deste forma, e para além da minha observação participante, que permitiu “a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes” (Pais e Monteiro, 1996, p. 54.), também foi realizada uma análise aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, foram feitos registos escritos e fotográficos, e utilizaram-se instrumentos de avaliação como *check-lists* mensais ou diárias (Anexo XXIII) em atividades mais significativas. Foram também fundamentais, as reflexões semanais com as quais se conseguiu chegar a conclusões acerca da postura e reação dos alunos às propostas de trabalho, das aprendizagens alcançadas, das dificuldades que persistiam, das alterações a realizar para conseguir, cada vez mais, ajudar a alcançar o sucesso educativo. Donald Schön, na sua teoria do professor reflexivo, “destaca a necessidade de que o professor analise diferentes aspetos da prática pedagógica, tais como: a compreensão da sua matéria pelos alunos, os tipos de relações interpessoais que se estabelecem entre ele e os alunos, bem como a dimensão [...] da prática democrática” (1992, cit. por Júnior, 2010, p. 581).

Durante o processo de avaliação, é fundamental que as crianças tenham uma participação ativa. Deste modo, a autoavaliação dos alunos não foi esquecida e aconteceu através do registo a opiniões críticas feitas às propostas de trabalho (Anexo XXXIII) e de listas de verificação (Anexo XXXIV) que pretendiam demonstrar a sua atitude, gosto e empenho nas tarefas e evolução das aprendizagens ao longo do tempo. Penso que toda esta avaliação, foi fundamental para eu perceber algumas lacunas que estavam a acontecer e tentar superá-las nos dias seguintes, bem como perceber onde continuavam a residir as maiores dificuldades e, como tal, colocar os alunos a par dessa realidade, adequando novas estratégias para as ultrapassar. “O propósito mais importante da avaliação não é demonstrar, mas aperfeiçoar. Não podemos garantir que as nossas metas e objetivos são válidos, se não os confrontarmos com as necessidades daqueles que pretendemos servir” (Stufflebeam, 1997, cit. por Correia, 2004, p. 16).

Em suma, os resultados alcançados durante a implementação do projeto permitiram-me perceber que os alunos aderiram com entusiasmo e motivação às estratégias propostas e o facto de ter planificado tarefas lúdicas e diversificadas foram fundamentais para que, ao longo do tempo, as crianças desenvolvessem o gosto por atividades que implicassem a escrita, o que fez com que os textos produzidos passassem a ser mais criativos e gramaticalmente corretos, tendo em conta a faixa etária.

as crianças de uma turma têm necessariamente saberes diferenciados sobre os objetivos e a natureza da linguagem escrita, têm ritmos de aprendizagem próprios e interesses diversificados, o que implica uma organização de uma aula que preveja a realização [...] de várias atividades e modos de trabalho diversificados” (Martins & Niza, 1998, p. 235).

Deste modo, posso concluir que, apesar das adversidades já apontadas, os objetivos definidos durante a construção do projeto foram alcançados, o que me deixa bastante gratificada pois o esforço do meu trabalho permitiu, para além de facilitar a aquisição dos conteúdos programáticos obrigatórios, que cada um dos alunos sentisse que é capaz de ser um pequeno escritor e que através da arte da escrita pode voar até onde a sua imaginação o levar.

4. REFLEXÃO FINAL SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A realização deste estágio curricular permitiu-me contactar com a realidade escolar presente nas escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como promover a reflexão crítica e a produção de saberes para ensinar. Desta forma e para responder a todas as exigências que esta realidade acarreta, senti necessidade de articular todos os ensinamentos teórico/práticos que me foram transmitidos e aprendidos ao longo do presente mestrado porque só assim consegui levar até aos alunos propostas motivadoras e, principalmente, importantes para que as suas aprendizagens fossem alcançadas de forma prazerosa e coerente.

O facto de o presente estágio académico permitir quatro intervenções semanais foi primordial, porque me ajudou a sentir que fazia parte integrante da equipa educativa formada pelo grupo de professoras que lecionavam o 2.º ano de escolaridade, mas também permitiu que os alunos me vissem como sua professora e não como alguém que os visitava para a realização de jogos e tarefas divertidas.

Tudo isto foi facilitado pela forma acolhedora como a professora cooperante, a coordenadora da escola e os alunos me receberam desde o primeiro dia. Foi cuidado da professora passar para os alunos que o meu papel naquela instituição era fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens de cada um e que isso só iria acontecer se a turma me respeitasse e visse em mim alguém que os queria ajudar a ultrapassar dificuldades e a aprender. Neste sentido, os alunos demonstraram grande receptividade, o que promoveu a criação de um clima de cooperação, empatia e respeito entre todos, facilitando a minha intervenção e a formação de uma equipa de trabalho composta por mim e pela professora cooperante, na qual os alunos se sentiam parte integrante. A literatura esclarece que “o trabalho em equipa [...] que permanentemente subjaz a toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 128).

Esta vivência pedagógica também me permitiu obter conhecimentos essenciais acerca de como intervir com crianças desta faixa etária. Foi notório que, apesar de ser muito importante ouvir relatos da experiência de outros profissionais da área, torna-se imprescindível a nossa experiência no terreno. Através dela, construímos os alicerces fundamentais para atuar o mais corretamente possível, permitindo-nos deste modo refletir acerca dos nossos comportamentos e/ou das nossas ações; percebermos onde erramos, ultrapassar dificuldades e adequar a nossa ação pedagógica à realidade dos alunos. Tudo

o que foi referido anteriormente leva-nos a crescer enquanto pessoas e futuros profissionais da educação, ou seja, a reflexão permite-nos “encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos ramos de atuação” (Júnior, 2010, p. 582).

Um aspeto bastante positivo deste estágio foi a utilização de uma metodologia de projeto que permitiu definir estratégias interventivas que fossem ao encontro das necessidades e realidades da turma, bem como dar resposta à problemática formulada que se centrava na falta de interesse dos alunos pela escrita. Neste sentido, a minha prática pedagógica recaiu, maioritariamente, sobre a Língua Portuguesa, no entanto, o facto de a turma ser regida por um horário pré-estabelecido e que dá igual preferência à Matemática levou a que esta área curricular também fosse trabalhada, quase diariamente. Desta forma, tentei, sempre que possível, articular a Língua Portuguesa e a Matemática para que, através da área dos números e da geometria, pudesse satisfazer os objetivos e finalidades definidos no projeto.

Esta articulação tem

a finalidade de estabelecer uma relação que leve o educando a compreender, processar, pensar, criticar e incorporar os diferentes conteúdos e as ligações entre as disciplinas, permitindo-lhe uma construção coerente e lógica dos conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas (Medel, 2009, p. 1).

Foi minha preocupação, ao longo de todo o estágio, definir e propor à turma estratégias motivadoras e gratificantes, recorrendo a diferentes tipos de recursos que permitissem aos alunos assumir um papel central e participativo na sua aprendizagem e fugir, tanto quanto possível, ao tradicional observado na maioria das nossas escolas.

As técnicas de utilização de materiais têm a ver com a concretização das estratégias em que o professor deve recorrer e a materiais de trabalho que o auxiliem para alcançar aquilo que pretende. Assim ele apresenta e define alguns dos recursos que são necessários e indispensáveis para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Gomes *et al.*, s.d., cit. por Ferreira, 2007, p. 20).

Como aspeto negativo deste estágio, destaco a falta de oportunidade em trabalhar a área de Estudo do Meio pelo motivo da obrigatoriedade de cumprimento do horário escolar referido acima. Para colmatar esta falha, foi minha atitude trazer até à sala esta unidade curricular sempre que um livro ou texto fazia referência a algum conteúdo que permitisse articular a língua portuguesa e/ou a matemática com o currículo de Estudo do Meio.

Pelo facto de o Estudo do Meio ser visto pelos alunos como bastante significativo, pelo motivo de estar relacionado com os interesses e vivências de cada um, teria sido interessante ter a oportunidade de partir desta área do saber para chegar até às lacunas e rejeições que existiam ao nível da Língua Portuguesa. Sendo assim, aponto esta articulação como hipótese para uma possível proposta de trabalho que poderia ser adotada se fosse agora iniciar este estágio académico.

Como conclusão, importa dizer que este estágio me trouxe experiências inesquecíveis e aprendizagens muito importantes que me permitiram evoluir enquanto pessoa e profissional. No entanto, também sei que tudo o que alcancei é muito pouco em comparação com o que vou aprender daqui para a frente quando estiver perante o meu grupo de alunos sem o apoio da orientadora de prática pedagógica. A ela agradeço as aprendizagens alcançadas que irão ser fulcrais para no futuro vir a ser uma docente que valoriza os seus alunos e que sabe quais os melhores métodos e práticas a aplicar para ajudar a que cada um cresça como cidadão completo e responsável.

CONCLUSÃO

No decorrer dos estágios pedagógicos desenvolvidos ao longo do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, faz-se uma grande evolução em termos de aprendizagens pedagógicas, científicas, didáticas e de metodologias educativas que irão ser fundamentais para que o discente, que termina a sua formação, se sinta seguro e confiante no ingresso ao mundo do trabalho, quer em Educação de Infância, quer no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O facto de o presente Mestrado proporcionar estágios integrados em ambas as valências foi muito importante porque me deu a oportunidade de conhecer realidades completamente distintas e de assumir o papel do professor/educador. Este contacto também me ajudou a perceber que a atitude, postura e estratégias metodológicas utilizadas, quando lidamos com crianças em idade pré-escolar, é ou devem ser completamente diferente das adotadas com crianças entre 6 e os 10 anos de idade. Foi através deste conhecimento que consegui desenvolver uma ação adequada a cada situação de prática profissional.

Tudo isto foi possível porque, ao longo de toda a formação, me foi incutida a importância de observar, planificar, analisar, refletir e avaliar a ação educativa para que as estratégias pedagógicas adotadas pudessem, o mais possível, ir ao encontro da realidade das crianças com quem trabalhava. Nesta medida, foram fulcrais os tempos dedicados à observação participante em ambos os estágios curriculares, pois permitiram a recolha de informações acerca das potencialidades e dificuldades dos alunos. Foi a partir destas informações que consegui conhecer as crianças e começar a definir linhas de ação capazes de ir ao encontro da realidade de cada grupo. “A observação [...] permite recolher evidências de todo o potencial das crianças, nomeadamente [...], as capacidades que evidencia, os conhecimentos revelados, os interesses e preferências evidenciados, as atitudes da criança face à aprendizagem” (Fernandes, 2009, p. 55).

No entanto, o que definimos *a priori* deve ser adequado segundo as alterações que vão ocorrendo ao longo do tempo. Foi neste sentido, que as planificações e as reflexões diárias e semanais foram fulcrais no meu processo de formação. Através da metodologia ação-reflexão-ação, foi possível conhecer as minhas falhas, ter consciência da minha prática educativa, mas também das respostas das crianças e do seu desenvolvimento educativo ao longo do tempo, possibilitando-me encontrar as respostas certas que melhor se adequavam às realidades nas quais estava a estagiar.

Todas estas aprendizagens conseguidas não devem ser vistas como definitivas, muito pelo contrário, ao longo do Mestrado também me foi incutida a importância de o profissional de educação ser alguém que deve estar em constante formação e renovação de saberes já adquiridos. Desta forma, é meu objetivo renovar e aumentar o meu saber diariamente, tanto no contacto com as crianças, com as quais aprendemos muito, mas também em formações, pesquisas e estudos que me permitam evoluir enquanto pessoa e profissional e me ajudem a alcançar patamares de excelência pelo esforço produzido ao longo do trabalho realizado tanto como Educadora de Infância, como com Professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com as diferentes experiências que temos [...]; prossegue à medida que vamos observando professor após professor, [...]. Culmina, formalmente com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida (Arends, 1995, prefácio).

Para finalizar, saliento que a realização deste relatório de estágio foi fulcral para o culminar de todo este processo de formação. Durante a sua construção, consegui recordar todo o percurso vivido ao longo deste ano e meio e perceber o contributo que tiveram todos os ensinamentos teórico/práticos transmitidos e a sua relação com cada estágio pedagógico concretizado. Para além disto, permitiu-me analisar as diferentes práticas pedagógicas e refletir acerca da importância que cada uma teve no meu crescimento pessoal e profissional, enquanto futura Educadora/Professora 1.º Ciclo, mas também da dedicação que me esforcei por ter, em cada uma das valências, para conseguir levar até ambos os grupos de crianças boas práticas educativas, das quais pudessem retirar aprendizagens fundamentais ao seu desenvolvimento, enquanto seres em crescimento e mudança.

BIBLIOGRAFIA

Alvarenga, I. (2011). *A Planificação Docente e o Sucesso do Processo de Ensino-Aprendizagem*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora Mc. Graw-Hill.

Cardona, M. (1999). *O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância*. Pro-Posições . (vol.

Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita – Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. (1.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Correia, J. (2004). *Construção de Projetos Educativos: Avaliação de um Projeto*. Viseu: Escola Superior de Educação.

Castro, J; Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Fernandes, I. (2009). *O Contributo da Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem para a Qualidade Educativa na Educação Pré-Escolar: Um Estudo Exploratório*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Fernandes, J. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação.

Ferreira, S. (2007). *Os Recursos Didáticos no Processo de Ensino-Aprendizagem: Estudo de Caso da Escola Secundária Cónego Jacinto*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Herdeiro, R.; Silva, A. (2008). *Práticas Reflexivas: Uma Estratégia de Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de Trabalho 11 – Currículo e Formação Docente. ISBN: 978-8-87103-39-0.

Hohmann, M., Banett, B., Weikart, D. (1992). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (5.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Júnior, V. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. Revista Brasileira de Educação Médica: 34 (4): 580-586, 2010.

Kaufman, A. M., Rodriguez, M. (1995). *Escola, leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Martins, I.; Veiga, M. et al. (2009). *Despertar para a Ciência : Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, M.; Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Matta, D.; Vasconcelos, P. (2001). *O Educador e a Criança na Pré-Escola: Metodologias Motivadoras e Sedutoras*. Belém-Pará: Universidade da Amazônia – UNAMA.

ME/DEB (2009). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (4.^a ed.). Lisboa: M.E./DEB – NEPE

Medel, C. (2009). *A Escola e a Multiculturalismo, a Interdisciplinaridade e a Articulação entre os Conteúdos, Competências e Habilidades*. Revista Iberoamericana de Educacion, ISSN: 1681 – 5653, n.º 48/3 – 25 de enero de 2009.

Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Inovação, 11, 1998 – 77-98.

Organização Curricular e Programas: 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004). (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Pais, A., Monteiro, M. (2002). *Avaliação uma Prática Diária*. (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Papalia, D., Feldman, R., Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança*. (8.ª ed.). Lisboa: McGraw Hill.

Ponte, J., et al. (1998). *Projetos Educativos*. (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

Ramos, J. (2011). *(Des)Organização do Tempo Pedagógico na Educação Infantil: Significações Docentes*. ISSN 1984 – 3879, SABERES, Natal – RN. (V. 2), n. esp, jun. 2011. pp. 91 – 110.

Rappaport, C., et al. (1981). *Psicologia do Desenvolvimento – Teorias do Desenvolvimento : Conceitos Fundamentais*. (V. 1.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LDTA.

Renca, A. (2008). *A Indisciplina na Sala de Aula: Percepções de Aluno e Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.

Rodrigues, M. (2011). *Histórias com Matemática: Sentido Espacial e Ideias Geométricas*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Santos, M; Matos, T. (2009). NOESIS, Revista Trimestral (janeiro – março 2009). *Dossier: Trabalho de Projeto*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).

Teixeira, M; Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço na Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Rio de Janeiro, (V. 4), n.º 11, pp. 162-187, mai./ago. 2012.

Suporte Eletrônico

Amorin, E.; *et al.* (2005). *O Cotidiano no Centro da Educação Infantil*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrino, 2005. 94 p. – Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância: Cadernos Pedagógicos, 4. Acedido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001384/138428POR.pdf>, em 26 de fevereiro de 2013.

Carvalho, S. (2008). *A Participação dos Pais no Jardim de Infância*. Departamento de Ciências da Educação e do Património. Porto, Fevereiro, 2008. Acedido em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/84/1/TME%20299.pdf>, em 23 de fevereiro de 2013.

Dantas, R.; Ribeiro, F. (s.d.). *A Organização do Tempo e do Espaço da Brincadeira na Educação Infantil*. Acedido em http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/a%20organizacao%20do%20tempo%20e%20do%20espao%20da%20brincadeira%20na%20educa.pdf, em 23 de fevereiro de 2013.

Mateus, M. (2011). *Metodologia de Trabalho de Projeto: Nova Relação entre os Saberes Escolares e os Saberes Sociais*. EDUSER: revista de educação, Vol. 3(2), 2011. Acedido em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6582/1/76-276-1-PB.pdf>, em 13 de fevereiro de 2013.

Nascimento, A.; Lurk, D. (2008). *A Importância dos Jogos na Educação Infantil para a Formação de Conceitos de Crianças de 5 e 6 anos*. Revista Eletrônica Lato Sensu – Ano 3, n.º1, março de 2008. ISSN 1980-6116. Acedido em <http://www.nce.ufrj.br/ginape/scratch-oficina/artigos/arq15.pdf>, em 1 de março de 2013.

Oliveira, M. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho. Acedido em http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/9_ceu_oliveira_web.pdf, em 13 de fevereiro de 2013.

Palhares, C. (2009). *A Importância da Narrativa na Sala de Aula*. Acedido em <http://www.correiodominho.com/cronicas.php?id=4383>, em 10 de fevereiro de 2013.

Sostisso, A.; Farias, A.; Oliveira, M. (s.d.). *O Uso do Tangram na Sala de Aula*. Acedido em <http://www.pucrs.br/edipucrs/erematsul/minicursos/usodotangramnasaladeaula.pdf>, em 1 de fevereiro de 2013.

Documentos oficiais

Portugal, Ministério da Educação. Despacho Normativo n.º 19575/2006 de 25/09. Acedido em http://www.netprof.pt/PDF/Despacho_Orientacoes_Gestao_1_Ciclo.pdf, em 12 de fevereiro de 2013.

Portugal, Ministério da Educação: Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Acedido em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>, em 23 de fevereiro de 2013.

Portugal, Perfil Geral do Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Acedido em <http://www.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=hfFQhspkxK0%3D&tabid=1787&language=pt-PT>, em 1 de março de 2013.

Portugal, Ministério da Educação e Ciência: Despacho 8771-A/2012. Acedido em <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/07/126000001/0000200003.pdf>, em 3 de março de 2013.

Referências Informáticas

Site do Externato Marista de Lisboa - <http://www.ext.marista-lisboa.org/>, acedido entre outubro de 2011 e junho de 2012.

Site da Escola EB1 Jorge Barradas- http://www.eb1-lisboa-n52.rcts.pt/52_web/indexx.HTML, acedido entre outubro de 2012 e fevereiro de 2013.

ISEC, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo: objetivos - <http://www.isec.universitas.pt/index.php/cursos1/mestrados/cienciaseducacao/edupreescolar ciclo>, acedido a 23 de fevereiro de 2013.