



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

**Prática de Ensino Supervisionada em Creche -
O bem-estar e o envolvimento da criança em contexto de
creche**

Relatório de Estágio apresentado para a
obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico.

Susana Filipa Ribeiro Luís, n.º 110220003

Orientadora: Doutora Neusa Branco

Coorientadora: Doutora Susana Colaço

outubro , 2013

Agradecimentos

A construção deste relatório final é a última etapa de uma longa caminhada da concretização de um sonho. Foram muitos os objetivos alcançados ao longo deste percurso e isso só foi possível graças a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me acompanharam e contribuíram para a concretização deste projeto.

O meu enorme agradecimento aos meus pais pelo amor incondicional, pelo apoio que sempre demonstraram, por acreditarem sempre que eu conseguia superar os desafios com sucesso e por todos os ensinamentos de vida. Foram, são e serão o meu suporte na concretização de todos os sonhos e ambições.

Agradeço também o carinho e apoio de todos os grupos de crianças, professores e educadores cooperantes, assim como aos restantes elementos das equipas pedagógicas com quem me cruzei ao longo dos estágios. De forma consciente ou não, todos eles contribuíram para o meu crescimento enquanto educadora de infância e professora do 1º ciclo do ensino básico.

Obrigada também às amigas Ana Andrade, Ana Machado e Liliana Silva! Sem a vossa amizade, apoio e cooperação esta caminhada teria sido muito mais difícil.

Um agradecimento especial à professora Neusa Branco pelo seu profissionalismo, apoio e orientação durante o desenvolvimento deste projeto.

Agradeço também à professora Susana Colaço, coorientadora deste estudo.

Resumo

Este relatório de estágio decorre da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

Além da apresentação dos três estágios realizados em contextos de creche, jardim-de-infância e 1º ciclo do Ensino Básico, este relatório contempla uma componente investigativa referente aos níveis de bem-estar e de envolvimento apresentado por duas crianças (em contexto de creche) durante a exploração de diferentes materiais didáticos. O estudo é de natureza qualitativa na modalidade de estudo de caso. A análise dos dados é baseada nas escalas de bem-estar e de envolvimento criadas por Ferre Laevers.

Os resultados revelaram que o facto de conhecerem ou não os materiais não influencia o envolvimento das crianças durante a sua exploração. Além disso, verifica-se que as características individuais das crianças não foram um fator diferenciador dos seus níveis de envolvimento.

O percurso realizado e as conclusões obtidas foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: envolvimento; bem-estar; creche

Abstract

This internship report stems from the practice of Supervised Education of the master of pre-school education and teaching of the first cycle of basic education.

In addition to the presentation of three stages performed in contexts of nursery school, kindergarten and 1st cycle of basic education, this report includes a research component for the levels of well-being and involvement shown by two children (in context of nursery school) during the exploration of different didactic materials. The study is qualitative in nature in the form of case study. The data analysis is based on the scales of well-being and involvement created by Ferre Laevers.

The results revealed that the fact of knowing whether or not the materials does not influence the involvement of children during their exploitation. Moreover, it shows that the individual characteristics of children were not a differentiating factor of its levels of involvement.

The course conducted and the findings obtained were central to my professional development.

Keywords: involvement; well-being; nursery school

Índice

Introdução	1
Parte I – Prática de ensino supervisionada	3
1.1. Estágios	3
1.1.1. Estágio em Jardim de Infância	3
1.1.1.1. Caracterização do grupo de crianças e da sala	3
1.1.1.2. Projetos Educativos	4
1.1.1.3. Intervenção	6
Atividade 1: confeção de bolos-rei	7
Atividade 2: identificação e dramatização de sentimentos.....	8
Atividade 3: puzzles com figuras geométricas	10
1.1.1.4. Síntese do percurso	13
1.1.2. Estágio no 1º ciclo do Ensino Básico	14
1.1.2.1. Caracterização do grupo de crianças e da sala	14
1.1.2.2. Projetos Educativos	15
1.1.2.3. Intervenção	17
Atividade 1: exercícios com dinheiro	17
Atividade 2: onde vivem as animais?	19
Atividade 3: exploração da história “Uma vaca de estimação” ..	21
1.1.2.4. Síntese do percurso	24
1.1.3. Estágio em creche	26
1.1.3.1. Caracterização do grupo de crianças e da sala	26
1.1.3.2. Projetos Educativos	27
1.1.3.3. Intervenção	28
Atividade 1: estações do ano	30
Atividade 2: leitura da história: “Onde está o Bolinha” e carimbagem	32
Atividade 3: leitura da história: “Beijinhos, beijinhos” e “digichocolate”	33
1.1.3.4. Síntese do percurso	35
1.2. Percurso investigativo	36
Parte II – O bem-estar e o envolvimento da criança em contexto de creche	38

2.1. Objetivo e questões de estudo	38
2.2. Enquadramento teórico	39
2.2.1. A educação experimental	39
2.2.2. Escala de bem-estar da criança	39
2.2.3. Escala de envolvimento da criança	40
2.2.4. Breve abordagem ao Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC).....	42
2.2.5. Escala de empenhamento do adulto	43
2.3. Opções metodológicas	44
2.3.1. Estudo de caso	44
2.3.2. Participantes	44
2.3.3. Recolha de dados	45
2.3.4. Análise dos dados	46
2.4. Resultados	46
2.4.1. Ana	46
2.4.1.1. Exploração de livros	46
2.4.1.2. Exploração de jogos de encaixe	47
2.4.1.3. Exploração de cubos	47
2.4.1.4. Balanço da atividade da Ana	48
2.4.2. Maria	50
2.4.2.1. Exploração de livros	50
2.4.2.2. Exploração de jogos de encaixe	51
2.4.2.3. Exploração de cubos	51
2.4.2.4. Balanço da atividade da Maria	52
2.4.3. Resultados gerais do bem-estar	54
2.4.4. Resultados gerais do envolvimento	55
2.5. Conclusão do estudo	57
Reflexão Final	58
Referências Bibliográficas	61
Anexos	64

Introdução

Um dos principais desafios de um educador (educadores de infância ou professores) é a adequação das atividades e das estratégias aos interesses e necessidades do grupo de crianças. Se, por um lado o avanço tecnológico facilita o trabalho do docente por permitir a utilização de diferentes recursos multimídia, por outro lado, faz com que as crianças se tornem mais “exigentes”, conhecendo diversos recursos e acompanhando, também elas o avanço informático.

Atualmente cativar a atenção dos alunos não é uma tarefa fácil e mantê-los interessados e motivados para os conteúdos também não. Assim sendo, é fundamental que o docente consiga surpreender as crianças, estimulando a curiosidade delas e fomentando a aplicação dos conhecimentos ou a aprendizagem através de atividades práticas. Estanqueiro (2010) refere que as aulas interativas são mais estimulantes para a inteligência.

Sanches (2001) refere que não existe aprendizagem se “o individuo não quiser, se ele não estiver envolvido” (p. 58). Assim, cabe ao educador perceber de que modo é possível envolver os alunos nas atividades e contribuir para a aquisição de novos conhecimentos de modo significativo para eles. Durante a realização dos estágios, essa foi uma das minhas maiores preocupações. Pretendia, perceber de que modo poderia envolver significativamente os alunos nas atividades propostas, fazendo surgir do seu desenvolvimento conhecimentos significativos para eles.

Dada a importância desta temática, procurei direcionar a minha pesquisa nesse sentido. Apesar de ser minha intenção aumentar, futuramente, os meus conhecimentos sobre o envolvimento dos alunos de diferentes faixas etárias, foi em contexto de creche que decidi aprofundar esta procura de saber, surgindo assim a temática: “O bem-estar e o envolvimento da criança em contexto de creche”. Este estudo tem como objetivos específicos: perceber de entre os materiais disponibilizados quais os que proporcionam um maior e um menor nível de envolvimento nas crianças; verificar se os materiais desconhecidos originam um nível mais elevado de envolvimento em relação aos materiais conhecidos; compreender se a personalidade/características pessoais das crianças influenciam o seu nível de envolvimento nas atividades; e conhecer a relação existe entre o bem-estar e o envolvimento apresentados pelas crianças durante as atividades.

Para levar a cabo esta pesquisa selecionei duas crianças do grupo (com aproximadamente 18 meses) e avaliei os seus comportamentos enquanto exploravam diferentes materiais. Para efetuar essa avaliação recorri às escalas de bem-estar e de envolvimento de Ferre Laevers.

Segundo Laevers (1994) o conceito de “bem-estar” relaciona-se com a autoconfiança, elevada autoestima e a capacidade de superar as dificuldades. Quando as crianças se sentem

bem, expressam sentimentos positivos de diversas formas: através da satisfação, da descontração e da expressão e das atitudes. As crianças que apresentam níveis de bem-estar elevados revelam também autoconfiança e segurança em relação a si próprias, são espontâneas e naturais.

Por sua vez, o envolvimento da criança numa atividade também é muito importante. Uma criança envolvida fica fascinada e totalmente absorvida pela atividade que está a realizar, permanece atenta e sensível aos estímulos mais relevantes e mobiliza uma quantidade imensa de energia enquanto, simultaneamente, revela prazer pela ação que está a desenvolver. Esta satisfação resulta da vontade que o indivíduo tem de explorar, de captar a realidade e da vontade de experimentar e descobrir (Laevers, 1994).

O estudo é de natureza qualitativa, na modalidade de estudo de caso, no qual mais do que apresentar dados estatísticos, pretendo também descrever os comportamentos apresentados pelas duas crianças durante os diferentes momentos de exploração de materiais conhecidos e desconhecidos.

O presente trabalho encontra-se organizado em duas partes. Na parte I são apresentadas todas as informações relativas aos três estágios realizados ao longo do mestrado, em contextos de creche, jardim-de-infância e ensino do 1º ciclo do ensino básico. Este capítulo inclui a caracterização dos diferentes grupos de crianças e dos estabelecimentos de ensino, bem como os seus projetos educativos e três atividades propostas por mim durante a prática supervisionada nos diferentes contextos. O critério utilizado para a seleção dessas atividades foi a influência (mais ou menos positiva) das mesmas para o meu crescimento enquanto futura educadora e professora de 1º ciclo do ensino básico. Esta primeira parte inclui ainda a síntese da minha prática educativa enquanto estagiária nos diferentes contextos e, por último, dá conta da evolução do meu percurso investigativo ao longo do mestrado.

A parte II apresenta a componente investigativa realizada no âmbito deste mestrado incluindo os objetivos e as questões do estudo, o enquadramento teórico inerente à temática estudada, as opções metodológicas, os resultados do estudo e as principais conclusões que decorrem desses resultados.

Por fim, é apresentada uma reflexão final sobre o meu percurso enquanto mestranda.

Parte I – Prática de ensino supervisionada

1.1. Estágios

1.1.1. Estágio em Jardim-de-infância

O primeiro estágio no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, foi realizado na valência de Jardim de Infância, de uma Instituição Particular em Santarém. Esse estágio foi realizado no período de 2 de novembro de 2011 a 20 de janeiro de 2012.

A instituição era composta por várias valências, incluindo a de creche cujas salas se situavam no mesmo edifício. A instituição tinha seis salas de jardim-de-infância: duas salas de três anos, duas salas de quatro anos e duas de cinco anos.

Existiam, nessa instituição, dois espaços exteriores (pátios) parcialmente cobertos onde se realizavam os recreios sempre que as condições meteorológicas o permitiam. Estes eram muito apreciados pelas crianças, uma vez que possibilitavam a concretização de jogos coletivos ou a utilização do escorrega.

A instituição oferecia às crianças a possibilidade de frequentarem algumas atividades extracurriculares que envolviam exercícios de expressão motora.

1.1.1.1. Caracterização do grupo de crianças e da sala

O grupo era formado por vinte e três crianças de três anos (doze do sexo masculino e onze do sexo feminino), sendo que nenhuma delas estava referenciada como portadora de deficiência ou qualquer tipo de necessidade educativa especial.

Apenas dez das crianças do grupo, frequentavam a instituição pela primeira vez, as restantes já haviam frequentado a creche na instituição, sendo que a educadora acompanhava o grupo desde a creche até à sala dos cinco anos.

No que diz respeito ao comportamento, este era um grupo agitado e barulhento.. No entanto também era muito ativo e participativo nas atividades livres ou orientadas. Para além do desenvolvimento das áreas de conteúdo, é essencial que as crianças adquiram regras de convivência, sendo estas essenciais na interação com os outros. Estas regras transversais a todas as áreas de conteúdo foram uma constante preocupação da equipa pedagógica (educadora, estagiárias e auxiliares). Estimulámos o desenvolvimento de atitudes como: saber escutar os colegas, a educadora, as estagiárias ou as auxiliares de ação educativa, esperar pela sua vez de falar, compreender e seguir orientações ou ordens dos adultos e tomar iniciativas sem perturbar o grupo como indicam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997). Ao longo do estágio houve alguma evolução nesse sentido, por parte das crianças, o que contribuiu para o bom funcionamento do grupo.

A sala era constituída por várias áreas: a biblioteca, área dos jogos, a casinha (composta por representação de alimentos e objetos presentes numa casa como móveis e eletrodomésticos), e a área do tapete (onde eram realizadas as atividades em grande grupo).

Durante o período de observação verifiquei que as crianças revelavam um maior interesse pelas seguintes atividades: ouvir música e histórias, explorar o espaço da sala, brincar na área da casinha e fazer construções com jogos de encaixe e atividades de expressão plástica.

1.1.1.2. Projetos Educativos

Durante o período interventivo, tive sempre a preocupação de propor atividades que se articulassem com os objetivos do Projeto Curricular de Turma e do Plano Anual de Atividades da instituição e com o Projeto construído por nós para o período de intervenção. Assim proporcionei às crianças experiências diversificadas que promovessem a aquisição de valores e que contribuíssem para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos. Essas experiências tiveram como base uma história ou um conto, uma vez que um dos objetivos do Plano Anual de Atividades da instituição era valorizar as histórias e a utilização dos livros. Deste modo, as crianças ouviram histórias/contos com alguma frequência (sempre relacionadas com os conteúdos abordados anteriormente ou a abordar nas atividades seguintes), tomaram contacto com situações que promoveram a aquisição de valores (como a união e a partilha) e tiveram acesso a novas experiências e técnicas de trabalho ligadas às expressões (pintura, decalque, colagem...) já que a área da expressão plástica não havia sido muito desenvolvida pela educadora cooperante, até à data do meu estágio.

Tive também a preocupação de adequar as propostas ao nível de desenvolvimento das crianças assim como às necessidades e interesses das mesmas. Para isso adotei uma pedagogia diferenciada, ou seja, por vezes senti a necessidade de diferenciar um pouco as propostas de atividade, para que elas fossem ao encontro do nível de desenvolvimento de todas as crianças do grupo.

Durante o estágio, eu e a minha colega em articulação com a educadora cooperante, desenvolvemos um projeto centrando-se nos temas: valores e os sentimentos. A escolha destes temas deveu-se ao facto de, durante o período de observação, detetarmos alguns problemas ao nível comportamental no grupo, pois brigavam uns com outros com alguma frequência e por vezes não partilhavam os brinquedos.

Tendo em conta essa realidade, decidimos que era importante abordar questões relacionadas com a formação pessoal e social de modo a contribuir para um ambiente mais saudável na sala. Além disso, a educação para os valores é fundamental na educação pré-escolar, sendo identificada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar do seguinte modo: “ao possibilitar a interação com diferentes valores e perspetivas, a educação

pré-escolar constitui um contexto favorável para que a criança vá aprendendo a tomar consciência de si próprio e do outro” (ME, 1997, p. 52). Assim sendo, era importante proporcionar atividades com vista ao desenvolvimento da área da Formação Pessoal e Social. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997) a “Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida” (p.51).

Pretendíamos que, com o projeto desenvolvido, as crianças conseguissem: reconhecer valores; perceber a necessidade de cumprir regras; reconhecer sentimentos; vivenciar sentimentos; adquirir novo vocabulário; reconhecer momentos importantes na vida em comunidade (como épocas festivas). Para tal, foram desenvolvidas todas as áreas de conteúdo e domínios, sendo que as estratégias mais utilizadas foram a leitura de histórias, o diálogo e a aprendizagem e reprodução de músicas.

Para a escolha do tema do projeto e, posteriormente, a planificação do mesmo, tivemos em atenção a existência de um projeto anual de atividades da instituição, bem como do projeto pedagógico da sala.

Foram realizadas várias atividades com o objetivo de desenvolver as temáticas inerentes ao projeto, assim sendo foram abordados diversos valores como: solidariedade, família, união, amizade, partilha, medo, amor, coragem. Foram também desenvolvidas atividades sobre os sentimentos de alegria e tristeza. Tendo em conta a complexidade da temática e a idade das crianças reconheço que abordámos demasiados valores e sentimentos. No entanto, a intenção não era definir conceitos nem trabalhar de modo exaustivo cada um deles. Tivemos também a preocupação de recorrer sempre que possível a histórias, situações do quotidiano e imagens que os evidenciassem e deste modo, as aprendizagens sobre os valores e os sentimentos mencionados foram acontecendo de forma mais natural.

As temáticas selecionadas foram transversais a todas as áreas de conteúdo e foram facilmente identificadas no quotidiano das crianças. Isto permitiu que fossem abordadas com frequência, fazendo com que as aprendizagens das crianças aconteçam de forma gradual. O projeto foi como que uma introdução ao tema, de modo a que as crianças ficassem sensíveis ao mesmo, assim como às atitudes que podem desencadear um determinado sentimento ou valor.

Das atividades desenvolvidas surgiram alguns cartazes, registos e a exposição de trabalhos na sala e que resultaram num meio importante de divulgação do projeto para toda a comunidade escolar.

De um modo geral, o projeto resultou com o grupo, conseguimos atingir os objetivos a que nos propusemos, as crianças participaram ativamente nas atividades propostas,

mostraram-se interessadas e tivemos conhecimento que alguns dos temas abordados na sala eram mencionados em casa, isto é as crianças contavam aos pais o que tinham aprendido, o que se traduz numa importante fonte de avaliação do projeto, já que nos mostra que a temática abordada teve algum significado para elas.

1.1.1.3. Intervenção

O meu estágio foi o resultado de um trabalho cooperativo mim e o meu par pedagógico, a educadora cooperante, a auxiliar de ação educativa e restante equipa educativa da instituição

A planificação das atividades é fundamental para que a mesma resulte com o grupo de crianças. É importante definir os objetivos, as estratégias, os materiais necessários e o modo como a atividade vai ser avaliada. Todas as atividades que propus às crianças foram previamente planificadas e isso fez com que me sentisse mais segura aquando da realização das mesmas.

O período de observação foi essencial para perceber que, aquando do planeamento de atividades e da construção da planificação das mesmas era necessário ter em conta não só as características das crianças (a idade, os níveis de desenvolvimento, o facto de algumas estarem pela primeira vez num estabelecimento de ensino e que algumas delas sentiam dificuldades em expressar-se através da linguagem oral), como também os objetivos gerais definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997) e as características do espaço físico. Relativamente a este último aspeto, tive em atenção que as dimensões da sala eram bastante reduzidas o que limitava muito a concretização de atividades em grande grupo, uma vez que existia apenas uma mesa de trabalho e a área do tapete também era muito limitada.

Durante esse período, tive a oportunidade de observar vários momentos de rotina. Percebi que no início do ano letivo, foi atribuída a cada criança uma cor diferente e sempre que era feito o registo das presenças eram utilizadas essas cores e a maioria das crianças do grupo, identificava sem dificuldade a cor que lhe correspondia. Esta estratégia foi também utilizada noutras atividades como forma de identificar as crianças.

Este estágio foi vivido intensamente, todas as atividades, estratégias, decisões e erros foram fundamentais para o meu percurso e a minha aprendizagem. Sendo assim, destaco algumas atividades que marcaram esse percurso por motivos distintos.

Atividade 1: Confeção de bolos-rei

No dia 4 de janeiro, para iniciar as comemorações do Dia de Reis que se realizava nessa semana, os grupos das duas salas com crianças de três anos participaram na confeção de bolos-rei (planificação da atividade no anexo I). Apesar de ter sido eu a planificar a atividade, a mesma foi dirigida pela educadora da outra sala. Verifiquei que esta foi uma atividade muito orientada pela educadora e pelas auxiliares, tendo as crianças uma participação muito reduzida, visto que a única colaboração destas foi na decoração dos bolos, colocando frutas cristalizadas (fotografia da decoração dos bolos-rei no anexo II, fig. 1). Fiquei triste que assim fosse porque os objetivos da atividade não foram cumpridos.

A minha intenção era fazer o bolo com as crianças, mostrar os ingredientes a usar, pedir-lhes ajuda para misturar os ingredientes e ir explicando o procedimento, mas isso não foi possível.

Foram feitos vários bolos-rei pequenos, para que cada uma das crianças pudesse levar um para casa. Foram confeccionados também dois bolos grandes (um para cada sala) para que as crianças pudessem provar.

No dia seguinte (5 de janeiro) todas as crianças provaram o bolo-rei confeccionado no dia anterior (fotografias da degustação dos bolos-rei no anexo II, fig. 2).

Após a degustação do bolo, foram lembrados, através de imagens, todos os ingredientes necessários para confeccionar o bolo-rei. Na verdade, não posso dizer que as crianças tenham “lembrado” os ingredientes, dado que nem os observaram no dia anterior, mas fiz questão de referir o nome de todos os ingredientes enquanto, simultaneamente mostrava uma imagem dos mesmos. As crianças identificaram alguns dos ingredientes (como os ovos ou o limão) e repetiram o nome deles.

Com essas imagens fizemos um cartaz com o registo dos ingredientes e da opinião das crianças sobre este doce. O registo da sua opinião fez-se, de modo individual, após a degustação do bolo-rei com o decalque do seu dedo, como se fosse um voto, no local correspondente (existindo dois espaços: “Gostei” e “Não-Gostei”). Depois de efetuado este registo, as crianças observaram o cartaz criado e foi realizada a contagem dos “votos”, existindo assim uma articulação com o domínio da matemática, pertencente à área da expressão e comunicação.

Este cartaz foi afixado à entrada da sala para que as famílias pudessem ter contacto com a atividade realizada pelas crianças nesse dia (fotografia no anexo II, fig. 3).

A confeção dos bolos-rei não aconteceu como fora planeada uma vez que as atividades com vários grupos são sempre dinamizadas pelas educadoras, sendo que não me foi possível evitar que assim fosse também neste dia.

Se tivesse oportunidade teria realizado a atividade do dia 4 de janeiro tal como havia sido planeada: mostrava todos os ingredientes referindo o nome deles, permitia que as

crianças colaborassem na confeção dos bolos, adicionando e misturando os ingredientes, observando a entrada dos bolos no forno... Considero que desse modo a atividade faria muito mais sentido para as crianças, pois elas poderiam perceber que aquele bolo só surgiu depois da mistura de determinados ingredientes e que um dos passos necessários era a permanência da massa no forno durante algum tempo.

Para mim, a forma como a atividade foi realizada não foi pensada para as crianças, mas sim para os pais. A ideia da instituição foi enviar bolos-rei para a casa das crianças, de modo a que os pais pensassem que os seus filhos haviam participado na confeção dos mesmos, porém isso não aconteceu e esta situação deixou-me bastante desiludida. Uma atividade que poderia ser muito proveitosa para as crianças em termos de conhecimento, acabou por ser pouco estimulante para as crianças.

Apesar da minha opinião acerca da atividade, considero que esta me deu alguma experiência no que diz respeito ao trabalho colaborativo entre educadoras e auxiliares de ação educativa. Uma atividade até pode ser menos complexa, pode até demorar mais tempo a ser realizada, pode necessitar de um maior cuidado em termos de higiene (das crianças e do espaço), mas ao propô-la, pretendo proporcionar às crianças o contacto com novas experiências e sensações, enquadradas nas diversas áreas de conteúdo e que permitam a aquisição de novos conhecimentos por parte das crianças.

Da degustação e registo efetuado no dia seguinte, fiz um balanço positivo. As crianças conseguiram reconhecer alguns ingredientes (como os ovos e o leite), apesar de ter a noção de que esses conhecimentos não se devem à atividade do dia anterior. Todas as crianças provaram o bolo-rei e conseguiram dizer se gostaram ou não do mesmo, o que também considero um aspeto positivo.

Atividade 2: Identificação e dramatização de sentimentos

Reconheço a importância das expressões (plástica, motora, musical e dramática), no desenvolvimento saudável das crianças, tal como apontam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997). Em contexto de jardim-de-infância, este documento indica que o desenvolvimento destas áreas contribui para que “criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si própria na relação com os objetos” (p. 57).

No dia 18 de janeiro dinamizei uma atividade de expressão dramática sendo que o objetivo era que as crianças conseguissem representar alguns sentimentos (planificação da atividade no anexo III).

As crianças observaram várias imagens de bebés cuja expressão facial expunha sentimentos e foi-lhes pedido para identificarem a expressão dos mesmos. O grupo de crianças

identificou facilmente algumas das expressões dos bebés e até tentaram encontrar motivos para que eles se sentissem daquela forma.

Posteriormente, todas as crianças e as estagiárias, dramatizaram também essas expressões, simulando situações em que estavam tristes, felizes, aborrecidas, pensativas ou assustadas (fotografias deste momento no anexo IV, fig. 1 e fig. 2).

Num segundo momento, existiram dois registos distintos:

i) as crianças disseram se estavam felizes ou tristes (os sentimentos que melhor identificam) e nomearam alguns motivos que as levavam a sentir-se desse modo.

ii) as crianças identificaram a imagem correspondente ao sentimento mencionado (tristeza ou felicidade) e colocaram-na junto à cor que as identifica na sala.

Assim, num primeiro momento as ideias delas foram escritas numa cartolina (fotografia do cartaz no anexo IV, fig. 3) e colocadas à entrada da sala, para que os pais pudessem ter acesso às respostas das crianças e à atividade que tínhamos realizado nesse dia.

Com o segundo momento pretendi que as crianças identificassem no cartaz, a cor pela qual eram identificadas na sala e colocassem a imagem que correspondia ao “triste” ou ao “feliz” por baixo da sua cor (fotografia do cartaz no anexo IV, fig. 4 e fig. 5). Optei por disponibilizar apenas dois sentimentos para verificar se as crianças conseguiam identificar as diferenças. Após a finalização do segundo registo, questionei as crianças sobre o resultado obtido: “há mais meninos tristes ou mais meninos felizes na sala?”. Apesar de não efetuarem a contagem, as crianças conseguiram comparar e identificar, através das imagens, que existia um maior número de meninos felizes. De seguida eu partilhei com as crianças o número de crianças felizes e o número de crianças tristes. Deste modo, existiu uma pequena abordagem ao domínio da matemática, apesar de não terem sido as crianças a efetuar a contagem.

No final das atividades, os cartazes resultantes das mesmas foram expostos na sala com o objetivo de dar a conhecer à comunidade escolar os exercícios realizados nesse dia.

A descrição da atividade é complexa, mas na verdade as crianças realizaram-na sem qualquer dificuldade.

Quando esta atividade foi pensada e planificada, não era composta por dois registos. No entanto, durante o diálogo com as crianças, considerei interessante registar as frases das crianças onde eram apresentados os motivos pelos quais elas se sentiam tristes ou felizes.

Deste modo surgiu um registo que não estava planeado mas que me permitiu verificar que grande parte do grupo de crianças conseguiu identificar o seu estado de espírito e justificá-lo. Para além de ser um meio de contacto com as famílias e uma forma de avaliar a atividade, os registos são uma fonte de informação importante que pode ser utilizada para verificar a evolução dos conhecimentos das crianças (quando comparado com registos posteriores).

De um modo geral penso que a atividade correu bem, no entanto dado que foi alterada, tornou-se um pouco extensa e as crianças estiveram em reunião no tapete mais tempo do que é habitual. Apesar de julgar que o tempo dispensado na atividade não foi excessivo, considero que teria sido benéfico para as crianças se esta atividade tivesse sido distribuída por dois dias.

No primeiro dia as crianças observavam as imagens, faziam a mímica de alguns dos sentimentos observados nas mesmas e diriam se estavam felizes ou tristes e porquê. Deste dia surgia o primeiro registo. No segundo dia, as crianças voltavam a observar as imagens de modo a relembrar a atividade do dia anterior e identificavam o seu estado de espírito atual, fazendo corresponder a imagem (de felicidade ou de tristeza) a algo que as identificasse (neste caso uma cor).

Desse modo a avaliação da atividade seria mais positiva, uma vez que conseguiria perceber se, no dia seguinte, as crianças distinguem os sentimentos mencionados na atividade, verificando assim se os objetivos da mesma tinham sido alcançados.

Com esta atividade as crianças aprenderam a distinguir alguns sentimentos através das expressões e eu, com esta atividade e com o projeto desenvolvido, aprendi que não devo rejeitar a proposta de atividades que pretendem desenvolver conteúdos menos concretos (como é o caso dos valores e sentimentos), dado que estes temas são bem recebidos por parte das crianças e é muito gratificante perceber que os conhecimentos são facilmente adquiridos por elas.

Atividade 3: Puzzles com figuras geométricas

No dia 19 de janeiro realizei uma atividade orientada que visava principalmente a área da expressão e comunicação, no domínio matemática, e tinha como objetivo promover a compreensão das crianças de que as classificações das figuras geométricas se aplicam independentemente da sua posição ou tamanho (planificação da atividade no anexo V). Apresentei as quatro figuras geométricas (quadrado, triângulo, retângulo e círculo) às crianças e falámos das diferenças entre elas. Percebi que algumas crianças já as conheciam e sabiam os nomes delas.

De acordo com a brochura de Geometria (Delgado & Mendes, 2008) as crianças devem ser envolvidas em atividades nas quais tenham de observar e manipular objetos com várias formas geométricas, de modo a irem desenvolvendo a capacidade de reconhecer essas formas. Fazer construções a partir de materiais que representam formas geométricas (bidimensionais ou tridimensionais) são experiências que poderão contribuir para o desenvolvimento dessa capacidade (p.10).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar referem que a exploração do espaço permite que as crianças reconheçam e representem diferentes formas que, progressivamente, aprenderão a diferenciar e a nomear (ME. 1997).

O segundo momento da atividade foi realizado em pequenos grupos e consistiu na concretização de um puzzle com figuras geométricas. Disponibilizei a cada criança uma folha com uma figura construída com algumas figuras geométricas – um menino (que para eles passou a ser um robô), uma casa, uma árvore, um camião e um prédio. Disponibilizei também, em cartolina, as figuras geométricas necessárias para construir a figura do jogo. As crianças tinham de colocar a figura em cartolina no local certo e colar (fotografia da atividade no anexo VI, fig.1).

As figuras tinham diferentes graus de dificuldade e foram distribuídas às crianças de modo diferenciado, isto é, foi aplicada uma pedagogia diferenciada, para que a atividade fosse ao encontro de todas as crianças e os seus níveis de desenvolvimento. Este fator é fundamental para a qualidade do ensino. Estanqueiro (2010) sugere que “os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens” (p. 12).

Todas as crianças conseguiram colocar a figura no local correto e mostraram-se interessadas nesta atividade, algumas delas até queriam fazer todas as figuras disponíveis. Com esta tarefa as crianças perceberam que poderiam utilizar as figuras geométricas para representar objetos e que mesmo em diferentes posições, estas continuavam a ser as mesmas. Após a conclusão desta atividade, as figuras criadas pelas crianças foram expostas na sala (fotografia no anexo VI, fig.2), para que todo o grupo e restante comunidade escolar pudessem ter acesso à atividade elaborada neste dia.

Gostei muito de propor esta tarefa porque percebi que era algo que interessava as crianças e as estimulava a arranjar estratégias para colocar a figura em diferentes posições e encaixar no local correto.

Após a atividade, a educadora cooperante disse-me que eu poderia ter utilizado uma história sobre esta temática, mesmo que fosse eu a criá-la. Para ser sincera nem tinha ponderado essa hipótese, mas decidi aceitar o desafio: criei uma história sobre as figuras geométricas (anexo VII), e elaborei uma apresentação, em PowerPoint (anexo VIII), para que pudesse contá-la às crianças na manhã seguinte.

No dia seguinte, durante a reunião no tapete, contei a história enquanto as crianças visualizavam as imagens da mesma através do computador. O grupo permaneceu atento à história e participava nela sempre que eu perguntava o nome de determinada figura geométrica. Para além de permitir a participação das crianças, esta estratégia permitiu-me perceber se elas se recordavam do nome das figuras abordadas no dia anterior.

Partindo da história e recorrendo às figuras que eu tinha mostrado ao grupo, consegui criar as figuras necessárias para que as crianças pudessem construir um robô gigante também (fotografias do robô no anexo IX). Assim surgiu um novo jogo na sala, o que deixou as crianças muito satisfeitas. As figuras que compunham este jogo permitiam apenas a construção de um robô, daí que as crianças tinham de o realizar de modo individual.

Uma das crianças utilizou também as figuras geométricas disponíveis para criar outras figuras, o que me levou a crer que aquele jogo ia, também, estimular a imaginação das crianças.

Com esta proposta aprendi que não devo deixar de propor uma atividade que considero interessante para abordar uma temática e/ou cumprir um objetivo, só porque não encontro os materiais necessários, um vez que esses materiais podem ser construídos por mim própria. Nesta situação verifiquei ser possível adequar, ao máximo, o material ao objetivo para a aprendizagem dos alunos e aos interesses do grupo. Por exemplo, tal como já referi, quando as crianças fizeram os puzzles nunca assumiram uma das figuras como um homem ou um menino (como se esperava) mas sim como um robô, visto que era constituído por figuras diferentes e a sua configuração não era semelhante à da figura humana. Assim, como fui eu que criei e contei a história, aquela figura foi sempre um robô. Deste modo consegui incluir a participação das crianças e ir ao encontro dos seus interesses.

Ao longo do estágio aprendi também a importância do trabalho em equipa, de receber conselhos e sugestões. No caso concreto desta atividade, a história foi uma sugestão da educadora, situação em que eu não tinha pensado, mas segui o seu conselho, criei a história e as crianças gostaram muito. Eu não sei tudo, estou em constante formação e o apoio de outros profissionais é muito importante. Estanqueiro (2010) refere que os professores “sabem que a sua competência científica e pedagógica é um fator decisivo para a qualidade da educação (...). Por isso, investem na formação contínua. Refletem (...) sobre a sua prática (...). E mostram abertura à inovação e à mudança.” (p. 121).

De um modo geral, considero que as atividades correram bem, as crianças mostraram-se bastante interessadas e participativas e os puzzles com as figuras geométricas foram um sucesso neste grupo.

Considero que articulação entre o domínio da matemática e o domínio da linguagem oral foi muito pertinente nesta atividade. Esta foi uma forma de reforçar este conteúdo matemático através de uma nova experiência: ouvir uma história e assistir às imagens da mesma através de um recurso multimédia. Deste modo as aprendizagens tornaram-se mais significativas para as crianças e foi possível desenvolver a capacidade de reportar o conteúdo das histórias para a realidade ou vice-versa. Para além da classificação das figuras geométricas, com esta atividade as crianças aprenderam também que podiam utilizar essas figuras para construir outras, enquanto simultaneamente desenvolviam a imaginação.

Se voltasse a realizar esta atividade, provavelmente optava por utilizar a história sobre as figuras geométricas no início da atividade, como forma de introdução da mesma. No entanto, considero que até foi interessante utilizá-la no segundo dia, já que me permitiu avaliar melhor a atividade do dia anterior.

1.1.1.4. Síntese do Percurso

Tendo em conta que a minha experiência no contexto de jardim-de-infância era praticamente inexistente, o estágio (para além de muitos outros contributos) deu-me a possibilidade de avaliar o meu próprio desempenho.

O período de observação e intervenção permitiu-me perceber que existiam competências que dominava melhor e outras que gostava e/ou necessitava de aprofundar. Ao longo de todo o estágio mantive uma boa relação com as crianças: dei afeto, conversei, mostrei-me interessada no que elas diziam ou faziam, mas também as repreendi quando considerei necessário. Percebi que, independentemente da situação, as crianças não recorriam apenas à educadora ou à auxiliar de ação educativa, sabiam que podiam contar também com as estagiárias da sala.

Por outro lado, ainda no início do estágio, percebi que necessitava de melhorar algumas competências de modo a melhorar a concretização de estratégias para cativar a atenção das crianças na reunião do grande grupo, já que as crianças perdiam rapidamente o interesse no que estava a ser feito. Pensei que um dos motivos dessa situação poderia ser o facto de estes momentos acontecerem sempre do mesmo modo, logo era importante fazer algumas alterações. No meu ponto de vista a rotina diária, apesar de ser muito importante, não era suficientemente estimulante para as crianças. Assim, uma das minhas preocupações desde o início do estágio, era a utilização de uma metodologia diferente para obter a atenção das crianças na reunião do grande grupo.

No final do estágio, verifiquei que consegui manter a boa relação com todas as crianças no sentido em que dei atenção, dei carinho, brinquei com elas, auxiliiei sempre que pude, proporcionei momentos de exploração e descoberta nas diferentes áreas de conteúdo, mas também repreendi comportamentos quando considerei necessário. Penso que também consegui executar corretamente as atividades planificadas, isto é, não tive dificuldade na preparação dos materiais didáticos necessários às atividades (como histórias, jogos, recolha de objetos, preparação de atividades em papel ou cartão, entre outros) e na concretização das ideias. Esforcei-me sempre para melhorar a minha prática, completar as atividades, fazer alterações para que se adequassem às características do grupo e alterar/ adaptar as planificações sempre que fosse necessário.

Considero que a minha maior dificuldade foi a criação de estratégias para cativar a atenção as crianças, visto que o grupo era demasiado ativo e por vezes senti dificuldades no

controlo do mesmo, em especial nas atividades com todo o grupo ou em momentos de reunião no tapete. Durante o estágio adotei algumas estratégias para superar essa dificuldade. Inicialmente, e como todas as educadoras e auxiliares de ação educativa faziam, a primeira opção foi gritar até todos me darem atenção porém percebi que não resultava. Assim, nos momentos em que o grupo se mostrava mais agitado optei por cantar, reduzir o tom de voz, ficar em silêncio até que as crianças estranhassem a situação e me dessem atenção. Contudo, estas estratégias nem sempre foram suficientes, e dada a diversidade dos grupos, tenciono continuar a reunir estratégias a esse nível (através do contacto com a prática profissional e outras educadoras de infância) para que, no futuro, esta não seja uma dificuldade.

1.1.2. Estágio no 1º ciclo do Ensino Básico

O segundo estágio no Mestrado de Educação Pré-escolar e ensino do 1º ciclo do Ensino Básico foi realizado numa escola pública do 1º ciclo do Ensino Básico, localizada em Santarém. Esse estágio ocorreu do dia 20 de março de 2012 ao dia 8 de junho desse mesmo ano, e foi realizado com uma turma do 2.º ano.

A instituição acolhia 102 alunos (distribuídos por cinco turmas) e era constituída por cinco salas de aula, duas casas de banho, uma sala de professores, um refeitório, uma biblioteca, uma sala de apoio (destinada ao apoio psicológico ou a aulas de apoio educacional), um espaço exterior e alguns espaços para arrumações.

1.1.2.1. Caracterização do grupo de crianças e da sala

O grupo era constituído por dezasseis alunos (7 de sexo feminino e 9 do sexo masculino) do 2.º ano de escolaridade. Aquando da realização do estágio, as idades das crianças variavam entre os sete e os oito anos.

Apesar de alguns alunos sentirem dificuldades de aprendizagens, não existia nenhuma criança com necessidades educativas especiais nem qualquer outro plano de acompanhamento individualizado. De um modo geral os alunos eram ativos, participativos e gostavam de mostrar e aplicar os seus conhecimentos. A turma era bastante conversadora, existia alguma desorganização e dificuldades de concentração. Para além destas dificuldades, haviam outras ao nível da fala, da visão ou da audição, porém não comprometiam o processo de aprendizagem dos alunos.

Existia alguma heterogeneidade ao nível do ritmo de trabalho e da aprendizagem, havendo alunos que terminavam sempre as atividades propostas antes dos colegas. Quando isso acontecia, os alunos que tinham terminado a atividade faziam outros exercícios ou pintavam um desenho enquanto esperavam pela correção dos exercícios ou pela atividade seguinte.

A sala destinada à turma do 2.º ano desta instituição era espaçosa e da sua composição faziam parte onze mesas para os alunos, uma secretária para a professora, alguns armários para a organização dos materiais, um quadro interativo, um quadro de ardósia e dois computadores.

1.1.2.2. Projetos Educativos

Através da professora cooperante percebi que não tinha sido criado um projeto de escola nem um Projeto Curricular de Turma (PCT). Existia sim o Projeto Educativo (comum a todo o agrupamento) e o Plano Anual de Atividades (PAA) da escola, onde estavam previstas várias atividades a realizar ao longo do ano letivo por todas as turmas da instituição. Durante o período de observação e intervenção tive a oportunidade de presenciar algumas atividades que integravam esse plano, o que me levava a crer que o PAA estava a ser cumprido, no entanto penso que seria importante a existência de um projeto curricular de turma no qual as crianças se pudessem envolver, aprender e cooperar em prol de um objetivo específico comum. De acordo com o Decreto regulamentar Nº 10/99 de 21 de julho, o Projeto Curricular de Turma é uma forma particular de uma turma reconstruir e se apropriar de um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidade próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. O Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro acrescenta que o “projeto curricular de escola (...) deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”.

Deste modo, aquando da construção da planificação, tive em conta os conteúdos a lecionar durante o meu período de intervenção, os objetivos dos mesmos, os conhecimentos da turma e as características do espaço. O Programa do Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009), o Programa da Matemática do Ensino Básico (ME, 2007) e a Organização Curricular e Programas (ME, 2004) foram documentos fundamentais durante o processo de planificação.

Durante os primeiros dias de estágio, pude constatar que existiam alguns problemas relacionais na turma, nomeadamente, a divisão do grupo de acordo com o género (raramente trabalhavam com colegas do sexo oposto) e a ausência de cooperação entre a turma. Eu e a minha colega de estágio, ao depararmo-nos com esta situação, considerámos importante encontrar uma forma de ajudar o grupo a ultrapassar esta dificuldade, daí que tenhamos decidido que esse seria o tema do projeto que iríamos realizar durante o estágio.

Os projetos implementados numa turma devem ter em conta as características dos alunos da mesma. Aquando da definição do projeto, o professor deve identificar possíveis problemáticas no grupo, definir prioridades e adequar as estratégias à concretização do mesmo.

De acordo com o “Guião de Educação Género e Cidadania – Pré-escolar” vários estudos concluíram que a tendência para a desunião dos sexos “parece começar por volta dos 2 anos de idade, continuar durante a fase pré-escolar e intensificar-se nos anos seguintes da infância, entre os 6 e os 11 anos” (Cardona et al., 2009, p.21).

Pretendíamos que, depois da concretização do projeto, as crianças conseguissem: trabalhar em pares e grupos compostos por crianças de ambos os sexos, perceber que todos os colegas são iguais independentemente do sexo, e cooperar com os colegas com vista a obter um objetivo comum.

Para atingir estes objetivos foram utilizadas diferentes estratégias, tais como: o trabalho em grupo e em pares mistos, mudanças de lugares na sala de aula e diálogos com os alunos. Por vezes, os grupos de trabalho eram constituídos por nós, estagiárias, de modo a incluir alunos dos dois sexos nos diferentes grupos de trabalho. Deste modo, o projeto esteve sempre articulado com as diferentes áreas disciplinares.

Para além dos pequenos diálogos sobre as questões de género, que surgiram espontaneamente, desencadeados por algum comportamento ou comentário dos alunos acerca deste tema, existiu também uma conversa planeada que teve como finalidade perceber a posição dos alunos acerca das questões de género. Esta conversa teve uma particularidade: para moderar o diálogo existia uma mascote (fotografias da atividade no anexo X). Era ela que dava as indicações das questões a comentar e existia uma regra muito importante: os alunos só podiam falar quando tinham a mascote na mão. Esse objeto e essa regra estimularam a participação dos alunos na atividade, solicitando com frequência uma oportunidade para ter acesso à mascote e conseqüentemente partilhar a sua opinião sobre as questões colocadas.

Para além da abordagem às questões de género, esta conversa permitiu também trabalhar duas regras fundamentais: respeitar a opinião do outro e esperar pela sua vez.

No decorrer desta conversa foi lançado um desafio à turma: as crianças mudavam de lugares durante um dia, de modo a que todos os meninos estivessem sentados ao lado de meninas, trabalhando e cooperando com elas nas atividades.

De um modo global, considero que este plano foi devidamente aplicado e que foram atingidos os objetivos. Verifiquei que existiram evoluções ao nível relacional entre os alunos inclusive durante os trabalhos em grupos. No início do estágio os alunos não formavam grupos mistos e, com o passar do tempo, esse deixou de ser um problema para esta turma.

Quanto à estratégia da mudança de lugares, inicialmente os alunos não se mostraram muito recetivos, no entanto, com o decorrer do dia foi interessante observar que estes já interagiam de forma positiva com o seu par de trabalho, manifestando uma atitude de interajuda.

Este projeto não foi divulgado na escola, uma vez que o que se pretendia eram mudanças comportamentais na turma, o que certamente não despertava qualquer interesse nas restantes turmas da instituição.

Para mim, foi muito gratificante aplicar este projeto uma vez que verifiquei uma grande evolução dos alunos ao nível comportamental e relacional com os colegas. Enquanto este projeto foi desenvolvido foi possível também transmitir às crianças que o trabalho em grupo é uma mais-valia e torna o produto final mais rico, pois os alunos podem partilhar as suas ideias e opiniões e cooperar com vista a um objetivo comum.

1.1.2.3. Intervenção

O meu estágio foi o resultado de um trabalho colaborativo entre professores, funcionários e a minha colega de estágio. Sem estes agentes educativos, o meu percurso tinha sido muito diferente. Todas as planificações foram realizadas em cooperação com o meu par de estágio, existindo assim uma partilha de ideias e opiniões com vista a atingir um objetivo comum: a aprendizagem dos alunos de modo adequado.

É importante referir que não tive a possibilidade de observar o modo como a professora cooperante lecionava. Estavam previstos, no início do meu estágio, quatro dias de observação da prática educativa, porém, em dois deles fui eu e a minha colega (também ela estagiária) a dar as aulas (a pedido da professora cooperante) e nos restantes dias os alunos realizaram as fichas de avaliação. Como se tratavam dos últimos dias de aulas antes da interrupção letiva da páscoa, as atividades nesses dias foram lúdicas. Assim, não consegui perceber o funcionamento das aulas desta turma, o que dificultou em muito a construção da planificação e o início da minha intervenção, isto porque queria dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela docente titular da turma para que a adaptação dos alunos à minha presença fosse minimizada.

Atividade 1: exercícios com dinheiro

Na manhã do dia 10 de maio, foi realizada uma atividade de matemática cujo tópico desenvolvido foi o dinheiro (planificação da atividade no anexo XI).

Muitas das aprendizagens matemáticas efetuadas nos primeiros anos de escolaridade são utilizados diariamente e essenciais para o “desenvolvimento dos alunos enquanto indivíduos e membros da sociedade” (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999, p.15), tal como acontece com a temática desenvolvida nesta aula.

A atividade tinha como objetivos que os alunos fossem capazes de: realizar contagens de dinheiro, representar valores monetários, realizar estimativas e resolver problemas envolvendo dinheiro.

Os alunos começaram por explorar as réplicas de notas e moedas, do manual de Matemática, reconhecendo-as e relacionando-as. Depois da exploração deste recurso, fiz uma breve apresentação do euro: referi o ano da sua introdução no nosso país, fiz referência à antiga moeda, o escudo, falei dos valores das diferentes moedas e notas de euro. Além disso, mostrei exemplos de moedas de vários países da União Europeia de modo a que os alunos percebessem que um dos lados é comum a todos os países e que o outro lado difere de país para país.

Posteriormente foi simulada uma situação de compra e venda de objetos. Nesta situação os alunos encontraram (usando as réplicas de moedas e notas) diferentes formas de pagar o valor de vários objetos: um livro, uma caneta, um estojo, uma mochila e um casaco. Por exemplo: “A Ana vai comprar um livro que custa 12€. Que notas ou moedas pode ela usar para fazer este pagamento e não receber troco?” ou “O Pedro foi à papelaria para comprar um estojo. O valor desse estojo era 3,75€. De que forma pôde ele pagar este objeto sem receber troco?”.

Selecionei objetos cujo valor monetário não era muito elevado. Por um lado para que os alunos conseguissem ter a noção do valor real dos objetos e, por outro lado, para que as réplicas de notas e moedas que possuíam fossem suficientes para atingir esse valor.

Tal como era esperado, surgiram diferentes modos de representar a mesma quantia, o que permitiu aos alunos perceber que podem utilizar diferentes notas e moedas para atingir o mesmo valor, relacionando o valor de notas e moedas.

Num outro momento os alunos resolveram, individualmente, alguns problemas sobre o dinheiro, presentes no manual de matemática. Com a execução destes problemas os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos, perceberam quais eram as suas dúvidas e esclareceram-nas através de apoio individualizado ou da correção.

Alguns alunos entenderam estes exercícios como um desafio e mostraram-se bastante interessados. As questões monetárias estão presentes no nosso quotidiano, daí que os alunos tivessem atribuído bastante significado a esta temática. De acordo com Sanches (2001) o professor deve dar um sentido funcional à aprendizagem para que as “aprendizagens escolares aconteçam em situações o mais próximo possível do quotidiano dos alunos; para que possam aplicar o que estão a aprender na vida de todos os dias; para que possam ver a utilidade daquilo que aprendem” (p.55).

Dado que foi a primeira abordagem ao tópico “dinheiro” e visto que os alunos ainda não tinham aprendido os números racionais, na representação decimal, optei por não insistir na questão da representação dos preços, apesar de terem surgido alguns valores decimais nos problemas do manual. Referi apenas que o número que estava à esquerda da vírgula representava euros (parte inteira) e o número à direita da vírgula dizia respeito aos cêntimos. Este aspeto foi trabalhado numa abordagem posterior deste tópico.

A correção dos problemas foi feita de modo oral e escrita no quadro e foram vários os alunos que se voluntariaram para participar na mesma, revelando interesse pela atividade e vontade de mostrar o que tinham aprendido. No entanto, para além desses alunos, solicitei também a participação daqueles que geralmente apresentam maiores dificuldades na realização dos problemas matemáticos, de modo a verificar se tinham conseguido resolver os problemas facilmente ou se apresentavam algumas dificuldades.

Dado que alguns dos problemas poderiam ser resolvidos de diferentes formas, quase todos os alunos tiveram oportunidade de participar na correção dos mesmos. Um dos alunos expunha (de modo oral ou escrito) a forma como havia resolvido o problema e, caso os restantes colegas tivessem utilizado outra forma para o resolverem, voluntariavam-se para o mostrar. Após a reunião de algumas formas de resolução do mesmo exercício, eu questionava os alunos acerca das possibilidades apresentadas, e se todas elas estavam corretas.

De um modo geral, considero que a atividade correu bem e verifiquei que os objetivos foram cumpridos. Os alunos conseguiram realizar todos os exercícios propostos e mostraram-se entusiasmados com os conhecimentos envolvidos, dado que este é um conteúdo que está bastante presente no quotidiano de todos nós.

No início da realização dos exercícios, alguns alunos não perceberam desde logo a relação entre os euros e os cêntimos. Por exemplo, se o valor que queriam alcançar eram 12,50€ alguns alunos utilizaram a nota de 50€, considerando ser a forma correta de representar os 0,50€, já que o valor numérico era idêntico.

No entanto, com a realização de outros exercícios e problemas e algumas explicações, essas dúvidas desapareceram. Recordei aos alunos que o valor à direita da vírgula correspondia aos cêntimos. Expliquei também que os cêntimos são valores inferiores aos euros, portanto para que os pudessem representar só poderiam utilizar as moedas dos cêntimos, ou seja de 1, 2, 5, 10, 20 ou 50 cêntimos.

Através da realização dos problemas consegui verificar que os alunos aprenderam a reconhecer e a relacionar as moedas e notas de euro, conseguiram fazer contagens com o dinheiro para obter determinadas quantias, representaram valores monetários e realizaram estimativas.

Atividade 2: onde vivem as animais?

Na tarde do dia 10 de maio foi introduzido o conteúdo “Onde vivem os animais”, relativo à área curricular de Estudo do Meio (planificação da atividade em anexo XII).

Este tema foi iniciado com uma apresentação em PowerPoint (anexo XIII), elaborada por mim, onde os alunos observaram imagens de alguns animais de acordo com os diferentes ambientes onde eles podem viver: terra, água ou ar.

Esta atividade pressupunha que os alunos fossem capazes de reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais (terra, água, ar) e de inseri-los nas categorias dos animais domésticos ou dos animais selvagens.

De seguida, os alunos deram exemplos de animais que vivem nos diferentes meios. Nesta altura percebi que existiam dúvidas em relação a alguns animais como a tartaruga e o crocodilo, uma vez que estes vivem tanto na terra como na água. Para esclarecer algumas das questões dos alunos optei por fazer com eles uma pesquisa. Utilizei o computador da sala e projetei a pesquisa que realizei. Foram os alunos a direcionar a pesquisa livre referindo o nome dos animais que suscitavam maiores dúvidas. Isto significa que não foi utilizado nenhum site ou plataforma específica, até porque esta atividade não foi previamente preparada.

Deste modo, os alunos consultaram informação diversificada de modo a identificar as razões pelas quais os animais eram considerados terrestres, aquáticos ou aéreos. Esta pesquisa não estava planificada, foi uma estratégia que decidi utilizar no momento, para que as crianças percebessem que podem ver esclarecidas as suas dúvidas através de pesquisas na internet ou em livros sobre a temática em causa.

Se voltasse a realizar a atividade incluía a pesquisa (através da internet e de alguns livros) e permitia que fossem os alunos a realizá-la e a participar ativamente na procura de respostas às suas questões.

Após esta exploração, os alunos observaram duas cartolinas, destinando-se uma aos animais domésticos e outra aos animais selvagens. Ambas as cartolinas estavam divididas em três colunas: animais terrestres, animais aquáticos e animais aéreos. Não foram contempladas outras categorias dado que o objetivo desta atividade era que os alunos reconhecessem os animais que vivem no meio terrestre, aquático ou aéreo.

Num momento posterior, cada aluno teve acesso (de forma aleatória) a uma imagem de um animal. As crianças subdividiram-se em dois grupos de acordo com as características do animal que lhes fora atribuído (animais domésticos e animais selvagens). Os alunos conseguiram identificar facilmente o grupo do animal que lhes coube. Sendo também esta uma forma de avaliar os conteúdos lecionados em aulas anteriores, onde se pretendia que os alunos adquirissem conhecimentos acerca dos animais domésticos e dos animais selvagens.

Depois de formados os dois grupos, os alunos reconheceram, individualmente, o ambiente em que vive o animal representado na sua imagem (terra, água e ar), colaram a imagem desse animal no local correto da cartolina e escreveram o nome do animal debaixo da imagem. Os cartazes resultantes desta atividade foram expostos nas paredes da sala (fotografias dos cartazes no anexo XIV).

De seguida, os alunos realizaram uma tarefa de estudo do meio incluída no livro de fichas desta área curricular, onde aplicaram os conhecimentos adquiridos durante esta aula.No

decorrer da sua realização, os alunos mostraram que compreenderam os aspetos abordados e não sentiram dificuldades em identificar exemplos de animais aéreos, terrestres e aquáticos.

Considero que a aula correu bem e que os objetivos foram cumpridos, visto que os alunos aprenderam a identificar os meios onde vivem os animais e não tiveram dificuldade em identificar um animal (doméstico ou selvagem) com o meio a que corresponde, exceto nos casos acima mencionados (tartaruga e o crocodilo), sendo que essas dúvidas foram devidamente esclarecidas.

No decorrer desta atividade, os alunos foram avaliados de acordo com as respostas às questões orais e escritas (através da correção dos exercícios do manual), assim como através da identificação dos diferentes meios onde vivem os animais.

Atividade 3: exploração da história “Uma vaca de estimação”

No dia 22 de maio, foi proposta uma atividade de língua portuguesa na qual era possível também desenvolver e aplicar conhecimentos de estudo do meio, expressão musical e expressão plástica (planificação da atividade no anexo XV). Ao propor esta atividade pretendia que os alunos fossem capazes de manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais (através da oralidade, da escrita e da ilustração), mobilizar conhecimentos prévios, usar vocabulário adequado ao tema e à situação, responder a questões sobre o texto, observar e identificar exemplos de animais domésticos e animais selvagens, identificar as matérias-primas que provêm dos animais e participar na reprodução de uma canção.

Os alunos visualizam (através da projeção no quadro interativo) a capa do livro “Uma vaca de estimação” de Luísa Ducla Soares. Este livro faz parte do Plano Nacional de Leitura e destina-se aos alunos do 1º ciclo.

Quando preparei a aula, imprimi a imagem da capa desse livro e, durante a aula, coloquei-a no centro do quadro.

A partir das informações disponibilizadas, foram realizados alguns exercícios de pré-leitura. Os alunos foram questionados sobre o que observavam na capa, identificaram o título da história e o nome da autora e imaginaram possíveis personagens que poderiam fazer parte desta história ou possíveis locais onde se poderia passar a ação. Estas previsões dos alunos foram escritas no quadro, junto à imagem da capa do livro.

Após os exercícios de pré-leitura os alunos ouviram a história (lida por mim) enquanto assistiam, simultaneamente, à sua projeção no quadro. A projeção permitiu que eles acompanhassem a leitura da narrativa e observassem as imagens que a ilustravam.

De acordo com a brochura “O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical”, nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, uma forma de contribuir eficazmente para o enriquecimento lexical das crianças é expô-las a textos orais que exibam a

complexidade sintática e a riqueza vocabular típica do português escrito. Tal como acontece quando é lida uma história aos alunos (Duarte, 2008).

Esta atividade estimula o desenvolvimento da compreensão oral que é definido no Programa de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009) como sendo a “capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português” (p.16).

Ainda de acordo com o mesmo programa, espera-se que, ao nível da compreensão oral, os alunos dos 1.º e 2.º anos, consigam “compreender o essencial de histórias contadas” (p.24), para isso cada aluno deve “prestar atenção ao que ouve” (p.29) de modo a tornar possível o reconto das histórias.

Durante a leitura da história, foram feitas pequenas pausas para esclarecer o significado de alguns vocábulos, que os alunos manifestaram como sendo desconhecidos, para questioná-los sobre o que achavam que ia acontecer de seguida, e para pedir a descrição do que visualizavam na imagem projetada.

Os alunos mostram-se muito interessados nesta atividade, queriam sempre saber o que ia acontecer depois, riram, estiveram em silêncio e acompanharam-me na reprodução de uma canção que fazia parte da história.

Posteriormente, um dos alunos recontou uma parte da história que acabara de ouvir. De seguida, outro aluno continuou e concluiu o reconto iniciado.

Nesta atividade foi feita uma articulação com os conteúdos de estudo do meio através de questões orais acerca dos animais domésticos, dos animais selvagens e do que os animais nos podem dar, já que a história fazia referência a várias matérias-primas provenientes dos animais. A articulação de conteúdos contribui para que os alunos atribuam significado às aprendizagens. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997) referem que as diversas “áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente”. Esta informação é válida para todos os níveis de ensino.

Posteriormente, os alunos realizaram uma ficha de leitura (Anexo XVI) sobre a história, na qual tinham de ordenar sete excertos da mesma de modo a que ela fizesse sentido (de acordo com o que tinham ouvido). As tarefas seguintes foram passar a história ordenada para o caderno e ilustrar uma parte da mesma. Ainda no decorrer da ficha de leitura existia um outro exercício sobre a interpretação da história.

Eu fui acompanhando o trabalho dos alunos, apoiando-os sempre que necessário e corrigindo os exercícios para que os alunos pudessem escrever a história ordenada corretamente para o caderno e proceder à ilustração.

Para a concretização desta atividade necessitei de preparar três materiais: uma apresentação da história em PowerPoint, uma ficha de leitura sobre a história e a imagem da capa do livro para que pudesse ser uma referência durante os exercícios de pré-leitura.

Muitas vezes, os professores orientem a sua prática de acordo com as diretrizes dos manuais. Mesmo as atividades práticas são muitas vezes propostas desses mesmos manuais. Segundo Sanches (2001) o professor deve pensar bem nas propostas de atividades que propõe de modo a suscitar a curiosidade e a adesão dos alunos, tendo em conta a sua pertinência, oportunidade, necessidade e interesse. No entanto, esse autor refere que por vezes, os professores deixam que a rotina tome conta delas e usam apenas o manual de apoio.

Durante o meu estágio percebi que a minha ação tinha, também ela, de ser direcionada nesse sentido, já que era essa a prática habitual professora cooperante e existiam muitos prazos a cumprir (o que impossibilitava a proposta de atividades diferenciadas). No entanto, tentei diversificar a minha prática e a atividade acima descrita é um exemplo disso.

É importante que os alunos tenham acesso a experiências de aprendizagem diversificadas. De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo “variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos” (ME, 2004, p.24).

A história trabalhada não está incluída nos manuais escolares nem faz parte das propostas de atividade dos mesmos. Esta atividade é o resultado de várias pesquisas efetuadas por mim sobre os livros do Plano Nacional de Leitura do 1º ciclo.

Considero importante a realização de atividades diversificadas, algo que não seja facilmente previsível através da observação das páginas seguintes do manual, algo que surpreenda os alunos.

Escolhi esta história porque permitia a articulação entre várias áreas de conteúdo numa só atividade. Deste modo, para além de desenvolverem aspetos relacionados com a língua portuguesa (a expressão oral, a leitura e a escrita), esta atividade permitiu também desenvolver capacidades relacionadas com expressão plástica (através de ilustração de uma parte da história), a expressão musical (através da reprodução de uma canção) e relembrar e consolidar conhecimentos relacionados com o estudo do meio (nomeadamente o conteúdo “à descoberta do ambiente natural”).

Esta atividade sofreu algumas alterações em relação ao que estava inicialmente planificado. Uma dessas alterações foi a inclusão do resumo oral da história. Esta estratégia permitiu-me avaliar a capacidade de resumo de dois dos alunos da turma, e perceber também se o grupo estava atento à história que havia escutado. A segunda alteração foi a execução de

uma ilustração da parte preferida da história e, deste modo, a atividade incluiu também a área das expressões.

Penso que a atividade correu bem e que foram cumpridos todos os objetivos propostos. Os alunos foram avaliados através de observação direta e da recolha de informação descritiva. Essa avaliação contemplou a participação dos alunos na aula, as suas respostas às questões colocadas, e as respostas às tarefas propostas.

Fiquei bastante satisfeita por verificar o empenho e interesse dos alunos durante esta atividade. Percebi que, o facto de ter sido uma proposta invulgar teve influência nas atitudes demonstradas pelas crianças.

Em relação à minha prática, senti alguma dificuldade na gestão do tempo, uma vez que vários alunos necessitaram de muito tempo para reescrever no caderno a história ordenada. Esta demora atrasou as restantes tarefas planeadas, sendo que esses alunos tiveram de terminar a ilustração em casa. Depois de refletir sobre a aula, considero que deveria ter disponibilizado mais algum tempo para a sua concretização ou reduzir o número de atividades que a compunham. No entanto considero que a solução encontrada foi adequada.

1.1.2.4. Síntese do percurso

Durante o estágio estabeleci uma boa relação com todos os intervenientes do processo educativo presentes naquela escola (crianças, professores, auxiliares, funcionárias do refeitório...) e isso contribuiu para que a minha adaptação ao estabelecimento de ensino fosse bastante positiva. O contacto com vários professores proporcionou-me a aquisição de muitos conhecimentos sobre a profissão, as crianças, os conteúdos a lecionar, os desafios e aspetos positivos ou menos positivos.

Surgiram situações em que me senti mais confiante e outras em que senti mais dificuldades ou estive mais insegura. Senti-me confiante na relação estabelecida com as crianças, no auxílio e apoio prestado aquando da realização dos exercícios, na transmissão de conhecimentos de língua portuguesa e na adequação das atividades aos objetivos. Enquanto os alunos resolviam os exercícios eu apoiava e esclarecia as suas dúvidas, quer fosse a minha semana de intervenção ou não. Senti-me confiante nesse aspeto, uma vez que, o meu objetivo era contribuir para a aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos e que essas aprendizagens fossem significativas para eles. Daí que, esclarecer as suas dúvidas, estimular o raciocínio, elogiar quando atingissem um objetivo ou auxiliar quando não estavam a conseguir atingi-lo eram fatores muito importantes para mim.

A seleção e organização das situações bem como a criação das melhores condições à ocorrência de aprendizagens foram, aspetos nos quais também me senti confortável, não descorando os conhecimentos prévios dos alunos, optei por propor, sempre que possível, atividades práticas (como jogos, pesquisas, experiências e trabalhos cooperativos) permitindo

aos alunos o contacto direto com o objeto de estudo ou a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Recorri também a vídeos e à utilização do quadro interativo. Dinamizei aulas de expressão motora e de expressão dramática (articuladas com outras áreas de conteúdo) já que a professora titular de turma não tinha o hábito de lecionar aulas de expressões exceto as atividades de expressão plástica. As diversas situações propostas, para além de manterem os alunos interessados, possibilitaram a consolidação dos conteúdos de forma mais significativa para eles, já que “não adianta ensinar coisas novas de modo expositivo se as crianças não tiverem oportunidade de viver experiências concretas sobre as quais essas explicações podem fazer sentido” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p.21).

Por outro lado, senti-me mais insegura na explicação dos conteúdos de estudo do meio e de matemática, na gestão do grupo e na gestão do tempo para cada atividade. Por vezes tive receio de não estar a ser suficientemente clara ou de não conseguir envolver os alunos nas atividades.

Em algumas situações, admito que subestimei as capacidades dos alunos e não me preparei adequadamente para as aulas, de modo a conseguir dar resposta às dúvidas deles e às suas curiosidades sobre a temática abordada. Foi o que aconteceu quando os alunos visualizaram um ovo de avestruz na sequência da abordagem aos animais mamíferos ou ovíparos. Partilhei com os alunos várias informações e curiosidades sobre as avestruzes e os seus ovos. A dada altura, surgiu a dúvida sobre a possível existência de uma avestruz no interior do ovo. Eu expliquei que, no interior daquele ovo estava apenas uma gema e uma clara, tal como acontece com os ovos das galinhas que usamos em nossas casas (ainda que com dimensões superiores) no entanto devia ter explicado o processo de reprodução inerente e não o fiz. Como esse não era um objetivo desta atividade, não considerei necessário que os alunos tivessem acesso a essa informação nesse momento. Hoje tenho consciência que, se o tivesse feito a atividade teria mais significado para as crianças.

Ao longo do estágio essa questão foi evoluindo de modo positivo, no sentido em que comecei a dedicar muito mais tempo à preparação das aulas, possibilitando assim a realização de mais pesquisas e o esclarecimento de eventuais dúvidas sobre as temáticas a desenvolver.

A gestão do tempo foi uma dificuldade sentida durante o todo o estágio, uma vez que disponibilizava tempo demais para que os alunos resolvessem os exercícios. Por um lado, sabia que alguns alunos já tinham terminado os exercícios e não podiam quebrar o ritmo de trabalho naquele momento, pelo que era necessário envolvê-los numa outra tarefa. Por outro lado, também queria disponibilizar mais algum tempo e atenção aos alunos que sentiam mais dificuldades para que eles pudessem pensar na situação proposta, no que tinham de fazer e como. Se eu avançasse logo para a correção e discussão das estratégias utilizadas, sabia que esses alunos não iam resolver as situações por si próprios, mas sim copiar do quadro aquando da correção das mesmas. Para tentar resolver esta situação optei por envolver os alunos que

sentiam maiores dificuldades na discussão e correção das tarefas de modo a perceber quais as dificuldades sentidas por eles e auxiliá-los nesse sentido.

A dada altura, e seguindo a sugestão da professora cooperante, comecei a limitar o tempo, informando os alunos que tinham um determinado número de minutos para resolver os exercícios e que quando esse tempo terminasse iríamos proceder à correção e discussão das estratégias utilizadas nas tarefas realizadas. A verdade é que consegui controlar o tempo de modo mais adequado, mas não sei se fui justa em relação aos alunos que apresentavam maiores dificuldades.

No início do estágio, também senti algumas dificuldades na elaboração da planificação, nomeadamente na definição das estratégias, do modo como iria ser avaliada a atividade e na articulação das áreas de conteúdo. No entanto, com o aumento da experiência e o auxílio da professora supervisora, as referidas dificuldades deixaram de existir.

1.1.3. Estágio em Creche

A minha prática supervisionada em creche foi realizada com crianças de um ano e meio, numa Instituição Particular em Santarém. O estágio iniciou no dia 16 de outubro e terminou no dia 11 de janeiro de 2013.

A instituição incluía as valências de creche, jardim-de-infância, 1º e 2º ciclo do ensino básico, acolhendo um total de 284 crianças.

Para além das salas, refeitórios e outros espaços essenciais, este estabelecimento de ensino incluía também um ginásio, uma biblioteca e espaços exteriores amplos, que podiam ser utilizados por todas as turmas, o que possibilitava a realização de uma diversidade de atividades.

De um modo mais particular, a valência de creche tinha 64 crianças, quatro educadoras e seis auxiliares de ação educativa. Verifiquei que existira uma boa relação entre as educadoras e as auxiliares de ação educativa, sendo que todas elas cooperavam entre si, para atingir os principais objetivos da creche: o bem-estar das crianças e a satisfação das suas necessidades.

No que diz respeito ao material pedagógico considero que, de um modo global, a instituição estava bem equipada quanto a infraestruturas e a material didático, possuindo (material audiovisual, jogos, brinquedos, infraestruturas...), etc.

1.1.3.1. Caracterização do grupo de crianças e da sala

O grupo era composto por dezassete crianças (nove do sexo feminino e oito do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses e, até ao final do estágio, não havia sido diagnosticado qualquer tipo de Necessidades Educativas Especiais, nas referidas crianças.

Este grupo era ativo, curioso, participativo e adorava explorar e manipular todos os objetos e contatar com diferentes sensações.

Constatei que a expressão motora e as atividades no espaço exterior eram aquelas que despertavam um maior interesse nas crianças, uma vez que, era nestes momentos que elas podiam libertar alguma energia e realizar atividades que não eram possíveis dentro da sala, nomeadamente a corrida.

Ao contrário do que é habitual, a sala não estava organizada de acordo com áreas de atividades específicas, havia apenas uma área destinada à reunião (no tapete). Existiam diversos materiais didáticos na sala, no entanto só eram disponibilizados quando a educadora entendia que o deveria fazer.

A sala incluía uma área de fraldário onde eram prestados cuidados de higiene às crianças.

1.1.3.2. Projetos educativos

Na instituição onde estagiei não existia Projeto da Escola nem Projeto Curricular de Turma, existia sim um regulamento interno da instituição e um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), aos quais tive acesso.

No regulamento interno da instituição, entre outras coisas, estavam definidos três objetivos: i) proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança, num clima seguro afetiva e fisicamente, através de um atendimento individualizado; ii) colaborar intimamente com a família, numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança e iii) colaborar eficazmente no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado.

Os Planos de Desenvolvimento Individuais foram definidos pela educadora e indicavam as competências a desenvolver durante um determinado período. Essas competências estavam organizadas por domínios: motricidade, autonomia, linguagem, socio-emocional e cognitivo. Tal como o nome indica, os PDI eram individuais, o que significa que existia um destes documentos para cada uma das crianças do grupo.

A educadora cooperante elaborou, uma planificação anual para o seu grupo de crianças, onde estavam definidos os temas que queria desenvolver nos diferentes meses do ano letivo, bem como os objetivos inerentes aos mesmos.

Durante o período de observação tive a oportunidade de assistir a uma atividade dirigida pela educadora, que consistia na confeção de uma salada de frutas, como forma de festejar o dia da alimentação. Durante essa atividade as crianças tiveram a oportunidade de tocar, cheirar e provar várias frutas enquanto assistiam ao processo da sua preparação. Percebi desde logo que as crianças mostraram muito interesse por esta atividade dado que era

uma experiência nova que lhes permitia explorar e não apenas observar o que estava a ser feito e escutar o que era dito.

Ainda durante essa primeira semana, as crianças realizaram outras atividades que incluíam a estimulação dos sentidos e compreendi que este era mesmo um aspeto importante para o seu desenvolvimento.

Tendo em conta a satisfação demonstrada pelas crianças aquando dessas atividades e o conhecimento acerca da importância do desenvolvimento dos sentidos nas primeiras idades, o projeto desenvolvido no estágio relacionou-se com a estimulação dos sentidos. Sendo um período limitado de estágio, o projeto desenvolvido por mim e pela minha colega de estágio centrou-se apenas em dois dos cinco sentidos: o tato e o paladar.

O projeto tinha como principal objetivo proporcionar às crianças várias situações onde pudessem provar alimentos ou tatear objetos e/ou alimentos. Com o objetivo de estimular o sentido gustativo das crianças foram propostas diversas atividades: degustação de castanha, chocolate, gelatina, limão e bolachas de manteiga (algumas fotos destas atividades encontram-se no anexo XVII). Tal como pretendido, também foram proporcionadas às crianças várias atividades de exploração através do tato: manipulação do ouriço, castanha, areia, algodão, penas, cato, tecidos, lã, folhas de árvore secas, pedaços de troncos, diferentes tipos de papel, gelatina, “digichocolate”, entre outras (algumas fotos destas atividades encontram-se no anexo XVIII).

Em todas elas verifiquei que as crianças se mantiveram interessadas, participativas e com muita vontade de explorar e conhecer os novos objetos propostos. Essa exploração permitiu o contacto real com os objetos e a aquisição de novos conhecimentos sobre os mesmos (cor, forma, tamanho, textura, sabor...), contribuindo assim para o desenvolvimento saudável destas crianças.

Durante a concretização das atividades recolhi informações através de observação direta, registo vídeo e fotográfico, que permitiu analisar, as várias reações das crianças perante um novo objeto ou a degustação de um alimento.

Considero que este projeto foi muito positivo, pois foi possível cumprir os objetivos previstos e proporcionar diversas atividades de exploração tátil e gustativo às crianças.

Algumas fotos destas atividades foram partilhadas com os pais, através dos registos mensais que a educadora cooperante lhes enviava, sendo esta uma forma de divulgar o nosso projeto e informar os pais sobre o seu desenvolvimento.

1.1.3.3. Intervenção

Antes de mais devo referir que me senti confiante no contexto de creche. Para mim, foi sem dúvida um privilégio poder interagir com crianças tão novas, acompanhando, diariamente, todas as suas conquistas. Foram muitos os momentos que aplaudi, sorri, reforcei, mimei ou

dei uma palavra de incentivo. Nos primeiros dias de estágio era evidente que algumas crianças não se sentiam confortáveis com a presença de novas pessoas na sala, mas essa atitude foi rapidamente alterada.

A relação que mantive com a educadora cooperante, com as auxiliares da sala, a colega de estágio e a restante equipa pedagógica da instituição foi muito positiva e colaborativa. Destaco, de forma bastante positiva, as conversas que tive com a educadora após as atividades. Foram, sem dúvida, uma grande ajuda para a minha evolução em alguns aspetos e a adequação de estratégias. Sinto que este estágio me fez crescer muito enquanto futura educadora. Hoje penso na forma como sugeri algumas atividades no início do estágio e reconheço que estas poderiam ter mais sentido para as crianças se tivessem sido feitas de outro modo.

Portugal (1998) menciona que o papel dos adultos na creche não é o de forçar o desenvolvimento, mas sim garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe transmitam segurança emocional e encorajamento, sendo estes aspetos fundamentais para a aquisição de saberes ao longo da sua vida.

Assim, para construir a planificação e escolher as atividades a desenvolver com as crianças foi fundamental ter em conta a idade do grupo de crianças, os objetivos que deviam atingir durante aquele ano letivo (definidos nos Planos de Desenvolvimento individuais), as características do espaço e das crianças, as rotinas, os dias definidos para a prática da expressão motora (quartas e sextas feiras) e as necessidades e os interesses das crianças. Neste aspeto, o período inicial de estágio destinado à observação foi imprescindível para que pudesse ter acesso às rotinas e às características do grupo e da sala.

Uma das tarefas do educador é planificar de modo adequado as atividades que pretende propor às crianças. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997) “planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (p.35). Todas as planificações foram construídas em colaboração com a educadora cooperante e a minha colega de estágio. De um modo geral, considero que evoluí bastante na minha capacidade de planear. No início não foi fácil descrever adequadamente as atividades e as estratégias, assim como interligar os objetivos dessa atividade com os métodos de avaliação a utilizar. Não foi uma tarefa fácil, mas a análise de planificações anteriores permitiu evoluir e melhorar as seguintes, tentando assim melhorar o conhecimento sobre a elaboração das planificações. Durante o período de intervenção, tentei sempre que as propostas de atividade promovessem o desenvolvimento da autonomia, da motricidade e da linguagem, nomeadamente, em momentos de exploração de objetos de modo a que as crianças conhecessem através dos

sentidos. Fi-lo ao longo do estágio uma vez que a livre exploração de objetos e as novas sensações são imprescindíveis nesta faixa etária.

Apresento em seguida três atividades bastante significativas para o meu desenvolvimento e para as crianças.

Atividade 1: estações do ano

No dia 13 de novembro dinamizei duas atividades relacionadas com as estações do ano, dado que este era um dos temas previstos pela educadora para ser desenvolvido durante esse mês (planificação da atividade no anexo XIX).

Comecei por preparar uma apresentação em PowerPoint sobre a temática, que se insere na área de desenvolvimento do Conhecimento do Mundo. Essa apresentação era composta por quatro imagens, correspondentes a cada uma das estações do ano.

Dado que este poderia ser um tema demasiado abstrato e complexo para crianças de dezoito meses, decidi incluir na atividade a utilização de objetos característicos do verão e do inverno. Para representar o verão utilizei um boné, o protetor solar e óculos de sol, e, para representar o inverno utilizei um gorro, um cachecol, luvas e um chapéu-de-chuva.

Quando, na apresentação surgiu a imagem do verão e a do inverno, falei sobre as características dessas estações, utilizei os objetos próprios das mesmas e permiti que as crianças os explorassem e os utilizassem também. No entanto esta apresentação das estações do ano teve uma particularidade: os objetos surgiram do interior de uma caixa, à qual dei o nome de “caixa das surpresas”, contribuindo desse modo para estimular a curiosidade e o interesse das crianças na atividade.

As restantes estações do ano (outono e primavera) não foram esquecidas. No caso destas enriqueci a apresentação com particularidades na apresentação em PowerPoint. No caso do outono, junto à imagem que o caracterizava fiz cair uma folha desde a árvore até ao chão, fazendo representar a sua queda que acontece nessa altura do ano. No que diz respeito à primavera, junto à imagem correspondente a essa estação, fiz surgir várias flores.

Todas as imagens da apresentação eram acompanhadas de sons característicos das estações do ano correspondentes. Com a imagem do verão ouviram-se as ondas do mar, o inverno foi caracterizado pelo som da chuva, com a imagem do outono ouviu-se o vento, e o chalar dos pássaros foi utilizado para caracterizar, de modo sonoro, a primavera.

Após a apresentação das diferentes estações do ano através das imagens, dos sons e dos objetos, dei informações sobre a atividade que se seguia, uma atividade de expressão plástica. Dado que nessa altura do ano o frio já se fazia sentir, dei a cada criança a imagem de um gorro e pedaços de tecido amarelo e encarnado (as cores trabalhadas até então).

Esta atividade de expressão plástica foi realizada em pequenos grupos, sendo que as restantes crianças exploravam jogos de encaixe. Com ela, pretendia-se que as crianças

desenvolvessem a motricidade fina através da colagem de pedaços de tecido na imagem do gorro.

Penso que as atividades correram bem e que foram atingidos os objetivos. No entanto, considero que devia ter gerido de outra forma a necessidade de alterar a imagem projetada enquanto me dirigia ao grupo, isto é, por vezes tive a necessidade de me afastar um pouco do grupo de crianças, para dar continuidade à apresentação, controlada através do computador. Essa situação fez com que algumas crianças por vezes se distraíssem, dado que eu perdia o contacto com elas.

Apesar disso, posso afirmar que todas as crianças se mantiveram atentas durante grande parte da apresentação das estações do ano e interessadas em ver o que sairia da “caixa das surpresas”. Sempre que eu representei as sensações de frio (tremendo) ou calor (agitando a mão para fazer vento) as crianças sorriram e imitaram essas ações. Os objetos característicos do verão e do inverno foram muito apreciados pelas crianças, sendo que todas elas quiseram utilizá-los, nomeadamente os óculos de sol.

Esta atividade permitiu constatar que as crianças identificavam facilmente a parte do corpo adequada à utilização de cada um dos objetos e que, a maior parte das crianças, conseguia localizar facilmente o “dentro” e o “fora” aquando da colagem dos pedaços de tecido no gorro, já que a indicação que lhes foi dada foi: cola os pedaços de tecido dentro do gorro.

Nos dias seguintes houve a preocupação de dar uma continuidade às aprendizagens iniciadas neste dia. Para tal, durante a reunião de grande grupo, no momento do tapete, as crianças foram diariamente questionadas sobre o estado do tempo: “Hoje está frio? Precisamos do gorro e das luvas? Ou está calor?”. Através deste exercício foi possível verificar que, grande parte do grupo, não sentia dificuldade em responder de modo afirmativo ou negativo às questões de acordo com o estado do tempo.

Tal como aconteceu todos os dias, parte do período da sesta das crianças, foi utilizado para conversar com a educadora sobre as atividades do dia. Durante essa conversa a educadora aconselhou-me a ter sempre o cuidado de perceber se todas as crianças estão a prestar atenção à atividade, e, no caso de apresentações em PowerPoint, ter o cuidado de me aproximar da projeção e localizar alguns detalhes, de modo a que as crianças lhes prestem atenção.

Essas conversas com a educadora cooperante revelaram-se uma preciosa ajuda na construção do conhecimento sobre o contexto de creche, permitindo assim não repetir incorreções cometidas em propostas de atividade anteriores (nomeadamente em termos de comunicação ou da seleção de materiais) e adequar a prática educativa às necessidades e interesse do grupo de crianças. Tal como refere Portugal (2000) o bem-estar e desenvolvimento das crianças da creche requerem profissionais com conhecimentos sobre o

seu comportamento e desenvolvimento, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades e promover a exploração, respeitando a sua curiosidade natural.

Se voltasse a realizar a atividade (ou realizasse outra que incluísse apresentações em PowerPoint) mudaria a gestão da apresentação, teria de encontrar uma forma de estar próxima do computador e do local onde seriam projetadas as imagens. Esta simples mudança contribuiria para o aumento da concentração das crianças nessa atividade. Outra das mudanças que efetuaría era a valorização de alguns detalhes na referida apresentação, indo desse modo ao encontro da sugestão da educadora cooperante.

Atividade 2: leitura da história: “Onde está o Bolinha” e carimbagem

No dia 15 de novembro, durante a reunião no tapete, as crianças ouviram e visualizaram as imagens da história “Onde está o Bolinha” da autoria de Eric Hill (planificação da atividade no anexo XX). Este livro é bastante apreciado pelas crianças visto que permite que elas participem na história e “procurem” o cão Bolinha.

Após a leitura da história coloquei no centro do tapete a “caixa das surpresas” que havia sido utilizada na atividade descrita anteriormente, e informei as crianças que no seu interior estava uma surpresa. As crianças estavam muito curiosas e não desviavam o olhar da caixa. Momentos depois, foram informadas de que o Bolinha tinha vindo visitar os meninos à escola, para lhes dar um beijinho, “será que ele está escondido dentro da caixa?”, questionei. Depois de uns momentos de suspense pedi a uma das crianças para abrir a caixa e de lá saiu um brinquedo: um cão que ladrava e se movimentava. As crianças adoraram a visita e todas elas queriam tocar e beijar o Bolinha (algumas fotografias desse momento no anexo XXI, fig. 1, fig. 2 e fig. 3).

A leitura da história não estava prevista para este dia, mas considerei que seria interessante incluí-la, uma vez que, ao longo da mesma as crianças teriam de procurar o Bolinha atrás de vários objetos. Assim, seria iniciado o desenvolvimento da noção de espaço “atrás de”. Como na atividade prevista para este dia, seriam trabalhadas outras noções de espaço (dentro de fora) achei que seria adequado realizar os dois exercícios neste dia.

De seguida, e no seguimento do trabalho desenvolvido nos dias anteriores (relacionado com as estações do ano) as crianças carimbaram gotas de chuva à volta da imagem de um chapéu-de-chuva (fotografia desta atividade no anexo XXI, fig.4). Esta atividade está inserida nas áreas de desenvolvimento de expressão plástica e conhecimento do mundo e tinha como objetivos: associar imagens a estados do tempo (relacionado a imagem do chapéu de chuva com o frio e a chuva) e desenvolver a noção de espaço (dentro e fora) e da motricidade fina (através do ato de carimbar).

Os carimbos utilizados para a atividade foram feitos com batata. Utilizei batatas pequenas por achar que seria mais fácil para as crianças segurá-las, porém não foi isso que

aconteceu. Precisamente por serem pequenas, as batatas escorregavam das mãos das crianças, dificultando assim a realização da atividade. Reconheço que esta opção não foi a mais adequada e aprendi que é importante ter em atenção a dimensão dos objetos a utilizar, já que as crianças desta faixa etária têm dificuldade em manusear objetos de pequenas dimensões.

Durante a habitual conversa com a educadora sobre a atividade, expus esse meu sentimento de tristeza pela falha nos carimbos. Ela concordou comigo em relação à inadequação das dimensões do carimbo mas disse para não me preocupar porque é com estes pequenos erros que crescemos enquanto profissionais, e que esta situação me ia ajudar no futuro. A docente disse ainda que gostou muito da atividade, que os trabalhos das crianças ficaram muito bonitos e que o objetivo da atividade foi cumprido: as gotas de chuva estavam representadas, e foi possível perceber que quase todas as crianças conseguiram seguir as instruções e carimbar fora da imagem do chapéu-de-chuva.

Em contexto de creche, para que as aprendizagens aconteçam é necessário repeti-las algumas vezes. Neste caso, mais do que ensinar a diferença entre o “dentro” e o “fora”, o que se pretendia era que as crianças exercitassem essa aprendizagem que já foi iniciada em outras atividades. Com esta atividade foi possível perceber que apenas três das crianças do grupo não tinham adquirido estes conceitos, já que também carimbaram gotas no chapéu-de-chuva.

Com esta atividade aprendi que, apesar do grupo-alvo ter em média dezoito meses e mãos pequeninas, os carimbos de batata devem ser feitos com batatas grandes, porque facilita o manuseamento das mesmas por parte das crianças. Era precisamente esse aspeto que alteraria na atividade realizada: o tipo de carimbo ou a dimensão do mesmo.

De um modo global, considero que as atividades correram bem, as crianças revelaram bastante interesse pelas mesmas e foram atingidos todos os objetivos previstos.

Atividade 3: leitura da história: “Beijinhos, beijinhos” e “digichocolate”

No dia 11 de dezembro, durante a reunião no tapete, as crianças ouviram a história “Beijinhos, beijinhos” de Selma Mandine (planificação da atividade no anexo XXII).

Nesta história são apresentadas várias comparações e/ou descrições do conceito de “beijinhos”, por exemplo: “um beijinho é uma coisa muito doce, como uma bola de algodão a acariciar-me a bochecha”. Aquando da planificação da atividade questioneei a educadora sobre eventuais alergias das crianças já que tencionava utilizar chocolate nesta atividade. Através dela soube então que não haveria qualquer limitação nesse sentido.

Durante a leitura da história foram feitas algumas pausas para que as frases pudessem ser ilustradas. Assim surgiu o contacto com um gato, a degustação de chocolate e a exploração de algodão. A reação das crianças perante o gato foi muito interessante: algumas delas tinham medo já que eu avisei que picava e tinham de ter cuidado, outras não tiveram qualquer

cuidado, tocaram no cato com toda a determinação, picaram-se, mas ainda assim sorriram e disseram “pica”. O chocolate foi adorado por todas as crianças, tal como eu esperava. Enquanto eu tentava que sentissem o aroma desse alimento, as crianças só queriam comer os pequenos pedaços de chocolate. Por último tiveram acesso ao algodão. Todas as crianças sentiram o algodão no rosto e muitas delas sorriram, certamente por perceber que era uma sensação agradável. Perguntei-lhes se picava como o cato, e muitas delas responderam imediatamente que não, permitindo-me perceber que entenderam as diferenças entre as texturas dos objetos.

Posteriormente, e como as crianças adoram chocolate, propus a realização de uma atividade onde esse alimento ia ser utilizado: “digichocolate”, ou seja, foi uma atividade idêntica à digitinta, mas em vez das tintas foi utilizado chocolate em pó diluído em água.

Com esta atividade pretendia também contribuir para o desenvolvimento do projeto “Estimular os sentidos: tato e paladar”.

Foram formados pequenos grupos de crianças para que fosse possível fazer um acompanhamento individualizado a cada uma delas. Enquanto algumas crianças realizavam as atividades, os restantes elementos deste grupo exploravam livremente alguns livros.

Foi muito interessante verificar a reação das crianças enquanto exploravam o chocolate líquido colocado sob a mesa (algumas fotografias desta atividade no anexo XXIII). Inicialmente, algumas crianças tiveram dificuldade em sujar as mãos (tal como costuma acontecer com as tintas), porém, quando perceberam que se tratava de chocolate, não mostraram qualquer resistência. Por outro lado, houve também quem tivesse como primeira reação colocar o dedo na boca para provar o chocolate.

Após algum tempo de exploração, o “desenho” criado foi decalcado numa folha.

As crianças adoraram a atividade e mantiveram-se muito interessadas. Tiveram a oportunidade de contactar com objetos diferentes e realizar uma atividade nova.

A concretização desta atividade foi influenciada pelos preparativos da festa de natal da instituição que se realizou uns dias mais tarde. Esta situação fez com que eu tivesse de modificar as estratégias da atividade, para que todas as crianças conseguissem realizá-la. Dado ser uma situação inesperada, inicialmente fiquei um pouco apreensiva pois não sabia se tinha tempo de iniciar a atividade e se os grupos formados deviam ter mais ou menos elementos. Optei por iniciar a atividade e fazer pequenas adaptações na duração e no número de elementos dos grupos. As crianças que não tiveram a oportunidade de realizar a atividade de manhã realizaram-na de tarde, após o lanche.

As atividades deste dia tinham como objetivos: contatar com diferentes texturas (algodão e cato); contatar com diferentes aromas e sabores (chocolate) e enriquecer progressivamente o seu vocabulário (algodão, chocolate, cato...) e desenvolver a motricidade

final (“digichocolate”). Através da observação direta durante as atividades e da observação dos trabalhos produzidos pelas crianças, verifiquei que os objetivos mencionados foram cumpridos.

Considero que as atividades correram muito bem, gostei de proporcionar momentos diferentes às crianças e de lhes dar a oportunidade de explorar novos objetos. O único fator que considero menos positivo foi a insegurança causada pelos preparativos para a festa de natal, já que as crianças tinham de sair da sala e dirigirem-se ao ginásio da instituição. No entanto, considero que consegui adaptar-me à situação e adequar as estratégias da atividade às necessidades.

1.1.3.4. Síntese do Percurso

Durante o período de observação e intervenção percebi que existiam competências que dominava melhor e outras que gostava e/ou necessitava de aprofundar.

Como aspetos em que considero que a minha intervenção foi mais positiva destaco, sem dúvida, a relação mantida com as crianças: dei afeto, conversei, dei atenção, mostrei que estava interessada no que elas diziam ou faziam, mas também repreendi quando considerei necessário.

Também dominava as competências científicas e curriculares. Tinha conhecimento do nível de desenvolvimento das crianças e dos objetivos a alcançar na faixa etária das crianças com quem estava a estagiar.

Por outro lado, senti dificuldade em alguns aspetos como a dar atenção a todas as crianças no momento das atividades dirigidas. Não tinha noção do quão era difícil conseguir prestar atenção ao que as crianças dizem enquanto, simultaneamente, estão a acontecer tantas outras coisas. Por vezes as crianças distraem-se da atividade e acabam por distrair os colegas também, mas não é fácil chamar a atenção delas sem perder a atenção dos restantes elementos do grupo, por exemplo.

Outra das dificuldades que senti foi a adequação da voz a diferentes personagens. Esta é uma estratégia fundamental para ajudar as crianças a tomar contacto com a realidade, ao mesmo tempo que contribui para que elas se mantenham atentas à história que está a ser contada.

As sessões de expressão motora foram, sem dúvida, um desafio. No início do estágio, não me sentia preparada para propor diversas atividades de expressão motora para crianças de um ano e meio, no entanto percebi que elas conseguiam fazer muito mais do que eu imaginava. Comecei por efetuar diversas pesquisas e conversar com a educadora sobre as atividades que ela costumava propor nessas sessões. Considero que foi um desafio superado uma vez que consegui planificar várias atividades que se adequavam às capacidades do grupo enquanto, simultaneamente as estimulavam na conquista de novas aprendizagens e no desenvolvimento de outras competências.

1.2. Percurso investigativo

Durante a realização dos estágios, surgiram algumas questões às quais gostaria de dar resposta e/ou reunir mais informação.

O primeiro estágio em jardim-de-infância, fez-me refletir sobre a influência da educadora na autonomia das crianças. Esta questão surgiu quando percebi que a educadora limitava bastante a escolha das atividades a realizar pelo grupo. Na minha opinião não existiam muitas oportunidades que permitissem o desenvolvimento da autonomia. O grupo era constituído por crianças de três anos, no entanto, na opinião da educadora, estas não podiam pintar um desenho nem recortar papel, não existia uma abordagem à escrita (ou tentativa, para que as crianças reconhecessem a inicial do seu nome, por exemplo) e a matemática só era trabalhada através do sentido de cardinalidade (realizando pequenas contagens esporadicamente).

Com o desenvolvimento desta questão eu pretendia saber de que modo essa opção da educadora iria influenciar as aprendizagens das crianças. Seria um fator preponderante no desenvolvimento delas? Pretendia também conhecer a importância do estímulo dirigido às crianças e da oportunidade de contactarem com novas situações, permitindo-lhes algumas conquistas.

Considero que as atividades propostas devem estar adequadas à faixa etária do grupo. No entanto, o educador deve ter em atenção que o grau de dificuldade dos jogos e atividades deve aumentar progressivamente para que a criança seja estimulada e alcance novas conquistas (Stoppard, 2001).

A partir da informação recolhida, decidi que era importante perceber também quais as estratégias que os docentes poderiam utilizar para estimular e motivar as crianças não só no decorrer das atividades (livres e orientadas) como também em momentos de rotina.

Na minha opinião, este é um tema crucial para todos os docentes e transversal a todos os níveis de ensino pelo que decidi continuar a pesquisar e a refletir sobre estes aspetos no estágio seguinte, adaptando-o às características do ensino no 1.º ciclo do ensino básico. Nesse contexto os objetivos e os métodos utilizados são diferentes, porém continua a ser fundamental a necessidade de manter os alunos motivados para a aquisição de novos conhecimentos, o que facilita o processo de aprendizagem.

Tenho consciência de que todos os alunos são diferentes e, como consequência, todas as turmas o são também, daí que tenha sentido a necessidade de apurar quais as estratégias que tinham maior sucesso junto da turma com a qual estava a realizar o meu estágio. A turma era muito barulhenta e era difícil manter os alunos interessados e empenhados nas atividades que estavam a ser desenvolvidas. Esta situação aumentou a minha preocupação acerca da necessidade de manter os alunos interessados nas atividades.

Para aprofundar um pouco mais esta temática, realizei pesquisas teóricas sobre materiais para o ensino de modo a utilizar na minha prática estratégias de ensino diversificadas

(vídeos, jogos, exposição oral, trabalhos a pares, trabalhos de grupos, trabalhos em grande grupos...). Analisei, através de grelhas de observação (no anexo XXIV), o interesse das crianças perante determinadas atividades, de modo a perceber qual dessas estratégias conseguia captar maior atenção delas e promover o seu interesse para as novas aprendizagens. Estes instrumentos apoiaram a minha reflexão sobre a minha intervenção.

As atividades que foram alvo de recolha de dados foram: uma dramatização, um jogo da matemática, a transmissão de conhecimentos através de uma apresentação em PowerPoint, transmissão de conhecimentos através de ensino expositivo (apenas com o apoio do manual), escutar uma história, visualização de um vídeo matemático sobre o tema “a área”, a aula de expressão motora, o diálogo sobre as questões de género (com mascote) e uma atividade experimental “flutua ou não flutua”. Nas grelhas de observação registei o interesse demonstrado pelas crianças segundo quatro variantes: muito interessado(a), interessado(a), pouco interessado(a) e nada interessado(a).

Através da análise dos dados recolhidos foi-me possível obter alguns resultados. Percebi que, de um modo global, os vídeos, os jogos e as apresentações eram as estratégias que melhor funcionavam neste grupo. Por outro lado, a exposição oral era a estratégia pela qual os alunos mostravam menor interesse e menor envolvimento nas situações de aprendizagem.

No entanto, e após este percurso reflexivo e investigativo dos dois primeiros estágios, a minha investigação centrou-se no último estágio, sendo ele realizado em contexto de creche. Neste contexto optei por me centrar em duas crianças e verificar o seu comportamento em três atividades livres distintas: a exploração de jogos de encaixe, exploração de livros e exploração de cubos com imagens (fotografia dos cubos no anexo XXV).

No seu estudo sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, Gabriela Portugal (2008) refere que o momento de brincadeira livre pode ser um meio de aprendizagem “extremamente poderoso” pois é nesta circunstância que se observa a criança totalmente implicada na sua atividade, atuando consoante o seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio.

O estudo desenvolvido é apresentado na parte II deste relatório.

Parte II

2. O bem-estar e o envolvimento da criança em contexto de creche

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, um estudo de caso, e tem como objetivo avaliar os níveis de bem-estar e de envolvimento apresentados pelas crianças durante a exploração de diferentes materiais.

Este estudo foi realizado em contexto de creche num estabelecimento de ensino de Santarém.

2.1. Objetivo e questões do estudo

A escolha deste tema prende-se com o facto de, enquanto estagiária do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sentir a necessidade de adequar as atividades e as estratégias aos interesses do grupo de crianças de modo a proporcionar-lhes momentos de bem-estar ricos em aprendizagens. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997) um dos “objetivos do educador é planear situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a (...) mas evitando situações de excessiva exigência das quais possa resultar desencorajamento e diminuição da autoestima” (p.26).

Neste estudo procuro compreender a importância de alguns fatores para o bem-estar e o envolvimento das crianças. Nomeadamente, procuro perceber se o facto de conhecerem ou não os materiais didáticos influencia o nível de envolvimento das crianças e compreender se as suas características pessoais influenciam o modo como se envolvem nas atividades.

O objetivo geral deste estudo é avaliar o bem-estar e o envolvimento das crianças perante os materiais disponibilizados para a exploração livre.

De acordo com este objetivo formulei algumas questões para as quais pretendia encontrar resposta com o desenvolvimento desta pesquisa, sendo elas:

- 1- Dos materiais disponibilizados quais os que proporcionam um maior e um menor nível de envolvimento nas crianças?
- 2- Os materiais desconhecidos originam um nível mais elevado de envolvimento em relação aos materiais conhecidos?
- 3- As características das crianças influenciam o seu nível de envolvimento nas atividades?
- 4- Que relação existe entre o bem-estar e o envolvimento apresentados pelas crianças durante as atividades?

2.2. Enquadramento teórico

2.2.1. A educação experimental

Ferre Laevers¹ queria perceber como eram as experiências proporcionadas às crianças num contexto educativo, queria averiguar se a iniciativa partia das crianças ou dos adultos. Posto isto, iniciou a observação das crianças em 1974 e, dois anos depois, apresentou num encontro do sindicato de professores, algumas reflexões das observações efetuadas. O referido sindicato aprovou a iniciativa e quis continuá-la.

Foram então seleccionados doze educadores de infância que aceitaram participar no projeto e refletir criticamente sobre a sua experiência. Após dezoito meses, já haviam reunido diversa informação que lhes permitia refletir sobre os aspetos que poderiam e deveriam ser alterados em contexto educativo. Com este estudo foi possível perceber que existiam muitas oportunidades que não estavam a ser utilizadas para estimular e apoiar o desenvolvimento das crianças.

Segundo Laevers (2008), esta ação permitiu que os próprios educadores refletissem sobre a sua prática e tomassem consciência de como a perceção que tinham da sua prática era diferente do que acontecia na realidade. Assim, perceberam que tinham de dar mais liberdade às crianças e acolher as suas iniciativas em vez de serem eles (os educadores) a dirigir toda a prática educativa.

Deste modo, surgiu um novo modelo educativo: a educação experimental. Este modelo “tem como referência o ponto de vista da criança: o seu potencial, sentimentos, emoções e perceções” (Laevers, 2008, p.17).

Para avaliar a qualidade da educação é necessário analisar o tipo de contexto, de atividade e de interações que ocorrem, no entanto isso não é suficiente, é importante assistir aos resultados do processo, e para isso são estudadas duas dimensões: o grau de **bem-estar** emocional e o nível de **envolvimento**.

2.2.2. Escala de bem-estar da criança

O conceito de “bem-estar” relaciona-se com a autoconfiança, elevada autoestima e a capacidade de superar as dificuldades.

Quando as crianças se sentem bem, expressam sentimentos positivos de diversas formas: através da satisfação, da descontração e da expressão e das atitudes. As crianças que apresentam níveis de bem-estar elevados revelam também autoconfiança e segurança em relação a si próprias, são espontâneas e naturais.

¹ Ferre Laevers é Professor na Universidade católica de Lovaina, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Diretor do Centro de Investigação em Educação Experiencial, associado ao Departamento de Educação. Tem produzido relevante trabalho no campo da educação de infância, destacando-se a investigação em torno da avaliação e promoção da qualidade em contextos de infância, atendendo a aspetos como implicação e bem-estar emocional das crianças, estilo do adulto, tipo e potencial desenvolvimento das atividades, ímpeto exploratório e desenvolvimento de competências

Se as crianças se sentem bem, são espontâneas, mostram confiança e energia, significa que o seu bem-estar emocional está adquirido e as suas necessidades básicas estão satisfeitas. Segundo Maslow (1954), um psicólogo norte-americano, as necessidades do ser humano organizam-se sequencialmente em cinco níveis hierárquicos. Para ele, as necessidades fisiológicas (respirar, comer, dormir, estar limpo...) são prioritárias para o ser humano, de seguida surgem as necessidades de segurança (sentir-se seguro e confortável num determinado ambiente), em terceiro lugar seguem-se as necessidades de afeto e pertença (ser acarinhado, abraçado, sentir o amor de alguém e sentir que faz parte de um grupo), depois surgem as necessidades de estima (sentir-se aceito e apreciado por outros, sentir autoconfiança e conquistas) e por último a necessidade de autorrealização (necessidade de ter moral e valores, ser criativo e espontâneo, sentir que consegue atingir os seus objetivos).

Um ambiente com um nível de bem-estar elevado contribui para o desenvolvimento saudável das crianças. Para Laevers (2008) “um bom jardim-de-infância ou uma boa escola é um contexto onde todas as crianças podem experienciar um nível de bem-estar elevado e onde todas as áreas de desenvolvimento estão representadas nas suas atividades” (p.18).

Ferre Laevers (1994) criou a escala de bem-estar da criança constituída por cinco níveis sendo que quando inserida no nível 1, a criança revela sinais claros de desconforto, por outro lado, a criança que apresenta sinais de conforto, diversão e tranquilidade emocional, está inserida no nível 5 desta escala. Os diferentes níveis desta escala encontram-se definidos no anexo XXVII.

2.2.3. Escala de envolvimento da criança

O envolvimento está relacionado com o processo de desenvolvimento e consiste na criação de um ambiente estimulante. Esta é uma medida da qualidade aplicável a múltiplas situações e idades. Este parâmetro possibilita a avaliação do grau em que as crianças (inclusive bebés) se concentram no ambiente e respondem a estímulos.

O envolvimento “pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total”(Laevers, 2008, p.19). Uma criança envolvida fica fascinada e totalmente absorvida pela atividade que está a realizar, permanece atenta e sensível aos estímulos mais relevantes e mobiliza uma quantidade imensa de energia enquanto, simultaneamente, revela prazer pela ação que está a desenvolver. Esta satisfação resulta da vontade que o individuo tem de explorar, de captar a realidade e da vontade de experimentar e descobrir.

Para que haja envolvimento a atividade deve ser adequada às capacidades do individuo a que se destina. O envolvimento intrínseco não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis, ou seja, tem de existir um equilíbrio para que a criança se sinta desafiada mas, simultaneamente, confiante no sucesso dessa atividade. Esta é a chamada “zona de desenvolvimento próximo” (ZDP) defendida por Vygotsky (1978). Para este psicólogo,

a ZDP é a “distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes” (Vygotsky, 1978). Existe uma relação muito estreita entre a ZDP e níveis elevados de envolvimento.

Laevers (1994) refere que o envolvimento pode ser reconhecido através de vários sinais apresentados pelas crianças enquanto realizam uma atividade, tais como: concentração; energia física e mental; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência na atividade; precisão nas ações; tempo de reação aos estímulos; comentários verbais; e satisfação.

Vários estudos indicam que o envolvimento depende de vários fatores, nomeadamente da qualidade do contexto, da formação dos educadores, do apoio formativo que estes dispõem ou do modelo educativo adotado. Isto significa que o envolvimento pode ser visto como um estado, que se altera de acordo com a alteração da qualidade dos contextos educativos (Formosinho & Araújo, 2004).

É possível avaliar os níveis de envolvimento nas crianças e nos adultos de forma segura e objetiva através da “escala de envolvimento Lovaina”. Esta escala, traduzida e adaptada da original *The Leuven Involvement Scale for Young Children*, “é um instrumento de observação que se destina a medir o nível de envolvimento da criança em ação. É particularmente interessante porque se centra na criança e mede os processos de aprendizagem e não só os resultados da aprendizagem” (Pascal & Bertram, 2009, p.57).

A referida escala é constituída por cinco níveis, sendo que o nível 1 indica que a criança não está minimamente envolvida na atividade e o nível máximo revela que a criança está completamente absorvida pela atividade e dificilmente algo a consegue distrair. Para proceder a esta avaliação “o observador tem de conseguir, através de um ato de empatia, identificar-se com a criança, chegar ao que ela está a experimentar” (Laevers, 2008).

Esta escala começou a ser utilizada pelo seu criador, na Bélgica. No entanto a mesma já foi utilizada em vários outros estudos, principalmente na Europa.

A Escala de Envolvimento da Criança insere-se no projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – DQP*, designação que recebeu quando foi divulgado e iniciado em Portugal, no entanto nasceu no Reino Unido, em 1993, com o nome de *The Effective Early Learning Project*, sob a direção de Christine Pascal e Anthony Bertram (Pascal & Bertram, 2009).

O DQP centra-se num modelo de Avaliação e de Desenvolvimento da Qualidade e tem duas abordagens: “a qualidade da relação educativa entre a criança e o adulto e ajudar os profissionais da educação de infância a olharem para o processo de ensino/aprendizagem de uma forma crítica, refletida e informada” (Pascal & Bertram, 2009).

2.2.4. Breve abordagem ao Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

Em Portugal, apesar do enquadramento normativo existente, muitos profissionais do ensino referem que a avaliação em contextos de creche ou jardim-de-infância é complexa e subjetiva, sendo essas as causas apontadas para a não utilização dos procedimentos adequados de observação, registo e avaliação.

Sabe-se que as competências das crianças mais novas dependem da situação ou do contexto, no entanto a avaliação em educação de infância, quando é feita, ignora as componentes interativas, sociais e culturais do processo de ensino-aprendizagem (Portugal, 2012).

Tendo em conta a dificuldade de avaliar a educação pré-escolar em Portugal, o Departamento de Educação da Universidade de Aveiro desenvolveu um projeto que tinha como objetivo construir um instrumento para apoiar a prática pedagógica, facilitando a relação entre a observação, a avaliação e aperfeiçoamento curricular, procurando assegurar uma avaliação adequada e dinâmica (Portugal, 2012).

Surge assim, o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) inspirado no trabalho desenvolvido por Laevers *et al.* (1997). As escalas de bem-estar e de envolvimento criadas por Ferre Laevers (1994) foram igualmente integradas no SAC.

Ao longo de três anos letivos, este instrumento de avaliação foi trabalhado e adaptado às características da educação portuguesa integrando assim a cultura e as orientações para a educação em Portugal, a participação da criança na avaliação e no desenvolvimento do currículo; e indicadores de qualidade do contexto, dos processos vivenciados pelas crianças (níveis de bem-estar e envolvimento) e do desenvolvimento de competências.

Neste Sistema de Acompanhamento de Crianças, a análise do desenvolvimento de competências (Portugal & Laevers 2010) centra-se em atitudes: autoestima, autorregulação, auto-organização e iniciativa, no comportamento do grupo e/ou competência social e em aquisições básicas (motricidade fina e grossa, expressão artística, linguagem, pensamento lógico, concetual e matemático e na compreensão do mundo físico, tecnológico e social (Portugal, 2012). Esta abordagem vai ao encontro das OCEPE (ME, 1997) e das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (ME, 2010).

Deste modo, o SAC assume-se como uma prática de avaliação alternativa e adequada, permitindo conhecer as competências das crianças nos seus contextos e rotinas habituais, apoiar o delineamento de programas de intervenção e documentar o processo de desenvolvimento das crianças (Portugal, 2012).

2.2.5. Escala de Empenhamento do Adulto

Diversas investigações indicam que as interações do educador têm influencia na qualidade do ensino e, conseqüentemente, no envolvimento das crianças nas atividades.

Rogers (1983) nomeou algumas das qualidades do educador que influenciam positivamente a aprendizagem das crianças: sinceridade e autenticidade (quando o educador é verdadeiro), aceitação, valorização e confiança (quando o educador aceita, valoriza e confia na criança e no seu valor) e compreensão empática (quando o educador compreende as reações das crianças e o seu ponto de vista). Através das suas investigações, Rogers percebeu que sempre que os educadores apresentavam estas atitudes facilitadoras, as crianças comunicavam mais, resolviam mais problemas, colocavam mais questões, envolviam-se mais na aprendizagem, eram mais criativas, havia mais contacto visual e níveis cognitivos mais elevados.

Tendo como base o trabalho de Rogers, Laevers (1994) identificou três categorias no comportamento do professor que utilizou na Escala de Empenhamento do Adulto:

- Sensibilidade: refere-se aos comportamentos do educador face aos sentimentos, necessidades e motivações das crianças (afeto, atenção, segurança, apoio, sinceridade...);
- Estimulação: reporta-se ao modo como o educador concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e ao conteúdo dessa mesma intervenção;
- Autonomia: trata-se do grau de liberdade que o educador concede à criança para escolher, experimentar, exprimir ideias e negociar. Inclui também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.

Laevers (1994) criou uma grelha de observação detalhada, na qual se identificam vários tipos de comportamento, em cada uma destas três categorias. O objetivo deste registo é identificar o tipo de intervenção do educador no processo de aprendizagem. Para cada uma destas categorias, é avaliado o empenhamento do adulto numa escala composta por cinco níveis, sendo que o nível 1 representa um “estilo totalmente não facilitador”, o nível 3 revela um “estilo de interação neutro” e o nível 5 indica um “estilo facilitador”.

Segundo Laevers (1991) a Escala de Empenhamento do Adulto pretende descrever o conjunto das “qualidades pessoais que afetam a capacidade do adulto para motivar, alargar, promover e implicar a criança no processo de aprendizagem”.

Bertram e Pascal (1999) referem que o educador deve identificar quando as crianças estão nos limites das suas capacidades, sendo este um fator fundamental para construir um trabalho significativo e facilitador de novas aprendizagens.

Foi também criada uma escala destinada às instituições que acolhem crianças com Necessidades Educativas Especiais. Esta escala procura perceber o modo como o adulto dirige diversas situações, sem comprometer a autonomia da criança ou fazê-la sentir-se diferente das outras.

2.3. Opções metodológicas

2.3.1. Estudo de caso

Esta investigação é de natureza qualitativa, na modalidade de um estudo de caso e tem como objetivo conhecer o bem-estar e o envolvimento proporcionado pela utilização de materiais pedagógicos e didáticos na creche.

Segundo Yin (2005) o estudo de caso é uma “investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32).

Este estudo tem características de investigação qualitativa e orienta-se por uma perspectiva descritiva, interpretativa e construtivista uma vez que inclui trabalho de campo, por parte do investigador, e várias etapas de recolha, análise e interpretação da informação (Latorre, 2003).

Ao desenvolver este estudo de caso, organizo a pesquisa de acordo com propostas teóricas existentes, que facilitam o percurso do mesmo (Yin, 2005).

Com este trabalho não pretendo obter conclusões gerais e absolutas que poderão ser transportadas para outros contextos ou realidades, mas sim recolher conhecimentos sobre a questão que me proponho estudar.

2.3.2. Participantes

A recolha de dados ocorreu durante o estágio de Prática de Ensino Supervisionada, em contexto de creche.

A turma era composta por dezasseis crianças (nove do sexo masculino e oito do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses. Até ao final do estágio nenhuma das crianças foi referenciada como tendo necessidades educativas especiais.

De um modo global, este era um grupo ativo e participativo nas atividades. Todas as crianças brincavam e partilhavam brinquedos com os colegas. Verifiquei que as crianças deste grupo revelavam especial interesse por histórias (especialmente se envolvessem animais), assim como, por todas as atividades que envolvessem a exploração de materiais ou alimentos através dos sentidos.

Selecionei duas crianças do sexo feminino, ambas com dois anos de idade. Esta seleção teve como critério a procura das duas crianças com participação e comportamentos distintos, Ana e Maria (nomes fictícios).

Ana (nome fictício) era uma das crianças mais ativas do grupo, não estava quieta um instante, falava e cantava todo o dia. Brincava com todos os colegas e não mostrava especial interesse por nenhum brinquedo ou jogo em particular, gostava de todos eles e o seu objetivo era manter-se ocupada. Esta criança foi responsável por alguns dos conflitos que existiram entre as crianças já que gostava muito de tirar os brinquedos aos colegas e até mesmo exercer

sobre eles pequenas agressões físicas. No entanto, a Ana era também uma criança bastante afetuosa para com os colegas. No fundo era uma menina bastante extrovertida e participativa em todas as atividades.

No início do estágio, a Maria revelou-se bastante tímida, muito calada, não mostrava interesse por qualquer atividade e raramente sorria. Este comportamento poderia dever-se à presença de pessoas que não conhecia, mas em conversa com a educadora cooperante, verifiquei tratar-se do seu comportamento habitual. A Maria participava em todas as atividades orientadas desde que isso não incluísse a expressão oral. Nos momentos de atividades livres a criança parecia estar mais confortável, por vezes falava com os colegas ou sorria com alguns comportamentos deles.

Foram estas diferenças comportamentais que me levaram a selecionar estas duas crianças, tendo como objetivo verificar se as características pessoais delas influenciavam de forma significativa a exploração dos materiais disponibilizados.

2.3.3. Recolha de dados

As referidas crianças foram filmadas em três momentos distintos: exploração de livros, atividade livre com jogos de encaixe e a exploração de quatro cubos. Os referidos cubos eram compostos por diversas imagens agrupadas em seis categorias: animais, casas, cores, números, pessoas e flores. Este era o único material com o qual as crianças nunca tinham contactado.

Enquanto as crianças exploravam os referidos materiais, foram registados os seus comportamentos, através de vídeos com a duração aproximada de dois minutos. Essas imagens foram, posteriormente analisadas segundo as escalas de bem-estar e envolvimento de Laevers (1994), de modo a avaliar os níveis apresentados pelas crianças durante a exploração dos objetos.

Laevers (1994) refere que em contexto educativo é importante observar os comportamentos e as atitudes das crianças enquanto brincam livremente ou realizam atividades orientadas. Isto permite ao educador refletir sobre a sua ação e proceder às alterações necessárias para proporcionar um melhor bem-estar e um maior envolvimento das crianças, uma vez que, níveis elevados destas dimensões, indicam que o desenvolvimento da criança ocorre de forma saudável (Portugal & Laevers, 2010).

O objetivo era perceber como reagiam estas crianças enquanto brincavam com objetos que lhes eram familiares (livros e jogos de encaixe) e comparar esses comportamentos com aqueles que eram manifestados perante a exploração de um objeto totalmente desconhecido para elas (cubos com imagens).

Tal como já referi, pretendia também comparar os níveis de envolvimento entre as duas crianças selecionadas, de modo a perceber se as características pessoais delas influenciavam significativamente os comportamentos demonstrados durante a exploração dos objetos.

2.3.4. Análise dos dados

Após a recolha dos dados, os comportamentos apresentados pelas crianças em cada uma das atividades foram descritos cronologicamente (descrição dos vídeos no anexo XXVI). Posteriormente, as imagens recolhidas foram analisadas segundo os diferentes níveis das escalas de bem-estar (descrita no anexo XXVII) e envolvimento (descrita no anexo XXVIII) de Laevers (1994).

A análise dos comportamentos e das atitudes reveladas pelas crianças durante a exploração dos materiais disponibilizados foram analisados e deram origem à ficha de observação sobre o bem-estar (anexo XXIX) e à ficha de observação sobre o envolvimento (anexo XXX).

De seguida serão apresentados os níveis de bem-estar e envolvimento revelados pelas crianças durante os momentos de exploração dos diferentes materiais, bem como breves comentários acerca das observações efetuadas.

2.4. Resultados

Tal como foi referido anteriormente, os comportamentos apresentados pelas crianças aquando da exploração de objetos, foram analisados de acordo com as escalas de bem-estar e envolvimento de Ferre Laevers (1994). A informação proveniente dessa análise foi organizada e deu origem a fichas de observação das crianças (presentes nos anexos XXIX e XXX).

Sendo essas informações cruciais para o desenvolvimento desta investigação, a informação das referidas fichas de observação, serão apresentadas de seguida.

2.4.1. Ana

2.4.1.1. Exploração de livros

Bem-estar:

Está satisfeita, no entanto mostra sinais de cansaço. Este facto é justificável, dado que a observação aconteceu momentos antes do período da sesta.

Nível de bem-estar: 4

Envolvimento:

A Ana revela alguma concentração durante a atividade. Por vezes distrai-se com o meio envolvente, no entanto a atividade é retomada instantes depois.

A menina mostra-se interessada no livro que está a explorar e fala sobre ele, como se estivesse a contar a história. As suas entoações são muito expressivas, representando um possível diálogo entre as personagens da história. Isto revela alguma criatividade por parte desta criança, bem como a capacidade de reproduzir vivências, nomeadamente a leitura de histórias.

Através da expressão facial é possível perceber que existe interesse na atividade e que ela está a ser estimulante para a criança.

Nível de envolvimento: 4

2.4.1.2. Exploração de jogos de encaixe

Bem-estar:

Mostra-se satisfeita, bem-disposta, conversa consigo mesma e faz jogos de sons vocais.

Nível de bem-estar: 5

Envolvimento:

A Ana mantém-se concentrada na atividade e mostra-se satisfeita, já que, durante este período ela sorri, dança, canta e realiza jogos sonoros.

As peças são utilizadas de modo ponderado (organizadas por cores) o que revela alguma criatividade por parte da criança. A Ana revela também alguma persistência na atividade, uma vez que, quando a coluna que construiu, foi destruída, ela volta a fazer uma outra, continuando a respeitar o critério utilizado anteriormente: as cores das peças.

A menina abandona a atividade durante uns segundos, correndo pela sala, no entanto rapidamente encontra uma caixa com as restantes peças do jogo e dirige-se a ela, retomando a atividade.

Não entende esta exploração do jogo como uma tarefa exclusiva, pelo que permite a interação de dois dos colegas e partilha as peças do jogo com elas.

Nível de envolvimento: 4

2.4.1.3. Exploração de cubos

Bem-estar:

Durante o período de observação a Ana mostra-se satisfeita: sorri, dança e bate palmas. No entanto esse sentimento não é demonstrado durante toda a atividade.

Nível de bem-estar: 4

Envolvimento:

Durante a exploração dos cubos a Ana mantém-se ocupada durante todo o período de observação, manipula os cubos e identifica algumas das imagens presentes nos mesmos, no entanto não existem sinais de concentração na atividade. A menina reage a vários estímulos do meio envolvente: despede-se dos colegas quando percebe que eles se irão ausentar da sala, dança e bate palmas ao som de uma música.

Apesar de não estar efetivamente concentrada na atividade, a Ana não permite que outros colegas se aproximem dos cubos, ou seja, mostra interesse na exploração destes objetos e quer ser ela a realizar essa atividade.

Nível de envolvimento: 3

2.4.1.4. Balanço da atividade da Ana

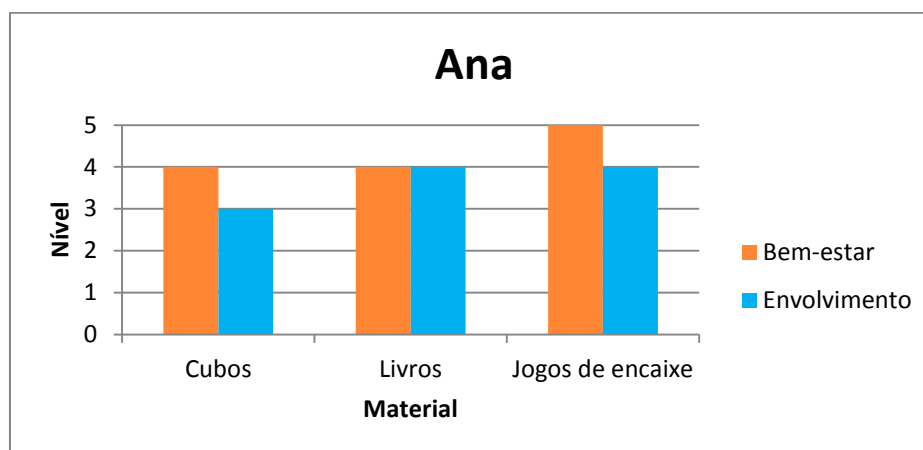


Gráfico I – Níveis de bem-estar e envolvimento apresentados pela Ana durante a exploração dos materiais

Após a análise do gráfico I relativamente aos níveis de bem-estar e envolvimento apresentados pela Ana durante a exploração dos materiais, é possível verificar que os níveis de bem-estar registados são sempre iguais (no caso da exploração dos livros) ou superiores (no caso da exploração dos cubos e dos jogos de encaixe) aos níveis de envolvimento, isto é, se a criança não estiver bem, se não se sentir satisfeita e confortável, não conseguirá atingir níveis de envolvimento elevados durante as atividades.

Na exploração dos cubos, verifiquei que a Ana permaneceu satisfeita com a atividade, sorriu, dançou e bateu palmas, enquanto manipulava os objetos até então desconhecidos. No entanto, essa satisfação não foi registada durante todo o período de observação, daí que a menina atinja o nível 4 da escala de bem-estar de Laevers (1994).

No que diz respeito ao envolvimento na atividade, percebi que a Ana se manteve atenta e empenhada na mesma durante grande parte do período de observação. No entanto teve

pequenas distrações com o meio envolvente, daí que o nível de envolvimento registado esteja inserido no nível 3 da escala de Laevers (1994).

A criança analisou os cubos e as várias imagens que neles se encontravam. De seguida, iniciou a manipulação dos mesmos, organizando-os de modo horizontal. Tudo isto durante 28 segundos.

Ao verificar que alguns dos seus colegas iam ausentar-se da sala, a Ana tentou despedir-se deles, acenando e chamando alguns em particular. De seguida, um dos outros colegas, aproximou-se da Ana e tocou num dos cubos. A menina não se mostrou satisfeita e reclamou com ele, desejando que se afastasse. Estes acontecimentos traduziram-se numa distração de 22 segundos.

De seguida, voltam a existir dois momentos de concentração (7 segundos) e distração (4 segundos) mas desta vez muito reduzidos.

Posteriormente, a Ana voltou a interessar-se pela exploração dos cubos, fazendo-o durante 24 segundos. Nesta altura a menina manipulou os cubos de diversas formas e “falou” com eles. Depois disso, ela afastou-se dos cubos, correu pela sala e regressou à atividade 7 segundos depois. Foi nessa altura que voltou a empenhar-se na atividade (manipulando os cubos e identificando o nome de algumas das imagens representadas nos mesmos), registando assim 35 segundos de exploração dos cubos, sendo este o período mais longo em que a Ana se manteve concentrada nesta atividade.

Até ao final deste período de observação, foram ainda registados dois momentos de distração nos quais a Ana se manifestou muito satisfeita: sorriu, dançou e bateu palmas ao som de uma música que se fez ouvir no rádio da sala.

No que diz respeito à exploração dos livros, o nível de bem-estar da Ana foi idêntico ao revelado na atividade anterior. A menina mostrou-se satisfeita e sorriu várias vezes, contudo existiram também sinais de cansaço, o que é facilmente justificado pela aproximação do momento da sesta.

No início do período de observação, a Ana começou por direcionar a sua atenção para a sua roupa. De seguida abriu o livro e observou as imagens presentes no interior do mesmo (durante 5 segundos). Foi nessa altura que os sinais de cansaço se revelam e fizeram com que a criança se distraísse durante 6 segundos.

Posteriormente existiram três longos períodos de concentração e empenho na atividade (de 22, 40 e 44 segundos), tendo sido intercalados por dois pequenos momentos de distração (de 4 segundos cada um deles) com o meio envolvente e com as pessoas que surgiram no mesmo espaço. Durante este período de observação foi evidente que a Ana se manteve bastante empenhada na atividade, explorou o livro, observou as imagens e “contou” a história, sendo que existiram apenas três curtos momentos de distração.

Na exploração dos jogos de encaixe foram também poucos os momentos de distração, sendo que aqueles que existiram foram de curta duração. A Ana revelou-se bastante interessada na atividade e não se limitou a encaixar peças, fê-lo sim de forma ponderada, organizando-as por cores. Esta situação mostrou que a menina estava atenta aos detalhes e que decidiu tornar a atividade mais complexa e estimulante.

O tempo máximo de distração da Ana nesta atividade foi de 5 segundos, enquanto os períodos de concentração oscilaram entre os 2 e os 28 segundos. No que diz respeito ao bem-estar, a menina atingiu o nível máximo (nível 5), já que se manteve bem-disposta durante toda a exploração do jogo, não mostrando qualquer sinal de cansaço ou tédio.

De um modo geral, a Ana explorou livremente todos os materiais disponibilizados de forma ativa e reveladora de alguma concentração. O facto de a Ana ser bastante extrovertida e dinâmica pode ter influenciado a ausência de total concentração durante as atividades, isto é, como a menina tem muita energia, raramente consegue estar totalmente concentrada numa atividade. Distrai-se facilmente com os colegas, com outros objetos ou com música, corre, brinca e interage com os colegas. Essas características pessoais da Ana podem ter contribuído para que não fossem atingidos níveis de envolvimento máximos (nível 5).

2.4.2. Maria

2.4.2.1 Exploração de livros

Bem-estar:

Está satisfeita, contudo não o revela durante toda a observação.

Nível de bem-estar: 4

Envolvimento:

Durante a exploração do livro a Maria distrai-se algumas vezes com o que se passa à sua volta, ainda que por breves instantes.

Enquanto explora o livro a criança conversa sobre ele, observa e identifica algumas das figuras presentes no mesmo (referindo o nome delas), no entanto espera frequentemente a aprovação do adulto a muitas das coisas que faz ou diz.

Todas as páginas do livro são exploradas, inclusive a capa e a contracapa. O livro é manuseado pela criança, no entanto não são revelados comportamentos muito complexos nesta atividade.

A Maria sorri, canta e mostra-se satisfeita com a atividade. Não se mantém concentrada, mas não revela sinais de tédio ou cansaço.

Não existe um envolvimento real na atividade. A atividade é realizada sem grande intensidade.

Nível de envolvimento: 3

2.4.2.2. Exploração de jogos de encaixe:

Bem-estar:

Mostra-se satisfeita, porém esse sentimento não é demonstrado durante todo o período de observação

Nível de bem-estar: 4

Envolvimento:

A Maria está concentrada e absorvida pela atividade, no entanto distrai-se alguns segundos com o meio envolvente, retomando a atividade de imediato. Nem a intervenção da auxiliar de ação educativa foi um motivo suficiente para que a menina perdesse o interesse pela atividade.

Durante o período de observação a criança mantém o objetivo de construir uma coluna com as peças do jogo e mostra persistência para atingir esse objetivo.

A Maria não presta muita atenção aos pormenores, o único objetivo é organizar as peças de modo a obter uma coluna. As peças não são utilizadas de acordo com um critério e a atividade não é complexa.

Nível de envolvimento: 4

2.4.2.3. Exploração de cubos

Bem-estar:

Revela muita satisfação. Sorri, guincha de alegria e faz jogos de sons vocais.

Nível de bem-estar: 5

Envolvimento:

É evidente a satisfação da Maria durante esta atividade. Ela sorri, guincha de satisfação e fala sobre o que está a fazer.

A menina mantém-se concentrada na atividade, observa e identifica algumas das imagens, manipula os cubos de forma criativa e usa as suas capacidades para dispô-los de diferentes formas (em coluna vertical e horizontal, em pares...). No entanto essa concentração não é permanente, dado que a Maria se distrai-se por instantes com o meio envolvente, retomando a atividade segundos depois.

Durante a exploração dos cubos, a criança revela persistência na atividade. Tem o objetivo de formar uma coluna vertical mas os cubos teimam em cair, no entanto a menina não desiste até atingir o seu objetivo.

Nível de envolvimento: 4

2.4.2.4. Balanço da atividade da Maria

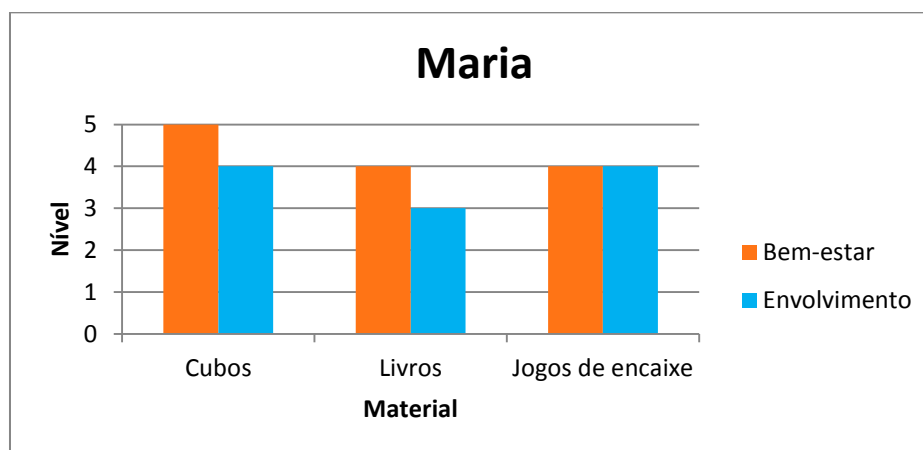


Gráfico II – Níveis de bem-estar e envolvimento apresentados pela Maria durante a exploração dos materiais

Através da análise do gráfico II, é possível verificar que, tal como aconteceu com a Ana, os níveis de bem-estar apresentados pela Maria também são sempre iguais (no caso da exploração dos jogos de encaixe) ou superiores (no caso da exploração dos cubos e dos livros) aos níveis de envolvimento registado durante as mesmas atividades. Mais uma vez é possível refletir sobre este assunto e perceber que o bem-estar da criança influencia o seu envolvimento durante as atividades. É importante perceber também que as diferenças entre os níveis de bem-estar e envolvimento nas atividades não são significativas, sendo que a diferença máxima entre estes indicadores são de apenas um nível.

No caso da Maria, é possível verificar que, durante a exploração dos cubos, a menina registou o nível máximo (nível 5) da escala de bem-estar de Laevers (1994), dado que se manteve satisfeita e entusiasmada durante toda a atividade, não revelando qualquer sinal de cansaço ou desconforto.

O nível de envolvimento apresentado foi alto (nível 4) e esteve bastante próximo do nível máximo (nível 5) no entanto a Maria não continuou concentrada na atividade durante todo o período de observação. Durante o registo de mais de dois minutos, a menina apresentou apenas dois períodos de distração da atividade, perfazendo um total de apenas 8 segundos de distração. Durante o período de observação, para além de manipular os cubos e observar as imagens deles, a Maria demonstrou ter um objetivo claro: construir uma coluna, e foi isso que tentou fazer durante toda a atividade.

No que se refere à exploração de livros, a Maria apresentou um nível alto (nível 4) na escala de bem-estar de Laevers (1994). Durante o período de observação, a menina sorriu diversas vezes e apresentou uma postura de entusiasmo e bem-estar perante esta atividade.

Quanto ao envolvimento, a Maria registou um nível moderado, correspondente ao nível 3 da escala de Laevers. Durante este período, a menina explorou todo o livro e identificou

várias imagens do mesmo. Porém, apresentou diversos momentos de distração, nomeadamente devido à necessidade de obter uma aprovação ou qualquer comentário de um adulto.

Através da análise dos dados recolhidos, relativamente à exploração do livro por parte da Maria, é possível verificar que existiram vários momentos de empenho e dedicação à atividade, no entanto esses momentos foram intercalados por pequenas distrações de breves segundos (sendo a maior distração de apenas 8 segundos). Este fator é determinante para perceber que a menina não estava totalmente absorvida pela atividade.

Durante a exploração dos jogos de encaixe a menina apresentou um nível de bem-estar alto, sorriu algumas vezes e mostrou-se satisfeita com a realização da atividade, no entanto esses sinais não foram evidentes durante todo o período de observação.

No decorrer da atividade a Maria revelou diversos momentos de concentração e interesse na atividade. A coluna que pretendia fazer foi destruída diversas vezes, mas a menina não desistiu e continuou a empenhar-se na reconstrução da mesma. A atividade foi iniciada com um período de 49 segundos de concentração, onde nem a interação da auxiliar de ação educativa foi suficiente para fazer com que a Maria se distraísse do seu objetivo. No entanto, durante um período de observação de aproximadamente dois minutos, a menina registou duas distrações com o meio envolvente perfazendo um total de 30 segundos.

De um modo geral, a timidez que caracteriza a Maria não se fez sentir durante a exploração dos materiais apresentados, apesar de, por vezes, a menina olhar para mim, como que à espera de expressões ou palavras de incentivo ou aprovação ao que ela estava a fazer. A Maria explorou os materiais disponibilizados e manteve-se interessada e concentrada durante essa atividade, no entanto registou também períodos de distração com o meio envolvente que impossibilitaram a obtenção do nível 5 na escala de envolvimento.

2.4.3. Resultados gerais do bem-estar

O gráfico III revela os níveis de bem-estar apresentados pela Ana e a Maria, à luz da Escala de Bem-estar criada por Laevers (1994).

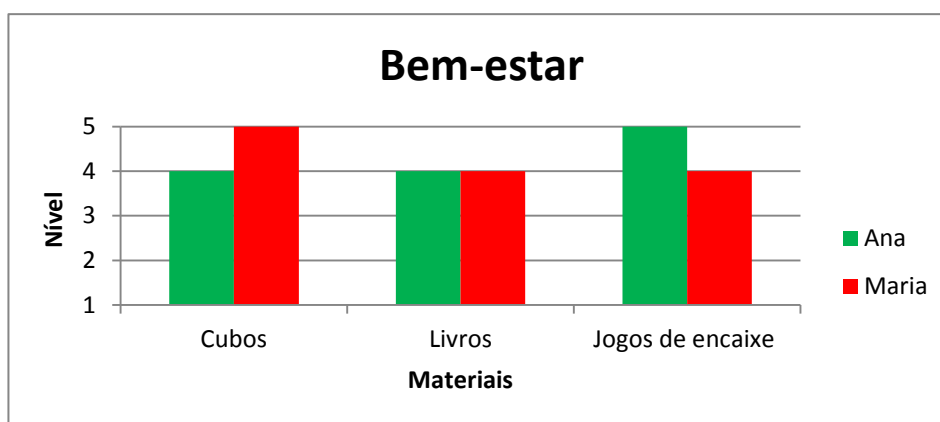


Gráfico III – níveis de bem-estar apresentados pela Ana e pela Maria durante a exploração dos materiais

Após a análise dos dados recolhidos, verifiquei que ambas as crianças apresentavam elevados níveis de bem-estar, oscilando entre os níveis 4 e 5, ou seja, entre o nível de bem-estar alto e o extremamente alto.

Durante o período registado em vídeo, as crianças mostravam-se satisfeitas, felizes e disponíveis para explorar o meio envolvente e os materiais disponibilizados.

Através do gráfico I, e considerando os três momentos observados, é possível verificar que a Ana apresentou um maior nível de bem-estar enquanto explorou os jogos de encaixe. Durante esse período, a criança manteve-se energética, bem-disposta, sorridente, gritou de alegria e fez jogos de sons vocais. Estava claramente confortável com a situação, o espaço e as pessoas que a rodeavam.

Nos restantes vídeos relativos à Ana, as atitudes reveladas enquadram-se no nível 4, isto é, a criança revela um nível alto de bem-estar durante as mesmas.

Os dados referentes à Maria indicam que, apesar de esta apresentar níveis de bem-estar elevados em todos os momentos registados, é com a exploração e manipulação dos cubos que o nível de bem-estar dela atinge o nível máximo.

Durante o período de exploração livre dos jogos de encaixe e dos livros, a Maria apresentou níveis altos de bem-estar (nível 4), ou seja, a criança mostra sinais de satisfação e segurança, no entanto esse sentimento não está presente durante todo o período de observação. Uma das razões que podem justificar essa situação é o facto de alguns dos registos terem acontecido em períodos de maior cansaço das crianças, tais como os momentos que antecedem a sesta, já que a exploração de livros acontecia apenas nessa altura.

2.4.4. Resultados gerais do envolvimento

O gráfico IV apresenta os níveis de envolvimento apresentados pela Ana e a Maria, à luz da Escala de Envolvimento criada por Laevers (1994).

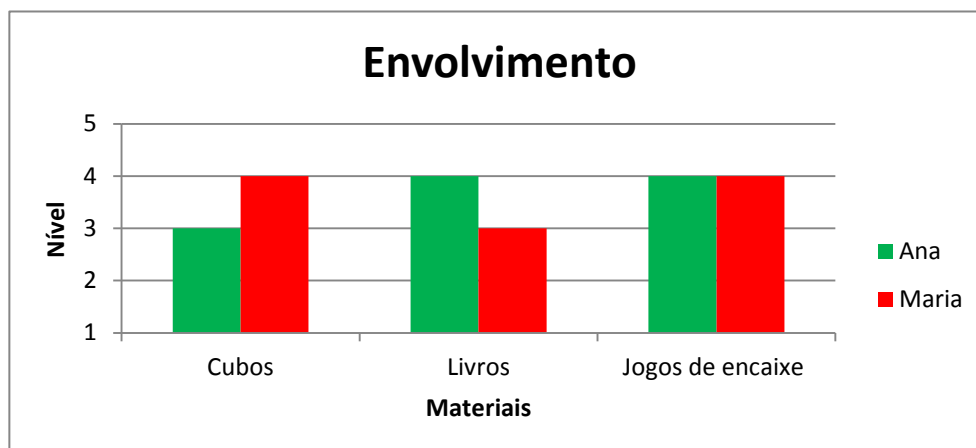


Gráfico IV – níveis de envolvimento apresentados pela Ana e pela Maria durante a exploração dos materiais

No que diz respeito ao envolvimento demonstrado pelas duas crianças durante a exploração e manipulação dos materiais, verifica-se que os níveis apresentados por elas são semelhantes, mas em atividades diferentes. Durante a exploração e manipulação dos jogos de encaixe, tanto a Ana como a Maria apresentaram níveis altos (nível 4) de envolvimento, isto é, revelaram sinais claros de concentração na atividade, no entanto isso não aconteceu durante todo o período de observação. O mesmo aconteceu com a Maria em relação à exploração dos cubos e à Ana em relação aos livros.

Porém, os níveis altos de envolvimento não estiveram presentes em todos os momentos registados. As duas crianças apresentaram níveis moderados de envolvimento mas em atividades distintas: a Ana regista um nível 3 na exploração dos cubos e a Maria apresenta o mesmo nível de envolvimento enquanto explora e manipula os livros. Nos momentos referidos as crianças estão ocupadas o tempo todo, no entanto não revelam elevados níveis de concentração e distraem-se frequentemente com o meio envolvente.

Através da análise das imagens recolhidas percebi que o meio envolvente influencia claramente o envolvimento das crianças nas atividades. As crianças estiveram muito perto de níveis mais elevados de envolvimento, no entanto bastou a aproximação de alguém ou um som mais forte para que a Ana e a Maria se distraíssem por segundos. Existiam muitas pessoas no mesmo espaço e o estímulo proveniente do meio envolvente era forte.

Destaco também a questão da personalidade /características pessoais das crianças. Relembro que o motivo pelo qual selecionei estas crianças foi por considera-las muito diferentes. A Ana era bastante ativa e participativa e, de modo oposto, a Maria era bastante

tímida, calada e raramente sorria. No entanto, após a análise dos dados, verifiquei que, ao contrário do que era esperado, a timidez da Maria não foi evidente durante a exploração dos materiais disponibilizados. A criança revelou sempre boa disposição, fez jogos sonoros e mostrou-se interessada nas atividades. O único sinal que poderá ser interpretado como um efeito dessa timidez, é o facto de a Maria esperar aprovação do adulto com frequência, em especial durante a exploração dos livros.

De um modo geral, as duas crianças mostraram comportamentos e atitudes semelhantes.

2.5. Conclusão do estudo

Durante a maioria das atividades a Ana e a Maria registaram níveis elevados (nível 4) de envolvimento, no entanto tal não se verificou em duas delas: a Ana registou um nível de envolvimento mais reduzido com a exploração dos cubos, enquanto a Maria apresentou um nível mais baixo de envolvimento durante a exploração dos livros.

Após a análise das imagens recolhidas, percebi que o facto de conhecerem ou não os materiais não influenciou o envolvimento das crianças durante a exploração e manipulação dos mesmos.

De entre os materiais disponibilizados, os cubos eram os únicos objetos desconhecidos para as crianças. Ainda assim, a Ana e a Maria não os rejeitaram nem mostraram especial interesse e envolvimento durante a exploração dos mesmos, pelo contrário, a Ana revelou um nível de envolvimento inferior durante a exploração dos cubos, comparativamente à exploração dos livros e dos jogos de encaixe. Por sua vez, a Maria revelou um maior envolvimento com os cubos (evidenciando características de nível 4) comparativamente com o envolvimento registado aquando da exploração dos livros (no qual registou nível 3).

Através da investigação e consequente recolha de dados, percebi que as duas crianças que foram alvo de observação não se envolvem menos na exploração de um objeto só porque já o conhecem ou já realizaram algumas atividades com ele, pelo contrário, por vezes o nível de envolvimento delas é superior (relativamente a outros objetos desconhecidos) porque já conhecem algumas formas de interagir com ele e tentam superar possíveis dificuldades e encontrar outras formas de manipular os mesmos.

Ao contrário do que eu esperava, as diferenças de comportamento entre as crianças não se fizeram sentir aquando da exploração dos objetos e, como consequência, não foram um fator diferenciador dos níveis de envolvimento apresentados pelas meninas. Relembro que a Ana e a Maria foram selecionadas para participar nesta investigação por revelarem comportamentos e atitudes distintos. Enquanto uma delas era muito extrovertida, a outra era muito tímida e mostrava pouco interesse nas atividades. No entanto, essa questão não pareceu influenciar as meninas, visto que ambas se envolveram nas atividades propostas de forma muito semelhante.

Ainda assim, e de um modo global, é possível verificar que, durante a exploração dos cubos, a Ana apresentou níveis de bem-estar e envolvimento superiores aos da Maria.

Durante a exploração dos materiais disponibilizados ambas as crianças apresentaram níveis de bem-estar iguais ou superiores aos níveis de envolvimento, ainda que, quando existe, essa diferença é de apenas um nível. Este facto leva-me a crer que se uma criança não estiver segura, satisfeita e confortável, dificilmente terá um nível de envolvimento elevado.

Reflexão final

O percurso proporcionado pela frequência do Mestrado de Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico deu-me a oportunidade de realizar estágios de intervenção em diferentes contextos educativos: creche, jardim-de-infância e 1º ciclo do ensino básico. Para mim esta foi, sem dúvida, uma mais-valia deste ciclo de estudos.

O contacto direto com os contextos, as crianças, os professores e educadores, famílias, e todas as restantes equipas pedagógicas permitiu-me a aquisição de muitos saberes que de outra forma não seria possível. Tal como os conhecimentos adquiridos durante as aulas das diversas unidades curriculares do curso, também a vertente prática foi fundamental na construção da minha formação enquanto futura educadora de infância e professora do 1º ciclo do ensino básico.

De acordo com Freire (2001), o estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber fazer e de um saber avaliar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional.

Foi durante os estágios que me deparei com os maiores desafios: planificar atividades de acordo com os objetivos e características do grupo e do espaço físico, adequar estratégias aos objetivos, gerir o grupo de crianças, os materiais disponíveis e o tempo, tomar decisões imediatas, avaliar as atividades, avaliar-me enquanto comunicadora...

As minhas maiores dificuldades foram a gestão do grupo e do tempo. Durante o estágio tomei consciência de que despertar o interesse e a atenção de todo o grupo de crianças em simultâneo não é uma tarefa fácil. A gestão da duração das atividades também é importante. É fundamental que o docente encontre um equilíbrio entre o tempo necessário para realizar a atividade e o tempo que dispõe para a sua concretização, não esquecendo nunca as necessidades dos alunos. Nos contextos de creche e jardim-de-infância, senti essa dificuldade durante as reuniões do grande grupo uma vez que nesse momento era necessário abordar a temática que tencionava desenvolver, sem esquecer nunca que o público-alvo sentia dificuldades em manter níveis elevados de concentração durante muito tempo. No 1º ciclo, a dificuldade na gestão do tempo tornava-se evidente quando eu aumentava a duração das atividades porque percebia que alguns alunos não tinham concluído as tarefas propostas. Esta minha atitude levava a que a maioria da turma estivesse desocupada enquanto esperava pelos (poucos) colegas que necessitavam de mais tempo para a concretização das atividades.

Estas dificuldades foram ultrapassadas com a partilha de opiniões e saberes das docentes cooperantes assim como com a implementação de várias estratégias como: a limitação do tempo de cada atividade (e dar essa informação aos alunos) no 1º ciclo, propor atividades e estratégias dinâmicas que estimulassem a concentração e o interesse das crianças, na creche e no jardim-de-infância.

De um modo mais particular, durante o estágio com alunos do 1º ciclo, por vezes senti alguma insegurança na exploração de alguns conteúdos. Senti algum receio de não conseguir ser suficientemente clara ou de induzir os alunos em erro. Na tentativa de resolver esta situação, dediquei mais tempo à preparação das aulas de modo a sentir-me mais segura e preparada para algumas questões que pudessem surgir. Com o decorrer do estágio esse sentimento foi ficando menos evidente, tentei sempre que ele não influenciasse a minha prática educativa, no entanto confesso que a minha insegurança nunca desapareceu na totalidade.

No que diz respeito ao estágio de creche, também senti duas dificuldades específicas: a necessidade de propor atividades de expressão motora com muita frequência e a adequação da voz para interpretar diferentes personagens, durante as dramatizações. A primeira dificuldade foi ultrapassada através da realização de pesquisas em colaboração com a minha colega de estágio e o auxílio da educadora cooperante. Quanto à segunda dificuldade, durante o estágio percebi que a expressão dramática era uma área que tinha que desenvolver. No entanto, com alguma pesquisa, dedicação e a adoção de algumas técnicas, esta lacuna foi em parte superada. Gostaria de ter realizado, durante o estágio, outras atividades nesta área das expressões com o objetivo de identificar os progressos nessa minha fragilidade.

As relações estabelecidas com as crianças, com as educadoras ou professoras cooperantes, com as colegas de estágio e com os restantes elementos das equipas pedagógicas das instituições contribuíram, também, de modo significativo, para o sucesso dos meus estágios. Aprendi muito com os diversos agentes educativos e sempre que necessitei de ajuda recorri ao apoio dos mesmos. Aceitei e agradei todas as críticas que me foram dirigidas, de modo a melhorar as estratégias utilizadas e adequar a minha prática educativa. Nunca rejeitei qualquer tipo de auxílio dos docentes, auxiliares ou colegas. Sempre foi minha intenção reunir o máximo de conhecimentos durante os estágios e evoluir enquanto futura profissional do ensino.

A construção deste relatório final foi também muito importante para mim, no sentido em que me permitiu refletir sobre algumas das atividades propostas em contexto de estágio. Alguns estudos (por exemplo, Loudon, 1991; Serrazina, 1998) consideram que, ao refletir sobre as suas práticas, os professores desenvolvem novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática, adquirindo uma maior consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser professor e como ser um professor que, de modo consistente, questiona as suas próprias práticas.

Recordar as atividades propostas nos inícios dos estágios é um exercício muito interessante dado que me possibilitou refletir sobre a evolução efetuada durante os mesmos. Depois de possuir alguns conhecimentos e experiências com o grupo de crianças nos contextos educativos, penso nas atividades que propus no início dos vários estágios e percebo que, em algumas situações, caso voltasse a propô-las não o faria da mesma forma, ou seja, efetuará

alterações na própria atividade, nas estratégias ou até na avaliação das mesmas. Isabel Alarcão (2001) considera que a reflexão é fundamental para que os docentes possam adequar a sua prática. Esta autora defende que o professor deve tornar-se investigador das suas práticas, pois só assim será capaz de as questionar de forma intencional e sistemática, compreendê-las e ajustá-las sempre que necessário.

No âmbito da construção deste relatório final tive a oportunidade de estudar uma questão que me interessava e que considero pertinente para todos os profissionais do ensino sejam eles educadores de infância ou professores de 1º ciclo do ensino básico. Um dos grandes desafios desses profissionais é manter os alunos interessados e empenhados nas atividades que estão a ser desenvolvidas, no entanto isso nem sempre é fácil. Assim, para que os docentes possam adequar as suas práticas educativas aos interesses e necessidades do grupo, é importante que, entre outras coisas, percebam quais as atividades que conduzem ao envolvimento dos alunos.

Direcionei o meu estudo para o envolvimento das crianças nas atividades em contexto de creche. Dada a duração do estágio, optei por selecionar apenas duas crianças do grupo e recolher dados sobre os seus comportamentos durante três momentos de atividades exploratórias. Se possuísse mais tempo, gostaria de ter aprofundado este estudo, recorrendo ao aumento dos participantes.

Para além de outras conclusões, este estudo permitiu-me perceber que, para que possam existir níveis elevados de envolvimento, é necessário que existam também níveis elevados de bem-estar. Se as crianças não estiverem satisfeitas e confortáveis, não se concentram nas atividades.

Verifiquei também que estas crianças atingiram níveis elevados de envolvimento quando exploravam materiais didáticos conhecidos ou desconhecidos. Através dos dados recolhidos verifiquei que as crianças que participaram neste estudo continuam a encontrar diversas formas de explorar e manipular os objetos conhecidos, como se de novos objetos se tratassem. De cada vez que os exploram, estas crianças encontram novas características dos mesmos e diferentes formas de os utilizar, isto leva a que elas se mantenham concentradas nestas atividades e atinjam elevados níveis de envolvimento.

As conclusões obtidas ser-me-ão úteis enquanto educadora e professora do 1.º ciclo do ensino básico, uma vez que me permitem adequar a minha prática aos interesses e necessidades dos alunos, contribuindo assim para o desenvolvimento saudável e o bem-estar físico e emocional dos mesmos.

Uma vez que esta é uma questão transversal a todos os níveis de ensino, tenciono também ampliar este estudo através da observação e análise dos comportamentos revelados por alunos de outras idades durante a realização de diferentes atividades.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na educação básica*. Lisboa: ME/DEB.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador. Que sentido? Que formação?* In P. B. CAMPOS, (Org) – *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos da Formação de Professores. INAFOP. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parceiras: Nove estudos de caso. Coleção Infância nº 6*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (Coord.), Nogueira, C., Uva, M., Tavares, T., & Vieira, C. (2009). *Guião de educação género e cidadania. Educação pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a cidadania e igualdade de género.
- Correia, S., & Dias, I. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio- construtivismo. Revista Ibero-americana de educação, 60, 1-10*
- Delgado, C., & Mendes, F., (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de Infância*, Lisboa: Ministério da Educação
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a competência lexical*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Freire, A. M. (2001) *Conceções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos*. Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf> Acesso a 10 de agosto de 2013.
- Hill, E. (1980). *Onde está o Bolinha?*. Lisboa: Editorial Presença
- Laevers, F. (Ed.) (1991). *The quality of preprimary education. An exploration of the relation between treatment characteristics, process variables and effects. Interim report*. Leuven: Afdeling Didaktiek-Ku Leuven.
- Laevers, F., (1994). *The Innovative Project Experiential Education and the Definition of Quality in Education*. In F.Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education, Studia Paedagogica, N. ° 16*, pp. 159-172. Leuven: Leuven University Press.
- Laevers, F., & Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau préscolaire*. Livre de base. Leuven: Centre pour un Enseignement Expérientiel. (Collection Education et Enseignement Expérientiel, n. 1).

- Laevers, F. (2008). À conversa com Ferre Laevers (entrevista conduzida por Lúcia Santos, CEI, e Júlia Jau. *Noesis. Cadernos de Educação de Infância*, 84,16-21.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó
- Louden, W. (1991). *Understanding teaching: Continuity and change in teachers' knowledge*. London: Cassel.
- Mandine, S. (2009). *Beijinhos, beijinhos*. Lisboa: Editorial Presença
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*, New York: Harper e Row.
- ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: ME/DEB.
- ME (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 4ª edição.
- ME (2007). *Programa da Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ME (2010), Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>. Acesso a 18 de julho de 2013
- Oliveira – Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22 (1), 81-93.
- Portugal, G. (1998). *Crianças Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. (7ªed.). Coleção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação, Revista do GEDEI*, 1 (pp.85-106). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2008), *Desenvolvimento e Aprendizagem da Infância In Relatório de Estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>. Acesso a 31 de julho de 2013.
- Portugal, G. (2012) Uma proposta de avaliação alternativa e autêntica em educação pré-escolar – o sistema de acompanhamento das crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-610.
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Reis, C. (coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. New York: McMillian-Merrill.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto editora.

- Serrazina, L. (1998). *Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal* (Tese de doutoramento, Universidade de Londres). Lisboa: APM.
- Soares, L. D. (2006). *Uma vaca de estimação*. Porto: Civilização Editora.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoppard, M., (1991). *Os primeiros anos do seu filho*. Porto: Civilização Editora.
- Vigotsky, L., (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação Consultada:

- Decreto-Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho. *Diário da República nº 168/99 - I Série B*.
Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República nº 15/98 - I Série A*. Ministério da
Educação. Lisboa.