

*A Aprendizagem da Profissão Docente e as suas
Metamorfoses: O Estágio Pedagógico como Lugar
de (Trans)Formação do Educador de Infância e do
Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Relatório de Estágio

Marisa Stella Moreira Lopes

Mestrado em

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



A Aprendizagem da Profissão Docente e as suas Metamorfoses: O Estágio Pedagógico como Lugar de (Trans)Formação do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Marisa Stella Moreira Lopes

Orientador

Prof. Doutor Adolfo Fernando da Fonte Fialho

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.





Aos meus pais, Carlos e Lila

Agradecimentos

Um dia li o seguinte texto de Nikos Kazantzaki:

“Lembro-me de uma manhã em que eu havia descoberto um casulo na casca de uma árvore, no momento em que a borboleta rompia o invólucro e se preparava para sair. Esperei bastante tempo, mas estava demorando muito e eu estava com pressa. Irritado, curvei-me e comecei a esquentá-lo com meu hálito. Eu o esquentava, impaciente e o milagre começou a acontecer diante de mim, a um ritmo mais rápido que o natural. O invólucro se abriu, a borboleta saiu se arrastando e nunca hei -de esquecer o horror que senti então: suas asas ainda não estavam abertas e com todo o seu corpinho que tremia, ela se esforçava para desdobrá-las. Curvando por cima dela, eu a ajudava com o meu hálito, em vão. Era necessária uma paciente maturação, o desenrolar das asas devia ser feito lentamente ao sol; agora era tarde demais. Meu sopro obrigara a borboleta a se mostrar toda amarrotada antes do tempo. Ela se agitou desesperada e alguns segundos depois, morreu na planta da minha mão. Aquele pequeno cadáver é, eu acho, o peso maior que tenho na consciência. Pois, hoje, entendo bem isto: é um pecado mortal forçar as grandes leis. Temos que não nos apressar, não ficarmos impacientes, seguir com confiança e ritmo eterno”.

E foi com base neste texto que desenrolei as minhas asas...e hoje agradeço a Deus por ter orientado o meu voo, por me mostrar a luz...

Agradeço aos meus pais, por me fortalecerem com esse amor incondicional para que habitasse em mim a resiliência necessária em dias menos quentes...

Obrigada ao meu avô Zacarias, por ter sempre acreditado que eu iria voar...

Obrigada Arlete, por me mostrares o tempo certo para fazer o meu casulo...

Obrigada Marylene e Lúcia, por serem o meu ponto de partida e o meu ponto de chegada...

Obrigada Zé Maria, por ter sido meu amigo e companheiro de voo, mesmo quando o vento me queria empurrar para trás...

Obrigada Carolina e Hugo, por me ajudarem neste longo voo e nunca me deixarem enrolar as asas...

Obrigada João, por unires a minha asa à tua...

Obrigada Cátia e Lita por serem sempre presença na ausência...por saber que tenho sempre para onde voar...

Obrigada Teté, por teres despertado em mim um voo que desconhecia ...

Obrigada Rita, por teres sido a última brisa que precisava para concluir o meu voo...

Obrigada Prof. Adolfo Fialho, pela ajuda na busca da luz e do conhecimento...o nosso voo estará ligado para sempre...

Obrigada Prof.^a Raquel Dinis, por me mostrar os efeitos mágicos que habitavam em mim...

Obrigada Prof.^a Maria do Céu Fraga, por ter sido sol em dia de tempestade...

Obrigada às minhas cooperantes, pela partilha do voo...

Obrigada querida Catarina Medeiros, por me mostrares que voar é muito mais do que abrir as asas, é um processo contínuo e permanente...eu te agradeço por me ensinares a voar o teu voo...

Obrigada aos meus meninos, por me deixarem voar com eles...

Resumo

O presente Relatório de Estágio tem como principal finalidade refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos das unidades curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II, que são parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, oferecido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores.

Relativamente à escolha da temática deste trabalho, esta partiu da necessidade de se refletir sobre as nossas experiências de estágio, tendo em conta as aprendizagens que o mesmo nos proporcionou, sem esquecer o papel dos orientadores cooperantes e o lugar que eles ocupam em todo este processo de (trans)formação.

Neste sentido, à luz das investigações sobre a formação inicial de professores, que nos demonstram que a profissão docente é uma profissão “inacabada” em termos de aprendizagens, procurámos, ao longo dos dois Estágios, perceber essa dinâmica de aprendizagem permanente, convertendo este saber literário em práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas. Desta forma, as nossas reflexões giraram em torno das nossas práticas, bem como na forma como as mesmas influenciavam a nossa própria aprendizagem e a aprendizagem das crianças. Neste seguimento, traçámos um cenário que envolveu os diferentes momentos e dinâmicas da ação educativa desenvolvida, tendo em conta as características que se esperam de um futuro profissional do ensino.

Para uma melhor compreensão desta formação inicial de Educadores e Professores, tendo em conta o Estágio Pedagógico, enquanto cenário de aprendizagens e partilhas profissionais, realizámos um estudo empírico através de inquéritos por questionário a todos os nossos colegas de turma e a colegas de duas turmas diferentes, no total de 71 inquiridos, com o intuito de conhecermos as suas conceções relativamente ao tema em análise, nomeadamente o lugar que os seus orientadores cooperantes ocuparam no desenvolvimento dos seus Estágios Pedagógicos. Também foram inquiridos 26 orientadores cooperantes, entre Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para, de um modo semelhante, aferirmos as suas conceções acerca da sua importância nos diferentes momentos dos estágios dos seus orientandos, comparando-se, assim as respetivas respostas.

Concluimos que não existe concordância entre os colegas de estágio e os orientadores cooperantes. Os primeiros tendem a atribuir uma menor importância ao papel dos segundos, apesar destes últimos se assumirem úteis e relevantes em todo o processo formativo.

Apesar de cada estagiário entender e avaliar o seu percurso com o seu orientador cooperante, mediante os diferentes cenários e desafios com os quais se deparou, encontramos respostas muito semelhantes em ambos os níveis de ensino, colocando os orientadores cooperantes numa posição, por vezes, algo fragilizada. Tais resultados convidam-nos a uma atitude de constante reflexão, numa clara antecipação daqueles que serão os nossos contextos profissionais, presentes e futuros, como aprendizes e como mestres.

Palavras-chave: Formação inicial de Professores, Estágio Pedagógico, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do ensino Básico e Orientadores Cooperantes.

Abstract

This Training Report's main purpose is to reflect on the pedagogical practices developed on the context of the curricular unites in Teacher Training I and Teacher Training II, which are an integral part of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, provided by the Faculty of Social and Human Sciences of the University of the Azores.

Regarding the choice of the theme of this work, this stemmed from the need to reflect on our training experiences, taking into account the learning that it provided us, without forgetting the role of the teacher trainers and the place they occupied in this process of (trans)formation.

In this sense, researches on the teacher training education, show us that the teaching profession is an "unfinished" one in terms of learning. We have tried, throughout two training internships to realize this dynamic of lifelong learning, converting this literary knowledge into innovative and reflective teaching practices. In this way, we reflected on our practices as well as in how they influenced our own learning and children's learning. Following this, we set out a scenario that involved different moments and dynamics of developed educational activities, taking into account the characteristics expected on a future teacher.

For a better understanding of this initial training of educators and teachers the Teacher Training seemed to be a place for learning and sharing professional experiences , so we held an empirical study through questionnaire surveys to all of our classmates and colleagues, from two different classes, making a total of 71 respondents, in order to know their conceptions regarding the topic under review, including the role that their teacher trainer assume in the development of the Pedagogical Training. Some of these 26 respondents were teachers' trainers in kindergarten and others were teachers in the 1st cycle of basic education. We intend in a similar way find out their conceptions about their importance in different moments of the training of their trainees and comparing the results.

We conclude that there is no agreement between the trainee's colleagues and their cooperating supervisors. The first tend to attribute less importance to the role of the latter, although the latter considered themselves to be useful and relevant throughout the training process.

Although each trainee understood and evaluated his / her performance with his / her teacher trainer based on the different scenarios and challenges that they came across, we found very similar responses in both educational levels, leaving the teacher trainers in a weakened position. These results invited us to adopt an attitude of constant reflection, anticipating, present and future professional contexts, as learners and as teachers.

Keywords: Initial Teacher Training, Teacher Training, Pre-school Education, 1st Cycle Education Basic and Teacher Trainers.

Índice Geral

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract.....	viii
Índice Geral	x
Índice de Figuras	xii
Índice de Quadros.....	xiii
Índice de Anexos	xiii
Siglas e Abreviaturas	xiv
Introdução.....	xv
Capítulo I.....	22
1. Viagens ao mundo da docência: fundamentos científico-pedagógicos.....	23
1.2. Desafios da profissão docente: ser professor nos dias de hoje.....	23
1.3. (Re)visitando os perfis de desempenho profissional dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º ciclo do ensino Básico.....	25
Capítulo II.....	33
2. Práticas Educativas em contexto do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	36
2.1. Características dos contextos de intervenção	36
2.1.1. O meio	36
2.1.2. A escola	37
2.1.3. A sala de aula.....	38
2.1.4. O grupo de alunos.....	39
2.1.4.1. Características gerais da turma	40
2.1.5. Características dos participantes no nosso estudo	41

2.2. A Ação Educativa no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	41
2.3. Viagens entre o estagiar e o orientar: dinâmicas e desafios para um diálogo entre estagiários e professores	69
2.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha	69
2.3.1.1. O inquérito por questionário.....	69
Capítulo III	74
3. Práticas Educativas em contexto da Educação Pré-escolar	76
3.1. Características dos contextos de intervenção	76
3.1.1. O meio	76
3.1.2. A escola	77
3.1.3. A sala de atividades	78
3.1.4. O grupo de crianças	79
3.1.4.1. Características gerais do grupo de crianças.....	80
3.1.5. Características dos participantes no nosso estudo	80
3.2. A Ação Educativa no contexto da Educação Pré-escolar.....	81
3.3. Viagens entre o estagiar e o orientar: dinâmicas e desafios para um diálogo entre estagiários e educadores	111
3.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha	111
3.3.3.1. O inquérito por questionário.....	111
Considerações finais	118
Referências bibliográficas	122
Anexos.....	132

Índice de Figuras

Figura 1. Dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Elaborado a partir do Decreto de lei nº 240/2001 de 30 de agosto de 2001).....	26
Figura 2. Dimensões do perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	28
Figura 3. Disposição da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
Figura 4. Tapete narrativo (O sonho de Mariana)	50
Figura 5. Mapa dos rios de Portugal.....	51
Figura 6. Painel das Palavras com Eco.....	52
Figura 7. Painel alusivo ao Ciclo da Água	55
Figura 8. Exploração e dramatização da Lenda de Rabo de Peixe.....	59
Figura 9. Painel construído a partir da visita de estudo à ETAR	60
Figura 10. Mapa de conceitos das atividades económicas	62
Figura 11. Experiência de aprendizagem – Investigação sobre as atividades económicas .	62
Figura 12. Construção e apresentação dos cartazes à turma	63
Figura 13. Preparação, visita e pós-visita à Moaçor.....	66
Figura 14. Visita do Museu Móvel Carlos Machado	67
Figura 15. Elaboração do dicionário ilustrado	68
Figura 16. Planta da sala de atividades do Pré-Escolar	78
Figura 17. Quadros de registo diário	92
Figura 18. Painel da história “O Senhor Ano e as Quatro Estações” / quadro dos aniversários	94
Figura 19. Atividade de plástica para construção do painel do outono.....	94
Figura 20. Construção da roda dos alimentos	96
Figura 21. Roleta de adivinhas sobre a roda dos alimentos	97
Figura 22. Preparação para o pequeno almoço saudável.....	97
Figura 23. Exploração da contagem (CPA).....	98
Figura 24. Visita à Fundação Natália Correia	99
Figura 25. Projeto “A Arte como Expressão da Vida”	100
Figura 26. Construção do caderno das emoções	101

Figura 27. Exploração e dramatização da história “Uma turma com emoções”	102
Figura 28. As bonecas da preocupação	103
Figura 29. Calendário mensal e Quadro Quantos Somos?	105
Figura 30. Exploração da história “Uma Família Feliz” em Big Book e construção da árvore genealógica	106
Figura 31. Pintura da família em pedra	107
Figura 32. Tapete narrativo sobre a história do nascimento de Jesus	108
Figura 33. Atividade de plástica de construção da decoração de natal	108
Figura 34. Elaboração da carta ao pai natal e respetiva entrega no correio	111

Índice de Quadros

Quadro 1. Síntese das experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º ciclo	43
Quadro 2. Síntese dos dados recolhidos para o EP em 1.º Ciclo do Ensino Básico	70
Quadro 3. Síntese das experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de Pré-escolar	83
Quadro 4. Síntese dos dados recolhidos para o EP em Pré-Escolar.....	112

Índice de Anexos

Anexo I – Inquérito por Questionário para estagiários
Anexo II- Inquérito por questionário para cooperantes
Anexo II – Memorando da ação educativa no Estágio Pedagógico II
Anexo III – Memorando da ação educativa no Estágio Pedagógico I

Siglas e Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

3 D – Três Dimensões

C - Criança

CPA – Abordagem Concreto, Pictórico, Abstrato

CREB – Currículo Regional de Educação Básica

DB – Diário de Bordo

E – Estagiários

EB1/JI – Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância

EC – Educadores Cooperantes

EN – Exploração da Narrativa

ETAR – Estação de Tratamento de Águas Residuais

EPE – Educação Pré-Escolar

EPI – Estágio Pedagógico em Educação Pré-Escolar

EPII – Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico

FR – Ficha de Registo

FT – Ficha de Trabalho

PAA – Plano Anual de Atividades

PC - Professores Cooperantes

PCE – Projeto Curricular de Escola

PEE – Projeto Educativo de Escola

PFI – Projeto Formativo Individual

PTR – Planificação Textualização e Revisão

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCEPB – Orientações Curriculares para a Educação Básica

SD – Sequência Didática

SPR – Significativo/ Pertinente/ Relevante

UNECA – Unidades de Apoio Especializadas com Currículo Adaptado

Introdução



*“Não haverá borboletas
se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.”*

Rubem Alves, S/D

O presente relatório de estágio, suportado pelo artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, constitui uma peça chave para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e reporta-se às práticas pedagógicas dos estágios realizados nestes dois níveis de ensino.

Aberto este cenário, ao longo de todo o documento, far-se-á um relato elucidativo do conjunto das nossas práticas, sem nunca esquecer as componentes crítica e reflexiva de toda a experiência que nos foi possível vivenciar ao longo dos dois estágios, no contexto das Unidades Curriculares de Estágio Pedagógico I e Estágio Pedagógico II. Importa referir que este relato será feito na ordem inversa, ou seja, numa primeira abordagem ao Estágio Pedagógico II (realizado 1.º Ciclo do Ensino Básico) e só depois ao Estágio Pedagógico I (realizado na Educação Pré-escolar), uma vez que foi esta a ordem com que os realizámos.

O presente trabalho, intitulado *“A Aprendizagem da Profissão Docente e as suas Metamorfoses: O Estágio Pedagógico como Lugar de (Trans)Formação do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, procurará evidenciar os contributos dos dois estágios pedagógicos para a aprendizagem da almejada profissão docente.

Importa referir que a palavra “metamorfoses” vem ao encontro daquilo que sentimos nesta passagem de aluno a professor, uma abertura para o mundo, um desenrolar de asas, tal como nos refere Ferreira (2005, p. 5) a abertura para “um caminho a palmilhar, com muitas incertezas, emoções e descobertas para fazer e relatar; uma imersão num mundo que, apesar de familiar - todos nós passamos vários anos na escola - se torna diferente para quem passa de aluno a professor”.

Desmistificando esta questão, e fazendo uma leitura metafórica do título do nosso Relatório de Estágio, o nosso Estágio Pedagógico, tal como no mundo animal, procurou inspirar-se no que de mais relevante se compreende das transformações que existem na natureza. Desta forma, procuraremos espelhar o efeito mágico das joaninhas; o trabalho cooperativo das abelhas; o afinco traduzido no trabalho das formigas; a capacidade de resiliência e criatividade dos pirilampos, em situações adversas; a busca pela luz das

mariposas, traduzida na busca pelo conhecimento, e ainda a transformação do feio em belo por parte das borboletas. Em bom rigor, tal como acontece na natureza, nenhuma destas competências seria possível se não se operassem verdadeiras “metamorfoses”.

Atendendo a estes pressupostos, será importante e inevitável falar-se na formação inicial de professores, uma vez que “[a] aprendizagem é um processo social mediante o qual os «aprendizes» constroem significados que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem” (Arends, 1995, p. 4). Desta feita, esta realidade será abordada ao longo de todo o Relatório de Estágio, uma vez que consideramos o estágio pedagógico como um processo resultante de algo previamente adquirido e que ganha pertinência ao ser posto em prática.

Desta forma, o estágio é encarado como um momento, ou vários momentos, determinantes e de suma importância em toda a carreira de um estudante e futuro profissional de ensino. Assim sendo, será imperativo refletir acerca da importância do estágio, em Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, para estagiários do mestrado, sem nunca esquecer as vantagens e desvantagens que daí possam advir, e que serão determinantes para a persecução deste caminho, que é ser professor.

Importa também referir que outra questão se coloca, nomeadamente o papel dos orientadores de escola em todo este processo, aspeto que não tem merecido muita atenção em trabalhos como o nosso. Neste sentido, é nossa intenção focarmo-nos neste particular, inspirando-nos nos trabalhos realizados por Jarimba (2015) e Coelho (2017), procurando acrescentar mais uma peça neste *puzzle* - orientadores cooperantes das escolas - que, no nosso entender, têm vindo a ser esquecidos, apesar do importante papel que têm, como facilitadores de aprendizagens e conselheiros dos futuros docentes.

Por outro lado, e sendo o estágio pedagógico uma das etapas da formação inicial de professores, procuramos, também, compreender em que medida esta formação deverá preparar os futuros docentes, tendo em conta o seu desenvolvimento profissional, as exigências da profissão docente e, conseqüentemente, a formação para a docência. Estes são aspetos que carecem de bastante atenção, pelo que são discutidas por autores da especialidade como Pacheco (1995), Cró (1998), Braga (2001), Nóvoa (1995, 2002), Serrazina (2002), Gomes e Medeiros (2005), Formosinho (2009), entre outros.

Desta forma, a análise e compreensão das perspectivas destes autores permitem-nos perceber que urge uma necessidade premente de preparar os futuros docentes para os desafios colocados pela escola contemporânea e mesmo pela sociedade. Assim sendo, será importante prepará-los para a urgência da tomada de decisões, sempre fundamentada na análise e reflexão sobre os contextos da prática pedagógicas, tal como aconselham Gomes & Medeiros (2005), em função da “incerteza, a instabilidade, a complexidade e a singularidade que caracterizam o acto educativo” (p. 20).

Neste contexto, esta reflexão e análise é fulcral para o ser professor no século XXI, uma vez que são as bases para um pleno processo de ensino-aprendizagem e de uma adequada formação de professores. A este propósito, Flores e Viana (2007) referem que nestes tempos de mudança, que ocorrem em ritmo acelerado, escolas e professores são, cada vez mais, confrontados com novas expectativas e exigências mais complexas (p. 5). Corroborando esta ideia, Nóvoa (1995, p. 9) refere que “[n]ão há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação tecnológica, sem uma adequada formação de professores”. Desta forma, caminha-se para um “fazer educacional envolvente, vivenciado no tempo e no espaço de seus atores, de forma contextualizada, o que lhes permitirá, em outros tempos e em outros espaços enfrentar os desafios de construção de novos conhecimentos e modificar realidades” (Marquesi, 2007, p. 14).

Consequentemente, o caminho para sermos verdadeiros docentes do século XXI passará pela tomada de consciência de que o papel do professor se alterou ao longo dos tempos. Assim sendo, agora, ele não é o único detentor do saber, passando a ser um orientador e facilitador de aprendizagens. Estas novas tendências aparecem-nos, uma vez que estamos em condições de compreender o ensino como algo plurilateral, ou seja, em que as diferentes características das crianças têm que ser levadas em consideração para que o professor possa partir delas para o processo formativo, na persecução e construção de aprendizagens significativas.

Para uma compreensão mais lúcida destas questões, Formosinho (2009) fala-nos em “discurso normativo de superprofessor”, isto é, um professor que terá que se adaptar a um conjunto de obrigações resultantes da escola de massas. Assim sendo, o mesmo autor, remete-nos para um professor, em termos psicológicos e pedagógicos, maduro e bem formado, assumindo um papel de instrutor e facilitador de aprendizagens, dinamizador de

grupos, animador e capaz de promover empatias nas relações humanas (pp. 50-51). Importa referir que estas características não o fazem demitir-se de “domina[r] os conteúdos e o modo de os transmitir, o que ensinar para aprender e ensinar a aprender a aprender” (Formosinho, 2005, pp. 50-51).

Neste entendimento, almeja-se que o professor estabeleça um jogo dialético entre a razão e a emoção, uma vez que o professor deve ter paixão pela educação, sem nunca abandonar a razão. Assim sendo, consideramos que um professor que não leve em consideração as emoções humanas, opera apenas conteúdos cegos, ou seja, os professores precisam de sair dos conteúdos programáticos para dialogar com outros campos do conhecimento, uma vez que a escola atual lhe atribui uma missão social (Edgar Morin, 2000).

Após a apresentação da problemática que nos propomos abordar, importa clarificar e explicitar os objetivos do estudo, tomando em atenção a preação, a ação, a pós-ação e a temática a desenvolver, e que passamos a elencar:

- 1) *Observar contextos educativos na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico para melhor compreender as dinâmicas dos mesmos, de forma a recolher e organizar informações que nos permitam adaptar elementos constitutivos da nossa investigação;*
- 2) *Entender a potencialidade da planificação no processo formativo;*
- 3) *Implementar sequências didáticas em contexto educativo, na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, mobilizando conteúdos adequados aos contextos e ao currículo formal;*
- 4) *Convocar e articular o currículo, atendendo à diversidade entre as crianças, na persecução de aprendizagens significativas para as mesmas;*
- 5) *Intervir nos contextos educativos, desenvolvendo práticas inovadoras e flexíveis de acordo com as especificidades das crianças, num contexto pautado por princípios éticos e deontológicos;*
- 6) *Avaliar a prática educativa de forma a desenvolver e potenciar procedimentos de avaliação reguladores dos processos de aprendizagem e do balanço dos resultados;*

- 7) *Refletir sobre o estágio pedagógico e estratégias utilizadas em diferentes contextos e níveis de ensino, por forma a analisar as intervenções de forma crítica e argumentativa, abrindo o cenário para uma melhoria do ensino;*
- 8) *Compreender o lugar e o papel do/a educador/a e professor/a cooperante no processo de aprendizagem profissional de futuros docentes;*
- 9) *Perceber os mecanismos pedagógico/didáticos e relacionais que assistem ao processo formativo de futuros educadores e professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, aquando do estágio pedagógico.*

De modo a enquadrarmos e apresentarmos todo o trabalho desenvolvido, organizámos o nosso Relatório em duas partes, organizadas em três capítulos distintos. Assim sendo, a primeira parte, que engloba o primeiro capítulo, versa sobre questões teóricas, convocando alguns apontamentos sobre os desafios lançados ao professor e as dinâmicas da profissão. Neste contexto, apostaremos numa abordagem acerca da importância do estágio pedagógico na aprendizagem da profissão, assim como o papel do/a orientador/a de estágio na aprendizagem da mesma.

No que concerne à segunda parte, esta será dividida em dois capítulos distintos, sendo que, no primeiro, abordaremos as nossas práticas de Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, no segundo, aquelas que implementámos no contexto da Educação Pré-escolar. Será realizada uma abordagem mais prática, a ambos os Estágios Pedagógicos. Esta abordagem, iniciar-se-á com questões de natureza metodológica, seguindo-se os três grandes eixos de análise: a preparação para a ação, com a observação realizada ao meio, escola, sala e grupo/turma as sequências didáticas realizadas em função da observação, necessidades e interesses das crianças e ainda todo o processo de preparação dos materiais escolhidos para a prática educativa. A ação em si, com uma descrição das intervenções realizadas, realçando os nossos principais focos de interesse e prioridades. O último eixo será a reflexão, que nos permitiu aprofundar e refletir sobre questões emergentes, ultrapassar desafios e colmatar possíveis lacunas.

Terminaremos o nosso Relatório com um conjunto de considerações finais, onde procuraremos fazer uma síntese das principais conclusões retiradas de todo o nosso trabalho.

Capítulo I

*Fundamentação
teórica*



1. Viagens ao mundo da docência: fundamentos científico-pedagógicos

O presente capítulo pretende fazer uma resenha dos pressupostos científico-pedagógicos que fundamentaram os percursos trilhados em contexto deste trabalho. Aberto este cenário, começaremos por nos focar na formação de professores e educadores, sem esquecermos os perfis de desempenho profissional docente. Esta primeira abordagem servirá de base de sustentação para uma compreensão mais lúcida da complexidade e da riqueza da profissão docente. Num segundo momento, procuraremos explicitar os pressupostos do que é ser professor/educador nos dias de hoje, atendendo às dificuldades e constrangimentos a que os professores/educadores estão sujeitos nesta escola de massas atual.

1.2. Desafios da profissão docente: ser professor nos dias de hoje

Assim sendo, e tendo em conta a bibliografia da especialidade, em termos da natureza e âmbito da docência, entende-se a profissão docente como complexa e rica (Pacheco, 1995; Cró, 1998; Roldão, 1999; Perrenoud, 2000; Cunha, 2008; Formosinho, 2009, entre outros autores), considerando-se que “a profissão de professor resultou de uma evolução política, estratégica e científica/pedagógica” (Cunha, 2008, p. 18). Nesta sequência, coloca-se uma questão emergente- o que é efetivamente ser professor? A este respeito, Formosinho (2008) refere que “ser professor na actualidade implica lidar com problemas desconhecidos antes da emergência da escola de massas” (p. 7). O autor acrescenta, ainda, que a função docente tem algumas especificidades, sendo necessário integrar de forma sucessiva diversas responsabilidades (Formosinho, 2008, p. 9). Tais responsabilidades equacionam-se em relação aos alunos, pelo que o autor nos refere que são inerentes à “avaliação contínua e sua progressão” (p. 9), assim como ao nível do currículo, com “manejo de metodologias diversificadas, uma maior responsabilidade na elaboração de provas de avaliação, a progressiva individualização do ensino, a concepção e orientação de actividades de complemento curricular e a ocupação de tempos livres” (Formosinho, 2008, p. 9). Também Roldão (1999) apresenta uma visão integradora e abrangente da docência, pelo que fundamenta esta ideia, referindo que, nos dias de hoje, se pretende que o professor seja capaz de ensinar, sem esquecer o foco de saber levar os alunos a aprender

pelo questionamento, pela pesquisa, pela narrativa, pela exposição, pela exemplificação, pela experiência, pela leitura orientada, sempre o professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de fazer aprender (p. 115).

Atendendo a esta ideia, Roldão (1999) fala-nos no “saber educativo” (p. 115), não sendo mais do que o saber que caracteriza a função de ensinar, atendendo a uma mobilização de todos os saberes científico-pedagógicos para a consecução do objetivo final (p. 115). Entenda-se este objetivo final como a aprendizagem dos alunos, tendo em conta os diferentes contextos educativos.

Nesta sequência, poderemos afirmar que os tempos em que o professor era visto como um mero transmissor de saberes, já vai longe. Desta forma, Formosinho (2009) relembra que “(...) o professor deve ser um membro activo da comunidade escolar, um participante empenhado nos problemas da turma, um animador cultural, um estudioso do meio social e cultural dos seus alunos, uma ponte entre a escola e a família” (p. 11).

Atendendo a este cenário, surge a importância de pensar o aluno como sujeito ativo, e não como um mero objeto educativo. A este propósito, Einstein citado por Sant’Anna e Menegolla (1991) defendia que “não é o bastante ensinar ao homem uma especialidade. Por ela, ele pode vir a ser útil, mas não uma personalidade harmoniosa e desenvolvida” (p. 47). Desta forma, entendemos que o ensino/aprendizagem não se esgota na abordagem de conceitos. Na realidade, a principal função inerente à educação é “ajudar o homem a pensar” (Sant’Anna e Menegolla, 1991, p. 19), sendo o professor um elemento inerente a todo este processo. Desta forma, importa que o professor se assuma como um profissional, crítico e capaz de refletir (Zeichner, 1993; Alarcão, 1996; Roldão, 1996; 1999, 2000; Schön, 2000; Perrenoud, 2000; Nóvoa, 2002, 2007; Formosinho, 1991, 1998, 2009, entre outros autores). Assim, a docência apresenta-se como um desafio constante, envolvendo uma constante adequação de práticas, atualizadas, tendo como fatores preponderantes e determinantes, os contextos em que a ação decorre, nomeadamente os recursos humanos e materiais, assim como as relações sociais neles estabelecidos (Roldão, 1999; Lourenço, 2005; Nóvoa, 2007).

1.3. (Re)visitando os perfis de desempenho profissional dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º ciclo do ensino Básico

Nesta sequência de ideias, os profissionais de educação, sejam Educadores de Infância ou Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, partilham traços de desempenho profissional, nomeadamente uma atitude reflexiva ao longo da sua ação educativa, procurando a inovação das suas práticas e, sobretudo, que os conteúdos/temáticas sejam postos ao serviço das crianças/alunos e não como acontecia antes da escola de massas.

Destá forma, será importante definir estes traços de desempenho profissional, plasmados na legislação aplicável a todo o território nacional, e onde se poderão verificar características, competências e funções para a docência. Assim sendo, poderemos ver organizada toda esta informação em dois decretos-lei, que atendem às diferentes dimensões que a docência engloba, numa perspetiva comum ao educador de infância e ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, e, posteriormente, distinguindo e especificando o perfil profissional do Educador de Infância e o do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Acresce dizer que, este último está organizado em quatro dimensões complementares, nomeadamente a dimensão profissional, social e ética; dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Na figura que se segue procuramos sistematizar esta realidade (ver Figura 1).

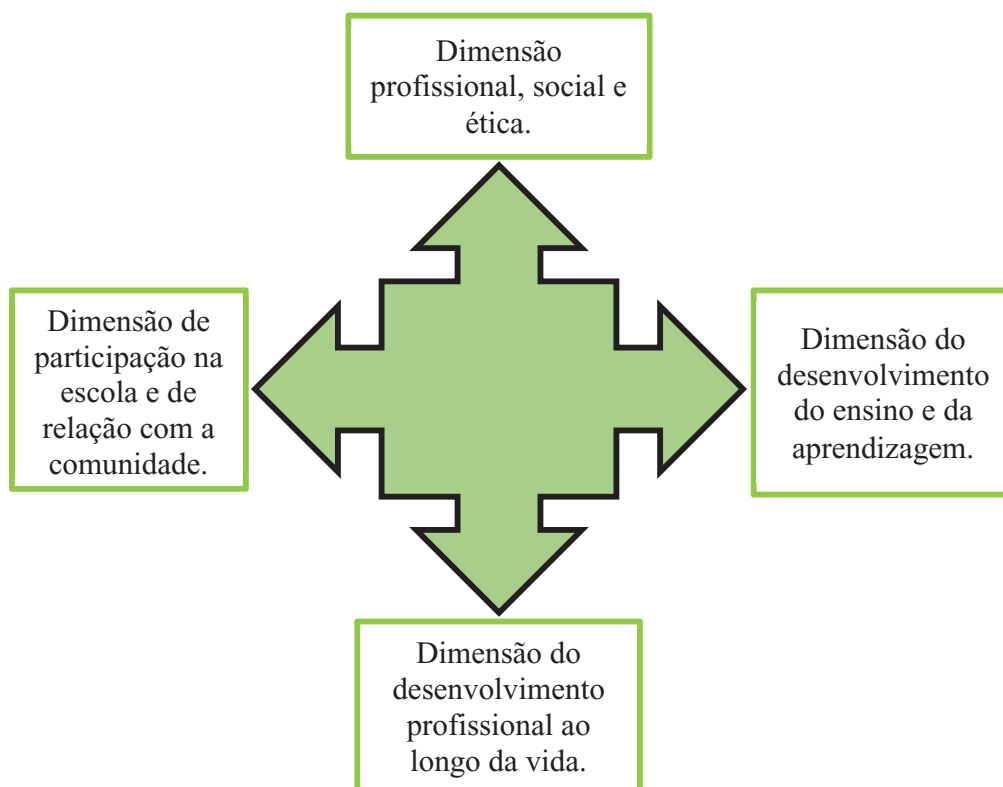


Figura 1. Dimensões do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Elaborado a partir do Decreto de lei n° 240/2001 de 30 de agosto de 2001).

Assim sendo, passamos a elencar as diferentes dimensões:

- **A dimensão profissional, social e ética** refere-se à necessidade premente de o professor/educador promover aprendizagens fundamentadas em saberes integrados, desenvolvendo práticas inclusivas, com o intuito de fomentar a autonomia dos alunos. Nesta ordem de ideias, o docente é caracterizado como um agente profissional responsável por ensinar, partindo dos seus saberes e enriquecendo-os através da reflexão e da investigação, visando a inclusão social de todos os alunos, assumindo a “dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas” (Al. g, n.º 2 do ponto II do Anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).
- **A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem** remete-nos para um ensino de qualidade, primando pelo rigor científico e metodológico, assim como pela

integração de saberes, pelo que o professor deverá utilizar “de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares” (n.º 2 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto). Neste contexto, pretende-se que o professor priorize estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizando “valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (n.º 2 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto) de forma a atender às necessidades de cada aluno e a envolver a todos de forma ativa e participativa na aprendizagem. Importa ainda referir, que à luz do n.º 2 do ponto III do Anexo ao Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, se espera que o docente seja capaz de regular a sua ação, através da avaliação, com vista à qualidade do ensino preconizado, assim como da aprendizagem e da sua formação, guiando e monitorizando a progressão dos alunos, através de diferentes instrumentos de avaliação.

- **A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade**, aponta para uma relação estreita entre o docente e a comunidade escolar envolvente, vínculo criado para estabelecer uma relação baseada no respeito pela diversidade e na promoção de atividades em concordância com os valores e culturas institucionais. Desta forma, a assistimos a um professor ativo, participativo e colaborativo na vida da escola e da comunidade educativa, que se pretende democrática, contribuindo para que os alunos construam a sua identidade cultural e desenvolvimento social.

- **A dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida**, aponta para questões como a reflexão, a investigação e a colaboração, como elementos essenciais a uma prática intencional e fundamentada, que assenta na análise e posterior problematização da ação.

Importa referir que, tal como o próprio nome indica, esta dimensão aponta a formação como instrumento construtor da identidade profissional dos docentes, enunciando que esta deverá ser contínua e baseada numa análise autocrítica da ação pedagógica. Aberto este cenário, esta dimensão aponta para, por meio da reflexão, investigação e cooperação com outros docentes, evoluir na sua prática. Desta forma, assume-se que as diferentes experiências e a capacidade de pensar e melhorar estratégias, funcionam como o elemento fulcral para o sucesso de um ensino que se pretende dinâmico, relevante e adequado às particularidades e heterogeneidade dos grupos em que decorre a ação educativa.

Em conformidade com tudo o que foi explanado, e atendendo à génese dos pressupostos referidos, poderemos observar que se destaca a imagem de um professor/educador consciente e responsável pela formação global dos alunos, sem nunca esquecer o compromisso com uma ação pedagógica rigorosa e reflexiva. Este compromisso passa pela promoção de aprendizagens diferenciadas e integradas, sem nunca esquecer as conceções prévias dos alunos, os seus valores e cultura, numa interação com a cultura escolar. Desta forma, será importante conceber a docência como uma profissão que exige uma prática intencional e sempre contextualizada, eticamente situada, colaborativa e reflexiva (Perrenoud, 2000; Tavares, 2003; Nóvoa, 2007; Cunha, 2008; Formosinho, 2009; Roldão, 2009).

Em complemento a estes perfis gerais de desempenho, surgem os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que contemplam duas dimensões complementares do desempenho docente (ver Figura 2).

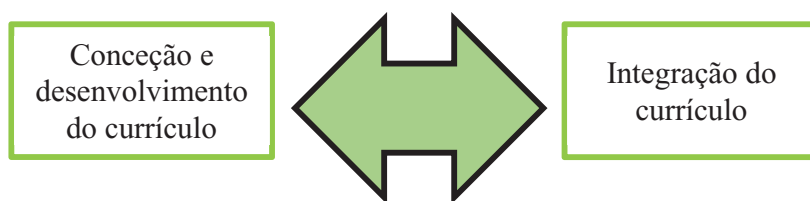


Figura 2. Dimensões do perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A análise mais pormenorizada destas dimensões, e atendendo ao perfil do Educador de Infância (Anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), destaca a conceção e o desenvolvimento do currículo com principal foco na “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como (...) actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (n.º 1 do ponto II do anexo n.º 1 ao DecretoLei 241/2001 de 30 de agosto). No que concerne à organização do ambiente educativo, a função do Educador é reforçada, sendo o mesmo visto como um profissional habilitado a conceber de forma flexível e organizada o espaço e a organizar o tempo, com vista à prossecução de “experiências educativas integradas” (Al. a, n.º 1 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei

241/2001 de 30 de agosto). Mais se adianta a garantia da segurança e bem-estar das crianças, assim como a disponibilidade para explorar diferentes materiais “estimulantes e diversificados” (Al. b, n.º 1 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), sem nunca esquecer as concepções e experiências prévias das crianças, assim como os contextos educativos diferenciados em que se inserem.

No que respeita aos domínios da observação, planificação e avaliação, estes perfis esperam que o Educador de Infância seja apto para planificar e desenvolver de forma flexível, atividades abrangentes, transversais, integradas e adequadas às necessidades das crianças (Al. a, n.º 3 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), atendendo à observação do grupo e as concepções prévias do mesmo. Relativamente à observação, o educador deverá adotar uma postura avaliativa do seu desempenho e do “desenvolvimento e (das) aprendizagens de cada criança” (Al. e, n.º 3 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). Destaca-se, ainda, o papel do educador como impulsionador de um ambiente pedagógico capaz de fomentar e estimular a curiosidade, a autonomia e a cooperação, bem como o “desenvolvimento pessoal, social e cívico” (Al. h, n.º 4 do ponto II do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto) em constante interação com a família e a comunidade.

No que concerne à dimensão da integração do currículo, o documento remete-nos para a importância de o educador mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (n.º 1 do ponto III do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). Relativamente à expressão e à comunicação, é realçado o papel do educador como promotor de um ambiente educativo capaz de estimular o desenvolvimento da linguagem oral, bem como abordar de forma integrada os “diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora)” (Al. d, n.º 2 do ponto III do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). No âmbito do conhecimento do mundo, é salientada a relevância do desenvolvimento, de “atividades exploratórias” (Al. a, n.º 3 do ponto III do anexo n.º 1 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto) com base na observação, de forma a estimular a curiosidade, o interesse e o respeito pelo meio natural e social.

Relativamente ao perfil específico do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Anexo n.º 2 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto), considera-se fundamental o desenvolvimento

do currículo tendo em conta o “contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (n.º 1 do ponto II do anexo n.º 2 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). Esta inclusão privilegia as particularidades do contexto educativo em que se insere, pelo que é reforçada a importância do recurso às conceções prévias dos alunos para melhor organizar situações de aprendizagem, promovendo a autonomia dos mesmos e favorecendo a mobilização de saberes.

No que concerne à integração do currículo, é dada ênfase ao papel do professor como promotor da “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (n.º 1 do ponto III do anexo n.º 2 ao Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto). Assim sendo, assistimos a um processo educativo, articulado e integrado, assim como o recurso a materiais diversificados, atendendo às diferentes áreas de conteúdo (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística).

Assim, e após esta breve explanação sobre os perfis (geral e específicos) de desempenho da profissão docente, será importante clarificar o verdadeiro saber profissional que constitui a docência, ou seja, será importante percebermos o que deve saber o professor e de onde advêm tais conhecimentos. A este respeito, Tardif (2002) refere que se pode “definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 30). Nesta sequência, o autor fala-nos num saber que o professor constrói ao longo da sua formação, pelo que o seu conhecimento científico é colocado ao serviço da educação, uma vez que aqui se encontram as técnicas e ferramentas para uma prática pedagógica rigorosa e pertinente. Importante será referir que é ao longo da formação que surge a “[P]rática Pedagógica [enquanto] componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (Formosinho & Niza, 2009, p. 129).

Nesta ordem de ideias, e sublinhando a opinião de Nóvoa (1992), entendemos que a formação do professor deve orientar-se para uma estreita aproximação “com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (p. 15). Assim sendo, Moita (1995) esclarece que “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (p. 115). Ainda neste contexto, Fialho (2011) esclarece que “a riqueza deste triplo sentido dotará o professor de ferramentas que facilitarão a sua missão e o seu crescimento como pessoa, como profissional e como ser social, que encontra na escola os ecos do seu papel na sociedade, cada vez mais exigente e desafiante” (p.150).

O mesmo autor referindo-se a Simões (1979), refere um conjunto de cinco princípios na formação de professores (Fialho, 2011, p. 152), que passamos a elencar:

- i) O princípio de integração científico-pedagógica, onde “a formação deverá procurar abranger de uma forma equilibrada ambas as dimensões, sendo que o acto educativo prevê, tanto a transmissão de conhecimentos científicos, como uma intervenção com estratégias adequadas ao processo de ensino-aprendizagem”;
- ii) O princípio da unidade e da diversidade, em que a “formação deverá apresentar um tronco comum, mas sem nunca negligenciar as necessárias especializações científicas e pedagógicas”;
- iii) O princípio da continuidade – em que a formação não deverá ser “um processo limitado no tempo ou encerrado nas balizas temporais da formação inicial, mas deve acompanhar a duração de vida activa do educador. Sem aspirar ser um processo completo, deve evoluir para além das barreiras iniciais e mergulhar numa formação contínua, que convidará a um sentimento de constante abertura e inovação”;
- iv) O princípio do isomorfismo – em que “o professor deverá procurar conciliar a formação que recebeu com aquela que virá a transmitir aos seus futuros

alunos. Há, no fundo, uma tendência para o professor ministrar a formação tal como a recebeu”;

- v) O princípio da individualização – a formação deverá “contemplar a individualização. Neste sentido, é muito importante uma participação activa do formando nos mais diversos aspectos do seu percurso formativo, desde a definição dos objectivos a atingir, passando pela selecção dos métodos pedagógicos a adoptar, elaboração dos planos de estudo, culminando na sua contribuição no que respeita ao seu processo avaliativo. Espera-se que este princípio possa ligar-se ao princípio do isomorfismo, garantindo que, no futuro, os alunos destes formandos também tenham oportunidade de vivenciar de forma tão participada a sua formação” (Fialho, 2011, p. 152).

Será através da auscultação destes princípios na formação de professores, nomeadamente dos pontos iv e v, que poderemos pensar outro aspeto, de suma importância, relativo à formação inicial de professores, o que Formosinho (2009) denomina como “supervisor institucional (docente da instituição que acompanha e orienta a Prática Pedagógica Final) e o professor cooperante” (p. 109). Assim sendo, o autor, define professor cooperante como “aquele professor do terreno que recebe os alunos da formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão” (p. 110).

Aberto este cenário, e de acordo com a literatura da especialidade (Formosinho, 2009, Fialho, 2011), os professores cooperantes são determinantes para a formação prática dos estagiários, sendo um “elemento de referência profissional e efectiva” (Formosinho, 2009, p. 111). Acrescenta ainda que “[o] seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional não é substituível” (p.111).

Atendendo a toda a explanação realizada à formação de professores, importa não esquecer que aprender a ensinar perspectiva-se como um processo complexo e contínuo a desenvolver ao longo de toda a carreira docente, numa atitude pautada pela reflexão crítica sobre a ação educativa, na persecução do seu desenvolvimento profissional.

Capítulo II

Estágio Pedagógico
no 1.º Ciclo de
Ensino Básico



Noite atribulada...o medo e a ansiedade teimaram em invadir-me. O despertador tocou...estava na hora!

E eu senti tanto...as emoções foram tantas que nem as consigo explicar. Olhar, e ver aqueles olhinhos brilhantes a fitarem-me, na expectativa do que iria acontecer...e aconteceu...magia!

O tapete narrativo...as imagens no quadro, a descrição que eles tão bem fizeram...até a Matemática trouxe magia...E para acabar, os rios! E tanto que eles sabiam!

Só espero que este dia, em que a minha alma abriu a gaveta da felicidade, se repita para todo o sempre!

Obrigada, obrigada, obrigada...é tudo o que posso dizer...tenho os melhores meninos do mundo!

Tenho a certeza de que esta é a minha vocação...ser professora!!!

P.S- Os beijos do final do dia são a certeza de que estou no caminho certo. O primeiro dia, e já venho de alma cheia!

(Diário de Bordo, março de 2017)

2. Práticas Educativas em contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Características dos contextos de intervenção

2.1.1. O meio

2.1.2. A escola

2.1.3. A sala de aula

2.1.4. O grupo de alunos

2.1.4.1. Características gerais do grupo de alunos

2.1.5. Características dos participantes no nosso estudo

2.2. A Ação Educativa no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.3. Viagens entre o estagiar e o orientar: dinâmicas e desafios para um diálogo

entre estagiários e professores

2.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha

2.3.1.1. O inquérito por questionário



Este capítulo será dedicado ao Estágio Pedagógico II, que foi desenvolvido em contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pretendendo-se, de seguida, proceder-se à apresentação dos contextos concretos da nossa ação. Desta forma, pretende-se fazer uma breve exploração das características do meio, da sala de aula e dos alunos/ turma, como forma de nos apropriarmos do verdadeiro contexto de estágio.

Para que toda esta caracterização e recolha fosse possível, foi importante a consulta de documentos que nos orientassem, nomeadamente o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de atividades (PAA) e os processos individuais dos alunos. Por outro lado, importa não esquecer o Projeto Formativo Individual (PFI), desenvolvido no início deste Estágio, que desempenhou um papel bastante relevante e potenciador de uma melhor

sistematização e tomada de consciência da realidade educativa em que iríamos intervir. Desta forma foi-nos possível ter um olhar mais abrangente acerca de todos os fatores condicionantes da nossa prática educativa, internos ou externos ao grupo de alunos.

Outra questão, a abordar neste capítulo, será a explanação das atividades desenvolvidas ao longo deste Estágio Pedagógico, pelo que, neste ponto do nosso relatório, se pretende fazer uma apresentação, análise e reflexão, sobre as nossas práticas pedagógicas, desenvolvidas em contexto deste estágio específico, dando-se grande relevância à reflexão sobre as intenções pedagógicas e o papel da estagiária como interveniente neste processo de formação inicial.

Para que esta conjuntura se pudesse observar, recorreremos a documentos orientadores, nomeadamente os Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores (CREB). Por outro lado, as sequências didáticas e as avaliações gerais e individuais realizadas em cada semana de intervenção, funcionaram como uma mais-valia à análise e reflexão da nossa prática educativa.

Atendendo aos diferentes parâmetros utilizados para a recolha de toda a informação, é chegado o momento de desmistificarmos toda a realidade educativa que foi objeto de intervenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ilustrando toda a conjuntura observada, e que permitirá ilustrar estas realidades, para que o leitor se possa apropriar das potencialidades e limitações desta realidade, e a forma como as aproveitámos para trilharmos o nosso percurso.

2. Práticas Educativas em contexto do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Características dos contextos de intervenção

2.1.1. O meio

O Estágio Pedagógico II, realizado no 1.º CEB, decorreu numa escola localizada na periferia do centro urbano da cidade de Ponta Delgada, a que chamámos a *Escola da Vida*. Esta escola está situada numa zona que compreende várias instituições, comércio, alguma indústria e ainda alguns pontos turísticos. Esta panóplia institucional, permitiu-nos estabelecer algumas conexões ao longo da prática educativa, funcionando como oportunidades para um melhor conhecimento, pelos alunos, da estrutura social da sua

freguesia. Desta forma, tentámos proporcionar algumas visitas de estudo a indústrias e serviços da freguesia, assim como convidámos profissionais a virem à nossa sala de aula. Esta ligação dos alunos à freguesia pareceu-nos bastante enriquecedora e esclarecedora, para um conhecimento mais profundo do aluno como parte integrante de uma sociedade.

No que concerne à população deste meio, era parca em bens materiais, mas rica em manifestações religiosas. Assim sendo, e numa tentativa de ir ao encontro destas tradições, organizámos uma festa em honra do Divino Espírito Santo, em parceria com um núcleo de Estágio de outra escola. Esta festa contou com a ajuda de alunos, professoras, assistentes operacionais e pais, numa parceria com uma freguesia vizinha.

2.1.2. A escola

Para podermos caracterizar a escola, teremos que atender à vertente física e humana. No que respeita à vertente física da escola, deparamo-nos com um edifício com elevado nível de degradação, com telhas de amianto e algumas infiltrações de água aquando da época das chuvas fortes. No entanto, reunia as condições básicas para o seu funcionamento. No exterior possuía vários espaços verdes, mas poucos equipamentos que permitissem as brincadeiras das crianças. No interior, podíamos encontrar uma pequena horta/jardim, um pequeno ginásio onde desenvolvemos algumas aulas de Educação Físico-Motora e onde realizámos a festa de final de ano com a festa do Divino espírito Santo. Tinha ainda uma pequena arrecadação com os materiais necessários à atividade Física- Motora, refeitório, cozinha, reprografia, sala de professores, sala de assistentes operacionais e biblioteca. É de salientar que o espaço da biblioteca foi, por nós, recuperado para os momentos de atividades de cidadania, momentos muito apreciados pelos alunos. No que respeita às salas de aula, tinha quatro salas a funcionar de 1.º Ciclo, duas salas de Pré-escolar, uma sala de apoio educativo, uma sala de catequese, uma sala de apoio a crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e ainda algumas salas vazias. A escola dispunha, também, de materiais audiovisuais, como projetor e tela, que foram utilizados com alguma regularidade na nossa prática educativa.

Em termos humanos, esta escola tinha um corpo docente e discente muito empenhado em qualquer tarefa que idealizássemos para a nossa prática educativa, que envolvesse apenas a nossa turma ou mesmo toda a escola. Exemplo disso, foi o facto de termos realizado um

concurso de cestas de Páscoa, e a escola ter sido aberta à comunidade num domingo, e em que todo o corpo docente e discente compareceu para dignificar a nossa iniciativa.

2.1.3. A sala de aula

Como todos sabemos pela nossa formação inicial, a organização do espaço é fundamental, dado que este é o espaço central do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Neste sentido, Arends (1995) afirma que o espaço é um recurso muito importante para a criação de ambientes adequados à aprendizagem, nomeadamente pela facilidade de movimentação dos alunos nesse espaço, atendendo à disposição dos materiais e das carteiras (p. 79).

Desta forma, a sala estava organizada num espaço único, através de uma disposição clássica, com as carteiras alinhadas em cinco filas. Desta forma, e observando a figura que se segue (ver Figura 3), poderemos verificar que grande parte da área da sala é ocupada pelas filas de mesas, onde os alunos desenvolviam as variadas áreas de conteúdo.

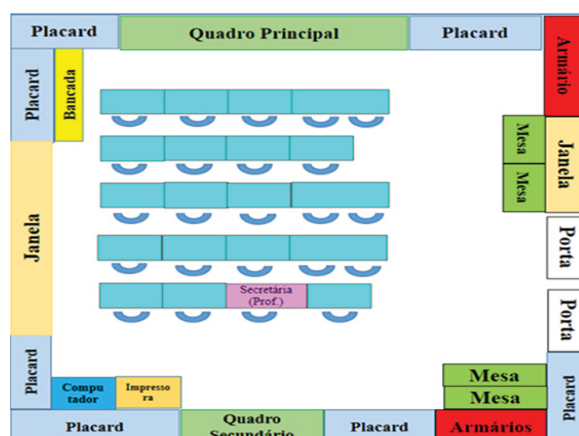


Figura 3. Disposição da sala de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Imaginando-nos sentados numa dessas posições, visualizamos um quadro, à nossa frente, e um quadro de menor dimensão que o primeiro, à nossa retaguarda.

O maior tinha como função apresentar registos a toda a turma, enquanto o menor tinha como função apresentar registos a uma pequena porção da turma, em caso de se necessitar um outro aprofundamento ou exploração de ideias, de conceitos e ainda para se poderem escrever informações importantes como a data de fichas de avaliação ou coisas a não esquecer. Considera-se ambos os materiais potenciais de aprendizagens, dado a clara pertinência em se poder diferenciar curricularmente o que se regista num quadro e no outro.

Perto do quadro menor, dispunham-se um conjunto de duas mesas, aproximando-se da configuração de um quadrado, com quatro cadeiras em seu redor. Mais uma vez, este conjunto de mesas potenciava a formação de grupos, alternando a organização em linha. Desta forma, apresentava-se como um espaço que, em complemento com o quadro menor, se tornava facilitador da superação de dificuldades, na medida em que se podia reunir alguns alunos, mediante os diferentes interesses pedagógicos ou dificuldades.

No que respeita à secretária da professora, podemos observar que a mesma se encontrava na última fila, entre as secretárias dos alunos. No que respeita à disposição de móveis e bancadas de suporte, considera-se como potenciadores de aprendizagem, na medida de que os alunos não ficavam impedidos de continuar a sua tarefa, por lhe faltar algum recurso, sendo que existiam os necessários, sempre disponíveis. Uma outra mesa apoiava o computador e impressora, que costumavam ser de uso da professora cooperante, no entanto a presença deste recurso potenciava pesquisas rápidas e momentâneas.

Importa referir que, na mesma figura, podemos observar que existiam espaços na sala de aula onde se encontravam *placards* de cortiça, utilizados para afixar trabalhos realizados pelos alunos ou outros cartazes informativos que os auxiliassem no seu processo de aprendizagem.

2.1.4. O grupo de alunos

Relativamente à turma onde desenvolvemos a nossa prática educativa (4.º ano), esta era constituída por vinte e um alunos, sendo que dois foram transferidos para outras escolas durante o 2.º período de aulas. Destes alunos, treze eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os onze anos de idade. Vinte alunos encontravam-se matriculados, pela primeira vez, no quarto ano de escolaridade e uma pela segunda. Importa referir que três alunos já tinham uma retenção no primeiro ciclo, nomeadamente, o C1, C11 e C16, e dois, C5 e C12, tinham duas retenções. No entanto todos os alunos trabalhavam os mesmos conteúdos e recursos, embora ao seu ritmo.

De modo a aprofundarmos um pouco mais as características da nossa turma de intervenção, dedicaremos a próxima secção deste capítulo a apresentar as características específicas dos alunos, para que o leitor possa ter uma ideia mais pormenorizada das

necessidades dos mesmos e de algumas estratégias por nós utilizadas como forma de combatermos as suas fragilidades.

2.1.4.1. Características gerais da turma

Em termos de uma caracterização geral da turma, tratava-se de um grupo de alunos bastante heterogéneo a nível de conhecimentos e de ritmo de trabalho. Nesta sequência, tínhamos um grupo de doze alunos interessados, autónomos e motivados para a aquisição de novos conhecimentos; e um grupo de nove alunos com necessidades educativas específicas (a nível da escrita, interpretação, cálculo mental e autonomia na realização das tarefas) e dificuldades na apropriação e aplicação de novos conteúdos.

Relativamente à área do Português, a turma revelava maiores dificuldades na apropriação de novos vocábulos, na ortografia, na interpretação de registos escritos e na expressão de opinião crítica. Assim sendo, e como forma de tentarmos colmatar estas fragilidades, criámos um projeto para todo o tempo das nossas intervenções, denominado “Palavras com Eco”, para que os alunos aprendessem a exprimir as suas opiniões, interesses e pensamentos sem receio do erro. Este projeto será mais tarde aprofundado neste relatório. Na área de Matemática, os alunos revelavam maiores dificuldades nos Números e Operações, essencialmente, no cálculo mental e na resolução de problemas. Como forma de colmatarmos estas lacunas, e para que os alunos ganhassem ritmo de estudo através da resolução autónoma de exercícios, criámos “Ficheiros Autónomos”, em que tinham a possibilidade de corrigir os seus próprios trabalhos, incentivando-os para a aprendizagem. Já na área do Estudo do Meio, não revelavam qualquer tipo de dificuldade.

No que respeita aos alunos a beneficiar de Apoio Educativo nas áreas de Português e Matemática, tínhamos o C1, C11, C12, C14, C16, C19 e C20, sendo que os mesmos revelavam dificuldades no domínio da escrita, da interpretação, do cálculo mental e na resolução de problemas, necessitando de apoio na realização das referidas tarefas. Os alunos C1, C11 e C16 apresentavam uma Perturbação Específica da Aprendizagem da Leitura e da Escrita (dislexia e disortografia), sendo que o C1 também se encontrava a usufruir de apoio por parte da Terapia de Fala, uma vez por semana, numa sessão de trinta minutos. Relativamente aos alunos abrangidos pelo Regime Educativo Especial, o C18 beneficiava de apoio pedagógico ministrado pela titular de turma, pois acompanhava o grupo de forma

satisfatória; e o C5 beneficiava de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação.

Mais se acrescenta que, durante todo o tempo das nossas intervenções, os alunos com estas necessidades específicas realizaram, de forma bastante satisfatória, as propostas por nós apresentadas, demonstrando algumas melhorias e autonomia na realização das tarefas propostas.

No cômputo geral, a turma era assídua e pontual. A nível do comportamento, a maioria da turma cumpria o conjunto de regras estabelecido em conjunto, promovendo um ambiente de trabalho promotor de aprendizagens.

2.1.5. Características dos participantes no nosso estudo

Feita a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a nossa ação educativa, entendemos igualmente relevante caracterizar, também, as Estagiárias/os e os Professores que integraram o nosso estudo empírico. Mais se acrescenta que o objetivo destes questionários consistiu em perceber as opiniões e perceções das/os participantes relativamente ao lugar e à importância do/a orientador/a cooperante na ação educativa dos futuros/as professores/as, nomeadamente nos três momentos basilares da prática pedagógica: preparação, ação e pós-ação.

Mais se adianta que, o nosso estudo teve como participantes, estagiários/as de três turmas do Estágio Pedagógico II, sendo que teve a participação de 71 estagiários/as, perfazendo 100% de respostas ao questionário elaborado para este fim. Em termos de professores cooperantes das escolas, participaram 13 inquiridos, perfazendo, também, 100% da amostra escolhida.

2.2. A Ação Educativa no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico



“A aprendizagem é como uma cebola,
em que tudo está intimamente interligado.
Quando a tentamos cortar em fatias, ela desintegra-se!”
(Penim, 2014)

Neste ponto do nosso trabalho, apresentaremos as várias atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico II, que decorreu no 1.º CEB. Atendendo ao quadro que se apresenta de seguida (ver Quadro 1), que contempla todas as atividades desenvolvidas ao longo das cinco intervenções, procuraremos fazer uma análise de como este processo decorreu, atendendo ao facto de serem atividades pensadas para todos e para cada aluno.

A lógica adotada para este quadro síntese será igual para os dois ciclos de ensino que iremos apresentar ao longo deste trabalho, ilustrando as áreas trabalhadas, sendo que destacaremos cada atividade com um tom mais escuro para a competência foco, e uma tonalidade mais clara para as competências associadas. Posteriormente, faremos uma análise ao quadro, relatando de forma sucinta, mas esclarecedora, cada uma das nossas atividades. Importante será referir, para uma leitura mais clara de todo este processo, que selecionaremos três atividades para um maior aprofundamento, atividades que nos pareceram fulcrais em todo o processo de ensino/aprendizagem, tanto para nós como para os alunos. Este quadro síntese contará, também, com alguma simbologia que representa as rotinas que se criaram ao longo de todo este processo.

Quadro 1. Síntese das experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto de 1.º Ciclo

Calendarização		Áreas									
Data	Experiências de aprendizagem	ROTINAS	Português	Matemática	Estudo do Meio	Formação Social	Expressão Físico- Motora	Expressão Plástica	Expressão Dramática	Expressão Musical	
1.ª Intervenção- de 13 a 16 de março de 2017	Escolha do ajudante do dia	<input type="radio"/>									
	Exploração da narrativa (E.N) “O Sonho de Mariana”										
	Exploração de um Tapete narrativo										
	Reconto através de imagens										
	Realização de uma ficha de trabalho (F.T)- Compreensão oral										
	Exploração de discos fracionários										
	Realização F.T- Frações decimais e equivalentes										
	Exploração do Mapa de Portugal	<input checked="" type="checkbox"/>									
	Realização F.T- Rios										
	E.N “O Pássaro da Alma”										
	Introdução do painel “Palavras com Eco”										
	Realização F.T- Compreensão Oral	<input checked="" type="checkbox"/>									
	Realização F.T- Dízimas/álgebra/problemas										
	Jogo de consolidação da temática dos Rios										
Construção de mapa de conceitos	<input checked="" type="checkbox"/>										
Ilustração das capas dos cadernos “Palavras com Eco”											
Realização do trabalho do Dia do Pai											
Construção de uma frase alusiva ao Dia do Pai											

3.ª Intervenção- de 27 a 29 de março de 2017	22 de março	E.N “A salvação da velha macieira”																		
		Realização de atividades de pesquisa- importância dos rios																		
		Construção de cartazes- importância dos rios																		
	23 de março	Introdução e exploração de ficheiros autocorretivos																		
		E.N “Firmino o amigo dos pássaros”																		
		Seleção e registo de palavras para a elaboração de um dicionário ilustrado de turma																		
	24 de março	Realização F.T- interpretação inferencial	<input checked="" type="checkbox"/>																	
		Construção e exploração de uma tabela de frequência relativa																		
		Construção e exploração de um pictograma																		
	24 de março	Construção e exploração de um gráfico de barras																		
		Jogo dos balões- sujeito e predicado	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>																
		E.N em PowerPoint “A gota de água que precisava de tomar banho”																		
	27 de março	Realização de fichas do manual- frequência relativa, absoluta e noção de percentagem																		
		Construção e exploração de gráficos de barras e sectores																		
		Registo de questões no caderno para a visita de estudo à ETAR																		
28 de março	Visita de estudo à ETAR																			
	Realização de uma ficha de consolidação- problemas com frações e números decimais																			
	Preenchimento do painel da visita de estudo																			
		Planificação, textualização e revisão do texto (P.T.R) descritivo da visita de estudo																		

		4.ª Intervenção de 26 a 28 de abril de 2017											
29 de março	Visita à biblioteca da escola												
	E.N escolhida pelos alunos da coleção “Biblioteca de Valores” - “Tomás no reino dos brinquedos”												
	Elaboração da lembrança alusiva à data festiva «Páscoa».												
	Exploração de uma lenda açoriana- “A lenda de Rabo de Peixe”												
	Construção de texto dramático												
	Dramatização da lenda												
	E.N “As profissões de um bombeiro”												
	Realização F.T- compreensão oral												
26 de abril	Construção de gráficos de barras a pares												
	Realização F.T- resolução de problemas												
	Construção de um mapa de conceitos- atividades económicas												
	Exploração de maqueta- atividades económicas da freguesia de São Roque												
	Jogo “Bingo das profissões”												
27 de abril	Visita à biblioteca da escola- Exploração da narrativa “O sentido da vida”												
	Desenvolvimento de trabalho cooperativo- atividades económicas												
	Visita de uma carteira à sala de aula- exploração de uma carta e envelope												
28 de abril	Elaboração de cartazes alusivos às atividades económicas												
	Apresentação dos trabalhos à turma												
	Exercício de auto e heteroavaliação												
	Medição de perímetros e áreas de objetos da sala												
	Exploração de um painel de conversões												
	Realização F.T- perímetros e áreas												
	E.N “História de uma flor”												
Reconto da narrativa													
Realização F.T- nível de compreensão inferencial													

5.ª Intervenção de 2 a 8 de maio														
02 de maio	E.N “Bolacha Maria”													
	Realização F.T- exercícios gramaticais	<input checked="" type="checkbox"/>												
	Ficha de trabalho- perímetros e áreas													
	Registo em grande grupo de questões para a visita de estudo aos correios e Moaçor													
03 de maio	Escrita da carta de agradecimento à funcionária dos correios (P.T.R)													
	Preenchimento do envelope													
	Visita de estudo aos correios e à Moaçor													
	Preenchimento do painel da visita													
04 de maio	Visita à biblioteca da escola- Jogo do arco-íris a partir da narrativa intitulada “O dia em que as cores do arco-íris se zangaram...”,													
	E.N “Um dia com algumas surpresas”													
	Realização F.T- exercícios gramaticais													
	Produção de texto													
05 de maio	Elaboração de um colar para o Dia da Mãe													
	Visita à escola do Museu Móvel Carlos Machado													
	P.T.R do texto descritivo da visita do Museu Móvel	<input checked="" type="checkbox"/>												
	Construção do dicionário ilustrado de turma	<input type="checkbox"/>												
08 de maio	Jogos tradicionais													
	Ilustração do dicionário ilustrado de turma													
	Oficina de jogos- operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.													
	○-Ajudante do dia <input checked="" type="checkbox"/> - Ficha de trabalho... <input checked="" type="checkbox"/> - Exploração de mapas <input type="checkbox"/> - Competência tecnológica													

Tal como podemos verificar da observação do quadro, foram planificadas e implementadas 105 atividades. Desta forma, pretendeu-se intervir de forma estruturada neste ciclo de ensino, gerindo as nossas planificações sem esquecer a reflexão tão necessária para uma intervenção cada vez mais significativa, tal como nos refere Boavida (1996). Nas suas palavras, devemos

[a]gir e pensar, porquê? Porque educar é agir, antes de tudo. E pensar. Também antes de tudo. Age-se porque se pensou, mesmo sem o saber, e acabamos sempre a pensar no que fazemos. Para fazer melhor, claro; ou por simples pensar, julgamos, esquecendo, que no homem, uma coisa não vive sem a outra (p. 11).

E foi atendendo a esta reflexão das observações realizadas à turma e à prática da professora cooperante, que planificámos a nossa ação pedagógica. Desta forma, todas as atividades se circunscreveram às áreas trabalhadas neste ciclo de ensino, nomeadamente as áreas do Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Formação Pessoal e Social. No entanto, houve uma grande preocupação na área do Português, uma vez que, ao longo do período de observação bem como no decorrer das primeiras intervenções, foi notória a maior dificuldade desta turma: a capacidade de justificarem, por escrito, atitudes, pensamentos e opiniões. Por outro lado, e embora que o tentassem fazer, não tinham ainda a noção plena da estrutura necessária para a construção de um texto, nomeadamente no que se refere a questões de planificação, textualização e revisão, pelo queurgia a necessidade de se trabalhar de forma consistente este aspeto, sem descuidar as restantes áreas de conteúdo. Nessa sequência, procurou-se fazer uma articulação entre as várias áreas de conteúdo ao longo de toda a ação educativa.

No que respeita à estrutura da tabela apresentada, e de forma a clarificar a observação dos leitores, optamos por identificar a competência foco de cada atividade, a verde escuro, e a ou as competências/as associada/as, a verde claro, como já referimos anteriormente. Assim sendo, e uma vez explicada a forma como o quadro deverá ser interpretado, passaremos a relatar a forma como decorreu a ação educativa ao longo das cinco intervenções. Os símbolos identificados na coluna das “Rotinas”, servem para perceber que aquelas atividades passaram a ser rotineiras durante as diferentes intervenções.

Mais se acrescenta que, a descrição mais pormenorizada desta tabela poderá ser lida no Memorando de Práticas do Estágio Pedagógico II, que remetemos para consulta no Anexo II.

Assim sendo, passaremos a elencar as principais linhas de atuação deste EPII, de forma a que o leitor possa ter uma ideia do que foi realizado, principais objetivos de aprendizagens, desafios ou mesmo dificuldades.

A nossa primeira intervenção decorreu entre os dias 13 e 16 de março de 2017, sendo a nossa prioridade a área do português, uma vez que pretendíamos perceber a que nível os alunos se encontravam e como poderíamos ultrapassar as dificuldades que já prevíamos, de acordo com as observações realizadas à prática pedagógica da professora cooperante. No entanto, a semana começou com a escolha do ajudante do dia, na tentativa de introduzir o conceito de interajuda e responsabilidade na persecução das atividades em sala de aula, indo ao encontro da apreciação feita por Vale (2009, p. 131) que afirma que a escola é um meio promotor do desenvolvimento de competências sociais e emocionais, no sentido em que robustece a “auto- consciência, o controlo de impulsos, a empatia”. Assim sendo, tornou-se imperioso a realização desta escolha diária para que todos os alunos pudessem desenvolver estas competências.

Posto isto, estava na altura de delinear uma estratégia inovadora para captar o interesse dos alunos e promover uma aproximação com os mesmos. Assim sendo, optámos por começar as nossas intervenções com um tapete narrativo (ver Figura 4) que foi uma estratégia importante nesta intervenção. Importa referir que a disposição da sala foi alterada para que a atividade pudesse ser realizada no centro da sala, uma vez que a disposição do espaço também é vista como um recurso importante. Corroborando esta ideia, Arends (1995, p. 79) defende a sua importância, referindo que “outro recurso importante é o espaço da sala de aula: como movimentar-se nesse espaço; onde colocar os alunos, os materiais e as carteiras, e como criar um ambiente adequado à aprendizagem”. Não foi inocente a escolha deste material, uma vez que se considera importante a diversificação dos instrumentos a utilizar na prática letiva e que se acredita que “todo o material utilizado no processo ensino/aprendizagem com o objectivo de o tornar mais rápido e eficaz (...) concebidos para fins pedagógicos (...) podem ajudar a facilitar a apreensão de conhecimentos” e ainda “despertar o interesse e a criatividade” (Correia, 1995, pp. 3- 9). Nesta linha de trabalho, os alunos fizeram a pré-leitura da narrativa a partir da observação do tapete narrativo, seguindo-se a exploração do mesmo com a leitura da narrativa pela estagiária. Desta forma, a exploração do texto deu mote à temática dos rios e suas características, através de uma interação comunicacional com os alunos. Após a exploração do tapete narrativo, os alunos tiveram a oportunidade de fazer o reconto através do recurso, utilizando as personagens da história e movimentando-as no

tapete. Por outro lado, o recurso também contemplava uma série de imagens para que os alunos pudessem fazer o reconto através da sequência de imagens no quadro.



Figura 4. Tapete narrativo (O sonho de Mariana)

Também na matemática, a atividade iniciou-se com a utilização de material concreto, nomeadamente de discos fracionários, de forma a privilegiar inicialmente a abordagem do concreto, uma vez que, no decorrer das observações, foi clara a dificuldade de apreensão de conceitos matemáticos, uma vez que a abordagem decorreu numa lógica pictórica e abstrata. De acordo com Santos e Teixeira (2015, p. 55), “a passagem do concreto ao abstrato (capacidade de abstração) pode ser consideravelmente delicada quando pensamos em crianças de tenra idade. Trata-se de todo um caminho a ser percorrido de forma faseada, passo a passo”. Assim, é pertinente respeitar esta lógica de abstração, delineando um conjunto de estratégias que partissem de uma abordagem concreta, atravessem o sentido pictórico e culminassem no raciocínio abstrato. Estas estratégias assentaram no princípio da oralidade, clarificado pelos autores anteriormente referenciados (Santos & Teixeira, 2015), uma vez que o nosso raciocínio lógico se fundamenta na comunicação oral. Logo, se pretendemos que os alunos apreendam os conceitos explorados, é imperativo estimular a explanação do seu raciocínio, desenvolvendo a comunicação oral, bem como um vocabulário amplamente diversificado e uma construção frásica que respeite um esquema gramatical próprio. Importa acrescentar que esta ideia norteou toda a nossa ação pedagógica nas diferentes áreas curriculares, e norteou também a nossa prática no Estágio Pedagógico II.

Na área do Estudo do Meio, retomámos a temática da narrativa explorada anteriormente, como forma de introduzir a temática dos rios. Foram levadas em conta as conceções prévias dos alunos acerca dos rios e suas principais características, assim como as ilações que retiraram da narrativa ouvida, espelhando a ideia de Arends (1995, p. 284) que refere que “[p]ara que as novas matérias tenham significado para os alunos, os professores devem encontrar maneiras de estabelecer a ligação entre essas novas matérias e os conhecimentos que os alunos já possuem”. A partir daí procurou-se uma definição para rio e seus principais constituintes, sendo este o ponto de partida para a observação de um mapa construído pela estagiária onde realçam os rios de Portugal (ver Figura 5).

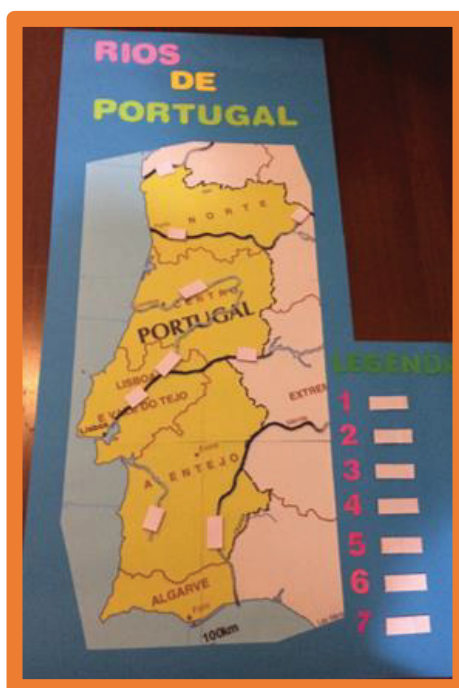


Figura 5. Mapa dos rios de Portugal

No que respeita ao ponto mais alto desta intervenção, passou pela apresentação de uma reprodução, em feltro, do Pássaro da Alma como forma de introduzir a narrativa com o mesmo nome. Esta narrativa teve um propósito muito particular, fazer a ponte com o Painel “Palavras com Eco” (ver Figura 6), por ser uma narrativa que nos remete para as questões dos sentimentos e das emoções. Desta forma foi lida a narrativa, seguindo-se a sua compreensão oral, para que os alunos conseguissem perceber que os cadernos do painel serviriam para que eles abrissem as suas “gavetas” dos sentimentos sempre que sentissem necessidade ou que nós solicitássemos qualquer apontamento nos mesmos. Traçado este cenário, passámos a ler duas páginas do nosso “Diário de Bordo”, sendo uma do primeiro dia de observação e a segunda do primeiro dia de intervenção individual,

para que os alunos conseguissem perceber o que se pretendia com os cadernos do painel que poderia funcionar para eles como o nosso Diário de Bordo. Pretendia-se que os alunos fizessem os seus registos que sentissem necessidade de evidenciar, havendo sempre um *feedback* nosso, para que essas narrativas fossem reflexivas, indo ao encontro da ideia de Beauclair (2005) que defende a elaboração de diários de bordo como instrumentos de reflexão relativamente ao processo formativo.

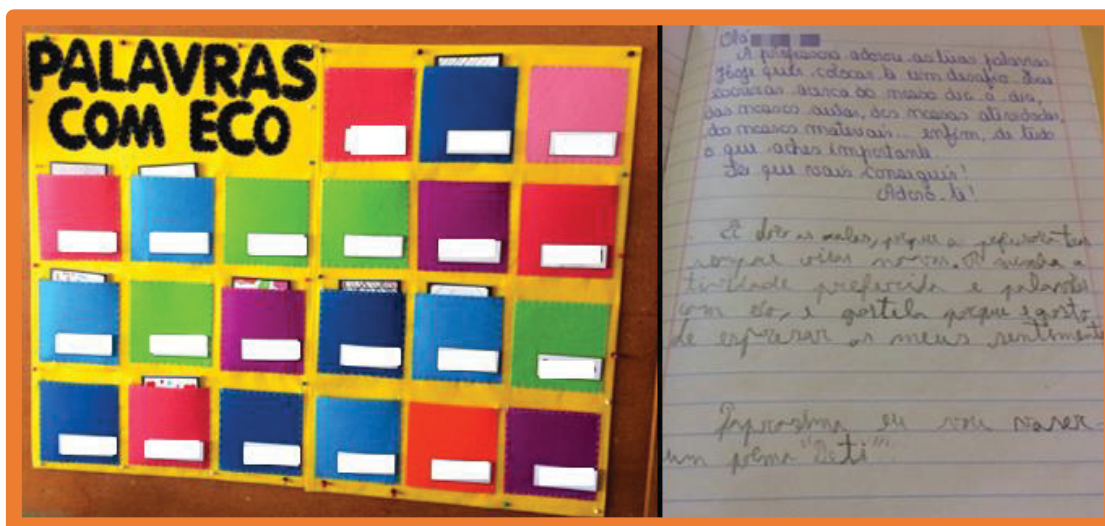


Figura 6. Painel das Palavras com Eco

Não menos importante foi o desafio na adoção de uma estratégia que assentou em dinâmicas de jogo, com o objetivo de consolidar conteúdos, neste caso acerca dos rios. Segundo Santos (2008, p. 25), “o jogo educativo tem sempre duas funções: uma função lúdica, na qual a criança encontra prazer ao jogar, e uma função educativa, através da qual o jogo ensina alguma coisa, ajuda a desenvolver o conhecimento da criança e a sua apreensão do mundo”. Além destas funções apontadas pelo autor, entendemos que o jogo proporcionou um momento de observação do comportamento da turma perante esta dinâmica a fim de que, em futuras intervenções, se proporcionassem mais atividades desta natureza.

Foi, ainda, apresentado um texto da nossa autoria, com o mote da narrativa do “Pássaro da Alma”. Da saquinha das surpresas saiu um jornal, sendo o texto uma notícia, como forma de rever alguns tipos de textos já trabalhados pela professora titular. Desta forma trabalharam-se as componentes deste tipo de texto assim como a consolidação da integração das palavras nas respetivas classes a que pertencem, neste caso os nomes comuns, nomes próprios e nomes comuns coletivos. A notícia serviu de mote à introdução de novos conteúdos, as preposições e os advérbios de afirmação, negação e quantidade e

grau. Atendendo à complexidade desta questão, optámos por introduzir no texto palavras novas (advérbios e preposições) para que os alunos pudessem chegar aos conceitos.

Esta intervenção contou, ainda, com uma Oficina de Escrita intimamente ligada ao painel “Palavras com Eco”. Procurou-se que os alunos fizessem um paralelismo com os seus sentimentos e a relação com os outros e com a estagiária, sem esquecer as partes constituintes do texto narrativo, nomeadamente a introdução, desenvolvimento e conclusão. A correção foi realizada pela estagiária de forma individualizada na tentativa de perceber as dificuldades dos alunos na construção de um texto.

No final desta intervenção, reservámos alguns minutos para uma pequena reflexão acerca do trabalho realizado ao longo da semana, atendendo a aspetos como a alteração da disposição da sala de aula, a introdução de materiais pedagógicos, novas metodologias de trabalho e a opinião dos alunos relativamente ao desempenho da estagiária. Acerca disto, Arends (1995, p. 4) refere que “o ensino, numa perspetiva construtivista, não é entendido como o relato e transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como proporcionando-lhes experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir”.

Ao fazermos uma reflexão acerca desta nossa primeira intervenção, poderemos concluir que refletir não é de todo uma tarefa fácil, no entanto é uma necessidade premente para a consecução de futuras ações pedagógicas. Assim sendo, poderemos adiantar que no que respeita às estratégias utilizadas ao longo das intervenções, pensamos terem sido inovadoras e criativas, criando nos alunos o fator surpresa que contribuiu para o sucesso das mesmas. Estas estratégias passaram pela utilização de diferentes suportes para cada atividade, sem nunca esquecer as conceções prévias dos alunos. No que concerne à utilização de materiais pedagógicos que suportaram as nossas ações pedagógicas, pensamos termos sido assertivos na sua construção e posterior utilização. Todos foram construídos atendendo aos conteúdos a lecionar e atendendo às características defendidas por inúmeros autores, nomeadamente o facto de serem apelativos, pertinentes, duradouros, e sobretudo eficazes e com objetivos pedagógicos.

Esta reflexão também foi resultado da conversa reflexiva com a professora cooperante, sendo a única coisa a apontar para melhoramento nas próximas intervenções, a planificação de texto, uma vez que não o fizemos e os alunos sofreram o que ela chamou de “síndrome de página branca”. Assim sendo, foi matéria para refletir e aperfeiçoar numa próxima intervenção.

No que concerne à segunda intervenção, esta decorreu entre os dias 20 e 24 de março de 2017, e atendendo à anterior intervenção, às atividades propostas, à avaliação individual de cada aluno e aos objetivos propostos, começámos a semana com a leitura de uma narrativa intitulada "A árvore dos pássaros", da autoria de Luísa Ducla Soares, e posterior exploração oral da história que deu mote à exploração da mesma em banda desenhada, com imagens no quadro. A escolha da banda desenhada teve como objetivo trabalhar diferentes tipos de texto e seus principais constituintes, pois tal como nos refere o Programa de Português (2015, p. 8), o contacto com diferentes tipos de texto, “favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação”.

Outra estratégia privilegiada ao longo desta intervenção prendeu-se com a resolução de problemas em grupo, em que os alunos resolviam e explicavam os seus raciocínios, confrontando-os com outros raciocínios. Aqui, a comunicação entre todos os elementos da turma foi benéfica uma vez que os alunos puderam confrontar as suas ideias e estratégias com as dos colegas e chegar a um consenso sendo que, segundo Palhares (2004, p. 12), “um problema é uma situação para a qual não se dispõe, à partida, de um procedimento que nos permita determinar a solução, sendo a resolução de problemas o conjunto de acções tomadas para resolver essa situação”, devendo o grupo delinear estratégias e métodos para solucionar o problema. Acresce dizer que, em todos os momentos, o nosso papel era o de “guiar” a aprendizagem, tal como nos refere Zabalza (1994, p. 179), “em suma, a ideia chave de guiar a aprendizagem é revelar o processo de realização das tarefas de maneira que o sujeito saiba o que tem que fazer”. Acrescenta ainda que “é, portanto, uma tarefa «iluminativa», de maneira que os alunos saibam claramente o que devem fazer e possuam, no mínimo, pistas sobre o modo como podem fazer” (Zabalza, 1994, p. 179).

Outro ponto a destacar nesta intervenção, prendeu-se com a realização de jogos pedagógicos como dinâmica de consolidação de conteúdos explorados ao longo de toda a intervenção parecendo-nos uma mais-valia, na medida em que se considera o jogo como potenciador de entusiasmo e interesse por parte dos alunos, sendo por isso uma estratégia a adotar ao longo de toda a prática. Macedo, Petty e Passos (2005, p. 105) afirmam-nos que estas estratégias “favorecem a aprendizagem e colocam os alunos como agentes de seus próprios conhecimentos, autores de suas ações e, portanto, tornam-se mais responsáveis e envolvidos com aquilo que produzem”.

Mais se acrescenta que ao longo de todos os dias, recorremos sempre que possível ao registo individual para verificação da compreensão dos conceitos e em grande grupo,

através da construção de painéis figurativos das temáticas exploradas. Estes registos foram essenciais para a organização e sintetização dos conteúdos, facilitando o processo de consolidação dos mesmos e, como nos refere Bettencourt e Mata (2000, p. 32), é muito proveitoso e útil que os alunos “[registem] o seu trabalho para mais tarde o poderem recordar, analisar e comunicar. (...) A criança deve ser habituada a registar, durante a sessão, o problema que lhe foi posto, observações, o que vai fazendo e os resultados obtidos”.

Outra atividade a que gostaríamos de dar relevância, quer pela componente didático-pedagógica, quer pela questão estética, foi a exploração de painel em 3D do Ciclo da Água (ver Figura 7). Assim sendo, fizemos um levantamento das conceções prévias dos alunos acerca do Ciclo da Água e seus constituintes e respetivo registo no quadro, seguindo-se uma exploração do mesmo. Neste enquadramento, e uma vez mais, os alunos foram solicitados a legendar o painel com as vinhetas com velcro com as respetivas definições e nome dos fenómenos naturais referentes a este ciclo.



Figura 7. Painel alusivo ao Ciclo da Água

Aberto este cenário, importa referir o que consideramos o ponto mais alto desta intervenção, a introdução de uma nova dinâmica - os ficheiros autocorretivos. Foi explicado aos alunos o que são este tipo de ficheiros e o modo como se utilizam. Importante será referir que a estratégia para a introdução desta dinâmica passou por criar nos alunos a convicção de que eles representavam uma necessidade premente no seu estudo autónomo, em casa e em contexto de sala de aula quando acabam as suas atividades mais cedo. Também foi explicado que cada aluno teria uma ficha de registo onde poderia registar o número do ficheiro a realizar, uma vez que cada ficheiro teria um número, que corresponderia ao número da resolução do mesmo. Desta forma, os ficheiros autocorretivos funcionaram, aqui, como um instrumento autorregulador, uma vez que os alunos aprendem a tomar consciência dos seus erros, promovendo atitudes responsáveis

e autónomas, o que vai ao encontro do papel que Bramão, Gonçalves e Medeiros (2006) reclamam para o professor, o de “mediador, problematizando, incentivando, ajudando cada criança a responsabilizar-se gradualmente pela sua aprendizagem”.

Esta estratégia pretendia proporcionar momentos de estudo autónomo, na tentativa de diminuir o sentimento de insegurança que alguns alunos demonstravam aquando da realização de tarefas de forma autónoma. Acreditou-se que iriam proporcionar momentos de aprendizagem, onde os alunos começariam a aprender fazendo, e potenciaria a “participação dos alunos na tomada de decisões” (Marques, 1998, p. 51).

Houve, ainda, lugar para a Matemática, sendo que foi introduzido um novo conteúdo, a Organização e Tratamento de Dados (OTD). A estratégia utilizada passou pela distribuição aleatória de 5 imagens que posteriormente serviriam para a realização do trabalho da Páscoa, e que serviram de mote para a elaboração de uma primeira tabela de frequência de OTD. Através dessa tabela, avançámos para a exploração dos conceitos relacionados com a temática, nomeadamente a frequência relativa e absoluta, noção de percentagem e respetivos gráficos (pictograma, sectorograma e gráfico de barras). A escolha da referida estratégia para a introdução deste conteúdo, veio ao encontro da ideia de Delisle (2000, p. 15), que refere que os alunos “esforçam-se por compreender e recordar quando conseguem ver relações entre a matéria que estudam e as próprias vivências. Trata-se de um tipo de aprendizagem que lida com problemas que são ajustados, tanto quanto possível, às situações da vida real”.

Poderemos, ainda, destacar a visualização de um PowerPoint acerca do flagelo da poluição das águas com identificação de alguns fatores que contribuem para essa situação. A escolha desta estratégia prendeu-se com o facto de sabermos que os recursos audiovisuais despertam grande interesse nas crianças bem como a realização de pesquisas, o conhecimento de si próprio e do meio que o envolve. Esta observação justifica-se pelo facto de a maioria dos alunos da turma ter preferência pela área de Estudo do Meio. Assim, esperávamos suscitar a atenção e o interesse dos alunos para uma participação ativa na exploração do conteúdo em abordagem, facilitando deste modo a compreensão desse conteúdo, pois como refere Silva (1996, p. 26), “a vídeo-motivação pretende suscitar uma resposta activa, estimulando a participação dos alunos que a visionaram. A aprendizagem realizou-se basicamente no trabalho de exploração posterior ao visionamento”. Importa referir que a história apresentada, abriu o cenário para a preparação da visita de estudo que fizemos à Estação de Tratamento de Águas Residuais da Pranchinha (ETAR). Esta preparação passou pela recolha das conceções prévias dos

alunos (O que sabemos) e daquilo que pretendiam saber (O que queremos saber). Estas informações foram aferidas em grande grupo e registadas no quadro e nos cadernos diários. Após a sua correção, foram reescritas em cartolina e afixadas no painel preparado para a visita de estudo com o título “Visita à ETAR”.

Refletindo acerca de toda a intervenção descrita, permitam-me começa-la com uma frase de Nóvoa (1995, p. 83), que nos diz que

é possível olhar retrospectivamente e reflectir sobre a reflexão-na-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso da palavra.

Corroborando esta ideia, em todos os dias de intervenção, a reflexão foi uma constante, na tentativa de tornar a nossa prática pedagógica cada vez mais eficaz. Desta forma, pensamos ter cumprido com todos os objetivos a que nos propusemos, levando os alunos a trabalharem para atingirem os seus próprios objetivos.

No que respeita ao tempo, este nem sempre foi cumprido, uma vez que houve necessidade de o alargar para a resolução das fichas de avaliação. No entanto, as atividades foram todas realizadas, à exceção do momento de pesquisa que tinha sido planificado. Assim sendo, o mesmo não passou em branco, uma vez que foi retomado em futuras intervenções, com outro conteúdo programático, mas com a mesma dinâmica inicial. Atendendo a este fator, o tempo dedicado à área da cidadania não foi realizado na sala de aula para não perturbar os alunos que ainda concluíam a sua ficha de avaliação, pelo que utilizámos a estratégia de levar os alunos para a biblioteca da escola. O resultado foi bastante positivo, havendo um momento para a exploração e interpretação da narrativa escolhida, e um tempo para que os alunos pudessem explorar o espaço e os livros. No âmbito geral, não sentimos dificuldades na persecução das atividades, nem na gestão de todo o processo de pedagógico, conseguindo sempre manter os alunos entusiasmados e participativos.

Traçado o cenário da **terceira intervenção, que decorreu entre os dias dia 27 e 29 de março de 2017**, almejava-se que a mesma fosse uma continuação do trabalho que se tinha vindo a realizar nas duas semanas antecessoras, atendendo às particularidades de cada aluno e às necessidades de cada um, em função da avaliação realizada ao final de cada semana.

Nesta sequência, uma das principais prioridades desta intervenção passou pela Expressões Dramática, pretendendo-se que os alunos experimentassem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário (O.C.P.E.B, 2004). Desta forma, o mesmo documento fundamenta a nossa ideia de exploração do jogo dramático ao referir que “[as] actividades de exploração irão permitir que desenvolvam, de forma pessoal, as suas possibilidades expressivas utilizando o corpo, a voz e o espaço e os objectos” (O.C.P.E.B, 2004, p. 78). No que respeita à Expressão Plástica,

[a] manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores, permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam a realidade. A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies (O.C. P.E.B, 2004, p. 89).

Almejava-se, assim, três dias de articulação das áreas das expressões com as outras áreas curriculares, na tentativa de se obter um bom produto final com aprendizagens bem conseguidas e que as mesmas não saíssem esvaziadas de conteúdo. Desta forma, e em relação à Expressão Dramática, fizemos o paralelismo entre este tipo de expressão e o Português, com a exploração de uma lenda “A Lenda de Rabo de Peixe”, através de um contador de histórias em madeira (ver Figura 8). Começou-se por fazer um levantamento das concepções prévias dos alunos acerca do que é uma lenda, o que a difere das demais narrativas, a diferenciação entre o real e o fictício, e ainda os seus conhecimentos acerca de outras lendas do imaginário Açoriano. Nesta sequência, e após a leitura e exploração da temática das lendas, procedeu-se à transformação da “Lenda de Rabo de Peixe” num texto dramático, sendo este construído, em grande grupo, após a revisão dos constituintes deste tipo de texto. Nesta atividade pretendeu-se ter em conta e respeitar os “diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (Pato, 1995, p. 9). Desta forma, foram apresentados aos alunos os fantoches que fariam parte da história, nomeadamente um peixe grande e outro pequeno, dois homens, uma mulher mais nova e outra mulher idosa. A partir destas personagens os alunos construíram os diálogos das personagens (didascálias) e a fala do narrador (voz off), sendo que o quadro negro serviu de “ponto”, uma vez que os alunos se serviram do que estava escrito nele como apoio às suas falas.

Nesta fase, foi imperativo dizer que com a dramatização se esperava introduzir uma atividade “capaz de estimular e facilitar o trabalho entre alunos, proporcionando o ambiente adequado a que estes possam expressar-se (...) e ampliar o campo das suas próprias perspectivas” (Trindade, 2002, p. 57). Também as (O.C. P.E.B, 2004, p. 82), referem a este respeito que “a manipulação de objectos e de fantoches (...) estimulam a caracterização de personagens e enriquecem as histórias que as crianças vão construindo”. Acrescentam ainda que “estes momentos de partilha são, também, um enriquecimento da experiência pessoal e do grupo, desde que mantenham o carácter do jogo lúdico e não se transformem em representações estereotipadas”.



Figura 8. Exploração e dramatização da Lenda de Rabo de Peixe

Importa referir que o foco desta semana incidia sobre a Área do Português, uma vez que tinha sido motivo de reflexão na intervenção anterior aquando da oficina da escrita. Assim sendo, apostámos na planificação dos textos, sua textualização e consequente revisão, de forma individual e em grande grupo, uma vez que consideramos que a ajuda pode advir da nossa parte ou da parte dos colegas com mais apetência para esta área. Nesta ordem de ideias, Arends (1995) refere que “o ensino, numa perspectiva construtivista, não é entendido como o relato e transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como proporcionando-lhes experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir” (p. 4). Neste exercício, também reservámos um momento para a planificação do texto final da visita

de estudo que realizámos à estação de Tratamento de Águas Residuais, começando com a planificação do texto de características descritivas, atendendo às suas características específicas. A partir destas características foi elaborado um texto em grande grupo, no quadro, partindo-se dos conhecimentos adquiridos durante a visita. O texto foi revisto, parágrafo por parágrafo para que se pudesse proceder às correções que se achassem pertinentes, atendendo a um melhoramento do vocabulário a utilizar, utilização de pronomes e demais componentes que pudessem enriquecer o texto (ver Figura 9). Para uma compreensão mais lúcida desta estratégia de cooperação na elaboração do texto descritivo, almejava-se uma “aprendizagem curricular (que) decorre do trabalho cooperativo em projectos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, para desenvolvimento de aprendizagens curriculares, acompanhado rotativamente pelo professor” (Niza et al (2012, p. 564).



Figura 9. Painel construído a partir da visita de estudo à ETAR

Como forma de fazer uma reflexão acerca desta intervenção, apraz-nos retirar uma passagem do nosso DB do dia 26 de abril de 2017, que passamos a transcrever: “Estava a pensar que não tinha mais nada para escrever, mas lembrei-me do medo que senti até saber o resultado das fichas de avaliação dos meus alunos. Cai sobre mim o peso da responsabilidade das revisões, o saber se todos os “ensinamentos” que lhes pretendo transmitir tinham surtido efeito... e parece que sim!”. Querem saber qual o dia em que me senti mais feliz? Vou dizer-vos: “tenho verificado que as melhores aulas da minha vida

surgiram de repente, por causa de uma palavra, de uma insignificância que eu não pensara antes (...), é não levar a aula preparada tintim por tintim (...), a lição de Português acontece!” (Gama, s/d, citado por Damião, 1996, p. 15).

Relativamente à quarta intervenção que decorreu entre os dias 26 e 28 de abril de 2017, teve, mais uma vez, um ponto alto com a exploração de uma narrativa alusiva à temática das profissões. Esta escolha deveu-se ao facto de se pretender introduzir as atividades económicas, partindo-se das profissões que delas fazem parte. Neste seguimento, pretendia-se os alunos tivessem a oportunidade de explorar a narrativa oralmente, respondendo de forma completa a questões sobre o texto. Foi também realizada uma ficha de compreensão oral com escolhas múltiplas e respostas abertas, como forma de potenciar o desenvolvimento dos alunos nos diferentes domínios verbais. A este propósito, Machado e Leal (2016) refere que “os níveis atingidos por cada sujeito no desenvolvimento dos quatro domínios verbais (compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita, perpassado pela aquisição de um conhecimento refletido de natureza linguística) determinam o seu nível de mestria verbal” (p. 17). Acrescenta ainda que “é função da educação Básica promover a aprendizagem das mesmas no âmbito da Língua Portuguesa” (Machado & Leal, 2016, p. 17).

Aberto este cenário, a narrativa serviu de mote para retomarmos o conteúdo de (OTD), com a construção de um gráfico de barras, nomeadamente pelo facto de cada aluno ter a oportunidade de referir a profissão que almejava para o futuro, sendo esta registada no quadro para posterior construção do gráfico. Esta intenção vai ao encontro da perspetiva de Arends (1995) que refere a importância de se proporcionar aos alunos experiências relevantes e oportunidades de diálogo, para que delas possam emergir significados para os alunos (p. 4).

No que respeita ao ponto alto desta intervenção, passou pela construção, em grande grupo, de um mapa de conceitos alusivo às atividades económicas e os seus diferentes setores (ver Figura 10). Este mapa passará pelo conceito de atividades económicas, definições e imagens, em conjunto com os alunos. Desta forma, cada aluno teve uma das componentes do mapa e terá que identificar o momento certo para colocar a sua definição ou imagem na parte correspondente, dando oportunidade a todos os alunos de participarem na sua construção. Uma outra estratégia utilizada, foi a utilização de definições intrusas para que os alunos pudessem perceber a veracidade ou não dos conceitos apresentados, fomentando o diálogo e a participação ativa. Atendendo a este pressuposto, Arends (1995) refere que “para que as novas matérias tenham significado

para os alunos, os professores devem encontrar maneiras de estabelecer a ligação entre essas novas matérias e os conhecimentos que os alunos já possuem” (p. 284). Acrescenta ainda que “essas noções e as ideias que eles já têm sobre um assunto vão determinar que conceitos novos serão potencialmente significativos” (Arends, 1995, p. 284).



Figura 10. Mapa de conceitos das atividades económicas

Desta forma, pretendia-se que os alunos reconhecessem os setores da agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços, para que pudessem realizar uma atividade de pesquisa na próxima intervenção, almejando-se que as atividades surgissem articuladas, sequenciadas e contextualizadas para que fizessem sentido para os alunos (ver Figura 11).



Figura 11. Experiência de aprendizagem – Investigação sobre as atividades económicas

Ainda neste seguimento, realizámos uma atividade de elaboração de cartazes alusivos às atividades económicas, atendendo à temática de cada grupo de trabalho, sendo mostrado aos alunos alguns exemplos de cartazes para que se pudessem inspirar neles aquando da elaboração dos seus (ver Figura 12). Nesta sequência, coube-nos “comunicar com clareza aos alunos o objectivo da aula, preparando-os através da motivação para aprenderem e dizer-lhes o que são supostos fazer no decorrer desta” (Arends, 1995, p.

404), para que os alunos se apropriassem dos objetivos do trabalho. Posto isto, os grupos selecionaram os materiais a utilizar nos cartazes, assim como definiram a forma como dispor a informação. Após a elaboração dos mesmos, foi realizada uma apresentação dos trabalhos à turma, de forma rotativa. Para exprimir tal intenção, socorremo-nos da perspetiva de Arends (1995) que refere que “os alunos selecionam os tópicos para estudo, desenvolvem investigações (...) dos subtópicos escolhidos e posteriormente preparam e apresentam um relatório para toda a turma” (p. 374). Considera-se, assim, que foi importante que os alunos expusessem o resultado dos seus trabalhos à turma, até porque os cartazes também deveriam conter imagens alusivas à temática trabalhada. A este propósito, Arend (1995) sublinha que “o uso de imagens visuais (...) também afecta a aprendizagem de conceitos e confirma o ditado popular «uma figura vale mais do que mil palavras»” (p. 309). Será importante referir que um dos objetivos deste trabalho foi preparar os alunos para um novo ciclo de estudos que se avizinhava, preparando-os para uma maior autonomia, versatilidade, capacidade criativa e investigativa. Por fim, procedemos à auto e heteroavaliação dos trabalhos apresentados, cabendo-nos auxiliar os alunos no processo de avaliação dos seus desempenhos, “proporcion[ando] aos alunos oportunidade de avaliarem os colegas, avaliando simultaneamente os eu próprio progresso relativamente aos outros” (Arends, 1995, p. 351).



Figura 12. Construção e apresentação dos cartazes à turma

Refletir acerca da prática pedagógica não é tarefa fácil, no entanto é fundamental para que possamos progredir como pessoas e como profissionais. A este propósito Nóvoa (1995) refere que [n]o modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor” (p. 109). E será atendendo a este contexto reflexivo que a nossa prática se desenvolveu ao longo de todas as intervenções. Assim sendo, e nesta intervenção, em particular, o nosso foco principal incidiu sobre a área do Português, tentando desenvolver nos alunos a componente da escrita, atendendo à planificação, textualização e revisão dos textos pedidos. Esta nossa preocupação com esta área foi sempre suportada pelo facto de perceber a grande lacuna que existia na turma em termos de escrita. Este processo foi lento, mas consideramos que as estratégias utilizadas e a diversificação das narrativas apresentadas criaram nos alunos um gosto acrescido pela escrita e pela compreensão do que é necessário para escrever cada vez melhor. A preocupação constante com esta área tem como objetivo “levar o aprendente a apropriar-se dos mecanismos básicos que a sustentam, a utilizá-la de modo intencional e pessoal, em situações diversificadas, e a auto-regular esse uso, [sendo] os objectivos prioritários a que se subordinará [esta] intervenção” (Amor, 1997, p. 114).

Por outro lado, também consideramos que a interpretação das narrativas já atendeu a um nível de compreensão leitora mas elevado, uma vez que os alunos já conseguiram fazer algumas inferências e terem uma posição crítica, sendo este um dos objetivos primordiais da minha semana de intervenção. Nesta sequência, procurámos que o Português estivesse sempre presente em todos os momentos, uma área que consideramos primordial para a compreensão das restantes áreas. Desta forma, consideramos ter promovido a integração curricular, sendo que Pombo *et al.* (1994) consideram que o alcance da integração será tanto maior quanto maior for a diversidade de disciplinas envolvidas, “discriminando-as, não pela quantidade, mas pela sua natureza” (p. 34). Nesta perspectiva, quanto mais diversificada for a natureza das disciplinas/ áreas disciplinares envolvidas numa experiência de ensino, mais proveitosa esta será, podendo, mesmo, serem introduzidos tópicos de disciplinas não pertencentes ao mesmo nível de escolaridade, mas que se “revelam úteis para a concretização dos objectivos propostos” (Pombo *et al.*, 1994, p. 35). Esta integração foi patente na forma como as áreas foram sendo articuladas, aproveitando os conteúdos de uma área como mote para as outras, chegando mesmo a ser fundamentais para o seguimento das atividades ao longo do dia.

Outra questão que importa refletir desta intervenção, foi o facto de termos sentido a necessidade de sair da nossa zona de conforto e introduzir um tipo de trabalho a que os alunos não estavam habituados: o trabalho cooperativo. Assim sendo, considerámos a hipótese de arriscar um trabalho novo para os alunos, não podendo prever o que iria acontecer, se eles estariam preparados para questões de divisão de tarefas, responsabilidade conjunta ou mesmo fazerem auto e heteroavaliação. A nossa intenção era prepará-los para o novo ciclo de estudos que se avizinhava nas suas vidas, iniciando-os em trabalho de pesquisa, resumo e apresentação à turma.

Atendendo aos objetivos a que nos propusemos, consideramos que a atividade foi um sucesso, pela capacidade que os alunos tiveram de selecionar as informações mais pertinentes, resumirem essa mesma informação e conseguirem expô-la a toda a turma. A preocupação dos alunos na construção de um bom trabalho foi visível, o que muito nos orgulhou. No entanto, o tempo para a realização desta atividade teve que ser estendido, para que os alunos pudessem finalizar os seus trabalhos, o que não achámos de todo grave uma vez que era a primeira vez que eles faziam um trabalho deste género. O nosso maior receio nesta atividade era que os conceitos relativos às atividades económicas não ficassem bem consolidados por todos os grupos. No entanto, este receio caiu por terra quando verificámos que os resultados das provas de Estudo do Meio relativamente a esta matéria, tinham sido um sucesso, com resultados bastante satisfatórios.

Traçado o cenário da **última intervenção que decorreu entre os dias 03 e 08 de maio de 2017**, almejava-se que a mesma fosse o culminar do trabalho que se tinha vindo a realizar nas quatro sequências didáticas anteriores, sem esquecermos as particularidades de cada aluno e as necessidades de cada um, em função da avaliação realizada ao final de cada semana.

Assim sendo, apostámos na exploração de uma narrativa intitulada “Bolacha Maria”, como forma de introduzir a visita de estudo à Moaçor. Desta forma, pretendia-se, num primeiro momento, potenciar a leitura com fluência e entoação por parte dos alunos. Assim sendo, almejava-se que este descritor fosse atingido por toda a turma, uma vez que estávamos no final do Estágio Pedagógico. A este propósito Back (1987) refere que “a leitura oral prepara o aluno para o exercício da fala” (p. 133). O autor acrescenta ainda que “[s]e o aluno é devidamente treinado na leitura durante a alfabetização, não deverá encontrar dificuldade maior para ler com expressividade nem terá inibição” (p. 133). Posto isto, era nosso objetivo que os alunos aprendessem a fazer leitura expressiva, aprendessem vocabulário novo e conseguissem fazer uma leitura fluente. Corroborando

ainda a importância da leitura, Machado e Leal (2016) referem que “é preciso fazer compreender à criança que a leitura é o mais movimentado, o mais variado, o mais engraçado dos mundos” (p. 2).

Nesta sequência, e atendendo aos conteúdos que vinham a ser trabalhados desde a intervenção anterior (Atividades Económicas), realizámos uma visita de estudo à Moaçor e aos Correios, focando-nos na Indústria (ver Figura 13). Assim sendo, fez-se a recolha das conceções prévias dos alunos e das questões que pretendiam ver respondidas. Estes registos foram efetuados em grande grupo e posteriormente nos cadernos de registo elaborados para o efeito. Desta forma, cada aluno teve a possibilidade de elaborar uma questão que gostaria de ver respondida, atendendo às características da indústria a visitar. Importa ainda referir que, durante todo este processo, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer algumas curiosidades acerca da bolacha e do biscoito, a sua origem e processos ancestrais de fabrico, para melhor compreenderem o propósito da visita. Estas informações adicionais, em jeito de curiosidade, foram por nós transmitidas. A este propósito, Campos (citado por Morgado & Reis, 2007) refere que

o saber profissional docente não se confina ao mero domínio dos conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares, à metodologia de ensino ou às ciências da educação, nem ao domínio de técnicas e rotinas de ensino. É a capacidade de mobilizar todos estes saberes face a cada situação educativa concreta, no sentido da consecução das aprendizagens (p. 22).



Figura 13. Preparação, visita e pós-visita à Moaçor

Em conformidade com o que foi planejado, o ponto mais alto desta intervenção foi de todo inovador e surpreendente para os alunos. Na impossibilidade de os transportarmos até um museu, surgiu a ideia de trazer o museu à escola (ver Figura 14). Após esta confirmação, foi fomentado um diálogo com os alunos acerca dos museus, nomeadamente o que expõem, do que é na realidade um museu, tipos de museus que pudessem conhecer e das exposições que pudessem oferecer. Por outro lado, também se pretendia que os alunos tivessem a noção de que o Museu Móvel Carlos Machado é o único no país, e das atividades que desenvolve nas escolas. Importa salientar que a vinda do Museu à escola ainda foi no âmbito das atividades económicas, uma vez que o mesmo expunha uma coleção de utensílios e quadros alusivos a esta temática. Posto isto, procedeu-se à construção de um texto de características descritivas acerca da visita do Museu Móvel. Este texto obedeceu a critérios de planificação, textualização e revisão, como vinha sendo hábito ao longo de todos os exercícios de escrita efetuados com os alunos.



Figura 14. Visita do Museu Móvel Carlos Machado

Como forma de fecharmos com chave de ouro, procedemos à construção de um dicionário ilustrado de turma (ver Figura 15). Esta atividade foi o culminar de um processo de recolha de palavras efetuado ao longo do Estágio Pedagógico, em que os alunos recolheram e registaram as palavras desconhecidas dos inúmeros textos trabalhados. Nesta sequência, cada aluno teve uma ou mais palavras registadas no seu caderno, verificaram e registaram o seu significado utilizando o dicionário em formato papel ou *online*. Após este exercício, chegara a altura de as ordenarem por ordem alfabética para a construção do dicionário. Assim sendo, a ordenação das palavras foi realizada em grande grupo, no quadro, e cada aluno teve a oportunidade de escrever a sua/s palavra/s no computador e posteriormente ilustrá-la/s. Importa referir que a utilização do dicionário *online* para averbar o significado das palavras, passou pela

elucidação do que é bom e do que não é fidedigno, para que os alunos percebessem que nem tudo o que existe na internet é fidedigno.



Figura 15. Elaboração do dicionário ilustrado

Esta semana de cinco dias foi o culminar de um processo enriquecedor e imprevisto, sendo a mesma o término das nossas intervenções formais. Desta forma, Morgado (2007) refere-se a esta etapa como sendo entendida “como (...) precedente à entrada na profissão, a fase inicial que tem vindo a ser configurada como o início de um processo de aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional que se prolonga ao longo da vida de toda a carreira docente” (p. 44). Assim sendo, e corroborando esta ideia, tentámos sempre desenvolver e aperfeiçoar o nosso desempenho enquanto profissionais do ensino, apostando numa visita de estudo, na visita do Museu Móvel Carlos Machado à escola, atividades de expressão plástica e ainda de expressão físico-motora.

Aliado a estas atividades esteve sempre subjacente o objetivo de garantir o sucesso de todo o grupo e de cada aluno em particular, fomentando sempre o interesse pelas atividades realizadas e tentando sempre surpreender os alunos com novos desafios. Nesta sequência, apostámos numa prática que promovesse a instrução, a socialização e o crescimento dos alunos enquanto pessoas, sem esquecer o “contexto de acção, que exige constantes actualizações e adaptações, orientando-se numa perspectiva prática, reflexiva, tendo sempre questões inerentes «o que ensinar?», «em que sentido?», «como?», «a quem?», «onde?» e «porquê?» (Cunha, 2008, p. 63).

E foi atendendo a estes pressupostos que desenvolvemos as nossas atividades nestas últimas intervenções formais, sem esquecer o sentido, a forma, o porquê, e o nível das crianças a que se destinavam as atividades.

2.3. Viagens entre o estagiar e o orientar: dinâmicas e desafios para um diálogo entre estagiários e professores

Neste ponto do nosso trabalho procuraremos fazer uma explanação daquilo que foi o nosso estudo empírico, atendendo à análise que se pretendia fazer, nomeadamente, saber o lugar que os Orientadores Cooperantes ocupam no desenvolvimento dos Estágios Pedagógicos de futuros Professores e Educadores. Desta forma, neste ponto, convidamos o leitor a uma viagem àquele que foi o percurso metodológico que seguimos ao longo da realização da nossa investigação

2.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha

2.3.1.1. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi a técnica utilizada na nossa investigação que nos permitiu recolher as representações dos professores em relação à temática a desenvolver (Anexo I e II). Desta forma, esta técnica de recolha de dados, é associada frequentemente a metodologias de recolha de dados quantitativos, pelo que Gil (1999) refere que é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo conhecimento de opiniões, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (p. 128). Mais acresce, que é uma técnica que constitui “uma forma rápida e relativamente barata de recolher um determinado tipo de informação” (Bell, 2010, p. 118) e permite abranger um maior número de pessoas numa extensa área geográfica (Gil, 1999).

Nesta ordem de ideias, estes métodos quantitativos têm como objetivo principal “a generalização dos resultados de uma determinada população em estudo a partir de uma amostra” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 178), sendo esta a nossa opção metodológica.

Aberto este cenário, este estudo foi realizado a uma amostra de 71 estagiários e 13 professores cooperantes (PC). Não podemos deixar de realçar que antes de aplicarmos o questionário realizámos um pré-teste a dois professores, suportados pela ideia de Silva e Barbas (2006), que evidenciam a importância desta prova preliminar por se tratar “de

um ensaio geral para verificar como se comporta o instrumento de dados construído, na situação real” (p. 35). Mais se adianta que o questionário foi elaborado no GoogleDocs, pelo que os inquiridos no pré-teste o consideraram rápido, cómodo e eficaz.

Importa ainda referir que foram respeitados os princípios éticos ao longo de todo o percurso metodológico. Esta questão é defendida por Lima (2006) que nos refere a importância desta questão em todas as etapas do processo investigativo, passando pela escolha do tema e a definição das questões de pesquisa, seleção dos participantes, à forma de recolha de dados, à redação do texto, passando pela publicação dos resultados (p. 139).

Aberto este cenário, e para que melhor possamos compreender os dados que passaremos a analisar, será importante olharmos para o Quadro 2 que faz a síntese dos dados recolhidos para os três momentos basilares da prática pedagógica: pré-ação, ação e pós-ação. Importa referir que os dados estão orientados em termos de **SIGNIFICATIVO, PERTINENTE E RELEVANTE** (1- Nada SPR; 2- Pouco SPR; 3- Relativamente SPR; 4- Um Pouco SPR e 5- Muito SPR). Aberto este cenário, passaremos a analisar os dados recolhidos, de modo a aferirmos as conceções de orientandos e orientadores, comparando, assim, as suas respostas.

Quadro 2. Síntese dos dados recolhidos para o EP em 1.º Ciclo do Ensino Básico

1- O papel do(a) meu/minha orientador(a) de escola, em termos de pré-ação		Estagiários/as					Professores/as Orientadores				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pre-ação	1.1- Na observação das rotinas do grupo para melhor planificar foi	1	4	5	21	40	0	0	2	3	8
	1.2- Na elaboração do Projeto Formativo Individual foi	9	13	4	25	20	0	2	3	6	2
	1.3- Na idealização de diferentes recursos e metodologias foi	2	21	6	31	11	0	0	1	4	8
	1.4- Na planificação de práticas inovadoras foi	21	17	15	8	15	0	0	0	9	4
	1.5- Na fundamentação das opções tomadas foi	8	17	21	15	15	0	0	1	8	4
	1.6- Na adaptação do currículo às idades das crianças foi	2	3	4	21	41	0	0	0	9	4
	1.7- Na construção de recursos pedagógico-didáticos foi	1	5	40	15	10	0	1	2	7	3
	1.8- Na diversificação dos recursos pedagógico-didáticos foi	2	3	4	22	40	0	0	2	7	4

	1.9- Na adaptação dos recursos ao(s) nível(eis) de aprendizagem das crianças foi	2	3	4	21	41	0	0	2	5	6
2- O papel do(a) meu/minha orientador(a) de escola, durante a ação											
Ação	2.1- Na adaptação da sequência didática à ação educativa anterior do(a) educador(a) ou do(a) colega) foi	2	3	4	22	40	0	0	2	5	6
	2.2- Na adaptação das sequências didáticas às necessidades do grupo foi	21	17	15	8	15	0	0	0	6	7
	2.3- No auxílio ao trabalho com as crianças com Necessidades Educativas Especiais foi	2	3	4	22	40	0	0	2	8	3
	2.4- Na gestão de imprevistos ou contratempos foi	1	4	4	27	36	0	0	0	6	7
	2.5- Na gestão da distribuição de tarefas na sala de aula foi	2	3	4	20	42	0	0	1	7	5
	2.6- Na gestão do tempo foi	3	2	5	20	41	0	0	1	7	5
	2.7- Na gestão da organização espacial da sala de atividades foi	1	6	6	23	35	0	0	2	7	4
	2.8- No apoio à exploração das potencialidades pedagógicas dos recursos construídos foi	1	5	5	20	40	0	1	1	6	5
	2.9- Na utilização de recursos audiovisuais nas minhas atividades foi	2	4	5	10	50	0	1	2	4	6
	2.10- No assegurar do cumprimento das regras da sala de atividades foi	1	1	7	20	32	0	1	6	2	5
	2.11- Na motivação das crianças para a aprendizagem foi	1	2	9	18	41	0	1	2	6	4
	2.12- No incentivo ao meu relacionamento com as crianças em contexto de sala de atividades foi	1	5	5	10	50	0	1	2	3	7
	2.13- No incentivo ao meu relacionamento com o(a) colega de estágio foi	1	0	5	20	45	0	1	1	2	9
	2.14- Na superação de dificuldades inerentes à prática pedagógica foi	2	4	10	25	30	0	0	3	4	6
3- O papel do(a) meu/minha orientador(a) de escola, na pós-ação											
Pós-ação	3.1- Na avaliação das crianças do grupo foi	1	6	5	15	44	0	0	1	3	9
	3.2- Na reflexão sobre a prática diária em reuniões de pequeno grupo foi	1	0	10	20	40	0	0	2	2	9
	3.3- Na avaliação da prática pedagógica dos estagiários foi	1	2	8	25	35	0	0	0	4	9

Para uma leitura mais lúcida da tabela e dos dados apresentados, passaremos a organizar esta explanação fazendo, em primeiro lugar uma análise mais geral dos mesmos para, posteriormente fazermos uma análise mais pormenorizada.

Assim sendo, importa referir que nem sempre houve concordância de opiniões entre os dois grupos participantes, sendo que a importância atribuída nos diferentes itens questionados varia, ou seja, os estagiários tendem a atribuir uma menor importância ao papel dos professores cooperantes do que aquela a que eles próprios se atribuem. No cômputo geral, denota-se uma substancial importância do papel do professor durante os três grandes momentos da prática pedagógica, corroborada pela mancha gráfica de cor verde onde os estagiários (E) atribuem 4 e 5 SPR (significativo, pertinente e relevante) aos seus professores cooperantes (PC).

Relativamente aos momentos da ação, nomeadamente à observação das rotinas do grupo para uma planificação mais sustentada, as opiniões foram coincidentes, sendo que a maioria dos E atribuíram grande importância aos PC neste domínio. Já na ajuda à elaboração do Projeto Formativo Individual (PFI), as opiniões são bastante dispares. Neste seguimento, a maioria dos inquiridos refreiu a total falta de ajuda na elaboração deste documento orientador da prática. Já os PC referiram que tiveram uma grande importância a este nível. O mesmo aconteceu relativamente à planificação de práticas inovadoras, sendo que podemos corroborar este item com um excerto de uma E que de seguida transcrevemos

“[n]ão posso dizer que a minha professora cooperante não tenha tido um papel importante no meu estágio, mas o que mais me desgostou foi a professora custar a aceitar ideias inovadoras com medo de não darem certo, O que ela nunca compreendeu é que não nos ensinam a ser professores tradicionais, mas a pensarmos a educação noutros moldes. Foi uma pena”.

No que concerne à fundamentação das opções tomadas, as opiniões pouco ou nada divergem. Já na adaptação do currículo às idades das crianças, os E respondem que o papel dos PC foi muito SPR, assim como na adaptação dos recursos ao nível etário das crianças. Já na construção de recursos pedagógico-didáticos, os E não colocam os PC numa situação muito favorável, uma vez que atribuem uma certa relatividade ao papel dos mesmos neste domínio, opinião que não é partilhada pelos PC. Desta forma, poderemos reproduzir uma resposta de uma PC a este respeito.

“[e]m relação aos materiais pedagógicos, as minhas orientandas não eram muito criativas, pelo que foi necessária uma grande ajuda neste aspeto”.

No que respeita à ação, as opiniões são quase sempre coincidentes, sendo que apenas num item deste momento as opiniões divergiram em grande escala. Assim sendo, a maioria dos E retiraram a importância que os PC consideram ter a adaptação das sequências didáticas às necessidades do grupo. Nesta ordem de ideias, ficou patente que a este nível os E sentiram-se fragilizados pela falta de ajuda nesta área. Em todos os outros pontos do questionário, as opiniões não se distanciaram muito, havendo bastante equidade nas respostas.

Em questões de pós-ação, as opiniões voltaram a ser coincidentes, denotando-se uma relação de ajuda entre E e PC, uma vez que nos três itens da avaliação (crianças, prática diária e prática dos estagiários) ambos os grupos de participantes atribuíram uma classificação de muito SPR ao papel dos PC neste domínio.

Capítulo III

Estágio
Pedagógico na
Educação
Pré-escolar



3. Práticas Educativas em contexto da Educação Pré-escolar

3.1. Características dos contextos de intervenção

3.1.1. O meio

3.1.2. A escola

3.1.3. A sala de atividades

3.1.4. O grupo de crianças

3.1.4.1. Características gerais do grupo de crianças

3.1.5. Características dos participantes no nosso estudo

3.2. A Ação Educativa no contexto da Educação Pré-escolar

3.3. Viagens entre o estagiar e o orientar: dinâmicas e desafios para um diálogo

enter Estagiários e Educadores

3.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha

3.3.1.1. O inquérito por questionário



O presente capítulo será inspirado no anterior, e será dedicado às práticas desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico I, que decorreu no contexto da Educação Pré-escolar. Atendendo à estrutura escolhida, faremos uma contextualização do meio, da escola, da sala de atividades e do grupo de crianças, tendo em atenção o Projeto Curricular de Escola (PCE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e os processos individuais das crianças. Importa ainda salientar, que também contribuíram para esta caracterização as observações diretas que foram feitas ao grupo, ao meio envolvente e à dinâmica da escola.

Tal como no Estágio Pedagógico do 1.º CEB, para que toda esta caracterização e recolha fosse possível, foi importante a consulta de documentos norteadores da ação educativa, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Também aqui o Projeto Formativo Individual (PFI), desenvolvido, uma vez mais, no início do Estágio Pedagógico, desempenhou um papel relevante e facilitador de uma melhor sistematização e tomada de consciência da realidade educativa em que iríamos intervir. Desta forma foi-nos possível ter um olhar mais abrangente acerca de todos os fatores condicionantes da nossa prática educativa, internos ou externos ao grupo de crianças.

3. Práticas Educativas em contexto da Educação Pré-escolar

3.1. Características dos contextos de intervenção

3.1.1. O meio

O Estágio Pedagógico I, realizado na Educação Pré-Escolar, decorreu numa escola localizada na periferia do centro urbano da cidade de Ponta Delgada, a que chamámos a *Escola Verde*. A população residente está intimamente ligada aos setores primário e secundário (agricultores, mão de obra civil, empregados comerciais, funcionários dos serviços públicos, entre outros), sendo a agricultura a principal atividade económica.

No que respeita às principais instituições locais, e que de algum modo foram uma mais-valia para as aprendizagens nas nossas crianças, temos um Centro Cultural, a junta de Freguesia, um ATL, comércio e alguns serviços.

Neste contexto, a interação das crianças com o meio envolvente tornou-se uma questão bastante importante, tal como é referenciado nas OCEPE (2016), para o conhecimento que terão “sobre a paisagem local, ou seja, o reconhecimento dos seus elementos sociais, culturais e naturais e a interação entre eles, contribu[indo] para melhorar a ligação afetiva e pessoal com esta, alicerçando a identidade local e o sentido

de pertença a um lugar” (p. 90). O mesmo documento acrescenta ainda que “esta atitude de pertença positiva para com o lugar onde se vive é desenvolvida, em paralelo, com um maior sentido de responsabilidade para salvaguardar valores locais (naturais, sociais, históricos) com a consciencialização para as consequências das ações humanas sobre o território” (p. 90), sendo este o objetivo da promoção da relação das crianças com o seu meio envolvente.

3.1.2. A escola

No que diz respeito à caracterização da instituição escolar, há a necessidade de se considerar três componentes que, em conjunto, formam esta instituição: a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social. Relativamente à estrutura física, a escola dispunha de 5 salas de jardim-de-infância, que funcionavam em pisos diferentes. Podíamos também encontrar, em cada piso, duas casas de banho, uma ou duas salas de apoio e salas para as turmas de currículo adaptado (TPCA'S). No rés-do-chão existia uma sala de professores, uma UNECA, um polivalente, que também era utilizado como ginásio, uma sala de coordenação, um refeitório, várias arrecadações, uma biblioteca, que também funcionava como sala de recursos, um recreio ao ar livre e um pequeno alpendre. No 1.º piso existia uma reprografia que servia de apoio a educadores/as e professores/as. O recreio ao ar livre tinha alguns espaços verdes, tendo um local com equipamentos de carácter lúdico, como escorregas e outros divertimentos, sendo o pavimento com material antiderrapante para assegurar a segurança das crianças. No alpendre as crianças podiam brincar livremente, em especial quando as condições meteorológicas não permitiam ir para o exterior.

Relativamente à estrutura social, a escola possuía um corpo docente de 7 educadoras, sendo que uma delas era educadora do núcleo de educação especial e prestava apoio pedagógico personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), havendo também uma educadora de apoio educativo e de substituição. No 1.º Ciclo o corpo docente era de 9 professores/as no ensino regular, 3 nas turmas de TPCA e um professor de apoio personalizado a um aluno. Para a educação física estavam em leção quatro professores e dois na área de inglês. A escola contava ainda com 8 auxiliares (6 assistentes operacionais e 2 assistentes técnicos).

Outra questão a não esquecer, é o facto de ser uma Eco Escola (Escola Ecológica). Neste contexto, procurava-se fazer a separação dos resíduos, assim como a utilização, nas

diferentes atividades, de todo o material reciclado possível. Desta forma, pretendia-se fomentar nas crianças a ideia da separação dos lixos, a sustentabilidade ambiental e o aproveitamento de materiais passíveis de serem reutilizados.

3.1.3. A sala de atividades

No sentido de auxiliar a caracterização da sala de atividades, veja-se a Figura 16, que revela a planta da sala. Esta sala onde realizámos a nossa prática pedagógica situava-se no 1.º andar, sendo uma sala ampla que contemplava diversos recursos facilitadores do processo de ensino/aprendizagem. A sala possuía uma porta que dava para a área de sujos, partilhada por outra sala de Educação Pré-escolar. As paredes da sala tinham um painel em acrílico, o que dificultava a sua utilização para expor os trabalhos das crianças, sendo utilizada para colocar quadros das rotinas diárias. Desta forma os trabalhos eram expostos nos armários e paredes, uma vez que apenas existia um pequeno painel de cortiça e um quadro de ardósia. Este quadro de ardósia era utilizado para escrever a data, para que as crianças a pudessem reproduzir nos seus trabalhos. Junto à porta existia uma bancada com um lavatório, muito útil para a higienização das mãos e dos materiais utilizados em momentos dedicados às Artes Visuais. A outra bancada permitia a arrumação de jogos e outros materiais, assim como as produções que iam sendo elaboradas pelas crianças, até serem organizadas nas suas caixas ou capas

Relativamente ao espaço da sala, esta era dividida em diferentes áreas de trabalho: jogos de mesa, construções, garagem, casinha, plasticina, plásticas, oficina de escrita, computador e biblioteca (ver Figura 16). Atendendo a esta disposição, passaremos a referir alguns aspetos que consideramos pertinentes para a persecução de aprendizagens por parte das crianças durante toda a ação educativa.

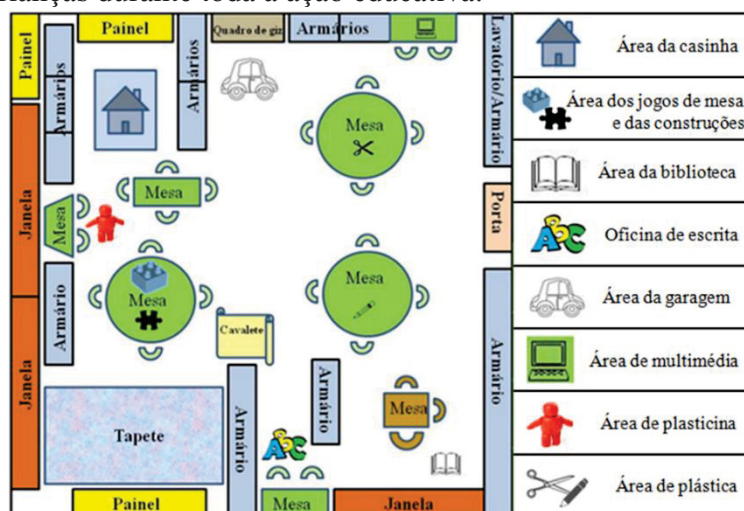


Figura 16. Planta da sala de atividades do Pré-Escolar

Assim sendo, área da biblioteca não era frequentada por muitas crianças, sendo registado que era a área com menor frequência, dados obtidos durante a observação e ainda durante as primeiras intervenções do par pedagógico a operar nesta sala. Esta situação poderia ser revertida com um projeto implementado, “O Livro Viajante” que procurou fomentar o gosto pela leitura. Por outro lado, também se tentou munir esta área com outro tipo de livros que fossem ao encontro dos interesses do grupo, sempre com o mesmo objetivo. Por outro lado, a crescente procura desta área, facilitou o desenvolvimento de competências a nível comunicacional, tão importantes para este grupo.

A zona da oficina da escrita também não era muito frequentada pelas crianças, mas ao longo das intervenções já se notava uma clara adesão a esta área, o que nos leva a pensar que as primeiras abordagens à escrita, realizadas aquando das primeiras intervenções, tinham resultado numa clara motivação das crianças para a escrita. Desta forma, acreditamos que a crescente procura e exploração desta área, desenvolveu competências de escrita, em que as crianças faziam os seus registos para comunicar algo. Por outro lado, também começavam a perceber que letras formam palavras e que palavras formam frases.

Foi ainda criada uma nova área na sala, a dos fantoches, para que as crianças pudessem manusear objetos e fantoches a partir de histórias, assim como desenvolver a sua oralidade e a sua motricidade fina, caminhando para um processo comunicacional cada vez mais desenvolvido e assertivo.

Em suma, a exploração de todas as áreas de interesse pelas crianças, foi facilitadora de diferentes experiências de aprendizagem, nomeadamente a nível comunicacional, expressivo, desenvolvimento de motricidade, jogo simbólico, e não menos importante, o estabelecimento e interiorização de regras.

3.1.4. O grupo de crianças

De uma forma ampla, este conjunto de crianças integrava-se num grupo de 18 crianças de Jardim de Infância com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade.

Mais se reforça que era um grupo bastante heterogéneo a todos os níveis, sendo que treze crianças tinham, naquele ano, a sua primeira frequência em jardim-de-infância. Do restante, tínhamos a C3 que era acompanhada na terapia da fala, pela psicóloga do Centro de Desenvolvimento Infante-Juvenil dos Açores (CDIJA) e ainda pelo núcleo de

Educação Especial da escola. Destaca-se ainda, dois adiamentos de matrícula - C6 e C9- sendo que o C6 era acompanhado pelo núcleo de Educação Especial da escola e pela terapeuta da fala, apresentando um atraso global de desenvolvimento psico-motor de causa multifatorial. Por outro lado, era uma criança que apresentava uma fraca assiduidade à escola. No que respeita ao C9, era acompanhado pela proteção de menores e tribunal de apoio à família, e ainda pelo núcleo de Educação Especial da escola. A C15 também era acompanhada pela terapeuta da fala, pela psicóloga e ainda pela proteção de menores, apresentando no ano letivo anterior uma fraca assiduidade à escola

3.1.4.1. Características gerais do grupo de crianças

No que diz respeito às maiores potencialidades do grupo com o qual se desenvolveu o Estágio Pedagógico I, podemos afirmar que as crianças que constituíam o mesmo eram bastante meigas e denotavam potencial para a aprendizagem. Por outro lado, também se verificou ser uma enorme potencialidade, o facto de ser um grupo com treze crianças com primeira frequência no Pré-escolar, o que foi potenciador de novas estratégias e dinâmicas que levaram ao conseqüente sucesso educativo do grupo.

Ao longo do período de observação, bem como no decorrer das primeiras intervenções foi notória a maior dificuldade deste grupo, a resistência ao cumprimento de regras, dentro e fora da sala. Assim sendo, constatámos alguns problemas comportamentais que poderiam ser um *handicap* para a organização do grupo e das atividades, pelo que foi uma questão a ser trabalhada diariamente. Há ainda a referir que existiam crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que necessitam de um acompanhamento mais individualizado.

Por último, poderemos registar a dificuldade das crianças ao comunicarem ideias, opiniões, sentimentos e emoções de forma clara e fundamentada, sendo necessário um trabalho muito incisivo no domínio da comunicação oral e abordagem à escrita.

3.1.5. Características dos participantes no nosso estudo

Feita a caracterização dos contextos onde se desenvolveu a nossa ação educativa, entendemos igualmente relevante caracterizar, também, as Estagiárias/os e as Educadoras que integraram o nosso estudo empírico. Mais se acrescenta que, tal como já explicámos no contexto de estágio anterior, o objetivo destes questionários consistiu em perceber as opiniões e perceções das/os participantes relativamente ao lugar e à importância do/a

orientador/a cooperante na ação educativa dos futuros/as professores/as e educadores/as, nomeadamente nos três momentos basilares da prática pedagógica: preação, ação e pós-ação.

Mais se adianta que, o nosso estudo teve como participantes, os mesmos estagiários/as de três turmas do Estágio Pedagógico II, sendo que teve a participação de 71 estagiários/as, perfazendo 100% de respostas ao questionário elaborado para este fim. Em termos de educadores cooperantes das escolas, participaram 13 inquiridos, perfazendo, também, 100% da amostra escolhida.

3.2. A Ação Educativa no contexto da Educação Pré-escolar

“Quem tenta ajudar uma borboleta a sair do casulo a mata.

Quem tenta ajudar um broto a sair da semente o destrói. Há certas coisas que não podem ser ajudadas. Tem que acontecer de dentro para fora!”

Rubem Alves S/D

Neste ponto do nosso trabalho, e seguindo os moldes do Estágio Pedagógico II, apresentaremos as várias atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Pedagógico I, que decorreu na educação Pré-escolar. Atendendo ao quadro que se apresenta de seguida (ver Quadro 3), que contempla todas as atividades desenvolvidas ao longo das seis intervenções, três conjuntas e três individuais, procuraremos fazer uma análise de como este processo decorreu.

Com a certeza de que não existe um método correto ou perfeito coube-nos usufruir do que de melhor existia em cada criança para o desenvolvimento de uma prática integrada e globalizadora, seguindo especialmente as premissas de um paradigma socioconstrutivista e interativo que, de acordo com Jonnaert (2009), apela à construção do conhecimento pelo próprio aluno, através das interações que ele estabelece com o meio que o rodeia, a partir do que já viveu e das interações com os outros. Ainda na perspetiva de Ruel (1994), citado por Jonnaert (2009, p. 102), “o sujeito que aprende não fotografa o mundo, reconstrói-o incessantemente reconstruindo-se a si mesmo”.

Desta forma, esta interação social entre a estagiária e as crianças, tornou-se um fator fundamental para o processo de ensino/aprendizagem dos mesmos no sentido em que permitiu um maior envolvimento na atividade, um maior interesse e motivação pois

a “cooperação promove um maior envolvimento com as tarefas e uma maior motivação intrínseca para aprender” (Rodrigues, 2012, p. 15).

1.ª intervenção – A												
	16 de outubro de 2017											
	Canção da alimentação											
	Introdução ao mapa dos comportamentos											
	Exploração da história “O dia em que a barriga rebentou”											
	Reconto da história											
	Escolha dos alimentos saudáveis para o pequeno almoço											
	Coração											
	Colagem de elementos no painel do outono											
	Jogos de orientação e regras											
	Introdução do mapa de registo das áreas											
	Reconto da história											
	Exploração da história “O Senhor aniversário e as suas 19 janelas”											
	Exploração da Lagarta Comilona em 3D											
	Construção do painel do outono											
	Apresentação da boneca Teté											
	Diálogo sobre as características das frutas do outono											
	Exploração da história “A Lagarta Comilona”											
	Pintura das folhas do outono											
	Leitura imagética do pictograma das cores e frutos do outono											
	Explicação da atividade do painel do outono											

<p>Elaboração da lista de compras Visita ao supermercado Exploração de uma história sobre a roda dos alimentos Construção da roda dos alimentos com alimentos reais</p>																							
<p>Pequeno almoço saudável Atividade de construção de conjuntos com as propriedades e critérios dos alimentos Colocação da mesa de forma adequada Construção de um prato saudável</p>																							
<p>Decoração da mola para o mapa dos compartimentos Preparação para a visita de estudo à Moaçor Jogo da roleta (adivinhas) Introdução da caixa de trabalho autónomo Lanche saudável</p>																							
<p>Visita à Moaçor Registo da visita Confeção de uma salada de frutas Preenchimento de um painel de contagem (CPA)</p>																							
<p>17 de outubro de 2017</p>																							
<p>18 de outubro de 2017</p>																							

19 de outubro de 2017	Exploração da história “A sopa verde” Reconto da história Exploração de rimas da história Exploração de imagens com palavras que rimam Desenho dos objetos que rimam Construção do painel das rimas malucas Jogos de movimento																							
6 de novembro de 2017	Exploração da história “uma turma com emoções” Reconto da história Construção das garrafas sensoriais Construção dos bonecos das emoções																							
7 de novembro de 2017	Marcação da emoção do dia anterior Exploração da história “Pipi e Popó” Diálogo para descobrir o final da história Registo em desenho sobre o final da história Introdução do caderno das emoções(tristeza)	☺																						
8 de novembro de 2017	Visualização de um PowerPoint da história “O Cuquedo” Interpretação conjunta da narrativa com base no questionamento e reconto oral Desenho do Cuquedo																							

Tal como podemos verificar da observação do quadro, foram planificadas e implementadas 137 atividades, sendo que algumas destas atividades foram realizadas em conjunto com o nosso colega de estágio.

À semelhança do que foi feito no estágio do 1.º Ciclo, pretendeu-se intervir de forma estruturada, gerindo as nossas planificações sem esquecer os momentos de reflexão tão necessários para uma intervenção cada vez mais significativa. Para que tal fosse possível, passámos por um processo de duas semanas de observação, tão importante para o conhecimento mais aprofundado dos nossos contextos de intervenção, sendo que esta é “plenamente aceite como estratégia de investigação e de formação de professores” (Vieira, 1993, citado por Maçaroco, 2014, p. 21), pelo que, através da mesma poderemos conhecer o grupo de forma a podermos definir estratégias eficazes para colmatar possíveis lacunas existentes.

Importa referir que durante o tempo de observação realizámos alguns apontamentos interventivos, nomeadamente a introdução dos quadros de presenças, tempo e tarefas, durante o acolhimento. Procedemos ainda a momentos em que contámos histórias de acordo com o momento de adaptação que se vivia naquele grupo, funcionando como uma estratégia para que as crianças percebessem a importância de se inserirem e serem pertença de um outro grupo que não apenas as suas famílias

Desta forma, estes primeiros momentos de intervenção, não planificada, funcionaram como forma de interagir com as crianças e iniciar um processo de apropriação do verdadeiro sentido do saber profissional docente que “não se confina ao mero saber dos conhecimentos científicos relativos aos conteúdos escolares, à metodologia de ensino ou às ciências da educação, nem ao domínio de técnicas e rotinas de ensino” (Campos, 2002, citado por Reis & Morgado, 2007, p. 52), mas à capacidade de “mobilizar todos os saberes face a cada situação concreta, no sentido da consecução das aprendizagens” (Campos, 2002, citado por Reis & Morgado, 2007, p. 52).

No que respeita à estrutura da tabela apresentada, e de forma a clarificar a observação dos leitores, optamos por identificar as diferentes áreas, domínios e subdomínios, quando estes existiam, a verde. Assim sendo, e uma vez explicada a forma como o quadro deverá ser interpretado, passaremos a relatar a forma como decorreu a ação educativa ao longo das seis intervenções. Os símbolos identificados na coluna das “Rotinas”, servem para perceber que aquelas atividades passaram a funcionar durante as diferentes intervenções, tal como aconteceu no 1.º Ciclo.

Mais se acrescenta que, a descrição mais pormenorizada desta tabela poderá ser lida no Memorando de Práticas do Estágio Pedagógico I, que remetemos para consulta no Anexo III, à semelhança do que foi feito aquando do Estágio Pedagógico II.

Assim sendo, passaremos a elencar as principais linhas de atuação deste EPI, de forma a que o leitor possa ter uma ideia do que foi realizado, principais objetivos de aprendizagens, desafios ou mesmo dificuldades.

Aberto este cenário, a nossa primeira intervenção conjunta, **que decorreu de 02 a 04 de outubro de 2017**, foi planificada de acordo com as temáticas previamente definidos pela educadora cooperante, considerando as necessidades e interesses das crianças, dos quais fomos tomando consciência com o passar do tempo, ao longo do estágio, sem nunca esquecer os documentos orientadores para a Educação Pré-escolar. Nesta sequência, esta intervenção teve como foco a exploração da temática do outono. No entanto, importa salientar que o grande desafio foi o momento do acolhimento, pelo que um fio condutor pareceu-nos pertinente para que as crianças se sensibilizem para o facto de existirem rotinas que devemos seguir para um melhor funcionamento da sala de atividades. Assim sendo, o acolhimento privilegiou a área da expressão e comunicação, uma vez que as OCEPE (2016) referem que a linguagem indispensável “para que a criança intera[ja] com os outros, exprim[a] os seus sentimentos e emoções de forma própria e criativa, da[ndo] sentido e representa[ando] o mundo que a rodeia” (p. 43). Desta forma, este fio condutor, passou pela exploração dos quadros de registo diário, nomeadamente os quadros do tempo, presenças e tarefas (ver Figura 17).



Figura 17. Quadros de registo diário

Também poderemos destacar, nesta intervenção, as narrativas exploradas, nomeadamente “O Senhor ano e as quatro estações”, “A lagarta comilona”, e “O Senhor Aniversário e as suas 19 janelas”. Mais se acrescenta que as narrativas tiveram suportes diferentes, passando pelo tapete narrativo, Powerpoint, até à utilização de fantoches de vara. Esta estratégia pode ser justificada recorrendo às OCEPE (2016) que nos dizem que através de “gestos, movimentos do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (p. 51). Desta forma, consideramos que, através de qualquer coisa que tenha significado para a criança, os conceitos são interiorizados de forma mais eficaz, pelo que optamos por dar significado à representação simbólica, tão do agrado das mesmas. A este respeito, Arends (1995) diz que “o ensino, numa perspectiva construtivista, não é entendido como o relato e transmissão de verdades estabelecidas aos alunos” (p. 4), indo mais longe ao acrescentar que é importante “proporciona[r]-lhes] experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir” (p. 4). E estes significados também foram pensados em termos de reconto da história, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de manipular os fantoches de vara ao fazerem o reconto da história, as imagens e até uma lagarta em 3 D.

Atendendo a este encadeamento de ideias, fizemos a exploração da história “O Senhor Aniversário e as suas janelas”, da nossa autoria, sendo uma outra estratégia utilizada. Este momento foi o ponto mais alto deste dia, uma vez que com esta história pretendeu-se, para além de reutilizar o painel explorado no dia anterior, que as crianças consolidassem os conceitos temporais de ano, meses e dias, assim como das estações do ano. Nesta sequência, a história pretendeu explorar com as crianças os seus aniversários no que respeita ao dia, mês e estação do ano (ver Figura 18). De acordo com as OCEPE (2016) as crianças deverão reconhecer unidades básicas de tempo, diário, semanal ou anual (p. 89) e saber como essas variações poderão influenciar as suas vidas (OCEPE, 2016, p. 89).



Figura 18. Painel da história “O Senhor Ano e as Quatro Estações” / quadro dos aniversários do outono com diferentes técnicas de pintura (pincel, cotonete, dedo, rolo) e papel amarrotado (ver Figura 19). Esta estratégia permitiu que as crianças pudessem “desenvolver capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produções plásticas” (OCEPE, 2016, p. 50). Importa acrescentar que a pintura dos frutos foi iniciada com a leitura imagética de um pictograma com as cores e os frutos do outono, suportado pelas OCEPE (2016) que alertam para a importância das crianças compreenderem “mensagens orais em situações diversas de comunicação” (p. 62). A utilização do pictograma serviu para que as crianças percebessem que imagens correspondem a palavras, fazendo essa correspondência. Por outro lado, também ambicionávamos introduzir novos vocábulos, utilizando alguns frutos que não faziam parte do imaginário das crianças, como o marmelo, a romã ou o diospiro.



Figura 19. Atividade de plástica para construção do painel do outono

Atendendo ao exposto acerca desta intervenção conjunta, de uma forma geral, a intervenção revelou-se bastante positiva no que diz respeito ao desempenho das crianças e enriquecedora para nós, enquanto “aprendizes” e em termos de aprendizagens que fomos adquirindo ao longo dos três dias. Desta forma, permitiu-nos sair da nossa zona de conforto, aquando das observações, e iniciar as crianças em estratégias diferentes e diversificadas, assim como na exploração de novos materiais. Assim sendo, o trabalho

realizado ao longo dos três dias, objetivava uma diversificação de estratégias de aprendizagem para as crianças e para nós, o que consideramos ter sido conseguido. No seguimento desta ideia de inovação, Penim (2014, p. 100), afirma que [é] a diferença que nos abre novas aprendizagens. Ninguém aprende com mais do mesmo!”, pelo que procurámos inovar em todas as intervenções, em termos de estratégias e materiais.

Desta forma, e a partir de uma análise cuidada da avaliação/reflexão após a nossa primeira intervenção conjunta, em relação às crianças em geral e em relação aos objetivos de aprendizagem, propusemo-nos a elaborar uma planificação atendendo às lacunas observadas, às dificuldades mais prementes das crianças e ainda à constante inovação e diversidade de atividades e materiais a utilizar. A este respeito, Cunha (2008) refere que “[e]m tempos de mudança, é por vezes necessário olhar e sistematizar o *já feito*, o *já pensado*, o *já escrito*, para que a mudança se concretize efectivamente. Aí residem as fontes de inspiração do «*Novo*»” (p. 14). Por outro lado, pretendeu-se continuar a lógica de uma participação ativa das crianças nas atividades propondo-as a intervir de forma mais participada, para que fizessem parte de todo o processo de aprendizagem. Acreditamos que o facto de as crianças participarem ativamente nas atividades, as encoraja a comunicar as suas ideias, opiniões e sentimentos, proporcionando um elo de ligação com toda a temática a desenvolver ao longo da semana intensiva que passamos a descrever.

Assim sendo, a nossa primeira semana individual, decorreu entre os dias 16 e 19 de outubro de 2017. Quanto às atividades realizadas durante esta intervenção, serviram para explorar a temática da alimentação, sem esquecer a alimentação saudável. Assim sendo, foram exploradas algumas narrativas, variando os suportes. Importa referir que voltámos a apostar no reconto das narrativas, quer oral, quer com a manipulação de objetos pertencentes aos suportes apresentados. No que respeita à escolha sucessiva de histórias para introduzir as atividades, prendeu-se com a oportunidade que estas poderiam garantir para se estabelecer um momento de diálogo com o grupo, através da pré e da pós leitura, visto que o grupo necessitava de momentos de diálogo para desenvolver o seu campo lexical e para amadurecer o seu nível de vocabulário, não esquecendo que “o desenvolvimento da linguagem oral [...] não se dá nem natural nem magicamente, mas através da qualidade da interação do adulto com a criança” (Fialho, 2001, p. 136).

Posto isto, importa referir que o ponto mais alto desta intervenção foi a construção de uma roda dos alimentos real, numa mesa (ver Figura 20). Com esta atividade, pretendia-se que as crianças pudessem compreender que existem diferentes tipos de

alimentos, os quais deveriam ser ingeridos em porções diferentes face às necessidades do organismo humano. Na medida em que estávamos perante um grupo heterogéneo de crianças, em termos de idades, pretendia-se a elaboração de um discurso simples e acessível à sua compreensão, com o auxílio de alimentos reais, que pudessem levar a criança a interiorizar melhor a informação. Tal como referem Leitão, Pires, Palhais e Gallino (1994, p. 389), “perante o real, a criança não se apresenta desarmada”. Para as autoras, o Estudo do Meio, que nesta fase se prende com o Conhecimento do Mundo, deverá basear-se em demonstrações o mais próximas possível da realidade.



Figura 20. Construção da roda dos alimentos

Também foi realizado um jogo da Roleta dos Alimentos (ver Figura 21), pelo que optar por um jogo foi uma forma de proporcionar um momento lúdico e educativo às crianças, na medida em que através de jogos podemos “captar um fragmento da cultura ou da vida de um grupo humano e dar-lhe um novo contexto” (Beta, 2002, p. 233). Deste modo, foi possível aproveitar as imagens dos alimentos utilizados na conceção do “Prato saudável” para explorar o que as crianças já conheciam sobre os mesmos, bem como para dar a conhecer novos elementos, ou colocá-los numa perspetiva diferente daquela que seria a conceção da criança.



Figura 21. Roleta de adivinhas sobre a roda dos alimentos

As crianças ainda referiram um momento bastante pertinente sobre esta intervenção, em que as crianças elaboraram uma lista de compras para a confeção de um lanche saudável. Esta atividade, para além de levar as crianças a apropriarem-se dos primeiros contactos com a escrita, também trabalhou a sustentabilidade económica, uma vez que era nosso objetivo levá-las a compreender o que é um bem essencial e um bem supérfluo. Assim sendo, todas trouxeram algumas moedas para poderem pagar as compras no supermercado e saberem que não deveriam comprar tudo o que lhes apetecesse, mas sim o que de facto lhes fazia falta (ver Figura 22).

**Figura 22.** Preparação para o pequeno almoço saudável

Esta atividade também encerrou a exploração da contagem, nomeadamente da contagem CPA (Concreto, Pictórico, Abstrato), baseada no Método de Singapura, e que surge a par com as teorias de desenvolvimento da aprendizagem que conferem grande importância e respeito pelos estádios de desenvolvimento de cada criança aquando da implementação de estratégias de aprendizagem (ver Figura 23).

Nesta linha de pensamento, Santos e Teixeira (2015) defendem que a “abordagem clássica «concreto-pictórico-abstrato» (CPA), de origem em teorias construtivistas, parece ser especialmente indicada para o ensino das primeiras matemáticas” (p. 55). Assim sendo, iniciámos com a manipulação do objeto concreto (os frutos), passando para a representação pictórica (bolinhas), culminando na representação formal e sua transposição para a linguagem matemática (representação do número).



Figura 23. Exploração da contagem (CPA)

Considerando todas as atividades realizadas nesta semana dedicada à alimentação, parece-nos que as crianças ficaram mais despertas para o tipo de alimentação que deveriam ter no seu dia-a-dia, assim como da variedade de alimentos que existem e que deveriam fazer parte do seu quotidiano para um crescimento saudável e equilibrado. No entanto, consideramos que isto só foi possível pela variedade de estratégias utilizadas, bastante apelativas e fora do formato que as crianças estavam habituadas, favorecendo uma interiorização de conceitos. Poderemos, mesmo, dizer que a inovação foi sempre o nosso forte ao longo de todos os dias das nossas intervenções.

No que concerne às dificuldades sentidas, prenderam-se sempre com o cumprimento de regras e com o respeito por si e pelo outro, o que foi motivo de reflexão e aprofundamento na intervenção seguinte.

Neste seguimento, e partindo da reflexão realizada no final das nossas intervenções, **a segunda intervenção individual, que decorreu entre os dias 06 e 15 de novembro de 2017**, pautou-se pela necessidade premente de fomentar nas crianças a aquisição de métodos facilitadores de uma interação, com o meio e com os outros, como forma de incutir nestas crianças a importância de cumprir regras e respeitar o outro. Nesta ordem de ideias, toda a prática teve como foco a temática das “Emoções”, levando a que as crianças exteriorizassem as suas emoções e sentimentos e procurando interligar toda a prática numa lógica de educar para a Cidadania. Pretendeu-se, portanto, desenvolver a área da Formação Pessoal e Social, uma vez que esta é uma área que integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, inter-relacionando todas as outras áreas.

Importa ainda referir que aproveitámos esta temática para trabalhar a arte num projeto intitulado “A arte como expressão da vida”, associando as emoções a pintores que exerciam a sua arte mediante os seus estados de espírito, nomeadamente Kandinsky, Da Vinci e Picasso. Foi, portanto, uma semana intensiva que apontou para um potencial criativo das crianças, da inteligência e da sensibilidade das mesmas, sendo “coconstrutoras da sua aprendizagem, reconhecendo que são participantes ativas e competentes no desenvolvimento de experiências” (Mesquita, 2016, p. 24).

Para melhor compreendermos este projeto, será importante referir que fizemos uma visita de estudo à Fundação Natália Correia (ver Figura 24), onde estava patente uma exposição de pintura e escultura. Esta visita ganhou pertinência pelo facto de as crianças, normalmente, não terem muito contacto com diferentes formas de arte, o que nos pareceu bastante sugestivo para que pudessem conhecer estas realidades. Assim sendo, a decisão por este tipo de abordagem sobre a arte teve origem no facto do grupo ser oriundo de famílias carenciadas, com agregados de baixa escolaridade, o que pressupunha que não tivessem muito contacto com a mesma. Por outro lado, o facto de ser uma instituição disponível na nossa cidade também pesou na escolha, suportado pelas palavras de Benavente (1992) que afirma que “dificilmente se pode sustentar a escolaridade como um processo que decorre isoladamente dentro de quatro paredes de uma escola, sem qualquer ligação aos contextos sociais envolvente” (p. 137). Em conformidade, Monteiro (1995) refere que “é na realidade exterior que reside o suporte de aprendizagens ativas, significativas e socializadoras” (p. 173).



Figura 24. Visita à Fundação Natália Correia

Partindo destas premissas, também explorámos alguns pintores de referência, nomeadamente Picasso (fase azul - triste, fase rosa - feliz), Kandinsky (formas geométricas) e Leonardo Da Vinci (Mona Lisa - escolha de emoção). Foram, assim, mostradas algumas imagens de quadros destes pintores, que deram mote à atividade seguinte. Nesta sequência, pretendemos desenvolver a expressão e a comunicação através de múltiplas aprendizagens como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e compreensão do mundo. Considerou-se assim, que os contactos com a pintura, a escultura, ou qualquer tipo de expressão, constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético. Para que isso fosse possível socorremo-nos de variadas informações, nomeadamente o facto de Kandinsky ser um pintor russo (localização geográfica/conhecimento do mundo); ter um fascínio pela cor (linguagem matemática/expressão plástica), expressar-se através das formas geométricas (linguagem matemática) e usar mistura de areia na tinta para dar textura aos quadros (expressão como meio de representação e comunicação). Relativamente a Leonardo da Vinci, pintor italiano (localização geográfica/conhecimento do mundo), pintou o quadro mais famoso do mundo (conhecimento do mundo), sendo que a Mona Lisa ou Gioconda poderá refletir o conhecimento de si e a relação com o outro (sentimentos/emoções). Por fim Picasso, pintor espanhol (localização geográfica/conhecimento do mundo); foi pintor, escultor, desenhista, e trabalhava em cerâmica (conhecimento do mundo-profissões), teve uma fase azul- triste / fase rosa- feliz (sentimentos/emoções) e fazia telas com colagem de papéis, entre outros (expressão plástica) (ver Figura 25).

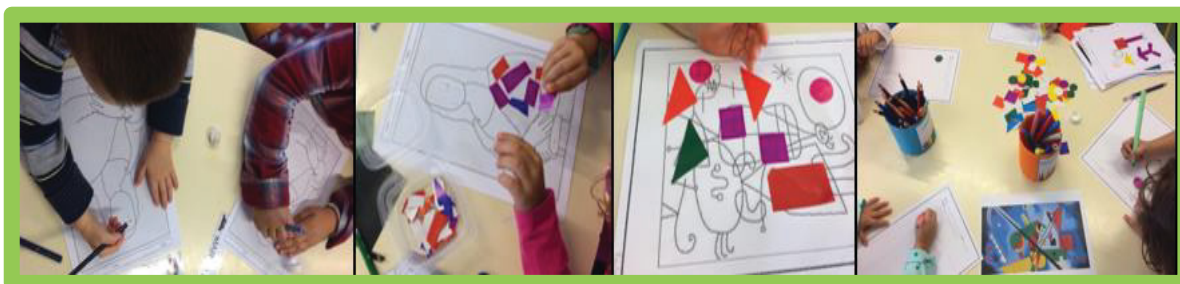


Figura 25. Projeto “A Arte como Expressão da Vida”

Importante será não esquecer, que todas as atividades tiveram foco na temática das emoções, pelo que todas as narrativas exploradas funcionaram como um desafio à exploração da temática, e das quais podemos destacar a história “Pipi e Popó”, “O Cuquedo”, “A Maria Castanha”, “Uma turma com emoções”, “A Quadradinha” e “O Arlequim”. Assim sendo, a escolha destas histórias não foi inocente, procurando retirar

delas ilações acerca das quatro emoções básicas: triste, feliz, medo e raiva ou ira, para, posteriormente, se poderem explorar mais ao pormenor e construir o caderno das emoções, que encerrou a exploração desta temática (ver Figura 26).

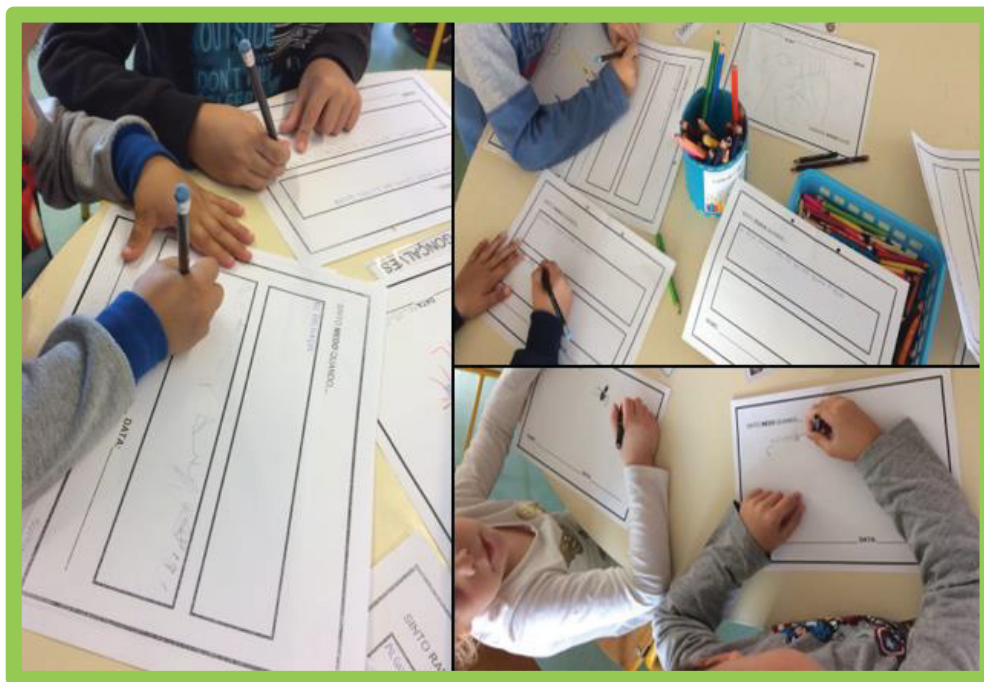


Figura 26. Construção do caderno das emoções

Importante será salientar, que no caso da história da nossa autoria “Uma turma com emoções”, a mesma foi explorada através de um fantocheiro e com fantoches de vara (mata moscas) (ver Figura 27). Para a elaboração desta história, foi pedido o auxílio dos pais/familiares para facultarem algumas informações acerca das crianças, nomeadamente o seu brinquedo preferido, alguma coisa de que tenha medo, o que o/a faz feliz, alguma coisa que lhe provoque raiva, alguma coisa de que goste particularmente e ainda o nome do seu/a melhor amigo/a. Com estas informações, pretendeu-se que as próprias crianças se identificassem, através de características que lhes pudessem ser familiares, assim como promover o envolvimento parental nas atividades realizadas na sala de atividades. Numa tentativa de aprofundar esta opinião, socorremo-nos da ideia de Lino (1996) que refere que “os trabalhos realizados pelas crianças tornam-se a base para estabelecer o diálogo e o trabalho com os encarregados de educação e as famílias” (p. 103), sendo este um dos nossos propósitos.



Figura 27. Exploração e dramatização da história “Uma turma com emoções”

Ainda neste contexto, gostaríamos de salientar uma atividade desenvolvida a partir do livro “As preocupações do Billy”. Este livro remetia-nos para as bonecas da preocupação, sendo que estas bonecas vieram no seguimento da história explorada, uma vez que o Billy tinha várias bonecas que o acompanhavam todos os dias e que o ajudavam em momentos de preocupação e raiva (ver Figura 28). Desta forma, cada criança pôde retirar de uma cesta, de forma aleatória um/a boneco/a para a acompanhar a casa sempre que sentissem necessidade de refletir sobre as suas preocupações e momentos de raiva. Mais se adianta que a história destes bonecos é oriunda da Guatemala, tal como se conta no resumo do livro, e como foi explicado às crianças. No que respeita à conceção dos bonecos, optámos por encomendá-los a uma associação “Little Dresses for África”), em que o valor das mesmas revertia para a compra e fabrico de vestidos para as meninas de África. Esta situação foi explicada ao grupo, para que percebessem a necessidade de sermos solidários e contribuirmos para uma melhor qualidade de vida das crianças desfavorecidas, e elucidá-los para o facto de existirem populações desfavorecidas e carenciadas nas necessidades básicas, como comida e vestuário. Foi também o momento em que cada criança pôde atribuir um nome a cada boneco, que foi registado para ser colocado no painel “Palavras com Eco”. A escolha deste painel não foi inocente, uma vez que já tinha sido usado no Estágio Pedagógico em 1.º Ciclo, pretendendo-se reciclar os materiais e utilizá-los em contextos e situações diferentes

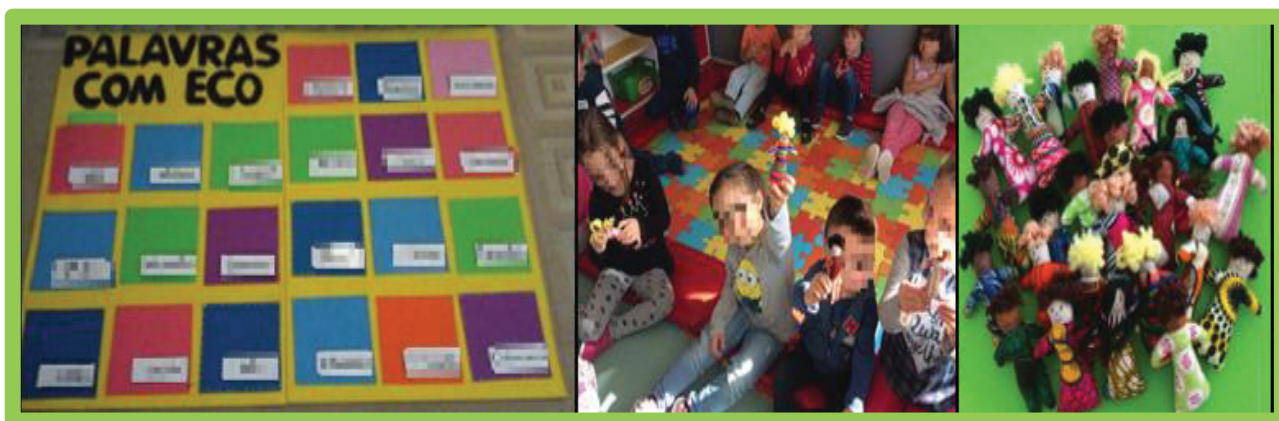


Figura 28. As bonecas da preocupação

Fazendo um balanço desta intervenção intensiva, apostámos no reconto, que funcionou como forma de fomentar a atenção e o interesse das crianças, sendo elas parte ativa desta exploração, sendo nossa intenção criar um momento comunicativo estimulante, com materiais novos e diversificados, continuando a estratégia utilizada nas intervenções anteriores e que resultou com este grupo, uma vez que o mesmo se mostrou mais concentrado e interessado com atividades diferentes. Importa também referir que a escolha da temática das emoções pareceu-nos essencial, quer no Pré-escolar, quer no 1.º Ciclo, por ser uma temática essencial ao crescimento equilibrado de todas as faixas etárias. Também os diferentes domínios das expressões foram contemplados com uma intenção educativa, uma vez que vinham surgindo emersos nas diferentes temáticas exploradas como forma de levar o grupo a explorar diferentes possibilidades que lhes permitissem facultar a destreza manual e manipulativa dos materiais, no caso particular da Expressão Plástica, aspeto emergente para muitos casos, bem como facilitar a expressão e a comunicação do grupo, um aspeto da maior necessidade tendo em conta as suas particularidades.

No que respeita à principal dificuldade sentida durante estas intervenções, prendeu-se com a demasiada utilização do tapete, uma vez que a mesma influenciou alguma falta de concentração e atenção por parte das crianças, sendo uma questão digna de reflexão e de atenção nas intervenções seguintes.

A terceira intervenção individual decorreu entre os dias 27 e 30 de novembro de 2017. Estávamos, assim, na reta final das nossas intervenções individuais, pelo que o nosso diário de bordo do dia 15 de novembro nos relembra o seguinte:

“cada dia que passa, tenho mais a certeza de que este é o meu caminho...como é gratificante verificar as competências que estas crianças adquirem de dia para dia, as suas opiniões, as suas incertezas, as suas verdades quase absolutas...sou apaixonada por elas!”(D.B).

Este não foi um pensamento isolado, Fialho (2011) refere que” [a] opção de entregar à profissão de professor o destino das nossas vidas exige uma certa dose de mistério, de doação, de coragem e, acima de tudo, de amor” (p. 6). E foi com este espírito que traçámos o cenário desta intervenção de quatro dias, almejando-se que a mesma fosse o culminar do trabalho que se tinha vindo a realizar nas três sequências antecessoras, sem esquecermos as particularidades de cada criança e as necessidades de cada uma, em função da avaliação/reflexão realizada ao final de cada semana. Nesta sequência, as intervenções desta semana serviram de ponte entre o Natal, uma vez que se explorou a temática da família.

Um dos grandes desafios desta intervenção foi a introdução de dois quadros novos: o “Quantos somos” e o Calendário Mensal. Relativamente ao “Quantos somos”, foi uma forma de as crianças iniciarem o registo das contagens que já faziam oralmente, mas que não registavam (ver Figura 29). Desta forma poderiam contar o número de meninas, meninos, o total de crianças juntas e ainda os que eventualmente faltassem. A este respeito as OCEPE (2016) referem que “a aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (p. 74). Acrescentam ainda que, cabe ao educador/a “proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhe permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras” (p. 74). No entanto, importa não esquecer que nesta fase as crianças contam mediante o que sabem, mas ainda não fazem bem a correspondência entre a quantidade e o número. Assim sendo, foram colocados os números plastificados de forma ordenada, no tapete, para ajudar as crianças a identificar a quantidade de meninas, meninos e total e respetiva correspondência com o numeral. A introdução do “total” no quadro foi propositada, para alargar o vocabulário das crianças, para que percebessem que as palavras têm sinónimos, que são palavras que significam a mesma coisa, neste caso o total será sinónimo de “todos juntos”.



Figura 29. Calendário mensal e Quadro Quantos Somos?

No que respeita às narrativas exploradas, optámos por diversificar, uma vez mais, os suportes contadores, pelo que utilizámos um contador de histórias para a narrativa “Uma família feliz” e um Big Book para a narrativa “Um amor de família”. No primeiro caso, pretendia-se que as crianças percebessem que existem diferentes tipos de família e que se pudessem identificar com algum dos tipos explorados, sem nunca esquecer o que verdadeiramente une uma família, nomeadamente os laços de amor. Após a exploração da história, passámos ao reconto através de imagens, utilizando cartões plastificados com as imagens da história, para que as crianças os sequenciassem em termos de tempo, nomeadamente o que ouviram primeiro ou o que veio depois. Não era uma história que permitisse fazer a sequência por tempo, uma vez que se tratava de uma narrativa com frases soltas, mas podia ser explorada em termos de aparecimento da sequência e também podiam ser explorados os contrários. Esta estratégia foi pensada para diversificar as diferentes formas de se fazer o reconto, uma vez que o que se pretendia é que as crianças percebessem a história e a pudessem reproduzir. Assim sendo, e segundo Viana e Ribeiro (2014) a aquisição “e o desenvolvimento da linguagem oral é uma das mais importantes conquistas das crianças nos anos pré-escolares e não pode ser subalternizada em função de «modas» ou correntes pedagógicas” (p. 9). Desta forma, este reconto pretendia

funcionar como um jogo de associação de imagens que nos pareceu bastante importante para desenvolver competências linguísticas no grupo.

Já a exploração do *Big Book*, foi o ponto mais alto desta intervenção, em termos de exploração de histórias. Este livro de grande formato era em feitiço de maçã com personagens destacáveis em feltro. Importante será dizer que no *Big Book* não constava o título da história, ficando em aberto até ao fim da exploração, pedindo-se às crianças que sugerissem um título para a história que ouviram. Os títulos sugeridos foram registados e votados até chegarmos ao título final. Após este exercício de reflexão e escolha do título, foi revelado o verdadeiro título para que pudéssemos conversar acerca das semelhanças ou diferenças, apelando-se ao diálogo e à reflexão tão importantes para estimular as crianças mais velhas a construírem frases cada vez mais compostas e para que os mais novos se sentissem, cada vez mais, membros ativos deste processo de aprendizagem. Nesta sequência, Arends (1995) refere que “[o] papel do professor não é o de debitar conhecimentos e verdades, mas sim o de agir como guia facilitador” (p. 398).

A escolha do *Big Book* com personagens destacáveis foi uma estratégia para despertar o interesse nas crianças para a leitura de histórias, pelo que a diversificação de suportes nos pareceu essencial para este fim. Por outro lado, a escolha das personagens em formato de lagarta foi uma forma de dar continuidade às atividades a realizar ao longo do dia, fazendo-se a associação entre a maçã e a lagarta. Nesta linha de trabalho o reconto foi feito, em grande grupo, com uma árvore em cartolina, em que as crianças tinham as imagens da história e podiam construir a árvore genealógica daquela família da história (ver Figura 30). Importa referir que esta forma de reconto, serviu o modelo para a atividade em que cada criança construiu a sua própria árvore genealógica, apelando-se, mais uma vez, à participação dos pais no facultar das fotografias dos pais, irmãos e avós (maternos e paternos) para que as crianças pudessem identifica-los e coloca-los nos seus lugares na árvore.

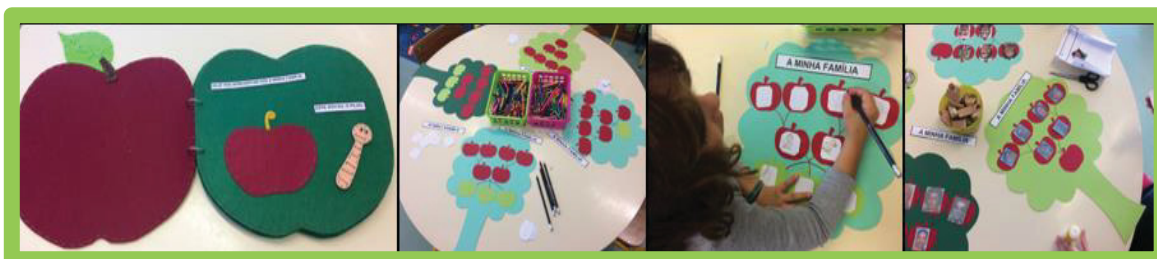


Figura 30. Exploração da história “Uma Família Feliz” em *Big Book* e construção da árvore genealógica

Também as artes visuais tiveram um papel importante nesta intervenção, com a pintura de uma pedra com a família de cada criança (ver Figura 31). Tínhamos a noção de que o resultado desta atividade não podia ser objetivado, uma vez que “[s]e bem que algumas crianças possam escolher desenhar (...) outra coisa qualquer, outras envolver-se-ão na criação pormenorizada dos membros da família numa grande variedade de tamanhos correspondente à percepção das suas idades ou importâncias atribuídas” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 711). No entanto, pareceu-nos importante que cada criança pudesse pintar a representação que tem da sua família foco, uma vez que tínhamos crianças com famílias menos estruturadas que importa respeitar como parte integrante das suas vivências, até para os percebermos melhor em termos de atitudes e comportamentos. A escolha da pedra prende-se com o facto de se considerar a família como uma rocha, como algo que nos suporta.



Figura 31. Pintura da família em pedra

Fazendo uma reflexão desta intervenção de quatro dias, parece-nos que, de um modo geral, os objetivos de aprendizagem foram conseguidos. As crianças apropriaram-se do verdadeiro conceito de família, independentemente da estrutura da mesma. Por outro lado, também ficaram elucidadas acerca do seu sobrenome, sendo um fator que as distingue das demais pessoas com o seu nome próprio. Uma das principais dificuldades desta semana, passou pela questão do nome dos avós, uma vez que a maioria das crianças não o sabiam, nem conseguiam identificar quais os avós paternos ou maternos. Assim sendo, foi necessária uma abordagem repetitiva, para que as mesmas começassem a perceber estes laços de pertença e os seus lugares na sua árvore da família.

Outra questão a referir, prende-se com a introdução do calendário mensal por sugestão da educadora cooperante. Quanto a esta questão, não houve unanimidade, uma vez que considerávamos existirem outras competências mais importantes a explorar. No entanto, tivemos que o fazer mesmo não concordando. Relativamente à exploração do

calendário, considerámos que o mesmo deveria ser explorado na globalidade e não dia a dia, uma vez que as crianças visualizam o calendário totalmente preenchido no quotidiano. Também aqui não houve unanimidade, pelo que tivemos que justificar a nossa opção, apesar de a educadora cooperante ter uma opinião diferente.

Acabadas as nossas intervenções individuais, passámos a duas intervenções conjuntas subordinadas à temática do Natal. **As mesmas aconteceram entre os dias 4 e 6 de dezembro de 2017 e entre 11 e 13 de dezembro.**

Neste contexto, destacamos na primeira intervenção, a exploração da narrativa, intitulada “O nascimento de Jesus”, como forma de iniciarmos as crianças nas vivências do Natal. Esta exploração foi realizada através de um tapete narrativo, utilizando-se as figuras do presépio em 3D (ver Figura 32). Procedeu-se, também, ao reconto, sendo que as crianças puderam utilizar as peças do presépio para o fazerem.



Figura 32. Tapete narrativo sobre a história do nascimento de Jesus

Após esta exploração iniciámos o painel do Natal, com a elaboração de bolas de Natal, utilizando diferentes técnicas de pintura, nomeadamente o pincel, esponjas, cotonetes, rolos, dedos, entre outras (ver Figura 33). Neste sentido, Chagas (2009), cit. por Silva (2013, p. 5), “a arte tende a desencadear, na educação das crianças, um processo de fazer próprio, de almejar o que está dentro de si, a partir do que vivência socialmente”, pelo que optámos por deixar às crianças o livre arbítrio de decidirem a técnica e suporte a utilizar.



Figura 33. Atividade de plástica de construção da decoração de natal

Foi, portanto, uma intervenção direcionada para a decoração dos espaços da sala, painel do Natal, vidros, entre outros, pelo que nos focámos na expressão plástica ao longo de todos os dias de intervenção.

No entanto, também foram exploradas outras narrativas, nomeadamente “O Pinheirinho de Natal”, através de um painel com um pinheiro. Mais uma vez se optou pela diversificação do suporte para contar histórias, assim como para o reconto, uma vez que o mesmo foi realizado utilizando bolas de natal no painel. Assim sendo, será fácil percebermos a interdisciplinaridade deste recurso, uma vez que as crianças puderam proceder à contagem das bolas até dez. Este tipo de atividade foi suportado pela ideia de Palhares (2004), que nos diz que “quando as crianças aprendem a contar e adquirem competências de linguagem, precisam organizar os objetos e as experiências em conjunto (...) elas têm de aprender a clarificar as coisas que são, de alguma forma, semelhantes e necessitam de aprender a diferenciar entre coisas que são diferentes”.

Fazendo uma reflexão destes três dias de intervenção conjunta, os mesmos tiveram suporte na época festiva do Natal, pelo que os três dias de intervenção pautaram essencialmente pela realização de atividades de expressão plástica, tão do agrado das crianças. Assim sendo, procurou-se dar significado a cada atividade, passando pelo nascimento de Jesus, a existência de uma figura carismática - O Pai Natal, e a partir destas premissas desmistificar o verdadeiro sentido da partilha.

Importa referir que a atividade planificada de rimas não foi realizada por insuficiência de tempo, uma vez que esse tempo foi necessário para a conclusão das tarefas que tínhamos a decorrer. Assim sendo, esta reflexão permitiu-nos pensar na questão do tempo aquando da elaboração da sequência didática que se seguiu.

No que respeita à nossa última intervenção conjunta, teve como ponto mais alto a exploração do recurso “Roleta de Histórias”, através de um tapete narrativo e de uma roleta, recurso que permitiu a manipulação das personagens à medida que a história se desenrolava, sendo este suporte elaborado no âmbito da disciplina de Oficinas I. A escolha deste suporte resultou numa estratégia intencional, uma vez que nos apercebemos que as crianças se mantinham mais concentradas, atentas e interessadas, quando o recurso era mais apelativo, atrativo e dinâmico, resultando em aprendizagens mais eficazes e significativas. Podemos ainda justificar a utilização deste recurso com o documento orientador da Educação Pré-escolar, quando nos diz que “gestos movimentos do corpo,

da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela (OCEPE, 2016, p. 51).

Este recurso possuía uma roleta, dividida em 4 partes, cada uma correspondente a uma história, e um tapete narrativo com um cenário que continha três zonas (A cidade, a aldeia e o Pólo Norte), de forma a introduzir a figura do Pai Natal e o valor da partilha inerente a esta época festiva. Importa salientar que ainda faziam parte deste recurso um conjunto de imagens reais plastificadas das personagens das quatro histórias. No seguimento das histórias foi realizado o reconto das mesmas, permitindo às crianças manipularem as imagens, organizando-as de acordo com as diferentes fases da narrativa. A este respeito, Arends diz que é “importante proporcionar [às crianças] experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir” (1995, p. 4).

Atendendo ao trabalho que vínhamos a realizar, as crianças puderam construir os postais de Natal para distribuírem pelas portas das casas vizinhas com uma mensagem de natal. Estes postais de natal eram bastante invulgares, uma vez que a sua estrutura era em forma de anjo, aproveitando materiais reciclados. Também foram construídos alguns presentes para oferecer às restantes turmas da escola (Pré-escolar e 1.º Ciclo), sendo estas árvores em cartolina, palitos de espetada, rolhas e pompons coloridos, estando sempre presente o valor da partilha. Houve ainda lugar para a elaboração da oferta de natal com uma técnica designada de *decoupage*, que consistiu em estampar fotografais das crianças e da sua família numa madeira. A escolha desta oferta assentou na originalidade do suporte, assim como pela utilidade estética que poderia ter.

Houve ainda tempo para escrita da carta ao Pai Natal, onde cada criança pôde desenhar a prenda que queria pedir e escrever o significado do seu desenho. Para isto, escrevemos o que as crianças nos disseram, podendo elas reproduzir a escrita ou escrever à sua maneira, sendo que esta carta foi colocada nos correios da freguesia (ver Figura 34).



Figura 34. Elaboração da carta ao pai natal e respetiva entrega no correio

Estava assim terminada mais uma semana de intervenção, aquela que seria como a primeira- o primeiro dia do resto da minha vida. Tinha passado por todas as metamorfoses, “estou mais rica e mais solta, mais confiante como “mestre” e como “aprendiz” ... agora é nunca parar... porque, como já alguém disse, se os ensinarmos com amor, eles aprendem! Sou tão grata por ter sido iluminada a escolher esta profissão...” (D.B- 13 dezembro).

3.3. Viagens entre o estagiar e o orientar: dinâmicas e desafios para um diálogo entre estagiários e educadores

Neste ponto do nosso trabalho procuraremos fazer uma explanação daquilo que foi o nosso estudo empírico, agora em contexto da Educação Pré-Escolar, atendendo à análise que se pretendia fazer, nomeadamente, saber o lugar que os Orientadores Cooperantes ocupam no desenvolvimento dos Estágios Pedagógicos de futuros Professores e Educadores.

3.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha

3.3.3.1. O inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi a técnica utilizada na nossa investigação que nos permitiu recolher as representações Educadores e Estagiários (ver Quadro 4), em relação à temática a desenvolver, tal como foi feito relativamente ao EPII.

Aberto este cenário, este estudo foi realizado a uma amostra de 71 estagiários (E) e 13 Educadoras Cooperantes (EC).

Quadro 4. Síntese dos dados recolhidos para o EP em Pré-Escolar

1- O papel do(a) meu/minha orientador(a) de escola, em termos de pré-ação		Estagiários/as					Educadoras Orientadoras				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Pré- ação	1.1- Na observação das rotinas do grupo para melhor planificar foi	1	5	18	22	25	0	0	2	4	7
	1.2- Na elaboração do Projeto Formativo Individual foi	8	13	20	21	9	0	2	3	6	2
	1.3- Na idealização de diferentes recursos e metodologias foi	1	6	18	21	25	0	0	1	8	4
	1.4- Na planificação de práticas inovadoras foi	1	11	13	27	19	0	0	0	11	2
	1.5- Na fundamentação das opções tomadas foi	0	15	12	32	12	0	0	1	8	4
	1.6- Na adaptação do currículo às idades das crianças foi	0	5	19	23	24	0	0	0	9	4
	1.7- Na construção de recursos pedagógico-didáticos foi	2	10	21	20	18	0	1	2	6	4
	1.8- Na diversificação dos recursos pedagógico-didáticos foi	3	5	13	30	20	0	0	2	7	4
	1.9- Na adaptação dos recursos ao(s) nível(eis) de aprendizagem das crianças foi	0	2	3	4	5	0	0	2	7	4
2- O papel do(a) meu/minha orientador(a) de escola, durante a ação											
Ação	2.1- Na adaptação da sequência didática à ação educativa anterior do(a) educador(a) ou do(a) colega) foi	0	5	17	33	16	0	0	2	5	6
	2.2- Na adaptação das sequências didáticas às necessidades do grupo foi	0	5	11	32	23	0	0	0	6	7
	2.3- No auxílio ao trabalho com as crianças com Necessidades Educativas Especiais foi	2	8	14	23	24	0	0	2	8	3
	2.4- Na gestão de imprevistos ou contratemplos foi	1	3	18	25	24	0	0	0	6	7
	2.5- Na gestão da distribuição de tarefas na sala de aula foi	2	5	21	21	22	0	0	1	7	5
	2.6- Na gestão do tempo foi	3	5	13	30	20	0	0	1	8	4
	2.7- Na gestão da organização espacial da sala de atividades foi	1	5	20	21	24	0	0	2	7	4
	2.8- No apoio à exploração das potencialidades pedagógicas dos recursos construídos foi	1	5	14	17	34	0	1	2	5	5

	2.9- Na utilização de recursos audiovisuais nas minhas atividades foi	2	7	13	30	19	0	1	2	4	6
	2.10- No assegurar do cumprimento das regras da sala de atividades foi	2	3	12	28	26	0	1	2	6	5
	2.11- Na motivação das crianças para a aprendizagem foi	1	6	11	24	29	0	1	2	6	4
	2.12- No incentivo ao meu relacionamento com as crianças em contexto de sala de atividades foi	1	4	6	7	53	0	1	2	5	5
	2.13- No incentivo ao meu relacionamento com o(a) colega de estágio foi	4	7	11	19	30	0	1	1	4	7
	2.14- Na superação de dificuldades inerentes à prática pedagógica foi	2	5	9	21	34	0	0	3	4	6
3- O papel do(a) meu/minha orientador(a) de escola, na pós-ação											
Pós-ação	3.1- Na avaliação das crianças do grupo foi	1	4	19	22	25	0	0	1	5	7
	3.2- Na reflexão sobre a prática diária em reuniões de pequeno grupo foi	1	5	8	23	34	0	0	2	3	8
	3.3- Na avaliação da prática pedagógica dos estagiários foi	1	7	6	22	35	0	0	0	6	7

Para uma leitura mais lúcida da tabela e dos dados apresentados, passaremos a organizar esta explanação fazendo, em primeiro lugar, uma análise mais geral dos mesmos para, posteriormente fazermos uma análise mais pormenorizada.

Assim sendo, importa referir que nem sempre houve concordância de opiniões entre os dois grupos participantes, sendo que a importância atribuída nos diferentes itens questionados varia, ou seja, os estagiários tendem a atribuir uma menor importância ao papel dos educadores cooperantes, chegando mesmo a atribuir um papel quase nulo a estes últimos, em alguns itens aferidos, colocando os educadores cooperantes numa posição, por vezes fragilizada. No entanto, esta situação acontece num número bastante reduzido da amostra.

No que respeita à pré-ação, e atendendo à elaboração da planificação, partindo da observação das rotinas do grupo, as opiniões foram coincidentes, sendo atribuída grande importância aos EC por parte dos E. Também os EC consideram terem um papel de grande relevância neste aspeto. Já na ajuda à elaboração do Projeto Formativo Individual (PFI) as opiniões não são muito coincidentes. Apesar de a maioria dos dois grupos atribuir um pouco SPR, o grupo dos EC referiram, sempre, alguma importância nesta matéria,

sendo que 8 E referiram nada SPR. Como forma de atestar estes números relativos ao nada SPR, poderemos transcrever um comentário de uma estagiária aquando da resposta aberta incluída no questionário, em que eram perguntados o melhor e o pior momento do EP

“Quando escrevi o meu PFI, pedi à educadora informação relativa à escola, meio e grupo. A educadora disse que fosse à página da escola ver essas informações e que já devia saber mais informações das crianças porque já estavam há tanto tempo a observar. Achei fora do normal e tive pedir várias vezes até que ela se sentasse connosco para nos dar as informações acerca das crianças”.

Relativamente à idealização de recursos e metodologias, assim como na planificação de práticas inovadoras, os E referiram a grande importância dos EC, existindo concordância entre ambos. Assim sendo, as respostas abertas deram conta de considerações positivas (melhor momento), por parte dos E, tais como “Motivação para o recurso a diferentes materiais pedagógicos”, “O melhor foram as sugestões de atividades e recursos, em momentos de planificação das minhas intervenções”. Já os EC referem que “a minha ação passou pela ajuda na idealização de materiais mais apelativos, assim como na planificação de práticas mais inovadoras com as estagiárias. Foi importante que elas percebessem que não sabiam tudo e que qualquer ajuda era uma mais-valia nos seus desempenhos”.

Na fundamentação das opções tomadas, as respostas são coincidentes, o que já não acontece na adaptação do currículo à faixa etária das crianças. A este respeito, os E atribuem uma grande relevância ao papel das EC. A mesma tendência pode ser verificada nos dois itens seguintes, ou seja, os E consideram de grande relevância o papel dos EC na adaptação dos recursos às idades das crianças, mais do que estes últimos. Olhando para este paralelismo, poderemos verificar a tendência de atribuição de uma maior importância aos EC sempre que seja necessário planificar de acordo com níveis específicos, quer de idade, quer de aprendizagem.

Fazendo uma análise deste momento de pré-ação, as respostas não são muito divergentes, notando-se uma tendência geral para atribuir uma importância significativa ao papel do OC no ato de planificar a ação pedagógica dos E, tanto no que respeita a estratégias, materiais ou metodologias. Esta ideia poderá ser traduzida numa opinião de uma E durante o questionário e que passamos a transcrever:

“[o]s momentos que mais destaque pelo seu impacto positivo foram os de reflexão conjunta acerca das possibilidades que as minhas propostas ofereciam, bem como a análise dos seus efeitos na ação”

Em termos de ação, e em relação às questões de adaptação das sequências didáticas (SD) à ação educativa anterior da educadora ou do colega, ou às necessidades dos alunos, as opiniões coincidem, apresentando, ambos os grupos, uma maioria que atesta o muito SPR, sendo que nestes dois casos nenhum e considerou nula a importância dos EC.

No que respeita ao auxílio com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), os E continuaram a manter a tendência anterior. Já no apoio à exploração de estratégias ou na gestão de imprevistos, as conceções são semelhantes, verificando-se a grande importância da orientação dada aos EC, pelo que uma E refere

“[u]m dos melhores aspetos, que se manteve por todo o estágio, foi permitir espaço para a experimentação de novas estratégias. Mesmo que soubesse, à partida, que a minha estratégia poderia não resultar como pretendido, dava espaço para aprender por mim própria. Não poderei referir um pior momento, mas entendo o contexto do que é pedido nesta questão. De todas as minhas memórias poderei selecionar um momento em que me esqueci de informar da vinda de uma equipa à sala, num momento da prática, tendo que flexibilizar a minha ação. Contudo, este momento até se tornou importante porque a educadora ajudou-me a controlar os imprevistos”.

Na gestão do tempo, na distribuição de tarefas na sala, e na organização da sala, as respostas também são coincidentes. Também na superação de dificuldades inerentes à prática pedagógica, os EC tiveram um papel de relevo, atestado pelos dois grupos intervenientes no estudo.

Também não poderemos esquecer os itens relativos às relações humanas, quer entre estagiários, quer na relação entre EC e E, quer entre E e crianças. Aqui também assistimos a um papel preponderante dos EC, sendo que uma EC refere que

“[o] início do relacionamento das duas estagiárias foi menos bom. O progresso/aprendizagem relacional que incentivei, foi evoluindo muito positivamente”.

Na questão do relacionamento com as crianças, foi o item onde os E revelaram a maior importância dos EC de todo o questionário. A única E que respondeu que a EC não teve qualquer influência nesta questão, respondeu que

“[a] minha educadora tinha ciúme da relação afetiva que eu mantinha com as crianças, o que era algo um pouco constrangedor e passível de criar algum mal-estar”.

No computo geral, as tendências gerais da participação ativa das OE durante a pré-ação, mantêm-se na ação. Assistimos, portanto, a uma clara valorização da colaboração destas profissionais nos dois momentos da ação dos E.

Esta clara valorização é bastante reforçada nos momentos de pós-ação, ou seja, de reflexão e avaliação. Em termos de reflexão sobre a prática diária, os E são quase unânimes em referir a vital importância dos EC neste domínio, o que pudemos averbar através da leitura das respostas abertas do questionário. Assim sendo, e a este propósito, poderemos corroborar esta ideia com um excerto de uma E

“[g]ostei imenso da forma como a minha educadora geria as reflexões acerca do meu trabalho diário, sempre muito detalhada e com grande sentido de reforço positivo”.

Atendendo a tudo o que foi analisado e exposto, será possível referir o contributo das EC em todos os momentos de estágio de futuros professores e educadores, ocupando um lugar confortável na conceção dos E, tal se depreende das palavras que se seguem, que nos foram adiantadas por uma delas

“[n]ão consigo eleger um momento melhor. Durante todo o estágio senti-me como uma esponja a tentar absorver o máximo possível, e todos os momentos foram importantes para a minha aprendizagem e para o meu desenvolvimento profissional”.

No entanto, será importante salientar que foi referido, em 21 itens, dos 27 questionados, a total falta de SPR dos EC, o que será digno de reflexão em futuros trabalhos desta natureza.

Traçado este cenário, consideramos importante deixar algumas recomendações e conselhos de OC para futuras cooperações e de E no caso de virem a ser cooperantes. Assim sendo, uma E diz-nos que

“[c]onsidero que uma boa relação, onde cooperantes e estagiários partilham abertamente as suas experiências e aprendem uns com os outros, seja fundamental para o bom desenvolvimento do estágio. Como tal, estaria sempre disponível para esclarecer as dúvidas, partilhar informações essenciais sobre a turma e sobre as especificidades dos alunos, nomeadamente as suas necessidades e potencialidades. Ainda assim, acho importante haver partilha de ideias acerca de

metodologias inovadoras, de construção de materiais adequados e diversificados, tendo em conta as particularidades da turma”.

Já uma EC reforça a ideia de que

“[a]postarei sempre na sinceridade, na avaliação partilhada, na criatividade e na capacidade de chegar aos alunos através do Índice de Desenvolvimento Humano. Esta é a realidade da tua vida no futuro: ama o teu trabalho, entende-o bem, ele será uma parte grande da tua vida!

Terminada a análise e reflexão acerca dos estágios pedagógicos, é chegada a altura de fazermos um balanço final de todo o nosso percurso e tecermos algumas considerações finais dos eu potencial para a nossa aprendizagem profissional, bem como para o nosso crescimento enquanto pessoas...é o que nos propomos fazer no ponto que se segue.

Considerações Finais



Considerações Finais

Neste ponto do presente Relatório de Estágio, salientamos o importante papel deste voo para a nossa formação pessoal e profissional enquanto futuros profissionais da docência. Foi um percurso recheado de oportunidades ímpares de aprendizagem sobre a formação de professores, partindo da análise e reflexão das pedras basilares da formação de professores, bem como das dinâmicas a ela subjacentes, e vivenciadas durante os estágios pedagógicos. Neste contexto, os estágios pedagógicos funcionaram como uma viagem, um voo no desconhecido, que se apresentou repleto de novas aprendizagens, um conhecimento mais aprofundado do que é ser um professor/educador nos dias de hoje, com todas as dificuldades e constrangimentos que se possam sentir, nesta passagem de aprendiz a mestre. Importa referir a enorme importância de se conhecerem os perfis de desempenho profissional docente, as suas competências e dimensões essenciais ao bom desempenho da profissão. Este conhecimento, aliado à prática pedagógica, permitiu-nos concluir que não existem receitas para ser um bom professor/educador, apenas algumas diretrizes que facilitam o nosso desempenho, e quando bem aproveitadas e exploradas, poderão fazer de nós melhores profissionais, mais reflexivos, e sobretudo, mais comprometidos com as nossas crianças, no seu todo.

Aberto este cenário, poderemos aprofundar a importância do Estágio Pedagógico, rico e complexo, como peça fundamental e reconhecido pelos autores da especialidade como uma etapa fundamental no processo de aprendizagem da profissão docente. Assim sendo, estes momentos de aprendizagem foram determinantes e de suma importância para nós como futuros profissionais de ensino, permitindo-nos entender os três momentos fundamentais do processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente a planificação, a ação e a avaliação/reflexão. Neste contexto, e em todos os momentos, a reflexão esteve presente, assumindo-nos como “aprendizes reflexivos” e aprendentes no ato de ensinar, sendo a formação inicial o início de um voo que se pretende evolutivo e em constante atualização. Assim sendo, procurámos refletir sobre os desafios inerentes aos processos por nós implementados, nunca esquecendo a tomada de decisões sobre a organização e gestão do ensino/aprendizagem, nomeadamente em aspetos como as temáticas a desenvolver; a gestão do tempo; a gestão do espaço; as estratégias atividades e materiais a utilizar, e sobretudo a relação pedagógica que se estabelece com todos os intervenientes neste processo.

Atendendo a este cenário, focámo-nos numa reflexão sobre a importância destes momentos de estágio, onde tivemos a oportunidade de aplicar tudo o que aprendemos ao longo da nossa formação. A este propósito, Fialho (2011), entende esta etapa do percurso como o lugar onde colocamos em prática as nossas primeiras experiências, e que nos abrem o caminho para a nossa prática profissional futura (p. 402). O autor acrescenta, ainda, que passamos por diferentes etapas, “[d]as disciplinas de fundamento às didáticas, das metodologias às práticas, os futuros professores vão experimentando todo um conjunto de situações de ensino, que lhes oferecem uma bagagem significativa para a importante viagem que realizam depois de terminado o curso” (p. 402).

Neste seguimento de ideias, foi necessária uma compreensão mais lúcida dos diferentes momentos da prática, atendendo às diferentes funções que um professor desempenha no seu dia-a-dia. Assim sendo, identificámos a observação como um momento de suma importância para melhor planificarmos as nossas práticas, refletirmos sobre elas e as ajustarmos sempre que necessário. A este respeito, apraz dizer que a observação sustentada na reflexão, nos permitiu entender as potencialidades da planificação durante o processo educativo, não sendo esta um documento estanque, mas passível de sofrer alterações de acordo com a mobilização de conteúdos adequados aos contextos e ao currículo formal. Por outro lado, também pudemos constatar que a planificação nos permitiu fundamentar todas as nossas opções, tendo em conta as competências que nos propusemos desenvolver com as crianças. Desta forma, a nossa intervenção nos diferentes contextos educativos, passou por práticas inovadoras e flexíveis, de acordo com as especificidades das crianças, na persecução de aprendizagens significativas para as mesmas. A este respeito, Marques (1998, citando Dewey) refere que “no seu entender, a única aprendizagem significativa é a que é útil para a criança” (p. 51), pelo que convocámos e articulámos o currículo atendendo à diversidade entre as crianças, na persecução de aprendizagens significativas para as mesmas, com o ideário de uma escola melhor e a consequente melhoria do ensino.

Outra questão que não foi esquecida, passou pelo momento da avaliação, que assumiu um papel preponderante na nossa prática, sendo que o futuro docente deverá desenvolver competências avaliativas para avaliar os alunos e a sua prática, de forma a fazer um balanço dos resultados ao longo da sua ação educativa. Este balanço avaliativo está patente ao longo deste trabalho, nas sínteses reflexivas no final da exposição de cada intervenção. Estamos convictos de que, o leitor deste trabalho poderá ter uma noção das estratégias utilizadas em diferentes contextos e nos dois níveis de ensino lecionados,

através de toda a exposição do nosso percurso de estágio, no entanto, para quem pretender mais informação pormenorizada, criámos, em anexo, um memorando das nossas práticas em EPI e EPII.

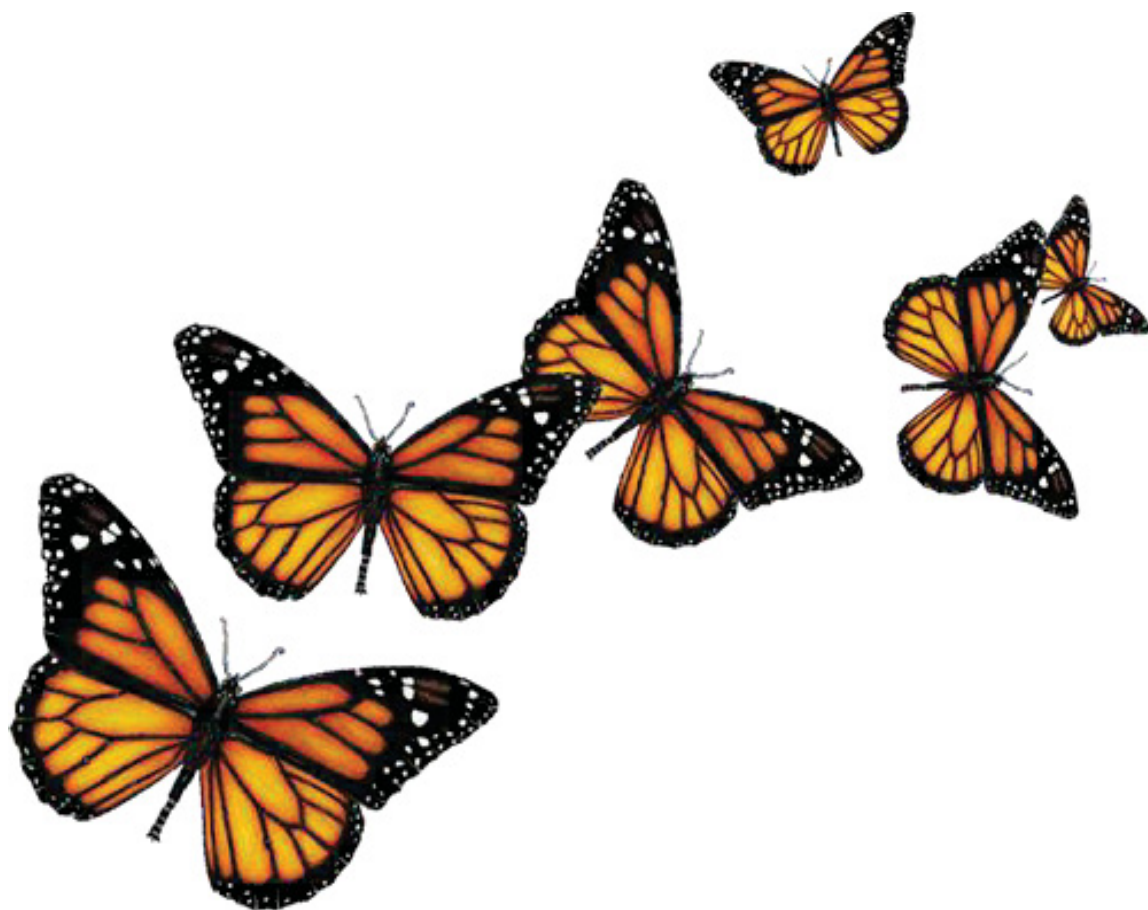
Importa, ainda, referir uma outra questão que pautou os nossos estágios, sendo uma questão que sempre nos inquietou e a que só agora conseguimos dar resposta: o papel dos orientadores de escola em todo este processo, aspeto que não tem merecido muita atenção em trabalhos como o nosso. Neste seguimento, procurámos focar-nos neste particular, inspirados nos trabalhos realizados por Jarimba (2015) e Coelho (2017), procurando acrescentar mais uma peça neste *puzzle* - orientadores cooperantes das escolas - que, no nosso entender, têm vindo a ser esquecidos, apesar do importante papel que têm, como facilitadores de aprendizagens e conselheiros dos futuros docentes. Este papel foi corroborado através do nosso estudo empírico, que atestou que, apesar de existirem alguns aspetos que deixam os cooperantes mais fragilizados, o seu lugar é de relevância em todo o processo formativo dos aprendizes, em todos os momentos da prática pedagógica. Muito ficou por dizer, o que esperamos que venha a acontecer em estudos futuros desta natureza, pois parece-nos que a temática será do interesse de todos os futuros profissionais da educação.

Concluimos este trabalho, com a consciência e a convicção de que este não era o fim, mas o ponto de partida para um voo mais longo que iremos voar a nossa vida inteira.

Será, com certeza, um voo recheado de ventos menos favoráveis, por vezes com a necessidade de um arrepiar de asas, mas sempre com destino à formação e à evolução contínua. Poderíamos dizer que foi um percurso árduo, mas na verdade não foi. Foi um percurso recheado de sorrisos, em que as aprendizagens fluíam de uma maneira tão subtil que parecia que tínhamos feito isto toda a nossa vida.

Hoje sabemos como orientar o nosso voo, sabemos de onde vimos e para onde vamos, sempre com o intuito de trazermos uma nova brisa às nossas crianças, uma vez que as borboletas só voam quando se operam verdadeiras (trans)formações.

Referências Bibliográficas



Alarcão, L. (1995). *Motivar para a leitura: Estratégias de Abordagem ao Texto Narrativo*. Lisboa: Texto editora.

Alarcão, L. (1996). Ser Professor Reflexivo. Em L. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Aveiro: Edições CIDInE.

Amor, E. (1996). *Didáctica do Português- Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora,Lda.

Amor, E. (1997). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

Amor, E. (1997). *Educação Hoje- Didáctica do Português- Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Back, E. (1987). *Fracasso do Ensino do Português- Propostas de solução*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva

Benavente, A. (1992). *As ciências da educação e a inovação das práticas educativas*. Em S. P. *Educação, Decisões nas políticas e práticas educativas* (pp. 21-44). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Bettencourt, C., & Mata, P. (1998). *"Mais cientistas de palmo e meio!": Partilha de uma Experiência - Cadernos PEPT*. Lisboa: Ministério da Educação.

Braga, F. (2001). O pensamento e a acção dos professores. Em F. Braga, *Formação de Professores e Identidade Profissional* (pp. 21 - 53). Coimbra: Quarteto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, C. (2016). *Práticas de integração curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: exploração das potencialidades do jogo pedagógico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, I., & Fialho, A. (2010). *(Re)aprender a Brincar*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Condessa, I. (2012). Matemática, Jogos (Tradicionais e Desportivos) e Actividade Física. *Ciclos de Seminários: Ensinar e aprender Matemática: diálogos e conjunções numa perspectiva interdisciplinar* (p. 24). Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Obtido de <http://www.tmacores.uac.pt/SeminarioCondessa.pdf>.

Correia, V. (1995). *Recursos Didácticos*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.

Cró, M. d. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores/Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor-Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

Damas, E. O. (2010). *Alicerces da Matemática: guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal.

Damião, M. H. (1996). *Pré. inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

Delisle, R. (2000). *Como realizar a aprendizagem baseada em problemas*. Porto: Edições ASA, S.A.

Ferreiro, E. (2001). *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Fialho, A. (2011). *À Descoberta da Profissão Docente: Culturas de Escola e Aprendizagem Profissional do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese apresentada à Universidade dos Açores para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português- Língua Materna- Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Lisboa: Edições ASA.

Flores, M. A., & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos Professores em tempos de Mudança*. Braga: Cadernos CIED.

Formosinho, J. (2008). Ser Professor na escola inclusiva. Em A. C. Cunha, *Ser Professor-Base de uma Sistematização Técnica* (pp. 7-11). Braga: Casa do Professor.

Formosinho, J. (2009). *A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. Em J. Formosinho, *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (p. 51). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. Em J. Formosinho, *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (p. 129). Porto: Porto Editora.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Gomes, C. (2003). Actividades de natureza investigativa no ensino das ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na formação de professores. In E. Medeiros, *Educação Científica no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 37-49). Ponta Delgada: Amigos dos Açores.

Gomes, E. M., & Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros, & H. P. Jesus, *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo* (p. 21). Ponta Delgada: Universidade de Aveiro - Governo Regional dos Açores – Direcção Regional da Educação.

Grando, R. (1995). *O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo de Ensino-Aprendizagem da Matemática*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leal, S. M. (2009). Um- dó- li- tá. A Linguagem das Brincadeiras e as Brincadeiras com a Linguagem. In I. C. Condessa, *(Re)aprender a Brincar- Da Especificidade à Diversidade* (pp. 115- 128). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Leite, C., & Rodrigues, M. d. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação- Instituto de Inovação Educacional.

Lima, J. Á. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.

Maçaroco, B. (2014). *A Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico: Dinâmicas de Cidadania em Contexto de Práticas Curriculares e Didácticas*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Matos, J. M. (1998). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Macedo, L. P. (2005). *Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Machado, J., & Leal, S. (2016). *Estratégias para suscitar o interesse pela leitura na infância: promover competências de leitura*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas.

Marques, R. (1998). *A arte de ensinar*. Porto: Edições técnicas.

Medeiros, P. G. (2006). *Rotinas na aprendizagem*. Porto- Portugal: ESE de Paula Frassinetti.

Mesquita, E. C. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

Ministério da Educação, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico- 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação, Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2013). *Programas de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2015). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Moita, M. (1995). Percursos de formação e de trans-formação. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 111-140.

Morgado, J. C., & Reis, M. I. (2007). *Formação Profissional docente: Perspectivas Europeias- Cadernos CIED*. Braga: Centro de Investigação em Educação.

Mota, V. (1986). *Histórias e Tradições dos Açores*. Angra do Heroísmo: Instituto Açoriano de Cultura.

Niza, S. N. (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China, Edições.

Nóvoa, A. (1995). Formação de Professores e Profissão Docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (p. 25). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (1995). O Passado e o Presente dos Professores. Em A. Nóvoa, D. Hameline, J. G. Sacristán, J. M. Esteves, P. Woods, & M. H. Cavaco, *Profissão Professor* (pp. 15-31). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2002). A racionalização do Ensino e a Profissão Docente. Em A. Nóvoa, *Formação de professores e trabalho pedagógico* (pp. 33 - 48). Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP.

Oliveira, H. (2012). As Potencialidades das visitas de Estudo: A Perceção dos Alunos sobre a Aprendizagem Desenvolvida. XIII Colóquio Ibérico de Geografia. (pp. 1680-1687). Santiago de Compostela: Meubook.

Pacheco, J. (1995). Análise Curricular da Avaliação. *Colóquio sobre Questões Curriculares* (pp. 39-49). Minho: Universidade do Minho.

Palhares, P. (2004). *Elementos de matemática para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.

Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico: Guia Prático para Professores*. Lisboa: Texto Editora.

Penim, A. T. (2014). *A Arte da Guerra na Educação e Formação*. Lisboa: TopBooks.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: ARTMED.

Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora LDA.

Reis, M. I., & Morgado, J. (2007). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias - Cadernos CIED*. Braga: Centro de Investigação em Educação.

Ribeiro, L. C. (1997). *Educação Hoje- Avaliação da Aprendizagem*. Cacém: Texto Editora.

Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo*. Lisboa: Texto Editora, lda.

Roldão, M. C. (2000). O Currículo Escolar: da uniformidade à contextualização campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação, IX*, pp. 81-92.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. d. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora, LDA.

Roldão, M. d. (1999b). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

Santos, E. F. (2005). *Eu, professora, me confesso- Diário de uma professora principiante*. Lisboa: Edições ASA.

Santos, C. P., & Teixeira, R. C. (junho de 2015). Matemática na Educação Pré-Escolar: Esquemas Todo - Partes. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, pp. 55-70.

Santos, J. S. (1989). *Os Açores nos Sécs. XV e XVI (Volume I)*. Angra do Heroísmo: Secretaria Regional da Educação e Cultura- Direcção Regional dos Assuntos Culturais.

Sant'Anna, I., & Menegolla, M. (1991). *Didática: Aprender a ensinar*. Coleção Escola e Participação. Edições Loyola.

Serrazina, L. M. (1988). *O geoplano na sala de aula*. Associação de Professores de Matemática.

Silva, A. D. (1996). *Vídeo educativo- da produção à utilização*. Lisboa: Edições ASA.

Schön, D. A. (2000). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (p. 85). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Serrazina, L. (2002). *A Formação para o Ensino da Matemática na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, R. L. (2013). *A utilização dos materiais didáticos na área da Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Beja: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja.

SREF/DREF. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Governo Regional dos Açores.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação 2º Volume*. Lisboa: Stória Editores Lda.

Sousa, A. B. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação 3º Volume*. Lisboa: Stória Editores Lda.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem- Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.

Viana, F. (1998). *Da Linguagem Oral à Escrita- Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Braga: Universidade do Minho- Instituto de Educação e Psicologia.

Viana, F. e. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina SA.

Viana, F., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, Ler e Escrever- Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.

Zabalza, A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

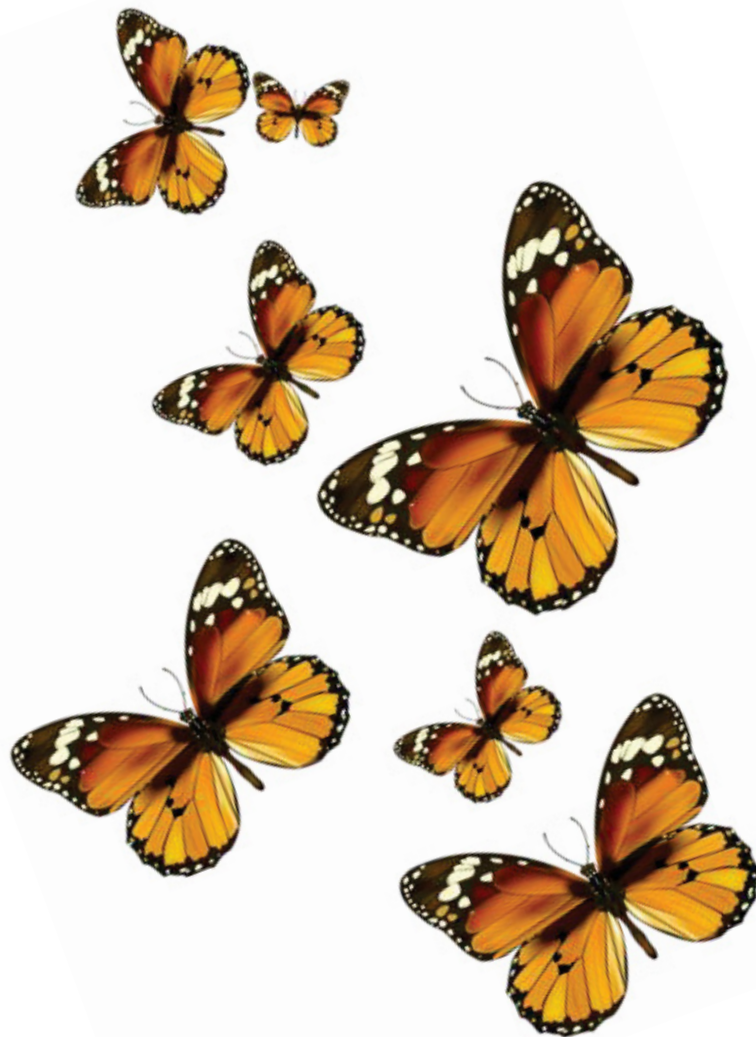
Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 240/ 2001 de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 241/ 2001 de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro

Anexos



Anexo I – Inquérito por Questionário para Estagiários



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Questionário

Este questionário surge no contexto do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovido pelo Departamento de Educação da Universidade dos Açores, sob orientação científica do Prof. Doutor Adolfo Fialho. Tem como principal objetivo a recolha de dados para um trabalho de investigação, desenvolvido pela mestranda Marisa Lopes.

Com este estudo pretende-se compreender o papel e o lugar do orientador(a) de escola nas práticas letivas dos estagiários (as).

Sem a sua resposta, esta investigação correria o risco de ficar incompleta e empobrecida, pelo que a sua colaboração é de vital importância.

Será garantida a absoluta confidencialidade das suas respostas, estando o conteúdo do presente questionário unicamente à disposição da responsável pela pesquisa.

Antecipadamente grata pela sua colaboração

A mestranda

Marisa Lopes

Identificação Pessoal

Nome _____

Escola do Estágio Pedagógico II

- EB1/JI de São Pedro
- EB1/JI do Livramento II
- EB1/JI de São Roque II
- EB1/JI Eng.º José Cordeiro
- EB1/JI Cardeal Humberto de Medeiros
- EB1/JI Prof. Doutor Alexandre Linhares Furtado
- EB1/JI da Matriz
- EB1/JI D. Paulo José Tavares

Qual o ano/ nível de escolaridade com o qual desenvolveu a sua prática pedagógica II?

- 1.º Ano
- 2.º Ano
- 3.º Ano
- 4.º Ano

Estágio Pedagógico II - 1.º Ciclo do Ensino Básico

1 - Considere todo o processo vivenciado ao longo do seu Estágio Pedagógico II e indique, para cada um dos eixos de análise que se segue, qual o papel e o lugar do(a) seu(ua) orientador(a) de escola no acompanhamento das suas práticas.

1.1 - Assinale de 1 a 5 a opção que melhor se aproxime da sua opinião, do mais ao menos **SIGNIFICATIVO, PERTINENTE E RELEVANTE (SPR)**. Considere o seguinte código de preenchimento:

1- Nada SPR; 2- Pouco SPR; 3- Relativamente SPR; 4- Um Pouco SPR; 5- Muito SPR

1- O papel do(a) meu/minha orientador(a) de escola, em termos de préação					
	1	2	3	4	5
1.1- Na observação das rotinas do grupo para melhor planificar foi					
1.2- Na elaboração do Projeto Formativo Individual foi					
1.3- Na idealização de diferentes recursos e metodologias foi					
1.4- Na planificação de práticas inovadoras foi					
1.5- Na fundamentação das opções tomadas foi					
1.6- Na adaptação do currículo ao nível de ensino dos alunos foi					
1.7- Na construção de recursos pedagógico-didáticos foi					
1.8- Na diversificação dos recursos pedagógico-didáticos foi					
1.9- Na adaptação dos recursos ao(s) nível(eis) de aprendizagem dos alunos foi					
2- O papel do(a) meu/minha orientador(a) de escola, durante a ação educativa					
2.1- Na adaptação da sequência didática às práticas letivas anteriores do(a) professor(a) ou do(a) colega foi					
2.2- Na adaptação das sequências didáticas às necessidades do grupo					
2.3- No auxílio ao trabalho com os alunos com Necessidades Educativas Especiais foi					
2.4- Na gestão de imprevistos ou contratempos foi					
2.5- Na gestão da distribuição de tarefas na sala de aula foi					
2.6- Na gestão do tempo foi					
2.7- Na gestão da organização espacial da sala de aula foi					
2.8- Na exploração das potencialidades pedagógicas dos recursos construídos foi					
2.9- Na utilização de recursos audiovisuais nas minhas atividades foi					
2.10- No assegurar do cumprimento das regras da sala de aula foi					
2.11- Na motivação das crianças para a aprendizagem foi					
2.12- No incentivo ao meu relacionamento com as crianças em contexto de sala de aula foi					
2.13- No incentivo ao meu relacionamento com o(a) colega de estágio foi					
2.14- Na superação de dificuldades inerentes à prática pedagógica foi					
3-O papel do(a) meu/minha orientador(a) de escola, na pós-ação					
3.1- Na avaliação das crianças da turma foi					
3.2- Na reflexão sobre a prática diária em reuniões de pequeno grupo foi					
3.2- Na avaliação da minha prática foi					

4 - Se pudesse resumir a importância e o impacto do(a) seu/sua orientador(a) da escola nas suas práticas pedagógicas, numa só frase, que frase escolheria?

5 - Se pudesse eleger um momento/aspecto mais e menos SPR proporcionado pela relação estabelecida com o(a) seu/sua orientador(a) da escola, que momentos/ aspectos escolheria (refira apenas dois exemplos: o melhor e o pior)?

6 - Se um dia orientasse estágios, que principais aspectos teria em conta no apoio e na relação com os seus estagiários?



Universidade dos Açores
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Educação
Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Questionário

Este questionário surge no contexto do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovido pelo Departamento de Educação da Universidade dos Açores, sob orientação científica do Prof. Doutor Adolfo Fialho. Tem como principal objetivo a recolha de dados para um trabalho de investigação, desenvolvido pela mestranda Marisa Lopes.

Com este estudo pretende-se compreender o papel e o lugar do orientador(a) de escola nas práticas letivas dos estagiários (as).

Sem a sua resposta, esta investigação correria o risco de ficar incompleta e empobrecida, pelo que a sua colaboração é de vital importância.

Será garantida a absoluta confidencialidade das suas respostas, estando o conteúdo do presente questionário unicamente à disposição da responsável pela pesquisa.

Antecipadamente grata pela sua colaboração

A mestranda

Marisa Lopes

Identificação Pessoal

Nome _____

Escola do Estágio Pedagógico I

- EB1/JI de São Pedro
- EB1/JI Eng.º José Cordeiro
- EB1/JI Cardeal Humberto de Medeiros
- EB1/JI Prof. Doutor Alexandre Linhares Furtado
- EB1/JI da Matriz
- EB1/JI D. Paulo José Tavares

Quais as idades das crianças com as quais os seus estagiários/as desenvolveram a sua prática pedagógica I?

- 3 Anos
- 4 Anos
- 5 Anos
- 6 Anos

Estágio Pedagógico I – Educação Pré-escolar

1 - Considere todo o processo vivenciado ao longo do Estágio Pedagógico I que orientou. Indique para cada um dos eixos de análise que se seguem, qual foi o seu papel no acompanhamento das práticas do seu/a orientando/a.

1.1 - Assinale de 1 a 5 a opção que melhor se aproxime da sua opinião, do mais ao menos **SIGNIFICATIVO, PERTINENTE E RELEVANTE** (SPR). Considere o seguinte código de preenchimento:

1- Nada SPR; 2- Pouco SPR; 3- Relativamente SPR; 4- SPR; 5- Muito SPR

1- O meu papel enquanto orientador/a de escola , durante a pré-ação do estagiário/a					
1.1- Na abertura à observação das rotinas do grupo para melhor planificar foi	1	2	3	4	5
1.2- Na ajuda à elaboração do Projeto Formativo Individual foi					
1.3- Na ajuda à idealização de diferentes recursos e metodologias foi					
1.4- Na ajuda à planificação de práticas inovadoras foi					
1.5- Na ajuda a uma boa adaptação do currículo ao nível de ensino dos alunos foi					
1.6- Na idealização de recursos pedagógico-didáticos foi					
1.7- Na ajuda à diversificação dos recursos pedagógico-didáticos foi					
1.8- Na ajuda à adaptação dos recursos ao(s) nível(eis) de aprendizagem dos alunos foi					
2- O meu papel , durante a ação educativa do estagiário/a					
2.1- Na ajuda à adaptação da sequência didática às práticas letivas foi					
2.2- Na ajuda à adaptação das sequências didáticas às necessidades do grupo					
2.3- No auxílio ao trabalho com os alunos com Necessidades Educativas Especiais foi					
2.4- Na gestão de imprevistos ou contratempos foi					
2.5- Na gestão da distribuição de tarefas na sala de aula foi					
2.6- Na gestão do tempo foi					
2.7- Na gestão da organização espacial da sala de aula foi					
2.8- Na ajuda à exploração das potencialidades pedagógicas dos recursos construídos foi					
2.9- No assegurar do cumprimento das regras da sala de aula foi (gestão do cumprimentos)					
2.10- Na ajuda à motivação das crianças para a aprendizagem foi (tirar ajuda)					
2.11- No incentivo ao relacionamento do estagiário/a com as crianças em contexto de sala foi					
2.12- No incentivo ao bom relacionamento entre o par pedagógico foi					
2.13- Na ajuda à superação de dificuldades inerentes à prática pedagógica foi					
3- O meu papel , na pós-ação do estagiário/a					
3.1- Na ajuda à avaliação das crianças do grupo foi					
3.2- Na ajuda à reflexão sobre a prática diária em reuniões de pequeno grupo foi					
3.3- Na avaliação da prática pedagógica do estagiário/a foi					

4 - Se pudesse resumir a importância o seu impacto nas práticas pedagógicas dos seus orientandos, numa só frase, que frase escolheria?

5 - Se pudesse eleger um momento/aspecto mais e menos SPR (extenso) proporcionado pela relação estabelecida com os seus estagiários/as, que momentos/ aspectos escolheria (refira apenas dois exemplos: o melhor e o pior)?

6 - Se voltar a orientar estágios, que principais aspectos teria em conta no apoio e na relação com os seus estagiários/as?

Anexo III – Memorando da ação educativa no Estágio Pedagógico II

Primeira intervenção - de 13 a 16 de março de 2017

1.º Dia- 13 de março de 2017- A semana começou com a escolha do ajudante do dia, na tentativa de introduzir o conceito de interajuda e responsabilidade na persecução das atividades em sala de aula, indo ao encontro da apreciação feita por Vale (2009, p. 131) que afirma que a escola é um meio promotor do desenvolvimento de competências sociais e emocionais, no sentido em que robustece a “auto-consciência, o controlo de impulsos, a empatia”. Assim sendo, tornou-se imperioso a realização desta escolha diária para que todos os alunos pudessem desenvolver estas competências.

Após este momento, os alunos tiveram um primeiro contacto com a “saquinha mágica” de onde, todos os dias, saía uma surpresa que dava o mote à introdução de uma atividade. Neste dia, foi apresentada a capa de um livro, plastificada, que serviu de arranque à atividade do tapete narrativo. Importa referir que a disposição da sala foi alterada para que a atividade pudesse ser realizada no centro da mesma, uma vez que a disposição do espaço também é vista como um recurso importante. Corroborando esta ideia, Arends (1995, p. 79) defende a sua importância, referindo que “outro recurso importante é o espaço da sala de aula: como movimentar-se nesse espaço; onde colocar os alunos, os materiais e as carteiras, e como criar um ambiente adequado à aprendizagem”. Decorrente desta realidade, o tapete narrativo da história “O sonho de Mariana” foi colocado no chão, sendo que os alunos se sentaram em meia-lua à sua volta. Não foi inocente a escolha deste material, uma vez que se considera importante a diversificação dos instrumentos a utilizar na prática letiva e que se acredita que “todo o material utilizado no processo ensino/aprendizagem com o objectivo de o tornar mais rápido e eficaz (...) concebidos para fins pedagógicos (...) podem ajudar a facilitar a apreensão de conhecimentos” e ainda “despertar o interesse e a criatividade” (Correia, 1995, pp. 3-9). Nesta linha de trabalho, os alunos fizeram a pré-leitura da narrativa a partir da observação do tapete narrativo, seguindo-se a exploração do mesmo com a leitura da narrativa pela estagiária. Desta forma, a exploração do texto deu mote à temática dos rios e suas características, através de uma interação comunicacional com os alunos. Após a exploração do tapete narrativo, os alunos tiveram a oportunidade de fazer o reconto através do recurso, utilizando as personagens da história e movimentando-as no tapete. Por outro lado, o recurso também contemplava uma série de imagens para que os alunos pudessem fazer o reconto através da sequência de imagens no quadro.

A escolha destas dinâmicas de trabalho, com vista à promoção de aprendizagens ativas, diversificadas, e significativas, e conseqüentemente ao favorecimento de um melhor funcionamento de trabalho, tendo em conta as particularidades da turma, veio no entendimento de que o professor deve encontrar meios facilitadores do processo de aprendizagem “retirando todos os obstáculos que o impedem, criando as condições externas favoráveis a esse desenvolvimento” (Figueiredo, 1999, p. 57). Na tentativa de percebermos se estes pressupostos tinham sido alcançados, procedemos a uma ficha de trabalho para registo e verificação do nível de compreensão oral, com questões de resposta aberta, de ordenação de imagens, questões de escolha múltipla e de preenchimento de espaços. Mais se acrescenta que a ficha de trabalho foi construída atendendo ao nível de compreensão literal, de reorganização e ainda inferencial, segundo a síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora de Català et al (2001).

Nesta sequência, ao longo de toda a intervenção, recorreremos sempre que possível ao registo individual para verificação da compreensão dos conceitos. Estes registos foram essenciais para a organização e sintetização dos conteúdos, facilitando o processo de consolidação dos mesmos e, como nos refere Bettencourt e Mata (1998, p. 32), como sendo muito útil para as crianças “regist[ar]em o seu trabalho para mais tarde o poderem recordar, analisar e comunicar. (...) A criança deve ser habituada a registar, durante a sessão, o problema que lhe foi posto, observações, o que vai fazendo e os resultados obtidos”.

Também na matemática, a atividade se iniciou com a utilização de material concreto, nomeadamente de discos fracionários, de forma a privilegiar inicialmente a abordagem do concreto, uma vez que, no decorrer das observações, foi clara a dificuldade de apreensão de conceitos matemáticos, uma vez que a abordagem decorreu numa lógica pictórica e abstrata. De acordo com Santos e Teixeira (2015, p. 55), “a passagem do concreto ao abstrato (capacidade de abstração) pode ser consideravelmente delicada quando pensamos em crianças de tenra idade. Trata-se de todo um caminho a ser percorrido de forma faseada, passo a passo”. Assim, é pertinente respeitar esta lógica de abstração, delineando um conjunto de estratégias que partissem de uma abordagem concreta, atravessem o sentido pictórico e culminassem no raciocínio abstrato. Estas estratégias assentaram no princípio da oralidade, clarificado pelos autores anteriormente referenciados (Santos & Teixeira, 2015), uma vez que o nosso raciocínio lógico se fundamenta na comunicação oral. Logo, se pretendemos que os alunos apreendam os conceitos explorados, é imperativo estimular a explanação do seu

raciocínio, desenvolvendo a comunicação oral, bem como um vocabulário amplamente diversificado e uma construção frásica que respeite um esquema gramatical próprio. Importa acrescentar que esta ideia norteou toda a nossa ação pedagógica nas diferentes áreas curriculares.

Após a explicação de conceitos como a noção de fração decimal, fração equivalente a decimal, transformação de frações decimais a dízimas por processos de multiplicação, foi realizada uma ficha de consolidação que pretendeu perceber a passagem do concreto, pictórico, até ao abstrato. A correção foi realizada em grande grupo, onde as crianças foram chamadas ao quadro para a realização dos exercícios e explicação dos raciocínios que os levaram à sua resolução. Nesta sequência, pretendeu-se que a correção assentasse numa perspetiva integradora e transversal da aprendizagem, onde assumimos uma abordagem participativa dos alunos no processo educativo, tornando-os sujeitos ativos da sua aprendizagem e não meros objetos passivos e receptivos (Katz & Chard, 1997).

Considerando as principais linhas de orientação propostas, e atendendo às observações realizadas na turma, surgiu a ideia de que a mesma não se encontrava muito motivada para o estudo em casa, permitindo-nos dizer que esta situação se poderia ter a sua génese em fatores extrínsecos às crianças como a falta de acompanhamento em casa. Desta forma, a estratégia encontrada foi a criação de vinhetas de estudo “Escrever para não esquecer”, que se pretendiam apelativas e que incluíam a sistematização dos conceitos chave das diferentes áreas, e que se destinavam a facilitar a criação de hábitos de estudo e consulta, começando estas a fazer parte das rotinas diárias.

Na área do estudo do meio, retomámos a temática da narrativa explorada anteriormente, como forma de introduzir a temática dos rios. Foram levadas em conta as conceções prévias dos alunos acerca dos rios e suas principais características, assim como as ilações que retiraram da narrativa ouvida, espelhando a ideia de Arends (1995, p. 284) que refere que “[p]ara que as novas matérias tenham significado para os alunos, os professores devem encontrar maneiras de estabelecer a ligação entre essas novas matérias e os conhecimentos que os alunos já possuem”. A partir daí procurou-se uma definição para rio e seus principais constituintes, sendo este o ponto de partida para a observação de um mapa construído pela estagiária onde se realçavam os rios de Portugal, sendo diferenciados por linhas azuis claras e escuras, referentes a rios nacionais e internacionais. A legenda do mesmo foi realizada pelos alunos com vinhetas com velcro para colocarem no painel com as respetivas identificações dos rios. Foram ainda referidas algumas

curiosidades acerca da temática como forma de alargar os horizontes dos alunos, o que nos parece muito importante uma vez que nas ilhas não conseguem vivenciar estas realidades. Numa tentativa de aprofundar esta reflexão foram preenchidas vinhetas de estudo, pelos alunos, com espaços em branco, e coladas nos cadernos. O processo culminou com a realização de uma ficha de trabalho, corrigida oralmente. Importa salientar que em todas as fichas de trabalho realizadas, o acompanhamento aos alunos foi feito individualmente, e em grupo sempre que a questão foi colocada por vários alunos. O acompanhamento individual foi uma forma de perceber as dificuldades de cada aluno em cada meta proposta, de forma a poder colmatar de forma mais personalizada as dificuldades de cada um, sempre com o intuito de se realizarem verdadeiras aprendizagens.

2.º Dia-14 de março de 2017- Trouxe a saquinha mágica com uma reprodução, em feltro, do Pássaro da Alma como forma de introduzir a narrativa com o mesmo nome. Esta narrativa teve um propósito muito particular, fazer a ponte com o Painel “Palavras com Eco”, por ser uma narrativa que nos remete para as questões dos sentimentos e das emoções. Desta forma foi lida a narrativa, seguindo-se a sua compreensão oral, para que os alunos conseguissem perceber que os cadernos do painel serviriam para que eles abrissem as suas “gavetas” dos sentimentos sempre que sentissem necessidade ou que nós solicitássemos qualquer apontamento nos mesmos. Traçado este cenário, passámos a ler duas páginas do nosso “Diário de Bordo”, sendo uma do primeiro dia de observação e a segunda do primeiro dia de intervenção individual, para que os alunos conseguissem perceber o que se pretendia com os cadernos do painel que poderia funcionar para eles como o nosso Diário de Bordo funcionava para nós. Pretendia-se que os alunos fizessem os seus registos que sentissem necessidade de evidenciar, havendo sempre um *feedback* nosso, para que essas narrativas fossem reflexivas, indo ao encontro da ideia de Beauclair (2005) que defende a elaboração de diários de bordo como instrumentos de reflexão relativamente ao processo formativo. Esta atividade terminou com uma ficha de compreensão oral. A correção da mesma foi feita a pares, com troca de fichas, e posteriormente em grande grupo, corroborando a ideia de Nóvoa (1995) que nos remete para o facto de que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua”.

No que concerne ao tempo da matemática, foi um momento de revisões para a ficha de avaliação. Foram realizados exercícios de treino no quadro, em que solicitámos aos alunos a ida ao quadro para resolvê-los, explicando os seus raciocínios. Após estes momentos realizou-se uma ficha de trabalho para consolidação de uma parte da matéria que seria alvo de avaliação no dia seguinte. Procurou-se trabalhar os conteúdos em que os alunos tinham mais dificuldades, nomeadamente no posicionamento correto da vírgula decimal no resultado do algoritmo da divisão inteira e resolução de problemas de até três passos. A este propósito as premissas de Pólya apareceram como um procedimento adequado, no sentido em que os alunos deverão comunicar para compreender o problema; delinear um plano; executar o plano e verificar, interpretar e discutir o resultado obtido. Estas são as fases que Pólya (1973) propõe para a resolução de problemas, acrescentando que a compreensão de cada uma destas fases é crucial para a compreensão do problema por parte da criança.

Não menos importante foi o desafio na adoção de uma estratégia que assentou em dinâmicas de jogo, com o objetivo de consolidar conteúdos, neste caso, acerca dos rios. Segundo Santos (2008, p. 25), “o jogo educativo tem sempre duas funções: uma função lúdica, na qual a criança encontra prazer ao jogar, e uma função educativa, através da qual o jogo ensina alguma coisa, ajuda a desenvolver o conhecimento da criança e a sua apreensão do mundo”. Além destas funções apontadas pelo autor, entendemos que o jogo proporcionou um momento de observação do comportamento da turma perante esta dinâmica a fim de que, em futuras intervenções, se proporcionassem mais atividades desta natureza. Desta forma foram distribuídos, aleatoriamente, um cartão onde constavam conceitos e as suas definições. O jogo iniciou-se com o aluno que tinha o título do painel (Os Rios), sendo ele a concluir que a sua frase era a ideal para servir como título. A partir daí, os alunos poderiam construir o mapa de conceitos, relacionando os conceitos com as definições.

Este dia contou, ainda, com um momento dedicado à Expressão Plástica com a ilustração dos cadernos do painel “Palavras com Eco”. Nesta sequência, foi explicado aos alunos que existem diversas técnicas para a ilustração, que poderia passar pelo desenho livre, desenho direcionado, composições com traços, linhas e pontos, e que caberia a cada aluno escolher a composição que mais gostava e os instrumentos a utilizar. Esta atividade tem suporte no CREB (2011) que nos remete para o facto de os alunos poderem participar ativamente no seu processo de produção artística, valorizando-se a expressão espontânea e a escolha de técnicas e instrumentos, sempre com intenção artística.

3.º Dia-15 de março de 2017- Iniciou-se com o trabalho para o Dia do Pai, com a construção de um tapete de rato em goma Eva. No mesmo foi escrita uma frase, da criação dos alunos, alusiva ao dia comemorativo, para que os alunos pudessem aplicar adequadamente vocabulário específico.

O tempo da matemática foi dedicado à exploração de conversões de medidas de comprimento e de capacidade, sendo apresentado um painel de conversões no quadro, em que os alunos puderam resolver as conversões e apagar para todos pudessem fazer a exploração do painel. É importante referir, antes de mais, que ao longo de toda a intervenção foram privilegiadas estratégias práticas e interativas, sem nos concentrarmos essencialmente no manual. Embora este último seja um importante instrumento de aprendizagem, deve ser complementado com outras dinâmicas uma vez que, como nos afirmam Castro, Rodrigues, Silva e Sousa (1999, p. 139)

combater a falta de auto-estima dos alunos, o desinteresse pela escola, o insucesso escolar e os crescentes casos de indisciplina são por si aspectos que recomendam a implementação de metodologias cada vez mais interactivas e dialogantes, capazes de motivar os alunos a construir o seu próprio material didáctico e a pesquisar com sentido de responsabilidade, espírito de autonomia e solidariedade.

Após a realização desta atividade os alunos realizaram uma ficha de consolidação desta temática e da divisão inteira com a utilização do algoritmo.

Foi, ainda, apresentado um texto da autoria da estagiária, com o mote da narrativa do “Pássaro da Alma”. Da saquinha das surpresas saiu um jornal, sendo o texto uma notícia, como forma de rever alguns tipos de textos já trabalhados pela professora titular. Desta forma trabalharam-se as componentes deste tipo de texto assim como a consolidação da integração das palavras nas respetivas classes a que pertencem, neste caso os nomes comuns, nomes próprios e nomes comuns coletivos. A notícia serviu de mote à introdução de novos conteúdos, as preposições e os advérbios de afirmação, negação e quantidade e grau. Atendendo à complexidade desta questão, optámos por introduzir no texto palavras novas (advérbios e preposições) para que os alunos pudessem chegar aos conceitos. Após esta exploração, realizaram uma ficha de consolidação dos conceitos introduzidos, sendo a correção feita em grande grupo através da resolução dos exercícios no quadro pelos alunos, indo ao encontro da ideia de Arends (1995, p. 290)

que nos remete para a necessidade de se “verificar se os alunos compreenderam as novas matérias e proporcionar a generalização do raciocínio sobre essas ideias”. Adianta-se que se procurou solicitar a participação dos alunos que apresentaram mais dificuldades na resolução da ficha.

4.º Dia-16 de março de 2017- Começou com uma Oficina de Escrita intimamente ligada ao painel “Palavras com Eco”. Procurou-se que os alunos fizessem um paralelismo com os seus sentimentos e a relação com os outros e com a estagiária, sem esquecer as partes constituintes do texto narrativo, nomeadamente a introdução, desenvolvimento e conclusão. A correção foi realizada pela estagiária de forma individualizada na tentativa de perceber as dificuldades dos alunos na construção de um texto.

De seguida continuámos com a exploração do painel do mapa de Portugal Continental e Insular, onde já tinham sido explorados os principais rios. O que se pretendia com esta atividade, era fazer uma revisão das principais elevações, com a colocação de elevações em forma cónica nos respetivos locais, funcionando como um painel interativo. A respetiva legenda foi feita com vinhetas com velcro que os alunos colocaram no painel, e que correspondiam à letra atribuída a cada elevação. Após esta exploração prática colaram no caderno vinhetas de estudo acerca da temática, que serviram para estudar e para a realização da ficha de consolidação que se seguiu. A referida ficha serviu para a consolidação da temática de todo o painel, contendo rios e elevações. A correção foi realizada em grande grupo, oralmente. Aquando desta correção a estagiária fez a indicação dos rios e das serras no painel, para que os alunos pudessem relacionar conceitos abstratos com a visualização no painel. Posto isto, os alunos concluíram o trabalho do Dia do Pai com a ilustração dos sacos de papel.

Antes de terminar a aula reservámos alguns minutos para uma pequena reflexão acerca do trabalho realizado ao longo da semana, atendendo a aspetos como a alteração da disposição da sala de aula, a introdução de materiais pedagógicos, novas metodologias de trabalho e a opinião dos alunos relativamente ao desempenho da estagiária. Acerca disto, Arends (1995, p. 4) refere que “o ensino, numa perspetiva construtivista, não é entendido como o relato e transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como proporcionando-lhes experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir”.

No que concerne à segunda intervenção, atendemos à anterior intervenção, às atividades propostas, à avaliação individual de cada aluno e aos objetivos propostos.

Segunda intervenção - de 20 a 24 de março de 2017

1.º Dia-20 de março de 2017- Começamos a semana com a leitura de uma narrativa intitulada "A árvore dos pássaros", da autoria de Luísa Ducla Soares; e posterior exploração oral da história que deu mote à exploração da mesma em banda desenhada, com imagens no quadro. A escolha da banda desenhada teve como objetivo trabalhar diferentes tipos de texto e seus principais constituintes, tal como nos refere o Programa de Português (2015, p. 8), o contato com diferentes tipos de texto, “favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação”.

No que respeita à área curricular de Matemática, procedeu a revisões para a ficha de avaliação. O nosso principal objetivo era dar continuidade a uma estratégia que, desde o início da prática, promovia aprendizagens significativas e uma melhor compreensão dos conceitos matemáticos pelos alunos. Assim sendo, procurou-se sempre iniciar com uma abordagem concreta dos conteúdos e daí passar para uma representação pictórica e depois abstrata. Esta passagem cuidadosa que se fez entre estas três abordagens, foi crucial para que os alunos compreendessem de forma clara e concisa os conteúdos propostos.

Outra estratégia privilegiada ao longo desta intervenção prendeu-se com a resolução de problemas em grupo, em que os alunos resolviam e explicavam os seus raciocínios, confrontando-os com outros raciocínios. Aqui, a comunicação entre todos os elementos da turma foi benéfica uma vez que os alunos puderam confrontar as suas ideias e estratégias com as dos colegas e chegar a um consenso sendo que, segundo Palhares (2004, p.12), “um problema é uma situação para a qual não se dispõe, à partida, de um procedimento que nos permita determinar a solução, sendo a resolução de problemas o conjunto de acções tomadas para resolver essa situação”, devendo o grupo delinear estratégias e métodos para solucionar o problema.

Em relação à área curricular de Estudo do Meio, adotou-se uma abordagem científica e tecnológica, no sentido em que se pretendia que, através da observação, análise e discussão, os alunos compreendessem fenómenos físicos e naturais. Assim sendo, salienta-se a importância da exploração de conceitos científicos no processo educativo das crianças uma vez que os desperta para a compreensão do mundo que nos

rodeia, aprendendo a observar, a utilizar a informação, a formular hipóteses, etc., consciencializando-os dos processos naturais que ocorrem à sua volta.

Nesta sequência começámos por fazer o levantamento das concepções prévias dos alunos acerca da temática do sistema solar com a exploração de um ficheiro alusivo à temática. No entanto introduziu-se uma nova estratégia de correção através de um powerpoint, uma vez que sabíamos que os recursos audiovisuais despertam grande interesse nas crianças. Após esta correção foi apresentado um modelo em 3D do sistema solar, em que os alunos foram sujeitos integrantes e participantes na construção do conhecimento, uma vez que eles próprios colocaram as vinhetas da respetiva legenda, correspondentes a cada elemento deste sistema.

Pretendia-se assim, que o papel da estagiária fosse o de “guiar” a aprendizagem, pois, tal como nos refere Zabalza (1994, p. 179), “em suma, a ideia chave de guiar a aprendizagem é revelar o processo de realização das tarefas de maneira que o sujeito saiba o que tem que fazer”. Acrescenta ainda que “é, portanto, uma tarefa «iluminativa», de maneira que os alunos saibam claramente o que devem fazer e possuam, no mínimo, pistas sobre o modo como podem fazer” (Zabalza, 1994, p. 179).

2.º Dia-21 de março de 2017- Iniciámos com revisões para a ficha de avaliação de Português que se realizou no dia seguinte. Optou-se por uma estratégia de jogo com dados, relativamente aos verbos (verbos - tempos; conjugação e pessoa). Desta forma, foi solicitado aos alunos que jogassem os dados, cada um na sua vez, para saberem o verbo a conjugar, qual a sua conjugação, tempo e pessoa. Os resultados foram registados numa tabela no quadro em grande grupo e cada aluno pôde registar na sua ficha de registo.

A realização de jogos pedagógicos como dinâmica de consolidação de conteúdos explorados ao longo de toda a intervenção pareceu-nos uma mais-valia, na medida em que se considera o jogo como potenciador de entusiasmo e interesse por parte dos alunos, sendo por isso uma estratégia a adotar ao longo de toda a prática. Macedo, Petty e Passos (2005, p. 105) afirmam-nos que estas estratégias “favorecem a aprendizagem e colocam os alunos como agentes de seus próprios conhecimentos, autores de suas ações e, portanto, tornam-se mais responsáveis e envolvidos com aquilo que produzem”.

Para exploração e consolidação de pronomes e determinantes pessoais, demonstrativos e possessivos, singular e plural dos nomes, foi trabalhado um poema, da autoria da estagiária, intitulado “Os verbos da minha vida”. Este poema veio no

seguimento da exploração de diferentes tipos de texto e também como forma de despertar os alunos para a data comemorativa do “Dia da Poesia”. Desta forma fez-se uma primeira leitura silenciosa do poema para que os alunos se familiarizassem com o texto, seguido da leitura pela estagiária. O referido poema tinha palavras sublinhadas e rodeadas, para que os alunos pudessem identificá-las e diferenciá-las. Considerou-se importante que pudessem distinguir um pronome de um determinante, sabendo que os mesmos se distinguem pelo lugar que ocupam na frase. Para isso definiram-se algumas questões que pretendíamos que os alunos interiorizem, tal como nos refere Zabalza (1994, p. 179), “[com] as perguntas, o professor pré-define o tipo de operação mental que deseja despoletar no aluno”, acrescentando que “as perguntas são outro tipo de guia que o professor dispõe para orientar a aprendizagem dos alunos” (Zabalza (1994, p. 179). Após esta exploração, foi realizado um registo no caderno diário e preenchimento de vinhetas de estudo.

Mais se acrescenta que ao longo de todos os dias, recorreremos sempre que possível ao registo individual para verificação da compreensão dos conceitos e em grande grupo, através da construção de painéis figurativos das temáticas exploradas. Estes registos foram essenciais para a organização e sintetização dos conteúdos, facilitando o processo de consolidação dos mesmos e, como nos refere Bettencourt e Mata (2000, p. 32), é muito proveitoso e útil que os alunos “[registem] o seu trabalho para mais tarde o poderem recordar, analisar e comunicar. (...) A criança deve ser habituada a registar, durante a sessão, o problema que lhe foi posto, observações, o que vai fazendo e os resultados obtidos”.

Continuámos ainda com um momento de levantamento das conceções prévias dos alunos acerca do Ciclo da Água e seus constituintes e respetivo registo no quadro, seguindo-se uma exploração de um painel em 3D alusivo ao tema. Neste enquadramento, e uma vez mais, os alunos foram solicitados a legendar o painel com as vinhetas com velcro com as respetivas definições e nome dos fenómenos naturais referentes a este ciclo.

Por fim, privilegiamos um momento dedicado à Expressão Musical com o entoar de uma canção do Ciclo da Água, com letra alusiva ao processo e música do conhecido “Malhão, malhão”, sendo a cantada pelos alunos e pela estagiária. Nesta sequência Leal (2008, p. 119) refere que “as brincadeiras com diferentes textos podem contribuir para o desenvolvimento de competências complementares”, sendo este o objetivo que se pretendia, juntar o texto com a musicalidade para o desenvolvimento de competências.

3.º Dia-22 de março de 2017- Começou com um momento de Cidadania onde foi feita a leitura da narrativa "A salvação da velha macieira". A exploração desta narrativa foi realizada através de uma conversa informal com os alunos, para que os mesmos percebessem que existem comportamentos e valores a eles associados. O aceitar ideias novas, apreciar a natureza, cuidar do ambiente, não colocar o progresso à frente de tudo e trabalhar em conjunto, canalizam-nos para valores de ecologia, abertura de espírito e trabalho de equipa, valores convocados nesta conversa. Este momento de cidadania procurou fazer uma ponte com modelos construtivistas, tal como nos refere Arends (1995, p. 4) que nos diz que “o ensino, numa perspetiva construtivista, não é entendido como o relato e transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim proporcionando-lhes experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir”. Desta forma, foi um momento informal recheado de conteúdos, que precedeu a ficha de avaliação de português realizada posteriormente.

Posto isto, avançámos com a continuação das revisões para a ficha de avaliação que se realizou no dia seguinte, neste caso atendendo à importância dos rios para o meio natural e para as pessoas com registo no quadro e no caderno diário das conceções prévias dos alunos. De seguida procedeu-se à distribuição da turma em cinco grupos heterogéneos para a realização de pesquisas acerca da temática. Essas pesquisas foram realizadas em *sites* fidedignos da internet, livros, manuais escolares e enciclopédias fornecidos pela estagiária. Considerou-se a este propósito, e na esteira das ideias de Pato (1995, p. 9) a grande importância e relevância do trabalho de grupo no processo educativo, uma vez que, “o trabalho de grupo coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir”. Após a conclusão das pesquisas, fez-se o registo, em grande grupo, das ideias resultantes do trabalho realizado por cada grupo, através de um debate de ideias. A este propósito Arends (1995, p. 430), refere que “o debate e a argumentação despertam emoções (...). Se o objectivo do professor é ajudar os alunos a compreender a aula e a ampliar o seu pensamento, então ele deve ouvir cuidadosamente as ideias de cada aluno”. Nesta sequência, estas ideias foram seleccionadas mediante a sua pertinência para o tema e daí resultou a informação para a construção de cartazes alusivos à temática.

4.º Dia-23 de março de 2017- Iniciou-se com a introdução de uma nova dinâmica: a introdução de ficheiros autocorretivos. Foi explicado aos alunos o que são este tipo de

ficheiros e o modo como se utilizam. Importante será referir que a estratégia para a introdução desta dinâmica passou por criar nos alunos a convicção de que eles representavam uma necessidade premente no seu estudo autónomo, em casa e em contexto de sala de aula quando acabam as suas atividades mais cedo. Também foi explicado que cada aluno teria uma ficha de registo onde poderia registar o número do ficheiro a realizar, uma vez que cada ficheiro teria um número, que corresponderia ao número da resolução do mesmo. Desta forma, os ficheiros autocorretivos funcionaram, aqui, como um instrumento autorregulador, uma vez que os alunos aprendem a tomar consciência dos seus erros, promovendo atitudes responsáveis e autónomas, o que vai ao encontro do papel que Bramão, Gonçalves e Medeiros (2006) reclamam para o professor, o de “mediador, problematizando, incentivando, ajudando cada criança a responsabilizar-se gradualmente pela sua aprendizagem”.

Esta estratégia pretendia proporcionar momentos de estudo autónomo, na tentativa de diminuir o sentimento de insegurança que alguns alunos demonstravam aquando da realização de tarefas de forma autónoma. Acreditou-se que iriam proporcionar momentos de aprendizagem, onde os alunos começariam a aprender fazendo, e potenciaria a “participação dos alunos na tomada de decisões” (Marques, 1998, p. 51).

Nesta linha de trabalho, foi pedido aos alunos que escolhessem um ficheiro autocorretivo, neste caso da área da matemática, e que o resolvessem. Após a resolução, os alunos teriam a oportunidade de fazer a sua correção para se familiarizarem com o material, sem esquecer o preenchimento da grelha de registo. Importa referir que foi combinado com os alunos que deveriam realizar ficheiros autocorretivos nas três áreas, Matemática, Português e Estudo do Meio, sendo que deveriam prestar maior atenção aos conteúdos em que sentissem maior dificuldade.

A intervenção continuou com a leitura silenciosa de uma narrativa intitulada "Firmino, o amigo dos pássaros"; como forma de se familiarizarem com o texto, seguindo-se a leitura em voz alta por todos os alunos como forma de fomentar a leitura com entoação, correção e ritmo. Ainda nesta intervenção, foi realizada a escolha de palavras difíceis do texto para a elaboração de um projeto de turma que consistiu na elaboração de um dicionário ilustrado de turma. A este propósito, Katz e Chard (1997, p. 236) referem que os produtos finais de um projeto podem ser “expostos num livro de classe”. Desta forma, cada aluno teve a oportunidade de procurar no dicionário uma palavra que não conhecesse o significado, da lista de palavras retiradas do texto, e posteriormente apresentá-la aos colegas para registo futuro no dicionário de turma.

A exploração oral da narrativa passou pela interpretação da mesma. No que respeita à consolidação da interpretação feita oralmente, foi realizada uma ficha de trabalho com questões de verdadeiro e falso, de escolha múltipla, ordenação de acontecimentos e de resposta aberta. Mais se acrescenta que esta ficha de trabalho foi construída passando pelos níveis de compreensão, inferencial e crítica, segundo a síntese da Taxonomia da compreensão Leitora de Català et al (2001), funcionando como um teste a uma forma de compreensão mais avançada, ou seja, na tentativa de subir a fasquia da compreensão leitora.

24 de março de 2017- Contemplou, em específico, a área da matemática. Neste módulo foi introduzido um novo conteúdo, a Organização e Tratamento de Dados (OTD). A estratégia utilizada passou pela distribuição aleatória de 5 imagens que posteriormente serviriam para a realização do trabalho da Páscoa, e que serviram de mote para a elaboração de uma primeira tabela de frequência de OTD. Através dessa tabela, avançámos para a exploração dos conceitos relacionados com a temática, nomeadamente a frequência relativa e absoluta, noção de percentagem e respetivos gráficos (pictograma, sectorograma e gráfico de barras).

A escolha da referida estratégia para a introdução deste conteúdo veio ao encontro da ideia de Delisle (2000, p. 15), que refere que os alunos “esforçam-se por compreender e recordar quando conseguem ver relações entre a matéria que estudam e as próprias vivências. Trata-se de um tipo de aprendizagem que lida com problemas que são ajustados, tanto quanto possível, às situações da vida real”.

Mais se adianta que para a resolução de exercícios relativos à temática, utilizámos, pela primeira vez, o manual de matemática, uma vez que é importante salientar que o processo educativo não deve nem pode ser dissociado da utilização dos manuais, embora o uso desses recursos pedagógicos, como regista Alarcão (1995, p. 39), reportando-se a Nereu, deve ser utilizado de forma estratégica, não como “um texto sagrado, uma espécie de bíblia do conhecimento humano, nesta ou naquela área”, servindo como complemento educativo.

Seguiu-se a correção dos exercícios no quadro, onde foi solicitado aos alunos a sua participação ativa nesta correção, através da resolução dos exercícios e explicação dos seus raciocínios à turma. Acreditou-se que este tipo de correção ajudaria todos os alunos, mesmo aqueles com mais dificuldades nesta área, uma vez que foram

confrontados com perspectivas de resolução que por vezes não conseguiam atingir sozinhos.

Importa referir que, em todos os momentos de intervenção desta semana, o acompanhamento nos exercícios solicitados foi feito de forma individual, atendendo às dificuldades de cada aluno.

Já no tempo do português, foi realizada uma dinâmica de jogo, como forma de relembrar as funções sintáticas de sujeito e predicado, logo após relembrarem estes conceitos. Desta forma foi distribuído um balão cheio a cada aluno, sendo que dentro de cada um estaria parte de uma frase referente ao sujeito ou ao predicado. As frases escolhidas foram retiradas da narrativa "Firmino, o amigo dos pássaros", trabalhada no dia anterior, para que as crianças já estivessem apropriadas das mesmas. Após a explicação do jogo, cada aluno rebentou o seu balão e retirou de dentro a parte da sua frase. O quadro estava dividido em duas partes, de um lado o sujeito e do outro lado o predicado. Os alunos procederam, na sua vez, à leitura da sua frase e diziam a que parte pertencia, o que foi registado no quadro sem se questionar. Quando todos acabaram de ler, pediu-se que todos justificassem a sua escolha, e em caso de quererem mudar, procederíamos à mudança. Por fim, os alunos fizeram a correspondência entre as frases atendendo ao sujeito e ao predicado de cada uma. No caso de não conseguirem fazer corresponder todas as frases, foi lançado um desafio de reflexão e posterior esclarecimento. Acreditou-se que esta componente prática fomentava nos alunos a motivação e o interesse, sendo que Arends (1995, p. 367) vai mais longe ao referir que estes métodos “[ajudam] a desenvolver o pensamento lógico e as competências de comunicação verbal de ordem superior”.

Este dia também passou pela visualização de um PowerPoint acerca do flagelo da poluição das águas com identificação de alguns fatores que contribuem para essa situação. A escolha desta estratégia prendeu-se com o facto de sabermos que os recursos audiovisuais despertam grande interesse nas crianças bem como a realização de pesquisas, o conhecimento de si próprio e do meio que o envolve. Esta observação justifica-se pelo facto de a maioria dos alunos da turma ter preferência pela área de Estudo do Meio. Assim, esperávamos suscitar a atenção e o interesse dos alunos para uma participação ativa na exploração do conteúdo em abordagem, facilitando deste modo a compreensão desse conteúdo, pois como refere Silva (1996, p. 26), “a vídeo-motivação pretende suscitar uma resposta activa, estimulando a participação dos alunos que a visionaram. A aprendizagem realizou-se basicamente no trabalho de exploração posterior

ao visionamento”. Importa referir que a história apresentada abriu o cenário para a preparação da visita de estudo que fizemos a uma Estação de Tratamento de Águas Residuais (ETAR). Esta preparação passou pela recolha das conceções prévias dos alunos (O que sabemos) e daquilo que pretendiam saber (O que queremos saber). Estas informações foram aferidas em grande grupo e registadas no quadro e nos cadernos diários. Após a sua correção, foram reescritas em cartolina e afixadas no painel preparado para a visita de estudo com o título “Visita à ETAR”.

Mais se adianta que a visita de estudo também teve como objetivo que os alunos conhecessem o meio envolvente da sua freguesia. Além disso, é importante que as crianças aprendam com outros intervenientes, despertando-lhes maior curiosidade e interesse, proporcionando desta forma aprendizagens mais significativas. Indo ao encontro das premissas de Oliveira (2012, p.168), as visitas de estudo promovem o aumento das inter-relações pessoais e sociais, incutindo desta forma “valores e atitudes de sociabilidade, cooperação [e de] respeito” pelo outro e pelo mundo que o rodeia. Neste sentido, de acordo com o autor, esta é “uma estratégia que concorre para a efetivação de uma educação para a cidadania pois, através dela, os alunos desenvolvem valores e atitudes indispensáveis aos cidadãos informados, críticos, ativos, éticos e integrados na comunidade” (Oliveira, 2012, p. 168), sendo estes um dos grandes objetivos deste tipo de atividade.

Terceira intervenção - de 27 a 29 de março de 2017

Traçado o cenário da terceira intervenção, almejava-se que a mesma fosse uma continuação do trabalho que se tinha vindo a realizar nas duas semanas antecessoras, atendendo às particularidades de cada aluno e às necessidades de cada um, em função da avaliação realizada ao final de cada semana.

Assim sendo, e na esteira do pensamento de Cunha (2008, p. 14), será importante e necessário, nestes tempos de mudança, [olhar] e sistematizar o *já feito, o já pensado, o já escrito*, para que a mudança se concretize efetivamente. Aí residem as fontes de inspiração do «*Novo*». Desta forma, foi uma semana em que se pretendeu consolidar conhecimentos já trabalhados, para que os mesmos fossem bem interiorizados pelos alunos. Por outro lado, foi também uma semana em que se contemplaram as Expressões Plástica e Dramática, pretendendo-se que os alunos experimentassem, através de diferentes meios, expressar a sua sensibilidade e desenvolver o seu imaginário

(O.C.P.E.B, 2004). Desta forma, o mesmo documento fundamenta a nossa ideia de exploração do jogo dramático ao referir que “[as] actividades de exploração irão permitir que desenvolvam, de forma pessoal, as suas possibilidades expressivas utilizando o corpo, a voz e o espaço e os objectos” (O.C.P.E.B, 2004, p. 78). No que respeita à Expressão Plástica,

[a] manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores, permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam a realidade. A exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies (O.C. P.E.B, 2004, p. 89).

Almejava-se, assim, três dias de articulação das áreas das expressões com as outras áreas curriculares, na tentativa de se obter um bom produto final com aprendizagens bem conseguidas e que as mesmas não saíssem esvaziadas de conteúdo.

1.º Dia-27 de março de 2017- Iniciou-se com o tempo dedicado à matemática, com a continuação da exploração de conceitos de frequência relativa e absoluta, noção de fração e de percentagem. Procurou-se fazer uma revisão dos conceitos de frequência relativa e absoluta, passando pela fração, até chegarmos à noção de percentagem, sendo esta última apresentada através de um sectorograma. Importa referir que as explicações nunca perderam de vista aquilo que os alunos já conheciam para facilitar a apreensão destes novos conceitos. Atendendo a esta ideia de adaptação dos conteúdos aos alunos, Serrazina & Matos (1988, p. 1), referem que “[nos] últimos anos muitos educadores têm manifestado a necessidade de modificar profundamente as condições em que se processa a aprendizagem da matemática. Trata-se sobretudo de uma transformação de mentalidades que tem implicado modificações de objetivos, de ideias e de métodos”.

Após esta exploração, os alunos realizaram três páginas de exercícios de consolidação do manual, sendo a correção feita no quadro com explicação dos raciocínios por parte dos alunos. Não obstante esta correção em grupo, fizemos o acompanhamento individual a cada aluno.

Ainda neste dia, os alunos concluíram os preparativos para a visita de estudo à ETAR, em que cada um escreveu no seu caderno da visita, por nós facultado, as perguntas a fazer durante a visita. Após esta atividade procedemos à referida visita.

2.º Dia-28 de março de 2017- Iniciou-se com a área da matemática em que facultámos um tempo para que os alunos pudessem corrigir os ficheiros que levaram para casa. Após esta correção continuámos com a resolução de problemas, onde privilegiámos a utilização de materiais do quotidiano dos alunos, partindo sempre de uma abordagem concreta, passando para uma perspectiva pictórica e, posteriormente, abstrata, respeitando o ritmo de raciocínio lógico dos alunos, considerando que esta estratégia sempre se revelou eficaz com esta turma.

Proseguimos com a continuação do preenchimento do painel da visita de estudo com resposta às questões que foram propostas pelos alunos na preparação da mesma. Foi feita uma explicação oral das respostas encontradas por cada aluno e escritas nos cadernos de registo da visita. O registo final realizou-se em grande grupo, no quadro e nos cadernos diários, para que se pudessem passar definitivamente para o painel da visita. A este propósito Pato (1995, p. 27) refere que “o ensino mútuo tem papel relevante nestas circunstâncias: é mais eficaz que a explicação do adulto, a do aluno que acabou de aprender”.

Por último, reservámos um momento para a planificação do texto final da visita de estudo, começando com a planificação do texto de características descritivas, atendendo às suas características específicas. A partir destas características foi elaborado um texto em grande grupo, no quadro, partindo-se dos conhecimentos adquiridos durante a visita. O texto foi revisto, parágrafo por parágrafo, para que se pudesse proceder às correções que se achassem pertinentes, atendendo a um melhoramento do vocabulário a utilizar, utilização de pronomes e demais componentes que pudessem enriquecer o texto.

Para uma compreensão mais lúcida desta estratégia de cooperação na elaboração do texto descritivo, almejava-se uma “aprendizagem curricular (que) decorre do trabalho cooperativo em projectos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, para desenvolvimento de aprendizagens curriculares, acompanhado rotativamente pelo professor” (Niza *et al*, 2012, p. 564).

3.º Dia-29 de março de 2017- Começou com uma visita à Biblioteca da escola onde foi lida uma narrativa escolhida pelos alunos, de entre as quatro apresentadas. Foi feita a interpretação e exploração oral da narrativa escolhida, atendendo aos comportamentos e valores a ela intrínsecos. Esta atividade teve suporte no CREB (2011, p. 110) na área da

Formação Pessoal e Social, que nos remete para a importância “do reconhecimento do outro nos diferentes contextos vivenciais; interagir harmoniosamente com o outro; reconhecer-se como elemento integrante, participante e interventivo da comunidade; compreender as exigências da ação humana em termos de responsabilidade e respeito pelos princípios éticos”.

Posto isto, os alunos tiveram a oportunidade de elaborar a lembrança alusiva à data festiva da «Páscoa», aproveitando as imagens utilizadas aquando da introdução dos gráficos em OTD.

Por último, fizemos a exploração de uma lenda “A Lenda de Rabo de Peixe”, através de um contador de histórias em madeira. Começou-se por fazer um levantamento das conceções prévias dos alunos acerca do que é uma lenda, o que a difere das demais narrativas, a diferenciação entre o real e o fictício, e ainda os seus conhecimentos acerca de outras lendas do imaginário Açoriano. Nesta sequência, consideramos que falar nos Açores é remeter-nos para ilhas carregadas de misticismo, superstições e crendices, enraizadas nestas gentes e enaltecidos por etnógrafos e estudiosos. Desta forma, e em resposta a esta multiplicidade de dilemas os Açores foram e são ainda “um vasto campo propício à matéria e altas competências nela se têm revelado. Os casos maravilhosos, contados entre o povo apaixonam e eram antigamente, nas longas noites de serão, que eles se «desempoeiravam» ouvidos da boca dos mais velhos” (Mota, 1986, p. 87). Espelhando esta realidade “muito se tem escrito sobre contos fantásticos, lendas e todo o género de superstições inventariadas em exorcismos, almas penadas, vozes, rumores, sombras e um nunca acabar de coisas mais” (Mota, 1986, p. 87). Considerando estes pressupostos, pretendeu-se dar a conhecer algumas lendas do imaginário Açoriano, na tentativa de que os alunos percebessem um pouco da realidade vivida na época pelas populações, acendendo-se as luzes para os factos históricos que as suportam. Desta forma, achámos importante que os alunos acessem a uma dimensão mais vasta do povo açoriano, conhecendo as suas vivências, crenças, receios e fragilidades, sem nunca esquecer a força e a coragem que caracterizam estas gentes.

Assim sendo, é indubitável a importância de se transmitir às nossas crianças pequenas resenhas da nossa história, de uma forma prazerosa, uma vez que “o prazer de fazer leva os alunos a envolverem-se na sua própria aprendizagem” (Damas *et al*, 2010, p. 7), pelo que nada melhor do que trabalhar as lendas com «história». Nesta sequência, e após a leitura e exploração da temática das lendas, procedeu-se à transformação da “Lenda de Rabo de Peixe” num texto dramático, sendo este construído em grande grupo,

após a revisão dos constituintes deste tipo de texto. Nesta atividade pretendeu-se ter em conta e respeitar os “diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (Pato, 1995, p. 9). Desta forma, foram apresentados aos alunos os fantoches que fariam parte da história, nomeadamente um peixe grande e outro pequeno, dois homens, uma mulher mais nova e outra mulher idosa. A partir destas personagens os alunos construíram os diálogos das personagens (didascálias) e a fala do narrador (voz off), sendo que o quadro negro serviu de “ponto”, uma vez que os alunos se serviram do que estava escrito nele como apoio às suas falas.

Nesta fase, foi imperativo dizer que com a dramatização se esperava introduzir uma atividade “capaz de estimular e facilitar o trabalho entre alunos, proporcionando o ambiente adequado a que estes possam expressar-se (...) e ampliar o campo das suas próprias perspectivas” (Trindade, 2002, p. 57). Também as (O.C. P.E.B, 2004, p. 82), referem a este respeito que “a manipulação de objectos e de fantoches (...) estimulam a caracterização de personagens e enriquecem as histórias que as crianças vão construindo”. Acrescentam ainda que “estes momentos de partilha são, também, um enriquecimento da experiência pessoal e do grupo, desde que mantenham o carácter do jogo lúdico e não se transformem em representações estereotipadas”.

Quarta intervenção - de 26 a 28 de abril de 2017

No que concerne à quarta intervenção, pretendeu-se incidir na área do Português, apostando na planificação dos textos, sua textualização e consequente revisão, de forma individual e em grande grupo, uma vez que consideramos que a ajuda pode advir da nossa parte ou da parte dos colegas com mais apetência para esta área. Nesta ordem de ideias, Arends (1995) refere que “o ensino, numa perspectiva construtivista, não é entendido como o relato e transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como proporcionando-lhes experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir” (p. 4).

Foi também realizada uma oficina de jogos matemáticos, em que os jogos de cartas funcionaram de forma lúdica para a consolidação de conteúdos nesta área. Corroborando esta ideia, Matos & Serrazina (1998) apontam para o facto de que

“[q]uando o ensino é feito em abstracto e duma maneira fechada, as crianças são forçadas a memorizar a Matemática mecanicamente. Mesmo quando parece terem sucesso na memorização, a aprendizagem futura e o uso da Matemática podem ser prejudicados” (p. 33), pelo que se pretende que as crianças vivenciem a Matemática de forma lúdica sem a necessidade de memorização.

1.º Dia-26 de abril de 2017- Iniciou-se com a exploração de uma narrativa alusiva à temática das profissões. Esta escolha deveu-se ao facto de se pretender introduzir as atividades económicas, partindo-se das profissões que delas fazem parte. Neste seguimento, pretendia-se os alunos tivessem a oportunidade de explorar a narrativa oralmente, respondendo de forma completa a questões sobre o texto. Foi também realizada uma ficha de compreensão oral com escolhas múltiplas e respostas abertas, como forma de potenciar o desenvolvimento dos alunos nos diferentes domínios verbais. A este propósito, Machado e Leal (2016) referem que “os níveis atingidos por cada sujeito no desenvolvimento dos quatro domínios verbais (compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita, perpassado pela aquisição de um conhecimento refletido de natureza linguística) determinam o seu nível de mestria verbal” (p. 17). Acrescentam ainda que “é função da Educação Básica promover a aprendizagem das mesmas no âmbito da Língua Portuguesa” (Machado & Leal, 2016, p. 17).

Posto isto, retomámos o conteúdo de (OTD), sendo que importa referir que a narrativa trabalhada no início da manhã serviu de mote para a construção de um gráfico de barras, nomeadamente pelo facto de cada aluno ter a oportunidade de referir a profissão que almejava para o futuro, sendo esta registada no quadro para posterior construção do gráfico. Cada gráfico foi construído a pares ou a trios, que organizaram as informações disponibilizadas e registaram numa folha branca para que, a partir dessa informação, pudessem construir o seu gráfico de barras. A correção foi feita em grande grupo, no quadro, para que todos os alunos pudessem explicar os seus raciocínios, sendo esta uma prática recorrente ao longo de todo o processo de intervenção. Esta intenção vai ao encontro da perspetiva de Arends (1995) que refere a importância de se proporcionar aos alunos experiências relevantes e oportunidades de diálogo, para que delas possam emergir significados para os alunos (p. 4). E foi a partir deste emergir de significados que passámos à identificação da frequência relativa e absoluta destes dados, procedendo-se à leitura dos mesmos para que se pudessem aferir se todos tinham a informação bem

organizada, seguindo-se com a resolução de problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências relativas. Segundo Palhares (2004, p. 12), “um problema é uma situação para a qual não se dispõe, à partida, de um procedimento que nos permita determinar a solução, sendo a resolução de problemas o conjunto de acções tomadas para resolver essa situação”, devendo os pares ou trios delinear estratégias e métodos para solucionar o problema e posteriormente terem a oportunidade de expor os seus raciocínios no quadro para que todos pudessem partilhar esta informação. O dia continuou com a construção, em grande grupo, de um mapa de conceitos alusivo às atividades económicas e os seus diferentes setores. Este mapa passou pelo conceito de atividades económicas, definições e imagens, em conjunto com os alunos. Desta forma, cada aluno teve uma das componentes do mapa e teve que identificar o momento certo para colocar a sua definição ou imagem na parte correspondente, dando oportunidade a todos os alunos de participarem na sua construção. Uma outra estratégia utilizada, foi a utilização de definições intrusas para que os alunos possam perceber a veracidade ou não dos conceitos apresentados, fomentando o diálogo e a participação ativa. Atendendo a este pressuposto, Arends (1995) refere que “para que as novas matérias tenham significado para os alunos, os professores devem encontrar maneiras de estabelecer a ligação entre essas novas matérias e os conhecimentos que os alunos já possuem” (p. 284). Acrescenta ainda que “essas noções e as ideias que eles já têm sobre um assunto vão determinar que conceitos novos serão potencialmente significativos” (Arends, 1995, p. 284).

Neste seguimento, foi apresentada uma maqueta da freguesia onde desenvolvemos a nossa prática pedagógica, para que os alunos pudessem identificar os setores das atividades económicas e correspondentes profissões, existentes na sua freguesia. Assim sendo, considera-se que esta tentativa de aproximar as crianças da realidade, foi uma melhor forma de aproximar os alunos da sua realidade, produzindo aprendizagens com significado para eles. Por outro lado, esta maqueta também serviu para identificar a indústria existente na mesma e que foi visitada numa outra intervenção, servindo de mote para essa mesma visita.

Desta forma, pretendeu-se que os alunos reconhecessem os setores da agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços, para que pudessem realizar uma atividade de pesquisa na próxima intervenção, almejando-se que as atividades surjissem articuladas, sequenciadas e contextualizadas para que fizessem sentido para os alunos. Após estas explorações, os alunos fizeram os respetivos registos no caderno diário como consolidação de conteúdos.

Anexo IV – Memorando da ação educativa no Estágio Pedagógico I

Primeira intervenção conjunta - de 02 a 04 de outubro de 2017

Temática a explorar: o outono.

1.^a dia - 02 de outubro de 2017- Teve como principal prioridade o momento do acolhimento, onde as crianças tiveram a oportunidade de fazer a marcação das presenças, tempo e mapa de tarefas a realizar durante o dia. Relativamente ao mapa de presenças, foi escolhida uma criança aleatoriamente, para que se pudessem explorar os diferentes momentos da rotina da sala de atividades. Desta forma, importa salientar que se pretendeu fazer um trabalho continuado, atendendo às rotinas já existentes e implementadas pela educadora cooperante. No entanto, os quadros das presenças, tempo e tarefas, como já foi referido, foram implementados pelos estagiários durante a segunda semana de observação, sem nunca esquecer o fio condutor entre a educadora, o grupo e a nossa ação pedagógica. Assim sendo, seguimos uma estratégia de cores dos dias da semana em ambos os quadros (presenças e tempo) para que as crianças pudessem identificar o dia da semana, fazendo um paralelismo com uma canção dos dias da semana. Este fio condutor pareceu-nos pertinente para que as crianças se sensibilizem para o facto de existirem rotinas que devemos seguir para um melhor funcionamento da sala de atividades. Assim sendo, o acolhimento privilegiou a área da expressão e comunicação, uma vez que as OCEPE (2016) referem que a linguagem indispensável “para que a criança intera[ja] com os outros, exprim[a] os seus sentimentos e emoções de forma própria e criativa, da[ndo] sentido e representa[ando] o mundo que a rodeia” (p. 43).

Por outro lado, atendemos à área da Formação Pessoal e Social, uma área considerada transversal uma vez que “embora tenha intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (OCEPE, p. 33). Pretendia-se assim, que as crianças comesçassem a adquirir a capacidade de fazer escolhas e que progressivamente se tornem mais autónomas e independentes, capazes de assumir responsabilidades e tomar decisões (OCEPE, 2016). Atendemos ainda a área do Conhecimento do Mundo, onde as aprendizagens são mobilizadas para que as crianças possam apropriar-se dos fenómenos que as rodeiam, atendendo ao “capital de experiências e saberes que a criança possui” (Roldão, 1995, p. 43), e que deverá ser “valorizado na aprendizagem que se inicia na escola” (Roldão, 1995, p. 43).

Nesta sequência, tivemos atenção à forma como as crianças foram sentadas no tapete, funcionando como uma estratégia intencional para separar e acalmar as crianças

mais perturbadoras, na tentativa de promover uma organização do ambiente de diálogo e partilha, calmo e sereno. Atendendo a esta ideia, Arends (1995) refere que o espaço é um recurso muito importante para o educador, uma vez que é fundamental gerir “como movimentar-se nesse espaço; onde colocar os alunos, os materiais (...), e como criar um ambiente adequado à aprendizagem” (p. 79).

Após as rotinas, procedemos à exploração da história “O Senhor ano e as 4 Estações” através de um painel narrativo com as quatro casas referentes a cada estação do ano, de forma a introduzir a temática do outono, a trabalhar durante os três dias de intervenção conjunta. Esta exploração foi feita com fantoches de vara para suscitar o interesse e atenção das crianças, uma vez que nos apercebemos, durante as observações realizadas, que as crianças se mantinham bastante concentradas quando o suporte das histórias eram os fantoches. Poderemos também justificar esta opção, recorrendo às OCEPE (2016) que nos dizem que através de “gestos, movimentos do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (p. 51). Desta forma, consideramos que, através de qualquer coisa que tenha significado para a criança, os conceitos são interiorizados de forma mais eficaz, pelo que optámos por dar significado à representação simbólica, tão do agrado das crianças. A este respeito, Arends (1995) diz que “o ensino, numa perspetiva construtivista, não é entendido como o relato e transmissão de verdades estabelecidas aos alunos” (p. 4), indo mais longe ao acrescentar que é importante “proporciona[r-lhes] experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir” (p. 4). E estes significados também foram pensados em termos de reconto da história, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de manipular os fantoches de vara ao fazerem o reconto da história.

A intervenção prosseguiu com a apresentação do boneco “Zeca”, figura em tamanho real, que acompanhou todo o estágio pedagógico do nosso colega de estágio. Mais se acrescenta que este boneco assumiu diferentes papéis, sendo que nesta primeira intervenção foi um maestro que trouxe alguns instrumentos musicais (triângulo, caixa chinesa, reco-reco e pandeireta que serviram de mote à exploração do dia comemorativo da “Música”. Foi ainda explicada a função de um maestro e mostrada uma imagem real deste profissional. Importa referir que durante todo o acolhimento, os estagiários acompanharam as rotinas com um instrumento musical (maracas e pandeireta) para que as crianças pudessem aperceber-se que a rotina tinha algo de diferente, e se questionassem o porquê de tal. Esta estratégia parece-nos bastante apelativa, para que as crianças

pudessem questionar-se acerca das situações que vão acontecendo no seu quotidiano e que, por si só, fogem ao que está convencionado. Também achámos importante a exploração dos instrumentos musicais pelas crianças, pelo que lhes demos oportunidade de consolidarem os nomes dos respetivos instrumentos musicais, assim como a função de cada um, diferenciando os instrumentos de sopro, percussão e cordas.

No que respeita à introdução da temática, e partindo do princípio de que a música está presente na vida de todas as crianças desde tenra idade, foi feita uma exploração do corpo através de ritmos musicais. As OCEPE (2016) referem que desde cedo “todas as crianças já tiveram oportunidade de contactar com diferentes formas musicais” (p. 54), pelo que foi partindo desta premissa que elaborámos esta atividade, para que as crianças tivessem noção de que podemos fazer música com o nosso próprio corpo. De seguida foi introduzida uma canção alusiva ao outono, adaptada da canção tradicional “As pombinhas da Catrina”, e que acompanhou todos os momentos do estágio pedagógico que ocorreu durante a referida estação do ano.

A intervenção foi encerrada com a atividade do “Painel do outono”, em grande grupo. A atividade consistiu na construção de um painel com técnicas de pintura nas folhas de outono (plátano), trazidas pelas crianças e pelos estagiários. Outra atividade paralela foi a pintura de frutos do outono. A estratégia passou pela opção de pequenos grupos, sendo que a pintura das folhas foi feita com técnicas de pincel e esponja e dos frutos com a técnica de pincel, esponja e cotonete, para que as crianças pudessem “desenvolver capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produções plásticas” (OCEPE, 2016, p. 50). Importa acrescentar que a pintura dos frutos foi iniciada com a leitura imagética de um pictograma com as cores e os frutos do outono, suportado pelas OCEPE (2016) que alertam para a importância das crianças compreenderem “mensagens orais em situações diversas de comunicação” (p. 62). A utilização do pictograma serviu para que as crianças percebessem que imagens correspondem a palavras, fazendo essa correspondência. Por outro lado, também ambicionávamos introduzir novos vocábulos, utilizando alguns frutos que não faziam parte do imaginário das crianças, como o marmelo, a romã ou o diospiro.

Por último, as crianças foram encaminhadas para as áreas, sendo introduzidos os colares com os cartões referentes às mesmas, pelo que os painéis com os nomes e imagens (reais) das mesmas foram previamente afixados. Neste contexto, Arends (1995) refere que “o uso de imagens visuais (...) também afecta a aprendizagem de conceitos e confirma o velho ditado popular «uma figura vale mais do que mil palavras» (p. 309).

Esta estratégia foi pensada para que as crianças começassem a ter noção de organização na sala de atividades e respeito pelos objetos e pelos espaços ocupados pelos colegas. Por outro lado, também se pretendia que as crianças desenvolvessem a ideia da importância da arrumação dos materiais ‘para que tenham sempre a “possibilidade [de] encontrarem e desenvolverem os materiais de que necessitam” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 176).

2.º dia - 03 de outubro de 2017 - Iniciou-se com o acolhimento e todas as rotinas a ele inerentes, e que já foram referenciadas aquando do primeiro dia de intervenção. Este dia teve sempre como prioridade explorar a temática do outono, nas suas diferentes variantes.

Assim sendo, as crianças foram encaminhadas para a biblioteca da escola, de modo a que pudessem visualizar uma história em PowerPoint, intitulada “A Lagarta Comilona”. Mais se acrescenta que a história foi alterada, uma vez que se pretendia que as crianças percebessem a ideia da alimentação saudável que deveriam fazer, sendo o grande objetivo continuar a trabalhar os frutos e cores do outono, como forma de consolidar conceitos e aferir se os mesmos tinham sido interiorizados pelas crianças.

Esta dinâmica pretendia explorar os significados que as crianças retiram das histórias, uma vez que “[n]ós somos construtores de significados- todos e cada um de nós: crianças, pais e educadores. Tentar descobrir o significado, (...) e partilhá-los com outros, oralmente ou por escrito, é uma parte essencial do ser humano” (Wells, 1986, citado por Hohmann & Weikart, 2004, p. 523). Nesta sequência privilegiou-se a crescente capacidade do uso da linguagem e da comunicação, aliado ao significado que emerge de cada criança. Após este momento de exploração da história, as crianças foram encaminhadas para a sala de atividades onde se sentaram no tapete para poderem visualizar e explorar os frutos do outono. Desta forma tiveram oportunidade de relembrar alguns frutos do seu quotidiano, como a maçã, a pera, a laranja, a castanha, a uva e a noz, e ainda se pretendia que conhecessem frutos como a diospiro e a romã. Esta abordagem pretendeu atender às premissas construtivistas, “na medida em que dá ênfase ao conhecimento experimental («sujar as mãos») pelas funções de construção e reconstrução da acção (permanente diálogo com a realidade; descoberta” (Cunha, 2008, p. 76). A este propósito, Arends (1995) refere a importância de a sala de aula “espelhar a sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real” (p. 365), sendo este um dos grandes objetivos desta atividade. Após esta exploração sensorial, as crianças

continuaram a construção do painel do outono, em pequenos grupos, e outras foram encaminhadas para as áreas. A escolha de momentos que privilegiem as áreas da brincadeira, ao longo de todas as intervenções e em momentos ao longo do dia, é suportada pela ideia de Piaget (s/d) que nos reporta para o facto de que “[o] conhecimento não prov[ir], nem dos objectos, nem da criança, mas das interacções entre a criança e os objectos”. No que respeita ao painel do outono, foi dada oportunidade às crianças para manipularem tintas com diferentes objetos e ainda a oportunidade de tomarem decisões acerca “do que utilizar” e “como utilizar”, baseando-nos numa abordagem High/Scope para a Educação Pré-escolar que nos diz que devemos “usar os componentes da aprendizagem activa para lhe oferecer experiências apropriadas ao seu nível de desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 2004, p.56).

Sem nunca esquecer o foco da narrativa do início da intervenção, foi explorada a lagarta comilona em 3D nomeadamente numa abordagem à metodologia de Singapura (padrões). Esta exploração privilegiou a área de Expressão e Comunicação nos domínios da Linguagem oral e abordagem à escrita e da Matemática. No subdomínio da linguagem oral, pretendeu-se que as crianças usassem a linguagem oral em contexto, aproveitando as aprendizagens realizadas aquando da observação e exploração do PowerPoint da manhã, assim como fomentar a comunicação eficaz de modo adequado à situação (OCEPE, 2016). No que concerne ao domínio da Matemática, pretendeu-se que as crianças identificassem padrões repetitivos e construíssem e explicassem padrões, suportada pela metodologia de Singapura que aponta para uma escola que pensa, logo, uma nação que aprende. Esta máxima, segundo Santos e Teixeira (2015) diz-nos que esta ideologia pretende “preparar uma geração de cidadãos empenhados que saibam pensar” (p. 15), sendo este um objetivo desta atividade, ou seja, fazer com que as crianças façam uma ponte entre a história ouvida e a exploração da lagarta, procurando prepará-las para pensar, questionar e refletir.

3.º Dia - 04 de outubro de 2017- Iniciou-se com as rotinas diárias, sendo que se aproveitou este momento para refletir com as crianças acerca das mesmas e da introdução de novas tarefas como a limpeza das mesas e do chão da sala. Desta forma, pretendeu-se que as crianças interiorizassem que o espaço da sala é um lugar comum a todos e como tal deve ser mantido de forma harmoniosa, pelo que consideramos que “[a] maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (Arends,

1995, p. 85). Contámos também com a “visita” da boneca “Teté” que acompanhará as nossas intervenções e que trouxe algumas novidades a cada dia. A boneca deu o mote para a exploração da história “O senhor Aniversário e as suas janelas” da autoria da estagiária Marisa Lopes. Este momento foi o ponto mais alto deste dia, uma vez que com esta história pretendeu-se, para além de reutilizar o painel explorado no dia anterior, que as crianças consolidassem os conceitos temporais de ano, meses e dias, assim como das estações do ano. Nesta sequência, a história pretendeu explorar com as crianças os seus aniversários no que respeita ao dia, mês e estação do ano. De acordo com as OCEPE (2016) as crianças deverão reconhecer unidades básicas de tempo, diário, semanal ou anual (p. 89) e saber como essas variações poderão influenciar as suas vidas (OCEPE, 2016, p. 89). Este momento foi de diálogo acerca da temática, como forma de aferirmos as conceções prévias das crianças. Assim, “o formador deverá alicerçar o seu trabalho sempre em bases conhecidas dos formandos” (Correia, 1995), com a finalidade de despertar o seu interesse, incentivar a sua curiosidade, abrindo sempre espaço para a criatividade, de modo a promover a motivação e consequente aprendizagens significativas” (p. 3). A boneca Teté trouxe as fotografias de todos os elementos do grupo, que terão a oportunidade de colocar a sua fotografia na janela correspondente ao seu mês de aniversário. A partir daí as crianças puderam identificar a estação do ano em que faziam aniversário, explorando-se quem faria a seguir ou quem fez antes.

Desta forma pretendeu-se reutilizar o painel atendendo à riqueza estética do mesmo, a cor e a clareza dos objetos que também foram componentes preponderantes, na medida em que recorremos a elementos apelativos e de simples identificação. Por tratar-se de uma faixa etária que requer especial atenção a estes aspetos: a cor apela ao interesse e a simplicidade dos materiais faz com que sejam facilmente identificáveis as casas, bem como o espaço onde as fotografias devem ser enquadradas.

Toda esta exploração abriu o cenário para o reconto da história, como forma de a criança usar “naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções (...) contar histórias ou acontecimentos” (OCEPE, 2016, p. 63).

Foi, também, introduzido o mapa das áreas como forma de se perceber a frequência dos diferentes espaços por parte das crianças, de forma a gerirmos as mesmas de forma equilibrada. Pretendeu-se, assim, que as crianças percebessem que deviam utilizar todas as áreas, contudo sem nunca esquecermos as “capacidades emergentes e [os] interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 2004, p.302), sendo que esta introdução precedeu a distribuição pelas áreas.

Esta intervenção privilegiou, ainda, um momento de educação física, onde houve lugar a um momento inicial para explicarmos às crianças a importância de se fazer os exercícios de alongamento para preparar o corpo para as atividades às quais poderiam não estar habituados. Também foi o momento de explicarmos o funcionamento da aula, nomeadamente a organização das atividades e as regras a seguir. Desta forma, começámos com o aquecimento das diferentes partes do corpo, começando pelos membros superiores até aos inferiores, sendo este aquecimento acompanhado com a canção do outono. Após o aquecimento, fizemos uma pequena explicação e exemplificação do percurso, e as suas componentes. De seguida, o grupo foi organizado em duas filas, de forma aleatória para iniciarem a atividade principal. Assim sendo, pretendeu-se que as crianças saltassem a pés juntos, contornassem pins à esquerda e à direita e rastejassem deitados sobre o ventre, movimentando-se com o apoio das mãos e/ou dos pés.

Toda a atividade teve como objetivo potenciar à criança diferentes tipos de experiências motoras, nas atividades físicas, selecionadas de modo a promover um desenvolvimento motor, intelectual e afetivo harmonioso, pelo que optámos por definir atividades onde as crianças experimentassem livremente as atividades, tal como nos refere Condessa (2006, p. 24), para que as crianças possam «[movimentar-se] de forma livre, segundo regras ou em função de um percurso pré-definido». O objetivo foi levá-las a repetir as atividades de forma continuada, não esquecendo os seus ritmos individuais de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando a sua faixa etária. No que concerne aos objetivos de aprendizagem, podemos destacar os motores, cognitivos e metodológicos, sendo que os objetivos de aprendizagem motores referem-se ao envolvimento de todo o corpo no deslocamento, nomeadamente o arrancar e parar. No que concerne aos objetivos de aprendizagem cognitivos relacionavam-se com a tomada de referências no espaço, levando em conta o resultado das próprias ações, sendo importante a “orientação e posicionamento da criança em relação aos colegas, aos materiais, aos equipamentos, ao espaço ou local específico do espaço” (Condessa, 2006, p. 24). Por último e não menos importantes, temos os objetivos de aprendizagem metodológicos que se referem à aplicação das indicações e colocação em prática das estratégias por parte dos estagiários.

Neste seguimento, consideramos que é necessário levar em conta a criança no seu todo, dando importância à atividade motora no desenvolvimento do seu ser, na sua totalidade. Ao contrário do que se pensava, os tempos de atividades motoras, não são

apenas momentos para satisfazer a necessidade das crianças se mexerem, pelo que são também um importante momento de aprendizagem.

Desta forma, e a partir de uma análise cuidada da avaliação/reflexão após a nossa primeira intervenção conjunta, em relação às crianças em geral e em relação aos objetivos de aprendizagem, propusemo-nos a elaborar uma planificação atendendo às lacunas observadas, às dificuldades mais prementes das crianças e ainda à constante inovação e diversidade de atividades e materiais a utilizar. A este respeito, Cunha (2008) refere que “[e]m tempos de mudança, é por vezes necessário olhar e sistematizar o *já feito*, o *já pensado*, o *já escrito*, para que a mudança se concretize efectivamente. Aí reside as fontes de inspiração do «*Novo*»” (p. 14). Por outro lado, pretendeu-se continuar a lógica de uma participação ativa das crianças nas atividades convidando-as a intervir de forma mais participada, para que fizessem parte de todo o processo de aprendizagem. Acreditamos que o facto de as crianças participarem ativamente nas atividades, as encoraja a comunicar as suas ideias, opiniões e sentimentos, proporcionando um elo de ligação com toda a temática a desenvolver ao longo da semana intensiva que passamos a descrever.

Assim sendo, a segunda intervenção, desta vez individual, decorreu entre os dias 16 e 19 de outubro de 2017, e teve como principal desafio explorar a temática da alimentação, sem esquecer o foco na alimentação saudável.

Relativamente à terceira intervenção, a mesma decorreu nos dias 6, 7, 8, 9, 10, 14 e 15 de novembro de 2017. Por se tratar de uma semana intensiva, e atendendo às particularidades deste grupo, considerou-se a necessidade premente de fomentar nas crianças a aquisição de métodos facilitadores de uma interação, com o meio e com os outros, como forma de inculcar nestas crianças a importância de cumprir regras e respeitar o outro. Nesta ordem de ideias, toda a prática teve como foco a temática das “Emoções”, levando a que as crianças exteriorizassem as suas emoções e sentimentos e procurando interligar toda a prática numa lógica de educar para a Cidadania. Pretendeu-se, portanto, desenvolver a área da Formação Pessoal e Social, uma vez que esta é uma área que integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, inter-relacionando todas as outras áreas. Importa ainda referir que aproveitámos esta temática para trabalhar a arte num projeto intitulado “A arte como expressão da vida”, associando as emoções a pintores que exerciam a sua arte mediante os seus estados de espírito, nomeadamente Kandinsky, Da Vinci e Picasso. Foi, portanto,

uma semana intensiva que apontou para um potencial criativo das crianças, da inteligência e da sensibilidade das mesmas, sendo “coconstrutoras da sua aprendizagem, reconhecendo que são participantes ativas e competentes no desenvolvimento de experiências” (Mesquita, 2016, p. 24).

Segunda intervenção individual- de 06 a 15 de novembro de 2017

Temática a explorar: as emoções.

1.º Dia - 06 de novembro de 2017 - Começou com o momento do acolhimento onde as crianças tiveram a oportunidade de relatar algum momento importante do seu fim-de-semana, pelo que Hohmann e Weikart (2003) referem que “[n]os ambientes de aprendizagem pela acção, as crianças falam sobre aquilo que estão a fazer, ou que fizeram. São encorajadas a decidir e a organizar o seu discurso e as conversas que mantêm com os adultos” (p. 40). Estes momentos de acolhimento privilegiam o diálogo e a comunicação, sendo que a comunicação acontece quando as crianças entendem que, através da linguagem, conseguem captar a atenção das outras pessoas, compreendendo desta forma que muitas vezes poderá utilizar esta estratégia para alcançar certos objetivos (Viana, 1998, p.13). A opção por estes momentos passou pela noção que temos da necessidade de as crianças comunicarem cada vez mais e com maior clareza, utilizando a linguagem oral em contexto.

Após as marcações diárias, iniciámos o dia por explorar uma história da nossa autoria, intitulada “Uma turma com emoções”, alusiva à temática a desenvolver nesta semana intensiva: as emoções. Desta forma, a história foi explorada através de um fantocheiro e com fantoches de vara (feitos com mata moscas). Importa referir que, para a elaboração desta história, foi pedido o auxílio dos pais/familiares para facultarem algumas informações acerca das crianças, nomeadamente o seu brinquedo preferido, alguma coisa de que tenha medo, o que o/a faz feliz, alguma coisa que lhe provoque raiva, alguma coisa de que goste particularmente e ainda o nome do seu/a melhor amigo/a. Com estas informações, pretendeu-se que as próprias crianças se identificassem, através de características que lhes pudessem ser familiares, assim como promover o envolvimento parental nas atividades realizadas na sala de atividades. Numa tentativa de aprofundar esta opinião, socorremo-nos da ideia de Lino (1996) que refere que “os trabalhos realizados pelas crianças tornam-se a base para estabelecer o diálogo e o trabalho com os encarregados de educação e as famílias” (p. 103), sendo este um dos nossos propósitos.

Atendendo a uma intencionalidade educativa para a identificação das diferentes emoções, considerou-se esta estratégia como potenciadora do desenvolvimento da fantasia, imaginação e criação da criança. Nesta ordem de ideias, Vygotsky (2009, p. 22) afirma-nos que “tudo o que a fantasia [constrói] influenciará reciprocamente os nossos sentimentos, e ainda que tal edifício não concorde, em si mesmo, com a realidade, todos os sentimentos que provoca são reais, efectivamente vividos pelo homem que os experimenta”. Como já foi referido, esta exploração foi realizada com um fantocheiro e com fantoches elaborados com mata moscas e as imagens das caras das crianças, e da estagiária que conta o seu sonho, uma vez que elas são as protagonistas da história. Quanto à utilização dos mata moscas para a elaboração dos fantoches, teve a ver com uma maior facilidade de manipulação por parte das crianças, aliado ao fator surpresa.

Decorrente desta realidade, a opção pelos fantoches, que também serviram para o reconto que se seguiu, inspirou-se na ideia de Sousa (2003b) que afirma que a criança está em contacto com o boneco desde tenra idade, “formando muitas vezes um binómio inseparável em que a realidade e fantasia se unem, para proporcionar um mundo mágico onde tudo é possível, onde tudo é belo, onde tudo pode ser criado e onde todas as emoções podem ser expressas” (p. 90). E é este binómio da realidade com a fantasia que se pretendeu que as crianças vivessem, como forma de exprimirem as suas emoções, servindo de ponto de partida para a temática a desenvolver ao longo de toda a semana, as emoções. Assim sendo, o reconto da história foi realizado pelas crianças, utilizando o recurso, pretendendo-se solicitar a intervenção das crianças que menos participavam neste tipo de atividade, indo ao encontro da ideia de Sousa (2003b), ao referir que “[o] fantoche possui também a vantagem de poder servir como escudo protetor de crianças tímidas. Escondida atrás dele a criança consegue uma melhor comunicabilidade e uma melhor expressividade” (p. 91). O mesmo autor vai ainda mais longe ao dizer que a criança também poderá sentir “uma maior autoconfiança por se situar dentro de um contexto imaginário criado por si e onde tudo é fácil e possível de realizar” (Sousa, 2003b, p. 91). Na sequência deste encadeamento de ideias, e estando na presença de um grupo de crianças numa etapa da vida em que estão em constante aquisição de novo vocabulário, é importante fomentar os meios adequados para o desenvolvimento do mesmo. Desta forma, e de acordo com Castro e Ricardo (1994), se pretendemos certificar-nos se houve aprendizagem por parte da criança, será necessário que haja comunicação, o que pressupõe uma interação de uns com os outros. Assim sendo, é principalmente nos

momentos como o reconto da história e de outros registos individuais ou coletivos que percebemos se houve compreensão ou não por parte da criança.

No seguimento das atividades do início do dia, iniciámos a construção das garrafas sensoriais (garrafas da calma) inspiradas na pedagogia de Montessori. Desta forma, Montessori considera que a criança é um “explorador sensorial”, por isso é normal que experimente o mundo ao seu redor com os cinco sentidos (Vasconcellos, 2014). Seguindo esta linha de pensamento, esta atividade pretendeu ser uma maneira lúdica de desenvolver a parte sensorial das crianças, promovendo a coordenação motora, a concentração, a percepção visual, sonora e tátil. Apesar de este material ter sido pensado para crianças de tenra idade, funcionou como uma estratégia para organizar e acalmar o grupo, uma vez que funcionaram em momentos no tapete em que a calma foi essencial, e também quando as crianças tinham que pensar nas atitudes que tomaram. Aberto este cenário, as crianças tiveram ao seu dispor diversos materiais, de diferentes naturezas, como estrelinhas de cor, purpurinas, folhas de EVA que puderam cortar, elásticos coloridos, clips, bolinhas de cor, pompons, lantejoulas e limpa cachimbos, que utilizaram de acordo com o seu gosto e criatividade. Esta mistura de diferentes materiais resultou em efeitos diversos e bastante interessantes, nomeadamente por serem coloridos e estimularem a visão e ainda por fazerem algum som (clips) e estimularem a audição.

O dia continuou com a visualização de quatro imagens alusivas às quatro emoções básicas, sendo que duas imagens foram retiradas do quadro dos comportamentos para que as crianças percebessem que, tal como o quadro dos comportamentos pode ser alterado ao longo do dia, também as nossas emoções poderão variar ao longo do dia. Desta forma, pretendeu-se que as crianças percebessem o que de facto é uma emoção, o facto de ocorrer no nosso corpo sem o nosso controlo e de ser instantânea, e por outro lado perceberem que um conjunto de emoções pode originar um sentimento (feliz- felicidade / triste/ tristeza, medo/ ansiedade, raiva/agressividade). De seguida, foi explorado o dado das emoções para que as crianças pudessem ter noção das alterações da nossa cara mediante cada emoção. Assim sendo, foi pedido que cada criança lançasse o dado e que todos fizessem a expressão da emoção que saiu. No caso dos pontos de interrogação, a criança poderia escolher a emoção que preferisse.

Esta pequena exploração deu mote à construção dos/as bonecos/as das emoções. Para esta atividade foram distribuídos desenhos de bonecas e bonecos para meninas e meninos respetivamente. Esta escolha diferenciada teve o propósito que cada criança se revisse naquele boneco/a para poder marcar, cada dia, a emoção que sentia na escola, no

dia anterior. Assim sendo, e após colorirem o boneco/a, desenharam as expressões correspondentes a cada emoção num bocado de cartolina. Este bocado de cartolina foi colado em rolo e colocado dentro de um rolo de papel higiénico com a carinha recortada, para que as crianças pudessem movimentá-lo em volta da cartolina e preencher a parte recortada com a emoção que pretendessem demonstrar.

Para terminar o dia, fez-se um balanço do comportamento das crianças para percebermos a sua evolução em termos comportamentais, sem nunca esquecer o reforço positivo tão necessário à promoção dos bons comportamentos.

2.º Dia - 07 de novembro de 2017- Iniciou-se com o acolhimento e as rotinas inerentes ao mesmo. No entanto, procedeu-se à introdução de uma nova rotina, a marcação individual de uma emoção que caracterizou cada criança no dia anterior. Este foi o momento através do qual cada criança pôde expressar as emoções que sentiu no dia anterior, pretendendo-se desenvolver um momento propício à partilha de experiências vivenciadas bem como perceber a forma como cada criança exprime os seus sentimentos.

Posto isto, fizemos a leitura e exploração de uma história intitulada “Pipi e Popó”, da autoria de Nelson Soares, e que entrou para o Plano Regional de Leitura neste ano letivo. A exploração desta história serviu de mote para a primeira emoção a trabalhar: a tristeza. Para além disso, pretendia “contrariar a modelação cognitiva com base no género, proporcionando (...) ao futuro (crianças) uma leitura do mundo mais problematizadora, democrática, integradora, plural, respeitadora da coexistência indubitável da singularidade e da diversidade” (Soares, 2016, p. 24). Nesta sequência esta exploração contou com um diálogo acerca do final desta história, uma vez que a mesma o omite. Assim sendo, pretendeu-se promover a reflexão para que a criança, após a audição da história, apurasse a identidade de Popó, procurando conhecer a sua opinião em relação à escolha de brinquedos. Por outro lado, esta reflexão também foi conduzida para a reação que os colegas da turma da Joana tiveram no momento em que ela desvendou a identidade do Pipi, e as razões que levaram Filipe a recusar apresentar o seu desenho. Foi, portanto, uma tentativa de desenvolver sentimentos de empatia nas crianças, tentando que estas se colocassem no lugar de Joana e questioná-las: como se sentiriam? O que fariam? Acham correto? Tentou-se assim, promover uma dialética reflexiva junto das crianças acerca da atitude passiva da educadora da história, com “vista a desconstruir modos de pensar e agir, refletindo-se sobre métodos alternativos de atuação pedagógica” (Soares, 2016, p.

25-26). Corroborando esta ideia, Zabalza (1994), refere que “as perguntas são outro guia que o professor dispõe para orientar a aprendizagem dos alunos” (p. 179). O autor vai mais longe, referindo que “com as perguntas, o professor pré-define o tipo de operação mental que deseja despoletar no aluno” (Zabalza, 1994, p. 179). Tendo em conta a forma como foi conduzida a história e a exploração da mesma, uma vez que nunca saberemos quem foi Popó, caberá às crianças imaginarem o que será. Assim sendo, foi-lhes solicitado que desenhassem o final da história, atendendo ao que cada um pudesse intuir sobre o que seria aquele brinquedo. Desta forma, poderíamos aferir o que as crianças pensavam acerca dos brinquedos de meninas e meninos, para que pudéssemos identificar e contornar estereótipos de género associados a brinquedos e cores. No entanto, importa referir que esta questão já vinha sendo trabalhada ao longo das intervenções, pelo que poderemos referir que na história “Uma turma com emoções”, foram utilizadas pazinhas cor-de-rosa e azuis sem atender ao género da criança. Quanto à da atividade de desenho, teve a ver com a necessidade que este grupo tinha de praticar a sua motricidade e expressão. A este propósito, Antão (2001) refere que “[a] aprendizagem deve muitas vezes pôr a tónica na exteriorização motora dos alunos. Assim, estes são levados a associar o estudo à actividade motora e visual, fazendo (...) desenhos” (p. 40). Desta forma, as crianças poderiam ver recompensada a sua dificuldade de expressão verbal, podendo traduzir os seus pensamentos através do desenho.

O dia continuou com o início da construção do caderno das emoções que as crianças levaram para casa no final dos oito dias de intervenção. Neste caderno constavam todas as atividades realizadas por cada criança, nomeadamente as suas produções escritas, plásticas e desenhos, para que os pais ou familiares pudessem perceber o trabalho que se desenvolve dentro de uma sala de atividades do jardim-de-infância. Juntamente com este caderno foi a história que deu mote à temática das emoções e o fantoche com a cara de cada criança, para que pudessem fazer o reconto em casa. Também foi uma folha com um pequeno questionário para aferirmos o envolvimento dos pais e familiares, e a opinião que pudessem ter acerca das atividades planificadas e realizadas. Esta atividade foi suportada pela ideia de Hohman e Weikart (2004) que consideram que, ao estabelecer-se um elo de ligação entre as aprendizagens familiares e escolares faz-se com que a criança tenha mais interesse em vir para a escola, visto que “as crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e dos outros quando os encarregados de educação incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto pré-escolar” (p. 98).

Nesta ordem de ideias, as crianças foram solicitadas a desenhar uma situação em que se tivessem sentido tristes, sendo que, após o desenho, foram questionadas acerca do que estaria representado e registado numa outra folha, para que as crianças pudessem reproduzir, à sua maneira, o significado do seu desenho. Este tipo de atividade de iniciação à escrita serviu para aferirmos a conceção que cada criança tem da escrita, sendo que Viana e Ribeiro (2014) salientam que muitas “crianças em idade pré-escolar consideram que a escrita, designadamente o número de letras, representa propriedades dos objetos. Assim, quando pretendem «escrever» usam mais letras (ou pseudoletas) para escrever nomes dos objetos grandes do que para escrever nomes de objetos pequenos” (p. 10). Importa referir que em todas as atividades as crianças tiveram de escrever o seu nome e data, pelo que foi introduzida uma atividade diferente para as crianças mais novas que ainda não conseguiam reproduzir letras, nem mesmo a letra inicial do seu nome. Assim sendo, foram disponibilizados tabuleiros, metade com uma letra imprimida a preto e outra metade com areia colorida para que as crianças pudessem praticar a inicial do seu nome, numa primeira fase. A opção por esta estratégia resultou da frustração que algumas crianças demonstravam por não saberem fazer a letra do seu nome, optando então por iniciá-los nesta aprendizagem. Este acompanhamento individualizado foi sustentado por Ferreiro (2001) que refere que “[o] professor [que] quer que a criança chegue a certo ponto, (...) não pode limitar-se a um ato de contemplação” (p. 84), devendo intervir em cada momento para uma verdadeira aprendizagem.

3.º Dia - 08 de novembro de 2017 - Teve início com as rotinas diárias (música, marcação de quadros e emoções). De seguida foi visualizado um PowerPoint da história do “Cuquedo”, sendo esta história alusiva à emoção do medo. Esta visualização foi realizada na sala de sujos, onde foram colocados uma tela e um projetor. A escolha deste espaço prendeu-se com uma melhor organização do grupo, assim como o facto de se pretender que as crianças percebessem esta emoção de uma forma mais ativa, uma vez que a sala estava mais escura, sendo esta uma das predisposições relacionadas com o medo. Mais se adianta que o PowerPoint foi alterado e a imagem do Cuquedo nunca apareceu, sendo que cada criança pôde atribuir uma imagem diferente ao mesmo. E foi esta representação individual que deu mote à próxima atividade, onde as crianças tiveram que desenhar, no chão, a imagem que tinham do Cuquedo, e só depois lhes foi mostrada

a ilustração da história no computador. Assim sendo, pretendia-se que as crianças percebessem que os medos não são iguais para todos, cada um tem experiências diferentes com objetos, animais, símbolos ou personificações de alguma coisa, reais ou imaginários.

De seguida, as crianças puderam representar o “Cuquedo” através da técnica sopro com palhinhas. Desta forma, e após visualizarem e recriarem o verdadeiro “Cuquedo”, puderam perceber as diferenças entre as suas ilustrações e a imagem real, como forma de perceberem que cada um pode interpretar uma história ou personagem à sua maneira, que a imaginação é uma característica própria de cada um. Ao mesmo tempo que esta atividade decorreu, em pequeno grupo, outro grupo estará a continuar a as atividades para o caderno das emoções, desta feita para ilustrarem uma situação em que sentiram medo. Esta atividade veio no seguimento da estrutura do dia anterior (sinto-me triste quando...), sendo que agora era “sinto medo quando...”. Após o desenho, foram questionados acerca do que estava representado e registado numa outra folha para que as crianças pudessem reproduzir, à sua maneira, o significado do seu desenho. Este tipo de atividade de iniciação à escrita funcionou como um desafio para que as crianças tivessem as suas primeiras abordagens com as convenções da escrita, sendo que puderam escrever à sua maneira, ou reproduzir o que nós escrevíamos daquilo que elas nos transmitiam. A este respeito, Viana e Ribeiro (2014) referem que “[a] leitura e a escrita são aprendizagens de natureza cultural. Ao contrário da linguagem oral, que é adquirida naturalmente, bastando estar-se exposto a ela, a linguagem escrita tem de ser ensinada (e aprendida)” p. 7).

Ainda nesta intervenção, reservámos um momento para uma aula de Kickboxing, ministrada por dois mestres do Kickboxing Arrifes Clube. A opção por este tipo de desporto surgiu da necessidade do grupo interiorizar que este tipo de desporto, como o Karaté ou o Judo, é um desporto de defesa pessoal e não uma forma de as pessoas lutarem apenas. Desta forma, foi solicitado aos mestres que fizessem uma breve contextualização deste desporto, que elucidassem as crianças para o facto de ser um desporto saudável, e que o mesmo deverá ser praticado em espaços reservados a ele e não como brincadeira de recreio, sob pena de se magoarem a si e aos outros.

No final do dia, nós, as crianças e a educadora cooperante, fizemos um pequeno desenho dos nossos medos para que possamos pendurá-los num balão de hélio e largá-los para o céu para que pudessem desaparecer ou serem atenuados.

4.º Dia - 09 de novembro de 2017 - Iniciou-se com o acolhimento e as rotinas inerentes, sendo reforçado o ensaio da música da castanha, alusiva ao S. Martinho, uma vez que a data se aproximava. No entanto, as atividades deste dia vieram complementar, mais uma vez, a temática das emoções. Assim sendo, foi lida a história “As preocupações do Billy”, sendo realizada uma pré-leitura por parte das crianças, a partir da capa do livro. Também foi feita uma breve consolidação dos componentes físicos do livro, nomeadamente capa, contracapa, lombada e miolo. Por outro lado, foi explorado o título, tema e a ilustração através de uma pré-leitura. Esta exploração assentou na ideia de Viana e Ribeiro (2014) ao referirem que “[a] exploração de cada livro não se completa, por isso, num único momento, pressupondo, pelo contrário, um trabalho continuado no tempo” (p. 45). Atendendo a este pressuposto, também foi feita a exploração após a leitura, sendo desejável que “os educadores introduzam propostas que contribuam para expandir os objetivos centrais [nomeadamente] as competências de literacia emergente” (Viana e Ribeiro, 2014, p. 45). Mais se adianta que foi solicitada a participação das crianças mais tímidas e com mais dificuldades na oralidade, como forma de as conduzir para uma melhor utilização da linguagem oral em contexto. Posto isto, foram apresentados/as os/as bonecos/as da preocupação. Estas bonecas vieram no seguimento da história explorada, uma vez que o Billy tinha várias bonecas que o acompanhavam todos os dias e que o ajudavam em momentos de preocupação e raiva. Desta forma, cada criança pôde retirar de uma cesta, de forma aleatória um/a boneco/a para a acompanhar a casa sempre que sentissem necessidade de refletir sobre as suas preocupações e momentos de raiva. Mais se adianta que a história destes bonecos é oriunda da Guatemala, tal como se conta no resumo do livro, e como foi explicado às crianças. No que respeita à conceção dos bonecos, optámos por encomendá-los a uma associação “Little Dresses for África”, em que o valor das mesmas revertia para a compra e fabrico de vestidos para as meninas de África. Esta situação foi explicada ao grupo, para que percebessem a necessidade de sermos solidários e contribuirmos para uma melhor qualidade de vida das crianças desfavorecidas, e elucidá-los para o facto de existirem populações desfavorecidas e carenciadas nas necessidades básicas, como comida e vestuário. Foi também o momento em que cada criança pôde atribuir um nome a cada boneco, que foi registado para ser colocado no painel “Palavras com Eco”. A escolha deste painel não foi inocente, uma vez que já tinha sido usado no Estágio Pedagógico em 1.º Ciclo, pretendendo-se reciclar os materiais e utilizá-los em contextos e situações diferentes

Outra questão a não esquecer foi o facto de as crianças não poderem escolher boneco ou boneca. Pretendeu-se assim, trabalhar a desconstrução de género em relação aos brinquedos, uma vez que se detetou ao longo das intervenções posições em que as crianças atribuem brinquedos específicos para meninos e meninas. Desta forma, pretendeu-se inculcar no grupo que meninos e meninas podem brincar com os mesmos brinquedos e ter amigos de ambos os sexos. O final do dia foi reservado para a continuação da construção dos cadernos das emoções, desta feita subordinado ao tema da raiva. A sequência desta atividade foi a mesma das emoções anteriores, fazendo-se esta exploração em pequenos grupos como garante de opiniões individuais e que não sejam influenciadas por outros. No que concerne à parte da reprodução da escrita, Viana e Ribeiro (2014), referindo-se aos estudos de Ferreiro, referem que “as crianças que contactam com a escrita antes de aprenderem formalmente a ler e a escrever constroem conhecimentos sobre a sua utilidade, o seu funcionamento e algumas das suas convenções” (p. 9). Assim sendo, os mesmos autores acrescentam que “cabe aos educadores tirar partido do que as crianças já sabem e alargar o seu contacto com o impresso de forma a facilitar a posterior aprendizagem da leitura e da escrita” (Viana e Ribeiro, 2016, p. 9). No entanto, importa ressaltar que não se pretendia fazer uma escolarização no jardim-de-infância, mas conduzir as crianças num processo de desenvolvimento de competências básicas de leitura e escrita.

5.º Dia - 10 de novembro de 2017 - Iniciou-se com o momento do acolhimento e suas rotinas. Foi dada ênfase à canção do São Martinho, uma vez que esta foi cantada aquando da distribuição das castanhas. Por se tratar da data festiva do São Martinho, todas as atividades deste dia tiveram como elo de ligação a castanha, sem nunca perdermos o foco das emoções, pelo que escolhemos a história da “Maria Castanha”. Esta narrativa lava-nos da época festiva, retratando algumas emoções como a tristeza e a alegria. Importa salientar que enquanto a história foi sendo contada, através do texto escrito na parte traseira da castanha, foi sendo mostrada a sequência de imagens da mesma (parte dianteira), o que foi importante para o reconto que se fez no final da exploração. A escolha de um novo suporte para contar a história, prendeu-se com o facto de ser um grupo que aderiu de forma muito positiva a novas estratégias, sendo uma forma de garantir a atenção e concentração das crianças aquando da leitura. Por outro lado, esta história também faz a desconstrução de estereótipos de raça, uma vez que a Maria Castanha não era branca,

sendo castanha por inerência. Desta forma, aproveitámos esta questão para trabalhar as diferenças de raça, e ao mesmo tempo questionar as crianças como se sentiriam se estivessem naquela situação, sendo uma forma de aferirmos as suas conceções acerca das diferentes raças, uma vez que apenas tínhamos crianças caucasianas, não nos sendo possível detetar essas conceções no dia-a-dia. Assim sendo, e como já vinha sendo habitual, pretendia-se que as crianças pensassem acerca das questões do seu quotidiano e que desenvolvessem uma consciência crítica e reflexiva. Por outro lado, pretendia-se estimular a linguagem oral, pelo que Piva (2016) refere que “a cultura é absorvida pelo indivíduo por meio de atividades cerebrais estimuladas pela interação entre os pares sociais, mediadas pela linguagem.” (p. 44). A autora adianta ainda que, segundo esta premissa, o pensamento “é fortalecido em conexão com o uso apropriado da linguagem que insere a criança na compreensão do mundo. Esta, ao desenvolver a aprendizagem, internaliza e amplia o conhecimento do mundo, age e interage com os parceiros construindo relações interpessoais” (Piva, 2016, p. 44). No seguimento desta exploração, as crianças tiveram a oportunidade de fazer o reconto da história através de um dado com a sequência de imagens da mesma, uma vez que as crianças já tinham tido oportunidade de se familiarizar com elas aquando da leitura da história. Esta atividade permitiu que as crianças realizassem uma sequência lógica das partes da história e as ordenassem de acordo com a representação pictórica que o dado tinha. A escolha do reconto da história da Maria Castanha com o recurso a imagens deveu-se à consciência da importância desta opção em detrimento do reconto oral pois, tal como refere Marques (1997), as crianças pequenas recorrem às ilustrações como peças-chave para passar à montagem da história que ouviram ler. Desta forma, a leitura imagética surge como uma estratégia, igualmente, recorrente pela possibilidade que confere à criança de, tal como diz Antão (1997), “enriquecer as suas aprendizagens, uma vez que podem ser úteis à comparação com aspetos familiares, bem como à criação de uma realidade diferente da habitual” (p. 50). O mesmo autor reforça o papel fundamental da imagem na “exteriorização motora, da qual a linguagem faz parte” (Antão, 1997, p. 50). Posto isto, a intervenção continuou com o ensaio da música das castanhas, uma vez que fomos cantá-la aquando da entrega das castanhas às restantes salas de pré-escolar. De seguida, fizemos a decoração dos cartuchos das castanhas, sendo que utilizámos diferentes técnicas de expressão plástica como o recorte e colagem, pintura com lápis de cor e picotagem, sendo deixado ao critério das crianças a técnica a utilizar. Por fim, as crianças distribuíram os cartuchos pelas restantes salas de pré-escolar e fizeram o seu próprio magusto na área de sujos.

6.º Dia - 13 de novembro de 2017 - Iniciou-se com o acolhimento e as rotinas implícitas a este momento. Foi, também, privilegiado um momento de diálogo com as crianças acerca do seu fim-de-semana e das suas preocupações e momentos de ansiedade provocados por comportamentos de ira. A decisão de se falar destes assuntos assentou no facto de cada criança poder levar o seu/a boneco/a da preocupação, atividade introduzida na intervenção do dia 09 de novembro de 2017. Desta forma pretendeu-se que as crianças refletissem acerca destas temáticas, principalmente porque existiam algumas crianças neste grupo com alguns problemas comportamentais. Nesta sequência, Mesquita (2016) atesta que as crianças “devem ser escutadas e estimuladas a participar no sentido de influenciarem a sua própria aprendizagem. Esta visão descola a imagem da criança passiva para a imagem da criança ativa e com agência” (p. 24), pelo que se considerou este momento de vital importância.

Após este momento, fez-se a leitura e exploração da “História da Quadradinha”, sem nunca esquecer o foco das emoções que se explorou durante os cinco dias anteriores. Para esta exploração utilizámos figuras geométricas em feltro, animadas com mãos, pés e rosto, na tentativa de fomentar o interesse e atenção do grupo, uma vez que o mesmo reagia de forma muito positiva à diversificação de suportes. Mais se adianta que as mesmas figuras foram, posteriormente, expostas no painel da sala de atividades para que as crianças as pudessem visualizar diariamente, desta feita reproduzidas em cartolinas coloridas. No que concerne à história propriamente dita, pretendia-se, por um lado explorar a emoção “feliz”, e por outro fazer uma abordagem às formas geométricas. Desta feita, pretendeu-se fazer uma ligação entre os domínios da matemática e da comunicação oral e abordagem à escrita. Em termos de comunicação oral e abordagem à escrita, fizemos uma exploração da história de forma interativa com as crianças, não nos limitando a fazer uma simples leitura da história, apelando à participação ativa do grupo. Por outro lado, será importante referir que as figuras geométricas, que serviram para contar a história, tinham a forma da boca a evidenciar a emoção “feliz”, sendo que esta forma poderia mudar para “triste” cada vez que uma personagem é rejeitada pela Quadradinha, sendo utilizados velcros para o efeito.

Em relação à matemática, pretendia-se que as crianças comesçassem a reconhecer as formas geométricas, neste caso o quadrado, retângulo, triângulo e círculo. A este propósito Moreira e Oliveira (2003) referem que “[o]s conceitos sobre as formas

geométricas começa a formar-se durante o período pré-escolar e estabilizam por volta dos seis anos, sendo, por isso, oportuno trabalhar sobre formas entre os três e os seis anos de idade” (p. 45). Aliado a este reconhecimento das formas, foi importante que as crianças reconhecessem nos objetos do seu quotidiano, pelo que foram questionadas sobre objetos que conhecessem com as respetivas formas, fazendo-se esse registo numa cartolina, permitindo a visualização diária dessa correspondência. Tendo em conta esta questão, as mesmas autoras referem que as crianças “desenvolvem conhecimento espacial e exploram formas no seu meio ambiente” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 91), pelo que é importante que os/as educadores/as atribuam importância à compreensão das ideias geométricas das crianças. Por outro lado, também se resolveu trabalhar esta temática uma vez que na avaliação diagnóstica se detetou que a maioria das crianças não reconhecia as formas geométricas, em especial as crianças que tinham agora a sua primeira frequência no jardim-de-infância. Importa ainda referir que a escolha desta história não foi inocente, uma vez que se pretendia iniciar um projeto intitulado “A arte como expressão da vida”, servindo a questão das formas geométricas para dar mote aos pintores, nomeadamente a Kandinsky que pintava formas geométricas. As OCEPE (2016) remetem-nos também para o facto de as crianças reconhecerem as formas geométricas em obras de arte, pelo que nos pareceu bastante pertinente esta história para existir sempre um encadeamento entre a temática das emoções e qualquer outra temática (arte e formas geométricas).

De seguida, as crianças exploraram as áreas da sala num momento que foi acompanhado de perto, por nós, para que pudéssemos aferir se as crianças estavam a cumprir com as regras da sala para cada área, e se cada criança tinha a responsabilidade de arrumar os objetos, jogos, ou outros materiais utilizados. Esta ideia de acompanhamento das áreas é suportada pela ideia de Hohman e Weikart (2004) ao referirem que o “apoio dos adultos à brincadeira das crianças requer que todas as áreas sejam acessíveis a adultos e a crianças. Isto quer dizer que haverá lugar para adultos observarem e confortavelmente participarem nas brincadeiras das crianças” (p. 162).

No mesmo dia, visitámos a Fundação Natália Correia, onde estava patente uma exposição de pintura e escultura. Esta visita ganhou pertinência pelo facto de as crianças, normalmente, não terem muito contacto com diferentes formas de arte, o que nos pareceu bastante sugestivo para que pudessem conhecer estas realidades. Assim sendo, a decisão por este tipo de abordagem sobre a arte teve origem no facto do grupo ser oriundo de famílias carenciadas, com agregados de baixa escolaridade, o que pressupunha que não tivessem muito contacto com a mesma. Por outro lado, o facto de ser uma instituição da

nossa cidade também pesou na escolha, suportado pelas palavras de Benavente *et. al* (1992) que afirma que “dificilmente se pode sustentar a escolaridade como um processo que decorre isoladamente dentro de quatro paredes de uma escola, sem qualquer ligação aos contextos sociais envolvente” (p. 137). Em conformidade, Monteiro (1995) refere que “é na realidade exterior que reside o suporte de aprendizagens ativas, significativas e socializadoras” (p. 173). Aquando da chegada à escola, dialogámos acerca das observações realizadas na visita e que serviram de mote para iniciarmos a atividade do dia seguinte. Esta aposta no diálogo vem ao encontro da ideia de Sim-Sim (1998) que refere que “porque consideramos que todas as crianças necessitam de oportunidades para verbalizar, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentaram; porque achamos imprescindível que todas as crianças devam ser estimuladas a comunicar” (p. 17), será importante promover momentos comunicativos estimulantes.

Ainda neste contexto, demos continuação às atividades referentes ao caderno das emoções, neste caso o “estar feliz”, que foi explorado na história da manhã, e nos moldes das atividades das restantes emoções já trabalhadas. Assim sendo, as crianças fizeram a ilustração de um momento ou situação que as fizesse felizes, uma vez que “a linguagem serve para comunicar, mas não se esgota na comunicação; por sua vez, a comunicação não se confina à linguagem verbal usada pelos seres humanos” (Sim-Sim, 1998, p. 21), pelo que seria importante que as crianças utilizassem outros suportes para comunicar, neste caso o desenho. Galton (citado por Reis, 2003), acrescenta ainda que “[n]ão pode haver dúvidas sobre a importância da faculdade de visualização quando está devidamente subordinada a operações intelectuais mais elevadas. Uma imagem visual é a forma mais perfeita de representação mental (...) [sendo o desenho]”um valioso dom da natureza” (p. 79), pelo que não o poderemos deixar morrer por falta de uso.

7.º Dia - 14 de novembro de 2017 - Começou com o habitual acolhimento e rotinas. Tivemos um momento de reflexão acerca da visita do dia anterior para que as crianças percebessem a ligação que se fez entre a história que se seguiu, a arte e as formas geométricas. No entanto nunca esquecemos o fio condutor das emoções.

Este momento de conversa, foi “uma forma extremamente cooperativa de interagir, na qual os interlocutores devem respeitar um conjunto de princípios que favorecem a eficácia e o sucesso do diálogo” (Sim-Sim, 2008, p. 183), sendo um dos principais objetivos destes momentos, a compreensão do que dizemos, a quem o dizemos

e como o dizemos. Esta perspetiva de diálogo assentou na necessidade que o grupo tinha de falar na sua vez, na noção da pertinência das suas intervenções e na escolha da informação a partilhar. Outra questão que norteou estes momentos teve a ver com o facto de ser um grupo que utiliza, o que Sim-Sim (2008) designa como “discurso primário”, e que refletia uma vertente oral da língua “cuja aquisição tem lugar no grupo de socialização primária, a família” (Sim-Sim, 2008, p. 199), tentando-se contrariar esta tendência com a introdução de novo vocabulário e estruturas frásicas mais corretas.

A atividade que se seguiu foi a exploração da história do “Arlequim”, sendo que esta história tinha duas emoções subjacentes, triste e feliz, para que as crianças pudessem consolidar o facto de as emoções serem momentos espontâneos e que podem mudar consoante as circunstâncias. Esta constatação pareceu-nos essencial, uma vez que algumas crianças referiam que se sentiam tristes, não conseguindo diferenciar os momentos em que isso acontecia. Por outro lado, esta história também introduziu uma nova forma geométrica, o losango. Esta abordagem, apesar de não ser um objetivo para estas faixas etárias, foi uma forma de alargar os conhecimentos das crianças para que, quando confrontadas com ele no quotidiano, pudessem diferenciá-lo das diferentes formas geométricas. Por outro lado, também teve influência nesta abordagem, o facto de termos algumas crianças que já utilizavam muito bem a linguagem em contexto, pelo que a introdução de novo vocabulário pareceu-nos uma mais-valia. Ainda na sequência do projeto da arte, tivemos a visita de uma pintora à sala de atividades. Esta visita pretendia alargar os horizontes das crianças, para que pudessem perceber o trabalho destas pessoas e a forma como o executam. Por outro lado, também nos pareceu importante abrir a sala de atividades a outros intervenientes, para que o grupo se habituasse a interagir com outras realidades, nomeadamente com a arte e os artistas. No que respeita à decisão pela mostra do trabalho de uma pintora veio no seguimento da opinião de Williams (1993), ao referir que “[a]s artes que durante muitos anos foram olhadas como ornamento nas escolas são hoje reconhecidas tão essenciais no processo educacional como as ciências e as humanidades” (Citado por Reis, 2003, p. 27). Desta forma, pretendeu-se que as crianças fizessem uma ponte entre os quadros que já tinham tido oportunidade de ver aquando da visita à Fundação Natália Correia, de pessoas que eles não conheciam, e agora os quadros de uma pessoa que estava ali ao vivo para os apresentar e explicar.

Posto isto, procedeu-se a um pequeno diálogo acerca de alguns pintores de referência, nomeadamente Picasso (fase azul - triste, fase rosa - feliz), Kandinsky (formas geométricas) e Leonardo Da Vinci (Mona Lisa - escolha de emoção). Foram, assim,

mostradas algumas imagens de quadros destes pintores, que deram mote à atividade seguinte. Nesta sequência, pretendemos desenvolver a expressão e a comunicação através de múltiplas aprendizagens como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e compreensão do mundo. Considerou-se assim, que os contactos com a pintura, a escultura, ou qualquer tipo de expressão, constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético. Para que isso fosse possível socorremo-nos de variadas informações, nomeadamente o facto de Kandinsky ser um pintor russo (localização geográfica/conhecimento do mundo); ter um fascínio pela cor (linguagem matemática/expressão plástica), expressar-se através das formas geométricas (linguagem matemática) e usar mistura de areia na tinta para dar textura aos quadros (expressão como meio de representação e comunicação). Relativamente a Leonardo da Vinci, pintor italiano (localização geográfica/conhecimento do mundo), pintou o quadro mais famoso do mundo (conhecimento do mundo), sendo que a Mona Lisa ou Gioconda poderá refletir o conhecimento de si e a relação com o outro (sentimentos/emoções). Por fim Picasso, pintor espanhol (localização geográfica/conhecimento do mundo); foi pintor, escultor, desenhista, e trabalhava em cerâmica (conhecimento do mundo-profissões), teve uma fase azul - triste / fase rosa - feliz (sentimentos/emoções) e fazia telas com colagem de papéis, entre outros (expressão plástica). Mais se acrescenta que Picasso foi referido como o pintor que diversas vezes pintou o “Arlequim”, da história explorada anteriormente. Esta exploração pareceu-nos importante, na medida em que foi planeada de forma a despertar nas crianças a curiosidade e o pensamento crítico. Pensámo-la sempre nesta perspetiva, de aumentar os conhecimentos das crianças, e os nossos, pela partilha de experiências e saberes, assim como da reflexão acerca do mundo e de tudo o que o envolve. O pensamento crítico/construtivo é deveras importante no crescimento das crianças para que cresçam adultos abertos a novas ideias e novos saberes. A nossa intencionalidade educativa passou assim pelo decorrer de um processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação por parte das crianças de todo o projeto em questão. Aberto este cenário, cada criança escolheu o pintor que queria explorar na atividade plástica que se seguiu, podendo optar por recorte e colagem, desenho livre, régua, utilizando-se papel de lustro azul e cor-de-rosa para Picasso, formas geométricas para Kandinsky e a figura de Mona Lisa sem expressão de rosto para Leonardo Da Vinci.

Este processo de trabalho foi rotativo uma vez que todas as crianças tiveram a oportunidade de experienciar as diferentes técnicas e materiais, também de acordo com

as suas preferências, gostos pessoais, sentido de estética e capacidade de criar. A este respeito, Piaget (citado por Reis, 2003) refere que “[a] criança pensa e observa à medida que desenha. O seu espírito liga-se às coisas, aos conteúdos de uma cadeia de pensamento mais do que à sua forma- contradiz-se mais do que perde o seu poder sobre a realidade” (p. 85).

8.º Dia - 15 de novembro de 2017 - Encerrou a exploração da temática das emoções com a compilação das atividades num livro que as crianças levaram para casa para que os pais pudessem tomar conhecimento das atividades desenvolvidas pelas crianças. Por outro lado, também teve como objetivo que os pais respondessem a um pequeno questionário acerca das ilações que as crianças pudessem fazer acerca das emoções e onde foi proposto que as crianças fizessem um pequeno reconto de uma história trabalhada ao longo dos oito dias de intervenção. Se as crianças são os atores principais deste trabalho, serão elas a beneficiar da descoberta de novos saberes e experiências, sendo capazes de criar ou recriar um novo mundo, o mundo que elas desejarem projetar, tal como nos refere Rubem Alves (s.d) “[e]ducar é mostrar a vida a quem não a viu. Quero ensinar as crianças, elas que ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para alguns filósofos gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal”. Na capa deste livro constavam informações como a temática, e foi proposto às crianças que escrevessem o seu nome. Esta solicitação para escreverem o seu nome, que aconteceu em todas as atividades realizadas, é suportada pela ideia de Horta (2016) ao referir que “[o] nome de cada um de nós traz consigo uma enorme carga afetiva. É algo que nos diferencia dos outros e será a primeira palavra que a criança aprenderá a ler” (p. 29). A mesma autora acrescenta que “[o]s nomes próprios são intensamente pessoais (ninguém gosta quando nos trocam o nome) e, perante este facto, as crianças aprendem a escrever primeiro os seus nomes muito mais depressa do que quaisquer outras palavras” (Horta, 2016, p. 29).

O término desta intervenção privilegiou a Educação Física, onde apostámos na dança, uma vez que o grupo demonstrou grande interesse por este subdomínio. Esta foi com o intuito de promover nas crianças o sentido rítmico de relação com o corpo, com o espaço e com os outros. Por outro lado, e nunca perdendo o foco das emoções, pretendeu-se que as crianças expressassem, através da dança, os seus sentimentos e emoções em diferentes momentos. Importa referir que a música esteve presente, uma vez que é, por

inerência, fulcral para acompanhar estes momentos de dança. Também foram utilizados os colares de flores do Havai, uma vez que foi dito, numa intervenção anterior, que é uma condição básica para o povo do Havai quando dançam por se sentirem felizes.

Terceira intervenção individual - de 27 a 30 de novembro de 2017

Temática a explorar: a família.

Estávamos, assim, na reta final das nossas intervenções individuais, pelo que o nosso diário de bordo do dia 15 de novembro nos relembra o seguinte: “cada dia que passa, tenho mais a certeza de que este é o meu caminho...como é gratificante verificar as competências que estas crianças adquirem de dia para dia, as suas opiniões, as suas incertezas, as suas verdades quase absolutas...sou apaixonada por elas!”(D.B). Este não foi um pensamento isolado, Fialho (2011) refere que” [a] opção de entregar à profissão de professor o destino das nossas vidas exige uma certa dose de mistério, de doação, de coragem e, acima de tudo, de amor” (p. 54). E foi com este espírito que traçámos o cenário desta intervenção de quatro dias, almejando-se que a mesma fosse o culminar do trabalho que se tinha vindo a realizar nas três sequências antecessoras, sem esquecermos as particularidades de cada criança e as necessidades de cada uma, em função da avaliação/reflexão realizada ao final de cada semana.

Nesta sequência, as intervenções desta semana, serviram de ponte entre o Natal, uma vez que se explorou a temática da família.

1.º Dia - 27 de novembro de 2017 - Começou com um momento de diálogo bastante importante para introduzir a temática a trabalhar, e onde puderam falar sobre o que faziam com a sua família durante o fim-de-semana para que se pudesse reiterar a importância desses momentos de interação familiar. Foi, portanto, um momento em que as crianças puderam exprimir os seus sentimentos e emoções.

Neste dia aproveitámos para introduzir dois quadros novos: o “Quantos somos” e o Calendário Mensal. Relativamente ao “Quantos somos”, foi uma forma de as crianças iniciarem o registo das contagens que já faziam oralmente, mas que não registavam. Desta forma poderiam contar o número de meninas, meninos, o total de crianças juntas e ainda os que eventualmente faltassem. A este respeito as OCEPE (2016) referem que “a

aprendizagem das crianças requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo cotidiano” (p. 74). Acrescentam ainda que, cabe ao educador/a “proporcionar experiências diversificadas e desafiantes, apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhe permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras” (p. 74). No entanto, importa não esquecer que nesta fase as crianças contam mediante o que sabem, mas ainda não fazem bem a correspondência entre a quantidade e o número. Assim sendo, foram colocados os números plastificados de forma ordenada, no tapete, para ajudar as crianças a identificar a quantidade de meninas, meninos e total e respetiva correspondência com o numeral. A introdução do “total” no quadro foi propositada, para alargar o vocabulário das crianças, para que percebessem que as palavras têm sinónimos, que são palavras que significam a mesma coisa, neste caso o total será sinónimo de “todos juntos”.

Este momento de acolhimento passou também por um momento de audição de uma música da família, da autoria de Óscar Ribeiro, formador nesta área da expressão musical. Esta música foi construída para este grupo em especial, uma vez que foram facultadas algumas informações relativamente ao que pretendíamos explorar com o grupo, tendo em conta as suas características. Desta forma, a música foi explorada durante toda a semana para que as crianças a pudessem interiorizar. Importa ainda referir que esta música serviu de mote para a atividade que se seguiu.

Desta forma, passámos à exploração da história “O livro da família”, partindo-se de uma pré-leitura da primeira imagem apresentada. Esta exploração foi realizada em contador de histórias, de forma a diversificar os suportes contadores de histórias e fomentar o interesse e atenção das crianças. Com esta história pretendia-se que as crianças percebessem que existem diferentes tipos de família e que se pudessem identificar com algum dos tipos explorados, sem nunca esquecer o que verdadeiramente une uma família, nomeadamente os laços de amor.

Após a exploração da história, passámos ao reconto através de imagens, utilizando cartões plastificados com as imagens da história, para que as crianças os sequenciassem em termos de tempo, nomeadamente o que ouviram primeiro ou o que veio depois. Não era uma história que permitisse fazer a sequência por tempo, uma vez que se tratava de uma narrativa com frases soltas, mas podia ser explorada em termos de aparecimento da sequência e também podiam ser explorados os contrários. Esta estratégia foi pensada para

diversificar as diferentes formas de se fazer o reconto, uma vez que o que se pretendia é que as crianças percebessem a história e a pudessem reproduzir. Assim sendo, e segundo Viana e Ribeiro (2014) a aquisição “e o desenvolvimento da linguagem oral é uma das mais importantes conquistas das crianças nos anos pré-escolares e não pode ser subalternizada em função de «modas» ou correntes pedagógicas” (p. 9). Desta forma, este reconto pretendia funcionar como um jogo de associação de imagens que nos pareceu bastante importante para desenvolver competências linguísticas no grupo.

Esta intervenção também contou com a exploração do calendário apresentado aquando do acolhimento, sendo que este que surgiu por sugestão da educadora cooperante, uma vez que se considera que as crianças precisam ter noções de tempo, nomeadamente o dia, mês e ano, reconhecendo unidades básicas de tempo, diário, semanal e agora mensal. Assim sendo, o calendário foi completado com a participação do grupo, na estrutura por nós construída. Nesta exploração, as crianças puderam identificar a imagem relativa à estação do ano, de entre as quatro que lhes serão mostradas e identificar o mês a que se referia o calendário.

De seguida, passámos à preparação para a visita de estudo, que fizemos, à tarde, ao Lar da Mãe de Deus. Esta preparação prendeu-se com a necessidade que o grupo tinha de perceber que os nossos comportamentos dependem dos locais que visitamos, isto é, existem determinados locais em que são exigidos alguns comportamentos como o máximo silêncio ou o saber ouvir. Esta preparação veio no seguimento da reflexão feita após uma atividade semelhante e anterior, em que a falta desta preparação originou algum reboliço durante a visita, com a existência de alguns comportamentos desviantes por parte de algumas crianças que ainda tinham dificuldades em perceber as regras de conduta social. Quando à escolha desta instituição não foi inocente, uma vez que pretendíamos trabalhar os vários tipos de famílias, logo estas instituições também funcionam como uma família, mas com outras particularidades. Há ainda a referir que também era importante para algumas crianças do grupo, nomeadamente as que estavam a ser acompanhadas pela proteção de menores, saberem que a permanência nestas instituições não tem que ser algo definitivo, nem são locais onde as crianças ficam privadas das suas liberdades, podendo fazer uma vida normal, mas numa estrutura familiar diferente.

2.º Dia - 28 de novembro de 2017 - Teve como ponto mais alto a exploração de uma Big Book em formato de maçã com a história “Um amor de Família”. Importante

será dizer que no *Big Book* não constava o título da história, ficando em aberto até ao fim da exploração, pedindo-se às crianças que sugerissem um título para a história que ouviram. Os títulos sugeridos foram registados e votados até chegarmos ao título final. Após este exercício de reflexão e escolha do título, foi revelado o verdadeiro título para que pudessemos conversar acerca das semelhanças ou diferenças, apelando-se ao diálogo e à reflexão tão importantes para estimular as crianças mais velhas a construir frases cada vez mais compostas e para que os mais novos se sentissem, cada vez mais, membros ativos deste processo de aprendizagem. Nesta sequência, Arends (1995) refere que “[o] papel do professor não é o de debitar conhecimentos e verdades, mas sim o de agir como guia facilitador” (p. 398). A escolha do *Big Book* com personagens destacáveis foi uma estratégia para despertar o interesse nas crianças para a leitura de histórias, pelo que a diversificação de suportes nos pareceu essencial para este fim. Por outro lado, a escolha das personagens em formato de lagarta foi uma forma de dar continuidade às atividades a realizar ao longo do dia, fazendo-se a associação entre a maçã e a lagarta. Nesta linha de trabalho o reconto foi feito, em grande grupo, com uma árvore em cartolina, em que as crianças tinham as imagens da história e podiam construir a árvore genealógica daquela família da história. Importa referir que esta forma de reconto serviu o modelo para a atividade em que cada criança construiu a sua própria árvore genealógica, apelando-se, mais uma vez, à participação dos pais no facultar das fotografias dos pais, irmãos e avós (maternos e paternos) para que as crianças pudessem identifica-los e coloca-los nos seus lugares na árvore. Pretendia-se assim, que as crianças conheçam e aceitem as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, reconhecendo laços de pertença social e cultural. As crianças que não tinham fotografias dos pais e avós, tinham a deles e puderam desenhar os seus familiares, escrevendo, como sabiam, o nome de cada um por baixo. Neste domínio também se procedeu à introdução do nome de família com cartões plastificados (modelo) com o primeiro nome da criança e respetiva fotografia na frente, e o nome completo no verso. É necessário que as crianças percebam que os seus sobrenomes os diferem das outras pessoas com o mesmo nome próprio, sendo que importante uma vez que algumas crianças ainda não sabiam o seu sobrenome. Por outro lado, o facto de estar impresso e fácil de visualizar aumenta a probabilidade “de produção de discursos acerca do impresso e a descoberta das suas funções” (Viana & ribeiro, 2014, p. 16). Ainda nesta intervenção, poderemos destacar o Jogo da Lagarta do Alfabeto, composta por uma cabeça e vinte e seis bolas coloridas referentes a cada letra do alfabeto. Cada peça do corpo da lagarta continha uma bolsa para arquivar os cartões plastificados

com as palavras começadas pela respetiva letra do alfabeto. Para o jogo foram escolhidas diferentes palavras trabalhadas em cada tema de cada intervenção, sendo estas do conhecimento das crianças. Cada cartão era composto por uma ilustração e a palavra correspondente, sendo a primeira letra identificada a vermelho e a última letra identificada a azul. Estes cartões estavam espalhados pelo tapete, com a imagem para baixo, e cada elemento das duas equipas, na sua vez, poderia tirar um cartão e lançar o dado dos desafios. Este dado tinha seis desafios, nomeadamente o referir a primeira letra da palavra que saiu no cartão, a última letra, uma palavra que rime, o número de sílabas e ainda a construção de uma frase com aquela palavra. Atendendo a este cenário, e tendo em conta o carácter lúdico com que a abordagem à escrita deve surgir em contexto de Educação Pré-Escolar, a apresentação da lagarta do alfabeto foi feita letra a letra e as crianças foram questionadas, à vez, se aquela letra constava do seu nome ou do nome de algum colega. Pretendíamos assim, perceber se as crianças estavam familiarizadas com registos escritos, bem como perceber o seu desenvolvimento relativamente à consciência fonológica.

No que concerne à posterior organização dos cartões na lagarta, após esta estar disposta nos armários da sala, tinha o propósito de envolver as crianças na organização do ficheiro de palavras, acreditando que “quando a criança vive num meio em que é estimulada a interagir com o material impresso, organizando-o e analisando as suas funções e significados, esta interação permite-lhe extrair regras [...] subjacentes a esta forma de comunicar” (Viana, Cruz & Cadime, 2014, p. 13). Acredita-se que grande parte do potencial das propostas do educador reside no facto de os instrumentos pedagógicos surgirem ao serviço das crianças, tendo sido consideradas as necessidades e interesses deste grupo como facilitadores da delimitação dos objetivos desta atividade.

3.º Dia - 29 de novembro de 2017 - Teve início com o acolhimento e as rotinas inerentes ao mesmo. Após as marcações diárias, procedemos à exploração da história “A Caracolinhos Dourados”, sempre no âmbito da temática da família. Esta história foi contada através de um rolo construído com uma lata, para, mais uma vez, diversificar os suportes para se contar histórias. Esta estratégia prendeu-se com o facto de o grupo reagir muito bem às histórias, sobretudo quando parecem novos suportes para contá-las. Relativamente ao reconto, foi feito num flanelógrafo com as imagens da história em que as crianças puderam recontar a história ao mesmo tempo que foram colocando as imagens, e em que puderam compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que

permitem compará-los e ordená-los; comparando o comprimento e indicando algumas características de medida (“mais pequeno que”, “maior que”), com o objetivo de promover a comunicação matemática. Foi, portanto, uma estratégia diferente de fazer o reconto, promovendo a interdisciplinaridade.

Poderemos ainda destacar uma atividade de pintura, em que foi pedido, em pequenos grupos, que as crianças pintassem as suas famílias em pedras, após mostrarmos a nossa pedra pintada com a nossa família. Temos a noção de que o resultado desta atividade não podia ser objetivado, uma vez que “[s]e bem que algumas crianças possam escolher desenhar (...) outra coisa qualquer, outras envolver-se-ão na criação pormenorizada dos membros da família numa grande variedade de tamanhos correspondente à percepção das suas idades ou importâncias atribuídas” (Hohmann e Weikart, 2003, p. 711). No entanto, pareceu-nos importante que cada criança pudesse pintar a representação que tem da sua família foco, uma vez que tínhamos crianças com famílias menos estruturadas que importa respeitar como parte integrante das suas vivências, até para as percebermos melhor em termos de atitudes e comportamentos. A escolha da pedra prende-se com o facto de se considerar a família como uma rocha, como algo que nos suporta. Por outro lado, e em termos de expressão plástica, prendeu-se com a experimentação de novos suportes. No que respeita ao desenho, este “constitui para a criança uma forma de brincar, não se preocupando com a perfeição técnica da sua brincadeira. O seu brincar, porém, expressa todo o eu ser, incluindo o mais profundo do eu inconsciente” (Sousa, 2003c, p. 198). Para uma compreensão mais lúcida, o autor refere que temos que compreender que o desenho da criança não é uma arte, “mas uma actividade lúdico-expressiva-criativa que reflecte o seu envolvimento ao mesmo tempo que o estimula” (Sousa, 2003c, p. 199), sendo esta estimulação que se pretendia e não a elaboração de arte.

4.º Dia - 29 de novembro de 2017 - As crianças fizeram a decoração de caixas desmontáveis, em cartão, com a técnica do berlinde. A escolha desta técnica deveu-se ao facto de ter sido utilizada pelo nosso colega de estagiário e ter sido muito bem aceite pelas crianças, com bastante entusiasmo. Aproveitámos, também, para responsabilizar as crianças para o facto de terem que organizar os seus materiais de trabalho, não misturando os berlindes em várias cores, cada cor tinha os seus berlindes para utilizar e efetuarem desenhos coloridos.

Importa referir que estas caixas serviram para levar para casa o objeto (coração) que representa o sentimento que une as famílias (o amor). Este coração foi feito pelas crianças através da modelagem com massa de modelar e posteriormente pintados da cor que para elas represente o amor. A escolha da modelagem prendeu-se com vários fatores, nomeadamente o facto de as crianças serem por natureza expressivas e criativas, dando formas aos materiais que podem modificar, como é o caso da plasticina, sendo o nosso grupo muito entusiasta desta área da sala. Por outro lado, Sousa (2003c) refere que “[a]través da modelagem a criança encontra um espaço formativo em que através da acção das suas mãos lhe proporciona uma inesgotável fonte de experimentação e descobertas” (p. 255). Acrescenta ainda que “[a] ordem, a paciência, o asseio e a persistência são apenas alguns valores que estão associados à actividade de modelagem. As capacidades de imaginação encontram um espaço de criação tridimensional. A destreza conseguida nas suas habilidades manuais é assinalada posteriormente, na rapidez com que aprende a desenhar a escrita” (Sousa, 2003c, p. 255). Desta forma, parece-nos esta atividade de modelagem bastante completa em termos de competências a desenvolver, atuais e futuras, e bastante adequada ao nosso grupo.

Acabadas as nossas intervenções individuais, passámos a duas intervenções conjuntas subordinadas à temática do Natal. As mesmas aconteceram nos dias 4, 5 e 6 de dezembro de 2017 e 11, 12 e 13 de dezembro do mesmo ano.

Segunda intervenção conjunta - de 04 a 06 de dezembro de 2017

Temática a explorar: o Natal.

1.º Dia- 4 de dezembro de 2017- Iniciou-se com a exploração de uma narrativa, intitulada “O nascimento de Jesus”, como forma de iniciarmos as crianças nas vivências do Natal. Esta exploração foi realizada através de um tapete narrativo, utilizando-se as figuras do presépio em 3D. Procedeu-se, também, ao reconto, sendo que as crianças puderam utilizar as peças do presépio para o fazerem.

Após esta exploração iniciámos o painel do natal, com a elaboração de bolas de natal, utilizando diferentes técnicas de pintura, nomeadamente o pincel, esponjas, cotonetes, rolos, dedos, entre outras. Neste sentido, Chagas (2009), cit, por Silva (2013, p. 5), “a arte tende a desencadear, na educação das crianças, um processo de fazer próprio,

de almejar o que está dentro de si, a partir do que vivência socialmente”, pelo que optámos por deixar às crianças o livre arbítrio de decidirem a técnica e suporte a utilizar.

2.º Dia - 5 de dezembro de 2017 - Iniciou-se com a exploração da narrativa “O Pinheirinho de Natal”, através de um painel com um pinheiro. Mais uma vez se optou pela diversificação do suporte para contar histórias, assim como para o reconto, uma vez que o mesmo foi realizado utilizando bolas de natal no painel. Assim sendo, será fácil percebermos a interdisciplinaridade deste recurso, uma vez que as crianças puderam proceder à contagem das bolas até dez. Este tipo de atividade foi suportada pela ideia de Palhares (2004), que nos diz que “quando as crianças aprendem a contar e adquirem competências de linguagem, precisam organizar os objetos e as experiências em conjunto (...) elas têm de aprender a clarificar as coisas que são, de alguma forma, semelhantes e necessitam de aprender a diferenciar entre coisas que são diferentes”. Acabada esta atividade, o resto do dia contemplou atividades de expressão plástica para a decoração da sala de atividades e do saco para transportar a prenda de Natal.

3.º Dia - 6 de dezembro de 2017 - Iniciou-se com a exploração de uma narrativa intitulada “Dezembro é Natal”, desta vez com recurso ao livro. Após esta exploração, as crianças continuaram as atividades de plástica do dia anterior, sendo que também se começaram a decorar as molduras, apliques para a árvore de Natal e anjos para o bazar de Natal da escola. Por fim, realizou-se o ensaio da música da família que as crianças iriam apresentar aos pais.

Fazendo uma reflexão destes três dias de intervenção conjunta, os mesmos tiveram suporte na época festiva do Natal, pelo que os três dias de intervenção pautaram essencialmente pela realização de atividades de expressão plástica, tão do agrado das crianças. Assim sendo, procurou-se dar significado a cada atividade, passando pelo nascimento de Jesus, a existência de uma figura carismática - O Pai Natal, e a partir destas premissas desmistificar o verdadeiro sentido da partilha.

Importa referir que a atividade planificada de rimas não foi realizada por insuficiência de tempo, uma vez que esse tempo foi necessário para a conclusão das tarefas que tínhamos a decorrer. Assim sendo, esta reflexão permitiu-nos pensar na questão do tempo aquando da elaboração da sequência didática que se seguiu.

No que respeita à última intervenção conjunta, a mesma decorreu entre os dias 11 e 13 de dezembro.

Terceira intervenção conjunta- de 04 a 06 de dezembro de 2017

Temática a explorar: o Natal.

1.º Dia - 11 de dezembro de 2017 - Iniciou-se com as rotinas e posteriormente com a exploração do recurso “Roleta de Histórias”, através de um tapete narrativo e de uma roleta, recurso que permitiu a manipulação das personagens à medida que a história se desenrolava, sendo este suporte elaborado no âmbito da disciplina de Oficinas I. A escolha deste suporte resultou numa estratégia intencional, uma vez que nos apercebemos que as crianças se mantinham mais concentradas, atentas e interessadas, quando o recurso era mais apelativo, atrativo e dinâmico, resultando em aprendizagens mais eficazes e significativas. Podemos ainda justificar a utilização deste recurso com o documento orientador da Educação Pré-escolar, quando nos diz que “gestos movimentos do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela (p. 51).

Este recurso possuía uma roleta, dividida em 4 partes, cada uma correspondente a uma história, e um tapete narrativo com um cenário que continha três zonas (A Cidade, a Aldeia e o Pólo Norte), de forma a introduzir a figura do Pai Natal e o valor da partilha inerente a esta época festiva. Importa salientar que ainda faziam parte deste recurso um conjunto de imagens reais plastificadas das personagens das quatro histórias. No seguimento das histórias foi realizado o reconto das mesmas, permitindo às crianças manipularem as imagens, organizando-as de acordo com as diferentes fases da narrativa. A este respeito, Arends diz que é “importante proporcionar [às crianças] experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados possa emergir” (p.4).

Posto isto, as crianças começaram a construir os postais de Natal para distribuírem pelas portas das casas vizinhas com uma mensagem de natal. Estes postais de natal eram bastante invulgares, uma vez que a sua estrutura era em forma de anjo, aproveitando materiais reciclados. Também foram construídos alguns presentes para oferecer às restantes turmas da escola (Pré-escolar e 1.º Ciclo), sendo estas árvores em cartolina, palitos de espetada, rolhas e pompons coloridos, estando sempre presente o valor da partilha. Houve ainda lugar para a elaboração da oferta de natal com uma técnica

designada de decoupage, que consistiu em estampar fotografais das crianças e da sua família numa madeira. A escolha desta oferta assentou na originalidade do suporte, assim como pela utilidade estética que poderia ter.

2.º Dia - 12 de dezembro de 2017 - Iniciou-se como era habitual, com o acolhimento e todas as rotinas a ele inerentes. De seguida, foi narrada a história “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”, através de uma caixa surpresa de onde surgiam os diferentes elementos da história (capucho vermelho, sapato, caldeirão, rebuçados); A escolha desta história pareceu-nos pertinente, uma vez que a mesma demonstra o “mundo às avessas” em que o Pai Natal está triste porque ninguém lhe dá prendas, permitindo-nos conduzir as crianças a uma reflexão sobre os valores da partilha e da solidariedade. Após o reconto, as crianças continuaram as atividades plásticas dos dias anteriores, sendo que algumas construíram alguns mobiles para a sala de atividades.

3.º Dia - 13 de dezembro de 2017 - Passou por momentos de visualização de dois filmes sobre o Natal, nomeadamente do Ruca “A noite de Natal” e “Noddy salva o Natal”.

No entanto, importa referir que as atividades deste dia encerraram a exploração da data festiva do Natal, com a ida aos correios para depositar a carta ao Pai Natal e pela distribuição dos postais de Natal pela freguesia, sendo esta última um costume desta escola.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal