

ANA ISABEL DE MESQUITA CORREIA CARVALHO MARTINS

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

**A MOTIVAÇÃO NO SUCESSO EDUCATIVO: DINÂMICAS EM CONTEXTO
PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO.**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade dos Açores para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção de grau de Mestre em Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação da Professora Doutora MARIA MARGARIDA PACHECO FORTUNA, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores.



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PONTA DELGADA

MARÇO DE 2011

Agradecimentos

Aqui gostaria de declarar os meus sinceros agradecimentos a todas aquelas pessoas que me ajudaram, apoiaram e de certo modo, sempre colaboraram na realização deste trabalho.

A primeira pessoa a quem quero agradecer é ao meu filho Martim, que me acompanhou ao longo de todo o meu percurso académico, bem como na elaboração do referido trabalho.

Quero agradecer à minha orientadora, Professora Margarida Fortuna, por todo o apoio, pelos conselhos dados e pela sua boa disposição.

Não posso deixar de agradecer, profundamente, à minha mãe, irmã, ao André Viveiros, ao Paulo Bettencourt e ao meu estimado par de estágio Paulo Silva, pois sem a sua ajuda e apoio, em todos os momentos e em todas as etapas mais complicadas deste percurso seria impossível chegar ao fim.

Aos meus “colegas de biblioteca”, que acompanharam de perto a minha realidade, e que sempre se mostraram disponíveis em ajudar na construção deste trabalho, criando-se assim, um espírito de boa disposição, amizade, cumplicidade e partilha.

Para finalizar, gostaria de agradecer a todas as pessoas que, por vezes de longe, apoiaram e motivaram-me em todas as situações desta caminhada.

Ao meu Pai.

Resumo

O estágio é um processo que possibilita aprendizagens indispensáveis a qualquer profissional que queira preparar-se para os desafios da futura carreira.

Vasta tem sido a investigação sobre a importância da prática pedagógica na formação inicial de professores. No caso particular, o estagiário aprende de um modo mais eficaz quando as aprendizagens são adquiridas por meio das experiências vivenciadas em contexto de sala de aula.

Portanto, no presente relatório, são abordados, alguns aspectos que fazem parte da vida quotidiana de todos os professores, bem como apresentaremos o modo como decorreu a prática pedagógica, fazendo uma reflexão da forma de actuar e perceber quais as melhores opções a ter em mente no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Este relatório abrange relatos, análises e reflexões acerca de alguns dos momentos mais significativos vivenciados em ambos os estágios – Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Prática Supervisionada I e Prática Supervisionada II respectivamente.

Contempla igualmente uma vertente investigativa, tendo como base conceptual uma temática seleccionada por cada Mestrando. A escolha da minha temática baseou-se na necessidade sentida de aprofundar sobre o papel da *Motivação* na aprendizagem dos alunos, muito particularmente no que se refere às dinâmicas em contexto de sala de aula.

Abstract

Student teaching internship is a learning process that provides essential training to any professional who wants to prepare for the challenges of a future career.

It is common knowledge that, educationally speaking, the trainee learns more effectively when the learning is made through experience, with the whole learning environment that a classroom provides.

Therefore, in this report, some aspects that are part of teachers' everyday life are addressed, as well as how the teaching practice process was perceived by the teaching trainee, reflecting on how to act and understand what best options should be kept in mind during the teaching-learning process.

In this report we will also present an articulation between our internship and the theoretical framework; i.e., reports, analysis and reflections on some moments and a theme of

choice by each student, ours is titled Motivation in Educational Success: Dynamics in a Preschool and Elementary School Contexts.

Our subject of choice was motivation; therefore, this document will present a more specific approach to this topic.

Índice Geral

Introdução	6
1- Enquadramento teórico	11
1.1- Motivação	11
1.1.1- Motivação Intrínseca e Extrínseca	17
1.1.2- Motivação e as Emoções.....	19
1.1.3- Motivação na sala de aula	21
1.1.4- Motivação e a Família.....	24
1.1.5 – O Educador/ Professor e a motivação	28
2 - Estágio	31
2.1-Enquadramento de Estágio	31
2.1.1- Caracterizações do estágio.....	44
2.1.2- Caracterização do Grupo.....	45
2.1.3- Caracterização da sala de actividades	48
2.1.4- Caracterização da Instituição	49
2.1.5- Caracterização da Turma do 1º Ciclo.....	51
2.1.6- Caracterização sala de aula	52
2.2.7- Caracterização da Escola	53
2.2- A criança e o seu desenvolvimento.....	54
3- Processo de estágio	63
3.1- Momentos de estágio	69
3.1.1- Pré-Escolar.....	69
3.1.2- Modelos Curriculares utilizados no estágio	71
3.1.3- Planificação realizada com o Grupo	72
3.1.4- Descrição, análise e reflexão de práticas relativas ao tema do relatório - Motivação.....	74
3.1.5- 1º Ciclo.....	79
3.1.6- Modelos Curriculares utilizados no estágio	80
3.1.7- Planificação realizada com a Turma	82
3.1.8- Descrição, análise e reflexão de práticas relativas ao tema do relatório - Motivação.....	83
4- Considerações Finais	88
Bibliografia	92
Anexos.....	96

Introdução

O presente relatório de estágio, surge como componente curricular da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I e II, conforme definido pelo artigo 9º do Decreto de Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.

E segundo a alínea i) do artigo 2.º do Regulamento do Mestrado da Universidade dos Açores, o seu conteúdo deverá abranger “a revisão dos conhecimentos actualizados da especialidade, o plano de trabalhos aplicados a desenvolver, as aplicações concretas num determinado contexto, os resultados esperados e a análise crítica dos resultados obtidos” resultado da “capacidade para aplicar conhecimentos específicos e para inovar na sua aplicação em contexto de trabalho”. A especialidade em cima referida, de acordo com o artigo 11.º do Despacho n.º 3057/2009, de 23 de Janeiro, a de “Ensino do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Sendo este um mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o meu estágio foi realizado em duas instituições diferentes, uma para o Pré-Escolar e outra para o 1.º Ciclo do Ensino Básico; no Infantário de Ponta Delgada e na Escola Básica Integrada Roberto Ivens (Matriz), respectivamente. O estágio decorreu de 2 de Fevereiro a 11 de Maio de 2010 no Infantário de Ponta Delgada e de 20 de Setembro a 15 de Dezembro de 2011.

Ambos os estágios foram iniciados com observações do contexto das salas de actividades/aula, durante três dias, de modo a que pudéssemos ter a noção de como tudo funcionava, bem como, de conhecer as crianças e o ambiente escolar, analisando também os Processos Curriculares de Turma e de Escola.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p 25), o poder de “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”.

A observação torna-se ainda mais importante, na medida em que é a partir dela, que depende o conhecimento da atitude a ter com os alunos posteriormente. Uma observação que o sentido não seja de avaliar ou criticar os movimentos e atitudes das crianças, mas sim de reconhecer a origem de certas reacções e emoções que elas apresentam.

Foi dado a cada mestrando, a hipótese de investigar e desenvolver um determinado tema, aprofundando-o durante os dois estágios, bem como na elaboração do relatório de

estágio. Assim, decidi explorar e desenvolver o tema: *A Motivação no Sucesso Educativo: Dinâmicas em contexto Pré-Escolar e 1º Ciclo*.

Achamos fulcral abordar o tema da motivação como caminho para o sucesso escolar. Concentrei-me nesta temática, pois acredito que a motivação é uma boa aliada na construção do conhecimento e das aprendizagens de todas as crianças, e por ser um tema cativante e complexo.

Como nos dizem Balancho e Coelho (1996:31): “Assim, pode designar-se por motivação tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades”.

A nossa escolha pela abordagem do papel da motivação no sucesso educativo prende-se com o facto de esta ser uma temática que pode ser desenvolvido e trabalhada em todas as áreas curriculares, tanto do Pré-Escolar como do 1º Ciclo do Ensino Básico. É uma temática bastante variável, o que nos permite que através do estímulo da motivação, as crianças possam aprender e compreender melhor tudo o que se passa à sua volta. Em educação a motivação surge como um desafio com o qual o agente educativo se deve confrontar, pois as suas implicações aparecem de forma directa na qualidade do envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Com motivação, o aluno mostra entusiasmo e disposição para novos desafios, nas tarefas que realiza, procurando novos conhecimentos e oportunidades (Alcará e Guimarães, 2007:177-178).

No contexto escolar, as relações podem ser um indício a ter em atenção quando se procura perceber a motivação, empenho e desenvolvimento dos alunos e dos próprios professores durante o processo de aprendizagem e ensino. O papel do professor, e o modo como este se relaciona com os seus alunos, é fundamental para a qualidade do clima da sala de aula, sendo a sua competência, quer no domínio dos conteúdos quer pedagógica, determinante no processo de ensino-aprendizagem. O professor é o elemento com conhecimento académico e metodológico fulcral para uma prática pedagógica bem sucedida. A *motivação* tem sido avaliada ao longo dos tempos, como um determinante crítico da qualidade e nível de aprendizagens e de desempenhos. Um aluno motivado envolve-se activamente em todo o processo de aprendizagens, empenhando-se e persistindo em actividades/tarefas desafiadoras, avaliando esforços, utilizando estratégias adequadas, procurando assim desenvolver novas competências de compreensão e de domínio. Como nos dizem, Sprinthall & Sprinthall, (1993:521) o “estudo da motivação na sala de aula,

especialmente em relação ao rendimento académico é, de facto, fascinante. À medida que as pessoas se compreendem a si próprias, se conhecem, e se libertam, toda a humanidade beneficia”. Estudos diversos têm demonstrado que o entusiasmo imprimido na realização das actividades interfere positivamente na aprendizagem, podendo mesmo superar previsões que se baseavam em competências ou habilidades adquiridas previamente. Como nos mostram os estudos realizados por Feldman (1988), Ransden (1992).

Durante o nosso processo de formação académica e o contacto com as escolas que foram surgindo durante o mesmo, sentimos e verificámos que muitos alunos estão simplesmente a assistir ao que o professor diz e outros nem isso se esforçam por fazer. A nosso ver, a motivação é um instrumento fundamental no decorrer das nossas práticas pedagógicas, ou seja, o professor tem a responsabilidade de estimular os seus alunos da melhor forma, de modo a que estes consigam desenvolver as suas competências, bem como, o seu conhecimento. Contudo, o professor não é o único responsável pela motivação dos seus alunos, pois este processo deveria ser estimulado e continuado em casa, pelos pais, família e comunidade.

Pela experiência que tivemos durante todo o processo de formação, verificámos que nos é exigido, e muito bem, que tenhamos em atenção cada aluno como um indivíduo indivíduo, apesar de integrado num grupo, isolado e fazendo parte de um grupo, de forma a estimular e desenvolver conhecimento ao ritmo de cada um. As actividades/ tarefas que desenvolvíamos com os nossos alunos, eram pensadas por nós e avaliadas tanto por nós como pelas nossas orientadoras, com o objectivo que todos os alunos fossem respeitados, tivessem os mesmos direitos e acesso às mesmas aprendizagens. O que constatámos em algumas situações, foi o facto de que, por vezes, alguns alunos ficam um pouco esquecidos e são pouco estimulados. Não digo isso de forma pejorativa, pois sei que não é fácil assumir turmas com tantos alunos e com tantos comportamentos diferentes. Penso sim, que ainda há muito a fazer em relação ao modo como motivamos os nossos alunos. Ter a oportunidade de desenvolver e também compreender melhor a informação disponível sobre a motivação, é uma mais-valia para a minha profissão futura. Saber como motivar os meus alunos independentemente da situação ou nível etário e implementar novas situações de aprendizagem para captar a atenção de cada um, torna-se assim um grande desafio.

Trabalhei a *motivação* mais no segundo estágio, que decorreu num 3º ano do 1º Ciclo, por estar mais desperta para o tema e por este grupo ter mais crianças com problemas de auto-estima, concentração e interesse. Quanto ao Pré-escolar, a motivação foi trabalhada de forma

mais natural, até porque os tipos de actividades que elaborámos com estas crianças são mais motivadores por si só, devido à sua natureza mais lúdica.

Assim sendo, ao longo deste trabalho analisaremos alguma bibliografia da especialidade com o intuito de perceber o porquê da necessidade de utilizar a *motivação* como elemento fundamental às aprendizagens nas salas de actividades e de aulas do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Alguns dos objectivos da minha prática pedagógica, foram pensados anteriormente, ou seja, antes do processo de estágio se iniciar, sendo estes: fundamentar teoricamente as temáticas em estudo, analisar as opções pedagógicas, didácticas tomadas no âmbito das disciplinas, apresentar dados relativos às práticas nos níveis do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico e analisá-los à luz da teoria e reflectir sobre a prática pedagógica em contexto de sala de actividades/aula e propor medidas de promoção da motivação como desencadeador de aprendizagens.

Ao longo da nossa prática existiam momentos, em conjunto com os meus colegas e orientadoras, em que nos dedicávamos à planificação, prática e à reflexão tanto individual como dos meus colegas de estágio.

Este processo iniciava-se da seguinte forma, às Quartas-Feiras à tarde e às Quintas-Feiras de manhã juntávamo-nos, colegas e supervisoras de estágio, de modo a planificar as actividades, tarefas e estratégias de aprendizagens. A nossa prática iniciava-se às Segundas, Terças e Quartas-Feiras, sendo a Quarta-Feira só durante o período da manhã. No que diz respeito às reflexões, essas eram efectuadas, com os estagiários, professoras cooperantes e supervisora da Universidade, no final do último dia de intervenção. Apesar de todas estas sessões de planificação, intervenção e de reflexão, serem feitas em conjunto, a responsabilidade de planificar, intervir e de reflectir sobre as mesmas, cabiam maioritariamente ao mestrando. As intervenções eram divididas com um colega de estágio, isto é, quando eu intervinha, ele observava-me e vice-versa. É de salientar que apesar de intervirmos em semanas diferentes, houve sempre um espírito de boa vontade, respeito e apoio de ambas as partes. A última semana, ou seja, a última intervenção foi feita em conjunto, em ambos os contextos escolares, logo foram as duas únicas planificações que fizemos em conjunto.

Ao longo deste trabalho iremo-nos socorrer do suporte teórico resultante da revisão de literatura realizada, (analisaremos bibliografia da especialidade), com o intuito de perceber o

porquê da necessidade de estarmos, como professores, despertos para a importância da mesma, no contexto de sala de aula ou fora da mesma.

Quanto à sua organização, o presente relatório está estruturado em duas partes distintas: a primeira parte conterá o enquadramento teórico, onde faremos uma abordagem ao conceito de *motivação* e da sua importância no desenvolvimento do aluno. Dividindo-a de seguida nos seguintes capítulos: Motivação Intrínseca e Extrínseca; Motivação e as Emoções; Motivação na sala de aula; Motivação e a Família e O professor e a motivação. No que diz respeito à segunda parte do relatório, nesta constará todo o processo em que esteve envolvido a minha prática pedagógica. Este enquadramento será dedicado ao processo de estágio, pelo que se torna pertinente fazer-se a caracterização das instituições, das turmas onde se desenvolveram as minha duas práticas, assim como a abordagem dos conceitos teóricos relacionados com o desenvolvimento curricular, bem como todas as restantes componentes relacionadas com a prática lectiva (o estágio), como a planificação, as intervenções e a reflexão. E Como os estágios foram desenvolvidos em diferentes vertentes, apresentarei diferentes momentos, sendo o primeiro no contexto Pré-Escolar e um segundo no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com isto pretendemos identificar algumas problemáticas advindas deste processo de estágio, e, através da análise, reflexão e confronto com a teoria, procurar formas de lidar com as mesmas numa carreira futura.

Como questões de partida surgem-nos: De que modo a motivação está presente na sala de aula? Que impacto tem a motivação na aprendizagem realizada pelos alunos? Qual será o papel do professor na motivação dos seus alunos?

1- Enquadramento teórico

1.1- Motivação

O tema da motivação tem sido muito debatido nos últimos anos por psicólogos e pedagogos, no sentido de estudar e compreender as atitudes do ser humano. Para nós como futuros professores, a motivação não pode ser esquecida, ou seja, não podemos deixar de ter em atenção o facto de os nossos alunos estarem ou não motivados. Como somos os adultos, à excepção dos pais, que passam mais tempo com essas crianças, temos que compreender, antes de mais, o conceito de motivação para podermos trabalhar e desempenhar o nosso papel de modo a corresponder à realidade das crianças, dentro do contexto escolar em que estas se encontram.

Para Balancho e Coelho (1996:7), “a motivação como processo, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido”. Referem ainda que a motivação é “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta”. Segundo Sprinthall & Sprinthall (1993: 616) a motivação é “ um termo psicológico geral usado para explicar comportamentos iniciados por necessidades e dirigidos para um objectivo”.

Como seres humanos, passamos por várias fases em que a motivação sofre algumas alterações, ou seja, é evidenciada através de diferentes comportamentos. Por exemplo, enquanto bebés, quando sentimos fome ou sede, choramos ou movimentamos o nosso corpo de modo a que o adulto compreenda o que queremos, para saciar as nossas necessidades.

Posteriormente, a criança desenvolve outras competências, que lhe permitem agir de forma diferente, mais autónoma no que diz respeito aos movimentos, por exemplo. No brincar conseguimos saber muito do mundo interior das crianças, as suas necessidades, emoções, preferências e os seus pensamentos.

Na teoria da aprendizagem de Bruner (1966), o autor apresenta-nos quatro princípios fundamentais, sendo estes a motivação, a estrutura, a sequência e o reforço. Refere que a motivação, “específica as condições que predispõem um indivíduo para a aprendizagem”, e que “ só através da motivação intrínseca se sustem a vontade de aprender”. No entanto, não desvaloriza a importância dos reforços e das recompensas externas, para o desenvolvimento das aprendizagens, acreditando que estes servem como um “empurrão”, para dar início às aprendizagens e certificar a repetição de determinados comportamentos e acções.

Nós como professores, ao acompanharmos de bem perto a evolução e construção da motivação nas crianças, conseguimos observar a sua presença nas actividades que as crianças elaboram, ou não. Evolução essa, deve ser acompanhada com actividades de exploração por

parte das crianças, guiadas pelo professor, de modo a que as crianças se sintam mais satisfeitas com este tipo de aprendizagens do que com aquelas que sejam mais autónomas, mais espontâneas. Aos objectivos da escola deveríamos todos incluir “estimulação, a promoção e a facilitação do desenvolvimento pessoal no contexto da aprendizagem, de molde a fazer face aos efeitos debilitantes e a aumentar a plena realização do potencial humano” Sprinthall & Sprinthall (1993:521).

O meio social em que as crianças se encontram inseridas, exerce grande impacto na construção da motivação, no sentido em que os reforços externos surgem muitas vezes no contexto familiar, como forma de reconhecimento e recompensa, por algo que a criança tenha feito. A criança ao perceber que está a ser recompensada por uma representação de algo que tenha adquirido ou uma decisão por parte dela, irá sentir-se bem, logo aumentará a sua auto-estima e a sua motivação interna. No entanto poderemos verificar que numa criança que tenha menos percepção em relação às suas competências, serão necessários mais estímulos externos, para que aumente a sua auto-estima e se dê a diminuição da sua ansiedade.

Por outro lado, podemos verificar crianças que perdem de certa forma a motivação, ou pelos menos não demonstram quase nada desta. Um dos motivos poderá estar ligado ao facto de não terem as necessidades básicas satisfeitas. Maslow (1964) dividiu de forma hierárquica as necessidades humanas, através de uma pirâmide (Figura 1).



Figura 1 - Pirâmide Hierárquica de Maslow
Fonte: www.suamente.com.br

Maslow (1964) foi um psicólogo que realizou investigação no âmbito da teoria da motivação, na qual estabeleceu uma ordem pela qual as pessoas se contentam as suas necessidades. Segundo o autor, “esta ordem de importância é universal para os seres humanos. Para além disso, uma pessoa permanecerá num determinado nível de necessidades, até que essas necessidades sejam satisfeitas, passando, depois, para o nível seguinte” (Sprinthall & Sprinthall (1993: 508).

Na base desta pirâmide, encontramos as necessidades Fisiológicas Básicas, onde podemos associar a alimentação, agasalho, sono, por exemplo. É na busca destas necessidades que os professores, por vezes, encontram muitas crianças que chegam à escola sem comer ou com poucas horas de sono, impossibilitando-as de alcançar a ordem a seguir na pirâmide. O que devemos fazer para colmatar essas situações é entrar em diálogo com os pais e tentar compreender o contexto familiar destas crianças, com isso, evitar que nos cheguem à escola crianças com este tipo de carências. Para Maslow “Uma criança cheia de fome, ou uma criança que foi criada com muita ansiedade devido a uma situação familiar traumática, pode não prosseguir de coração aberto em direcção a metas de prestígio e de auto-realização” (*ibidem*).

A ordem a seguir na pirâmide de Maslow diz respeito às necessidades de segurança, ou seja, estão associadas a como as crianças se sentem protegidas, logo, estão ligadas também ao ambiente familiar, no sentido de este ser ou não estável.

Passando à seguinte ordem, e após saciadas as duas primeiras, as necessidades fisiológicas e de segurança, deparamo-nos com as necessidades sociais ou necessidades de amor. Como o homem é um ser social por natureza, visto que desde que nasce, é inserido num grupo social, onde se vai desenvolver e crescer como um ser sociável. A aprendizagem das normas e dos valores da sua sociedade desenvolvem-se através de relações com os pais, familiares, amigos, e outros. Como nos dizem Balancho e Coelho (1996, p19), “O aluno depende quase totalmente do ambiente familiar e do meio social em que vive. Deles depende, por conseguinte, a formação do seu carácter e o desenvolvimento de gostos e de aptidões”.

A aceitação pessoal e a afiliação do grupo são essenciais para a subsistência da auto-estima, logo, para que as crianças se sintam amadas, confiantes e estimadas. O resultado disso poderá ser a confiança que a criança ganha em si, ao ter estas necessidades completas ou a falta delas, que levará a que a criança não se sinta satisfeita e, com isso, se torne indisciplinada ou rebelde para chamar a atenção do grupo em que está inserida.

A quarta etapa desta pirâmide consiste na necessidade de estima, que passa pelo respeito próprio, pelo prestígio, pela reputação, e pelo estatuto social que cada criança alcança no meio em que se encontra (escola, família, grupos extra curriculares, etc.).

A última necessidade que Maslow nos apresenta é a da auto-realização, que está ligada ao sucesso, à satisfação e realização de metas, às ambições e talentos pessoais.

O mesmo autor diz também que, “esta hierarquia não implica que todos os seres humanos alcancem um sucesso global na satisfação de todas essas necessidades. Por exemplo, nem todas as pessoas chegam a satisfazer a necessidade de prestígio e estatuto social e, muito menos, a última meta da auto-realização”.

No contexto escolar, a motivação está ligada à aprendizagem, ou seja, será que é necessário estar-se motivado e interessado para aprender? O papel do professor é o de promover a motivação, mesmo quando os alunos não aparentam à partida grande predisposição.

Faremos agora uma diferenciação entre os dois conceitos, a motivação, que já referi anteriormente, e o interesse. O que será o interesse?

Segundo Vernon (1973:190), o interesse usualmente “envolve algum raciocínio e estudo na tentativa de se aumentar o conhecimento útil dentro da esfera de interesses, e frequentemente a acção empregada para atingi-los”. No caso de Balancho e Coelho (1996: 21), estes defendem que “As coisas que interessam, e por isso prendem a atenção, podem ser várias, mas talvez nenhuma possua a força suficiente para nos conduzir à acção, a qual exige o esforço de um motivo determinante da nossa vontade. O interesse mantém a atenção, no sentido de um valor que se deseja. O motivo, porém, se tem energia suficiente, vence as resistências à execução do acto”.

Surge-nos então uma questão, o porquê da importância de se motivar o processo didáctico. Uma criança tem que compreender a finalidade ou objectivo de uma actividade, para que, assim, possa encontrar a razão que justifique o seu trabalho e empenho. “Isto significa que, na escola, a motivação é essencialmente intencional” (*ibidem*). Assim, urge desenvolvermos, como professores, actividades estimulantes com fins, aspirações ou valores, que façam com que as crianças percebam a relação entre a aprendizagem e o seu fim e, deste modo, transpô-las para as suas vivências do dia-a-dia.

A forma mais eficaz “de motivar um trabalho escolar consiste em apresentá-lo como actividade ou experiência interessante, que conduz a um fim valioso; ou como situação

problemática, cuja solução importa ao educando” (*ibidem*). Ou seja, há que desafiar o aluno a encontrar resultados que sejam significativos para ele.

O papel do professor, como nos dizem Sprinthall & Sprinthall (1993:521), tem como vantagem o facto de poderem observar as crianças numa grande variedade de situações, logo, de comportamentos, durante muitas horas. Mas defendem que os professores não são psicólogos, apesar de às vezes terem a necessidade de exercer esta ciência de modo a que não infira sobre o como e o porquê de as crianças agirem de certos modos.

Idealizam que a “escola e as tarefas de aprendizagens deveriam estar organizadas de modo a promover o desenvolvimento da competência pessoal e a auto-mestria. Como tal, os objectivos da escola deveriam incluir a estimulação, a promoção e a facilitação do desenvolvimento pessoal no contexto da aprendizagem, de modo a fazer face aos efeitos debilitantes e a aumentar a plena realização do potencial humano”. O professor deve ser um elemento despertador de capacidades das crianças e fazer com que elas desenvolvam as suas aptidões naturais, para que, com isso, elas consigam empregá-las em vários contextos das suas vidas (*ibidem*).

Assim, torna-se importante o cuidado que um professor deve ter ao planificar actividades para os seus alunos, de modo a que estes tenham acesso a boas aprendizagens e desenvolvam capacidades que envolvam todos os tipos de actividades, e que assim consigam activar as emoções, sentimentos, paixões, gostos, etc. O professor é portador de uma posição estratégica, no sentido em que ele tem como missão “identificar e despertar, por meio de processos didácticos e pedagógicos adequados à evolução das crianças e dos jovens, as necessidades, os interesses e, conseqüentemente, as motivações que existem dentro de cada aluno” (Balancho & Coelho, 1996:47). Deste modo proporciona a oportunidade aos alunos para adquirirem informações, logo conhecimento, e que consigam descobrir habilidades que eles próprios desconheciam possuir.

No que diz respeito à relação entre a motivação e as aprendizagens efectuadas pelos nossos alunos, teremos que perceber o significado de aprendizagens e desempenhos. As aprendizagens passam pela procura de um significado, através de um processamento de informações e por um processo de compreensão por parte da criança, para assim dominar os conhecimentos adquiridos. Já o desempenho, é a forma como apresentam os seus conhecimentos adquiridos durante as suas aprendizagens. Portanto, sabemos que um aluno que se sinta motivado, tem vontade de apreender e aprender as informações que lhe

disponibilizamos, como professores. Enquanto professores, não nos podemos no desempenho destas funções, enquanto exemplo a seguir pelos nossos alunos.

Muitas das suas aprendizagens vão ao encontro do que nos diz Bandura, citado por Sprinthall & Sprinthall (1993:253), “As pessoas também aprendem imitando o comportamento de outros, ou de modelos, e este tipo de aprendizagem ocorre mesmo quando as respostas imitativas não são reforçadas”. A este propósito, deu o exemplo, de uma criança que se levanta ao ouvir o Hino Nacional, não porque saiba qual o significado do seu comportamento, mas sim por pura imitação ao comportamentos dos pais.

Logo, qualquer comportamento positivo ou negativo que um professor possa ter, este poderá ser assimilado pelos seus alunos e mais tarde representado por eles. Bandura refere que “muitas crianças modelam tão bem o comportamento do seu professor que, até certo ponto, «encarnam» o professor quando interagem com os irmãos e irmãs mais novos em casa”. Sabemos que o professor ao ser um dos elementos mais importantes na vida de uma criança, torna-se assim um modelo para as mesmas (*ibidem*).

Aqui, a importância do desempenho da nossa função ganha uma nova dimensão. Será que motivamos os nossos alunos? Será que temos em atenção quais as suas necessidades e interesses?

Podemos dizer que em todas as crianças a motivação está implícita, ou seja, todas as crianças querem aprender. O comportamento e o interesse que as crianças demonstram ao elaborar certas actividades, depende da sua motivação. É esta que as direcciona e integra nas suas acções e no desejo de obter algo. Isso vai ao encontro das vivências pessoais, das suas curiosidades, de tudo aquilo que lhes dá prazer fazer, bem como do receio de punições como consequência das suas acções. Todos os tipos de comportamentos envolvem a motivação, seja ao nível de aprendizagens, sentimentos, atenção, desempenho, percepção, pensamento, criatividade, esquecimento e às recordações, tornando assim essa relação bastante complexa.

Sabemos bem avaliar o comportamento das pessoas, por vezes deixando de dar atenção ao motivo que as levou a agir daquela maneira e não de outra.

Para apreendermos o conceito de motivação, temos que compreender o que são os motivos, o que nos leva a agir, a movimentar e a tomar decisões. Sprinthall & Sprinthall (1993:502) defendem que os motivos têm duas vertentes distintas, uma de origem biológica (necessidades internas) e a outra adquirida através de factores externos, ou seja, através de tudo o que envolve o meio em que estamos inseridos.

Como referi anteriormente, os motivos surgem de duas origens, a de ordem biológica, que está ligada às necessidades internas, ou seja, às necessidades físicas, tais como, a fome, a sede, sono, calor e o frio. Os motivos de origem externa, que são adquiridos, são assentes na activação das necessidades biológicas, tais como, a estima, aceitação (pelos grupos em que estamos inseridos), prestígio e sucesso. Balancho e Coelho (1996:17), referem que tudo o que fazemos, fazemos por um motivo. É tudo o que nos leva a reagir a algo, a agir e a realizar alguma coisa.

1.1.1- Motivação Intrínseca e Extrínseca

Assim sendo, a motivação aparece-nos dividida em duas classes, a intrínseca e a extrínseca.

Segundo Oliveira (1996:108), “Na motivação extrínseca o sujeito age quase só exclusivamente em vista da recompensa, de qualquer ordem que ela seja. Os factores motivadores não são inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas dependem de contingências alheias ao sujeito. Quando um aluno estuda unicamente pela nota, está motivado extrinsecamente, sobretudo se ela depende de outros factores incontroláveis, como a pressão dos pais, o humor ou a simpatia do professor”. O que podemos constatar é que o que nos faz cumprir certas tarefas não é o prazer que esta nos poderá dar, mas sim o que podemos conseguir com isso. Qual a recompensa que podemos vir a ter com a elaboração de alguma actividade/tarefa, com algum tipo de elogios por parte do professor ou familiares, ou até mesmo pelo simples facto de sermos reconhecidos perante alguém que nos seja importante. Por exemplo, o reconhecimento a uma criança pelo seu êxito numa determinada actividade, em frente aos restantes colegas, poderá ser um elemento motivador para essa criança. Ela sentir-se-á “importante” em relação aos colegas, e se por acaso, essa mesma criança não tiver muitos êxitos durante a sua vida escolar, esse tipo de reconhecimento poderá ser motivador e desencadear a vontade para o sucesso em futuras actividades.

Lieury e Fenouillet (1997:63) definem a motivação extrínseca como sendo a motivação que: “reúne um vasto leque de motivações controladas pelos incentivos, as notas, os prémios, o dinheiro”.

Uma forma de activar a motivação extrínseca passa pelo uso de reforços. Estes podem ser positivos ou negativos. De acordo com Sprinthall & Sprinthall, (1993:259): “Na sala de aula, o reforço positivo pode ser proporcionado através de um reforço primário como leite, cereais ou rebuçados, ou pode ser proporcionado através de um reforço condicionado como

estrelas douradas, notas altas, aprovação social ou, no caso de alunos mais novos, contacto físico”. Entendamos por reforços primários, aqueles que possuem uma essência positiva, por exemplo, utilizar comida como reforço com uma criança que não tenha almoçado ou tomado o pequeno-almoço, ou dar como prémio um chocolate com crianças que veneram doces. Quanto aos reforços condicionados, o professor terá que ter em atenção o facto de nem todas as crianças considerarem os mesmos reforços positivos. “Aquilo que o professor pode considerar como positivo não o será necessariamente para todos e cada um dos alunos. Contudo, o professor poderá frequentemente seleccionar de entre vários reforços condicionados”. De acordo com os mesmos autores (*ibidem*), Madsen e Madsen sugerem os seguintes reforços condicionados: palavras expressas oralmente ou por escrito, expressões faciais e corporais, a proximidade física e do toque, actividades e privilégios e coisas como: prémios, brinquedos materiais, etc.

No entanto, este tipo de actividades, que estão ligadas à activação da motivação, seja de um modo material, com actividades que, como finalidade, têm a atribuição de recompensas ou prémios, ou, de um modo verbal, através de elogios ou simplesmente a atenção do professor, são estratégias que geram alguma controvérsia para alguns professores e educadores. Por vezes argumentam que ao utilizar este tipo de reforço, este aparece como elemento “destrutivo” da motivação intrínseca para a aprendizagem, sendo que o esforço e dedicação do aluno estaria sendo reforçado com base em prémios materiais ou verbais, podendo mais tarde, reflectir-se numa perda deste esforço e dedicação, aquando do desaparecimento deste tipo de reforço, tornando o aluno pouco autónomo e auto-determinado, incapaz de realizar aprendizagens apenas pelo prazer ou outros sentimentos positivos inerentes à motivação intrínseca.

Porém, em algumas circunstâncias, estes reforços são potentes motivadores, e passíveis de serem utilizados, tendo em conta que fazem parte do nosso dia-a-dia, mesmo enquanto adultos, conforme comprovado por vários estudos (Brophy, 1998 e 2001; Pintrich, Scunk, 2002; Rocha, 2002).

Bruner quando nos apresenta o primeiro princípio, a motivação, diz que quase todas as crianças gostam de aprender e que a noção do reforço não é posta de parte, mas no entanto, insiste que “só através da motivação intrínseca se sustem a vontade de aprender” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:239). O mesmo autor defende que a curiosidade, aquisição de competências e a reciprocidade, como impulsos que nascem connosco, descreve-as como

sendo motivações inerentes às espécies, que todos nós ao nascermos já somos possuidores destes impulsos.

Lieury e Fenouillet (1997:65) abordam a motivação como sendo “a busca de uma actividade pelo interesse que ela oferece por si própria; corresponde ao interesse, à curiosidade, ou seja ao sentido corrente da motivação”.

Oliveira e Oliveira (1996:108) defendem que o sujeito na motivação intrínseca “move-se primordialmente pelo próprio gosto, de tal maneira que um aluno, por exemplo, pode ler e estudar livros que lhe interessem, para além da matéria curricular e mesmo com prejuízo desta; não espera recompensas exteriores, porque se sente compensado pelo próprio facto de realizar o que gosta”.

Podemos então entender o conceito de motivação intrínseca, como sendo tudo aquilo que nos dá prazer realizar, que temos uma tendência natural em procurar pelo simples prazer. É neste conceito que surgem as actividades ou tarefas sem esperar recompensas ou prémios, já que a própria actividade, por si só, é a recompensa. Podemos verificar a motivação intrínseca se a razão pela qual agimos vier de dentro de nós, da pessoa. No contexto escolar, é fundamental criar ou estimular a motivação intrínseca, activando a sua curiosidade, por exemplo. No entanto, o professor não deverá desprezar a necessidade de recompensar em determinadas situações os seus alunos. Porque alguns deles, poderão ser estimulados em grande parte através de recompensas ou prémios, visto existirem muitos pais que utilizam esta técnica em casa como reforço positivo com os seus filhos.

Concluimos assim, que se dirigirmos a nossa atenção para o comportamento das crianças, ser-nos-á complicado diferenciar estas duas classes de motivação, a intrínseca e a extrínseca. Porém se falarmos em educação, as duas classes de motivações são relevantes, pois ao estimularmos a curiosidade das crianças estamos a activar a sua motivação intrínseca, quando não devemos desconsiderar a importância das recompensas ou prémios em algumas situações em contexto escolar, ou seja, activar a motivação extrínseca.

1.1.2- Motivação e as Emoções

De que forma estão ligadas as emoções à motivação? Murray (1973:80) define emoções como sendo “poderosas reacções que exercem efeitos motivadores sobre o comportamento. As emoções são reacções fisiológicas e psicológicas que influem na percepção, aprendizagem e desempenho”.

Como atrás constatámos, Maslow apresenta-nos uma pirâmide, como forma de sistema hierárquico, relativa às nossas necessidades. Partindo das necessidades básicas, até às necessidades de auto-realização. Mas antes de chegarmos ao topo da pirâmide, deparamo-nos com a ordem da estima, a qual representa a satisfação da necessidade do eu. É, pois, na família que encontramos a base do nosso conhecimento, é também nesta que temos o primeiro contacto com a satisfação da necessidade de segurança.

Também a família desempenha um papel fundamental na aquisição de habilidades emocionais, mais propriamente nas relações entre pais e filhos. Através de momentos pacíficos e naturais, mesmo sem que as crianças se apercebam, estão num processo de aprendizagem. Em situações, por vezes, de grande agitação por parte da criança, os pais devem interferir de modo a que expliquem e ajudem a criança a identificar e a declarar os seus sentimentos, bem como a sentirem que estão errados e sentirem-se culpados por mostrarem certos sentimentos como a raiva, o medo, a ira, etc.

Para Hargreaves (1998:835) o estudo da emoção no ensino torna-se importante pois, “as emoções estão no coração do ensino. Compreendem literalmente as suas qualidades mais dinâmicas pois referem-se fundamentalmente ao movimento (...)” e “o bom ensino está carregado de emoção positiva. Não é só uma questão de conhecer o nosso assunto, ser eficiente, ter as competências correctas ou aprender as técnicas certas”. Este autor também defende o ensino como uma “prática emocional”, assente na “compreensão das emoções” que advêm da relação entre o professor e os seus alunos, o que ajuda o professor a reconhecer emoções como, o medo, a rejeição, o orgulho, o embaraço, etc., quando estas surgem na sala de aula. Também defende que os professores devem privilegiar as relações que têm com os seus alunos, bem como, os objectivos emocionais, para que assim possam estruturar e planear as suas aulas de acordo com os mesmos.

Quanto ao despertar das emoções, Murray (1973:84) diz que “As emoções são despertadas por uma grande variedade de padrões de estímulos inatos, de estímulos aprendidos e de situações sociais”. Logo tanto a família, como a escola e professores, têm que ser capazes de facilitar as aprendizagens de uma forma positiva e libertadora em relação à activação e à expressão das emoções.

Através da observação aos nossos alunos, conseguimos compreender as suas emoções e reacções, sem nenhum sentido de especular sobre os seus movimentos, posturas ou práticas. Sabemos que a opinião do outro, em relação a nós, dá-nos uma percepção daquilo que somos, sejam familiares, na escola, trabalho, etc. Para isso, teremos que ficar atentos aos outros, pois,

estes exprimem-se, por vezes, de forma directa, e outras, de forma pouco clara. Em contexto de sala de aula, como nos dizem Balancho e Coelho (1996:28) seria benéfico dedicar “algum tempo de aula antes de se acabar a hora, para detectar problemas surgidos entre colegas. Aí se revelam os temperamentos mais diversos: o líder, o agressivo, o conciliador, o indiferente”. Assim, daríamos aos nossos alunos a oportunidade de libertarem as suas emoções num contexto saudável e sem julgamentos. Deste modo estaremos a proporcionar um momento para que cada um se expresse à sua maneira e que assim possa receber dos seus colegas e do professor, soluções para certos comportamentos. A atitude ideal seria a de partilha de conhecimentos, entre alunos e professor. “A capacidade que o professor revela para ouvir os alunos e dar respostas pedagogicamente adequadas constitui um factor de motivação” (*ibidem*).

Quanto à expressão das emoções, é preciso ter em conta o que nos diz Vernon (1973:139), que refere que estas são facilmente identificadas pelos outros, através de expressões faciais, linguagem corporal, aumento do tom de voz, etc. Sendo que estas podem servir como reforço da motivação: ao explicar uma actividade, demonstrando entusiasmo, podemos motivar a criança para a mesma, ou, com um arregalar de olhos, podemos chamar a atenção de uma criança que esteja a perturbar o bom funcionamento da aula, por exemplo.

No entanto, “algumas experiências lembram que as expressões de emoção não podem ser facilmente reconhecidas por outras pessoas se a situação que esteja estimulando a emoção não seja aparente” (*ibidem*). Nesse caso, o professor terá que ter o cuidado em ser explícito sobre o motivo ou estímulo da emoção que deseja transmitir. Ou procurar na criança a resposta para alguma demonstração de emoção que não esteja a compreender.

1.1.3- Motivação na sala de aula

Para a criança, a motivação é vista como uma fonte fundamental para a aprendizagem, logo para o sucesso escolar. Sprinthall & Sprinthall (1993:503) dizem-nos que as pessoas aprendem mais quando se esforçam mais, ou seja, quem se aplica pouco, estuda pouco e aprende pouco.

Para os professores, motivar os seus alunos, é uma tarefa constante e estável, porque afecta nas suas aprendizagens, logo, o próprio ensino. No entanto, à que ter em conta que a motivação no contexto escolar difere da motivação em outras áreas, visto esta estar ligada, muitas vezes, a actividades/tarefas árduas, obrigatórias que estão sujeitas a avaliações externas e a interacção com os colegas, bem como, com o professor.

Assim, podemos evidenciar algumas estratégias de actuação que os professores devem desenvolver, bem como, algumas sugestões de desempenho.

Um dos principais agentes motivadores, na sala de aula, é a comunicação, pois é através desta que conseguimos expressar certos desejos, vontades e até mesmo tristezas.

Uma das formas mais importante de comunicarmos com as nossas crianças é através da voz. Como nos diz Vítor Rodrigues (2002:176) que as intervenções do professor, são maioritária e constantemente, conteúdos, mas, ao mesmo tempo, está a “qualificá-los com a sua posição afectiva face a eles, a regular o fluxo da comunicação em sala de aula, a transmitir a sua atitude em relação aos seus alunos, a procurar motivá-los, a expressar o seu estado de humor (bem como o seu eventual nervosismo, confiança alegria, tristeza, ira, etc.) face aos acontecimentos da sala de aula, a salientar os aspectos da matéria que considera mais importantes, a ritmar o processo ensino-aprendizagem”.

A oralidade é uma aptidão característica do homem, tornando-se assim, possível devido às nossas necessidades biológicas, a criança ao aprender esta linguagem oral, fica com a referência da sua língua materna, ou seja, a linguagem que deve usar para comunicar com as pessoas que a rodeiam no seu dia-a-dia. A criança ao chegar ao Pré-Escolar, normalmente, já é possuidora desta competência, saber falar, porque aprendeu em casa com agentes que interagem com ela. O que temos que ter em atenção, como professores, é o facto de que, às vezes, em casa, os adultos têm a tendência a falar com as suas crianças, de um modo mais facilitador, isto é, fazem modificações na linguagem para que a criança compreenda melhor, existindo aqui, também uma componente afectiva, bastante vinculada, sendo estes dois aspectos importantes para o desenvolvimento da criança, mas o professor terá que adequar o seu comportamento linguístico de modo a conseguir entrar neste processo longo e complexo que é a aprendizagem da língua, da fala. Aqui, surgem-nos factores intrínsecos e extrínsecos da criança que actuam das mais diferentes formas desenvolvendo estruturas que, por vezes, são difíceis de identificar e de compreender (Aimard, 1986).

Contudo, Balancho e Coelho (1996:41) referem que “Dar uma aula não é simplesmente uma questão de falar, nem de falar bem, nem de falar «bonito». Dar uma aula é um problema de comunicação entre professor e alunos. Mais do que simples mensagem intelectual, é recado emocional”. Como em qualquer situação de comunicação, é necessário ter em conta os primeiros minutos da mesma, sendo que é aqui que prendemos o interesse do nosso publico alvo. Logo, na docência, o diálogo inicial assume um papel de extrema importância, pois deverá servir de agente motivador à criação de uma empatia entre professor

e alunos. Após “cativados”, os alunos, ao professor, “basta-lhe sedimentar os laços de afectividade que, quanto a nós, são insubstituíveis e não podem estar ausentes no ensino, seja qual for o nível etário dos alunos” (*ibidem*).

Subjacente à comunicação, encontra-se a postura do professor. Este tem que ter em conta a linguagem corporal e o que consegue transmitir através da mesma.

É sabido que as crianças são muito sensíveis a estes sinais e que, por mais que este os tente omitir, elas terão a sua percepção dos mesmos. Como nos dizem Sprinthall & Sprinthall, (1993:306) “o conteúdo é importante, mas devemos ainda assim acentuar a importância do modo como as mensagens são transmitidas”. Os autores também referem que “O importante não é tanto o que a outra pessoa diz, mas sim a maneira como o diz (o meio). A verdadeira mensagem encontra-se no tom de voz, nas inflexões, na expressão facial, na postura” (*ibidem*).

Como referi anteriormente, as crianças têm a tendência para imitar o que vêem, ou seja, sendo o professor (à excepção dos pais), que passa mais tempo com as crianças, estas modelam o seu comportamento de modo a ficarem parecidas com o professor. Assim, urge a importância da postura do professor perante os seus alunos. Uma postura negativa, poderá influenciar os seus alunos da mesma forma. Por exemplo, uma professora que passe o dia a gritar com os seus alunos para poder controlar o comportamento dos mesmos, poderá verificar que os mesmos apresentarão o mesmo tipo de comportamento durante as suas brincadeiras. Podendo até utilizar o mesmo tipo de vocabulário que a professora.

A atitude do professor relativamente a um grupo minoritário poderá também ter um efeito significativo, tanto na forma como o aluno pertencente à minoria aprende a olhar para si próprio, como na forma como esse aluno é percebido pelos outros membros da turma”. Assim, é da responsabilidade dos professores garantir as condições para uma aprendizagem na sala de aula, não só pelo que dizem mas também pela sua postura (*ibidem*).

Para um aluno, realizar uma actividade/tarefa com sucesso, não basta ter vontade de aprender. Mas é obvio que o sucesso estimula os alunos, bem como, o fracasso inibe os mesmos, sendo que é função dos professores desenvolverem actividades com os seus alunos, de modo a que o sucesso domine os fracassos, como nos dizem Balancho e Coelho (1996:20) «nada produz tanto êxito como o próprio êxito». Segundo a teoria de Scmmerhill, (1960) que apoia “que a ameaça do fracasso não proporciona motivação aos alunos actuando, ao contrário, com prejuízo de um ambiente de aprendizagem seguro e eficaz”. Logo o trabalho

do professor deve ser feito no sentido de motivar para o êxito, tendo o cuidado de não deixar que o fracasso seja um obstáculo ao desenvolvimento.

1.1.4- Motivação e a Família

Todas as crianças começam por desenvolver as suas capacidades, no seio da família. E tal como os professores, os pais são agentes envolvidos na educação das crianças.

Para além das competências e conhecimentos que a criança adquire no contexto escolar, a criança tem acesso às mesmas através da participação indispensável da família e de todo o meio social em que está inserida, pois também transportam para a sala de aula o que aprendem em casa.

Como a escola não possui capacidades para apoiar na sua totalidade a formação, pessoal e educacional, das suas crianças, é obvio que aqui não estamos a por em causa a qualidades dos professores/educadores, mas sim a referir uma realidade actual. É certo que a pré-escola e a escola desempenham um papel fundamental neste sentido, mas não podem funcionar isoladamente.

Como assinalado na Convenção sobre os Direitos da Criança (Unicef, 1989), no que diz respeito à sua orientação e evolução das suas capacidades: “O Estado deve respeitar os direitos e responsabilidades dos pais e da família alargada na orientação da criança de uma forma que corresponda ao desenvolvimento das suas capacidades”.

A educação deve acompanhar o ser humano desde cedo na sua vida, principalmente nos seus primeiros anos, onde a educação pré-escolar exerce um enorme papel, bem como o 1º Ciclo. Assim, pretende-se que esta seja um ponto de partida para que a criança, um dia se torne num cidadão responsável, consciente e crítico, numa pessoa com valores e livre, que conheça o respeito por si próprio e pelo próximo e que, assim, viva bem em sociedade, para a sociedade e com a sociedade

Como refere Medeiros (2009:65) “ É, desde logo, na família que começamos a aprender muitas das dimensões que nos vão constituindo, fazendo de nós as pessoas que somos e vamos sendo. Há, em cada um de nós, um ser original mas que é aberto e constituinte. Por isto nos vamos educando e formando em diferentes contextos e ambientes educativos”.

A criança, desde o seu nascimento, encontra-se envolvida pelo seu meio social, que exerce uma grande influência sobre ela a diversos níveis, como por exemplo na formação da

sua identidade e desenvolvimento pessoal, através do processo de socialização. Este é um processo que se inicia desde a infância, permanecendo durante toda a sua vida.

Sendo que é na infância, que se dá a socialização primária, onde a criança adquire um conjunto de normas, valores, atitudes e comportamentos que a integra no seu meio, cultura e posteriormente num contexto escolar.

Piaget (1967:9) afirma que “desde o nascimento que o ser humano está mergulhado num meio social que age sobre ele tal como o meio físico. Mais ainda, (...) a sociedade transforma o indivíduo na sua estrutura intrínseca, porque o obriga a reconhecer não apenas os factos como também lhe fornece um sistema completo de sinais que modificam o seu pensamento, lhe propõe novos valores e lhe impõe uma sucessão indefinida de obrigações”.

Dado que a família é o primeiro grupo onde o ser humano se integra e desenvolve, o ambiente familiar deve proporcionar à criança estímulos favoráveis ao desenvolvimento de várias capacidades e valores, como fortes vínculos afectivos, que proporcionarão à criança uma maior facilidade em estabelecer laços sociais ao longo da sua vida.

Quanto à motivação, esta deve receber uma atenção especial e ser bem ponderada por todas as pessoas que lidam com as crianças, destacando-a no desenvolvimento pessoal e social da criança. Aqui pretendemos realçar o papel, tanto dos pais, como da escola, na construção motivacional, ou seja no desenvolvimento de aprendizagens, emoções, de aquisição de conhecimentos, de convivências sociais, de exibição de competências, etc. Alertando assim, para o desenvolvimento e o incentivo para a motivação intrínseca, diminuindo a carência da motivação extrínseca para elaborar uma actividade/tarefa.

O ideal seria, conseguir aliar o desenvolvimento da motivação intrínseca das crianças, através de estímulos adequado a cada uma delas, mas com a cooperação da motivação extrínseca, através de elogios, e incentivos, etc. Para isso, o adulto deverá participar neste desenvolvimento de uma forma acompanhada e atenta.

As emoções e a componente afectiva, deverão estar sempre presentes, visto serem “peças” indispensáveis neste processo de desenvolvimento, ainda mais quando nestas situações, os adultos, têm a oportunidade de retirar informações fulcrais para melhor compreender os comportamentos e motivações de cada criança. Depois de conseguirmos identificar e perceber alguns aspectos da motivação, podendo perceber qual a melhor forma de ajudar as crianças. Com isso, a criança sentir-se-á motivada a exercer actividades ou tarefas com vista no seu reconhecimento e em ter acesso à opinião de quem a observa, faz

com que a criança sinta que não está sozinha neste processo, ou seja, sente que o adulto, neste caso, os pais ou família mais chegada, estão presentes (Piaget, 1967:10).

Os bons motivos são sempre um bom “trunfo”, para o desenvolvimento da criança, porque assim, os elementos internos e externos funcionam de um modo equilibrado.

Sem querermos julgar ou apreciar, um facto da realidade da nossa sociedade, é que a maioria dos pais, trabalham fora de casa, logo implica menos tempo dedicado à família. Por vezes deparamo-nos com pais que poderão ceder com mais facilidade aos pedidos das crianças, como forma de colmatar os períodos de ausência, o que influenciará mais tarde na exigência das mesmas e que se note a falta de conhecimento em relação aos seus limites.

Outra questão fundamental a tratar está ligada à carência que as nossas crianças trazem para a sala de aula e para a escola. Ainda nos dias de hoje, algumas crianças apresentam sinais de falta de higiene pessoal, problemas relacionais com pais ou outros familiares, reflexos de vivências de uma carência económica, e mesmo falta de afectos, atenção e amor.

Maslow, como atrás mencionado, apresenta-nos uma análise de uma pirâmide que nos mostra as necessidades humanas. Sendo que as primeiras ordens estão associadas a necessidades de carência. Logo, o professor deverá estar atento ao contexto familiar dos seus alunos, bem como aos comportamentos que estes apresentam. Pois são através destes comportamentos que os alunos muitas vezes demonstram agressividade, rancor e amor. Depende dos agentes educativos desdobram estes comportamentos tentando ajudar a criança.

É importante, como professores, compreender toda a dinâmica que envolve a vida de uma criança, o seu ambiente familiar, as suas características pessoais, o ambiente afectivo, a componente económica em que elas vivem, e tentar perceber como elas se constroem e se inserem nas relações com os outros.

O conceito que a família tem da escola, influenciará a relação entre ambas e isso resulta na forma como se relacionam. A escola pode ser vista como um simples meio para ter um bom futuro, uma organização de aprendizagens e tomadas de consciência, ou simplesmente ser um local onde se deixa os filhos enquanto se trabalha.

Todas as crianças para aprenderem, precisam de ter condições para construírem a sua estrutura pessoal e adquirirem novos conhecimentos, a afectividade é uma componente muito importante para o desenvolvimento das crianças. A partir disso, as crianças formulam a sua auto-imagem, positiva ou negativamente.

Por exemplo, os pais se dão a sua opinião em relação aos seus filhos de forma negativa, transmitindo uma noção de inutilidade ou mesmo incapacidade de desenvolver algo,

as crianças criarão uma imagem pessoal diminuída, isto é, sem valor. Se as restantes relações que as crianças mantiverem, com amigos, familiares e escola, forem idênticas em termos de resultados, a auto-estima destas crianças será provavelmente muito baixa.

O fundamental aqui, é conseguir que as crianças compreendam que são capazes de fazer algumas coisas, melhor que outras. No entanto o que esperamos delas é que façam sempre o seu melhor. Quanto mais êxito uma criança obtiver mais acreditará nas suas capacidades, todavia o oposto poderá ter resultados negativos na criança, como nos dizem Sprinthall & Sprinthall, (1993:513) que a criança ao ser julgada “como tendo fracassado é visto de uma maneira terrivelmente traumatizante, a partir do qual se inicia um estado quase hipnótico, levando a criança a agarrar-se tão tenazmente ao conhecimento «seguro» que a curiosidade, a descoberta, a criatividade e mesmo o desenvolvimento cognitivo poderão ser atrofiados”. É necessário, para um bom desenvolvimento global, que as crianças tenham uma visão positiva acerca delas próprias. Logo, é preciso ter em atenção ao que se exige às crianças, tendo em conta sempre as suas idades ou estágio de desenvolvimento. Ajudando assim, as crianças a criarem bons sentimentos, a viverem em ambientes em que elas se sintam importantes e que podem sempre aprender e que a família está presente para as ajudar e respeitar. Proporcionando actividades/tarefas que permitem que a criança supere as suas dificuldades, aprendendo. Por exemplo colocar sumo num copo, mesmo sabendo que ela irá ter dificuldade e provavelmente derramar, incentivá-la a tentar. Apresentando o mesmo comportamento em relação as actividades escolares.

Quanto à prestação dos seus filhos no contexto escolar, os pais por vezes exigem de mais e isso pode resultar em impedimentos para o sucesso escolar. O excesso de exigências por parte dos pais, por exemplo, em relação às notas pode causar momentos de ansiedade que desenvolverá na criança problemas, tais como, a baixa auto-estima e níveis de exigência muito altos com elas próprias. Porque ao contrário do que é esperado, estas atitudes por parte dos pais, não ajudará no desempenho mas sim ajudará a travar este mesmo desempenho, no sentido em que a ansiedade servirá de elemento bloqueador da atenção ou reprimir a criança em relação aos seus sentimentos e ao que sabe. Quem nunca passou por aquela sensação de ter a matéria na “ponta da língua” e chegar ao exame e dar-lhe uma “branca”?

Podemos assim, concluir que em relação à motivação do aluno, as aprendizagens são um resultado da ligação entre os vários contextos em que ele vive, seja na escola, na família e na própria sociedade. O acompanhamento da vida escolar dos filhos, de uma forma consciente

e afectuosa, pode ajudar no reconhecimento antecipado de falta de motivação para a aprendizagem e assim formular hipóteses de modo a que a criança supere esta falta.

1.1.5 – O Educador/ Professor e a motivação

Qualquer que seja o ciclo a que estamos a leccionar, tanto o educador como o professor, tem um papel fundamental no processo de aprendizagens, logo na motivação dos alunos. Como refere Jesus (1996:14) “torna-se ainda mais relevante se tivermos em consideração a imprescindibilidade da motivação dos professores para a motivação dos seus alunos, para a qualidade do ensino, para a concretização dos processos de reforma do Sistema Educativo e para o desenvolvimento pessoal e profissional de próprio professor”.

Uma das responsabilidades que nós como agentes educacionais temos é de fornecer, proporcionar momentos didácticos, lúdicos e com consistência, de modo a que os nossos alunos, possam desenvolver-se tanto a nível pessoal como social.

Como podemos verificar e realçar alguns objectivos que estão apresentados na Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, sendo que nos artigos 7º e 8º podemos encontrar nas alíneas a) e h):

a) “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”;

h) “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”;

Sabemos que o nosso papel, na educação, é variado, complexo mas motivador. O pretendido é que sejamos, dinâmicos, comunicativos, afectuosos, capazes de transmitir conhecimentos, de educar, incluindo também, estratégias, métodos e valores importantes aos nossos alunos. Valores que passem pela compreensão, respeito pelo outro, a valorização das relações, e o respeito pela diferença. Nas aprendizagens, conseguir despertar e desenvolver o espírito crítico, a reflexão, estimular a curiosidade, criatividade, etc.

No que diz respeito à auto-estima do professor, esta será resultado da relação que ele tiver com todos os restantes elementos do processo educativo. E como agente educativo, o professor deve, como refere Balancho e Coelho (1996:26) “acreditar que, como agente

fundamental do acto educativo, será capaz através da sua actuação, de preparar os alunos para a vida, modificando comportamentos, ministrando saberes, vocacionando-os para o futuro de uma forma construtiva”. A reflexão torna-se importante, para que o professor consiga analisar o seu comportamento, de modo a reformular as suas opções e práticas com os seus alunos e com a comunidade escolar.

Os mesmos autores dizem-nos que a “maleabilidade de procedimentos, a abertura a novas técnicas e teorias, a diferença de actuação, consoante o tecido social no seio do qual trabalha, são constantes fundamentais no profissionalismo de qualquer professor”.

Com esta citação podemos verificar que os autores incluem nos objectivos da formação inicial de professores vários aspectos, que vão ao encontro das competências que se esperam que os educadores e professores desenvolvam ao longo da sua vida profissional.

O professor deve motivar os seus alunos na construção de aprendizagens em que os alunos aprendam a transformar o saber em saber fazer. Mas como conseguimos desenvolver a motivação no aluno?

Pensamos primeiramente, que é necessário desenvolver um bom relacionamento entre professor-aluno. Uma das nossas funções é a de cumprir o programa, é certo, mas não podemos dar primazia a este facto, mas sim ao bem-estar dos nossos alunos, conseguindo uma gestão equilibrada dentro da sala de aula.

A empatia através do diálogo, a partilha de saberes, a valorização das qualidades humanas, intrínsecas de cada um, a sensibilidade, o carisma e o sentido de humor, são todas características que um professor deverá transportar para a sala de aula. No entanto, sem nunca desvalorizar o efeito e a importância das estratégias de trabalho, fazendo com que estas sejam inovadoras, diversificadas, e apoiar-se a recursos como por exemplo, a materiais apelativos, lúdicos de forma a “prender” a atenção, o interesse e a motivar a participação dos seus alunos, facilitando as aprendizagens e aumentando os conhecimentos de cada um. Mas nem sempre conseguimos atingir os objectivos pretendidos, nem satisfazer as expectativas de todos os alunos, o que por vezes poderá fazer com que nos sintamos desmotivados.

No que diz respeito ao professor alcançar os objectivos, Sprinthall & Sprinthall (1993:360) afirmam que “os professores rapidamente compreendem que é impossível alcançar um tal objectivo, mas têm de ter cuidado em evitar que as outras pessoas descubram a verdade”.

Para isso, o professor deve estar em constante actualização dos seus conhecimentos, bem como aperfeiçoar os mesmos, de modo a reflectir sobre o seu próprio desempenho,

alterando ou modificando a sua prestação pedagógica. A complexidade do trabalho do professor realça a importância da reflexão e uma grande disponibilidade para apoiar todos os alunos, e em especial, aqueles alunos que apresentam necessidades educativas especiais ou até mesmo comportamentos invulgares e perturbadores.

O professor ao assumir este papel deverá assumir a sua responsabilidade. Pois a responsabilidade e o desempenho estão directamente relacionados. Quanto maior é o nosso compromisso, melhor será o nosso desempenho, e por outro lado, quando uma terceira pessoa nos sugere ou ordena aceitar uma responsabilidade que não é assumida por nós, o nosso desempenho será gravemente reduzido.

Na sala de aula, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, os benefícios pertencem ao aluno e são da sua responsabilidade, sendo que ambos, professor e aluno, devem partilhar a responsabilidade deste processo, actuando com sócios. O facto de o beneficiário principal ser o aluno, não deverá impedir ao professor que este dê o melhor de si, durante todo o processo de ensino (Pérez 2009:96-97).

Uma das formas de um professor conhecer bem os seus alunos, isto é, saber as suas histórias de vida, é através do contacto que este estabelece com a família. Como já referi anteriormente, o professor e a família não podem actuar isoladamente, mas sim dividir a responsabilidade em relação ao aluno. Todo o processo de aprendizagem não pode ser reduzido ao contexto escolar. Os frutos dessa relação, entre escola e família favorecem a troca de conhecimentos, o que resultará em aprendizagens e educações significativas. Ter acesso às vivências pessoais dos nossos alunos, permite-nos melhor, bem como, criar aulas mais enriquecedoras e significativas para cada aluno.

Cada vez mais verificamos alunos que não se concentram, não estão motivados e não demonstram prazer nem vontade em aprender. Quando tentamos perceber de quem é a responsabilidade, comumente a culpa incide no aluno, porque não estuda, ou porque o professor não motiva, ou os conteúdos não são atractivos ou podem não estar adaptadas à realidade de cada um. Culpa essa, que por vezes também recai sobre os pais que não dão a devida atenção aos seus filhos. No fundo, o que temos que nos capacitar, é que isso é um processo em que todos os agentes são importantes, todos eles têm um papel fundamental para que o sucesso seja garantido.

Para finalizar, devo referir que a motivação terá um papel fundamental para o decorrer de todas as actividades, seja pela utilidade das aprendizagens a realizar pelos alunos, seja pela curiosidade de estes trazerem para a aula as suas dúvidas e procurarem respostas a ela, ou pelo

facto de dar espaço a que os alunos façam as suas próprias conclusões. Valoriza-se, deste modo, a motivação, as metas de aprendizagem, ou seja, “ a realização de uma tarefa com o objectivo de aprender”, em detrimento das metas de execução, “quando o aluno encara a tarefa com a preocupação em sair-se bem ou evitar sair-se mal” (Monereo, 2007:117).

É necessário o professor concentrar-se no trabalho e no esforço, para elaborar e construir estratégias inovadoras, estimulantes, adequadas às vidas e experiências dos seus alunos, para que assim o conhecimento faça sentido para o aluno.

2 - Estágio

2.1-Enquadramento de Estágio

A educação é um pilar importante na constituição e construção do futuro, logo das crianças de hoje, serão elas que definirão o destino do nosso país. Torna-se assim fundamental consciencializá-las para o modo como as sociedades se desenvolvem e funcionam, bem como dotá-las para o desenvolvimento social, económico e tecnológico.

É, principalmente, na escola que estas crianças têm acesso a estas informações e apreendem todos estes factores, tornando assim o papel do professor fulcral neste processo, papel este, que assume uma grande responsabilidade, na medida em que nos tornamos no elemento que tem ao seu cargo a gestão pedagógica, bem como todo o trabalho desenvolvido na sala de aula.

Quanto à clarificação do que é ser professor, Neves (2008:6) refere que “O professor é acima de tudo um “indivíduo” com uma história de vida, uma família, pertencente a um meio e a um estrato social, que possui inúmeras vivências, conhecimentos, crenças e motivações”. Porém, a sua experiência de vida pessoal deve ser complementada com a vertente profissional, aspecto a começar a ser desenvolvido na formação inicial e ao longo do seu desempenho como agente de educação.

Tal como Delors *et al* (1998:131) diz, “para melhorar a qualidade de educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”.

Precisamos ter em atenção que todo este processo implica uma mudança de papéis, isto é, passamos do estatuto de alunos, para o de professores, no qual transportamos as nossas vivências, experiências, conhecimentos, etc. Figueiredo (2002:14), a este respeito, diz-nos que

“Cada formando inicia a sua formação formal com um perfil único de experiências, motivações, expectativas e itinerários de aprendizagem, abordando a formação de professores com um repertório de capacidades, concepções e conhecimentos igualmente ímpar. Os contornos do seu processo serão delineados em função dessas características, construindo progressivamente e em interacção com as oportunidades de formação, um esboço irrepetível de profissional”. Na opinião de Feiman-Nemser (1983), referido por Maria Figueiredo, (2002:15), podemos identificar quatro fases no processo de formação: “Uma fase de pré-formação, que inclui as experiências prévias e representações de ensino que os candidatos a professor possuem (normalmente como alunos) e que podem influenciar, de forma inconsciente, o seu percurso formativo bem como a prática que desenvolverá como profissional. A fase de formação inicial, correspondendo ao período de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, permite adquirir as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho da profissão”, sendo que as restantes fases dizem respeito à formação contínua do docente, desde que este inicia a sua vida profissional.

Podemos considerar, a última etapa da formação de professores, como sendo o estágio. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa, estágio está definido como: “Tempo de tirocínio; aprendizagem profissional; situação transitória”. Assim, o estágio, torna-se numa experiência na formação dos professores, que surge de uma forma estruturada e organizada, sendo um pilar essencial na preparação para a profissão futura.

No que diz respeito às tipologias de estágios curriculares, Caires (2001:20-21) identificou através da revisão de literatura efectuada por Ryan e os seus colaboradores (1996), que existem várias formas de conceptualizar a ligação entre a componente teórica e o próprio estágio.

Sendo assim, uma forma de conceptualizar esta ligação, é o estágio como capacitação de um aprendiz, aqui como defende a autora: “neste tipo de estágio a aprendizagem é concebida como primordialmente activa, experimental e indutiva e, por essa mesma razão, deverá passar pelo contacto e manipulação directa da realidade”. Como objectivos do aluno, temos principalmente o domínio, não descuidando “algumas competências práticas importantes na sua área profissional e a gradual conquista de um maior à vontade no papel e tarefas que lhe estão inerentes” (*ibidem*). Para isso, o melhor modo para que o aluno passe e “viva” no seu contexto específico e que consiga adquirir as condições fundamentais para atingir o objectivo pretendido. Assim como o estágio é desenvolvido num contexto específico, ou seja, real, a orientação por parte da Universidade (Orientadora de Estágio), é feita através

de observações e cabe-lhe, como refere a autora, um "papel secundário", no entanto não deixando de orientar o seu formando.

Outra abordagem que Ryan nos apresenta, é o estágio com preocupações desenvolvimentais, onde a aprendizagem "é concebida basicamente como uma experiência de crescimento pessoal implicando a reflexão do aluno sobre o impacto das suas experiências de vida na sua prática profissional". Esta forma ou modelo, surge "aplicado nas áreas sociais e humanas, sobretudo nos cursos e profissões envolvendo as relações interpessoais e as relações de ajuda". Quanto ao estágio privilegiando a articulação de conhecimentos e competências, a tarefa fulcral é a de "desenvolver relações entre a aprendizagem cognitiva e experimental e, entre a teoria e a prática". O que é pretendido aqui é que o aluno avalie de uma forma crítica as suas práticas, interligando e pondo em prática os seus conhecimentos, tanto empíricos como teóricos. Neste modelo o aluno disponibiliza e pratica algumas habilidades (conhecimentos, valores e capacidades), reflectindo sempre sobre as suas práticas (*ibidem*).

No nosso estágio, existiu uma componente direccionada às relações inter-pessoais, e tal como diz a mesma autora (*ibidem*): "o estágio exige e desenvolve, por um lado, capacidades de estabelecer relações com outros profissionais, de resolver problemas e de tomar decisões e, por outro, ter perspectivas críticas relativamente à sua profissão e ao sistema, bem como mudanças pessoais em consonância".

Uma das grandes finalidades na educação é delinear objectivos que orientem a própria formação de professores, tornando-se assim, num processo no qual os mesmos objectivos são atingidos.

A formação de professores pode-se considerar um sistema, dentro do próprio sistema educativo, no sentido em que aponta, para uma formação de agentes profissionais de educação, ajudando para a concretização dos objectivos de melhoramento da qualidade do nosso ensino e das aprendizagens dos alunos que fazem parte deste mesmo sistema de ensino.

Quanto à organização actual da formação de professores, Figueiredo (2002:17), refere que esta divide-se em três fases: a formação inicial, a contínua e a formação especializada, sendo que irei analisar somente a primeira, a formação inicial.

A mesma autora referencia Campos (2002), afirmando que "Como primeira etapa de construção desse percurso de desenvolvimento profissional, a formação inicial visa proporcionar a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequada ao exercício da função docente. É a etapa

destinada a capacitar os futuros professores para desenvolverem a função docente, permitindo ainda que adquiram os meios para a formação contínua”.

Outro aspecto fundamental da formação de professores, são os conteúdos, ou seja, o modo como o professor os expõe perante os seus alunos. O professor deve apoderar-se e dominar os conhecimentos dentro do conteúdo a desenvolver com os seus alunos, tendo em conta, a forma como o apresenta e desenvolve, contando sempre com as dificuldades e facilidades que os alunos apresentam.

A este propósito Figueiredo (2002:30) refere que “A formação de professores deverá coordenar a construção de conhecimento disciplinar e pedagógico, determinando que conhecimento do conteúdo de ensino e que outro tipo de conhecimento os professores necessitam e quando e através de que meios podem desenvolver esse conhecimento”.

Para que a prática de ensino seja concretizada de uma forma positiva, é necessário ser assegurada através da junção da experiência pessoal de cada um, com a relação e partilha com os seus pares e mestres constituintes no processo de iniciação.

A mesma autora refere que este “processo inicia-se pela observação de “bons professores” durante um período de tempo prolongado, passando a trabalhar com esse “mestre” por forma a adquirir as competências práticas e aprender a funcionar em situações reais” (Figueiredo, 2002:31). A mesma autora, em relação aos conteúdos que devem ser incluídos na formação diz-nos: “ Compete à formação de professores desenvolver a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de conceitos de sociedade, hegemonia, poder, construção social do conhecimento ou reprodução cultural, tidos como conteúdos a incluir nos programas de formação”.

Ainda no que diz respeito a formação inicial de professores e o currículo, Alonso, Ferreira, Santos et al (1994:23-24) corroboram outros autores, definindo alguns critérios que surgem como uma referência à orientação da formação de professores, sendo estes os seguintes: “É uma estratégia de formação de professores, *investigadores e construtores de currículo* (1897), pois exige deles atitudes e metodologias de *observação, experimentação e pesquisa*, que os capacita para uma tomada de decisões autónoma (Alonso, 1989). Todo o trabalho se articula em torno de um ciclo de *planificação-intervenção-análise/reflexão-planificação* (Elliott, 1990) ”.

Torna-se assim, um importante instrumento/ recurso, ao qual os formandos relacionam a teoria com a prática. Como durante o projecto curricular, por vezes, surgem alguns

problemas na prática, o que requer um recurso constante à teoria do mesmo. Logo a relação entre teoria e prática torna-se evidente, tendo em conta a investigação e a resolução de problemas. A reflexão sobre a prática, deverá ser contínua, onde os professores vão reformando e elaborando o seu pensamento, bem como o conhecimento profissional.

Esta reflexão quando feita com outros colegas, faculta a capacidade de trabalhar em equipa, o que facilita na melhoria da profissão docente, e “desenvolve atitudes e competências interpessoais através da multiplicidade de interações, exigidas no desenrolar do projecto, com os alunos, colegas, supervisores, formadores e outros agentes da comunidade educativa e do meio envolvente” (*ibidem*).

Sendo assim, torna-se importante que o estágio surja como um momento privilegiado na carreira do docente, em que este deverá enriquecer os seus conhecimentos, bem como desenvolver as suas competências, devendo aprender tanto por si próprio, como pelas relações interpessoais que realiza durante este período.

Saliente-se também que a primeira ligação, ou o primeiro contacto, que os professores têm com o currículo, dá-se durante a sua formação, logo torna-se importante perceber o seu conceito. Vários autores apresentam-nos diferentes definições de currículo, ou seja, não existe um sentido único para este conceito. A questão essencial, aqui, é o professor saber que será através do currículo que saberá o que fazer com os seus alunos, ver o currículo como um guia para a sua acção.

Ribeiro (1996:13) referencia Saylor e Tanner quando estes afirmam que do currículo fazem parte todas as experiências de aprendizagem proporcionados pela escola. Porém Tanner salienta ainda que o conjunto dessas aprendizagens planeadas e os resultados de aprendizagens definidas proporcionam o desenvolvimento constante do aluno no âmbito das suas competências sociais e pessoais.

Por outro lado, Zabalza (1994) diz que o currículo é o conjunto de aprendizagens alcançadas dentro e fora da escola, devido à intervenção directa ou indirecta da própria escola. É portanto, o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que são consideradas importantes para serem trabalhadas na escola, ano após ano.

Por último, Alonso (2000) entende o currículo como um projecto integrado e global de altura e de formação que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas, com o fim de permitir uma medição para todos os alunos.

Flores (2000:88), no seu livro *A Indução no Ensino*, referencia Lorenzo (1994), que nos apresenta o tríptico carácter do currículo: ”*prescrito*, uma vez que o ensino é sempre uma

actividade intencional (uma prescrição do que se quer fazer na prática da escola e da aula, isto é, um guia de acção); *explicativo*, já que o currículo constitui uma oportunidade permanente para reflectir sobre a acção educativa, para deliberar e explicar o que ocorre em cada contexto pedagógico e *prático*, porque o currículo melhora a prática de ensino”.

Como tal, o professor deverá ser capaz de por em prática o que pretende realizar, tendo em conta os alunos que tem, ou seja, adequar as actividades tendo em conta o contexto sociocultural, os desenvolvimentos, e os progressos dos seus alunos. Tomar decisões em torno dos seus alunos, utilizar recursos adequados aos mesmos. Como refere Zabalza (1994:27), o professor deve incluir aspectos na sua prática, tais como: “o estabelecimento de prioridades; a selecção de técnicas didácticas; a integração das actividades escolares com as extra-escolares, das planificadas com as espontâneas; a acomodação dos conteúdos às condições do contexto sociocultural, do progresso dos alunos e dos recursos existentes; o manuseamento eficaz dos materiais já existentes e/ou a criação de outros; decisões em torno da organização da turma, a sua estruturação espaço-temporal, a forma de actividade e/ou conhecimento a desenvolver, etc.; sistemas de análise permanente da dinâmica da turma, da evolução dos alunos, da funcionalidade e eficácia dos diferentes componentes curriculares postos em jogo nesse processo, etc.”.

Cada vez mais se fala em currículo escolar, e quais as suas finalidades, se as aprendizagens são importantes ou desnecessárias, isto é, o que é importante esclarecer e perceber é se realmente faz sentido o currículo escolar. A sociedade actual, cada vez mais exige um ensino melhor para os seus cidadãos, por diferentes razões, sendo estas, o facto de a nível económico a competição ser maior, a nível social, a aquisição e domínio de competências possibilita um maior sucesso na vida futura, na medida que melhora a sua qualidade de estar e conviver com os outros em sociedade. A nível cultural possibilita a convivência com a diversidade que está cada vez mais patente nas nossas sociedades. E é na escola que estas competências começam a ganhar sentido e importância.

Quanto à diversidade dos públicos escolares nas sociedades actuais, Roldão (1999:53) refere que esta questão tem sido vista como um problema, mas a autora defende: “Julgo que importa reconceptualizar a diversidade como um potencial de enriquecimento, como base para uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos”.

A mesma autora ainda nos apresenta outro conceito de currículo como sendo um conceito “passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos

inúmeros modos e variadas perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento (Apple: 1997; Carrilho Ribeiro:1990). Mas, se procurarmos defini-lo diacronicamente, no quadro histórico-cultural da relação da escola com a sociedade, então podemos dizer que currículo escolar é - em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999:24).

A escola actual é um espaço onde se encontram e cruzam muitas culturas distintas o que proporciona aos alunos uma medição reflexiva entre a sua cultura experimental e a pluralidade de influências culturais o que provoca a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência dos alunos. Assim sendo, o currículo é o texto que contém o projecto de reprodução social e de produção da sociedade, em que os sujeitos formam-se em agentes de criação e de mudança cultural. Sendo o desafio da escola transformar-se num projecto aberto, um espaço de confluência de diálogo e comunicação entre diferentes grupos sociais.

Como diz Alonso, citando Gimeno (1993:43) “ Parece claro que o objectivo básico da actividade educativa escolar é possibilitar que os alunos/as elaborem pessoalmente o conhecimento e os significados a partir da sua experiência vital com a realidade, que reconstruam a cultura e não simplesmente que adquiram”, assim o conhecimento deve surgir da procura e da pesquisa. Isto origina a que os professores reestremem a sua visão do conhecimento e do saber tendo em conta a realidade do seu grupo de alunos. A escola actual não se deve limitar a transmitir saberes através de conteúdos, mas sim criar e desenvolver diversas estratégias, em que as diferentes áreas de saber adquiram sentido ao tratar de problemas e acontecimentos actuais e ajudem os alunos a tornarem significativas estas experiências e a participar activamente na transformação da realidade (Alfieri, 1995).

Segundo Gimeno (1993) citado por Luísa Alonso (2000:59) existem vários contextos que moldam e conformam o currículo, sendo estes:

- O contexto pedagógico – didáctico, determinado pelas formas de organização das actividades de ensino-aprendizagem;
- O contexto psicossocial, o clima que se cria na sala de aula e que pré-determinam as relações entre grupos com as suas normas, valores, afectos, estilos de liderança que condicionam os processos da aprendizagem curricular;
- O contexto organizativo da escola, com a sua cultura, formas de organização, coordenação e comunicação, distribuição de espaço e de tempo;

-O contexto do sistema educativo, que determina o texto curricular através da representação que faz nos programas que regula o percurso escolar, sobre os serviços de inspecção, os manuais virão determinar as margens de autonomia de decisão para alterar e transformar os contextos anteriores de efectivação do currículo;

- O contexto exterior à instituição escolar que determina as decisões curriculares através de diferentes pressões: económicas, políticas, influência das famílias, influência dos sindicatos e associações de professores, dos meios de comunicação social.

O currículo deverá ter a colaboração de todos que nele participam, sendo alunos, professores, família, administração. É certo que os professores e alunos são os principais participantes, mas sem a ajuda dos outros agentes o currículo enquanto projecto não se realizará da melhor forma.

Como projecto, o currículo, deverá ser aberto e flexível, na medida em que este implica ter que tomar decisões, investigar, reflectir para que possa existir uma adequação da forma de agir face às várias necessidades dos contextos e dos próprios alunos.

Assim, tudo o que o professor decidir sobre como desenvolver o currículo depende de diferentes factores, contando e valorizando as suas experiências, vivências e opiniões sobre os seus alunos, bem como, dos conteúdos a desenvolver. São essas decisões que visam um equilíbrio constante entre o que se pretende atingir e a situação na qual, e para a qual, se está a trabalhar. Portanto é necessário tomar mais consciência do processo e consequente responsabilização de todos os seus agentes.

O nosso maior desafio e trabalho durante a nossa formação desenvolvem-se fora da escola, isto é, nos bastidores, visto que dentro da sala de aula, os “actores” principais, são os alunos. Tornando-se assim, a planificação fundamental para o desenvolvimento e sucesso educativo dos seus alunos. Planificar torna-se numa actividade de extrema importância para educadores e professores. Sendo que estes dedicam muito do seu tempo a planificar, o que irá conduzir a sua acção e é a uma determinante daquilo que se aprende na sala de aula. O currículo, como documento publicado, é um elemento orientador para todo um país ou região, e cabe a cada escola, e a cada professor, moldá-lo e transformá-lo à realidade dos seus alunos.

Como nos diz Zabalza (1994:12) “Há uma grande diferença entre o professor que actua na aula sabendo por que razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias, etc. e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa”.

A importância de planificar é evidente, é um factor essencial que o professor possui de modo a que tenha um fio condutor para as suas aulas, como um mapa, traçando um trajecto para se chegar ao destino, embora que se no caminho, se tiver que fazer uns desvios, mas no final se chegar ao lugar pretendido, que assim seja. A planificação deve ser uma previsão do que se quer fazer com os alunos, tendo em conta as tarefas/actividades, o material a usar e principalmente a participação de todos os alunos. As relações pessoais entre todos os elementos do grupo, alunos, professores, fazendo com que os alunos saibam e sintam que são fundamentais em todo o processo. Os principais objectivos da planificação são os de clarificar os conteúdos, os meios, os métodos, orientando assim o professor e fazendo com que este ganhe consciência do que vai implementar. Como refere Zabalza (1994:47) que nos diz que se trata de “converter uma ideia ou um propósito numa acção”. Completando o processo a seguir à medida que este vai o pondo em prática.

Robert Yinger, referido por Arends (1999), apresenta-nos dois tipos diferentes de planificação: as de curto e as de longo prazo. Sendo que apenas abordaremos as planificações a curto prazo, pois foram as que utilizei durante o meu estágio, visto não ser possível planificar com mais antecedência.

Assim por planificações de curto prazo, compreenda-se os planos diários, que “esquematisam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação” (1999:59), basicamente trata-se de um plano de tudo aquilo que irá decorrer durante a intervenção planeada.

Por objectivo Roldão (2003:21) refere: “De forma simples, é aquilo que pretendemos que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, e face a um determinado conteúdo ou conhecimento”. Surgem por diversas vezes algumas dúvidas entre o conceito de objectivo e de competência, e digo isso porque pessoalmente aquando do início do meu estágio confundia estes dois conceitos.

A mesma autora defende que o objectivo está associado a um fim, uma meta a alcançar que é baseada em conhecimento ou conteúdos, enquanto a competência, é algo que o aluno pode mostrar, é mostrar “ «Saber um uso» pode assumir-se como o oposto de «saber inerte». Ou seja, ao falarmos de competência referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles” (2004:21). Ainda associa ao

velho ditado que nos diz que quem aprende a andar de bicicleta, nunca esquece, isto é, uma vez que se adquira uma competência “não se esquece nem se perde (pense-se em coisas tão concretas como tocar piano ou conduzir...) - mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre” (*ibid*: 21).

Todos os docentes, em todas as escolas, são responsáveis pelas actividades de ensino-aprendizagem, isto é, pelas planificações, tendo em conta a actuação. Após este momento surge a avaliação como mais uma fase de todo o processo educativo. A avaliação dos alunos é da inteira responsabilidade do professor, sendo que este deverá acompanhar todos os passos a ter em conta durante este processo.

Assim a avaliação tem sido alvo de várias opiniões, visto representar um processo de grande importância no ambiente educativo. Logo surgem-nos diferentes perspectivas acerca deste tema. Como Zabalza (1994:219) refere, a avaliação tornou-se “num autêntico campo de confrontação, tanto ideológica como técnica” diz ainda que a avaliação para alguns é vista como “os «diabos» da esfera educativa: é repressiva, é um instrumento de poder, aliena o aluno, é memorística, reflecte um estilo conservador e autoritário de ensinar, provoca efeitos muito negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual das crianças, etc.”. Enquanto para outros, este processo de avaliar é o recurso fulcral de todo o sistema educativo e que sem a avaliação “os professores não poderiam manter a ordem na aula, nem apreciar os resultados dos processos instrutivos, nem classificar os alunos, etc.”

Então é da responsabilidade dos professores avaliar os alunos de forma coerente e correcta, levando-os ao sucesso educativo. O mesmo autor defende (1994:220) que “para ser um professor à altura da época, capaz de responder satisfatoriamente às necessidades que a escola deve satisfazer, e inquieto a nível profissional, tem que ser capaz de proceder a boas avaliações e dispor de um amplo repertório de técnicas para as efectuar”. Na opinião de Zabalza, existem dois princípios que devem ser utilizados como referência no momento de avaliar. Sendo a medição e a valorização, que desempenham papéis diferentes no processo de avaliação. Quanto ao primeiro princípio, a medição, que é entendida como a recolha de informação e que é através desta que “podemos constatar o estado actual do objecto ou situação que queremos avaliar”. Já a valorização o autor refere que é através desta que “realizamos uma comparação entre dados obtidos na medição que reflectem o «como é» do aspecto a avaliar e uns determinados parâmetros de referência que reflectem o «como era» ou «como deveria ser» desse aspecto”. Portanto, as duas dimensões apresentadas pelo autor são fundamentais para uma boa avaliação, isto porque, por exemplo, uma avaliação sem a

dimensão da valorização ficaria limitada a uma única medição descontextualizada, por outro lado uma avaliação sem medição a “valorização isolada dá lugar a uma «opinião» subjectiva e não a uma avaliação” (*ibid*, 220). O parecer do docente não apoia na totalidade a realização de uma avaliação correcta e coerente.

Existem outros tipos de avaliação, sendo que apresentaremos de seguida duas formas de avaliar, a avaliação formativa e a sumativa. Segundo Serpa (1995:80) o conceito de avaliação formativa “goza de simpatia porque expressa a utilidade básica do ensino para quantos põem o acento na construção do indivíduo. Mais do que legitimar um sistema instituído, pretende-se dar voz e desenvolvimento ao beneficiário imediato da educação: o aluno”. É uma avaliação que tem como objectivo guiar o aluno durante o trabalho, identificando quais as suas dificuldades e ajudando-o a descobrir formas de colmatar as mesmas. A mesma autora refere L. Allal (1986:80), no que diz respeito à estruturação da avaliação formativa. O autor menciona que esta apresenta três etapas sucessivas:

“a) «recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades [...] sentidas pelos alunos».

Obriga a definir «o quê» e «como» observar ou analisar.

b) «interpretação dessas informações numa perspectiva de [...] diagnóstico».

Um levantamento exaustivo de dados, sem qualquer quadro interpretativo, pode tornar-se tão desorientador como ausência de recolha de informação.

c) «adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas».

Trata-se de descobrir as estratégias que poderão debelar as dificuldades encontradas ou estimular o aprofundamento das questões”.

Neste tipo de avaliação, para além do papel do professor na sua aplicação, encontra-se subjacente o papel do sujeito avaliado, pois este também se torna avaliador dos outros e de si próprio.

Quanto à avaliação sumativa, esta possui um carácter diferente da apresentada anteriormente. Podíamos verificar que na avaliação formativa o principal objectivo é identificar e colmatar as dificuldades do aluno, enquanto na sumativa o principal objectivo é o de “determinar o grau de domínio do aluno numa área de aprendizagem” (Serpa, 1995:78). O resultado poderá ou não levar a uma classificação, que por sua vez, poderá ou não ser usada como certificação de uma aprendizagem já feita. Portanto trata-se de uma avaliação ligada à

classificação, onde integra todas as informações recolhidas durante um determinado processo, em diferentes domínios de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno.

A grande diferença entre a avaliação formativa e a sumativa, tem por base três critérios de diferenciação, embora as características atribuídas a um e a outro tipo de avaliação não sejam absolutas para cada um deles. Referem o objectivo da avaliação, a porção de curso abrangida pela avaliação e o nível de generalização dos saberes, competências ou habilidade que se pretendem” (Bloom, Hastings e Madaus, cit.in Serpa, 1995:88).

Muitos professores olham para a avaliação de forma negativa, no entanto assumem que esta também é um elemento muito importante no processo educativo e que através da mesma podemos atingir um dos principais objectivos do ensino, que é o sucesso de todos os alunos.

No que diz respeito à avaliação das crianças com quem trabalhei, esta foi feita na sua maioria através de grelhas de verificação (Anexo 1) para o pré-escolar e (Anexo 2) para o 1º ciclo, que foram elaboradas todas as semanas, contendo os descritores de desempenho ou objectivos específicos de cada sequência didáctica. No decorrer das actividades, ia observando (observação directa) as crianças e preenchendo as grelhas, baseando-me também nas fichas que elas faziam. Como nos dizem Quivy e Campenhoudt (1992:196) “os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a medição de um documento ou de um testemunho”. Assim entendemos que a observação directa é aquela em que o próprio investigador (neste caso professor) procede directamente à recolha das informações necessárias sem que interaja com os sujeitos interessados. Ao definirmos os objectivos que pretendemos que as crianças atinjam e ao incluirmos os mesmos nas grelhas, podemos ir confirmando ao longo da actividade se a criança evoluiu ou sente alguma dificuldade, para que assim possamos colmatar estas mesmas dificuldades. Para além de todas estes parâmetros acima referidos, a reflexão adquire um papel cada vez mais importante no ensino reflexivo e nos professores reflexivos.

Assim a reflexão deverá ser uma constante durante toda a nossa vida como professores. Devemos reflectir em todos os momentos incluídos nas nossas práticas educativas, isto é, antes da intervenção, durante a acção e após a mesma. Como defende Zeichner (1993:17), que a “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor”, e que o cenário desejável na formação de professores, seria que com a ajuda dos formadores, os futuros professores

interiorizassem “a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional”.

Dewey referido por Zeichner (1993:18-19) define a acção reflexiva, como sendo activa, persistente e cuidadosa em relação aos motivos e aos objectivos que se pretende. Dewey ainda refere que a reflexão “não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores”, mas sim “é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor”. Todo este processo implica intuição, emoção e paixão para além da constante procura de soluções lógicas e racionais para todas as situações possíveis.

O mesmo autor apresenta-nos três atitudes imprescindíveis para a acção reflexiva. Sendo que a primeira, é a abertura de espírito, que está ligada “ao desejo activo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força”. Onde os professores reflexivos questionam-se com muita frequência tudo o que fazem dentro de uma sala de aula. Quanto à segunda atitude, o autor refere que é a responsabilidade que “implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção” e que também “implica que se reflecta sobre as consequências inesperadas do ensino”, visto o sistema não apresentar as melhores condições. O professor reflexivo avalia o ensino, questionando-se se gostou dos resultados ao invés se questionar se atingiu os objectivos.

Para terminar, Dewey, ainda referido por Zeichner (1993), refere-se à terceira atitude como sendo a sinceridade. O professor deve ser o responsável pelas suas aprendizagens, bem como possuir componentes essenciais como a abertura de espírito e a responsabilidade para que assim seja um professor reflexivo.

Contudo, é uma realidade que o ambiente que normalmente encontramos numa sala de aula, tem um ritmo acelerado e imprevisível, onde os professores têm que estar sempre a tomar decisões rápidas e espontâneas. Zeichner (1993:19) diz-nos que para além disso “existem numerosas limitações institucionais, tais como a falta de tempo, alunos a mais e a pressão para se cumprir um dado currículo num determinado período de tempo, que moldam e limitam as acções dos professores”. Como a falta de tempo é uma referência na vida dos professores, pergunta-mos, como ainda têm tempo para reflectir? Dewey refere-se (1993:20) “um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o acto e o pensamento” e que os professores reflexivos as acções são” projectadas e planeadas de acordo com fins que têm vista, o que lhes permite saberem quem são e quando agem”. Assim é necessário formar educadores e

professores para que estes estejam conscientes das suas atitudes, rotinas e métodos de reflexão e que assim possam melhorar as suas acções educativas e desenvolverem-se tanto a nível profissional como pessoal.

2.1.1- Caracterizações do estágio

Faz todo o sentido, apresentar as duas distintas instituições, nas quais decorreram o estágio como referi na página 5, sendo assim possível clarificar melhor os dois contextos, sendo que a primeira, foi no contexto do Pré-Escolar, no Infantário de Ponta Delgada e a segunda na Escola Básica e Integrada Roberto Ivens, com um 3º ano do 1º Ciclo.

Tenho que salientar que em ambas as instituições, a minha integração foi muito positiva, desde logo fui bem recebida pelas Orientadoras e Supervisoras de estágio e pelos restantes professores. No que diz respeito às pessoas não docentes destas instituições, sempre houve uma relação de respeito mútuo e cordialidade.

Desde cedo, que as Orientadores (Universidade e Instituição) disponibilizaram as informações acerca das próprias instituições, da sua gestão e de como funcionavam relativamente a certos aspectos que possam regular o desempenho do estagiário. Tive a oportunidade de ter acesso ao Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Grupo/Turma, onde pude constatar e analisar vários aspectos fulcrais para um bom desempenho.

Os instrumentos e os processos utilizados para a recolha de dados foram a observação do grupo/ turma (participada e não participada); a análise documental (Projecto Educativo de Escola (PEE), Projecto Curricular de Escola (PCE), Projecto Curricular de Turma (PCT), Plano Anual de Actividades (PAA), Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Modelos Curriculares para a Educação de Infância, Ministério da Educação, 1º ciclo Ensino Básico: Organização Curricular e Programas, 2006 – Ministério da Educação entre outros); a análise dos processos individuais e dos processos dos alunos e as conversas informais com a educadora e professora dos grupos, onde foi efectuado o estágio.

Foi possível caracterizar e compreender de forma mais peculiar o meio, a instituição, a criança, o grupo e as suas rotinas, na medida em que reconhecer as capacidades, os interesses e as dificuldades da criança, “recolher (...) informações sobre o seu contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Orientações

Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:25), visto que o objectivo primordial do educador é propiciar aprendizagens significativas a todos os seus educandos.

Assim sendo, seguem-se as caracterizações resultantes da análise, interpretação e reflexão de todo o conjunto de informações recolhidas.

Começo por apresentar a primeira instituição, o Infantário de Ponta Delgada. Antes de mais, identificarei o grupo de crianças, pois a meu ver, são os elementos mais importantes do estágio.

2.1.2- Caracterização do Grupo

Para conseguir caracterizar o grupo de crianças, foi necessária a observação directa deste mesmo grupo, de diálogos com a educadora e da recolha de informação contido no Projecto Curricular de Grupo. “Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo.” (Lopes da Silva, 1997:35).

Para isso é necessário, também estar atenta ao grupo de crianças no seu todo, tal como cada um individualmente, as suas rotinas, as estratégias utilizadas no contexto de sala de actividades, as características sejam elas, sociais, físicas ou psicológicas de cada criança, e das planificações da educadora. Sem nunca deixar de ter em atenção as idades das crianças por mim observadas, visto ser um facto bastante relevante para planificações e atitudes que devemos ter ou não.

O Grupo por mim observado era constituído por dezoito crianças, sendo oito do sexo masculino e dez do sexo feminino. Portanto o sexo feminino está em maioria nesse grupo.

As idades eram compreendidas entre os quatro e cinco anos. Um facto importante a ter em consideração, tal como nos diz Lopes da Silva, (1997:35) é que “Se a existência no grupo de crianças de diferentes idades pode favorecer este processo, torna-se contudo importante, qualquer que seja a composição do grupo, que o educador apoie o trabalho entre pares e em pequenos grupos que permite esse conforto”.

Temos que considerar sempre a faixa etária das crianças, pois só assim faremos, com que o seu desenvolvimento na aquisição das competências seja o melhor.

Posso também salientar, que todas estas crianças tinham sido acompanhadas pela actual educadora em anos anteriores.

No que respeita o cumprimento dos horários, é de salientar que quase todas as crianças chegavam ao Infantário antes das nove da manhã, hora em que a educadora inicia as

actividades com as crianças, havendo somente a excepção de duas crianças que normalmente chegam após as nove horas, o que na minha opinião, destabiliza o grupo e essas crianças por vezes perdem-se nas actividades, pois não acompanham o inicio das mesmas, logo a motivação não será de certo a mesma.

Quando iniciei o estágio e perguntei à educadora como eram as crianças a nível de competências ela referiu que todas elas na generalidade estavam a evoluir a um ritmo normal esperado nesta faixa etária, logicamente que existiam três ou quatro crianças que temos que ter mais em atenção. Pelo facto de serem mais distraídas e brincalhonas. Mas no seu geral todas elas tinham um desenvolvimento normal em adquirir as aprendizagens centradas a essa faixa etária.

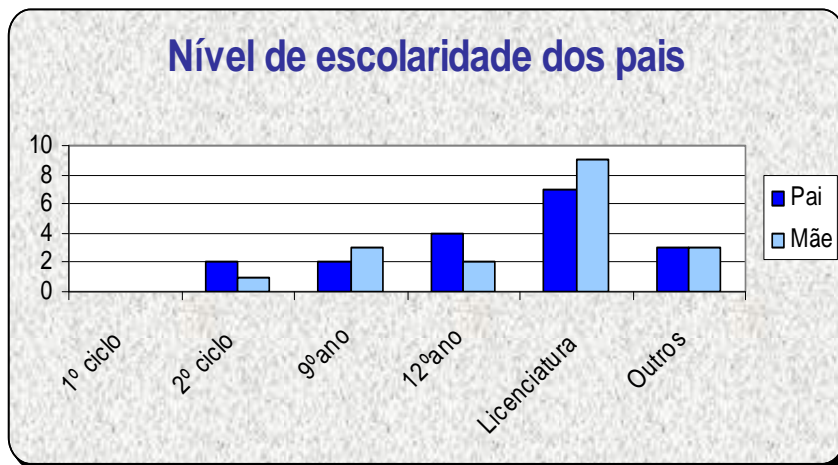
Quanto à socialização neste grupo, no geral, o ambiente é calmo, todos se relacionam bem entre eles e com os adultos, no entanto existem algumas crianças, que por vezes destabilizam, no sentido em que, por vezes, querem ser mais autoritárias e mais controladoras. Pude também verificar que existem crianças que se isolavam, não no sentido de fugir dos colegas, mas sim optavam normalmente por brincadeiras e actividades mais solitárias. O grupo na sua maioria não apresentava problemas em cumprir as regras estabelecidas dentro da sala, claro que constatei que algumas crianças ainda tinham alguma dificuldade em cumprir estas regras, temos que estar sempre a dizer “que quem quiser falar terá que por o dedo no ar” nem todas as crianças conseguem respeitar isso, ou seja, falam ainda enquanto outro colega está a falar, falam sem ser a vez deles, etc.

Verifiquei que quase todas as crianças eram autónomas, tendo no entanto duas ou três crianças que tínhamos que insistir que acabassem as suas tarefas com sucesso. Todas elas a nível de higiene, seja no lavar das mãos, seja para as necessidades fisiológicas, são muito autónomas, aliás não pediam para ir à casa de banho, saíam simplesmente da sala e iam à casa de banho sem necessitarem de ajuda de um adulto.

Quanto ao agregado familiar, podemos verificar que todas as crianças deste grupo eram apoiadas e acompanhadas pela presença de ambos os pais, e irmãos, se existissem. Oito destas crianças tinham um irmão, os restantes dez eram filhos únicos até ao final do estágio pelo menos, pois havia uma criança que a mãe se encontrava grávida.

O papel de encarregado de educação era na sua maioria desempenhado pelas mães das crianças deste grupo, sendo que apenas cinco pais são os encarregados de educação dos seus filhos.

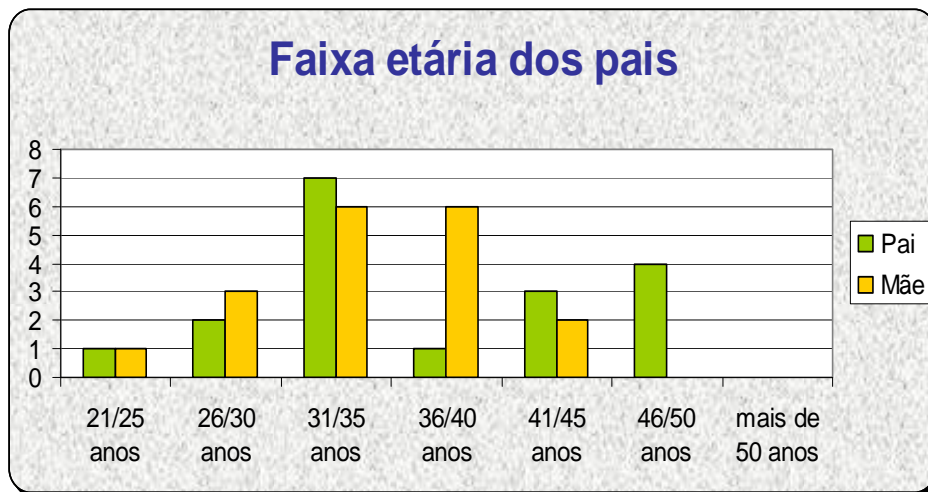
No seguinte quadro, que foi disponibilizado pela educadora titular deste grupo com quem tivemos a oportunidade de estagiar, constatamos que o nível de escolaridades dos pais é elevado. O nível de escolaridade com maior evidência é a licenciatura (16) seguindo-se o 12º ano de escolaridade, somente três pais possuem o 9º ano de escolaridade. Verifica-se ainda um pai que possui um doutoramento.



Quadro 1. Nível de escolaridade dos pais das crianças do grupo de estágio no Pré-Escolar

No que diz respeito à faixa etária dos pais, através da leitura do seguinte gráfico, notamos facilmente que a maior parte dos encarregados de educação encontravam-se entre os 31 e 35 anos de idade.

Porém podemos verificar a existência de dois pais muito novos, opondo com outros quatro pais que se situavam entre os 46 e 50 anos de idade. No entanto as idades com maior evidência situavam-se entre os 31 e 40 anos, um facto que demonstra alguma maturidade por parte dos encarregados de educação destas crianças.



Quadro 2. Faixa etária dos pais das crianças do grupo de estágio no Pré-Escolar

Quanto à situação profissional destes pais verificamos que existia uma grande variedade de profissões, havendo porém, um número evidente de profissionais ligados à educação e saúde.

Quanto à importância de caracterizar o meio, sabemos que as crianças e as famílias estabelecem relações com o meio envolvente à escola. “Enquanto vivência num grupo social alargado, a educação pré – escolar deverá promover a aprendizagem da vida democrática” (Lopes da Silva, 1997:36).

Embora a maioria das crianças, viva fora de Ponta Delgada, frequentam este Infantário, porque quase todos os pais trabalham e passam o dia no meio envolvente.

E como as visitas de estudo, foram uma constante, é importante conhecer o meio envolvente, na medida em que nos ajuda, por exemplo, a escolher dentro do meio, qual o sítio melhor a ser visitado pelas crianças.

2.1.3- Caracterização da sala de actividades

Segundo as minhas observações, pude verificar que a sala é pequena, no entanto as dimensões e o número de crianças, estava correcto pela legislação, pelo que constatei no Projecto Curricular de Grupo.

O Projecto Curricular de Grupo também afirma que “a organização do espaço na sala de actividades traduz as intenções educativas e as características do grupo e constitui uma componente fundamental do projecto de trabalho”

A sala era confortável, tinha uma boa iluminação, visto ter várias janelas num dos lados da sala, e mesmo a iluminação artificial era muito boa. Esta sala encontrava-se em óptimo estado de conservação, bem como o restante Infantário.

Quanto à decoração da sala, podíamos encontrar várias cores o que estimulava e muito as crianças, normalmente a sala era decorada com a ocasião ou época festiva em que nos encontrávamos. Durante as minhas observações a sala estava decorada com palhaços e material alusivo ao Carnaval. Considero a sala bastante alegre o que proporcionava às crianças um bom ambiente.

O mobiliário era adequando à faixa etária das crianças, no entanto as cadeiras já tinham sido restauradas, pois encontravam-se em mau estado, bem como a mobília que pertence ao canto da casa das bonecas, ambos tiveram que ser pintados para se tornarem também mais apelativos às próprias crianças.

Constatei também, que por a sala ser de dimensões reduzidas, não era possível, dentro da sala, criar mais espaços ou cantos distintos, no entanto, poderia ter alterado a temática de alguns dos cantinhos, bem como retirá-los, para que pudesse implementar certos projectos que exigissem mais espaço.

Uma das grandes preocupações da educadora era a segurança destas crianças dentro e fora da sala de actividades, por isso o mobiliário e o material era sempre muito bem seleccionado, para que nada falhasse em termos da segurança destas crianças.

2.1.4- Caracterização da Instituição

O Infantário de Ponta Delgada situa-se na freguesia de São José, que pertence ao concelho de Ponta Delgada, é considerado um meio urbano e muito povoado.

Apesar do Projecto Curricular de Escola não fazer referência, o infantário conta também com uma professora de 1.º ciclo e uma outra educadora que dão apoio a alguns alunos de vários grupos, e também com um professor de expressão e educação física, destacado para assegurar as actividades físicas no infantário.

No que diz respeito a outras instituições de Educação, neste meio, podemos encontrar desde creches, infantários, escolas primárias e escolas secundárias.

Quanto ao nível religioso desta localidade, regista-se a Igreja de São José, o Convento da Esperança e a Igreja de Nossa Senhora da Esperança, que integra a Capela do Senhor Santo Cristo dos Milagres, a Igreja do Carmo e a Igreja do Desterro.

As principais festividades deste meio, são sem dúvida, as festas do Senhor Santo Cristo dos Milagres e as do Espírito Santo.

No que diz respeito ao Infantário de Ponta Delgada, situa-se na Rua de Santa Catarina e na Rua João do Rego de Cima, no centro da cidade de Ponta Delgada.

A instituição conta com 105 crianças ou bebés matriculados, o que repartido por grupos dá um total de 7 grupos em que 3 são de creche e as restantes de jardim-de-infância. Desta forma, o infantário conta, também, com 7 educadores titulares de grupo e 15 auxiliares de educação, um em cada sala e os restantes divididos pelas várias actividades do Infantário (dormitório, cozinha, lavandaria, etc). A maioria dos grupos (4) conta com entre 15 a 19 crianças, outras (2) entre 10 a 14 e uma entre 20 a 24 crianças.

No edifício que sita na Rua de Santa Catarina, funciona a creche com três salas, o berçário (sala dos bebés), a sala dos catorze meses e a sala dos vinte e quatro meses. Funcionam também com três salas, o Jardim de Infância, com salas com idades de três, três e

quatro, e quatro anos. Registamos dois dormitórios, um para os bebés de vinte e quatro meses e o outro para crianças com idades entre três e quatro anos. Existe um refeitório, uma pequena cozinha, três casas de banho, duas para as crianças e uma para os adultos.

Foi importante conhecer o Infantário, até porque como acompanhávamos as crianças, enquanto estas faziam a sua higiene pessoal, é importante conhecer as casas de banho direccionadas a elas. Igualmente importante conhecer o refeitório, porque também acompanhava o almoço, dando apoio nas mesas às crianças.

Quanto aos espaços destinados ao recreio, existem quatro de pequenas dimensões, situados junto à sala dos bebés, e dos dois, três e quatro anos. Existem dois espaços de maiores dimensões que são comuns a todas as salas desse estabelecimento de ensino, incluído as crianças do Pré –Escolar de Santa Clara, é importante salientar que em um dos recreios, podemos encontrar baloiços, túneis e material destinado e pensado para o bem estar das crianças, durante o seu espaço e tempo de recreio.

Segundo Lopes da Silva (1997:38), “O espaço exterior do estabelecimento de educação pré – escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior”. Os espaços exteriores foram utilizados como recursos em algumas das minha planificações, sempre que o tempo o permitisse, bem como o uso do material que o Infantário disponibilizava.

Existe também um pavilhão, que podemos chamar de recreio coberto, pois é neste espaço, que as crianças brincam quando chove ou o tempo não é bom para que estas possam usufruir dos recreios exteriores. É nele que se realizam as aulas de físico motora, as festas do Infantário e actividades colectivas. Possui também quatro despesas com fins variados.

Foi neste edifício que proporcionei as sessões de expressão motora, com as crianças. Importa saber e conhecer as suas condições de utilização, bem como a sua estrutura física.

No edifício da Rua João do Rego de Cima, situa-se a sala dos cinco/ seis anos, onde podemos verificar a existência do gabinete da coordenadora, a sala de reuniões, a sala de atendimento aos pais, sala de convívio e de refeições do pessoal do Infantário, três casas de banho, uma lavandaria, sala de informática, três arrecadações e uma despensa para guardar material.

Pertencendo ainda ao Infantário, funciona o prolongamento em três salas, na Rua de Lisboa, e um ATL que é da responsabilidade da associação de pais e que funciona durante os períodos de interrupção do Infantário.

2.1.5- Caracterização da Turma do 1º Ciclo

Quanto à segunda instituição, a Escola Básica 1/JI de Matriz, será descrita da mesma forma do que a primeira, começando assim, por apresentar o grupo de alunos. A sala de aulas onde irei realizar a minha prática, pertence à turma do 3º B, que é composta por 17 alunos, dos quais 11 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino, estes alunos têm idades compreendidas entre os 8 e 10 anos. Neste grupo de crianças, somente uma ficou retida, o resto dos alunos demonstrava um conjunto de competências essenciais para frequentarem o 3º ano, bem como se notava um bom espírito de camaradagem e um bom relacionamento entre todos.

Ao nível do desenvolvimento, era um grupo díspar, na medida em que algumas crianças apresentavam diferenças no desenvolvimento de algumas competências nas diferentes áreas de conteúdo, bem como, no cumprimento das regras dentro da sala de aula, apesar de se encontrarem todas ao mesmo nível etário.

Após os dias de observação, intervenção na sala de aula e consulta dos processos individuais dos alunos, optei por dividir os alunos em dois grupos diferentes. Sendo um o grupo A e o outro será o grupo B.

No grupo A era constituído por cinco crianças a 1, 2, 3, 4 e 5, sendo que todas elas demonstravam grandes dificuldades a nível global, o que levou a que necessitassem e beneficiassem de apoio educativo fora da sala de aula em dois tempos distintos de 90 minutos, como pudemos constatar nos planos individuais e assistir durante as nossas observações e intervenções.

Todas elas no geral distraíam-se com muita facilidade, apresentavam dificuldades em serem autónomas e na aquisição de métodos de trabalho. Possuíam dificuldades na leitura de um texto ou frases, bem como na sua compreensão. As dificuldades na área da Matemática também eram muitas. No caso da criança 1, o seu raciocínio matemático era muito fraco, não conseguia compreender um problema, logo não o conseguia resolver. Mostrava dificuldades em utilizar o algoritmo, seja da subtração, multiplicação ou divisão. A sua contagem só se aplicava até ao número vinte.

As restantes crianças deste grupo, em relação a esta área, demonstravam dificuldades na resolução de problemas, a efectuar o cálculo mental, na leitura das classes e ordens e na leitura de números por extenso.

Apesar de todas as crianças deste grupo apresentarem estas dificuldades, na área do Estudo de Meio demonstravam bastante interesse e isso fez com que as dificuldades nesta área fossem muito menos evidentes.

O grupo B era composto somente por três crianças, que se destacavam mais do que as outras. Serão as crianças 6, 7 e 8. Ambas eram bastante atentas e participativas, sendo que no caso da criança 7, esta demonstrava uma participação por vezes abusiva, o que levava a que fosse várias vezes chamada à atenção. Esta criança tinha imensas dificuldades em respeitar a opinião dos colegas, bem como em se manter calada quando estava um colega a falar.

O grupo C era formado pelos alunos 9, 10, 11, 12,13,14,15,16 e 17. Entre outras características, este grupo conseguia concretizar todas as tarefas a tempo, sem necessitarem de grande apoio; mantinha um bom comportamento dentro da sala de aula; respeitava os colegas; apresentavam todo o desenvolvimento que é pretendido na aquisição de novas aprendizagens. Foi diagnosticada hiperactividade na criança 9, que já se encontrava a ser medicada, isso fazia com que se mantivesse calma e atenta durante as aulas.

A criança 10 frequentava o 3º ano pela segunda vez, o que levava a que por vezes não se interessasse muito pelos conteúdos. Apesar de ser mais velho que os colegas, mantinha uma boa relação com todos eles.

O conhecimento que nós temos do grupo com que trabalhamos é muito importante, porque serve-nos de base para as nossas planificações, para as actividades a escolher, tendo em conta as necessidades e potencialidades de cada um dos alunos. O meu papel aqui foi o de motivar todos os alunos através de estratégias de ensino e de aprendizagens.

O maior número de crianças era residente em Ponta Delgada, com a excepção de 6 crianças que residiam em freguesias mais distantes da escola, nomeadamente Livramento, Fenais da Luz, Rabo de Peixe, Fajã de Baixo, Santa Bárbara e Ribeira Grande.

2.1.6- Caracterização sala de aula

A sala de aula dos alunos com os quais tivemos a oportunidade de intervir, situava-se no primeiro andar, entre outras duas salas e dava para a frente da escola. Era uma sala ampla, com três janelas grandes, o que ajudava muito na iluminação natural da sala.

As mesas e cadeiras dos alunos formavam três filas, onde se sentavam duas crianças por mesa. A mesa da professora encontrava-se à frente de todos os alunos (à direita), no centro existia um quadro grande, para onde todos os alunos tinham uma boa visibilidade. Na

sala existia um computador que era de uso exclusivo da professora. Existiam duas mesas onde se encontravam vários manuais escolares e onde alguns alunos guardavam as suas lancheiras.

Na sala podíamos ver alguns armários onde eram guardados materiais da escola, caixas dos alunos com material pessoal, as capas com as fichas de cada aluno e ainda um rádio.

Nas paredes da sala podíamos ver: cartões com o alfabeto, com algumas palavras, verificamos também uma tabela de medir o tamanho de cada aluno, onde pudemos observar que eles se mediam e apontavam lá o seu tamanho, encontrámos trabalhos efectuados pelos alunos, cartolinas com um desenho da cara de cada criança, das professoras deles e inclusive dos estagiários.

No fim das aulas, todos os alunos colocavam o seu material nas cadeiras de modo a ajudarem a auxiliar que iria limpar a sala mais tarde.

Para nós foi bom conhecer todos os “cantos” da sala de aula, bem como o material nela existente, pois facilitou as nossas intervenções.

2.2.7- Caracterização da Escola

A Escola Básica 1/JI de Matriz situa-se na freguesia de São Sebastião, no concelho de Ponta Delgada. Esta freguesia apresenta uma área de 3, 2 quilómetros quadrados.

A nível de estruturas, apresenta a Matriz Paroquial da cidade de Ponta Delgada, entre outros edifícios culturais, instituições, monumentos e jardins. De entre estas, pode-se destacar a Biblioteca pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, o Jardim António Borges, o Jardim Visconde Porto Formoso, o Jardim José do Canto, o Palácio de Santana, o Mercado da Graça, a Universidade dos Açores; como possíveis locais a visitar em eventuais visitas de estudo.

A escola em questão, rege-se pelas orientações do Conselho Executivo da Escola Básica e Integrada Roberto Ivens, da qual faz parte. No entanto, possui uma coordenadora de núcleo, que a gere e na qual exerce também a sua actividade lectiva.

Quanto à estrutura física, a escola apresenta treze salas de aula para o 1º ciclo, três salas para o pré-escolar, uma sala de Unidade Especializada de Currículo Adaptado, um refeitório, uma cozinha, duas casas de banho para professores, nove para crianças, um polivalente, uma ludoteca, uma sala de professores, uma sala para os funcionários, uma sala de isolamento (gripe A), cinco gabinetes de apoio educativo, um gabinete de reprografia, uma arrecadação para o material de Educação Física, quatro arrecadações para material

pedagógico, uma despensa, um gabinete da coordenadora, um parque infantil, um campo de jogos e vários espaços onde as crianças podem brincar (recreio).

A nível de recursos humanos para o 1º ciclo, a escola apresenta doze professores, um professor de ensino especial, três professores de apoio/substituição, uma professora de Inglês e três professores de Educação Física. Também conta com uma professora da UNECA, uma psicóloga e uma terapeuta da fala. A nível não-docente, conta com seis auxiliares de educação.

A escola também conta com uma Associação de Pais, Encarregados de Educação, e com o apoio de instituições locais (Junta de Freguesia, Câmara Municipal de Ponta Delgada e a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada).

2.2-A criança e o seu desenvolvimento

Para que possamos desenvolver um trabalho mais enriquecedor e produtivo, temos que conhecer e compreender como pensam as crianças, logo é necessário e importante que saibamos em que estádios de desenvolvimento estas se encontram. É através deste conhecimento prévio que conseguiremos definir estratégias, elaborar actividades, de modo a que todos sejam bem sucedidos.

As crianças com que trabalhámos durante o processo de estágio tinham idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, no Pré-Escolar e entre os oito e dez anos no 1º Ciclo. Assim torna-se pertinente apresentar os diferentes estádios.

Sendo assim, vejamos o que Piaget (1984) e Wallon (1979) nos dizem sobre a criança, nestas idades, e sobre os seus estádios de desenvolvimento.

Estádio de desenvolvimento refere-se a “uma fase ou período de desenvolvimento através do qual se pretende determinar onde é que uma criança ou adolescente está, num dado momento da sua evolução” (Tavares & Alarcão, 2002:33). Não estando ligado ao conceito de idade.

Piaget, após observar e estudar crianças desde o seu nascimento até à adolescência, verificou que estas apresentavam sistemas sólidos ligados a faixas etárias amplas e assim mostra-nos quatro estádios diferentes. Diz-nos ainda que, é difícil para uma criança passar para o estádio seguinte sem conseguir antes completar as linhas de pensamento necessárias ao anterior. “Os estádios de desenvolvimento cognitivo são sequenciais, seguem uma sequência invariável”. Adianta ainda que as crianças “não podem superar um atraso de desenvolvimento

nem acelerar o seu movimento de um estágio para o seguinte; precisam de experiência suficiente em cada estágio e de tempo suficiente para interiorizar essa experiência antes de poderem prosseguir” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:102).

Assim, Piaget define o estágio Intuitivo ou Pré-Operatório como sendo o que engloba as crianças entre os dois e sete anos. Idades que se identificam com as das crianças que trabalhei durante o estágio no Pré-Escolar. Neste estágio verifica-se uma modificação qualitativa em relação ao anterior. Apesar de a criança ainda não conseguir fazer operações, esta já faz uso da sua inteligência e pensamento. Sendo este organizado através de um processo de assimilação, acomodação e adaptação.

No estágio anterior, as crianças já apresentavam capacidades ao nível da imagem, de vocabulário, onde por exemplo, uma criança de cinco anos compreende duas mil palavras e três anos antes, conhecia somente entre duzentas a trezentas palavras.

A linguagem desempenha um papel fundamental em todo o processo de desenvolvimento que a criança percorre, durante este estágio, na medida em que é neste período que elas se encontram mais despertas para comunicar. Apesar do conhecimento a esse nível sofrer uma grande evolução, este processo de aprendizagem da linguagem é efectuado pela imitação e experimentação de diferentes sons por parte da criança, onde a sequência não é muito valorizada por parte das mesmas.

Quanto mais rico for o ambiente linguístico da criança, mais facilmente esta possuirá um vocabulário mais elaborado que sirva de recurso para a descrição de sentimentos e do mundo em geral. O contexto escolar é importante mas não nos podemos esquecer da importância do contexto familiar neste processo. O ideal seria as famílias fornecerem um modelo rico e diverso, que se for estimulado desde bem cedo, servirá de apoio para as aprendizagens, sendo que será o ambiente linguístico que terá na escola. As crianças que não têm acesso a este modelo, ou seja, que vivam num ambiente pouco estruturado e variado, dispõem de um vocabulário limitado e essencialmente restrito à comunicação directa, o que dificultará e desmotivará a criança, por exemplo, para leitura e escrita.

O professor conhecendo como a criança se sente e exprime, a linguagem que utilizam e os motivos que intervêm na forma de comunicar, este terá à sua disposição várias estratégias para levar a criança ao sucesso linguístico.

Piaget, quando estudou o uso da linguagem, descobriu que as crianças falam às e não com outras crianças, e chamou-o de monólogo colectivo. “Se pedirmos a um grupo de

crianças que nos conte uma história, em conjunto, descobriremos tantas histórias diferentes quantas as crianças”.

Quando num grupo de crianças estão todas a falar, dá a sensação que estão a conversar umas com as outras, mas não, estão sim todas a falarem sozinhas e ao mesmo tempo, ou seja, cada uma está no seu monólogo e assim manifesta o seu egocentrismo. O termo egocentrismo, característica descritiva do pensamento pré-operatório, foi progressivamente sendo usado por Piaget, que o substitui pelo termo descentração.

Assim, o monólogo colectivo é outro modo que as crianças experimentam outras palavras sem esperarem pela sua vez. Este estágio significa uma ótima oportunidade para a criança, no que diz respeito ao seu desenvolvimento linguístico.

Neste estágio, a criança é capaz de se exprimir de variadas formas, é capaz de representar as suas experiências e vivências, isto é, tudo que faça parte da sua realidade.

Uma forma de representar é através do desenho, e é a partir dos três anos que a criança começa a atribuir significado aos seus desenhos, porque até aqui a criança só fazia riscos sem sentido, pois para ela o desenho não tinha qualquer significado. Os riscos na vertical e horizontal, os círculos começam a aparecer nos desenhos de crianças com três anos, no entanto esta não consegue atribuir nomes ao que desenha. É aos quatro anos de idade, que a criança começa a projectar o que sente, mostrando já a sua criatividade e percebendo os seus próprios desenhos. É neste estágio que o desenho representa a face mais diversificada e criativa da criança. Como podemos verificar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, o desenho é uma técnica de expressão plástica importante na educação Pré-Escolar (1997:61), “Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo”. E aqui surge o professor como elemento motivador e responsável por tornar o desenho numa actividade educativa com significado para todas as crianças.

Os desenhos da criança nesta fase, já mostram a realidade que cada uma vive, não havendo realismo na utilização das cores, nem dos tamanhos dos mesmos. Como refere Sousa (2003:196), “O conteúdo simbólico do que desenha depende muito directamente das suas motivações do momento e da sua acção cognitiva”. O autor ainda refere que cada criança se expressa de forma diferente, sendo estas “formas de expressão e estes conteúdos simbólicos não representam o mesmo para todas as crianças, cada uma expressando-se através da sua própria linguagem simbólica, em função da sua personalidade, individual e única, pelo que qualquer interpretação nunca poderá ser tratada em termos de generalidades e constâncias”.

Quanto ao jogo, Piaget (1984:76) diz-nos que neste estágio e que somente neste, surge o jogo simbólico (a expressão e comunicação através do próprio corpo), onde a assimilação é um elemento predominante, o jogo do "faz de conta" onde as crianças brincam aos pais e às mães, aos médicos, etc. É também através destes jogos que a criança organiza o seu pensamento, associando os acontecimentos com a linguagem adequada à acção. É uma actividade que o professor deverá recorrer na medida em que estimula a interacção com os outros e com a manipulação de diferentes recursos. Como nos dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2003) que a utilização de diferentes materiais podem dar a criança "diferentes possibilidades de "fazer de conta", permitindo a criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhe significados múltiplos".

Quando a criança joga, está a organizar e a ter acesso ao mundo, sendo que o jogo, também serve para que esta se liberte das suas angústias e preocupações. O jogo surge-nos como um bom aliado para o professor conseguir aperceber-se de como a criança pensa e sente-se. Por exemplo, uma criança que brinque com as suas bonecas de forma violenta, poderá querer mostrar que existe uma falta de acompanhamento ou apoio, ou mesmo atenção.

A participação do professor deve proporcionar a todas as crianças actividades em que estas se expressem e comuniquem de variadas formas, através do seu corpo e voz. Conseguindo abordar naturalmente situações da vida quotidiana, como o vestir, calçar, movimentar, e até mesmo exprimir e conhecer diferentes sentimentos, tais como, o estar triste, contente, cansado, feliz, etc. O diálogo com as crianças na decisão da escolha dos materiais e desempenho de funções é fulcral, na medida em que ajuda a criança a saber "adaptar e transformar e o que acrescentar para corresponder aos interesses e necessidades do grupo, são meios de enriquecer os materiais e situações de jogo simbólico" (*Ibid:60*).

A expressão dramática tem a capacidade de permitir que todas as linguagens sejam nela integradas, ou seja, "todas as outras expressões nela se incluem e ganham novas significações" (Aguilar, 2001:127). Assim a criança, através de actividades associadas à Expressão Dramática, é capaz de se descobrir a si mesma, bem como, aos seus companheiros, tomando assim consciências das suas acções e acções dos outros.

No que diz respeito a imagem e pensamento, as crianças nestas idades, possuem uma maior capacidade para distinguir o real do imaginário. Piaget (1984) distingue dois sub-estádios, um relacionado com o pensamento intuitivo e o do pensamento pré-conceptual. Sendo que, o primeiro aparece a partir dos quatro anos, fazendo com que as crianças, face à

apresentação de problemas, os resolva sozinha, ficando, no entanto, sujeita a novas resoluções sem entender qual a diferença entre as modificações reais e aparentes. Já, no caso do segundo sub-estádio, este é dominado pelo pensamento lúdico, mágico, onde tudo se torna possível, onde os sonhos se podem tornar em realidade, possuindo assim, características que influenciam o comportamento da criança, sendo estes: o animismo, onde a criança dará vida a seres que não possuem características humanas. O papel do professor, aqui, será o de não estimular em demasia, pois o animismo irá desaparecendo naturalmente, com o avanço da idade. O realismo está ligado a todas as realidades da criança. Se, como vimos antes, com o animismo, a criança dá vida a coisas, no realismo, ela dá corpo às coisas, materializando assim os seus sonhos e fantasias. Por exemplo, se uma criança sonhar que está um bicho mau no corredor, provavelmente ficará com medo de sair do quarto. Quanto ao finalismo, este está relacionado com a causalidade, ou seja, quando uma criança tenta explicar o que vê em relação a uma situação qualquer, ela refere que se as coisas existem é porque existe uma finalidade, mas não nos podemos esquecer que nesta fase a criança ainda é muito egocêntrica. Tal como acontece com o animismo, o finalismo tem tendência a desaparecer com a evolução do estágio, assim, mais uma vez, o professor terá que ter este aspecto em atenção. A criança normalmente é reforçada pelo adulto, na medida em que este afirma que as coisas existem para o bem essencial dela própria (Piaget:1984).

Para concluir este estágio, é fundamental referir que o contacto que a criança tem com o seu meio de modo activo é muito importante e favorece as suas aprendizagens de forma criativa e original. As aprendizagens são rápidas e versáteis, iniciando-se assim, o pensamento simbólico onde as ideias dão lugar a experiências concretas que são transmitidas aos outros de uma forma mais compreensível, ajudando no desenvolvimento da linguagem e comunicação.

No que diz respeito ao estágio das operações concretas que abrange as crianças com idades compreendidas entre os sete e doze anos, Piaget apresenta-nos uma reorganização essencial do pensamento. Enquanto no estágio anterior as crianças são sonhadoras, criativas e imaginativas, durante este estágio (operações concretas) elas começam a ganhar uma nova noção do mundo, isto é, mais realista. A confusão anterior entre o real e o imaginário deixa de existir neste estágio, bem como, a capacidade que a criança vai obtendo em realizar operações. Mas para que este processo seja bem sucedido, a criança necessita de conhecer a realidade concreta para poder efectuar outras operações, ou seja, tem que ter a noção da realidade concreta para que seja bem sucedida na elaboração das operações. Logo o seu raciocínio torna-se cada vez mais complexo e desenvolvido, em comparação ao que acontecia

anteriormente, conseguindo assim, relacionar o passado, o presente e o futuro, interiorizando as noções de tempo. É neste estágio que a criança desenvolve o conceito de reversibilidade das operações lógicas e matemáticas, através da capacidade de entender que é exequível voltar ao ponto de partida.

Para que percebamos melhor qual o cariz fundamental do estágio em questão, damos como exemplo uma experiência com copos de água, onde se no estágio anterior, perguntássemos a uma criança qual o copo que continha mais água, ela diria logo que era o copo mais alto, porque aparentemente leva mais água. “É por isso que uma criança neste nível escolhe um copo de água alto e fino e não um copo baixo e largo. Intuitivamente, o copo alto parece conter mais água porque é mais alto”, sem importar o facto de ser mais fino (Sprinthall & Sprinthall, 1993:106). Neste estágio as crianças já entendem que a quantidade de água é a mesma, pois já compreendem a noção de volume, bem como a de peso, tempo, espaço, classificação e operações.

Quanto ao peso, para que uma criança consiga conhecer e posteriormente dominar este conceito, é importante que tenham a oportunidade de comparar variados objectos, de modo a conseguir diferenciá-los.

No que diz respeito ao conceito de tempo, este existe somente no nosso pensamento, não havendo reversibilidade do real. Os acontecimentos seguem-se num espaço, onde o tempo tem como responsabilidade juntá-los.

A noção de espaço para uma criança surge-nos como um conjunto de espaços e não como um espaço isolado, isto é, a criança consegue compreender e conhecer diferentes espaços nos quais vive e interage, organizando-os. Este conceito está relacionado com o conceito de operação. Primeiramente, a criança terá que agrupar objectos por tamanhos e classes, depois classificá-los de modo a adquirir conhecimentos.

O conceito de operações numéricas surge aos sete anos, quando a criança já possui o conceito de número, bem como de ordenação. Sucedendo-se a classificação da realidade que irá sofrendo variações, dependendo das aprendizagens que a criança vai desenvolvendo ao longo do tempo.

Embora as crianças neste estágio consigam efectuar operações com sucesso, o contacto com a realidade deverá manter-se para que o seu raciocínio seja sempre comparado à mesma. Sendo que nesta fase a criança não apresenta obstáculos na distinção entre a realidade, o imaginário e a fantasia. A criança já conhece e é capaz de assimilar algumas regras morais e sociais, às quais obedece e cumpre para se proteger de situações de

desconforto. No que diz respeito ao cumprimento das regras na sala de aula, Sprintall & Sprintall (1993:109) dizem-nos, “De facto, pode quase dizer-se que fazer regras para um jogo ou actividade é, durante esta fase, mais significativo do que a actividade em si mesma. Enquanto a criança pré-escolar obedece às regras sem compreender porque existem, a criança da primária percebe as regras pelo seu valor funcional: não se pode jogar futebol a sério sem cumprir as regras”. Regras estas, que são dadas como fixas e precisas para as crianças “as regras são leis acabadas que não podem ser modificadas” (Sprintall & Sprintall, 1993:109). Os adultos nesta situação, terão que tentar tirar o melhor partido do pensamento concreto da crianças, educando-as e não as manipulando.

A vertente social começa a ganhar sentido nesta fase, na medida em que a criança começa a dar mais valor ao grupo em que se encontra inserida, como por exemplo, começa a gostar de estar mais tempo com os seus amigos e família, porque consegue adquirir valores como a amizade, partilha, respeito, etc. e de onde também começam a surgir os comportamentos de liderança.

Como referimos, no estágio anterior, as crianças tinham a tendência a “produzir” verdadeiros monólogos, segundo Piaget (1984), neste estágio das operações concretas, elas já começam a participar em grandes diálogos.

Wallon, por sua vez, defende que a criança dos três aos seis anos, desenvolve-se pela sua integração com o meio. Diz-nos que “o indivíduo, se se compreende como tal, é essencialmente social. É-o, não na sequência de contigências exteriores, mas na sequência de uma necessidade íntima. É-o geneticamente” (Wallon, 1979:156).

O autor considera o homem como um ser geneticamente social, referindo que “o seu desenvolvimento ulterior pode variar muito, consoante encontre ou não ocasiões para se manifestar.

É aqui que intervém o meio, que é o complemento indispensável da função” (Wallon, 1979:57).

Também defende que este desenvolvimento acontece de forma descontínua e não linear, pois no seu modelo, Wallon “abrange o humano em toda a sua complexidade, a estrutura da pessoa humana na sua dinâmica evolutiva e de um modo muito flexível. Neste quadro, os seus conceitos são mais difusos e indefinidos, a delimitação dos estádios menos rígida e, por conseguinte, denotando uma descontinuidade mais acentuada entre os mesmos” (Tavares & Alarcão, 2002:59).

Por este motivo, embora tenha trabalhado com crianças com idades superiores aos três anos, também é essencial descrever os estádios de desenvolvimento wallonianos anteriores a esta idade (estádio impulsivo-emocional, dos zero ao um ano, e estágio sensório-motor e projectivo, do um aos três anos).

O estágio impulsivo-emocional, subdivide-se em dois estádios, um que abrange os zero e os dois meses de idade, sendo este “um mero estágio impulsivo, de puros reflexos e ainda completamente fechado no puramente biológico” (Tavares & Alarcão, 2002:60). No começo deste estágio, os automatismos naturais, as descargas motoras são algumas das reacções que as crianças apresentam, sendo deste modo, que começa a comunicar com o outro. Assim, Wallon diz-nos que a criança “É um ser cujas reacções têm todas necessidades de ser completadas, compensadas, interpretadas. Incapaz de nada efectuar por si só, é manipulado por outrem, e é nos movimentos de outrem que tomarão forma as suas primeiras atitudes” (Wallon, 1979:151). Portanto o papel que o outro desempenha é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois através deste, a criança começa a fazer a diferenciação dos seus movimentos impulsivos, transformando estes em movimentos mais elaborados, entrando assim, na fase emocional. Pois, como nos diz Wallon, “esta simples associação fisiológica é em breve dobrada por uma outra que a faz passar para o plano da expressão, da compreensão, das relações individuais. O efeito obtido torna cada vez mais nitidamente intencional a manifestação emotiva. Torna-se um meio de resultados mais ou menos seguros. E este é um novo campo que se abre à atenção, à sagacidade nascente da criança” (1979:151).

É a partir dos dois meses de idade e até aos oito, que surge o estágio emocional, que podemos caracterizar pela “preponderância de expressões, de comportamentos afectivos que constituem o modo dominante do relacionamento da criança com a sua «envolvente», com a mãe e, num sentido mais amplo, com o meio familiar” (Tavares & Alarcão, 2002:60).

A estes, segue-se o estágio sensório-motor e projectivo (um a três anos), que se caracteriza pela exploração concreta do espaço físico. Segundo Wallon este estágio é dividido em duas fases, a sensório-motora, onde a actividade da criança incide sobre si mesma, sendo que na projectiva, como o próprio nome indica, a criança irá incidir sobre o outro e os objectos. “ Este estado sensório-motor não finda sem que se anuncie o seguinte, o estágio personalista. Tal como o estágio emocional que o precedia, este tem uma orientação subjectiva, ao invés do estágio de investigação, que estava virado para o mundo das coisas. Essa alternância no desenvolvimento das funções não é excepcional. A actividade sensório-motriz libertou a criança das suas relações exclusivas com as pessoas ao fazer-lhe descobrir a

existência dos objectos, mas não modificou a natureza das suas relações com elas, as quais continuam a ser do tipo contágio e confusão afectivas” (Wallon, 1979:63).

Ao entrar nos três anos de idade, a criança atinge um novo nível de desenvolvimento: “a descoberta de si, da sua pessoa como um sujeito distinto dos outros sujeitos e dos objectos” (Tavares & Alarcão, 2002: 60-61). Isto dá-se com a apropriação da noção do seu corpo.

Nesta fase, a criança coloca-se no centro do mundo, ou seja, deseja marcar a sua autonomia, passando, “numa primeira fase, pela oposição pura e sistemática a tudo o que contraria a realização desse desejo desmedido e que pode exprimir-se através dos comportamentos mais diversos, tais como: ira, recusa, cólera, amuo, irritação, etc. Numa segunda fase ao dar-se conta de que assim «não pode levar a água ao seu moinho», porque os adultos (o pai, a mãe, os irmãos mais velhos) são mais fortes que ela, muda de estratégia, servindo-se da simpatia, das «festinhas», dos «beijinhos», das «meiguices», das promessas, para poder continuar a ser o centro do mundo”. (Tavares & Alarcão, 2002:60).

A este estágio, Wallon atribui denominação de estágio do personalismo (dos três aos seis anos). E é neste que a criança irá fazer a diferenciação do eu psíquico. Sendo assim, a sua inserção num grupo torna-se um factor favorável a esta diferenciação, visto que, só assim, irá posicionar o seu eu em relação ao outro. Seja na família, na escola ou em qualquer outro grupo em que esteja inserida. É aqui que a criança irá consciencializar-se dos seus papéis e relações com os outros.

Porém, “ Ainda que esta etapa de semi-confusão e de conflito íntimo entre si e outrem seja inevitável, e que o seu papel seja necessário para a ulterior harmonização das relações eu-outrem, será bom que a criança não sofra influência exclusiva da família e que, em antecipação sobre a idade seguinte, frequente também meios menos rigorosamente estruturados e menos profundamente afectivos. A escola infantil pode responder a esta necessidade” (Wallon, 1979:65).

Wallon ainda divide este estágio em três fases diferentes: a oposição, a sedução e a imitação. A fase da oposição caracteriza-se por uma necessidade de propriedade, baseada “num sentimento de competição. [A criança] Trata-se de se apropriar daquilo que é reconhecido como pertencente a outrem. Pela violência, pela astúcia, pela mentira, a criança esforça-se por transformar o teu em meu. Só fica satisfeita na medida em que o rapto é flagrante, ou seja, implica uma diferenciação perfeitamente nítida do meu e do teu” (Wallon, 1979:174).

Quanto à fase da sedução, esta caracteriza-se pela necessidade que a criança sente em ser admirada e aceita pelos outros. Na última fase, a da imitação, a criança, em busca de novos méritos, começa a imitar aqueles que a rodeiam. Aqui, a imitação ultrapassa o gesto, encontrando-se agora na personagem. “ É uma pessoa o que a criança procura agora nos outros. Imitar alguém é, em primeiro lugar, admirá-lo, mas é também, em certa medida, querer substituir-se-lhe. Daí, por vezes, o ar de confusão e de culpabilidade observável na criança quando é surpreendida numa das suas imitações-usurpações” (Wallon, 1979:64).

Resumidamente, neste estágio do personalismo, a criança passa por três fases distintas de desenvolvimento. Fases estas, marcadas pela afectividade e pela construção e expressão do eu.

Dos seis aos onze anos de idade, surge outro estágio de desenvolvimento, o estágio categorial. “Este estágio manifesta-se sobretudo pelo desaparecimento progressivo do sincretismo, pela entrada em acção da autodisciplina mental e pelo aparecimento do pensamento categorial propriamente dito (comparações, distinções, assimilações sistemáticas e coerentes, etc.) ” (Tavares & Alarcão, 2002:61). Neste estágio a possibilidade de pensar a realidade através de categorias, associando assim, o pensamento categorial ao pensamento comum, ou seja, conceptual que é uma característica do pensamento adulto. “É também neste estágio que se afinam os mecanismos da representação, em ordem a uma melhor explicação e compreensão do real” (Tavares & Alarcão, 2002:61).

Como futuros docentes, temos a responsabilidade de entender a importância do conhecimento sobre cada estágio e o modo como isso nos ajuda a educar e ensinar os nossos futuros alunos, de forma positiva e bem sucedida.

3-Processo de estágio

Este ponto será dedicado ao processo de estágio, onde descreveremos o estágio no geral, isto é, de que forma este decorreu, onde decorreu, quem foram os agentes que intervieram, quais os momentos de estágio, em que consistiram estes momentos, seguindo da sua análise e reflexão.

Começando por os momentos de estágio e o modo como estes ocorreram, sendo que este processo foi iniciado por uma reunião, na Universidade dos Açores, onde estavam presentes todos os estagiários e as orientadoras de estágio, e onde nos foi apresentado o programa das disciplinas de Prática Educativa Supervisionada I e II. Após este momento

seguiu-se o sorteio das instituições onde cada par de estágio iria desenvolver a sua prática pedagógica, tanto no contexto do Pré-Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico. A distribuição da orientadora foi feita conforme o local que nos tinha sido atribuído. No contexto do Pré-Escolar, tínhamos mais um par a estagiar na mesma instituição, sendo que ficaram numa sala com crianças com idades compreendidas entre os três e quatro anos, enquanto nós ficámos numa sala com crianças entre os quatro e cinco anos. Assim, o primeiro passo a dar seria o de conhecer o grupo em que iríamos iniciar o nosso estágio, para isso foi-nos disponibilizado um dia (2 de Fevereiro de 2010) para que pudéssemos observar o grupo de crianças. Seguiram-se mais dois dias (8 e 9 de Fevereiro de 2010) para que em conjunto com a educadora cooperante déssemos início à nossa prática educativa e à consulta dos documentos disponibilizados pela mesma (Projecto Educativo de Escola e, também, ao Projecto Curricular de Grupo).

O processo foi praticamente o mesmo no contexto do 1º Ciclo, ou seja, na Prática Educativa Supervisionada II, sendo que nos foram disponibilizados três dias de observação (20, 21 e 22 de Setembro de 2010) e outros três dias (27, 28 e 29 de Setembro de 2010) para a prática em conjunto com a professora cooperante. Nestes dias consultámos, tal como aconteceu no Pré-Escolar, o Projecto Educativo de Escola e, também, ao Projecto Curricular de Turma.

Tendo sido através da consulta e análise destes documentos que conseguimos extrair informações sobre as crianças, bem como, sobre a instituição e meio envolvente. Todo o contexto que envolve as crianças exerce influência sobre elas, directa ou indirecta, reflexo que a “ própria inserção geográfica do estabelecimento de ensino – tem também influência (...) na educação das crianças. As características desta (s) localidade (s) ”, nomeadamente “tipo de população, possibilidades de emprego, rede de transportes, serviços e instituições existentes, meios de comunicação social não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:33).

Assim, a observação que é feita antes de iniciarmos o estágio é de extrema importância. Na medida em que é através desta observação e da consulta dos documentos que conseguimos conhecer as crianças, os seus comportamentos, necessidades, dificuldades, gostos, interesses e como se comportam em grupo ou turma. Isso facilita que tenhamos uma melhor visão da forma como intervir e socializar com as crianças.

O primeiro contacto com estas crianças, ajudou-nos a conhecer quais as suas rotinas, visto que estas são muito importantes, principalmente no contexto Pré-Escolar e isso foi

fundamental para que pudéssemos antever alguns acontecimentos, bem como planear o que fazer em alguns momentos. O tempo lectivo tem uma divisão muito flexível, isto é, fica ao critério da educadora estabelecer algumas destas rotinas que ajudam o grupo a trabalhar e a desenvolver capacidades da melhor forma. As rotinas realizam um papel importante no dia-a-dia das crianças no infantário e na escola. A rotina baseia-se “na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo (Zabalza, 1992:169). A rotina constitui um marco de referência, algo garantido (contexto da vida que conhece), facilitando assim, a captação temporal e cognitiva (passado, presente, futuro, semanal, mensal, etc.).

Quanto à observação, os meios, por nós utilizados, foram a **observação participante** e a **observação participada**. No que diz respeito à primeira forma de observação, esta é muito importante pois nós como estagiários participamos no quotidiano das crianças, e é aqui que assumimos o papel de investigador observando a vida do grupo. Inserimo-nos no meio a investigar, vestindo o “papel” de actor social podendo assim ter uma entrada às perspectivas dos outros (crianças) e viver os mesmos problemas e situações que eles. Este tipo de observação participante, tem sido muito mais utilizada para efeitos de avaliação do que para investigação.

Ainda na observação quanto à situação do observador podemos analisar a **observação participada**. Esta corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador.

Este tipo de observação tem sido utilizada em aulas em que o aluno se pode centrar mais facilmente num determinado trabalho sem dependência directa da palavra ou da acção do professor. Nesta observação utilizamos o seguinte esquema:

- Observa-se o aluno, através de uma técnica de tipo naturalista que permita um descritivo comportamental coerente. As inferências formuladas referem-se a causas ou a finalidades imediatas dos comportamentos registados;

- O observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou limitando-se a pedir-lhe alguns esclarecimentos acerca do que ele está a fazer. Visa-se, assim, o esclarecimento de pistas levantadas por observação directa e o levantamento de novas pistas explicativas.

Assim, podemos dizer que durante as nossas observações, no âmbito das nossas práticas, o papel que desempenhamos foi o de observadores, directamente associados à observação participante, na sala de actividade/aula simplesmente observávamos os comportamentos das crianças neste contexto e onde nós não interferíamos, ou seja, não influenciávamos de nenhum modo as mesmas. Quanto aos dias de observação, nos quais nós intervimos em conjunto com a educadora cooperante, o nosso papel foi o de observadores associados à observação participada, onde participávamos nas actividades/tarefas das crianças (observados) e de certa forma algumas das suas reacções poderão ter sido resultado de alguma interferência nossa.

A consulta de todos documentos já acima referidos, bem como, as nossas observações, apoiaram-nos na elaboração do nosso projecto formativo (Anexo 3) para o pré-escolar e (Anexo 4), sendo que por projecto distingue-se “de uma mera actividade de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz (...) envolve uma articulação entre intenções e acções, entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001:36, citando Cortesão, L. et al., 2001:31).

Através das indicações que nos foram dadas para a elaboração deste projecto, podemos concluir que um projecto formativo é um plano de intervenção pedagógica e de formação que surge da necessidade de inserir cada formando na realidade educativa da instituição ou escola onde irá decorrer o seu estágio, ou seja, marca um ponto de partida para uma intervenção que se quer coerente, consciente e reflexiva, com o objectivo de “pensar a prática pedagógica enquanto actividade de investigação e intervenção para a mudança” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001:7).

Podemos caracterizar este documento, como sendo um documento pré e pró-activo, visto que para além de toda a recolha, análise, interpretação e reflexão de todos os dados que observamos e recolhemos, urge a definição das metodologias a utilizar e de macro-estratégias de actuação.

Sendo que é através destes processos que se torna possível caracterizar e entender de modo mais particular o meio, a instituição ou escola, a criança, o grupo e o seu dia-a-dia, porque assim conseguimos reconhecer os interesses, as dificuldades, as capacidades da criança e procurar “informações sobre o seu contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e

adequar o processo educativo às suas necessidades” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:25), porque o principal objectivo tanto dos educadores como dos professores é o de proporcionar às suas crianças aprendizagens significativas e bem sucedidas.

Assim, este projecto formativo é um guia que o formando possui para que assim planifique as suas actuações e que fique com um conhecimento sobre a situação de cada criança para que possamos intervir, indo assim, ao encontro das necessidades apresentados por cada criança, bem como, de todo o grupo.

Após este momentos de observação e de elaboração do projecto formativo, demos início ao estágio mas de forma individual. Durante todo este processo, tivemos momentos de planificação, intervenção e reflexão todas as semanas. No contexto do Pré-Escolar estes momentos de planificação eram feitos às quartas-feiras durante a manhã, na universidade, onde estavam presentes a orientadora e todos os formandos que eram sujeitos à sua orientação. O que facilitava e enriquecia este momentos, pois era através da participação de todos os outros colegas que por vezes sugeriam outras hipóteses que nos ajudam bastante, sempre sob o olhar atento da nossa orientadora de estágio.

As intervenções decorriam todas as semanas, às segundas e terças-feiras durante o dia todo (das 9h às 15:30h), com a excepção da semana pedagógica, na qual intervimos durante toda a semana. Após cada intervenção, ou seja, às terças-feiras tínhamos um momento dedicado à reflexão em conjunto, onde todos os formandos daquele núcleo se juntavam com orientadora da universidade e respectivas educadoras cooperantes. Mais um momento de grande importância, pois aqui sempre houve uma partilha de experiências em que todos os formandos apresentavam o seu ponto de vista, seguindo-se o seu colega de estágio, a educadora cooperante e por último a orientadora da universidade. Partilha esta, que, ao ouvirmos os nossos colegas, educadoras e orientadora tínhamos a possibilidade de alterar e melhorar as nossas escolhas, atitudes em práticas vindouras. Em ambos os contextos tínhamos que entregar reflexões escritas (Anexo 5), sobre as nossas práticas, sendo que no pré-escolar eram semanais, enquanto no 1º ciclo foram apenas duas que nos foram pedidas. No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, o estágio ocorreu dentro dos mesmos parâmetros, isto é, obedeceu aos mesmos momentos, a planificação, intervenção e reflexão. A única alteração existente foi nos dias de intervenção, passaram a ser três dias, sendo as segundas, terças e quartas-feiras. A planificação era feita na universidade às quintas-feiras de manhã e a reflexão acontecia após as intervenções, isto é, às quartas-feiras das 16h às 17h30.

Mas como as planificações eram feitas em conjunto com todos os formandos, o tempo começou a ser pouco, assim, foram atribuídas mais horas a esse momento. Sendo assim, no lugar dos formandos intervirem às quartas-feiras à tarde, dirigiam-se à universidade para iniciar o momento dedicado à planificação para a semana seguinte.

Queremos salientar que às sextas-feiras durante o período da manhã, as orientadoras estavam sempre disponíveis para esclarecer dúvidas, dar sugestões acerca dos materiais e planificações escritas.

Quando nos juntávamos semanalmente tínhamos a oportunidade de mostrar os nossos materiais, as estratégias que pretendíamos utilizar, o tipo de actividades, isso fazia com que todos participassem de certa forma, numa discussão e partilha de ideias sempre pensada para o bem da criança e do grupo em geral.

Como já referi anteriormente, o estágio funcionou com pares pedagógicos, ou seja um par por cada sala. Logo, as intervenções ocorriam alternadas, uma semana intervinha um estagiário e na seguinte intervinha o outro. Só a última semana de cada estágio é que foi feita a pares, ou seja, a intervenção foi em conjunto. Cada estagiário era responsável pela sua planificação e execução, porém existiu sempre um ambiente de partilha e ajuda mútua no que era necessário.

Assim, apresento as datas em que tive a responsabilidade de planificar e intervir. Sendo que no contexto Pré-Escolar os dias foram: 1,2,15 e 16 de Março, 12,13,14,15,e 16 (semana intensiva) 26 e 27 de Abril, 11 e 17 de Maio (intervenção a pares). No contexto do 1º Ciclo as datas foram: 12, 13, 25, 26 e 27 de Outubro, 8, 9, 10, 22,23 e 24 de Novembro, 6, 7,13, 14, 15 e 16 sendo em conjunto estes últimos três dias.

As planificações eram dadas à orientadora e a educadora ou professora às segundas-feiras de manhã, antes de iniciarmos a nossa intervenção. Todas estas planificações surgiam como forma de organizar conteúdos, actividades, competências e objectivos que se pretendiam que fossem desenvolvidos, o que exige da parte de qualquer educador/professor, uma decisão que envolva o ensino-aprendizagem com o currículo.

E como os estágios aconteceram em contextos distintos, as planificações também tinham características diferentes, visto os conteúdos serem destoantes. Se verificarmos uma planificação requerida no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada, no caso da I (Anexo 6), que ocorreu no pré-escolar e na II que ocorreu no 1º Ciclo (Anexo 7), podemos constatar muitas semelhanças, como a “justificação das opções tomadas” e a “descrição da sequência didáctica”.

No que diz respeito às diferenças em cada nível, verificamos que nas planificações do pré-escolar, existe uma parte respeitante à “sequência didáctica”, enquanto no 1º ciclo esta parte foi inserida na “justificação das opções tomadas”. Isso porque no pré-escolar tínhamos que descrever os temas de conteúdo, as competências foco, as actividades, as competências associadas, os descritores de desempenho, o tempo da actividade, os recursos, a organização do grupo e como iriam ser avaliadas as crianças. Já no 1º ciclo todos estes aspectos eram descritos e inseridos na justificação das actividades, nunca esquecendo as características do grupo.

Aqui era descrito o estado actual das crianças, ou seja, as suas dificuldades, bem como toda a informação útil para desenvolver com sucesso a actividade. Quanto à “descrição didáctica”, aqui eram descritos todos os passos que estavam incluídos na nossa acção, não só apresentando as acções do professor mas sim também as dos alunos, como teriam de fazer determinada actividade. A organização do grupo, os recursos a usar, assim como a sequência da actuação, também, faziam parte desta parte da planificação.

3.1-Momentos de estágio

3.1.1-Pré-Escolar

Na Educação Pré-Escolar a planificação das actividades é regida essencialmente por três áreas de conteúdo, sendo elas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação que é abrangida por três diferentes domínios, o Domínio das Expressões (motora, dramática, plástica e musical), o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem da Escrita, o Domínio da Matemática e por último, a Área de Conhecimento do Mundo. Como podemos verificar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar as áreas de conteúdo são: “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (1997:47).

No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, esta surge como área que integra todas as outras, pois é através desta, que as crianças se relacionam com tudo “num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articulam entre si”. Apesar de ser uma área integradora, surge-nos nas Orientações Curriculares como área diferenciada com o objectivo de “sublinhar as finalidades formativas de socialização que marcam a tradição da educação pré-escolar em Portugal,

perspectivando-a como área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras” (1997:51).

Quanto à Área de Expressão e Comunicação, é nesta que podemos verificar a presença de diferentes domínios. Domínios estes que “se consideram dever estar intimamente relacionados, porque todos eles se referem à aquisição e à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:56).

Também é considerada uma área básica de conteúdos, na medida em que recai sobre “aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (*ibid*, 56).

Na Área de Conhecimento do Mundo, constatamos que a criança quando inicia a educação pré-escolar já é possuidora de uma noção geral de como tudo “funciona” à sua volta, isto é, como é o mundo. A criança também “já construiu algumas ideias sobre as relações com os outros, o mundo natural e construído pelo homem, como se usam e manipulam os objectos” (*ibid*, 79).

A curiosidade nestas idades é natural, é notório o desejo que estas crianças têm em saber como tudo é feito e saber o porquê de todas as coisas. Manifestam o desejo da “busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes” (*ibid*,79).

Podemos considerar a educação pré-escolar como sendo uma continuidade de um processo educativo que teve o seu início no seio da família, logo, a criança traz para o contexto de sala de actividades um conjunto de saberes e conhecimentos que anteriormente vivenciou ou experimentou. Assim, é da responsabilidade do educador saber gerir esses conhecimentos, de modo a que consiga partir daquilo que a criança já sabe, respeitando as características individuais de cada uma. “A diversidade de situações e a variedade de reacções das crianças que iniciam a educação pré-escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade e receptividade por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997: 88).

Assim, um dos meus objectivos durante o meu estágio, era partir dos saberes e conhecimentos que a criança já possuía e com isso conseguir que elas próprias descobrissem novas formas de se expressarem e comunicarem, tanto com os colegas como comigo.

E como se trata de uma instituição do pré-escolar, existem rotinas, sendo assim, mudando isso provocaria uma instabilidade à criança e ao grupo. Visto que todas elas já sabiam o que fazer, tanto a nível de tempo como de espaço.

Todas as crianças sabem o que vão fazer a seguir, o que se vai passar a seguir, quando é o tempo do recreio, ou das refeições. “A rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo”(Mary Hohmann, David P. Weikart,1997:224).

Por parte da educadora, existia o cuidado de organizar e distribuir o tempo, para que as crianças tivessem acesso a experiências e competências de forma coerente e de boas oportunidades educativas.

Como referem Sprinthall & Sprinthall, 1993:475) que cada” sala de aula constitui uma unidade social distinta, com o seu conjunto de normas, a sua atmosfera psicológica, o seu conjunto de relações, de papéis e a sua combinação particular de expectativas de comportamento”. Assim sendo, as actividades que proporcionem às crianças juntarem-se em grupo, no nosso ver, é de extrema importância, porque assim pode partilhar com os colegas os seus conhecimentos que adquira noutros contextos. Trindade (1998:78) defende que “as relações de cooperação e colaboração entre alunos (...) podem assumir um papel fundamental na regulação do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo pelo impacto desenvolvimental das actividades relacionadas com a organização cooperativa da classe ou com as relações tutoriais entre pares”. Durante este processo podemos verificar várias vantagens, tais como: surgem mais ideias, existe uma maior ajuda entre colegas, bem como o convívio, maior número de oportunidades de realizar um trabalho mais completo, pois existe mais discussão e troca de ideias, assim sendo, também, mais divertido e enriquecedor a nível pessoal e social.

3.1.2-Modelos Curriculares utilizados no estágio

Entendemos por modelo curricular “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicitam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças” (Formosinho, 2009:15).

Partindo das rotinas já implementadas pela educadora acima mencionadas e da sala de actividades onde ocorreu o meu estágio, a minha intenção foi a de, conscientemente, utilizar o mesmo modelo curricular que a educadora cooperante. Sendo este, o modelo High-Scope, que

assenta na ideia da “construção progressiva de conhecimento (...) através da acção e da reflexão sobre a acção” (Formosinho, 2009:56). Considerando assim, que a criança ao contactar e a interagir com os colegas, objectos e situações, esta submete-se a aprendizagens bem sucedidas.

O modelo High-Scope tem uma estrutura que está pensada para a construção da autonomia intelectual da criança. Como refere o autor, o educador que “está, de facto, empenhado na independência e autonomia da criança tem de reduzir o seu exercício do poder, encontrando um estilo de interacção que o leve a esperar e observar a criança, a ouvi-la, a dar-lhe espaço na tomada de decisões e na sua execução e avaliação” (Formosinho, 2009:64).

A minha decisão em adoptar esse modelo deu-se ao facto de este já ser utilizado pela educadora cooperante e ser o modelo orientador do quotidiano deste grupo e deste espaço.

Este modelo é promovedor do conceito de independência, na medida em que a criança não necessita tanto da atenção e orientação do educador. As suas escolhas vão ao encontro dos seus interesses pessoais, bem como das suas intenções, fazendo assim, com que a criança se direcione para as actividades que a motivam mais. São as crianças que fazem a suas escolhas, sejam as actividades ou o próprio material a utilizar, estimulando assim, a sua criatividade. Um facto que temos que ter em atenção é como gerir essa independência, ou seja, será que as crianças não ganham uma maior tendência em escolher sempre as mesmas actividades, deixando assim de lado outras idênticamente importantes? Assim para não “fugir” a este modelo, decidi intervir, questionando as crianças, sobre a razão pela qual escolhiam certas actividades, ao mesmo tempo sugerindo alternativas. Na minha opinião, o papel do educador é o de orientar as actividades sem ter que sufocar a criança, estando sempre a perguntar e a dizer o que tem para fazer. Mesmo porque, como disse anteriormente, existem rotinas a respeitar e as próprias crianças já conhecem a divisão do tempo lectivo, ou seja, o que têm para fazer em cada altura do dia.

3.1.3-Planificação realizada com o Grupo

Ao longo de todo o meu processo de estágio fui elaborando planificações semanais. Assim como este presente documento é um relatório de estágio, é fundamental que dele faça parte as planificações das minhas sequências didácticas.

Devido à extensão destes documentos, apresentarei de seguida todos os conteúdos trabalhados por mim nas minhas intervenções, de forma sucinta.

No dia que fiz a calendarização das minhas práticas, em conjunto com a educadora cooperante, escolhemos os temas. Assim sendo, ela falou-nos e deu-nos a conhecer um projecto em que este grupo estava inserido. O projecto “Uma Aventura no Arquipélago da Eulândia”. Trata-se de um projecto de educação psicosexual, é uma acção proposta do serviço de psicologia e orientação, dirigida pelas psicólogas Carina Carmo e Tânia Ramos, visando uma adequada promoção da Educação Sexual no ensino pré-escolar. Este projecto estava “dividido” por ilhas, cada ilha apresentava o seu tema, por exemplo a ilha pela qual fiquei responsável, foi a “Ilha do Passado” (semana pedagógica). Tive que abordar temas relacionados com o passado, como o nascimento, bebés, aproveitar o tema e abordar a Páscoa.

Antes de entrar no Projecto, nos dias 1 e 2 de Março, iniciei a minha prática pedagógica com o tema: ”O Arquipélago dos Açores”, abordei esse tema com o objectivo de desenvolver nas crianças o conceito de ilha, para que quando o projecto Eulândia fosse implementado, elas já teriam a noção de ilha.

Nos dias 15 e 16 de Março, o “Dia do Pai”, e os “Animais”, foram os temas que desenvolvi com este grupo de crianças.

É de referir que no dia 11 de Maio, estava agendada uma visita de estudo, ao Santuário do Senhor Santo Cristo dos Milagres, a qual ficou à minha responsabilidade bem como do meu par pedagógico, onde tivemos que participar e acompanhar o grupo de crianças, aproveitando assim, para abordar melhor esta temática durante o resto do dia de intervenção em conjunto.

Participámos no desfile de carnaval do Infantário, que se realizou no dia 12 de Fevereiro, pelas ruas da cidade de Ponta Delgada acompanhando o grupo dos 4 anos. São actividades extra-curriculares que fizeram com que nós pudéssemos desenvolver competências diferentes.

No seguinte quadro apresentamos todas as áreas de conteúdo que foram abordadas ao longo das semanas:

Áreas de Conteúdo/ Semanas	1.ª S.	2.ª S.	3.ª S.	4.ª S.	5.ª S.
Formação Pessoal e Social	✓	✓	✓	✓	✓
Estudo e Conhecimento do Mundo	✓	✓	✓	✓	✓
Motora	✓	✓	✓	✓	✓
Dramática		✓	✓		✓
Musical	✓	✓	✓		✓
Plástica	✓	✓	✓	✓	
L. Oral e Abordagem da Escrita	✓	✓	✓	✓	✓
Matemática			✓	✓	

Quadro 3. Áreas de conteúdo trabalhadas durante o estágio no Pré-Escolar

3.1.4-Descrição, análise e reflexão de práticas relativas ao tema do relatório - Motivação.

No pré-escolar não tínhamos um horário a cumprir, o que facilitava bastante na planificação das actividades e as respectivas áreas a trabalhar. A educadora do grupo, dava-nos os conteúdos a trabalhar nessa semana, e nós é que decidíamos que área trabalhar e que conteúdo a abordar, as estratégias e as actividades a desenvolver. Tentávamos todas as semanas trabalhar todas as áreas, se possível, interligando com os conteúdos a abordar.

Houve sempre uma grande preocupação em interligar todos os domínios e áreas. Na quarta intervenção no contexto pré-escolar, o tema a abordar foi o «dia da mãe». Através deste tema, consegui trabalhar com as crianças diferentes áreas, desde a área de expressão e comunicação à expressão plástica.

De seguida passemos à descrição, análise e reflexão de uma situação de intervenção e que pudemos verificar uma interligação na nossa actuação e onde, principalmente, as crianças tiveram a oportunidade de entender e interiorizar os conteúdos e as suas competências.

Quanto ao tema da motivação, no contexto do pré-escolar, este será abordado em duas situações diferentes, com crianças diferentes, em que uma mostrava necessidade de motivação para iniciar tarefas, enquanto a outra mostrava a mesma necessidade, mas para terminar as tarefas. Identificaremos a criança da primeira situação, como sendo a criança A, e a segunda a criança B, para que possamos salvaguardar a integridade de cada criança.

As crianças deste grupo, na situação actual, aquando da minha intervenção, no que dizia respeito a actividades de diálogo, eram bastante participativas, no geral, expressavam-se bem e com coerência. Sendo assim, fui disponibilizando vários momentos de diálogo nas minhas intervenções, de modo a incentivá-las para a expressão e comunicação oral.

Tendo sido o tema da minha intervenção, nesta semana, o dia da mãe, o diálogo partiu das crianças, onde maioritariamente, usaram a descrição, o que foi positivo para a aquisição de novo vocabulário, principalmente a nível de adjetivos.

Articulada a este diálogo e a outras actividades de comunicação oral, surgiu a abordagem à escrita. “Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente”. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:66).

A primeira situação que iremos descrever, analisar e reflectir ocorreu no dia em que abordei o dia da mãe (26 de Março de 2010), tendo por base os registos que compreendem o espaço de tempo entre as 9:00h e as 10:00h (Anexo 8). Na primeira actividade, desta intervenção pretendia que as crianças se exprimissem sobre a sua mãe, descrevendo-a e dizendo de que forma ela era importante para si.

A situação teve início com a chegada das crianças à sala de actividades, onde todas começaram a ocupar os seus lugares na manta. Expliquei-lhes que iríamos falar sobre as nossas mães. As crianças começaram logo a falar ao mesmo tempo sobre as suas mães, onde tive que interferir com o intuito de esclarecer como esta actividade se iria desenrolar. Assim disse às crianças que eu seria a primeira a falar sobre a minha mãe e que de seguida pediria a cada uma delas que também o fizesse, ou seja, seria eu a escolher quem se seguiria a mim.

Sendo assim, fui a primeira a dar o exemplo, sentei-me numa cadeira no centro da manta, onde todas as crianças estavam sentadas em forma de “U”, levei uma fotografia da minha mãe, mostrei-a a todas as crianças e posteriormente a descrevi, dizendo o quanto ela era importante para mim e o que gostava de fazer com ela. Posto isto pedi à criança A que fosse a primeira a descrever a sua mãe, bem como a dizer aos seus colegas o quanto a sua mãe significava para ela. A criança A ficou muito admirada, pois como normalmente chegava atrasada, raramente assistia ao início das actividades, logo quando chegava já o resto do grupo estava mais que envolvido e onde constatei que, anteriormente, esta criança se mantinha um pouco à parte e não fazia questão de participar nas primeiras actividades.

Assim o facto de ela ter sido a primeira, na minha opinião, fez com que ela se sentisse segura e importante perante ela própria e o restante grupo, o que se reflectiu num interesse nunca antes mostrado em participar nas actividades ao longo do resto do dia.

A criança A normalmente é uma criança que fica “sentada no seu cantinho”, sem mostrar qualquer tipo de reacção ou iniciativa, até nos dirigirmos directamente a ela. Mesmo no recreio, como pude observar anteriormente, esta criança não procurava as “brincadeiras”, nem se juntava aos colegas por iniciativa própria. Várias foram as vezes em que interfeiri neste sentido, sugerindo-a que se juntasse aos colegas ou de lhe perguntar “a que é que ela gostaria de brincar”.

Neste dia isto alterou-se. O que me leva a querer que o facto de ela ter sido a primeira a ser chamada e com isso servir de exemplo para os colegas, funcionou como um reforço positivo, para a criança A.

Ao escolher-lhe como a primeira criança a descrever a sua mãe, introduzi, inconscientemente, um reforço favorável ao seu desempenho, partindo do princípio que o ser a primeira, ou ser o exemplo, estimulou positivamente a criança A, fazendo com que ela, não apenas realizasse a tarefa, como pretendido, mas que também se esforçasse de maneira diferente, notando-se um desempenho superior ao pretendido e pré-concebido que tinha para a criança A.

Isto vem ao encontro do que nos diria uma psicologia behaviorista, em que um reforço positivo é propício a um desempenho melhor, por parte de quem realiza a acção.

Tal como assinala Driscoll (1970:31), “Como as crianças tímidas observam cuidadosamente tudo que está acontecendo à sua volta, familiarizam-se muito com as actividades rotineiras. Proporcionar casualmente a qualquer criança tímida uma tarefa insignificante e calma, como a de limpar pincéis, arrumar livros numa estante ou juntar os lápis, é uma forma de reconhecê-la”

Neste caso, o facto de ser a criança A, a primeira e ser o exemplo para a elaboração e desenvolvimento da actividade, a meu ver, funcionou como essa “tarefa insignificante e calma”, que refere Driscoll, acima citado. Que por sua vez, actuou como reforço positivo para a criança, o que a fez desempenhar-se melhor, não só nesta actividade, como nas outras propostas ao longo do dia.

Ao longo das minhas restantes intervenções, pude constatar uma evolução da criança A no que diz respeito à relação com os colegas, bem como, na iniciativa de se aproximar deles para as brincadeiras.

Eu própria passei a agir com ela de forma mais calma e encorajadora. Pois a motivação da minha parte para com a criança A, surgiu no momento de ser ela a tomar as iniciativas, ou seja, bastava uma palavra ou mesmo uma breve conversa com ela, e assim conseguia com que ela se inserisse e participasse normalmente nas actividades e na relação com os colegas. No entanto, acho que esta deveria ser uma prática mantida com esta criança durante mais tempo, o que o estágio não permitiu, de forma a poder observar resultados a longo prazo, como por exemplo, a automatização destes reforços pela criança A, sendo que ela por si já conseguisse tomar as suas próprias iniciativas. Um pouco como nos diz a teoria do reflexo condicionado de Pavlov, que um reforço, condicionado por outro, repetitivamente, fará com que a reacção pelo actor da acção, progressivamente se automatize e que após algum tempo, apenas a presença do factor, anteriormente condicionante, desperta a mesma reacção.

Quanto à minha segunda situação, o tema principal, continua a ser a motivação para a realização. A situação que iremos analisar de seguida, é sobre a criança B, que tinha quatro anos de idade na altura em que decorreu o estágio, era uma criança um pouco irrequieta, na medida em que, por exemplo, não parava muito tempo sossegada na manta, o que por vezes destabilizava o restante grupo, também era uma criança que demonstrava muita dificuldade em terminar algumas tarefas. Sendo uma delas, o desenho.

No dia 26 de Abril, como já referi anteriormente, abordei o dia da mãe, e numa das actividades pedi às crianças que desenhassem a sua mãe (figura humana). Enquanto as outras crianças trabalhavam para isso, a criança B dizia que já estava pronto, apresentando-me apenas um desenho de um círculo com dois pontos no interior (cara e olhos). (Anexo 9)

Não foi a primeira vez que reparei que a criança B não desenhava completamente a figura humana e que para fazê-lo necessitava do acompanhamento da educadora. Então decidi intervir, acompanhando a criança B no seu desenho. Comecei por lhe perguntar se as pessoas só tinham cara e olhos, ao que ela me respondeu que não, referindo outras partes do corpo que não estavam representadas no desenho. De seguida pedi-lhe que então desenhasse estas outras partes que referiu. Ela assim o fez, no entanto a cada parte do corpo desenhada, parava e dizia que o desenho estava concluído, ao que eu tive novamente que lhe perguntar pelas restantes partes, pedindo-lhe que as desenhasse. Este comportamento verificou-se em todas as fases, até ao desenho estar concluído. (Anexo 10)

“ É o desenvolvimento da sua noção de corpo (esquema corporal, imagem corporal, somatognosia) que dirige a execução dos seus bonecos e não a sua capacidade de desenhar.

Quando se aperceber do seu tronco, ele aparecerá nos seus desenhos, sob a forma de uma gota com a cabeça em cima e duas pernas em baixo. A noção dos braços é representada primeiro desenhando-os para cada lado da barriga e posteriormente, quando adquire a noção de ombros, é que sobem, no desenho, para essa posição. A percepção do próprio pescoço aparece tardiamente e por isso só surge nos desenhos da criança por volta dos 7 anos” (Sousa, 2003:201).

No entanto apenas pedi à criança B, que desenhasse as partes do corpo que referiu, perguntando-lhe apenas se faltava mais alguma. Não lhe pedi que desenhasse nada que ela não tivesse a noção, sendo que nunca lhe pedi que desenhasse uma parte do corpo que não me tivesse referido.

Este procedimento apresentou sucesso na medida em que a criança B acabou o desenho, como pretendido, no entanto devido ao facto de estar a ser condicionada para fazê-lo, não se tenha exprimido livremente como se pretende neste tipo de actividades.

Não se obstando de que “o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma actividade educativa” (Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar, 1997:61).

Sendo assim, poderia ter encontrado outras vias mais favoráveis à motivação e ao desenvolvimento da autonomia na realização desta actividade. No entanto, isto só seria possível com um espaço de tempo mais alargado no estágio em que pudesse explorar mais vezes e de mais variadas formas este tipo de actividades, passando, por exemplo, por torná-las mais lúdicas introduzindo o jogo, a música ou qualquer outro recurso que para isto contribuísse, verificando se, com o tempo, a criança B se tornaria mais aplicada e, eventualmente, por si própria, terminasse as tarefas.

Ambas as situações descritas incidiram na motivação para a realização do sucesso. Como nos dizem Sprinthall & Sprinthall (1993:511):” Embora provavelmente a sua origem resida nas necessidades fisiológicas ou, pelo menos, na associação com a necessidade da aprovação, o motivo de realização pode-se tornar autónomo. Quando isto acontece, o aluno fica numa posição feliz possuindo um motivo intrínseco para alcançar o sucesso, isto é, realizar pelo prazer da própria realização”. No entanto, não usufruí de um período de estágio que me permitisse verificar tal acontecimento, porém, situações como as descritas, proporcionaram-me resultados positivos mais imediatos, o que me leva a crer que um acompanhamento estruturado e pensado de forma a alcançar este objectivo, poderia levar-me,

a longo prazo, a verificar esta automatização da motivação para a realização do sucesso com estas crianças.

3.1.5-1º Ciclo

Como está referido nas Orientações Curriculares e Programas Ensino Básico do 1º Ciclo, a Lei de Bases do Sistema Educativo “determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7.º (2006:11)”. Garantindo uma educação de igualdade para todos os cidadãos Portugueses. Ensino este que é universal, ou seja, abrange todos os indivíduos, desde o 1º ano de escolaridade ao 9º, sem serem sujeitos a discriminações ou algum tipo de diferenciação. Preparando e dando acesso a todos a possibilidade de realização individual, no sentido de intervirem na sociedade de forma útil e responsável.

Sendo que a Lei de Bases do Sistema Educativo apresenta-nos um leque de objectivos gerais que devem ser contínuos durante todo o processo da escolaridade básica para que assim este processo seja bem sucedido.

Constatamos assim, três grandes objectivos gerais:

- “Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social.
- Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.
- Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1º Ciclo, 2006:13).

Dentro dos três grandes objectivos gerais, ainda podemos verificar três diferentes dimensões do processo de formação do ensino básico. Sendo que a primeira dimensão é de carácter pessoal e está ligada ao conhecimento de si, das relações positivas com os outros, e no interesse por valores como o da verdade, da justiça e da solidariedade. Proporcionar o respeito nas fases particulares de desenvolvimento e da construção pessoal de cada indivíduo, associando aos valores de iniciativa, criatividade e de persistência. Promover o reconhecimento social do trabalho de todos e a transmissão de valores de entajuda e cooperação.

Como segundo objectivo, temos a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais, isto é, está relacionado com tudo aquilo que se espera que um aluno desenvolva nas diferentes áreas curriculares, bem como nas não curriculares. Quanto ao terceiro e último

objectivo, este está ligado à dimensão da cidadania que considera a necessidade de promover atitudes positivas em relação à família e ao meio que em estão inseridos, bem como à responsabilidade colectiva e individual em problemas ambientais e de regras básicas de higiene e sexualidade.

As Orientações Curriculares e Programas Ensino Básico do 1º Ciclo referem-se a cinco princípios pelos quais a acção pedagógica é orientada. Espera-se que deste processo resulte numa possibilidade em que todos os alunos realizem aprendizagens activas, significativas, diversificadas, interligadas e socializadoras que dê acesso ao sucesso escolar de cada aluno.

Através das aprendizagens activas pressupõem-se que todos os alunos experienciem um conjunto de várias situações de trabalho estimulantes, que passam pela actividade física, por manusear objectos, pelo acesso a diferentes meios didácticos e pela descoberta de novos percursos e de outros saberes.

Quanto às aprendizagens significativas, estas estão ligadas às vivências que os alunos já realizaram, dentro ou fora, da escola. O percurso escolar só poderá conduzir a aprendizagens novas e estáveis, se este processo for adaptado às diferentes culturas, fazendo assim que todas as aprendizagens se tornem significativas para cada criança.

As aprendizagens diversificadas relacionam-se com a vantagem em recorrer a vários materiais, técnicas, recursos, resultando numa pluralidade no trabalho e sucesso escolar.

As aprendizagens integradas ocorrem num conjunto de realidades que o aluno vivenciou ou imaginou e que possa fazer sentido tanto para ele como para a sua cultura. Existe uma ligação entre os saberes adquiridos e as novas descobertas, tornando assim possível uma visão mais flexível e unificadora do pensamento.

As aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica no desenvolvimento das concepções científicas. As variadas formas de organização facilitam a partilha de conhecimento e a criação de um espírito de interajuda nas actividades. As formas de autonomia e solidariedade não-de surgir durante o processo de aprendizagens.

3.1.6-Modelos Curriculares utilizados no estágio

De modo a alcançar os objectivos curriculares pretendidos, tornou-se necessário definir algumas estratégias, sendo que estas reflectiam a combinação e organização de metodologias e materiais a aplicar nas minhas intervenções.

Em primeiro lugar, no que diz respeito à organização do grupo nas actividades a realizar ao longo das minhas intervenções, proporcionei vários momentos de trabalho de grupo, de trabalho a pares e de trabalho individual.

Tanto nos trabalhos de grupo ou de pares, estiveram presentes vantagens pedagógico-didáticas, como o desenvolvimento individual inserido em grupo, a aquisição de normas para o trabalho em equipa, bem como uma colaboração entre os alunos de forma a alcançarem um objectivo comum. Com isto, a promoção do “desempenho do aluno em tarefas escolares importantes” (Arends, 1995:372).

Como estratégia de motivação para a aprendizagem, como já referi anteriormente, baseei-me no sentido de utilidade das aprendizagens a adquirir pelos alunos, partindo portanto, da realidade de cada um, bem como dos seus conhecimentos. Tirando sempre partido dos seus conhecimentos para ajudá-los a transpor estes saberes para os conteúdos a abordar no momento. Por vezes deparamo-nos com intervenções sem utilidade para a altura o que cabe ao professor tentar aproveitá-la e utilizá-la como um recurso futuro. Como refere Arends (2007:33) que utilizando esta estratégia “o aluno não só aprende a utilizar determinados procedimentos como fica também a saber quando e porquê utilizá-los e em que medida favorecem o processo de resolução da tarefa”.

O trabalho individual incidiu mais na Língua Portuguesa, em actividades de leitura, visto ser importante que cada aluno tenha um acompanhamento mais pessoal do professor neste sentido.

Sendo que trabalhei com um grupo do 3º ano, o exercício e aperfeiçoamento da competência da escrita foi uma constante nas minhas intervenções. Esta foi trabalhada através da produção de diferentes tipos de texto, de resolução de fichas de trabalho e cópia de textos ou frases que deram algum sentido de propósito às crianças, em detrimento de cópias por vezes de textos “aleatórios”, como é hábito quando se lida com este tipo de ensino.

Visto que trabalhei com crianças com idades entre os oito e os nove anos, não pude descuidar do lúdico nas actividades que proporcionei a estas crianças. Esta componente é muito importante, na medida em que proporciona a aprendizagem dos conteúdos e conhecimentos às crianças, em formatos diferentes do habitual e apelativos, o que se reflecte no seu maior envolvimento e interesse nas actividades.

Para além do cuidado lúdico que tive nas minhas propostas de actividades, também recorri ao audiovisual e às novas tecnologias, como suporte para as mesmas, dando assim uma maior dinâmica à sala de aula.

É também de referir que tive o cuidado de gradualmente ir aumentando a complexidade do tipo de actividades que propus, só assim, foi possível uma evolução contínua das crianças na aquisição de aprendizagens.

3.1.7-Planificação realizada com a Turma

Este estágio no 1º ciclo decorreu no mesmo sistema, no que diz respeito às planificações, ou seja, foram elaboradas planificações semanais. Como já referi que este documento trata-se de um relatório de estágio, é essencial dar a conhecer as planificações que elaborei ao longo deste estágio. Visto terem sido os documentos que previam as minhas intervenções aquando do estágio nesta turma.

No momento de planificar tinha que ter em conta a existência de um horário já estabelecido ao contrário do que acontecia no pré-escolar. Assim sendo, as actividades eram controladas por uma maior rigidez em termos de tempo e pelos conteúdos do programa que tinham que ser cumpridos. Apresentamos de seguida o horário desta turma do 3º ano e para que se fique a conhecer que áreas foram trabalhadas durante o meu estágio. Temos que realçar que era possível alterar ou trocar o horário, se necessário.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00h às 9:45h	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Expressão Dramática
9:45h às 10:30h	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Formação Cívica
10:30h às 11:00h	Intervalo da manhã				
11:00h às 11:45h	Estudo do Meio	Educação Física	Inglês	Matemática	Língua Portuguesa
11:45h às 12:30h	Inglês	Matemática	Educação Física	Matemática	Língua Portuguesa
12:30h às 13:30h	Almoço				
13:30h às 14:15h	Matemática	Expressão Plástica	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Matemática
14:15h às 15:00h	Matemática	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Matemática
15:00h às 15:45h	Expressão Musical				

Quadro 4. Horário da turma do 3.ºAno

Quanto à calendarização dos conteúdos, esta foi feita por mim, pelo meu colega de estágio e com a professora cooperante desta turma. Sendo assim, apresentamos de seguida um quadro com as respectivas datas e conteúdos a leccionar.

Semana	Temas a abordar
1	Formas de frase; A função digestiva; orientação espacial; Exploração de diferentes sons
2	Produção de texto e classificação de palavras quanto ao seu número de sílabas; A função respiratória; O desenho; Os pontos equidistantes; Técnicas vocais
3	Sinónimos, Família de Palavras, Formas de frases, número, e família de palavras; Sílabas tónica e átona; Função Reprodutora; Números e operações; Dezena de milhar; Ginástica
4	Género (masculino e feminino); Número (singular e plural); Graus de parentesco na família; Resolução de problemas; Estimativa; Jogo do queimado; Desenho Soprado
5	Revisões para as fichas de avaliação de Língua Portuguesa e Matemática; Feriados municipais:

Quadro 5. Datas e conteúdos 1ºCiclo

Este estágio decorria às segundas-feiras durante todo o dia e às terças e quartas-feiras durante o período da manhã.

3.1.8-Descrição, análise e reflexão de práticas relativas ao tema do relatório - Motivação.

Ao longo da minha prática pedagógica, tive a oportunidade de registar o desenvolvimento e comportamento dos alunos durante as actividades/tarefas que foram desenvolvidas dentro da sala de aula, nas diversas áreas. Focando-me nos aspectos da motivação, visto ser o tema que pretendia desenvolver no meu relatório de estágio.

Escolhi este tema da motivação, pois acredito que através desta se consegue muito em contexto de sala de aula, independentemente do tipo de actividades a realizar. Desde o diálogo inicial, passando pelas actividades elaboradas ao longo do dia.

Para uma das minhas intervenções utilizei como tema o mistério (Anexo 11), sendo que ao longo destes três dias, os alunos tiveram que fazer de conta que eram detectives, interligando com este tema, os conteúdos das várias áreas. Com isso pretendi que os alunos aplicassem a dramatização para promover “a inter-relação entre as diversas áreas, fazendo com que os conhecimentos adquiridos pelas crianças não fiquem arquivados nas suas cabeças em compartimentos estanques” (Santos, 1997:1571). Este aspecto também tornou a minha intervenção mais lúdica, logo, mais motivadora para os alunos.

Assim, serão os registos desta intervenção que irei analisar ao longo deste trabalho (Anexo 12). Decidi analisar esta intervenção, porque ao rever a informação contida nos meus

registos, pude constatar que a minha intenção de motivar os alunos com as actividades planificadas para essa semana apresentou dois tipos de resultado, sendo um o pretendido (positivo) e o outro, inesperado (negativo).

Através deste tema, introduzi na sala de aula uma caixa que continha alguns desafios/enigmas, para que os alunos que acabassem as actividades propostas, antes do tempo previsto, retirassem de lá uma, e a tentassem resolver. Estes desafios eram tirados, da caixa, à sorte pelos alunos, de forma a estimular a sua curiosidade relativa aos conteúdos a trabalhar ao longo da minha intervenção. A respeito da curiosidade, Maw e Maw, citados por Oliveira e Oliveira (1996:35), dizem-nos que “os alunos demonstram curiosidade, muito importante para a aprendizagem, quando reagem positivamente frente à novidade, a elementos estranhos ao seu meio, ou quando manifestam também curiosidade sobre si mesmos”. Cada aluno tinha uma ficha de auto-regulação para esta actividade (Anexo 13), que teriam que preencher ao longo dos três dias.

O principal objectivo da análise dos meus registos é o de perceber o que levou aos resultados inesperados da aplicação da minha actividade, analisar as medidas que tomei na altura e procurar novas abordagens de lidar com situações do género.

Ao reflectir sobre a problemática que pretendo desenvolver, ou seja, o elemento principal da minha análise, tivemos que definir primeiramente o que se entende por motivação, como se pode constatar na página 10.

A motivação pessoal das crianças da classe etária a analisar (8 e 9 anos), segundo Souza: “é a característica dominante; é a chave que permite compreender a sua maturação. Seu raciocínio e iniciativa ampliam-se; ela já se torna capaz de aplicar seus momentos de lazer em actividade construtivas e úteis”(Souza, 1972:20).

No que diz respeito às aprendizagens, o objectivo é direccionado para actividade em si sem sentido avaliativo ou mesmo competitivo. A satisfação do aluno é o resultado das suas progressões, bem como da capacidade de interpretar os erros como dados úteis para o seu desenvolvimento e não como punições. Isso corresponde a uma motivação intrínseca, porque é o prazer da concretização que está em maior evidência.

No caso da actividade que preparei para estes dias, fi-lo com a motivação intrínseca em mente, recaindo sobretudo no despertar da curiosidade dos alunos. Visto a curiosidade ser um impulso que nasce com a criança, logo trata-se de um impulso biológico, ou seja, ninguém vive sem ele. Uma forma de motivar este impulso, segundo o primeiro principio da teoria da instrução de Bruner (1966), em que este: “sugere que as crianças são muitas vezes demasiado

curiosas; são incapazes de se «fixar» numa actividade. A sua curiosidade leva-as a saltarem de uma actividade para a outra numa sucessão rápida, e esta curiosidade tem, efectivamente, de ser canalizada para um percurso intelectual mais poderoso. Jogos sob a forma de questões ajudam a desenvolver na criança um sentido de curiosidade disciplinada.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:239). Consegui esta curiosidade disciplinada, tendo em conta que estabeleci regras para o uso da caixa, bem como uma ficha de auto regulação para a actividade, e na natureza das questões que teriam que responder nesta actividade.

Pela análise que faço aos meus registos, posso constatar que a actividade despertou o interesse de todos os alunos de forma saudável e equilibrada, pelo menos ao longo do primeiro dia. Já a realidade analisada no segundo dia de intervenção não pude verificar o mesmo, pois comecei a notar uma competitividade por parte de alguns alunos.

A estratégia que utilizei por instinto, foi a de retirar-lhes a caixa, sendo esta, uma punição. Para definir punição, cito Sprinthall & Sprinthall, que nos dizem que esta é “Um método de controlo do comportamento através do uso de estimulação aversiva. A punição, embora por si própria não cause a extinção de uma resposta condicionada, enquanto tem poder, reduz severamente a taxa de condicionamento. A punição não deve ser confundida com reforço negativo”, sendo o reforço negativo, segundo os mesmos autores, “ qualquer estímulo cuja retirada aumenta a taxa de resposta (...). Ao contrário da punição, o reforço negativo aumenta a taxa de resposta de uma forma que pode ser mais rápida do que a do reforço negativo” (1993:620-621).

Sendo assim, apliquei a punição como controlo de comportamento, ou seja, para que os alunos, acabassem com a desordem e respeitassem as regras para o bom funcionamento da actividade, o que aconteceu quando voltei a aplicar a actividade novamente. Tendo em conta que “a punição constitui de facto uma técnica eficaz para o controlo do comportamento” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:262).

Com isto, posso concluir que agi de forma correcta perante o objectivo pretendido naquele momento. Saliento ainda que a punição surge no contexto de controlo de comportamento e não de enfraquecimento das aprendizagens.

Como já referi anteriormente, a actividade da “caixa dos mistérios” surgiu como alternativa a outras aprendizagens, no sentido em que era realizada entre outras actividades, autonomamente conforme o ritmo de trabalho de cada aluno.

Cabe ao docente controlar e facilitar a exploração destas alternativas aos seus alunos, que segundo Bruner (1966), deve obedecer a três fases distintas: a activação, à manutenção e à direcção da mesma.

No que diz respeito à activação, o docente deve "dar aos alunos problemas que sejam apenas suficientemente difíceis para que a motivação intrínseca da curiosidade da criança possa, por si só, activar a exploração". Associo estas características ao nível de exigência dos desafios desta actividade.

A manutenção da exploração depois de iniciada deverá ser continuada, de uma forma positiva e não negativa. Aqui, também,": As crianças deverão perceber que a exploração guiada pelo professor é menos arriscada, menos perigosa que a exploração que fazem sozinhos". Quanto à direcção, esta deverá ser esclarecedora para os alunos desde o início, ou seja, "as crianças deverão saber qual o objectivo e se falta muito ou pouco para o alcançarem" (Sprinthall & Sprinthall, 1993:240) ", daí a utilização da ficha de auto regulação.

Concluo assim, que foi na fase da direcção que consistiu o meu erro na aplicação da actividade, na medida em que não clarifiquei com os alunos a sua direcção e objectivos.

Não fui ao encontro do que Bruner aconselha, dizendo que "Os professores terão de gerir e aumentar esta motivação de forma a que as crianças vejam a exploração guiada como mais significativa e satisfatória do que a aprendizagens espontânea que poderão alcançar por si próprias" (Sprinthall & Sprinthall, 1993:240). Aqui o que aconteceu foi que os alunos delinearão e assumiram o objectivo, sendo este um novo motivo, a competição. Analisei isso através dos meus registos, onde constam conversas que evidenciam esses dados.

"- Chamei-os à atenção para isso. A Criança A disse que queria fazer mais pois a Criança B já tinha mais desafios resolvidos do que ele."

"-A Criança C também comparou o seu número de desafios aos da Criança D" (Anexo 12).

"O mito de que a competição é inerente à espécie humana como se fosse um instinto biologicamente determinado. Não existe qualquer prova para apoiar esta noção" (Sprinthall & Sprinthall, 1993:515).

A competição poderá ser sujeita a duas leituras diferentes, a primeira como estímulo de um bom desempenho, no sentido em que os alunos colocados em situação de competição obtêm melhores resultados, através da aprovação esperada pelos colegas e do professor e de serem valorizados pelas suas acções em comparação à dos colegas.

A segunda leitura, consiste em ver a competição como algo propício ao aparecimento de rivalidades, bem como “de disputa, agressividade e, em consequência disso, queda dos desempenhos” (Lieury & Fenouillet, 1997:35).

No segundo dia, quando surgiu a competitividade na realização da actividade, como já referi antes, esta apareceu sob a forma que está descrita na segunda leitura acima referida (resultado inesperado). No entanto, no terceiro dia, quando clarifiquei as regras e objectivos da actividade, aos alunos, frisando que a competitividade não fazia parte dos mesmos, a actividade decorreu de forma mais organizada e disciplinada (resultado esperado).

Uma conclusão que posso tirar desta análise é que, no processo de planificação de qualquer actividade, o professor deve estar atento e explorar todas as possibilidades, componentes e resultados das mesmas. Só assim, poderá diminuir a probabilidade de “perder o controlo” aquando da sua aplicação, como foi o caso da actividade analisada. Mas, ao mesmo tempo, deve ser capaz de reflectir e possuir a capacidade de detectar o seu erro, bem como, a destreza necessária para intervir oportunamente, contribuindo para colmatar a lacuna, para o bom funcionamento e sucesso da actividade, logo das aprendizagens dos alunos.

4-Considerações Finais

No que diz respeito à formação de professores, várias têm sido as tentativas realizadas de forma a se investigar as necessidades e dificuldades experienciadas pelos estagiários durante este processo. Sendo que nos últimos anos o modo como os professores e educadores são formados tem vindo a sofrer alterações, tais como: integração de novas competências, o recurso a novas técnicas, e novas estratégias.

Parte desta evolução deve-se ao facto da própria sociedade também se encontrar em constante evolução, logo espera-se mais das escolas e dos professores. Assim um dos momentos de extrema importância para a formação dos professores é o estágio. Aqui, adquirimos noções básicas de como o sistema funciona e experienciamos de algum modo a vida profissional, como educadores/professores.

Na minha opinião, o estágio, foi sem dúvida muito importante, pois foi durante este processo que tive a oportunidade de vivenciar todo o ambiente educativo, desde o quotidiano das crianças e dos professores das instituições por onde passei, das decisões que tinha que tomar, dos meus anseios como aluna, a constante busca por novos conhecimentos, técnicas e estratégias. Tive neste processo oportunidade para adquirir competências essenciais, para futuramente desempenhar de forma mais confortável a minha profissão, principalmente nos primeiros anos, onde a inexperiência surge como um factor desfavorável neste sentido.

O meu estágio, como foi referido anteriormente, decorreu em duas instituições diferentes, no entanto devo realçar que em ambas fui muito bem recebida, o que foi muito agradável para mim, na medida em que estabeleci relações de amizade, respeito e partilha, tanto com colegas, como com as crianças com quem tive o prazer de trabalhar. Pois elas foram sem dúvida os elementos mais importantes durante todo o processo, visto que eram elas o motivo das minhas opções, tendo sempre em conta o bom desenvolvimento das suas capacidades. Sendo que o sucesso destas crianças seria, posteriormente, o meu também.

Como o meu estágio foi sempre acompanhado por um colega, ou seja, o meu par pedagógico, devo salientar que existiu sempre entre nós um espírito de ajuda, partilha de saberes, respeito mútuo, apoio incondicional de ambos, que considero muito importante numa instituição, para o seu bom funcionamento. As planificações eram da minha responsabilidade todas as semanas e respectiva intervenção, sendo que para a elaboração deste documento, a observação, o diálogo, a partilha de conhecimentos e vivências foram um pilar fundamental. Posso dizer que existiu uma evolução progressiva em termos de planificação, tanto no contexto do pré-escolar como no do 1º ciclo.

Era através das planificações que descrevíamos, antecipávamos e expúnhamos as nossas escolhas no que dizia respeito às actividades a desenvolver com as crianças. Foi sem dúvida um guia para as nossas intervenções, no sentido em que conseguíamos antever o que fazer com as crianças, justificando sempre as nossas escolhas, quais os objectivos a alcançar e quais as competências que pretendíamos desenvolver. Fazendo assim, com que a nossa ansiedade fosse menor, isto é, quando chegávamos ao primeiro dia de cada semana, já tínhamos em mente o que queríamos fazer, logo inconscientemente tudo corria melhor, sentindo-nos mais seguros e confiantes durante as nossas intervenções.

Como tivemos que optar numa primeira fase do mestrado, por uma temática, sendo que a minha estava centrada na motivação, tive que direccionar as minhas intervenções para este tema. Tendo sempre em atenção à melhor forma de motivar todas as crianças com quem trabalhei.

Ao longo das minhas intervenções foram várias as actividades em que incluí a motivação, é certo que a maioria das vezes as crianças nem se davam conta que era esse o meu objectivo. Foi minha intenção proporcionar actividades em que todas as crianças pudessem relacionar os seus conhecimentos e saberes com a aquisição de novas ideias e conceitos, fazendo assim uma associação, ou seja, que as aprendizagens fossem significativas para todos.

Ao verificar se um aluno estava ou não motivado, não me regia somente pelo grau e quantidade de esforço e de empenho que o aluno investia na actividade, mas sim tentava compreender qual o objectivo que ele pretendia alcançar durante a elaboração de uma certa actividade. Assim, a meu ver, torna-se fundamental esclarecer sempre com os nossos alunos quais os objectivos que pretendemos atingir e que utilidade estes terão para nós.

São conhecidos vários factores e situações que estimulam a nossa motivação, começando pelo modo como a criança se sente com ela própria, com os outros, com a sua família e com o meio envolvente, isto poderá influenciar de certa forma o seu desempenho e interesse na realização de algo. A opinião dos outros, o medo do fracasso, a necessidade de se sentir melhor perante os outros, a necessidade de aprovação pelos seus pares, conseguir sentir-se mais seguro e capaz e o reconhecimento dos outros são factores que influenciam os nossos comportamentos.

A forma como o aluno se orienta para as actividades é determinada de certa forma pelas experiências e vivências, de fracasso ou sucesso, que ele já possui, ou seja, se um aluno anteriormente fracassou perante alguma actividade, quando ele verificar que a actividade

apresentada é semelhante o seu primeiro pensamento será o de fracassar na elaboração desta mesma actividade. Portanto torna-se de extrema importância partir dos conhecimentos dos alunos, de modo a detectar quais os seus medos, gostos, interesses, de modo a que o educador/professor possa conduzir as actividades de melhor forma, tendo como finalidade o bom desempenho do aluno.

Quanto às reflexões que foram realizadas após os momentos de intervenção, tínhamos a oportunidade de reflectir sobre as nossas decisões, estratégias e desempenho. Tanto as falhas, os medos, os anseios, os sucessos eram postos em cima da mesa e comentados por todos os agentes envolvidos neste processo, o que foi bastante benéfico para a minha evolução como estagiária. Dando-me assim, a possibilidade de melhorar o meu desempenho semana após semana.

A realização deste relatório contribuiu para que eu, como futura educadora/professora, ficasse munida de alguns conhecimentos e capacidades que me serão exigidas, aquando do exercício da profissão. Da mesma forma que também contribuiu para que adquirisse uma nova visão sobre a forma de como a motivação é fundamental para o desenvolvimento seja moral, cognitivo e pessoal da criança.

Recomendações

Aqui apresentaremos algumas recomendações para um melhoramento deste trabalho. No que diz respeito à diferenciação do ensino, não tive oportunidade de a incluir nas minhas planificações. No contexto do pré-escolar existia uma criança com dificuldades ao nível auditivo, no entanto, nunca houve a necessidade de aplicar outras actividades com ela, pois realizava-as da mesma forma que o resto do grupo. O único cuidado que tínhamos que ter com esta criança era o de falarmos mais pausadamente de modo a que esta pudesse “ler” os nossos lábios.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:25), dizem-nos que “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica” ao partirmos dos conhecimentos das crianças e de tudo que ela é capaz de fazer, é-nos possível planear estratégias que apoiem o desenvolvimento das suas capacidades.

Um aluno tem necessidades educativas especiais, quando comparamos este aluno a outros da sua idade, ou seja, quando este apresenta dificuldades maiores no aprender ou possui alguma dificuldade de ordem física, intelectual, sensorial, social ou emocional. O que leva o educador/professor a adaptar estratégias e actividades de ensino individualizado,

mantendo uma orientação quanto ao programa de modo a que o restante grupo ou turma não seja prejudicado.

Brennan (1988:36, referido por Correia, 1997: 48) afirma que “há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo (...) para que o aluno possa receber uma educação apropriada”.

No contexto do 1º Ciclo, embora tivéssemos alunos que necessitassem de apoio, três vezes por semana, isto é, eram acompanhados por uma professora de apoio. A professora titular não fazia qualquer diferenciação nas actividades e estratégias com esses alunos, logo nós como estagiários também não o fazíamos, porque não nos foi dada a liberdade para isso. No entanto eram crianças a quem tínhamos a preocupação de prestar maior atenção e acompanhamento.

Portanto durante o nosso estágio, tanto eu como o meu colega não tivemos a oportunidade de trabalhar a diferenciação de ensino.

Com a realização deste trabalho tomei ainda mais consciência da importância da constante actualização de conhecimentos por parte do professor, de forma a poder dar resposta às necessidades dos alunos e da escola.

Como objectivo deste relatório apresentávamos a identificação de algumas problemáticas encontradas durante o estágio, propondo uma análise e reflexão das mesmas, de modo a melhor compreender a sua origem, o seu impacto na sala de aula e analisar as formas como estas foram abordadas aquando da sua ocorrência, propondo outras perspectivas sustentadas num enquadramento teórico, através de uma pesquisa bibliográfica.

Posto isto, e tendo em conta as situações descritas, podemos dizer que a motivação é algo a ter em atenção por qualquer agente educativo, sendo que esta tem um poder enorme no desempenho dos alunos, logo, nas aprendizagens por estes realizadas.

Na primeira situação, vimos como um reforço positivo, embora inconscientemente aplicado, foi capaz de despoletar o envolvimento de uma criança nas actividades realizadas para o dia em questão. Tendo em conta que, como referido, esta era uma criança tímida e que raramente se mostrava interessada nas actividades, podemos afirmar que este foi um grande feito atingindo por meios da estimulação da motivação. No segundo caso, foi referida uma situação em que a criança necessitou de um acompanhamento constante para concluir uma actividade. Este acompanhamento foi feito de forma a manter o aluno motivado durante a

realização da actividade, porém, saliente-se que esta não é uma prática viável no contexto de sala de actividades, pois é complicado para um educador realizá-la, visto ter mais do que uma criança em sua responsabilidade. Logo, o que deverá ser feito com crianças que apresentem a mesma necessidade é criar as condições para que estas desenvolvam a sua motivação ao ponto da autonomia, ou seja, que sejam capazes de, por si próprias, encontrar a motivação que precisam para realizar as tarefas até ao fim.

Por último, é-nos apresentada uma situação diferente, em que o estímulo da motivação tinha surgido de forma consciente, aquando da sua planificação, no entanto, ao ser aplicada a actividade, os resultados obtidos não foram os esperados. É uma situação que mostra a importância do cuidado minucioso que um professor tem que ter quando planifica uma aula, ou seja, deve ser capaz de analisar o que propõe, de modo a evitar que este tipo de resultados aconteça na sala de aula. Deverá ser capaz de antecipar o melhor possível as reacções dos seus alunos ao que é proposto realizarem, para isso terá que conhecer os seus alunos a este nível. Como é óbvio, o professor nunca será capaz de prever com exactidão o desenrolar de uma acção na sala de aula, pois os imprevistos são uma realidade e muito passíveis de acontecerem. Por isso, o professor também deverá apresentar a destreza necessária para lidar com estas situações, de modo a garantir o bom desenvolvimento da actividade e manter os alunos interessados e motivados.

Bibliografia

Aguilar, F. (2001). *Expressão e Educação Dramática – Guia Pedagógico para o 1.º Ciclo do*

Ensino Básico. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Aimard, P. (1986). *A linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alonso, L. (2000). *A Construção Social do Currículo: uma Abordagem Ecológica e Prática*. Revista da Educação, vol IX, nº 1, pp 53-68.

Alonso, L. et al (1994). *A Construção do Currículo na Escola: Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

applications. 2.ed. New Jersey: Pearson Education.

Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw – Hill.

Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.

Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Contexts.

Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Delors, J (et al) (1998) *Educação: um tesouro a descobrir : Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.

Driscoll, Gertrude P. (1970). «Ajustamento Sócio - Emocional da Criança», in Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

Figueiredo, M. (2002). *Concepções sobre o processo de "aprender a ensinar" de formandos de uma licenciatura em Educação de Infância*. [Texto policopiado] : um estudo fenomenográfico.

Flores, M. (2000). *A Indução no Ensino – Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Formosinho, J. (org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Coleção Infância*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1998). *The Emotional Practice of Teaching*. Teaching and Teacher Education, Vol 14, Nº 18. Local: Editora. PP.835-854

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jesus, S. (1996). *A Motivação Para a Profissão Docente*. Coleção da Educação e Desenvolvimento Humano Nº14. Aveiro: Estante Editora.
- Leite, C., Gomes, L., Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma*. Porto: ASA.
- Lieury, A & Fenouillet, F. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Medeiros, E. (2009). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*. Porto: Afrontamento.
- Medeiros, R. (2008). *O Contributo da Formação Contínua sobre o Desenvolvimento Profissional dos Educadores de Infância – Um Estudo com Educadores de Infância da Ilha de São Miguel*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Monoreo, C. F.(org.). (2007). *Estratégias de Ensino e aprendizagem*. Porto: Edições Asa
- Murray, E. (1973). *Motivação e emoção*. Local: Editora
- Neves, J. (2008). *A Formação contínua dos professores de Educação Física na Região Autónoma dos Açores: Políticas, Realidades e Necessidades*. Local: Editora.
- Oliveira, J. & Oliveira, A. (1996) *Psicologia da Educação na Escola I*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Pérez, J. (2006). *Coaching para docentes : el desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1984). *A imagem mental na criança*. Porto: Livraria Civilização.
- Piaget, J. (1989). *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pintrich, R. & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education. Theory, research and*
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, V. (2002). *A Voz do Professor: Expressão Não-Verbal, Emoção e Motivação*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Lisboa: Universidade Clássica de Lisboa.

- Roldão, M. (1999). FORUM “Escola, diversidade e Currículo”, Ministerio da Educação Departamento da Educação Básica 1999 Colibri Artes-Gráficas pag 53
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Serpa, M. (1995). *Avaliação e Educação*. Ponta Delgada: Editora
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Souza, I. (1972). *Psicologia: a aprendizagem e seus problemas*. Rio de Janeiro: Liv. José Olympio.
- Sprinthall, N & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw- HILL
- Vernon, M. (1973). *Motivação humana : a força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações*. Local: Editora.
- Zabalza, M. (1992). *A Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Sites

<http://site.suamente.com.br/a-piramide-de-maslow/> (acedido em 10 de Fevereiro de 2011).

http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=AOP0023&area=d3 (acedido em 16 de Março de 2011).

Anexos

ANEXO 1

Indicadores de Aprendizagem em	Afonso	António	Beatriz	Bernardo	Carlota	Catarina	Filipa	Francisco	Gonçalo	Inês	Júlia	João B.	João P.	Leonor	Mariana	Rafaela	Ricardo	Teresa
Espera pela sua vez de falar																		
Respeita os colegas enquanto estes falam																		
Expressa-se com coerência																		
Articula bem o seu discurso																		
Usa os verbos correctamente																		
Participa oportunamente																		
Consegue recordar conhecimentos adquiridos																		
Identifica características de si próprio																		
Expressa-se com clareza																		
Identifica os números																		
Relaciona as imagens às idades																		
Encadeia logicamente a sequência de imagens																		
Identifica as acções das imagens																		

Pinta dentro das linhas																	
Agarra correctamente na tesoura																	
Sabe identificar as cores																	
Sabe identificar os adereços																	
Consegue associar os adereços às imagens correctas																	

ANEXO2

Nomes das crianças	Cátia	Daniel	Filipe	Francisco F.	Francisco	Gonçalo	Inês	Isabel	Margarida	Maria Inês	Miguel	Rodrigo	Rodrigo Lopes	Sara	Tiago	Tomás	Yuri
	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N	S N
15 e 16 de Novembro Língua Portuguesa Género e Número																	
Consegue localizar informação a partir de expressões - chave																	
Consegue mobilizar conhecimentos																	
Consegue antecipar o assunto do texto																	
Consegue fazer correctamente uma leitura que possibilite confrontar as previsões sobre o texto																	

Consegue distinguir entre ficção e não - ficção																		
Consegue descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura do texto																		
Consegue distinguir palavras variáveis																		
Consegue distinguir palavras invariáveis																		
Sabe identificar os processos de formação de palavras																		
Consegue manipular palavras em frases																		
Consegue recontar a história																		

Consegue distinguir sílabas tónicas																	
Consegue distinguir sílabas átonas																	
Consegue identificar o número de sílabas de palavras																	
Consegue classificar palavras quanto ao seu número																	

Legenda: S - Sim

N - Não

ANEXO 3



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Prática Educativa Supervisionada I

Projecto Formativo

Mestranda - Ana Martins

Ponta Delgada, Março de 2010

Índice

Introdução	2
Caracterização do Meio	3
Caracterização do Infantário	4
Caracterização do Grupo	5
Caracterização da Família	8
Caracterização da Sala de Actividades	9
Rotinas / Modelos de Ensino	10
Calendarização	12
Avaliação	13
Referencias Bibliográficas	16
Anexos	17

Introdução

Este Projecto Formativo, surge no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada I, inserida nos planos de estudo do Mestrado em Educação Pré - Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste Projecto serão feitas as caracterizações do meio envolvente, do grupo de crianças, das famílias, e da sala do Infantário onde irei desenvolver o projecto formativo, bem como meus objectivos e intenções como formando.

Servirá também como ponto de partida, para todas as minhas intenções de planificação, bem como o conhecimento no terreno, ou seja, o dia-a-dia com essas crianças e as diferentes metodologias por nós evidenciadas no próprio Infantário. Só assim conseguiremos articular as planificações consoante as necessidades da realidade em que estamos envolvidos.

Em relação à nossa prática educativa no decorrer deste segundo semestre, constará neste documento a calendarização das actividades e os temas escolhidos em conjunto com a educadora do meu grupo.

Para o desenvolvimento deste projecto, foram feitas previamente, algumas observações ao grupo em questão. No entanto, no decorrer das minhas intervenções, a observação será sempre uma prática a ter em conta.

Quanto mais observadores e mais informação recolhermos durante o nosso estágio, melhor é para que possamos ter a noção de como tudo funciona, de como as crianças diferem entre si, e que cada situação exige que nós como futuros docentes tenhamos que ser bastantes versáteis.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:25), o «observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades».

Acredito que o objectivo desta prática pedagógica, é principalmente, formar os mestrandos da melhor maneira para que possamos ter sucesso na nossa vida futura como bons profissionais, e que estejamos aptos para desenvolver na prática tudo aquilo que aprendemos com as crianças.

Durante o nosso estágio, teremos a oportunidade de desenvolver diferentes competências e estratégias, de modo a que com isso tenhamos a capacidade de nos adaptar às

diferentes realidades das nossas escolas e infantários. É claro com isso tirar o maior proveito desta oportunidade e tentar assimilar o máximo de informação e conhecimento que nos é proposto todos os dias.

Caracterização do Meio

É importante caracterizar o meio, pois as crianças e as famílias estabelecem relações com o meio envolvente á escola. «Enquanto vivência num grupo social alargado, a educação pré – escolar deverá promover a aprendizagem da vida democrática» (Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, 1997:36).

A maioria das crianças que frequentam este Infantário, vivem fora de Ponta Delgada, pois quase todos os pais trabalham e passam o dia no meio envolvente.

Visto as visitas de estudo, inseridas no plano anual de actividades, serem uma constante, é importante conhecer o meio envolvente, na medida em que me ajudará, numa das minhas intervenções, que coincidirá com uma destas visitas.

O Infantário de Ponta Delgada situa-se na freguesia de São José, que pertence ao concelho de Ponta delgada, é considerado um meio urbano e muito povoado.

No que diz respeito á Educação, neste meio, podemos encontrar desde creches, infantários, escolas primárias e escolas secundárias. O contacto das crianças deste infantário com outras de diferentes instituições, é uma prática habitual. Caso isto aconteça durante a minha acção educacional, torna-se conveniente que tenha conhecimento destas outras instituições.

A nível religioso desta localidade, regista-se a Igreja de São José, o Convento da Esperança e a Igreja de Nossa Senhora da Esperança, que integra a Capela do Senhor Santo Cristo dos Milagres, a Igreja do Carmo e a Igreja do Desterro. Isto será importante na minha intervenção, pois a visita de estudo em que acompanharei as crianças, será à Capela do Senhor Santo Cristo dos Milagres, com um conhecimento prévio deste local, será muito mais fácil orientar as crianças e responder a perguntas que surjam.

As principais festividades deste meio, são sem dúvida, as festas do Senhor Santo Cristo dos Milagres e as do Espírito Santo.

Caracterização do Infantário

O Infantário de Ponta Delgada, situa-se na Rua de Santa Catarina e na Rua João do Rego de Cima, no centro da cidade de Ponta Delgada.

No edifício que se situa na Rua de Santa Catarina, funciona a creche com três salas, o berçário (sala dos bebés), a sala dos catorze meses e a sala dos vinte e quatro meses. Funcionam também com três salas, o Jardim de Infância, com salas com idades de três, três e quatro, e quatro anos. Registamos dois dormitórios, um para os bebés de vinte e quatro meses e o outro para crianças com idades entre três e quatro anos. Existe um refeitório, uma pequena cozinha, três casas de banho, duas para as crianças e uma para os adultos.

É importante conhecer o Infantário, até porque como acompanhamos as crianças, enquanto estas fazem a sua higiene pessoal, é importante conhecer as casas de banho direccionadas a elas. Igualmente importante conhecer o refeitório, porque também acompanho o almoço, dando apoio nas mesas às crianças. E ajudo quando sou solicitada por elas.

Quanto aos espaços destinados ao recreio, existem quatro de pequenas dimensões, situados junto à sala dos bebés, e salas dos dois, três e quatro anos. Existem dois espaços de maiores dimensões que são comuns a todas as salas deste estabelecimento de ensino, incluindo as crianças do Pré-Escolar de Santa Clara. É importante salientar que em um dos recreios, podemos encontrar baloiços, túneis e material destinado e pensado para o bem-estar das crianças, durante o seu espaço e tempo de recreio.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:38), «O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior». Assim, é minha intenção usufruir dos espaços exterior com as crianças nas minhas planificações futuras, se o tempo assim o permitir, bem como fazer uso do material que o Infantário disponibiliza.

Existe também um pavilhão, que podemos chamar de recreio coberto, pois é neste espaço, que as crianças brincam quando chove ou quando as condições do terreno não se encontram boas para que estas possam usufruir dos recreios exteriores. É nele que se realizam as sessões de expressão motora, as festas do Infantário e actividades colectivas. Possui também uma despensa com material variado que usarei para as minhas intervenções, mais concretamente, nas sessões de expressão motora.

Será neste edifício que proporcionarei estas sessões com as crianças. Importa saber e conhecer as suas condições de utilização, bem como a sua estrutura física.

No edifício que se situa na Rua João do Rego de Cima, está o gabinete da coordenadora, a sala de reuniões, a sala de atendimento aos pais, três arrecadações e uma despensa para guardar material. Será aqui que realizaremos as reuniões para reflexão das nossas intervenções. Quanto às arrecadações, serão nestas que iremos requisitar e guardar o material necessário para as nossas práticas.

Caracterização da Turma/ Grupo

Para conseguir caracterizar o grupo de crianças, foi necessária a observação directa do grupo de crianças e da recolha de alguma informação contida no Projecto Curricular de Grupo.

«Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo.» (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:35).

Para isso é necessário, também estar atenta ao grupo de crianças no seu todo, tal como a cada um, individualmente, às suas rotinas, às estratégias utilizadas no contexto de sala de actividades, às características sejam elas, sociais, físicas ou psicológicas de cada criança. Sem nunca deixar de ter em atenção as idades das crianças por mim observadas, visto ser um facto bastante relevante para planificações e atitudes futuras durante a minha prática lectiva.

«Se a existência no grupo de crianças de diferentes idades pode favorecer este processo, torna-se contudo importante, qualquer que seja a composição do grupo, que o educador apoie o trabalho entre pares e em pequenos grupos que permite esse conforto» (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:35).

O Grupo por mim observado até então é constituído por dezoito crianças, sendo oito do sexo masculino e dez do sexo feminino. Esta variedade será uma mais-valia quando abordar as questões de género com o grupo. (**Anexo-1** Projecto Curricular de Grupo)

Todas estas crianças foram acompanhadas pela mesma educadora o ano passado.

Entre estas crianças, existe uma do sexo masculino com cinco anos de idade, vamos identificar esta criança como sendo a criança A, que tem um diagnóstico “de surdez sensorineural bilateral de grau severo” como é referido no Projecto Curricular de Grupo (**Anexo 1**).

A Escola Básica Integrada dos Arrifes, é a escola referenciada para portadores com esse tipo de deficiências, e esta criança deveria ter sido transferida para esta escola, mas a mãe

preferiu que esta criança continuasse integrada no Infantário de Ponta Delgada, no mesmo grupo, pois acha que os progressos que essa criança apresentou ao longo do seu percurso com esta educadora foram benéficos para a criança, não se importando de perder o apoio do monitor de linguagem gestual.

Por este facto, durante a minha prática, terei de me recorrer a alguns símbolos de linguagem gestual, bem como de movimento dos lábios, visto esta criança apresentar a capacidade de ler os lábios, de modo a poder estabelecer uma melhor comunicação com esta criança.

«O conhecimento da criança e da sua evolução constituiu o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo» (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:25).

Em todas as actividades que pretender desenvolver com este grupo, terei que ter em atenção a criança A, por sofrer de um problema auditivo e por não reconhecer bem a minha voz, fará com que eu tenha que tentar utilizar diferentes abordagens.

Também, na caracterização do grupo, é importante verificar a pontualidade do mesmo.

Quase todas as crianças chegam ao Infantário antes das nove da manhã, hora em que a educadora inicia as actividades com as crianças, havendo somente a excepção de duas crianças que normalmente chegam após as nove horas, o que na minha opinião, destabiliza o grupo e essas crianças por vezes perdem-se nas actividades, pois não acompanham o início das mesmas.

Pude também constatar nas minhas observações, que todas as crianças sabem dizer o seu nome e a sua idade sem grandes dificuldades, sabem também identificar os colegas de sala e até mesmo de outras salas do mesmo Infantário. Algumas crianças ainda conseguem escrever o seu nome.

Contudo tenho que referir que algumas crianças ainda têm dificuldades na articulação de certas palavras e demonstram pouco interesse em voltar a tentar, pelo que pude constatar durante as minhas observações. Poderá ser pelo facto de nós estarmos lá que elas se envergonham quando a educadora lhes pede para repetirem certas palavras.

Todas as crianças demonstram bastante interesse por histórias e todas elas conseguem se manter atentas e interessadas enquanto a educadora lhe lê a história.

Verifiquei que algumas crianças, aliás a maioria delas, ainda têm dificuldades em identificar as cores, pois uma das atividades da manhã é elas completarem a lista de presenças, a qual está identificada por cores. A Educadora regular chama um a um e pergunta-lhes o dia da semana e a cor correspondente. Pude com isso constatar que algumas crianças têm esta dificuldade, identificar as cores primárias.

Quanto aos espaços ou “cantinhos”, estes têm as suas regras, tais como, os números de meninos por canto. Todas as crianças sabem respeitar o número de crianças que devem estar em cada canto e até esperam sem grandes confusões pela sua vez que ir brincar para o canto pretendido por elas.

Quanto à socialização deste grupo, no geral o ambiente é calmo, todos se relacionam bem entre eles e com os adultos, no entanto existem algumas crianças, que por vezes destabilizam, no sentido em que por vezes querem ser mais autoritárias e mais controladoras. A criança A, por vezes entra em conflito com os colegas porque tenta chamar a atenção tanto da educadora como da auxiliar da sala. Existe também uma criança do sexo feminino, com cinco anos, identifiquei esta criança como sendo a criança B, ela é, pelo que pude constatar nas minhas observações, muito controladora e muito autoritária para com os colegas, e quando chamada à razão pela educadora chora, esta criança quando é contrariada, faz birra e começa a chorar.

De modo a lidar com este tipo de situações, terei também que prestar especial atenção a estas crianças. Só assim, conseguirei manter a ordem dentro do grupo.

O grupo na maioria não tem problemas em cumprir as regras estabelecidas dentro da sala, claro que constatei que algumas crianças ainda têm alguma dificuldade em cumprir estas regras, e a educadora está sempre a dizer “que quem quiser falar terá que por o dedo no ar” nem todas as crianças conseguem respeitar isso, ou seja, falam ainda enquanto outro colega está a falar, falam sem ser a vez deles, etc. Nestas situações, terei de mostrar uma certa autoridade sobre as crianças.

Outra das regras que as crianças mostram alguma dificuldade é no arrumar o material e os brinquedos, algumas recusam-se e por vezes fingem que não é com elas ou que até não estiveram a brincar com o que é necessário arrumar. Quando isto acontecer, recorrerei a uma canção já conhecida pelas crianças, sobre o arrumar e limpar a sala.

Quase todas as crianças são autónomas, tendo no entanto duas ou três crianças que temos que insistir para que acabem as tarefas. Todas elas, a nível de higiene, seja no lavar das mãos, seja para as necessidades fisiológicas, são muito autónomas.

No que diz respeito as refeições, todas elas são autónomas, umas são mais lentas que outras, o que faz com que a educadora e a auxiliar as apoie, para garantir que comem tudo e para que a hora das refeições não se prolongue muito. Este será um momento que acompanharei sempre durante a minha prática pedagógica, logo terei de ter em conta estes factos.

Quanto às planificações da educadora, esta fixa na sala no início de cada semana, as suas planificações, não entrando no entanto em grandes pormenores, visto já ter uma certa experiência profissional, e um certo à vontade com esse grupo de crianças.

Caracterização da Família

Neste grupo, todas as crianças vivem com os pais e com irmão em alguns casos, não se verifica outra situação, no que diz respeito ao agregado familiar.

A maioria das crianças têm irmãos, sendo a maior percentagem para crianças que só tem um único irmão, três crianças tem dois irmãos, e ainda podemos verificar algumas crianças que não possuem nenhum irmão. (Anexo 4 – Quadro nº de Irmãos)

Relativamente às idades dos pais destas crianças, estas são compreendidas entre os trinta e um e trinta e cinco anos de idade.

Na minha prática, ao abordar temas da área do desenvolvimento da identidade, estes são factores a ter em conta.

Relativamente quem assume o papel de encarregado de Educação, verificamos que quem assume este papel em maior número, são as mães, onde apenas cinco pais desempenham esse papel. Isto é importante, pois, por vezes, terei de recorrer aos encarregados de educação, no que diz respeito a autorizações para futuras actividades ou registos, durante a minha prática pedagógica.

Quando são realizadas reuniões pelo Infantário, os pais são normalmente presenças assíduas, como também no tempo disponível pela educadora para o atendimento aos pais, que se realiza às quintas-feiras. E que segundo a mesma é bastante gratificante, pois assim acompanham melhor o desenvolvimento dos seus filhos. Terei oportunidade, durante a minha acção na semana intensiva, de presenciar uma destas reuniões, o que será favorável para o meu desenvolvimento como futura profissional de Educação.

Caracterização da sala de actividades

Segundo as minhas observações, pude verificar que a sala é pequena, no entanto as dimensões e o número de crianças, está correcto pela legislação, pelo que pude constatar no Projecto Curricular de Grupo.

O Projecto Curricular de Grupo também afirma que «a organização do espaço na sala de actividades traduz as intenções educativas e as características do grupo e constitui uma componente fundamental do projecto de trabalho».(Anexo 1)

A sala é confortável, tem uma boa iluminação, visto ter várias janelas num dos lados da sala, e mesmo a iluminação artificial é muito boa. Esta sala encontra-se em óptimo estado de conservação, bem como o restante Infantário.

Quanto à decoração da sala, podemos encontrar várias cores o que estimula e muito as crianças, normalmente a sala é decorada com a ocasião ou época e em que projectos as crianças podem estar envolvidas. Durante a minha observação a sala estava decorada com palhaços e material alusivo ao carnaval. Considero a sala bastante alegre o que proporciona as crianças um bom ambiente.

O mobiliário é adequado à faixa etária das crianças, no entanto as cadeiras já tiveram que ser restauradas, pois encontravam-se em mau estado, bem como a mobília que pertence ao canto da casa de boneca, ambos tiveram que ser pintados para se tornarem também mais apelativos às próprias crianças.

Constatei também, que por a sala ser de dimensões reduzidas, não é possível, dentro da sala, criar mais espaços ou cantos distintos, no entanto, poderei alterar a temática de algum dos cantinhos. Bem como retirá-los, para que possa implementar certos projectos que exijam mais espaço.

Uma das grandes preocupações da educadora, é a segurança destas crianças dentro e fora da sala, por isso o mobiliário e o material é sempre muito bem seleccionada, para que nada falhe em termos da segurança destas crianças.

Rotina / Modelos de Ensino

A repetição de actividades, é sem duvida uma rotina, sendo assim, mudando isso provocaria uma estabilidade à criança e à própria educadora. Visto que, todas elas já sabem o que fazer, tanto a nível de tempo como de espaço. Por parte da educadora, existe o cuidado de organizar e distribuir o tempo, para que as crianças tenham acesso a experiencias e competências de forma coerente e de boas oportunidades educativas.

«O tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de actividades, em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificada, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdos» (Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, 1997:40).

Existe um horário estabelecido para a realização diária de actividades com este grupo. É de referir que às terças-feiras de manhã, as crianças tem as sessões de Expressão motora que terei que contemplar nas minhas planificações. Estas actividades são realizadas no pavilhão coberto do Infantário ou dentro da sala do grupo, dependendo do tempo.

Assim, todas crianças, sabem o que vão fazer a seguir, o que se vai passar a seguir, quando é o tempo do recreio, ou das refeições. «A rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo» (Mary Hohmann, David P. Weikart,1997:224).

Através das minhas observações a esse grupo de crianças, constatei que existem vários momentos distintos. Após o momento do acolhimento das crianças, realizado pela educadora ou pela auxiliar da sala, todas as crianças são sentadas na manta, área de agrupamento colectivo, onde conversam todos sobre experiencias vividas, onde marcam as suas presenças e é quando surgem actividades mais centradas, por exemplo, pintar um desenho. Da observação que fiz, esse tempo foi mais centrado na realização de trabalhos alusivos ao carnaval, mas por rotina, os desenhos ou trabalhos de Expressão Plástica são os recursos mais utilizados pela educadora deste grupo. Quanto ao modo como é feita essa marcação de presenças, a educadora mostra um cartão com o nome da criança, após essa identificar-se com o cartão, marca a sua presença dizendo correctamente o dia semana e a cor e este associado.

De seguida as crianças precedem ao seu momento de higiene e a beber o leite, depois disso são as actividades livres que ganham vida na sala de aula, as crianças é que decidem onde brincar e com o que brincar «A aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.» (Mary Hohmann, David P. Weikart, 1997:22). Em conversa com a educadora, esta referiu que é muito importante não deixar o grupo muito tempo em actividades mais calmas, nem em actividades que exijam mais por parte da criança. Para que com isso o grupo não destabilize e consiga manter-se concentrado.

A partir das onze e meia da manhã tempo de higiene pessoal que antecede ao almoço, neste tempo as crianças formar um comboio e dirigem-se para o refeitório, onde almoçam com o auxílio da educadora, da auxiliar e nosso, mestrados, de seguida as crianças são acompanhadas por uma auxiliar para o recreio, onde desenvolvem brincadeiras e actividades livres. Ficam no recreio até as treze e trinta. Voltam á sala e mais uma vez reside na criança o poder de decidir o que fazer e como fazer, sempre com a educadora atenta ao clima geral de toda a sala e a todas as crianças.

Posteriormente, as crianças voltam a zona da manta e reflectem em conjunto como correu o dia, pelo que observei é um momento descontraído para elas, porque mostram aquilo que sentem de bom e de mal durante esse período. É durante este tempo que elas se avaliam, dizem qual o nível de comportamento que merecem para o dia que passou. Mais uma vez as cores estão associadas aos níveis de comportamento, Sendo o vermelho o mau, o verde bom e o amarelo razoável (um voto de confiança. Para o dia a seguir). Todas as crianças dão a sua opinião sobre os colegas.

De seguida, algumas crianças lancham acompanhadas pela educadora, sendo encaminhadas depois para o prolongamento ou entregues aos pais.

Os modelos de ensino pelos quais a educadora se rege, são os modelos High Scope e o de Reggio Emília, que serão os modelos que pretendo seguir e apresentar nas minhas actuações futuras perante esse grupo.

O modelo High Scope, diz-nos que o poder de aprender reside na criança, contudo tanto o adulto como a crianças assumem e partilham o controlo. Os princípios básicos do currículo High Scope são: A aprendizagem pela acção, a interacção adulto – criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação.

O modelo Reggio Emília, defende que a criança é capaz de construir os seus próprios pensamentos, através da vivência de experiencias do quotidiano, que tomam consciência do seu mundo.

Tal como o modelo High Scope defende que um dos pr

Calendarização

Em relação às minhas intervenções práticas, estas serão feitas em conjunto com a educadora regular e a orientadora.

As planificações, serão entregues à educadora todas as segundas feiras que seja eu a interferir. Para isso terei que as fazer em conjunto com a educadora às terças - feiras á tarde e

com a orientadora às quartas-feiras de manhã. Com a finalidade de concretizar as minhas planificações com conteúdos e objectivos propícios a uma boa prática.

Tenho que salientar e ter em atenção, ao facto de às terças-feiras de manhã, durante um período de 45 minutos, este tempo está calendarizado para a prática da Expressão Motora, que passa também a ser contemplada nas minhas planificações, conforme referi acima. Terei que ter em conta que o principal objectivo das planificações, será proporcionar às crianças situações de exercício que permitam um bom desenvolvimento da motricidade global.

Sendo assim, os dias que irei desenvolver a minha prática, bem como os temas dos mesmos, serão:

Mês de Março

- Dias 1 e 2: O Arquipélago dos Açores
- Dias 15 e 16: O Dia do Pai

Mês de Abril

- Dias 12, 13, 14, 15 e 16: Ilha do Passado (Projecto “Eulândia”)
- Dias 26 e 27: Ilha dos Sentimento (Projecto “Eulândia”) e Dia da Mãe

Mês de Maio

- Dia 11: Visita ao Santuário do Senhor Santo Cristo dos Milagres

No dia que fiz a calendarização das minhas práticas, em conjunto com a educadora, escolhemos estes temas, a partir do plano anual de actividades, tendo em conta as necessidades, dificuldades e interesse das crianças. Assim sendo, ela falou-me e deu a conhecer um projecto em que este grupo está inserido. Projecto da “Uma Aventura no Arquipélago da Eulândia”. Este projecto está “dividido” por ilhas, cada ilha tem o seu tema, por exemplo as ilhas que fiquei responsável, foram, a “Ilha do Passado” (semana pedagógica) e a “Ilha dos Sentimentos” (26 e 27 Abril). Na primeira, terei que abordar temas relacionados com o passado, como, o nascimento, bebés, aproveitar o tema e abordar a Páscoa. Na segunda ilha, o tema será relacionado com sentimentos, “porque se sentem tristes, felizes, aborrecidos?”, abordar valores como o amor, carinho, tristeza. O tema e a lembrança para o “Dia da Mãe” também estarão presentes na minha prática pedagógica.

Antes de iniciar o Projecto “Eulândia”, nos dias 1 e 2 de Março, iniciarei a minha prática com o tema: “O Arquipélago dos Açores”: tenho que abordar esse tema de forma proporcionar às crianças a noção de Arquipélago e Ilhas.

Nos dias 15 e 16 de Março, o “Dia do Pai”, e os “Animais”, serão os temas que terei que incluir nas minhas planificações.

É de referir que no dia 11 de Maio, está agendada uma visita de estudo, ao Santuário do Senhor Santo Cristo dos Milagres, o que será da minha responsabilidade, terei que participar e acompanhar o grupo de crianças, e aproveitar para abordar o mesmo tema no tempo restante.

Particpei no desfile de carnaval do Infantário, que se realizou no dia 12 de Fevereiro, pelas ruas da cidade de Ponta Delgada acompanhando o grupo dos 4 anos. Podendo, assim, ter um melhor conhecimento das crianças e de como agem em contextos diferentes.

Avaliação

No que diz respeito à avaliação deste projecto, será um processo continuo, na medida que só no seu decorrer é que será possível identificar as suas falhas e quais as melhores estratégias a tomar. «Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e á sua evolução.» (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:27)

Tendo sempre em conta que a avaliação neste projecto serve de auxílio nas planificações, pois assim conseguirei observar cada criança, tanto individualmente, como em grupo, e com isso reflectir como podem evoluir nas aquisições dos objectivos e competências. «A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento» (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:27).

É através da observação directa e registo escrito que irei avaliar o meu projecto. Terei momentos de reflexão com a educadora, bem com o meu colega de estágio, para que com isso possa ter a noção do que poderia ter corrido melhor e identificar melhores estratégias para o bom desenvolvimento de cada criança e do grupo em geral. Tenho que ter em atenção que as capacidades a desenvolver para este grupo estão já definidas pela educadora do mesmo. Haverá igualmente reflexões feita só por mim, no fim de cada intervenção da minha prática pedagógica, onde tentarei expor os meus receios, as dificuldades e mesmo o que na minha opinião correu bem. Tudo isso para que esteja sempre em plena consciência do que posso melhorar e como o fazer, para que futuramente possa desempenhar a profissão de Educadora de Infância.

Referências Bibliográficas

HOHMANN, M. & WEIKART, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (1997). Ministério da Educação

Projecto Curricular de Escola, (2009/2010), Escola Básica Integrada Canto da Maia.

Projecto Educativo de Escola, (2007/2010), Escola Básica Integrada Canto da Maia.

Projecto Curricular de Grupo, grupo dos 4 anos (2009/2010), Infantário de Ponta Delgada.

Projecto Uma Aventura no Arquipélago da Eulândia, (2007), Escola Básica Integrada Canto da Maia.

ANEXO 4



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

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

Prática Educativa Supervisionada II

Projecto Formativo

ÍNDICE

Introdução.....	Pág. 3
Caracterização	
Meio.....	Pág.4
Escola.....	Pág.4
Grupo de alunos.....	Pág.5
Sala de aula.....	Pág.7
Calendarização.....	Pág.8
Metodologias e Macro-estratégias de actuação.....	Pág.9
Formas de avaliação e implementação do projecto.....	Pág.11
Conclusão.....	Pág.11
Bibliografia.....	Pág.12
Anexos.....	Pág.13

Introdução

Este Projecto Formativo, surge no âmbito da disciplina de Prática Educativa Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º ciclo do Ensino Básico. Pretende-se, com ele definir um ponto de partida para a nossa intervenção pedagógica dentro da sala de aula, bem como fora desta, ou seja, na escola e no meio envolvente. Para isso irei caracterizar todos os aspectos que considero importantes para este documento, assim como os aspectos pertinentes de cada criança, do grupo, da sala, da escola e do meio envolvente.

Alguns destes dados serão apresentados e analisados, após as minhas observações no contexto de sala de aula, o que faz com que tenha a oportunidade de adquirir conhecimentos da turma e de cada criança em particular. Tendo sido fulcral recolher e analisar os dados obtidos nos seguintes documentos: Projecto Curricular de Turma, dos Processos Individuais dos alunos, do Plano Anual de Actividades e Projecto Educativo.

Também neste documento, enunciarei as macro-estratégias de actuação que pretendo desenvolver com o grupo de crianças em questão, de modo a que estas vivam experiências de aprendizagens em cada uma das áreas de conteúdo do currículo da Educação do Ensino Básico.

Ao longo do meu estágio, na EB1/JI de Matriz, intervirei em todas as áreas de conteúdos do 1º ciclo do Ensino Básico, tentando sempre que possível fazer uma inter-ligação entre as mesmas. É de extrema importância para a nossa formação como futuros educadores e professores que realizemos actividades dentro de todas as áreas que o Programa do 1º ciclo contempla.

No final do nosso estágio, teremos que apresentar um relatório final com base nas nossas intervenções nas escolas, e o meu será dedicado à importância da motivação como forma de combater o insucesso escolar. Assim tentarei proporcionar actividades motivadoras para o grupo de crianças em questão, sempre em sintonia com todas as áreas de conteúdo do 1º ciclo.

Caracterização

Meio:

A Escola Básica 1/JI de Matriz, onde irei realizar o meu estágio pedagógico, situa-se na freguesia de São Sebastião, no concelho de Ponta Delgada. Esta freguesia apresenta uma área de 3, 2 quilómetros quadrados.

A nível de estruturas, apresenta a Matriz Paroquial da cidade de Ponta Delgada, entre outros edifícios culturais, instituições, monumentos e jardins. De entre estas, pode-se destacar a Biblioteca pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada, o Jardim António Borges, o Jardim Visconde Porto Formoso, o Jardim José do Canto, o Palácio de Santana, o Mercado da Graça, a Universidade dos Açores; como possíveis locais a visitar em eventuais visitas de estudo.

Escola:

A escola em questão, rege-se pelas orientações do Conselho Executivo da Escola Básica e Integrada Roberto Ivens, da qual faz parte. No entanto, possui uma coordenadora de núcleo, que a coordena e na qual exerce também a sua actividade lectiva.

Quanto à estrutura física, a escola apresenta treze salas de aula para o 1º ciclo, três salas para o pré-escolar, uma sala de Unidade Especializada de Currículo Adaptado, um refeitório, uma cozinha, duas casas de banho para professores, nove para crianças, um polivalente, uma ludoteca, uma sala de professores, uma sala para os funcionários, uma sala de isolamento (gripe A), cinco gabinetes de apoio educativo, um gabinete de reprografia, uma arrecadação para o material de Educação Física, quatro arrecadações para material pedagógico, uma despensa, um gabinete da coordenadora, um parque infantil, um campo de jogos e vários espaços onde as crianças podem brincar (recreio).

A nível de recursos humanos para o 1º ciclo, a escola apresenta doze professores, dois professores de ensino especial, três professores de apoio/substituição, três professores de Inglês e quatro professores de Educação Física. Também conta com uma professora da UNECA, uma psicóloga e uma terapeuta da fala. A nível não-docente, conta com seis auxiliares de educação e duas técnicas de apoio à UNECA.

A escola também conta com uma Associação de Pais, Encarregados de Educação (que se encontra inactiva de momento), e com o apoio de instituições locais (Junta de Freguesia, Câmara Municipal de Ponta Delgada e a Biblioteca Pública e Arquivo Regional de Ponta Delgada).

Grupo de alunos:

A sala de aulas onde irei realizar a minha prática, pertence à turma do 3º B, que é composta por 17 alunos, dos quais 11 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino, estes alunos têm idades compreendidas entre os 8 e 10 anos.

Neste grupo de alunos, somente um ficou retido o ano passado, o resto dos alunos demonstram um conjunto de competências essenciais para frequentarem o 3º ano, bem como se nota um bom espírito de camaradagem e um bom relacionamento entre todos.

O maior número de alunos é residente em Ponta Delgada, com a excepção de 6 crianças que residem em freguesias mais distantes da escola, nomeadamente Livramento, Fenais da Luz, Rabo de Peixe, Fajã de Baixo, Santa Bárbara e Lagoa.

No que diz respeito aos agregados familiares, a nível económico, social e cultural, pode-se dizer que se trata de um grupo bastante heterogéneo, na medida em que a maioria dos pais destes alunos, possui o 12º ano, somente 4 pais possuem o grau de Licenciatura, os restantes pais distribuem-se pelos níveis académicos inferiores. A tabela abaixo mostra a heterogeneidade a que me refiro. (anexo1)

Habilitações Literárias	Pais	Mães
Não sabem ler/ escrever	0	0
Sem 4ª classe	0	0
Com 4ª classe	1	3
6º Ano	3	1
9º Ano	2	2
12º Ano	4	5
Bacharelato/ Licenciatura	2	2

Tabela 1- Habilitações Literárias dos Pais

Como pude constatar no Projecto Curricular de Turma, no presente ano lectivo e à semelhança do anterior, as três turmas do 3º ano irão desenvolver um projecto intitulado “Viver e Aprender com os outros”. Este projecto conta com o apoio e colaboração de todos os encarregados de educação, pais ou outras pessoas que façam parte da vida activa dos alunos

na escola. Este projecto é desenvolvido na escola, onde cada um dos elementos intervenientes apresenta a sua actividade profissional, os seus passatempos, gostos, etc. O objectivo deste projecto é que haja uma interacção entre todos os alunos e os restantes elementos da comunidade e que haja uma partilha de experiências, através de momentos lúdicos/didáticos.

Para as minhas intervenções poderei eventualmente, participar, ou até mesmo proporcionar uma destas partilhas de experiências.

Ao nível do desenvolvimento, é um grupo díspar, na medida em que alguns alunos apresentam diferenças no desenvolvimento de algumas competências nas diferentes áreas de conteúdo, bem como no cumprimento das regras dentro da sala de aulas, apesar de se encontrarem todos ao mesmo nível etário, apresentam diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes níveis de maturidade.

Após os dias de observação e intervenção na sala de aulas e consulta dos processos individuais dos alunos, optei por dividir os alunos em dois grupos diferentes. Sendo um o grupo A e o outro será o grupo B.

No grupo A é constituído por cinco alunos a 1, 2, 3, 4 e 5. Todas eles demonstram grandes dificuldades a nível global, o que leva a que necessitem e beneficiem de apoio educativo fora da sala de aulas em dois tempos distintos de 90 minutos, como pude constatar nos planos individuais e assistir durante as minhas observações e intervenção.

Em relação a este grupo, no geral, os alunos distraem-se com muita facilidade, têm dificuldades em serem autónomas, e na aquisição de métodos de trabalho. Possuem dificuldades na leitura de um texto ou frases, bem como na sua compreensão. As dificuldades na área da Matemática são muitas. No caso do aluno 1, o seu raciocínio matemático é muito fraco, não consegue compreender um problema, logo não o consegue resolver, mostra dificuldades em utilizar o algoritmo, seja da subtracção, multiplicação ou divisão. A sua contagem só se aplica até ao número cem.

Os alunos deste grupo, em relação a esta área, demonstram dificuldades na resolução de problemas, a efectuar o cálculo mental, na leitura das classes e ordens, e na leitura de números por extenso. Também devido a dificuldades de leitura e compreensão de texto, apresentam dificuldades na interpretação de enunciados nas outras áreas.

Apesar de todos os alunos deste grupo apresentarem estas dificuldades, na área do Estudo de Meio, demonstram bastante interesse e isso faz com que as dificuldades nesta área sejam muito menos evidentes.

O grupo B será constituído somente por três alunos, que se destacam mais do que os outros. Serão os alunos 6, 7 e 8. Ambos são bastante atentos e participativos, sendo que no caso do aluno 7, este demonstra uma participação por vezes abusiva, o que leva a que seja várias vezes chamado à atenção. Este aluno têm imensas dificuldades em respeitar a opinião dos colegas, bem como em se manter calado quando está um colega a falar.

O grupo C será formado pelos alunos 9, 10, 11, 12,13,14,15,16 e 17. Entre outras características, este grupo consegue concretizar todas as tarefas a tempo, sem necessitarem de apoio; mantém um bom comportamento dentro da sala de aula; respeita os colegas; apresenta todo o desenvolvimento que é pretendido na aquisição de novas aprendizagens. Foi diagnosticada hiperactividade ao aluno 9, que já está a ser medicado, isso faz com que se mantenha calmo e atento durante as aulas, principalmente no período da manhã.

O aluno 10 frequenta o 3º ano pela segunda vez, o que leva a que por vezes não se interesse muito pelos conteúdos. Apesar de ser mais velho que os colegas, tem uma boa relação com todos eles.

O conhecimento que nós temos do grupo com que trabalhamos é muito importante, porque serve-nos de base para as nossas planificações, para as actividades a escolher, tendo em conta as necessidades e potencialidades de cada um dos alunos. O meu papel aqui é motivar todos os alunos através de estratégias de ensino e de aprendizagens diferenciadas e centradas no respeito pela individualidade de cada aluno.

Sala de aula:

A sala de aulas dos alunos com os quais irei intervir, situa-se no primeiro andar, entre outras duas salas e dá para a frente da escola. É uma sala ampla, com três janelas grandes, o que ajuda muito na iluminação natural da sala.

As mesas e cadeiras dos alunos formam três filas, onde se sentam duas crianças por mesa. A mesa da professora encontra-se à frente de todos os alunos (à direita), no centro existe um quadro grande, para onde todos os alunos têm uma boa visibilidade. Na sala existe um computador que é para uso dos alunos e da professora. Existem duas mesas onde se encontram vários manuais escolares e onde alguns alunos guardam as suas lancheiras.

Na sala podemos ver alguns armários onde são guardados materiais da escola, caixas dos alunos com material pessoal, as capas com as fichas de cada aluno e ainda um rádio que já usei numa das minhas intervenções.

Nas paredes da sala, podemos ver: cartões com o alfabeto, com algumas palavras, verificamos também uma tabela de medir o tamanho de cada aluno, onde já pude observar que eles se medem e apontam lá o seu tamanho, encontramos trabalhos efectuados pelos alunos, cartolinas com um desenho da cara de cada criança, das professoras deles e inclusive da minha e do meu colega de estágio.

No fim das aulas, todos os alunos põem o seu material nas cadeiras de modo a que ajudem a auxiliar que irá limpa a sala mais tarde.

Para mim é bom conhecer todos os “cantos” da sala de aulas, bem como o material nela existente, pois irá facilitar nas minhas intervenções.

Calendarização:

Horário Semanal

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
09:00 10:30	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Língua Portuguesa	Educação Física
11:00 11:45	Estudo do Meio	Educação Física	Inglês	Matemática	Cidadania
11:45 12:30	Inglês	Cidadania	Educação Física	Matemática	Língua Portuguesa
13:30 14:15	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Matemática
14:15 15:00	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Matemática
15:00 15:45	Educação Musical		Expressão Plástica		

Calendarização das minhas intervenções

(Só me será possível fazer a calendarização até ao final do mês de Outubro, pois ainda não foi possível à professora cooperante ceder-me a informação relativa aos conteúdos a abordar nos restantes meses)

Dias	Conteúdos por área
04 e 06 de Outubro	Língua Portuguesa – Formas de frase; Estudo do Meio – Sistema Digestivo; Matemática – Orientação Espacial; Expressão Musical – Exploração dos sons do corpo.
18,19 e 20 de Outubro	Língua Portuguesa – Classificação palavras/ sílabas; Estudo do Meio – Sistema Respiratório; Matemática – Pontos Equidistantes

Metodologias/ Macro-estratégias de actuação

De modo a alcançar os objectivos curriculares pretendidos, torna-se necessário definir algumas estratégias, sendo que estas reflectem a combinação e organização de metodologias e materiais a aplicar nas minhas futuras intervenções.

Em primeiro lugar, no que diz respeito à organização do grupo nas actividades a realizar ao longo das minhas intervenções, irei proporcionar vários momentos de trabalho de grupo, de trabalho a pares e de trabalho individual.

Tanto nos trabalhos de grupo ou de pares, estarão presentes vantagens pedagógico-didáticas, como o desenvolvimento individual inserido em grupo, a aquisição de normas para o trabalho em equipa, bem como uma colaboração entre os alunos de forma a alcançarem um objectivo comum. Com isto, a promoção do “desempenho do aluno em tarefas escolares importantes” (ARENDS, 1995;p:372).

O trabalho individual incidirá mais na Língua Portuguesa, em actividades de leitura, visto ser importante que cada aluno tenha um acompanhamento mais individualizado do professor neste sentido.

Sendo que estarei a trabalhar com um grupo do 3º ano, o exercício e aperfeiçoamento da competência da escrita e da leitura, serão uma constante nas minhas intervenções. Esta será trabalhada através da produção de diferentes tipos de texto, de resolução de fichas de trabalho e cópia de textos ou frases que dêem algum sentido de propósito às crianças, em detrimento de cópias por vezes de textos “aleatórios”, sem nenhum objectivo visível.

Visto que irei trabalhar com alunos com idades entre os oito e os dez anos, não poderei descuidar do lúdico nas actividades que irei propor a estes alunos. Esta componente é muito importante, na medida em que proporciona a aprendizagem dos conteúdos e conhecimentos aos alunos, em formatos diferentes do habitual e apelativos, o que se reflecte no seu maior envolvimento e interesse nas actividades.

Não esquecendo nunca da parte afectiva em todas as actividades que pretendo desenvolver com estes alunos.

Para além do cuidado lúdico que terei nas minhas propostas de actividades, também pretendo recorrer-me ao audiovisual e às novas tecnologias, como suporte para as mesmas, dando assim uma maior dinâmica à sala de aula.

É também de referir que terei o cuidado de gradualmente ir diversificando a exigência do tipo de actividades a propor, só assim, será possível uma evolução contínua das crianças na aquisição de aprendizagens. Pois “o último aspecto da tarefa a ter em conta quanto se trata de escolher estrategicamente os procedimentos a utilizar na sua realização é o que se refere, quer à familiaridade ou experiência prévia que o aluno tem em relação a cada tipo de tarefas, quer ao grau de complexidade que cada uma delas apresenta” (Font,2007, p:126-127).

Formas de Avaliação da Implementação do Projecto

A implementação deste projecto será avaliada a partir do conhecimento de competências e conteúdos que os alunos já possuem, para assim poder avaliar a sua evolução durante as minhas intervenções. A avaliação dos alunos será feita através de observação, de registos, de grelhas e de fichas.

A avaliação dos alunos através da observação, incidirá no comportamento dentro e fora da sala de aula, nas suas atitudes, a participação nas actividades propostas e

desenvolvidas, nas relações pessoais com os colegas e professores e pessoal não docente. Irei avaliar também as aprendizagens dos alunos, e analisando se estes conseguem adquirir conhecimentos essenciais aos conteúdos abordados. Farei registos e grelhas (avaliação), de todas as minhas observações/intervenções para que assim consiga acompanhar o desenvolvimento de cada aluno. As fichas de trabalho serão uma forma de registo da aquisição de conhecimentos.

A avaliação do meu desempenho na sua concretização, será feita através de reflexões individuais e em conjunto com as coordenadoras da Prática Educativa Supervisionada II e professora cooperante da escola.

Conclusão

Este documento surge como projecto, o que nos faz reflectir acerca das nossas intervenções no 1º ciclo. Planificar torna-se muito importante, porque permite com que clarifique as ideias e faça uma interligação entre os conteúdos do 1º ciclo.

Visto, este ser um documento aberto, tentarei melhorar, sempre que ache adequado durante toda a minha prática nesta escola.

ANEXO 5

Reflexão 22 e 23 de Novembro de 2010 (1º Ciclo)

Este documento surge como reflexão sobre uma Prática Pedagógica experienciada por mim nos dias 22 e 23 de Novembro, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada II, ao leccionar uma turma do 1º ano.

Nesta intervenção, o primeiro dia seria apenas de observação e, no qual, a professora titular da turma me facultou um texto que iria trabalhar no dia a seguir. Como conteúdo para este dia, tinha a introdução da letra M, utilizando o texto como recurso.

Ao analisar o texto (Anexo 1), reparei que a linguagem utilizada no mesmo não correspondia nem à linguagem utilizada pelos alunos, nem tão pouco à Norma Culta utilizada em Portugal. Mais especificamente, em relação à pessoa e tempo dos verbos presentes no texto, que se encontravam na segunda pessoa do plural, no Infinito Pessoal. Por exemplo, em frases como: “- Para não fazeres mais asneiras, ides escrever o “m” de mémé e de mula”.

Outro aspecto que também notei foi a escolha dos nomes para as personagens do texto, nomes “forçados” para a aplicação da letra em questão, que não correspondem a nomes commumente utilizados pelos alunos ou do seu conhecimento (Mimi e Memé).

A influência do meio social e tipo de linguagem com que a criança contacta no seu dia-a-dia na aprendizagem que faz da leitura é inegável, como refere Sim-Sim, “para que possa adquirir padrões linguísticos de comunicação, para além do equipamento neurológico e sensorial especificamente humano, a criança necessita de viver num grupo social, sendo o código linguístico dessa comunidade a sua língua materna” (1989, p4). Logo, numa fase inicial, como é o caso do 1º ano de escolaridade, torna-se essencial aproximar os textos com que a criança tem contacto, com a “bagagem linguística” proveniente das suas vivências, para que, mais facilmente, possa compreender o que lê ou lhe é lido, tendo em conta que a leitura não passa apenas pela decifração de caracteres, mas também pela compreensão do que está escrito. Como nos diz o modelo interactivo de Rumelhart (1994), referido por Sim-Sim, “a leitura envolve o processamento do texto e o uso das experiências e das expectativas que o leitor traz para o texto. No processo interactivo a compreensão é gerada pelo leitor, sob o controle do estímulo impresso” (2002, p16).

A meu ver, o uso dos nomes Mimi e Memé, no texto, surgem como forma de fazer com que a criança associe a letra M ao som que esta produz, pela sua repetição, dando primazia à decifração de caracteres e leitura da consoante M e da mesma associada a vogais,

porém, descurando de uma abordagem do que é real à criança, que tornaria esta aprendizagem mais significativa.

De facto, as palavras “Mimi” e “Memé” são palavras que permitem trabalhar a consciência fonológica nas crianças. Visto que, como dizem os autores Freitas, Alves e Costa, na sua brochura “O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica” (2007: 12): “Tendo em conta os resultados da investigação relativa ao perfil da consciência fonológica infantil à entrada na escola, dever-se-á começar pelo treino da consciência silábica, que todas as crianças possuem naturalmente em fase de desenvolvimento avançado neste momento das suas vidas” e sendo que as palavras referidas apresentam uma construção que, realmente, trabalham neste sentido.

Porém, nomes mais comuns, como Maria, Manuel, Miguel, etc, transportariam maior significancia para os alunos e, ao mesmo tempo, conseguiriam demonstrar o som da letra M e conjugações desta consoante com vogais.

Não só nestas palavras observei um afastamento do texto de uma realidade da criança, mas também pelo facto da história em si não apresentar uma lógica sequencial de acontecimentos próxima da realidade, sendo até confuso para as crianças quanto à sua compreensão. Isto através de uma análise prévia ao texto.

Aquando da sua aplicação, fui capaz de verificar que tal aconteceu, através das respostas dadas pelos alunos às questões de compreensão, numa actividade pós-leitura.

Quanto à pessoa e tempo verbal utilizados, nada o justifica, pois não contribuem de forma alguma para a aquisição da competência pretendida (identificação e associação do som da letra M), como, para além disto, não vão ao encontro do que é a linguagem comum dos alunos, ou norma utilizada na língua portuguesa. Sendo assim, não só não ajuda na compreensão do texto e aquisição da competência pretendida, como só as dificultam.

ANEXO 6



Universidade dos Açores

Departamento de Ciências da Educação

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

Prática Educativa Supervisionada I

2009/2010 - 2º Semestre

Planificação da 2ª Intervenção 15 e 16 de Março

Mestranda: Ana Martins

Ponta Delgada, 15 de Março de 2010

Índice:

<u>Introdução</u> -----	3
<u>Ponto de Partida/ Justificação das Actividades</u> -----	3
<u>Sequência Didáctica – Dia 15</u> -----	4
<u>Sequência Didáctica – Dia 16</u> -----	6
<u>Descrição da Sequência Didáctica – Dia 15</u> -----	7
<u>Descrição da Sequência Didáctica – Dia 16</u> -----	8
<u>Referências Bibliográficas</u> -----	10
<u>Anexos</u> -----	11

Introdução

Esta é a planificação das actividades que irei realizar com um grupo de dezoito crianças, com idades compreendidas entre quatro e cinco anos de idade, nos dias quinze e dezasseis de Março, no Infantário de Ponta Delgada.

O tema a abordar será o dia do pai, que foi sugerido pela educadora regular do grupo, visto estarmos próximos desta data comemorativa. A área foco da minha intervenção será a Expressão Musical, tendo como áreas associadas a Expressão Plástica e a Expressão Dramática. É obvio que a interligação com outros domínios é muito importante, tal como a Linguagem Oral.

Nesta planificação, surgirá a justificação da escolha das actividades, bem como os objectivos que pretendo atingir com as crianças, na elaboração das mesmas. Apresentarei, também, a sequência didáctica e a descrição das actividades.

Ponto de Partida/ Justificação das Actividades

O tema principal da minha intervenção para os dias 15 e 16 é o dia do pai, que se encontra contemplado no Plano Anual de Actividades deste Infantário. O principal objectivo é sensibilizar as crianças para o papel do pai, para a importância da família, e para valores como o amor, a amizade e o respeito pelos outros.

Irei articular as actividades a realizar com as crianças a este tema, sempre com o objectivo de lhes proporcionar o desenvolvimento de várias capacidades.

A primeira actividade será a leitura e apresentação de uma história em power point, pretendo, com isto, fazer uma abordagem à escrita, na medida em que apresentarei no power point a história com imagens e texto.

“Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente”. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997: p66)

Escolhi o power point nesta área de expressão e comunicação, pois a utilização das novas tecnologias é também aconselhada pelas Orientações Curriculares, visto estas também fazerem parte de “formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente”. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997: p72)

A presença da imagem na apresentação é também importante, visto que esta surgirá associada à escrita, completando-a. De igual modo, torna-se importante o facto de que muitas vezes, uma imagem pode substituir uma palavra.

A história faz uma alusão a vários papéis que o pai desempenha na vida de um filho ou filha. Apelando aí a capacidades de Formação Pessoal, pelo auto-conhecimento e por uma valorização do papel da família.

Na segunda actividade, a decoração das capas para os DVDs, pretendo que as crianças desenvolvam capacidades no que diz respeito à área de Expressão Plástica, bem como proporcionar um momento de educação para a estética.

Quanto à expressão plástica, as capacidades a desenvolver incidem mais sobre o campo do controlo da motricidade fina. Através de processos como a colagem e a manipulação de materiais de pintura, as crianças irão decorar a capa para o DVD que irão oferecer ao seu pai para a comemoração do dia do pai.

O que nos leva à terceira actividade: ensaio e captação em vídeo da “Canção do Dia do Pai” de Margarida Fonseca Santos.

A canção será tocada para as crianças, pelo meu colega de estágio, em guitarra acústica, sendo que será cantada por mim e pelas crianças, nesta fase do ensaio. O contacto das crianças com instrumentos musicais na sala de actividades é uma experiência importante no domínio da expressão musical.

“A relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical. Cantar é uma actividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo”.

Associada a esta área de expressão musical, estará também a de expressão e comunicação, mais concretamente, no domínio da linguagem oral. Abordada através da memorização e interpretação da letra da canção. Também introduzirei aqui a área de expressão dramática, através da mímica associada às palavras.

No papel de educadora, cabe-me também, através de sugestões para os gestos na mímica, proporcionar “um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças”. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997: p60)

No segundo dia da minha intervenção, começarei pela sessão de expressão motora. De igual modo como as actividades anteriores, tentarei articulá-la ao tema do Dia do Pai. Sendo

assim, optei por desenvolver um jogo tradicional, fazendo a ligação entre este e as actividades que os pais das crianças realizavam quando também eram crianças.

O jogo escolhido foi o “Mãe dá licença”, no entanto, adaptei para “Papai dá licença”, de modo a contextualizá-lo melhor no tema principal, o pai.

Quanto a este momento, é importante salientar o papel da expressão motora para o desenvolvimento para a criança: “Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo”. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997: p58)

Este é um jogo que permite à criança explorar o seu corpo de várias formas, visto envolver o salto a pés juntos, salto com afastamento e junção das pernas, passos para trás e passos grandes ou pequenos para a frente.

As restantes actividades da minha intervenção, incidirão mais uma vez na preparação para e captação em vídeo da “Canção do Dia do Pai”, interpretada pelas crianças. O contributo desta área para o desenvolvimento da criança, já foi descrito acima, no entanto, resta aqui acrescentar as outras áreas envolvidas na actividade: decoração do cenário e gravação do vídeo.

O cenário apresentará a imagem de um pai com uma criança do sexo masculino e outra do sexo feminino, de modo a não discriminar a diferença entre qualquer género. Neste também estarão escritas, por letras pintadas pelas crianças, as frases “Dia do Pai” e “Adoro-te, pai” (abordagem à escrita). Para além disto, as crianças também irão estampar as suas mãos com tinta de várias cores no cenário (estética).

Quanto ao uso da captação e registo de vídeo, é de referir que “os registos audiovisuais são meios de expressão individual e colectiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer. A educação pré-escolar pode facilitar a relação do audiovisual com outras formas de expressão, como o desenho e a pintura, utilizando-o como meio de informação e registo”. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997: p72)

Sequência Didáctica-Dia 15

Tema: Dia do Pai

Área Foco: Expressão Musical

Acolhimento

Capacidades: Desenvolver a linguagem oral a nível da compreensão, interpretação e articulação.

Desenvolver a identidade pessoal através da noção de pai e da importância da família no geral.

Actividade: Leitura de uma história sobre o dia do pai e diálogo sobre a mesma.

Área associada: Domínio da linguagem oral e abordagem da escrita.

Organização do grupo: Grande grupo

Tempo: 10 minutos

Recursos: História apresentada em power point, computador e data show

Avaliação: Grelha de verificação da realização, participação das crianças nas actividades propostas (anexo)

Leite

Capacidades: Pintura, colagem, estética e abordagem à escrita.

Actividade: Decorar capa DVD

Área associada: Domínio das Expressões: Expressão Plástica; Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Organização do grupo: 8 crianças

Tempo: 1 hora

Recursos: Capas de DVD feitas em cartolina; material **Fischer Tip**.

Avaliação: Grelha de verificação da realização, participação das crianças nas actividades propostas (anexo)

Capacidades: estampagem das suas mãos e pintura de letras

Actividade: Estampar as suas mãos em papel de cenário e colorir letras para colar no papel de cenário.

Área associada: Domínio das Expressões: Expressão Plástica; Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Organização do grupo: 8 crianças

Tempo: 1 hora

Recursos: Letras feitas em cartolina; Tintas

Avaliação: Grelha de verificação da realização, participação das crianças nas actividades propostas (anexo)

Almoço

Capacidades: Reproduz canções acompanhando com gestos e batimentos rítmicos. Participa em coreografias simples. Dramatiza canções, vivências e histórias.

Atividade: Ensaiar a canção para gravar.

Área associada: Expressão e Comunicação; Domínio Expressão Musical e Dramática.

Organização do grupo: Grande grupo

Tempo: 1 hora

Recursos: Rádio com leitor de CD

Avaliação: Grelha de verificação da realização, participação das crianças nas actividades propostas (anexo)

Sequência Didáctica - dia 16

Acolhimento

Capacidades: Controlar as diferentes formas de marcha; desenvolver a auto-estima e a criatividade; promover o equilíbrio e controle da postura; desenvolver coordenação dinâmica geral.

Atividade: Jogo tradicional: “Papá dá licença”

Área associada: Expressão e Comunicação; Domínio Expressão Musical, Dramática e Motora.

Organização do grupo: Grande grupo

Tempo: 45 minutos

Recursos: Rádio com leitor de CD;

Avaliação: Grelha de verificação da realização, participação das crianças nas actividades propostas (anexo)

Leite

Capacidades: Acompanhar a canção com gestos; cantar em grupo; gosto pela música; gosto em participar em dramatizações de forma livre e criativa.

Atividade: Explorar, cantar e gravar uma canção alusiva ao dia do pai.

Área associada: Expressão e Comunicação; Domínio Expressão Musical, Dramática e Motora. Domínio Linguagem Oral e abordagem à escrita.

Organização do grupo: Grande grupo

Tempo: 1 hora

Recursos: Rádio com leitor de CD;

Avaliação: Grelha de verificação da realização, participação das crianças nas actividades propostas (anexo)

Almoço

Capacidades: Acompanhar a canção com gestos; cantar em grupo; gosto pela música; gosto em participar em dramatizações de forma livre e criativa.

Actividade: Explorar, cantar e gravar uma canção alusiva ao dia do pai.

Área associada: Expressão e Comunicação; Domínio Expressão Musical, Dramática e Motora. Domínio Linguagem Oral e abordagem à escrita.

Organização do grupo: Grande grupo

Tempo: 1 hora

Recursos: Rádio com leitões de CD; Câmara de vídeo.

Avaliação: Grelha de verificação da realização, participação das crianças nas actividades propostas (anexo)

Sequência Didáctica - Descrição

Dia 15 de Março de 2010

O primeiro dia da intervenção terá início pelas nove horas. Após o usual acolhimento, com as crianças sentadas na manta, farei um diálogo sobre como foi o fim-de-semana e com quem o passaram. Conduzindo o diálogo para o tema do pai. Aqui darei espaço a que as crianças se expressem oralmente sobre o tema.

De seguida marcarei as presenças, bem como a selecção dos encarregados e o tempo. Quanto á marcação das presenças, esta será feita de forma diferente, irei chamar as crianças dando pistas sobre elas (cor dos olhos, cabelo, etc) com o objectivo de ver se elas se reconhecem com a descrição e assim marcarem a sua presença.

De seguida, pedirei às crianças para formarem um comboio e irei com elas para uma sala, onde tem o computador e o projector. Aqui, já com as crianças sentadas no tapete, apresentarei uma história alusiva ao dia do pai em power point. Depois de apresentar uma vez a historia “Pê de Pai”, repetirei a apresentação, com paragens para explorar cada página com as crianças.

Após a leitura da história e o diálogo, voltaremos à sala de actividades para que as crianças bebam o leite, e de seguida segue-se o momento dedicado ao recreio, caso o tempo permita, caso não, serão direccionadas para os cantinhos.

Quando regressarem do intervalo, iniciarei a actividade em que elas terão que decorar a capa para o DVD que será a lembrança para os pais.

O grupo será dividido nesta actividade, oito crianças ficarão numa mesa a decorar a capa com material fischer tip. As outras oito crianças ficarão numa mesa onde vão pintar várias letras. Conforme as crianças forem acabando vão mudando de mesas e de actividade.

As capas serão feitas por mim previamente, com cartolinas de diferentes cores, cabe às crianças apenas decorá-las.

No que diz respeito ao primeiro grupo, este ficará inicialmente na decoração da capa do DVD com o material fischer tip, previamente cortado por mim. Irei orientar esta actividade de modo a que não se gere muita confusão. Pedirei às crianças que colem o material á volta da capa (moldura), com as cores que elas desejarem, aconselhando no entanto na escolha das cores, para que elas também consigam desenvolver o sentido estético. No fim cada criança pintará uma mão para que possa pintar o fundo da capa, depois de seco, escreverei a palavra “PAI”.

O segundo grupo, pintará letras já recortadas por mim, que servirão para decorar o cenário para a gravação do DVD.

No fim das actividades, todas as crianças irão pintar as mãos, e estampá-las no cenário. Quanto às letras, formarão frases ou mensagens dedicadas ao pai. Isto com o intuito de tornar o cenário apelativo, criativo e principalmente que seja fruto do trabalho de todas as crianças. Neste cenário, estará já desenhada a figura de um pai com um menino e uma menina.

Segue-se o momento do almoço.

A tarde será iniciada com as crianças sentadas na manta. Apresentarei uma versão nova da canção do dia do pai, que eles já conhecem, sendo que a versão nova apenas muda a nível de instrumentos. As crianças conhecem a canção na versão do CD, mas aproveitarei este momento para familiarizar as crianças com a versão acústica, que será a versão que irão gravar para o DVD. Para isso, levarei um músico convidado (o meu colega de estágio, Paulo Silva).

Irei ensaiar com as crianças a canção, bem como a coreografia (mímica alusiva à letra). Este ensaio também será filmado, para depois observar e ver o que terá de ser melhorado no dia seguinte, na gravação final.

O ensaio será feito já nas condições da versão final, ou seja, com as crianças em pé à frente do cenário.

Sequência Didáctica dia 16 - Descrição

O segundo dia iniciar-se-á com o acolhimento, seguido por uma sessão de Expressão Motora. Para isso encaminharei as crianças para o pavilhão do Infantário, onde darei início à sessão.

Esta sessão terá por base os jogos tradicionais, o que dará continuidade ao tema do dia do pai, visto os dois jogos escolhidos serem jogos que os pais das crianças jogavam.

Com as crianças sentadas no palco, explicarei as actividades a realizar. De seguida partirei para o aquecimento. O aquecimento será acompanhado pela canção “Vem Que Eu Vou-te Ensinar” do álbum “Panda Vai À Escola”, onde as crianças aquecem, fazendo os movimentos descritos na letra da canção.

De seguida darei início ao jogo tradicional “Papá dá licença”.

Este jogo será realizado em grande grupo, com as crianças dispostas lado a lado, enquanto que uma se encontrará na frente delas.

A criança que se encontra na frente, será o “Papá” e dará as ordens às restantes. O objectivo do jogo é ser o primeiro a chegar ao “Papá”, para isto as crianças terão de se deslocar em direcção a ele, seguindo o tipo de passos que este ordenar.

Os tipos de passos do jogo serão:

- Passos à caranguejo: passos para trás
- Passos à tesoura: saltos para a frente, abrindo e fechando as pernas
- Passos de formiga: passos para a frente, pé ante pé
- Passos de gigante: passos largos para a frente
- Passos à canguru: saltos para a frente a pés juntos

Quando receber uma ordem, a criança terá de perguntar: “Papá dá licença?”, só depois de o “Papá” dizer que dá, a criança pode avançar. A criança que avançar sem perguntar, terá de voltar para o princípio.

Vence o jogo, a criança que chegar primeiro ao lugar do “Papá”, que por sua vez, desempenhará o papel do “Papá” na próxima volta do jogo.

Após finalizado este jogo, darei início ao relaxamento, acompanhando-o de uma música calma, com as crianças deitadas no palco.

De seguida, as crianças voltarão à sala de actividades, onde irão beber o leite, seguindo-se o intervalo.

Após o intervalo e de volta à sala, iniciarei mais um ensaio com captação em vídeo da canção para os pais. As crianças estarão dispostas em pé à frente do cenário, na zona da manta.

Pelas 11:30, as crianças iniciam a sua higiene pessoal, para que possam ir almoçar.

Darei início à tarde com as crianças sentadas na manta, irei mostrar-lhes os vídeos dos ensaios, de seguida prosseguindo para a captação da versão final da canção.

Cerca das 14:30, irei filmar uma mensagem pessoal de cada criança, para o seu pai, para também meter no DVD. Depois proceder-se-á à marcação dos comportamentos.

De seguida iremos para o lanche, após as crianças terem procedido à higiene pessoal.

Assim darei por finalizado o segundo dia de intervenção.

ANEXO 7



Universidade dos Açores
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Prática Educativa Supervisionada II

**Planificação de Sequência dos dias 15, 16
e 17 de Novembro de 2010**

Orientadora de Estágio: Mestre Gabriela Rodrigues

Mestranda: Ana Martins

Ponta Delgada, 15 de Novembro de 2010

Introdução

O presente documento surge como Planificação de Sequência Didáctica para a minha quarta intervenção, nesta turma do 3º ano da Escola de Matriz, nos dias 15, 16 e 17 de Novembro.

Aqui farei a descrição da sequência das actividades, bem como do ponto de partida (situação actual da turma) e a justificação das minhas opções.

Logo, este documento ajuda-me a encarar com confiança as intervenções e a antecipar o que poderá acontecer na sala de aula.

Também abordados neste documento, serão os conteúdos a desenvolver nestes dias.

Ponto de Partida/Justificação das Opções

Os três dias da minha intervenção terão como tema o mistério, sendo que ao longo destes três dias, os alunos irão fazer de conta que são detectives, interligando com este tema, os conteúdos das várias áreas. Aqui estarei a aplicar a dramatização para promover “a inter-relação entre as diversas áreas, fazendo com que os conhecimentos adquiridos pelas crianças não fiquem arquivados nas suas cabeças em compartimentos estanques” (Santos, 1997, p:1571). Este aspecto também tornará a minha intervenção mais lúdica, logo mais motivadora para os alunos.

Com este tema, introduzirei na sala uma caixa que conterà algumas adivinhas, para que os alunos que acabarem as actividades propostas, antes do tempo previsto, retirem de lá uma, e tentem-na resolver. Estas adivinhas serão relativas aos conteúdos a trabalhar nestes dias. Cada aluno terá uma ficha de auto-regulação para esta actividade (anexo A), que terá que preencher ao longo dos três dias.

Alguns alunos desta turma (Gonçalo, Miguel, Rodrigo Lopes, Filipe e Tiago) ainda apresentam dificuldades na leitura e compreensão de textos escritos, assim continuarei a trabalhar com o intuito de fazer estes alunos ultrapassarem-nas.

Em Língua Portuguesa iremos trabalhar a história “Ovos Misteriosos” com actividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Escolhi um texto narrativo, para também desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, visto que de acordo com Sim-Sim (2007, p:13), este tipo de texto tem como objectivo intencional da sua leitura, fazer os alunos “usufruir do prazer da leitura recreativa”. Ainda neste sentido, e visto o texto ser apresentado no computador (power point), incentivarei os alunos a procurarem depois, de forma autónoma, informações sobre outras histórias como esta, sugerindo-lhes o site do Plano Nacional de Leitura.

Para o texto, os alunos farão a antecipação das personagens através de adivinhas, localizando informação a partir de palavras ou expressões-chave (Reis, 2009, p:38), interligando a actividade com o tema do mistério, e dando aos alunos uma forma diferente de realizar este tipo de actividade, ao invés de apenas procurarem pelos nomes no texto. Ainda na pré-leitura, faremos uma exploração do título e ilustração da capa. Com isto, pretendo que identifiquem o tema central do texto e apreendam o seu sentido global (Sim-Sim, 2007, p:11).

Como a história é extensa e requer uma leitura expressiva e fluente, serei eu a lê-la, logo o meu objectivo aqui será o de desenvolver a capacidade de retenção da informação oral,

no entanto, para que os alunos também realizem a leitura irão ler em conjunto algumas quadras que acompanham a leitura.

Escolhi um texto que faz referência à família e a animais, aproveitando para interligar com o conteúdo de Estudo do Meio, e também para partir para a exploração do género (masculino e feminino), através dos animais. Também utilizarei palavras do texto para trabalhar com os alunos o número (singular e plural).

Na última intervenção do meu colega, observei que ainda há alunos (Francisco, Miguel, Filipe) que fazem alguma confusão na designação do género, isto foi observável numa actividade em que tinham que preencher o seu cartão de cidadão, em que um dos campos a preencher era o do sexo. Logo, na actividade sobre o género, estes serão alunos aos quais irei prestar mais atenção.

Para dar continuidade ao tema do mistério, esconderei debaixo das cadeiras de cada um, uma imagem de um animal, a qual terão que procurar e identificar o seu nome, de acordo com o género. Escolhi trabalhar este conteúdo com animais, pois é um tema que sempre desperta algum interesse nos alunos, e nele, podemos encontrar inúmeros exemplos de diferentes formas de formação de palavras quanto ao seu género, regulares como “porco” e “porca”, irregulares como “cabra” e “bode” e comuns, como “peixe”, que apresenta a mesma forma tanto do feminino como no masculino.

Para trabalhar o número, começarei por lembrar a história com os alunos, utilizando palavras desta para abordar este conteúdo. Escolhi maioritariamente palavras que terminam em “ão” e em “il/el/ol/al”, pois são aquelas em que os alunos apresentam mais dificuldade, visto que para as palavras em que basta acrescentar um “s”, os alunos já o fazem de forma natural e, por isso, com menos dificuldade. Começarei a trabalhar com os alunos palavras da história, passando depois para outras palavras que estarão escondidas pela sala, voltando a contextualizar a intervenção no tema do mistério.

Estas duas actividades serão realizadas no quadro, em grande grupo, através de tabelas que serão distribuídas por cada aluno, ficando assim com um registo do conteúdo.

Ainda utilizarei o tema dos animais, para introduzir o conteúdo de Estudo do Meio. Aqui proporcionarei uma conversa aberta entre os alunos, para isso, antecipadamente modificarei a disposição das mesas dos alunos, de modo a que fiquem frente a frente. Esta actividade será feita a partir de cartões com histórias com exemplos de vários tipos de família, onde terão que identificar as semelhanças e diferenças em cada família, chegando à conclusão que existem famílias com constituições diferentes.

Com este conteúdo pretende-se que os alunos sejam capazes de identificar os vários graus de parentesco na família, a importância de cada membro e da família no geral.

De forma a compreender melhor os graus de parentesco e sua relação, os alunos construirão a sua árvore genealógica. Os alunos irão apresentar a sua árvore genealógica à turma, de modo a desenvolver competências de comunicação oral, bem como, sensibilizar os alunos para o facto de que, mesmo entre eles, existem tipos de família diferentes. Aqui, estarão a desenvolver competências no eixo da comunicação linguística, através da interacção do sujeito linguístico com os outros e da prática da oralidade (Reis, 2009, p:13).

Outra competência a trabalhar na minha intervenção, será a de resolução de problemas. Aqui, estarei receptível a qualquer forma de resolução que os alunos encontrarem, pois, desde que devidamente justificadas, todas elas serão válidas. Este exercício será feito deste modo, visto que “a resolução de problemas é muito mais do que a aplicação de técnicas específicas para resolver problemas tipo. É um processo pelo qual o edifício da matemática (...) é simultaneamente construído e reforçado” (National Council of Teachers of Mathematics, 1989, citado por Brown, 2008, p:34).

Também na área da Matemática, trabalharemos a Estimativa. “A vivência de experiências que envolvam a realização de estimativas de medida deve ser valorizada desde os primeiros anos. A aprendizagem de estratégias de estimação e a comparação das estimativas com as medidas obtidas através de instrumentos apropriados desenvolve nos alunos a capacidade de ajuizarem acerca da razoabilidade das suas respostas” (Ministério da Educação, 2010, p:21).

Na vida adulta, utilizamos arredondamentos e estimativas constantemente, seja na medição da temperatura, no custo dos produtos do supermercado ou quando é feito algum orçamento estimado para o conserto do nosso carro, por exemplo. Os adultos utilizam estas capacidades no seu dia-a-dia. As crianças necessitam de aprender estas importantes competências, visto que têm contacto com elas, também, no seu dia-a-dia, ouvindo ou mesmo dizendo, mas mais importante porque ajudam a solidificar o conhecimento matemático ao ensinar-lhes a ideia de razoabilidade (Waycik, 2006).

Em Expressão Plástica, irei trabalhar o desenho com os alunos. Para isto, continuarei com a temática do mistério, onde terão que desenhar detectives, de acordo com algumas características, para que estes possam ser depois identificados pelos colegas. Estas características foram seleccionadas previamente por mim, para que o jogo de identificação pudesse funcionar, no entanto, os alunos terão a liberdade de acrescentar outras

características, desde que incluam as indicadas, de modo a que possam também desenvolver a sua criatividade. A interligação da actividade ao tema trabalhado nas outras áreas vem ao encontro do que nos dizem a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2004, p:92), que “a pouco e pouco, através da introdução de diferentes materiais/suportes e de actividades sugeridas, nomeadamente ligadas a experiências ocorridas noutras áreas, as crianças poderão aprofundar as suas capacidades de expressão e representação gráficas”.

Na Educação Física, o jogo foi a estratégia por mim escolhida, tendo em conta o espaço atribuído para esta aula neste dia, bem como, a planificação da professora de Educação Física. Como esta encontra-se a trabalhar com eles o jogo do queimado, decidi uma variação deste jogo, assim os alunos estarão a trabalhar as mesmas competências mas de forma diferente, transpondo para este as regras que já conhecem, bem como, adaptarem-se a regras novas.

Para além disto, o jogo “constitui uma excelente ocasião para uma verdadeira aprendizagem social, pois a criança conhece-se melhor, aceita os outros mais facilmente e compreende porque se devem respeitar as regras. Entretanto, a regra que define a cooperação e oposição começa a ser progressivamente cumprida pelas crianças” (Maria & Nunes, 2007, p:8).

De modo a desenvolver nos alunos autonomia e iniciativa de se avaliarem e serem críticos em relação às actividades que realizam, no final de toda a minha intervenção, estes terão que preencher uma ficha de auto-regulação (anexo B).

Descrição da Sequência Didáctica dia 15 de Novembro

O primeiro dia da minha intervenção iniciar-se-á com um bloco de 90 minutos, dedicado à Língua Portuguesa. Quando os alunos entrarem na sala, apresentar-lhes-ei uma caixa decorada com um ponto de interrogação (anexo 1), começando uma discussão sobre o que se trata, partindo das observações deles para contextualizar a minha intervenção, onde cada aluno será um detective, que terá que “desvendar mistérios”, abordando desta forma, os vários conteúdos do programa.

Dentro da caixa, estarão vários enigmas e problemas, desafiando cada aluno que de lá retire um e resolva-o, quando terminar alguma actividade antes do tempo previsto. Também nesta caixa, estarão os exercícios que irei trabalhar com os alunos nesta semana.

Em Língua Portuguesa, tendo em conta este tema transversal da minha intervenção, trabalharei com os alunos o texto “Ovos Misteriosos” (anexo 2), direi aos alunos que irão ouvir uma história, mas que primeiro terão que descobrir quais serão as personagens do texto. Para isto, distribuirei pela turma algumas adivinhas com dicas para a identidade das personagens (anexo3). Os alunos terão cinco minutos para o fazer.

De seguida faremos uma exploração oral sobre cada uma destas personagens. Após isto, apresentarei o texto em power point, explorando primeiro o título e a ilustração do mesmo (slide 1). Feita esta exploração, darei início à leitura da história, serei eu a ler a história, sendo que, nas quadras, serão os alunos a fazerem-no, em conjunto. No decorrer da leitura, ao chegar ao slide 4, farei uma paragem, questionando os alunos sobre que animais irão nascer dos ovos, tendo em conta o seu tamanho, cor e o levantamento inicial que fizeram das personagens. Feitas as conclusões, continuaremos a história.

Na história, a introdução das personagens é feita através de quadras, aqui, pedirei aos alunos que façam a sua leitura em voz alta, completando a quadra com o nome do respectivo animal. Continuando eu o resto da história.

Após a leitura, com os alunos, lembraremos a história, o seu conteúdo e as personagens (animais). Pegando nestes animais para explorar o género (feminino e masculino), construindo no quadro uma tabela para o efeito. De seguida, lembrando que “são detectives”, pedirei aos alunos que investiguem as suas cadeiras e vejam se encontram algo. Debaixo de cada cadeira estará colada uma imagem de um animal (anexo 4), o qual terão que identificar e referir o seu género, acrescentando-o na tabela que está no quadro. Após completa a tabela, perguntarei aos alunos que conclusões que podem fazer olhando para a tabela. Com isto, pretendo que me digam que existem palavras que são iguais no masculino e no feminino, outras que diferem apenas numa letra (A e O) e outras que são bastante diferentes entre si. A tabela será entregue em branco aos alunos para que a colem no caderno, ficando assim com um registo do conteúdo abordado (anexo 5).

Segue-se o intervalo.

Após o intervalo, teremos um bloco de 45 minutos de Estudo do Meio, onde trabalharemos a família. Quando os alunos chegarem à sala, esta estará disposta em formato de mesa redonda. Começarei a aula retirando da caixa várias descrições de famílias de animais (anexo6), que os alunos terão que discutir, relativamente às diferenças e/ ou semelhanças, transpondo depois estes conceitos para a realidade da família humana, com os seus diferentes tipos. Aqui, também explorarei com eles os vários graus de parentesco que

existem e a importância da família. No fim da conversa, serão entregues aos alunos, várias definições dos tipos de família, que colarão no caderno (anexo7).

Segue-se o almoço.

A tarde iniciar-se-á com Matemática, num bloco de 90 minutos. Dividirei a turma em pares, posto isto, apresentar-lhes-ei um problema (anexo8) que, como detectives, terão que resolver, aplicando a capacidade de realizar estimativas. No entanto, existem outras formas que poderão surgir, as quais não poderei descurar. Para o caso, levarei informações sobre quantos anos bissextos existiram nos últimos sessenta anos.

Irei explorar em grande grupo, oralmente, o enunciado do problema, de seguida darei tempo aos alunos para pensarem e tentarem resolver a tarefa, sendo que os acompanharei sempre que necessário.

Depois de resolvido o problema, pegarei nos “100 000” do enunciado, introduzindo a centena de milhar. Os alunos representarão este número numa tabela no quadro, que apresentará a ordem da centena de milhar em branco (anexo 9), e que os alunos terão que completar. Iremos explorar oralmente esta nova ordem, partindo depois para a realização de exercícios (anexo 10), trabalhando a mesma.

Segue-se Expressão Plástica com um bloco de 45 minutos, aqui entregarei a cada aluno uma forma em branco da figura humana (anexo 11), onde terão que desenhar acessórios, roupa e características, de acordo com instruções que irão retirar aleatoriamente da caixa dos mistérios (anexo 12).

Cada aluno terá que manter em segredo a identidade da pessoa que está a desenhar, sendo que no final entregarei a cada aluno, uma folha com a descrição de algumas características de alguns detectives. Cada aluno, irá apresentar à turma a sua personagem, sendo que os colegas tentarão adivinhar de quem se trata.

Dou por concluído o primeiro dia da minha intervenção.

Descrição da Sequência Didáctica dia 16 de Novembro

O segundo dia desta intervenção, será iniciado com um bloco de 90 minutos, onde pedirei aos alunos que recontem a história lida na última aula.

Antes de iniciar a aula, colarei no caderno de cada um, um exercício de ordenação de acções relativas à história (anexo 13), que terão que resolver. Enquanto os alunos resolvem o exercício, passarei as frases no quadro, para depois fazermos a correcção. De seguida, pegarei em algumas palavras do texto para trabalhar com os alunos o número (feminino, masculino).

Farei uma tabela no quadro para o efeito, entregarei aos alunos a mesma tabela para colarem no caderno, pedindo que a preencham e de seguida faremos a sua correcção no quadro. Após isto, os alunos serão desafiados a procurar pela sala palavras escondidas (uma para cada um), com as quais iremos trabalhar o número de sílabas, a sua classificação quanto ao mesmo e a identificação da sílaba tónica e sílabas átonas. Essa exploração será registada no quadro por cada aluno, passando posteriormente para o caderno.

Segue-se o intervalo e a aula de Educação Física, onde estarei presente, mas será da responsabilidade da professora Fátima.

O bloco que se segue será dedicado à Matemática, com a duração de 45 minutos. Em primeiro lugar, relembremos o que foi trabalhado na última aula, oralmente e com registo no quadro. De seguida, continuaremos a trabalhar a centena de milhar através de exercícios de decomposição, de adição e de leitura de números em classes, em ordens e por extenso (anexo14).

Estes exercícios serão entregues a cada um para que colem nos seus cadernos e serão resolvidos individualmente, onde acompanharei os alunos sempre que for necessário. De seguida será feita a correcção no quadro.

Descrição da Sequência Didáctica dia 17 de Novembro

O terceiro iniciar-se-á com um bloco de 90 minutos de Estudo do Meio, onde continuaremos a trabalhar o tema da família. Oralmente, exploraremos os vários graus de parentesco, partindo para algumas adivinhas relacionadas com este conteúdo.

De seguida, apresentarei aos alunos uma árvore genealógica, explorando-a com eles, tendo em conta a sua função e construção. Após isto, desafiarei cada um a construir a sua árvore genealógica, para isso entregarei a cada um a estrutura da árvore, que terão que completar com rectângulos, conforme a constituição da sua família.

No final, cada um descreverá a sua família, apresentado a árvore genealógica que construiu.

Se após esta actividade restar tempo, entregarei a cada aluno o brasão que corresponde à sua família, explicando do que se trata.

Segue-se a aula de Inglês.

O último momento da minha intervenção será dedicado à Educação Física (45 minutos), onde trabalharei o jogo.

Primeiro os alunos farão um aquecimento, que consistirá em corrida à volta do campo, seguido de exercícios de aquecimento localizado, para o pescoço, ombros, braços, pulsos, cintura, joelhos e por fim, para os pés.

O jogo a realizar pelos alunos será o Hospital, uma variação do Queimado.

A turma será dividida em duas equipas, de cada equipa será destacado um aluno para a função de “doutor”. O objectivo do jogo é o de eliminar todos os membros da equipa adversária, sendo que o “doutor” estará em jogo, no campo, com os restantes elementos da sua equipa, mas com a função de “ressuscitar” os elementos da sua equipa que forem atingidos pela bola, quando o forem, os jogadores deitam-se no chão e esperam que o “doutor” lá chegue, voltando a levantar-se depois.

Cada equipa terá que proteger o seu “doutor”, sendo que é o único membro que pode pôr de volta no jogo os elementos que já foram “queimados”. Quando o “doutor” for atingido, não pode voltar ao jogo.

ANEXO 8

Registo Diário

Dia 26 de Abril

- Descrição da mãe

Catarina: “ a mãe é linda, gosto de ir para o trabalho dela, gosto muito dela...”

António: “ a minha mãe tem o cabelo azul e os olhos cor de pele...”

Bernardo: “ a minha tem umas botas castanhas e fala muito baixinho...”

Carlota: “ gosto de ir passear com a mãe, gosto de dormir com ela...”

Afonso: “ a minha mãe tem um bebé na barriga...”

As restantes crianças disseram basicamente a mesma coisa, que gostavam das suas mães, que gostavam dos beijos, etc. Estas cinco crianças, achei interessantes as respostas, uns por serem mais tímidos e expressaram-se com grande clareza e articulação e outros pela imaginação e criatividade das respostas.

- Decorar o Cartaz

Teresa: “ a minha mãe, já pode entrar no quarto.”

Catarina: “ Gosto muito da mãe, muitos beijinhos.”

João Pedro: “ a mãe é brincalhona.”

Bernardo: “ mãe, tu és o meu amor. “

Afonso: “ querida mãe, adoro-te.”

Fiquei muito surpresa com a resposta da Teresa, ainda tentei falar com ela com o intuito de leva-la a pensar em outra frase, mas ela quis manter sempre a mesma. A Marina também entrevistou neste sentido, sem conseguir. A Catarina, perguntou se podia ser a próxima a seguir à Rafaela, a dizer a frase para o cartaz.

- Organização e filmagem do DVD

Todas as crianças portaram-se bem, à excepção da Leonor que nunca parou quieta no seu lugar, o que fez com que se repetisse várias vezes a mesma filmagem. A Catarina, foi uma criança que

sobressaiu neste cenário, na medida em que por sua iniciativa optou por um lugar mesmo à frente das outras crianças, e que durante todas as filmagens mostrou bons movimentos e vontade de participar da música.

- Desenho da mãe

Entreguei a cada criança uma folha A4 com um a moldura para que elas pudessem desenhar as suas mães. O Bernardo e a Leonor, apesar de serem crianças um pouco distraídas, eles no desenho concentram-se e fazem desenhos muito interessantes. O João Branco tem uma certa dificuldade em desenhar a figura humana, não que ele não saiba mas porque precisa que estejamos sempre sentados junto dele, a perguntar: “ o que falta mais aí?”, “que mais a mãe tem nas mãos”? (dedos), etc.

A Teresa perde-se um pouco neste tipo de actividades, conversa muitos com as colegas e demora muito a terminar a tarefa.

Registo Diário

Dia 14 de Abril

Nesta manhã o Gonçalo antes da higiene pessoal, junto à casa de banho bateu com a cabeça, isto porque saiu a correr da sala, indo contra outro colega, desequilibrando-se.

O Francisco e o Gonçalo durante as actividades falaram muito e bateram um no outro, destabilizando por várias vezes o grupo. O Gonçalo apresentou um comportamento fora do comum.

Durante o recreio o Gonçalo mordeu o João Pedro, gerando uma grande confusão.

Gonçalo chorou na marcação do comportamento.

ANEXO 9



ANEXO 10



ANEXO 11

Planificação dias 15, 16 e 17 de Novembro de 2010 (Justificação das opções)

Ponto de Partida/Justificação das Opções

Os três dias da minha intervenção terão como tema o mistério, sendo que ao longo destes três dias, os alunos irão fazer de conta que são detectives, interligando com este tema, os conteúdos das várias áreas. Aqui estarei a aplicar a dramatização para promover “a inter-relação entre as diversas áreas, fazendo com que os conhecimentos adquiridos pelas crianças não fiquem arquivados nas suas cabeças em compartimentos estanques” (Santos, 1997, p:1571). Este aspecto também tornará a minha intervenção mais lúdica, logo mais motivadora para os alunos.

Com este tema, introduzirei na sala uma caixa que conterà algumas adivinhas, para que os alunos que acabarem as actividades propostas, antes do tempo previsto, retirem de lá uma, e tentem-na resolver. Estas adivinhas serão relativas aos conteúdos a trabalhar nestes dias. Cada aluno terá uma ficha de auto-regulação para esta actividade (anexo A), que terá que preencher ao longo dos três dias.

Alguns alunos desta turma (Gonçalo, Miguel, Rodrigo Lopes, Filipe e Tiago) ainda apresentam dificuldades na leitura e compreensão de textos escritos, assim continuarei a trabalhar com o intuito de fazer estes alunos ultrapassarem-nas.

Em Língua Portuguesa iremos trabalhar a história “Ovos Misteriosos” com actividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Escolhi um texto narrativo, para também desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, visto que de acordo com Sim-Sim (2007, p:13), este tipo de texto tem como objectivo intencional da sua leitura, fazer os alunos “usufruir do prazer da leitura recreativa”. Ainda neste sentido, e visto o texto ser apresentado no computador (power point), incentivarei os alunos a procurarem depois, de forma autónoma, informações sobre outras histórias como esta, sugerindo-lhes o site do Plano Nacional de Leitura.

Para o texto, os alunos farão a antecipação das personagens através de adivinhas, localizando informação a partir de palavras ou expressões-chave (Reis, 2009, p:38), interligando a actividade com o tema do mistério, e dando aos alunos uma forma diferente de realizar este tipo de actividade, ao invés de apenas procurarem pelos nomes no texto. Ainda na pré-leitura, faremos uma exploração do título e ilustração da capa. Com isto, pretendo que identifiquem o tema central do texto e apreendam o seu sentido global (Sim-Sim, 2007, p:11).

Como a história é extensa e requer uma leitura expressiva e fluente, serei eu a lê-la, logo o meu objectivo aqui será o de desenvolver a capacidade de retenção da informação oral, no entanto, para que os alunos também realizem a leitura irão ler em conjunto algumas quadras que acompanham a leitura.

Escolhi um texto que faz referência à família e a animais, aproveitando para interligar com o conteúdo de Estudo do Meio, e também para partir para a exploração do género (masculino e feminino), através dos animais. Também utilizarei palavras do texto para trabalhar com os alunos o número (singular e plural).

Na última intervenção do meu colega, observei que ainda há alunos (Francisco, Miguel, Filipe) que fazem alguma confusão na designação do género, isto foi observável numa actividade em que tinham que preencher o seu cartão de cidadão, em que um dos campos a preencher era o do sexo. Logo, na actividade sobre o género, estes serão alunos aos quais irei prestar mais atenção.

Para dar continuidade ao tema do mistério, esconderei debaixo das cadeiras de cada um, uma imagem de um animal, a qual terão que procurar e identificar o seu nome, de acordo com o género. Escolhi trabalhar este conteúdo com animais, pois é um tema que sempre desperta algum interesse nos alunos, e nele, podemos encontrar inúmeros exemplos de diferentes formas de formação de palavras quanto ao seu género, regulares como “porco” e “porca”, irregulares como “cabra” e “bode” e comuns, como “peixe”, que apresenta a mesma forma tanto do feminino como no masculino.

Para trabalhar o número, começarei por relembrar a história com os alunos, utilizando palavras desta para abordar este conteúdo. Escolhi maioritariamente palavras que terminam em “ão” e em “il/el/ol/al”, pois são aquelas em que os alunos apresentam mais dificuldade, visto que para as palavras em que basta acrescentar um “s”, os alunos já o fazem de forma natural e, por isso, com menos dificuldade. Começarei a trabalhar com os alunos palavras da história, passando depois para outras palavras que estarão escondidas pela sala, voltando a contextualizar a intervenção no tema do mistério.

Estas duas actividades serão realizadas no quadro, em grande grupo, através de tabelas que serão distribuídas por cada aluno, ficando assim com um registo do conteúdo.

Ainda utilizarei o tema dos animais, para introduzir o conteúdo de Estudo do Meio. Aqui proporcionarei uma conversa aberta entre os alunos, para isso, antecipadamente modificarei a disposição das mesas dos alunos, de modo a que fiquem frente a frente. Esta actividade será feita a partir de cartões com histórias com exemplos de vários tipos de família,

onde terão que identificar as semelhanças e diferenças em cada família, chegando à conclusão que existem famílias com constituições diferentes.

Com este conteúdo pretende-se que os alunos sejam capazes de identificar os vários graus de parentesco na família, a importância de cada membro e da família no geral.

De forma a compreender melhor os graus de parentesco e sua relação, os alunos construirão a sua árvore genealógica. Os alunos irão apresentar a sua árvore genealógica à turma, de modo a desenvolver competências de comunicação oral, bem como, sensibilizar os alunos para o facto de que, mesmo entre eles, existem tipos de família diferentes. Aqui, estarão a desenvolver competências no eixo da comunicação linguística, através da interacção do sujeito linguístico com os outros e da prática da oralidade (Reis, 2009, p:13).

Outra competência a trabalhar na minha intervenção, será a de resolução de problemas. Aqui, estarei receptível a qualquer forma de resolução que os alunos encontrarem, pois, desde que devidamente justificadas, todas elas serão válidas. Este exercício será feito deste modo, visto que “a resolução de problemas é muito mais do que a aplicação de técnicas específicas para resolver problemas tipo. É um processo pelo qual o edifício da matemática (...) é simultaneamente construído e reforçado” (National Council of Teachers of Mathematics, 1989, citado por Brown, 2008, p:34).

Também na área da Matemática, trabalharemos a Estimativa. “A vivência de experiências que envolvam a realização de estimativas de medida deve ser valorizada desde os primeiros anos. A aprendizagem de estratégias de estimação e a comparação das estimativas com as medidas obtidas através de instrumentos apropriados desenvolve nos alunos a capacidade de ajuizarem acerca da razoabilidade das suas respostas” (Ministério da Educação, 2010, p:21).

Na vida adulta, utilizamos arredondamentos e estimativas constantemente, seja na medição da temperatura, no custo dos produtos do supermercado ou quando é feito algum orçamento estimado para o conserto do nosso carro, por exemplo. Os adultos utilizam estas capacidades no seu dia-a-dia. As crianças necessitam de aprender estas importantes competências, visto que têm contacto com elas, também, no seu dia-a-dia, ouvindo ou mesmo dizendo, mas mais importante porque ajudam a solidificar o conhecimento matemático ao ensinar-lhes a ideia de razoabilidade (Waycik, 2006).

Em Expressão Plástica, irei trabalhar o desenho com os alunos. Para isto, continuarei com a temática do mistério, onde terão que desenhar detectives, de acordo com algumas características, para que estes possam ser depois identificados pelos colegas. Estas

características foram seleccionadas previamente por mim, para que o jogo de identificação pudesse funcionar, no entanto, os alunos terão a liberdade de acrescentar outras características, desde que incluam as indicadas, de modo a que possam também desenvolver a sua criatividade. A interligação da actividade ao tema trabalhado nas outras áreas vem ao encontro do que nos dizem a Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo (Ministério da Educação, 2004, p:92), que “a pouco e pouco, através da introdução de diferentes materiais/suportes e de actividades sugeridas, nomeadamente ligadas a experiências ocorridas noutras áreas, as crianças poderão aprofundar as suas capacidades de expressão e representação gráficas”.

Na Educação Física, o jogo foi a estratégia por mim escolhida, tendo em conta o espaço atribuído para esta aula neste dia, bem como, a planificação da professora de Educação Física. Como esta encontra-se a trabalhar com eles o jogo do queimado, decidi uma variação deste jogo, assim os alunos estarão a trabalhar as mesmas competências mas de forma diferente, transpondo para este as regras que já conhecem, bem como, adaptarem-se a regras novas.

Para além disto, o jogo “constitui uma excelente ocasião para uma verdadeira aprendizagem social, pois a criança conhece-se melhor, aceita os outros mais facilmente e compreende porque se devem respeitar as regras. Entretanto, a regra que define a cooperação e oposição começa a ser progressivamente cumprida pelas crianças” (Maria & Nunes, 2007, p:8).

De modo a desenvolver nos alunos autonomia e iniciativa de se avaliarem e serem críticos em relação às actividades que realizam, no final de toda a minha intervenção, estes terão que preencher uma ficha de auto-regulação (anexo B).

ANEXO 12

Registos dia 15 de Novembro

9:00- Os alunos começam a entrar na sala, após o toque.

- O Gonçalo é o primeiro a entrar e demora imenso tempo a sentar-se, pois fica de conversa com os colegas. Tenho sempre que o chamar à atenção.

- Questiono os alunos sobre o fim-de-semana, perguntando se têm algo de importante que queira partilhar com os colegas.

Tiago:” Fui a Paris com o meu irmão e com o meu pai, ver o jogo do Porto”.

Daniel: “Fui à pesca com o meu pai”, o Rodrigo comenta que ele faz sempre a mesma coisa.

- Os restantes alunos dizem que estiveram com a família.

9:15- Mostro a caixa dos mistérios e explico o que contêm e para que servirá.

Rodrigo L.:” O que é um mistério?”

- Alguns alunos riem-se dele, peço para ninguém falar e pergunto se alguém sabe. Avisando para o facto da regra do dedo no ar para falar.

Tomás: “É aquilo que não sabemos”.

Margarida: “É um segredo”.

9:20- Começo a ler a história”Ovos Misteriosos” a professora, baixinho, chama-me a atenção para não ler tão rápido, diminuo a ritmo da minha leitura.

- Os alunos acompanharam bem a leitura colectiva, todos participaram.

- Adivinharam todas as personagens do texto.

- Todos os alunos pareciam entusiasmados com o facto de descobrirem uma imagem de um animal debaixo das cadeiras.

- Após perguntar aos alunos qual o feminino ou masculino correspondentes à sua imagem, surgiram algumas dúvidas.

Cabra, Pavão, Peixe (Rodrigo:”peixa”).

- O Tomás foi o primeiro aluno a tirar um desafio/ enigma da caixa.

- Começou-se a rir quando leu o seu desafio, “ Hi professora essa é difícil!”

- Fui ao encontro dele e aconselhei-o a ler com atenção o enunciado.

- Ele riu-se de novo e disse:”ahhh!” .

- A Margarida e a Maria Inês foram também retirar os desafios da caixa.

- Filipe: “ Também queria fazer um”.

- Disse-lhe que a regra da caixa dos mistérios era acabarem primeiro os exercícios.

- Francisco: “Então mexe contigo, Filipe!”

10:30- Segue-se o intervalo.

11:00- Após o toque os alunos regressam à sala e mostram-se surpresos pelo facto de a sala estar com as mesas todas no centro.

Francisco:” Isso o que é professora? Parece uma reunião!”

Sara: “Quem fez isso?”

Daniel: “ Isso para que é?”

11:05- Todos os alunos retiram da caixa uma folha com vários tipos de família.

- Falam sobre as suas famílias.

Cátia:”Vivo com os meus pais e irmão”.

Francisco: “ Na minha casa tem a minha mãe e o meu irmão, o meu pai tem outra mulher”.

Miguel: “Tenho duas mães e gosto muito delas!”

- O Gonçalo demonstra-se impaciente para responder e nunca espera pela sua vez de falar. Foi necessário chamá-lo várias vezes à atenção.

- Todos os alunos participaram nesta actividade, falando da sua família. Faziam perguntas uns aos outros sobre as suas famílias.

- Quando falei das famílias homossexuais: Todos perguntaram que tipo de família era essa.

Isabel: “São os gays!”

-A professora titular pergunta a ela o que ela sabe sobre este tema.

A Isabel: “são dois homens que namoram!”

-Todos os alunos deram a sua opinião sobre este tipo de família, dando opiniões sobre a adopção nestes casos.

12:30- Segue-se o almoço.

13:30- Os alunos começam a entrar na sala e mostram-se descontentes da sala estar com as mesas no sítio.

Filipe: “Oh, queria ficar como estava era mais giro assim todos juntos”.

Tiago: “ Que mais surpresa a professora tem?”.

Dividi a turma em pares, para uma actividade de Matemática.

-Todos os alunos aceitaram os seu par, à excepção da Margarida que não queria trabalhar com o Tiago.

Margarida:” Ele nunca respeita o que os outros dizem “ .

Tiago:” Tu é que pensas que sabes tudo”.

- Fui apoiando todos os pares no decorrer da actividade.

- O Yuri trabalhou com o Rodrigo L., reparei que o Yuri esteve bastante preocupado em explicar ao Rodrigo a tarefa, visto este apresentar muitas dificuldades.

- A Isabel, Sara, Maria Inês, Tomás e Rodrigo tiram desafios da caixa.

- Tiago diz que acabou a tarefa, sem o ter feito, só para ir tirar um desafio. A Maria Inês disse que era mentira.

-O Yuri, Daniel e Inês tiram também um desafio.

- Os alunos que fazem os desafios mostram-se entusiasmos e curiosos em relação aos desafios.

- Relembro os alunos para apontarem na folha de registo o número do desafio que conseguiram fazer.

- Tomás diz que :”Já fiz três” sorrindo.

- Durante a correcção da tarefa, todos os alunos que foram solicitados responderam correctamente às questões.

- Noto que quase todos os alunos respeitam a regra de por o dedo no ar.

-A Margarida é uma aluna bastante participativa mas no entanto apresenta dificuldades em esperar pela sua vez para responder.

15:15- Todos os alunos mostraram bastante interesse na actividade de Expressão Plástica.

- O factor surpresa resultou muito bem pelo que pude constatar, porque todos eles mostraram empenho na elaboração dos seus desenhos.

- O Tiago fez questão de dizer aos colegas qual o detective dele.

- A Maria Inês chamou-o à atenção dizendo que ele não devia ter dito porque era segredo.

- Não deu tempo para concluírem os desenhos, por isso todos eles esconderam as pistas para que os colegas não descobrissem qual o seu detective.

-O Tomás no fim da aula, disse-me que tinha adorado o dia e que adorava surpresas.

Anexo 2

Registos dia 16 de Novembro

9:00 – Os alunos começam a entrar na sala um pouco agitados devido à chuva.

– A Inês pergunta-me se não tenho surpresas para eles.

- A Margarida diz ao Tomás que queria mais desafios.
- Depois de se sentarem todos, peço ao Rodrigo que lembre aos colegas a história do dia anterior, ele fica calado.
- Muitos alunos põem o dedo no ar para responderem por ele.
- Pergunto ao Rodrigo quem eram as personagens do texto.
- Ele diz “eram animais”.
- O Tiago diz que tinha no texto uma avestruz e um papagaio sem respeitar a sua vez para falar.
- Peço ao Daniel que complete as personagens.
- A Maria Inês pede para recontar a história.
- Margarida intervém várias vezes sem ser solicitada.
- O Filipe diz em voz alta que tem uma coisa colada no caderno.
- A reacção de todos os restantes alunos foi a de abrir o caderno.
- Todos eles mostram-se surpresos com um exercício que eu tinha colado antes de eles chegarem.
- Tomás:” Isso é magia, professora!”
- Margarida:” Quem meteu isso aqui?”
- Respondo que não sei, que são eles os detectives!
- O exercício é feito individualmente.
- A correcção é feita no quadro em conjunto.
- Peço a todos os alunos que procurem pela sala uma palavra.
- O Daniel achou duas palavras.
- Explico que cada um só poderá ficar com uma e que terão que registar nos cadernos essa palavra e classificá-la quanto ao seu número e género.
- O Francisco pede-me ajuda pois não sabe classificar a palavra “pincel” quanto ao número.
- O Francisco não tem o caderno muito organizado, encontra-se sujo e rasgado. É chamado à atenção de modo a colmatar este problema.
- Após todos os alunos concluírem esta tarefa, a correcção é feita no quadro em conjunto.

10:30- Intervalo

11-00 – Aula de Educação Física à responsabilidade da professora Fátima.

11:45- Os alunos retomam à sala de aula e damos início à aula de Matemática.

- A Maria Inês diz que o Tiago fez birra na aula da professora Fátima, porque não ganhou o jogo.

- Explico ao Tiago que nem sempre podemos ganhar, ele continua amuado.

- Os alunos começam a trabalhar individualmente os exercícios de Matemática.

- O Rodrigo não consegue fazer sozinho, pois diz que não compreende. Sento-me ao pé dele e ajudo-o na sua elaboração. Este aluno demonstra muita dificuldade no seu cálculo mental.

- Oito alunos dirigem-se para a caixa, provocando alguma confusão. Perguntei-lhes se já tinham acabado os exercícios de Matemática que estavam a fazer, pois a caixa era para ser utilizada apenas quando concluíssem alguma actividade antes dos colegas.

- A Sara disse que sim, mas quando fui verificar os seus exercícios, constatei que não era verdade.

- De seguida verifiquei os restantes alunos (Tomás, Margarida, Isabel, Miguel, Filipe, Daniel, Inês). Nem todos tinham terminado.

- Chamei-os à atenção para isso. O Daniel disse que queria fazer mais pois a Inês já tinha mais desafios resolvidos do que ele.

- A Sara também comparou o seu número de desafios aos da Isabel.

- Todos queriam acabar depressa os exercícios para poderem ir à caixa retirar mais desafios.

- A Sara mostrou-se chateada por esta situação.

- Expliquei-lhe que os colegas não estavam a prestar atenção aos exercícios pois queriam eram fazer os desafios da caixa. E que aquilo não era nenhuma corrida, por isso não importava quem tinha mais desafios resolvidos.

- Sara: “ Oh mas fiquei curiosa agora, queria ver qual era o que vinha a seguir!” “E o Tomás e a Margarida já fizeram muitos!”

- Decidi que esta actividade ficasse suspensa o resto do dia, pois estava a ser geradora de grande confusão.

- Alguns alunos demonstraram desagrado pela minha decisão.

- O Gonçalo refere que só tinha feito um durante o dia. O Yuri responde-lhe: “fosses mais rápido!”

- A correcção foi feita no quadro em grande grupo.

- O Tiago pediu para ir ao quadro, o que é raro.

- Seguiu-se o almoço.

Anexo3

Registos dia 17 de Novembro

9:00- Os alunos começam a entrar na sala.

- Chamo a atenção do Gonçalo que ele é sempre dos primeiros a entrar mas é sempre dos últimos a sentar-se.

- Damos início a um diálogo com os alunos sobre os graus de parentesco.

- Alguns alunos mostram alguma confusão no conceito de genro e nora.

- Daniel: “a minha mãe é genra da minha avó”

- Francisco explica aos colegas o que é um meio irmão, dizendo que é um irmão só da parte do pai ou da mãe.

- Rodrigo: “também tenho irmãos assim ”

- Os alunos elaboram a sua árvore genealógica individualmente.

- A Margarida faz confusão com os primos, não sabe onde os por na sua árvore.

- O Miguel pediu se podia ir tirar um desafio, pois já tinha terminado a sua tarefa.

Respondi-lhe que sim, mas desta vez alertei toda a turma para obedecer às regras e que esta actividade não era nenhuma competição. Caso contrário voltaria a retirar a caixa da mesa.

- O Tomás e o Filipe também retiraram da caixa desafios, respeitando as regras.

- Cada aluno apresentou a sua família através da sua árvore.

- Rodrigo mostrou-se confuso na sua apresentação.

- Este aluno apresenta muitas dificuldades em todas as áreas, principalmente de compreensão das tarefas.

10:30- Intervalo seguindo-se a aula de Inglês

11:45- Os alunos formam uma fila e dirigimo-nos para o exterior da escola (campo de jogos).

- Começamos com um aquecimento.

-Francisco: “Estou cansado, professora!”

- Peço-lhe que ande em vez de correr.

- Explico o jogo aos alunos, o jogo do hospital.

- Para a formação das equipas escolho a Inês e o Miguel.

- Após estes alunos terem escolhido os colegas, digo que vou jogar com eles, bem como, o meu colega de estágio.

-Todos os alunos ficam contentes e bastante animados.

-Durante todo o jogo, mostram-se todos empenhados em ganhar e a torcer pela sua equipe.

- Sara:”Que fixe os professores jogarem com a gente!”

- Miguel de vez enquanto abraçava-me no meio do jogo e dizia que estava feliz.

-Maria Inês apresentava o mesmo comportamento com o meu colega de estágio.



- Quando acabou a aula, quase todos os alunos referiram que tinham adorado o jogo e que queriam repetir, o que não foi possível pois estava na hora do almoço.

- Seguiu-se o almoço.

ANEXO 13

Nome: _____

Data: _____ Ano: ___ Turma: ___

<p>Que área gostei mais de trabalhar?</p> <p>Que área gostei menos de trabalhar?</p>	<p></p> <p></p>
<p>Que actividade gostei mais? Porquê?</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Senti dificuldades? Em quê?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>_____</p>
<p>Conseguí ultrapassar estas dificuldades? Como?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>Percebi o que a professora ensinou?</p>	<p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>