



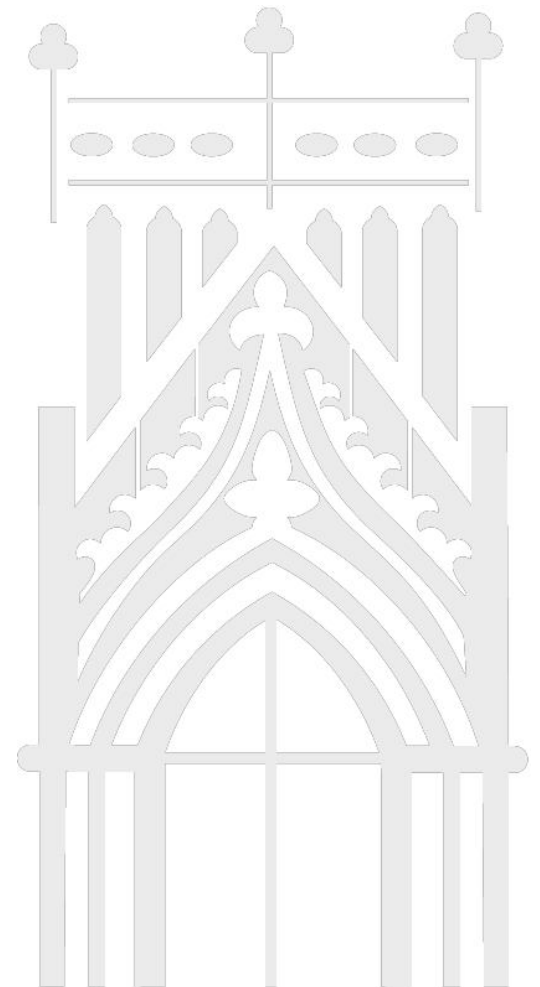
IPG Politécnico
|da|Guarda
Polytechnic
of Guarda

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

Relatório de Estágio da Prática de Ensino
Supervisionada - Outdoor Learning

Maria Luís Junceiro Conceição

dezembro | 2013



Escola Superior de
Educação, Comunicação
e Desporto



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

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

Maria Luís Junceiro Conceição
dezembro | 2013



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

Instituto Politécnico da Guarda

Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada

Outdoor Learning

Maria Luís Junceiro Conceição

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

Orientador: Professor Doutor Carlos Francisco de Sousa Reis

dezembro de 2013

*À minha Mãe, irmã e a Ele,
por todos os sonhos!*

Agradecimentos

Ao professor doutor Carlos Reis pela orientação, apoio e colaboração proporcionada ao longo da execução deste trabalho.

À professora Francisca Oliveira e à professora Florbela Rodrigues pela orientação e ajuda ao longo do PES I e PES II, respetivamente.

À educadora Teresa Batista, assistente Celeste e às crianças do jardim de infância da Póvoa do Mileu pelo acolhimento.

Ao professor Emanuel Pinto pela cooperação em todas as atividades e aos alunos do 4.º ano turma D21 pelos momentos que passámos.

Aos docentes da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda pelos conhecimentos adquiridos.

A todas as colegas que me acolheram e ajudaram ao longo deste ano e meio, principalmente à minha colega de estágio de PES I e PES II.

Às assistentes da biblioteca do IPG pelo apoio, mesmo nos dias de nevão em que mal se podia caminhar pela calçada.

À minha colega de casa, pelas papas de carolo.

Em especial à minha mãe que sempre me incentivou a continuar e a nunca desistir, principalmente nos momentos mais difíceis e por estar sempre lá.

Aos meus avós, Jacinta e Nato, que mesmo estando longe sempre tiveram uma palavra amiga, de incentivo e de carinho.

À minha irmã que sempre me ajudou com os pequenos detalhes.

E aos Amigos que estão e estiveram sempre lá.

A todos vós, o meu sincero obrigada!

Resumo

O presente documento é o Relatório Final de Estágio enquadrado no regulamento n.º 82/2012, o qual contempla três componentes essenciais.

Na primeira faz-se o enquadramento das instituições onde se encontra a contextualização legal da formação de professores e as escolas que acolheram o processo de PES.

Na segunda parte apresenta-se a descrição do grupo/turma e do processo de Prática de Ensino Supervisionada.

Por fim, na terceira parte, desenvolvemos uma proposta de uma prática docente relacionada com a superação de um problema e/ou implementação de uma medida relativa ao tema escolhido, diretamente relacionada com os programas das áreas disciplinares, do ciclo onde se realizou o estágio. Esta proposta realizou-se na PES II, na Escola Básica n.º 1 do Espírito Santo, com os alunos do 4.º ano, tendo como tema “Outdoor Learning”. O desenvolvimento do mesmo ocorreu através de uma visita de estudo a uma zona rural. Os alunos foram distribuídos por grupos e seguiram mensagens que continham instruções, problemas e recolha de objetos, bem como um mapa previamente analisado. Estas mensagens foram elaboradas com os conteúdos abordados anteriormente nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Os resultados obtidos foram bastante satisfatórios já que os alunos conseguiram trabalhar em grupo, seguir instruções, resolver problemas e orientar-se.

Palavras chave:

Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática de Ensino Supervisionada; Outdoor Learning.

Abstract

The present document arise as a Final Training Report framed in the regulation no. 82/2012, which includes three essential components. In the first, the framework of the institutions where the legal context of teacher education and schools who welcomed the process of PES. A second part, with the description of the group/class and the Supervised Teaching Practice process and, finally, a third part, with an offer of a teaching practice related to overcoming a problem and/or implementing a measure for the chosen theme, directly related to the programs of disciplinary areas, the period where was held the stage.

This proposal was held at PES II, in the Primary School no. 1 of the Holy Spirit, with students of the fourth year, with the theme "Outdoor Learning ". The development of the theme occurred through a study visit to a rural area. The students were assigned in groups that followed posts and instructions, problems and collection of objects, as well as a map that was previously analyzed. These posts were prepared with the content addressed previously in the areas of Portuguese, Mathematics and Environmental Studies.

The results were very satisfactory because the students work in groups, follow directions, solve problems and guide themselves.

Keywords:

Preschool Education; Primary School; Supervised Teaching Practice; Outdoor Learning.

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Índice de Figuras	ix
Índice de Gráficos	x
Siglas e abreviaturas.....	xi
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento institucional	2
1. O contexto legal da formação de professores.....	3
2. As escolas que acolheram o processo de Prática de Ensino Supervisionada	9
Caraterização do Meio	11
2.1. Jardim de infância da Póvoa do Mileu (PES I)	11
2.1.1. Caraterização da instituição escolar	11
2.1.2. Sala de atividades	13
2.2. Escola n.º 1 do Espírito Santo (PES II)	21
2.2.1. Caraterização da instituição escolar	21
2.2.2. Sala de aula.....	22
Capítulo 2 – Descrição de Processo da Prática de Ensino Supervisionado.....	24
1. Caraterização do grupo de crianças (PES I).....	25
1.1. Caraterização socioeconómica	25
1.2. Caraterização psicopedagógica	28
1.3 Caraterização das crianças de acordo com as várias áreas	31
1.3.1. Área de Formação Pessoal e Social.....	31
1.3.2. Área de Expressão e Comunicação	31
1.3.3. Área de Conhecimento do Mundo.....	35
2. Caraterização da turma (PES II).....	37
2.1. Estudo sociocultural da turma	37
2.2. Caraterização da turma	38
2.3. Caraterização psicopedagógica	43
3. O processo de Prática de Ensino Supervisionada I (Pré-Escolar)	44
3.1. Descrição do Processo de PES I.....	44

3.1.1. Observação	44
3.1.2. Planificação das atividades.....	46
3.2. O processo de Prática de Ensino Supervisionada II (1.º Ciclo do Ensino Básico).....	54
3.2.1 Observação.....	54
3.2.2. Planificação das atividades.....	54
A. Língua Portuguesa.....	54
B. Matemática	57
C. Estudo do Meio.....	58
D. Expressão Plástica.....	60
E. Expressão Físico-Motora	60
F. Expressão Musical	61
G. Expressão Dramática.....	62
3.2.3. Avaliação.....	62
3.2.4. Considerações finais da PES I e II	63
Capítulo 3 – Estudo sobre as virtualidades pedagógico-didáticas do “Outdoor Learning”	65
1. Introdução	66
2. Objetivos do estudo.....	66
3. Enquadramento teórico	67
3.1. Contribuição para o país.....	69
3.2. Locais para a realização de “Outdoor Learning”	69
3.3. Desenvolvimento das diferentes áreas	69
3.4. Acerca dos benefícios do “Outdoor Learning”	71
3.5. Papel do professor	71
3.6. Desenvolvimento do Aluno.....	75
3.7. O papel dos encarregados de educação	75
3.8. Principais Barreiras	75
4. Apresentação da atividade.....	76
4.1 Análise e discussão dos dados.....	81
5. Conclusões e considerações finais	83
Bibliografia	85
Anexos.....	88

Índice de Figuras

Figura 1 – Planta da sala 2.	14
Figura 2 – Planta da sala do 4.º ano.	22
Figura 3 – Distribuição das crianças por género.	25
Figura 4 – Habilitações literárias dos pais.....	26
Figura 5 – Turma dividida em grupos ao longo do percurso.	77
Figura 6 – Grupos distribuídos à procura da resposta das mensagens.	77
Figura 7 – Grupo a cumprir a mensagem 6.	78
Figura 8 – Evidências recolhidas antes do lanche por um grupo.	78
Figura 9 - Alunas a responder às mensagens.	79
Figura 10 – Calçada Romana.	79
Figura 11 – Tanque para lavar a roupa.....	80
Figura 12 – Evidências recolhidas por um grupo.....	80

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Número de crianças do sexo masculino e do sexo feminino tendo em conta a idade.	26
Gráfico 2 – Número de pais e respetivas habilitações literárias.....	27
Gráfico 3 – Caraterização da turma por idades.	38
Gráfico 4 – Caraterização do género dos alunos.....	39
Gráfico 5 – Caraterização da área de residência dos alunos.	39
Gráfico 6 – Caraterização do agregado familiar.	40
Gráfico 7 – Caraterização do parentesco do encarregado de educação.....	40
Gráfico 8 – Caraterização do número de irmãos.....	41
Gráfico 9 – Caraterização das profissões dos pais.	42
Gráfico 10 – Caraterização do acompanhamento nos trabalhos de casa.....	43
Gráfico 11 – Correção das mensagens dos grupos.....	4381
Gráfico 12 –Evidências recolhidas por todos os grupos.	4381

Siglas e abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CEB – Ciclo de Educação Básica

ME – Ministério da Educação

CAF – Componente de Apoio à Família

N.º – Número

OL – “Outdoor Learning”

AOL – Atividades de “Outdoor Learning”

PAA – Plano Anual de Atividades

PCS – Projeto Curricular de Sala

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

O presente relatório de estágio culmina o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O Relatório está enquadrado pelo decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, dividindo-se em três partes.

Na primeira encontra-se o contexto legal da formação de professores, o perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Segue-se uma breve descrição da cidade da Guarda e o enquadramento das instituições que acolheram a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Na segunda parte faz-se a caracterização socioeconómica como psicopedagógica do grupo/turma de modo a enquadrar a consequente descrição do processo de PES I e II.

No terceiro, e último capítulo, encontra-se o desenvolvimento de uma pesquisa realizada ao longo da PES II, cujos objetivos se focaram em esclarecer os seguintes aspetos: o que é o “outdoor learning”; quais os seus objetivos; em que locais se podem realizar as “atividades de outdoor learning”; como são desenvolvidas as diferentes áreas curriculares através do “outdoor learning”; quais os seus benefícios; qual o papel do professor nas atividades”; que capacidades são desenvolvidas; e qual o papel dos encarregados de educação. Esta parte conclui com a descrição de uma “atividade de outdoor learning”, que planeamos a fim de enriquecer o processo de PES.

A PES I decorreu no Jardim de Infância da Póvoa do Mileu, de 28 de fevereiro a 13 de junho de 2012, e foi supervisionada pela professora Francisca Oliveira e pela educadora cooperante Teresa Batista. O grupo de crianças da sala 2, na qual decorreu a nossa prática de ensino supervisionada, era heterogéneo e muito pequeno, com 9 crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A PES II foi desenvolvida na Escola Básica n.º 1 do Espírito Santo, de 9 de outubro de 2012 a 30 de janeiro de 2013, tendo como supervisora a professora Florbela Rodrigues e como cooperante o professor Emanuel Pinto. A turma, na qual estivemos inseridas, era de 25 alunos, sendo que estes tinham idades compreendidas entre os 9/10 anos.

Tanto a PES I como a PES II foram executadas em grupo, havendo uma interajuda na PES I por meio da divisão do acompanhamento da rotina diária das crianças entre as estagiárias.

O projeto desenvolvido na PES II com os alunos do 4.º ano teve como base os conteúdos lecionados anteriormente em diversas áreas. Para tal elaboramos várias mensagens e problemas para os alunos responderem ao longo de um percurso pedestre rural. O percurso foi iniciado na Praia Fluvial e terminou no Café Boavista. Os alunos dividiram-se em grupos e cada um levou um questionário consigo. Ao longo do percurso recolheram plantas, tiraram fotografias, procuraram objetos, responderam às questões e chegaram à meta sem se perderem.

Capítulo 1 – Enquadramento institucional

1. O contexto legal da formação de professores

Para combater o insucesso, o abandono escolar e a promoção do ensino secundário para a melhor qualificação da população portuguesa, o Programa do XVII Governo visa a formação de um corpo docente habilitado e qualificado. Para tal, o Decreto-Lei n.º 43/2007

“define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio”.

Passando, assim, a existir exclusivamente a habilitação profissional, que substitui a habilitação própria e a habilitação suficiente.

Neste novo sistema há uma inclusão dos níveis e ciclos do ensino promovendo-se uma maior mobilidade entre os docentes. Segundo o mesmo Decreto-Lei

“esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional”.

É, neste contexto, que se inclui a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e 1.º CEB ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º CEB.

As habilitações profissionais mantêm-se para todos os docentes seguindo a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1997. Mas, com o processo de Bolonha, o nível passará a ser de mestrado existindo uma maior qualificação e qualidade do corpo docente. Assim, a titularidade da habilitação profissional, tanto na educação pré-escolar e 1.º CEB como nos 1.º e 2.º CEB, é uma opção para quem possuir uma licenciatura em Educação Básica.

O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza o conhecimento disciplinar, a prática de ensino na investigação e a prática profissional, como também, o domínio oral e escrito da língua portuguesa para a qualificação de todos os educadores e professores. Estes atributos irão, futuramente, auxiliar ao desenvolvimento do desempenho no início do exercício profissional, adaptação do desempenho às mudanças da sociedade, da escola e do papel do professor, e da evolução tecnológica e científica da investigação educacional.

A área de metodologias de investigação educacional também tem um grande realce na formação dos educadores e professores, visando formá-los para serem menos funcionários ou técnicos e mais profissionais eficientes que se adequam às características e desafios das especificidades dos alunos e do contexto escolar e social.

O Decreto-Lei refere ainda que a iniciação à prática profissional também é muito valorizada, principalmente a prática de ensino supervisionada

“dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.”

Neste caso, as escolas e os respetivos professores assumem um papel significativo neste desenvolvimento, havendo uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante com a instituição superior.

Para haver uma garantia de qualidade do sistema de habilitações é necessário:

- I. que a qualificação profissional docente responda à procura social;
- II. uma limitação de estudantes dos ciclos de estudo tendo como características o número, nível e qualificação dos formadores, das escolas cooperantes e adequação de recursos materiais;
- III. a avaliação da unidade curricular referente à PES;
- IV. a acreditação do ciclo de estudos, simultaneamente académica e profissional, a realizar pela agência de acreditação articulada com o Ministério da Educação;
- V. a criação de programas de incentivos à promoção da qualidade, inovação e mobilidade nesta formação, da iniciativa conjunta com os departamentos governamentais responsáveis pela educação e ensino superior.

Como o presente mestrado é em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB entendemos ser pertinente a apresentação do perfil do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo 1, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares.

Na organização do ambiente educativo, o educador de infância:

- I. organiza o espaço e os materiais;
- II. disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados;
- III. procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada;
- IV. mobiliza e gere os recursos educativos;
- V. cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e bem-estar das crianças.

Na observação, planificação e avaliação, o educador de infância:

- I. observa cada criança, bem como os pequenos e grandes grupos;

- II. tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;
- III. planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível;
- IV. planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais;
- V. avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

Na relação e na ação educativa, o educador de infância:

- I. relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia;
- II. promove o desenvolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta;
- III. fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- IV. envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver;
- V. apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo;
- VI. estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia;
- VII. fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e dispositivos para aprender;
- VIII. promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

Na expressão e na comunicação, o educador de infância:

- I. organiza um ambiente de estimulação comunicativa;
- II. promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças;
- III. favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita;
- IV. promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora).

No conhecimento do mundo, o educador de infância:

- I. promove atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos;
- II. incentiva a observação, a exploração e a descrição de relações entre objetos, pessoas e acontecimentos;
- III. cria oportunidades para a exploração das quantidades;
- IV. estimula, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente;
- V. promove a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos;
- VI. desperta o interesse pelas tradições da comunidade;
- VII. proporciona ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais.

No Anexo 2 do referido Decreto-Lei, o professor do 1.º CEB desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Para tal, o professor do 1.º CEB:

- I. coopera na construção e avaliação do projeto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma;
- II. desenvolve as aprendizagens;
- III. organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta;
- IV. utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;
- V. promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1.º CEB com as da educação pré-escolar e as do 2.º CEB;
- VI. fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual nas aprendizagens;
- VII. promove a autonomia dos alunos;
- VIII. avalia as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino;
- IX. desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas;

- X. promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência;
- XI. relaciona-se positivamente com crianças e com adultos.

O professor do 1.º CEB promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito da cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.

Na educação em Língua Portuguesa, o professor do 1.º CEB:

- I. desenvolve nos alunos competências de compreensão e de expressão oral;
- II. promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura;
- III. incentiva a produção de textos escritos;
- IV. incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades;
- V. fomenta nos alunos hábitos de reflexão conducentes ao conhecimento explícito de aspetos básicos da estrutura e do uso da língua;
- VI. promove nos alunos de diferente língua materna a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

Na educação em Matemática, o professor do 1.º CEB:

- I. promove nos alunos o gosto pela matemática;
- II. implica os alunos na construção do seu próprio conhecimento matemático;
- III. promove nos alunos a aprendizagem dos conceitos, das técnicas e dos processos matemáticos;
- IV. desenvolve nos alunos a capacidade de identificar, definir e discutir conceitos e procedimentos, bem como de aprofundar a compreensão de conexões entre eles e entre a matemática e as outras áreas curriculares;
- V. proporciona oportunidades para que os alunos realizem atividades de investigação matemáticas.

Nas Ciências Sociais e da Natureza, o professor do 1.º CEB:

- I. desenvolve nos alunos uma atitude científica;
- II. utiliza estratégias conducentes ao desenvolvimento de várias dimensões formativas da aprendizagem das ciências:
 - a) curiosidade, gosto de saber e conhecimento rigoroso e fundamentado sobre a realidade social e natural;

- b) capacidade de questionamento e de reconhecimento do valor e dos limites da evolução da ciência;
 - c) capacidade de articulação das realidades do mundo social e natural com as aprendizagens escolares;
 - d) compreensão das conexões ciência-tecnologia-desenvolvimento.
- III. promove a aprendizagem integrada de conteúdos e de processos das ciências sociais e da natureza;
 - IV. promove a apropriação de referentes espaciais, temporais e factuais;
 - V. envolve os alunos em atividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural;
 - VI. desenvolve aprendizagens no domínio das ciências.

Na Educação Física, o professor do 1.º CEB:

- I. promove o desenvolvimento físico-motor das crianças;
- II. organiza situações de aprendizagem que favoreçam o envolvimento lúdico e a capacidade de atingir objetivos e vencer dificuldades;
- III. desenvolve estratégias que valorizem o papel e os benefícios formativos da atividade física.

Na Educação Artística, o professor do 1.º CEB:

- I. promove o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas;
- II. desenvolve a aprendizagem de competências artísticas essenciais e de processos de pensamento criativo;
- III. desenvolve nos alunos a capacidade de apreciar as artes e de compreender a sua função na sociedade.

2. As escolas que acolheram o processo de Prática de Ensino Supervisionada

As Práticas de Ensino Supervisionada I e II realizaram-se no Jardim de Infância da Póvoa do Mileu de 28 de fevereiro a 13 de junho de 2012 e na Escola Básica n.º 1 do Espírito Santo de 9 de outubro de 2012 a 30 de janeiro de 2013, respetivamente

A primeira instituição pertence ao Agrupamento das Escolas de São Miguel e a segunda ao Agrupamento de Escolas de Santa Clara. Ambos os agrupamentos estão inseridos na cidade da Guarda, como tal, achou-se adequada a realização de uma breve caracterização da cidade que tão bem nos acolheu.

A cidade da Guarda¹

A cidade da Guarda foi fundada a 11 de novembro de 1199, devido à Carta de Foral concedida por D. Sancho I. É constituída por três freguesias urbanas com 26 565 habitantes, inserida no concelho homólogo com 712,11 km² de área e 42 541 habitantes (Censos 2011).

Esta cidade é capital do distrito da Guarda que tem uma população residente de 173 831 habitantes. Situada no último contraforte Nordeste da Serra da Estrela, a 1056 metros de altitude, sendo a cidade mais alta de Portugal. Localiza-se na região centro de Portugal e pertence à sub-região estatística da Beira Interior Norte.

A Guarda é dotada de acessos rodoviários importantes como a A25 que liga a cidade a Aveiro e ao Porto bem como à fronteira, dando ligação direta a Madrid; a A23 que liga a Guarda a Lisboa e ao Sul de Portugal, bem como o IP2 que liga a Guarda a Trás os Montes e Alto Douro, nomeadamente a Bragança.

A cidade da Guarda é conhecida como a cidade dos 5 F's, sendo estes: Forte, Farta, Fria, Fiel e Formosa. O significado de cada F é:

- **FORTE** – a torre do castelo, as muralhas e a posição geográfica demonstram a sua força;
- **FARTA** – devido à riqueza do vale do Mondego;
- **FRIA** – a proximidade à Serra da Estrela;
- **FIEL** – porque Álvaro Gil Cabral – que foi Alcaide-Mor do Castelo da Guarda e trisavô de Pedro Álvares Cabral – recusou entregar as chaves da cidade ao Rei de Castela durante a crise de 1383-85. Teve ainda fôlego para combater na batalha de Aljubarrota e tomar assento nas Cortes de 1385 onde elegeu o Mestre de Avis (D. João I) como Rei.

¹ Segundo o site da Câmara Municipal da Guarda.

Ainda relativamente a este "F" da cidade, é sintomática a gárgula voltada em direção a nascente (ao encontro de Espanha): um traseiro, em claro tom de desafio e desprezo. É comum ver turistas à procurar dessa Gárgula específica, recentemente apelidada de "Fiel".

- **FORMOSA** – pela sua natural beleza.

Relativamente ao clima da cidade, este é temperado com influência mediterrânica, visto que no verão há uma curta estação seca. Os meses mais quentes são julho e agosto, com temperatura média de 17.º C, e os meses mais frios são janeiro e fevereiro, com média de 3.º C. Janeiro apresenta-se como o mês mais chuvoso e agosto como o mês mais seco. A temperatura média anual é de 10.º C e a pluviosidade média anual é de 1.713 mm. É considerada uma das cidades mais frias de Portugal, experimentando em alguns dias do ano precipitações de neve e temperaturas negativas.

O nome de Guarda terá sido uma derivação de um castro sobranceiro ao Rio Mondego, o Castro de Tintinholo, identificada como a Ward visigótica.

Após o período romano seguiram-se períodos de ocupação por parte dos visigodos, mais tarde pelo reino das Astúrias e também pela civilização islâmica. Só após o processo da reconquista é atribuído o foral, reafirmando definitivamente a importância da cidade e da região.

Ao longo do tempo as origens da cidade foram perdendo-se. No entanto todos os povoados que aqui se edificaram tinham o mesmo objetivo: a defesa e vigilância. Foi só a partir da construção da linha férrea que a cidade deixou de estar confinada ao interior das muralhas da cidadela medieval para se expandir grandemente.

Atualmente a cidade parece seguir um eixo de expansão em direção a NE, possuindo já uma apreciável malha urbana, que no seu maior eixo excede já os 9 km de extensão (em linha reta) desde o seu ponto mais a Sul no Bairro do Torrão até ao seu ponto mais a norte na povoação (aglomerada à cidade) de Arrifana.

Caraterização do Meio

2.1. Jardim de infância da Póvoa do Mileu (PES I)

O jardim de infância da Póvoa do Mileu situa-se num dos bairros circundantes à cidade da Guarda, sendo um bairro rico em diversos centros de interesse para as crianças.

Toda a zona inerente ao jardim de infância é um meio de crescimento para as crianças já que podemos localizar um vasto leque de espaços comerciais (restaurantes, cafés, padarias, pastelarias, sapatarias, lojas de motas, de animais, lavandaria, bombas de gasolina e uma superfície comercial, LIDL). Podemos também encontrar uma farmácia, duas instituições bancárias, a repartição dos CTT e a fábrica de lacticínios,

A área cultural também é bastante importante para o crescimento e formação da criança e, nesta zona, podemos encontrar uma capela designada “Capela do Mileu”, bem como o Convento das Carmelitas. Foram recentemente encontrados, junto à capela, vestígios romanos, o que deu origem posteriormente a uma estação arqueológica do Mileu. Ainda encontramos a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Escola Básica 2 e 3 de São Miguel da Guarda, sendo esta bastante importante já que nela funciona o Agrupamento de Escolas de São Miguel.

A nível de construção há visíveis edifícios novos. Contudo no coração deste bairro ainda existem várias casas rústicas, de pedra e em que as famílias que aí habitam usam os seus pequenos terrenos como fonte do seu próprio sustento.

Esta zona da cidade é uma das mais privilegiadas em termos de transportes uma vez que é uma das principais portas de entrada da cidade.

2.1.1. Caraterização da instituição escolar

O jardim de infância da Póvoa do Mileu situa-se num dos bairros da cidade da Guarda. Este jardim está dividido em três salas independentes umas das outras. Sempre que há necessidade de as crianças se deslocarem de um local para o outro têm obrigatoriamente que passar pelo exterior. Estas salas situam-se num espaço comercial, sendo uma delas a Componente de Apoio à Família (CAF) e as outras duas salas onde se desenvolve a atividade letiva.

No que respeita ao espaço exterior envolvente apenas comporta uma das salas de atividade letiva, a sala 1. É um espaço amplo, agradável, que possui uma horta, um jardim, baloiços e uma zona com uma caixa de areia. O espaço exterior constitui assim uma zona de aprendizagem, bem como uma zona de lazer e brincadeira. As crianças da sala 2 não têm acesso direto a este espaço, tendo que se deslocar pelo exterior e descendo escadas.

Quanto à parte interior do jardim de infância da Póvoa do Mileu, como não é integrado num só espaço, podemos dizer que esta divisão nem sempre é uma vantagem para uma instituição. No entanto com o que pudemos observar todos os espaços interiores têm condições razoáveis, tentando responder às necessidades das crianças e dando possibilidades às educadoras de desenvolverem o seu trabalho.

O espaço das salas é bastante iluminado, sendo que a sala 2 é a mais luminosa uma vez que possui bastantes janelas e vidros de tamanho superior ao normal e sem estores. Esta característica é bastante importante pois confere à sala muita luz, o que permite às crianças desenvolverem o trabalho de forma mais fácil e produtiva.

Como todas as salas de jardim de infância, estas estão divididas por áreas ou espaços, sendo que cada um deles comporta diversos objetivos para o desenvolvimento das crianças.

Quanto ao aquecimento das salas este é feito através de vários aquecedores pois a instituição não possui aquecimento central. No entanto no verão as salas tornam-se bastante quentes devido ao facto já apresentado anteriormente da presença de bastantes vidros e janelas de tamanho superior ao normal.

Em relação à segurança das salas, as tomadas não estão devidamente protegidas encontrando-se ao alcance das crianças. Já os aquecedores estão ligados a triplas que se encontram pela sala e também não estão protegidas. Há, em todas as salas, uma caixa de primeiros socorros.

Esta instituição apresenta vários documentos, sendo uns pertencentes a todos os jardins de infância do agrupamento de Escolas de São Miguel e outros apenas da sala em causa. Os que são comuns a todos os jardins são os seguintes: o Regulamento Interno, a Avaliação de Desempenho, o Projeto Curricular do Agrupamento, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Educativo. Entre os que cada sala constrói e desenvolve incluem-se: o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Projeto Curricular de Sala (PCS); sendo estes construídos de acordo com o tema geral proposto pelo agrupamento.

2.1.1.1 Recursos humanos

Quanto aos recursos humanos temos a componente letiva e a componente não letiva. Dentro da componente letiva ainda há a divisão do pessoal docente e do pessoal não docente, que são respetivamente, 2 educadoras e 2 assistentes operacionais, a que acresceram as 4 alunas estagiárias. Estes recursos humanos encontram-se nas duas salas de atividade letiva. A componente não letiva integra 3 animadoras socioculturais dedicadas à CAF.

2.1.1.2. Recursos materiais

No que concerne aos recursos materiais, a sala 2 (Fig. 1), possui, duas casas de banho, um gabinete onde se encontra material didático arrecadado e que serve também como vestiário para a educadora e assistente operacional, espaço de reuniões e de atendimento aos pais e onde se guardam também os arquivos de cada criança.

À entrada da sala 2, no lado esquerdo, há cabides pessoais identificados por autocolantes com a imagem de um objeto e o nome de cada criança, que serve para colocarem os bibes e as mochilas/lancheiras. As duas casas de banho também se encontram localizadas nessa zona e não são próprias para as crianças já que a louça é apta para adultos e escassa.

Há, distribuídos pela sala, vários armários onde estão guardados os materiais e jogos didáticos adequados às várias faixas etárias das crianças e às áreas. Está ainda disponível material audiovisual: um leitor de CD's, um computador apropriado para as crianças e outro para a educadora.

A um canto da sala encontra-se uma estande com vários livros pedagógicos que podem ser utilizados pelas crianças quando necessário.

Na CAF encontram-se também muitos jogos didáticos (pinos, bolas, arcos, puzzles, escorregas, entre outros) e material audiovisual, como uma televisão e DVD's. É nesta local que se realizam as refeições das crianças, as festas de aniversário e o convívio entre as crianças das duas salas.

Na sala 1, que possui o espaço exterior, o material encontra-se guardado numa arrecadação e podemos enumerar alguns, como pás, baldes, regador, fatos de carnaval, bolas, arcos, andas, entre outros.

2.1.2. Sala de atividades

A sala 2 (Fig.1) da Póvoa do Mileu encontra-se dividida em vários espaços. Estes devem favorecer e criar um clima de convivência entre as crianças e as crianças e os adultos o que beneficia o processo de ensino/aprendizagem. O Manual de Educação Infantil assegura que “O espaço da aula deve proporcionar uma sensação de ordem e de conforto, deve ter espaços para o trabalho individual e para o trabalho em equipa e deve permitir tanto a actividade como o relaxamento. E também deve dispor de uma ambientação estimulante” (2002, 327).

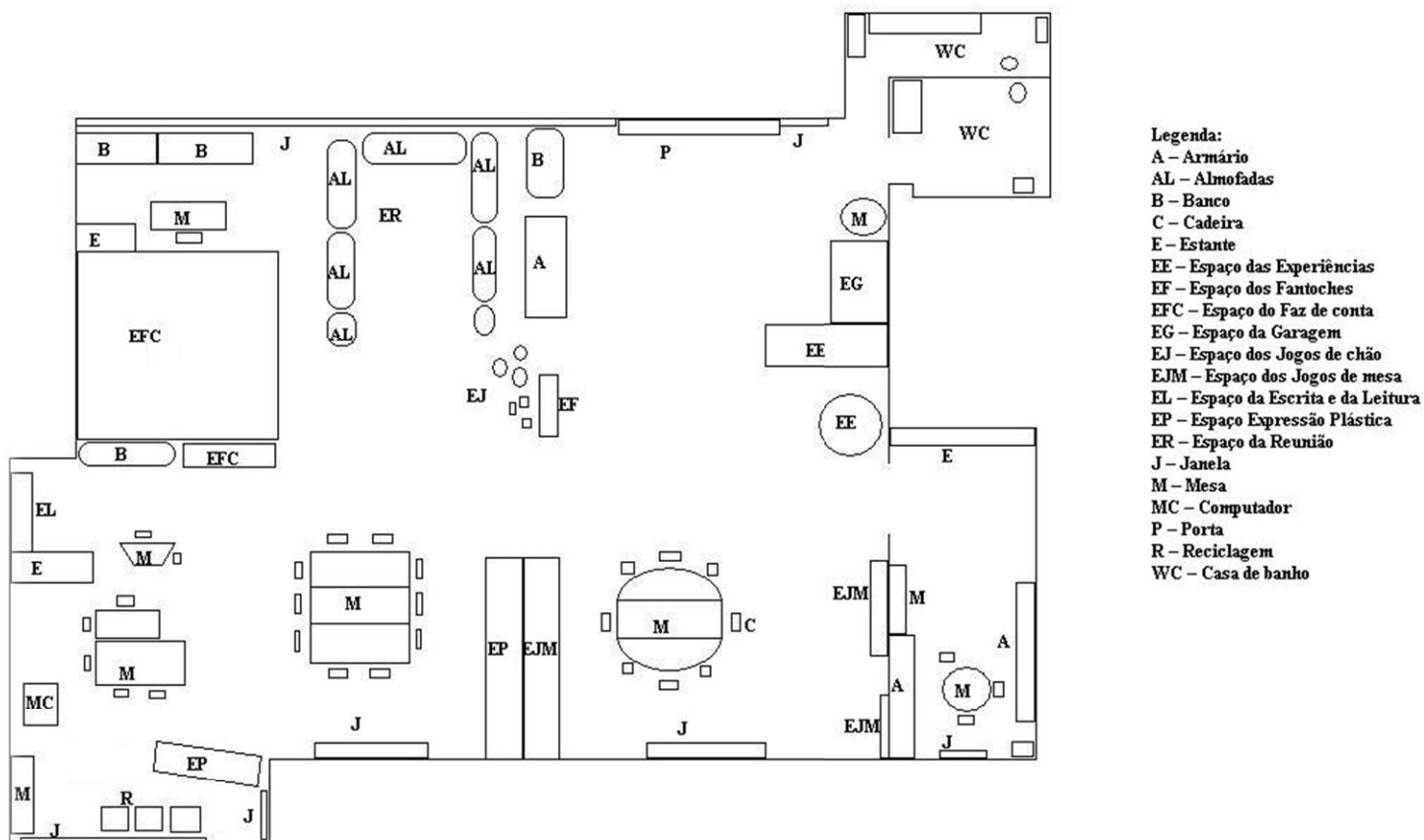


Figura 1 – Planta da sala 2.

Os espaços potencializam a aprendizagem em relação ao meio, aos jogos como recurso de aprendizagem e recorrem à responsabilidade no uso e conservação dos materiais, logo “Cada espaço está organizado segundo a lógica própria do tema escolhido e contém materiais específicos relacionados com o tema.” (Idem, 331).

Em todos os espaços existe um quadro de registo, no qual a criança coloca um cartão que tem um desenho e o seu nome, assim tanto a educadora como os pais sabem quais são as suas preferências.

Espaço das Experiências

O Espaço das Experiências tem como objetivos:

- favorecer a autonomia;
- incutir a responsabilidade de levar a experiência até ao fim;
- desenvolver a curiosidade e o desejo de querer saber;

- conhecer o meio próximo;
- desenvolver atitudes de observação e investigação;
- sensibilizar para as ciências;
- desenvolver hábitos de trabalho segundo o Método Científico;
- questionar;
- inferir;
- avaliar;
- desenvolver o espírito crítico.

Neste espaço as crianças podem manipular areia, fazer pesagens de vários objetos, utilizar diferentes tipos de lupas e de imans.

As regras deste espaço são:

- ✓ não atirar areia para o chão;
- ✓ deixar o material arrumado;
- ✓ não danificar o material;
- ✓ só podem estar, no máximo, 3 crianças de cada vez.

Espaço do Faz de Conta

No Espaço do Faz de Conta as crianças desenvolvem o contacto com os outros, o diálogo, a sua imaginação e o “poder ser” outra pessoa ou objeto.

“A expressão e comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma actividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interacção com os outros e apoiada pelos recursos existentes. Materiais que oferecem diferentes possibilidades de «fazer de conta», permitindo à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (Orientações Curriculares, 1997, 60).

Este espaço possui material variado para as criações das crianças. Dentro da casa podemos encontrar: uma mesa, bancos, um armário com pratos, talheres, copos, tachos, panelas e outros utensílios de cozinha, cestas, comida de plástico, tábua e ferro de engomar, enchidos, lareira, vaso com flores, fogão, forno, lava-loiça, armário com várias peças de roupa e lenços, cama, banquinha de cabeceira, nenucos, espelho, relógio, balança.

Os objetivos deste espaço são:

- desenvolver a identidade da criança;
- exteriorizar emoções;
- desenvolver o jogo simbólico;
- desenvolver a capacidade de improvisar;
- adquirir consciência do corpo humano.

Este espaço tem como regras:

- ✓ não danificar o material;
- ✓ deixar o material arrumado;
- ✓ só podem estar, no máximo, 5 crianças de cada vez.

Espaço dos Jogos de Mesa

Este espaço possui: puzzles, jogos de memória, blocos lógicos, legos, jogos de enfiamento, jogos de construção e jogos de correspondência.

Os objetivos deste espaço são:

- respeitar as outras crianças;
- desenvolver a autonomia pessoal;
- incrementar a confiança;
- conhecer as regras do jogo;
- explorar diferentes materiais;
- ordenar;
- formar padrões;
- desenvolver a noção de número;
- reconhecer símbolos;
- identificar números;
- dispor corretamente o jogo;
- reconhecer cores e objetos.

As regras deste espaço são:

- ✓ deixar o material arrumado;
- ✓ não danificar o material.

Espaço dos Jogos de Chão

Este espaço disponibiliza jogos de construção.

Tem como objetivos:

- respeitar as outras crianças;
- desenvolver a autonomia pessoal;
- incrementar a confiança;
- conhecer as regras do jogo;
- explorar diferentes materiais;

- formar padrões;
- desenvolver a noção de número;
- ✓ reconhecer cores e objetos.

As regras são:

- ✓ não estragar os materiais;
- ✓ deixar tudo arrumado ao terminar;
- ✓ não espalhar o jogo por outros espaços;
- ✓ só podem estar, no máximo, 5 crianças de cada vez.

Espaço da Escrita e da Leitura

Neste espaço as crianças manipulam livros e letras, são transportadas a universos fantasiosos através da “leitura” de imagens e do que memorizaram, “escrevem” não tendo em conta as regras da Língua Portuguesa.

Podemos encontrar neste espaço: livros, cadernos (das crianças mais velhas), quadro magnético, letras, jornais e revistas.

Os objetivos deste espaço são:

- promover o hábito da leitura;
- manipular os livros;
- desenvolver a expressão oral;
- respeitar os livros;
- estimular o imaginário e o sentido estético.

Tem como regras:

- ✓ não rasgar os livros;
- ✓ não sujar os livros;
- ✓ só podem estar, no máximo, 4 crianças de cada vez.

Espaço da Expressão Plástica

Neste espaço a criança utiliza materiais, instrumentos específicos e códigos próprios para o seu desenvolvimento. No seu contexto a criança exprime as suas vivências individuais ou de grupo, reproduz momentos de atividades, passeios, ou histórias, ou seja, materializa os seus sentimentos, dúvidas e experiências.

Este espaço contém: lápis de cor, canetas de feltro, giz colorido, lápis de cera, tesouras, colas, materiais recicláveis, folhas brancas, picos e esponjas, plasticina, tintas, pincéis e um cavalete.

Este espaço pretende:

- estimular a criatividade;
- desenvolver o sentido estético;
- adquirir hábitos de observação visual e retentiva das linhas e formas dos objetos;
- desenvolver destreza manipulativa, mediante diferentes técnicas e materiais;
- observar e explorar a plasticidade dos corpos.

E tem como regras:

- ✓ ter cuidado com os materiais;
- ✓ partilhar os materiais.

Espaço da Reunião

Neste espaço ocorrem as reuniões, diálogos e exploração de temas, entre a educadora e as crianças, que cantam e fazem a rotina (marcação das presenças, lanche com estrelas, o tempo meteorológico, calendário e data do dia).

Este espaço tem como objetivos:

- conhecer o meio próximo;
- desenvolver atitudes de observação e investigação;
- questionar;
- inferir;
- avaliar;
- desenvolver o espírito crítico;
- exteriorizar emoções;
- respeitar as outras crianças;
- desenvolver a expressão oral;
- estimular o imaginário.

Este espaço tem como regras:

- ✓ respeitar os colegas;
- ✓ fazer silêncio quando a educadora ou os colegas estão a falar;
- ✓ levantar a mão quando se quer falar.

Espaço da Garagem

Este espaço possui um tapete com a planta de uma cidade e suas estradas, uma garagem, vários tipos de transportes e alguns sinais de trânsito.

O espaço da garagem tem como função desenvolver regras relacionadas com o código da estrada, como por exemplo, os sinais de trânsito, para que servem as passadeiras, entre outros.

Podem estar neste espaço três crianças em simultâneo.

Espaço dos Fantoches

Neste espaço há vários fantoches e um fantocheiro. E podem participar apenas duas crianças de cada vez.

Este espaço tem como objetivos:

- desenvolver expressão oral.

Tem como regras:

- ✓ arrumar os materiais;
- ✓ não danificar o material;
- ✓ respeitar os colegas;
- ✓ só podem estar, no máximo, 2 crianças de cada vez.

Espaço da Expressão Musical

Encontra-se localizado à entrada da sala e possui vários instrumentos construídos com matérias recicláveis. Como maracas, tambores, pandeiretas.

Este espaço tem como objetivos:

- desenvolver a criatividade;
- manipulação de diferentes materiais.

Tem como regras:

- ✓ ter cuidado com os materiais;
- ✓ respeitar os colegas.

Espaço da Informática

Neste espaço há um computador infantil adaptado às necessidades das crianças, que pode ser usado por duas crianças em simultâneo.

Este espaço tem como objetivo:

- fomentar a curiosidade.

Tem como regras:

- ✓ ter cuidado com o material;
- ✓ respeitar os colegas;
- ✓ só podem estar, no máximo, 2 crianças de cada vez.

“Supermercado Cogumelo”

Neste espaço podem encontrar: produtos de higiene, produtos de limpeza, produtos alimentares, carrinho das compras e máquina registadora.

Este espaço pretende:

- adquirir hábitos necessários no dia a dia.

Tem como regras:

- ✓ arrumar todo o material;
- ✓ respeitar as ideias das outras crianças;
- ✓ só podem estar, no máximo, 4 crianças de cada vez.

A meio do 3.º Período foi feita uma alteração na planta e o novo espaço passou a designar-se “Ginásio Campeão” ficando no lugar do “Supermercado Cogumelo”.

Este espaço tem: bolas saltitantes, alteres, barra de peso, pesos para os pés, arcos, cordas e um colchão.

As regras de utilização deste espaço são as seguintes:

- ✓ não ocupar os outros espaços;
- ✓ não estragar os materiais;
- ✓ só podem estar, no máximo, 3 crianças de cada vez.

2.2. Escola n.º 1 do Espírito Santo (PES II)

A Escola Básica n.º 1 do Espírito Santo encontra-se localizada na Rua Paiva Couceiro, no centro histórico da Guarda, embora já fora das muralhas da cidade. Tal confere-lhe uma localização privilegiada, por estar perto de muitos serviços e de um variado leque de comércio.

No que concerne aos serviços podemos encontrar instituições bancárias, a Segurança Social, várias forças policiais (GNR, PSP), os correios, a Câmara Municipal, os hospitais, farmácias, a repartição das finanças, o estádio municipal, a Biblioteca Municipal Eduardo Lourenço, o Museu da Guarda, o Teatro Municipal da Guarda, a Escola do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico de Santa Clara onde se situa a sede do agrupamento de escolas da Área Urbana da Guarda e ao qual pertence a escola Espírito Santo.

Quanto ao comércio existente encontramos: cafés e restaurantes, pastelarias/padarias, diferentes tipos de lojas (sapatarias, pronto a vestir, ourivesarias, entre outras), mercearias (lojas antigas e tradicionais), os centros comerciais Vivaci e Garden.

A escola está envolvida de muita história e cultura. Nas suas imediações próximas encontramos as muralhas da antiga cidadela, bem como as portas de entrada e saída. O centro da cidade mais alta de Portugal é dotado de vários monumentos que representam muito bem a história desta cidade, como a Torre dos Ferreiros e a Torre de Menagem, a que acrescem grandiosas igrejas: a Sé Catedral, a Igreja de São Vicente e a Igreja da Misericórdia. Encontramos, ainda, estátuas de grandes figuras históricas (D. Sancho I, Augusto Gil).

2.2.1. Caracterização da instituição escolar

A Escola Básica n.º 1 do Espírito Santo é composta por dois pisos. No primeiro piso estão localizadas duas salas de aula, a receção, uma sala polivalente, a sala dos professores, casas de banho (para adultos e para os alunos) e uma sala de convívio para os adultos. No segundo piso apenas se encontram duas salas de aula.

Envolvendo a escola há um pátio com uma zona de baloiços e com espaço livre para as brincadeiras dos alunos durante os intervalos.

2.2.1.1. Recursos humanos

Quanto aos recursos humanos, a escola possui 4 professores, sendo que cada um é titular de uma turma dos 4 anos de escolaridade; há 3 assistentes operacionais, 2 professores coadjuvantes, bem como 1 professora de apoio educativo especial e por fim 6 professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (nas áreas de Inglês, TIC, Apoio ao Estudo, Atividade Física e Desportiva).

2.2.1.2. Recursos materiais

Esta é uma sala ampla e com muita luminosidade, uma vez que possui 3 janelas de tamanho significativo.

Relativamente aos recursos materiais, a sala n.º 3 possui (Fig. 2):

- 19 mesas;
- 30 cadeiras;
- 4 armários;
- 1 computador;
- 1 quadro branco;
- 1 retroprojektor;
- 1 caixote do lixo;
- 3 aquecedores;
- 3 placares;
- vários materiais didático-pedagógicos.

2.2.2. Sala de aula

A figura 2 representa a planta da sala de aula do 4.º ano.

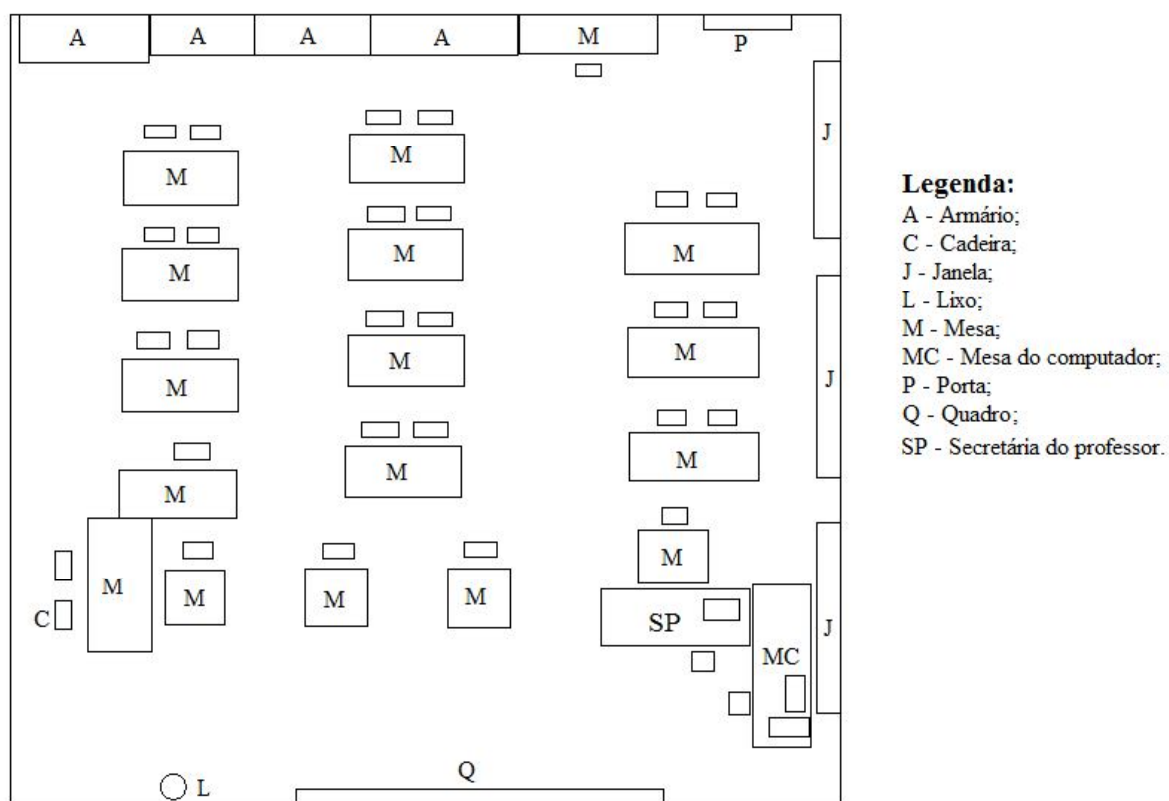


Figura 2 – Planta da sala do 4.º ano.

Todo o material atrás referido está adequado aos alunos da turma, excetuando um par de cadeiras que são altas demais para as mesas. Uma outra questão é o facto do quadro estar a uma altura apropriada de forma a possibilitar a escrita por todos os alunos.

No que concerne aos armários, estes são de fácil acesso, estando organizados e arrumados. Os mesmos têm como função guardar os dossiês e materiais de cada aluno.

As mesas e cadeiras estão dispostas por filas, sendo que os alunos se encontram a pares, à exceção de 5 alunos que estão sozinhos.

Todo o material existente na sala é suficiente e bastante apropriado para os 25 alunos da turma.

Há, também, um quadro com as regras que os alunos devem respeitar na escola.

Relativamente à segurança na sala de aula, referimos que não há nenhum extintor na mesma, apenas na sala de convívio, no piso térreo. Nesta mesma sala há ainda uma caixa de primeiros socorros.

Capítulo 2 – Descrição de Processo da Prática de Ensino Supervisionado

1. Caraterização do grupo de crianças (PES I)

1.1. Caraterização socioeconómica

A observação de cada criança permite-nos compreender as dificuldades e obstáculos que cada criança possui, o seu meio familiar, bem como os seus comportamentos, permitindo que haja uma maior intervenção por parte do educador de infância.

Como se pode observar na figura 3, o número de crianças da sala 2 é reduzido – 9 crianças.

Número de Crianças	Idade	Sexo Masculino	Sexo Feminino
9	3 Anos	1	1
	4 Anos	2	1
	5 Anos	3	1
	Total	6	3

Figura 3 – Distribuição das crianças por género.

Estas crianças têm idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, constituindo assim um grupo heterogéneo. No entanto, não é apenas a nível das idades que o grupo é heterogéneo, mas também a outros níveis.

Na sala 2, o sexo masculino está em maioria, havendo 6 rapazes e apenas 3 raparigas.

Comparando as idades com o género das crianças verificamos que há 1 rapaz e 1 rapariga com 3 anos, 2 rapazes e 1 rapariga com 4 anos e 3 rapazes e 1 rapariga com 5 anos de idade (Gráfico 1).

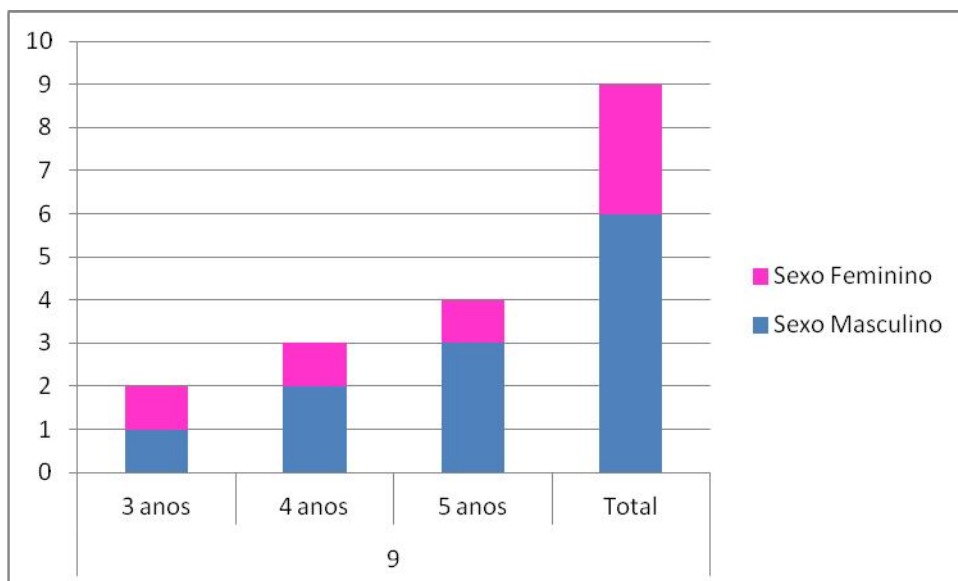


Gráfico 1 - Número de crianças do sexo masculino e do sexo feminino tendo em conta a idade.

Acerca das habilitações literárias dos pais, podemos referir que os pais das crianças, na sua maioria têm um grau elevado de estudos, sendo que a maior parte tem uma licenciatura, como se pode observar na figura 4. Dos 18 inquiridos, 12 pais possuem um grau académico superior (Gráfico 2).

Habilitações Literárias	Número de Pais
6.º ano	1
8.º ano	2
11.º ano	1
12.º ano	2
Bacharelato	3
Licenciatura	7
Mestrado	1
Doutoramento	1

Figura 4 - Habilitações literárias dos pais.

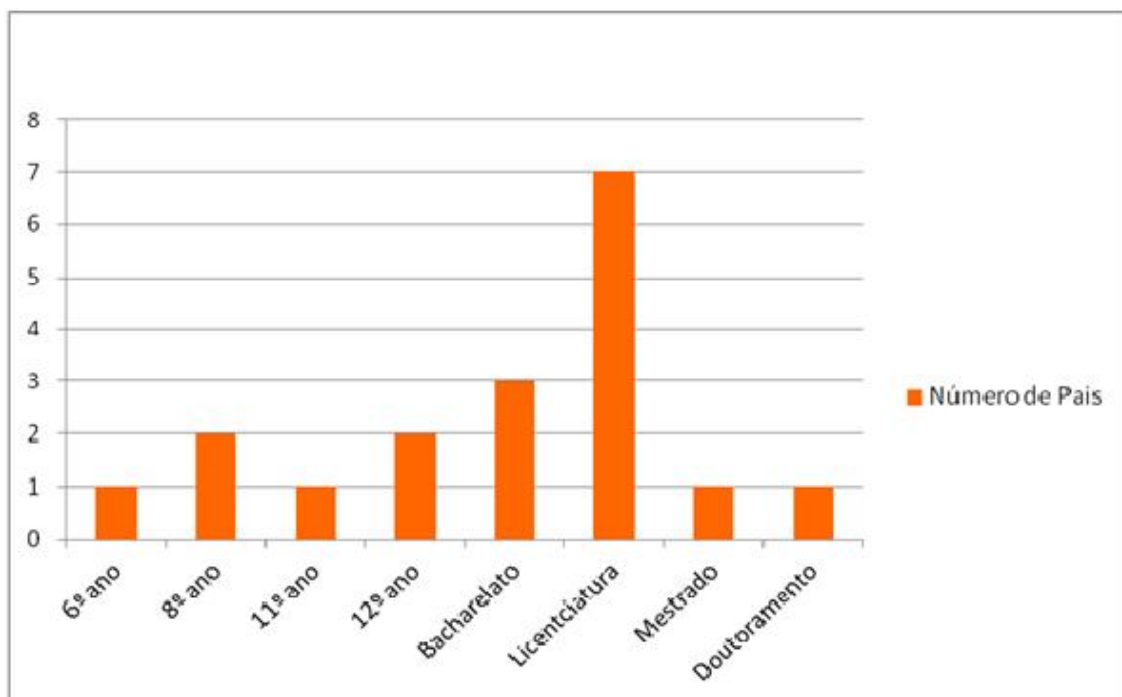


Gráfico 2 – Número de pais e respetivas habilitações literárias.

1.2. Caracterização psicopedagógica

As crianças do período pré-escolar encontram-se no estágio pré-operatório. Este estágio vai dos 2 aos 7 anos e corresponde ao período em que “a criança desenvolve um sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio” (Papalia, 2001, 24)

Tendo em conta o mesmo autor acima referido passamos a apresentar as características mais importantes no período pré-escolar. Porém é importante salientar que tudo o que apresentamos a seguir é, tendo em conta crianças ditas normais e com um desenvolvimento dito normal.

1. Desenvolvimento físico

a) Mudanças fisiológicas

É por volta dos 3 anos que as crianças começam a perder a cara de bebé (cara redonda e bochechuda) ganhando uma aparência mais atlética. A nível corporal começam a desenvolver os músculos abdominais o que lhes permite que a barriga diminua, ao mesmo tempo o tronco, os braços e as pernas ficam mais compridos. Neste período de vida das crianças crescem, normalmente, 5 a 8 centímetros e ganham 2 a 3 quilos por ano. A nível da dentição, por volta dos 3 anos a criança já tem os primeiros 20 dentes, podendo assim mastigar tudo o que quiser, e aos 6 anos desenvolve a dentição definitiva. Para que todo este desenvolvimento seja possível e conseguido é necessário a criança ter uma alimentação saudável e uma boa higiene.

b) Desenvolvimento motor

É nesta fase que as crianças fazem grandes progressos ao nível da motricidade grossa e fina, nomeadamente, correr, saltar, abotoar e desenhar. É de igual forma neste período que definem a preferência pela mão direita ou pela mão esquerda, definindo assim se serão destros ou esquerdinos.

Abordando de seguida as competências grossas, podemos referir que as crianças no período pré-escolar, aos 3 anos ainda não conseguem virar ou parar de forma rápida; mas aos 4 anos já conseguem; e aos 5 anos conseguem sem qualquer tipo de dificuldade. Ao nível da capacidade de saltar aos 3 anos saltam, a nível de distâncias, uma média de meio metro; aos 4 anos quase conseguem saltar um pouco mais; e só aos 5 anos conseguem chegar a 1 metro de distância. Uma outra variante de saltar, é saltar ao pé coxinho e neste ponto aos 3 anos as crianças conseguem saltar num só pé, sendo estes saltos irregulares; aos 4 anos conseguem dar 4 a 6 saltos num só pé; aos 5 anos conseguem saltar facilmente num só pé percorrendo uma distância de 5 metros. As crianças de 3 anos conseguem subir escadas sem ajuda e alternando os pés; as de 4 anos já conseguem subir e descer alternando os pés, mas no caso de descer

necessitam de apoio; aos 5 anos conseguem subir e descer sem qualquer tipo de ajuda. Todas estas atividades atrás mencionadas, aquando bem desenvolvidas, são uma base para os diferentes desportos, bem como para a dança, entre outras atividades que se podem iniciar neste período.

Referindo as competências motoras, passamos de imediato às competências finas. E quanto a estas podemos dar alguns exemplos de tarefas que as comportam, como: apertar os atacadores dos sapatos, abotoar os botões, cortar utilizando a tesoura, desenhar e pintar, ou seja, todas as tarefas que envolvam a coordenação óculo-manual e pequenos músculos. Estas competências permitem à criança uma maior autonomia, bem como responsabilidade por si e pelo seu corpo.

À medida que as crianças adquirem as competências grossas e finas, que atrás indicámos, estas ficam habilitadas e aptas para adquirirem novas competências de nível mais complexo.

2. Desenvolvimento cognitivo

Neste estágio as crianças têm um desenvolvimento notório a nível da função simbólica, da compreensão das identidades, da compreensão da causa e efeito, da capacidade para classificar e da compreensão do número. Tais capacidades só ficarão completamente desenvolvidas no período escolar.

O período pré-operatório apresenta algumas limitações, a centração e o egocentrismo. Entende-se por centração a incapacidade que a criança tem de se descentrar perante uma situação, ou seja, a criança centra-se apenas num determinado aspeto da mesma, não conseguindo pensar ao mesmo tempo noutros aspetos. O egocentrismo é uma forma de centração, e define-se como sendo uma incapacidade da criança ver o ponto de vista dos outros, centrando-se apenas no seu ponto de vista.

Dentro do desenvolvimento cognitivo encontramos um ponto essencial correspondente ao período escolar: o desenvolvimento da linguagem. Durante a educação pré-escolar a criança é bastante ativa e curiosa; vai colocando várias questões sobre tudo o que a rodeia e, conseqüentemente, vai desenvolvendo as suas competências linguísticas. Em paralelo, verifica-se um melhoramento do vocabulário, da gramática e da sintaxe.

Ao nível do vocabulário, a criança ao ouvir uma palavra duas ou três vezes consegue absorver o seu significado, por inferência dos contextos em que a palavra é usada. Podemos aqui salientar que a criança consegue mais facilmente assimilar o nome de objetos do que os verbos (ações).

Quanto à gramática e sintaxe uma criança de 3 anos já usa o plural e o pretérito passado, e diferencia entre o *eu*, *tu* e *nós*. Aos 4/5 anos consegue fazer uma frase que contenha entre quatro a cinco palavras e usa preposições, tais como: *em cima*, *em baixo*, *dentro*, *sobre* e *atrás*.

3. Desenvolvimento psicossocial

Para desenvolvermos este ponto é importante referir o que aqui se aborda, como por exemplo a imagem e a descrição que a criança faz de si (*self*). Isto reporta-nos para o autoconceito, sendo este a imagem que temos de nós próprios. Ou seja, o que somos, as nossas capacidades, os nossos traços. No entanto a criança incorpora na sua imagem aquilo que os outros veem. Só por volta dos 4 anos é que vai ocorrer uma mudança no seu autoconhecimento, sendo capaz de perceber que é ela que está presente numa fotografia.

Um outro aspeto a apontar neste nível é a compreensão das emoções. Esta não existe sem que a criança tenha adquirido primeiramente o que atrás enunciámos, o facto da mesma se autoconhecer. Exemplo de emoções e sentimentos que são só compreendidas após esta fase são a vergonha e o orgulho, ou seja, os sentimentos mais complexos.

A nível das emoções pode ainda surgir uma limitação, sendo que esta ocorre quando a criança experiencia várias emoções ao mesmo tempo. Só a partir dos 4 anos e gradualmente até aos 12 anos, a criança vai compreendendo todas essas emoções.

Papalia (2001, 355), referindo Erikson, indica que as crianças em período pré-escolar conseguem fazer e querem fazer mais e mais, mas estando na terceira crise do desenvolvimento da personalidade, iniciativa vs culpa, vão ao encontro de algumas regras impostas pela sociedade. A criança para conseguir ultrapassar esta crise tem de separar a sua parte infantil da parte que se está a tornar adulta. A parte que permanece infantil é aquela que tem o desejo de tentar coisas novas e testar poderes novos, enquanto que a parte que se está a tornar adulta examina se os seus motivos e ações são adequados.

Qualquer uma das capacidades mencionadas anteriormente é importante para o desenvolvimento da criança. Para tal os educadores têm que estar sempre atentos às capacidades físicas, cognitivas e psicossociais de cada criança.

1.3 Caraterização das crianças de acordo com as várias áreas

1.3.1. Área de Formação Pessoal e Social

Segundo as Orientações Curriculares (1997, 51) a Área de Formação Pessoal e Social

“corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.”

É uma área transversal, pois em todas as outras áreas é necessário os alunos terem consciência e conseguirem resolver problemas do seu dia a dia. Um outro aspeto importante é o facto desta área promover na criança valores necessários à vida social, tais como: autonomia, liberdade, solidariedade, respeito, independência e iniciativa.

O grupo tem a rotina bem interiorizada uma vez que a educadora deixava uma das crianças mais velhas executar a rotina da manhã, na qual esta era sempre bem sucedida tanto na sua elaboração como a orientar as outras crianças. Também ao nível do lanche, as crianças só começavam a comer quando estivessem todas sentadas à mesa e recebessem a ordem de algum adulto. Após o lanche, sabiam que tinham que guardar as lancheiras/mochilas nos respetivos cabides e ir diretamente para o seu respetivo lugar no espaço da reunião.

A maioria das crianças já possui valores bem como a sua compreensão. Baseamo-nos na análise das suas atitudes e comportamentos ao nível da interação com os outros para as caracterizarmos: quase todas as crianças respeitam a sua vez nas filas, excetuando na criança mais nova; ajudam-se mutuamente a arrumar os materiais da sala; esperam a sua vez de falar, colocando a mão no ar para intervir; pedem para ir ao lixo ou à casa de banho; dizem “obrigada” e “se faz favor”.

As crianças desta sala são autónomas e independentes na escolha das tarefas, bem como dos materiais, na exposição de opiniões e sugestões em qualquer momento e sobre qualquer assunto.

A nível estético apresentam um elevado gosto pela arte, e a maioria dos trabalhos são de desenhos perceptíveis e de fácil leitura tanto pelas crianças como pelos adultos.

1.3.2. Área de Expressão e Comunicação

Tal como nos referem as Orientações Curriculares (1997, 56), a Área de Expressão e Comunicação “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.” A mesma fonte refere esta área como “uma área básica de conteúdos”, pois foca pontos fulcrais do desenvolvimento e da aprendizagem e “engloba instrumentos fundamentais

para a criança continuar a aprender ao longo da vida.” Ao entrar para o jardim de infância a criança já possui algumas noções básicas dos diferentes domínios que esta área comporta. Estas noções constituem o ponto de partida da educação pré-escolar, pois é a partir destas que o educador proporciona o contacto com as diferentes formas de expressão e comunicação e com novas experiências.

Um das grandes virtudes que as expressões têm, é o facto de serem um meio de comunicação e permitirem a sensibilização estética.

Expressão Motora

No domínio da Expressão Motora o corpo da criança é o sustento fundamental, pois é através dele que esta expressão se desenvolve, se executa, se domina. É, aos poucos, desde o seu nascimento, que a criança vai tomando consciência e controlando o seu corpo e, ao entrar no jardim de infância, já possui diversas noções básicas, tais como andar, ultrapassar obstáculos, manipular objetos, entre outros. No entanto, é na educação pré-escolar que a criança vai melhorar e ampliar este tipo de ações. Através da Expressão Motora o educador proporciona à criança situações de motricidade global e motricidade fina, com o objetivo, referido anteriormente, da criança aprender a utilizar e dominar o seu corpo.

No respeitante à turma em análise, verificámos que a maioria das crianças está bem desenvolvida, segundo a sua faixa etária, pois conseguem correr, saltar, deslizar, baloiçar, rodopiar sem dificuldade, bem como conseguem na perfeição inibir o movimento. O que nos tipifica o seu nível de motricidade grossa.

Em relação à motricidade fina, quase todas as crianças, excetuando as mais novas, conseguem lançar e apanhar bolas, bem como manipular outro tipo de objetos (arcos, cordas, etc.). Ainda nesta expressão pudemos verificar que todas as crianças conseguem articular os sons e ritmos com o movimento do corpo.

Expressão Dramática

As Orientações Curriculares (1997, 59) referem que “a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) (...)”, ou seja, esta expressão baseia-se sobretudo nas interações e relações da criança com o outro e por vezes consigo própria. Com estas interações as crianças têm a possibilidade de ver, conhecer e apreciar as diferentes reações dos colegas, criando assim situações de comunicação, que pode ser verbal ou não verbal.

Todo o grupo está bastante desenvolvido em relação ao jogo simbólico, pois apresenta um grande à-vontade, principalmente, em situações ocorridas no espaço do faz de conta, bem como um elevado regime de interação entre os elementos do grupo.

Expressão Plástica

Neste contexto as crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos. Esta expressão está intimamente ligada com a expressão motora, uma vez que a expressão plástica requer muito da motricidade fina, o que se verifica em tarefas como recortar, desenhar, pintar, colar, entre outras.

O grupo encontra-se todo bem desenvolvido nesta expressão pois os trabalhos são sempre elaborados com gosto e rigor.

Todas as crianças sabem manusear o pingo e a cola, e apenas os mais novos têm alguma dificuldade com a tesoura.

Expressão Musical

A Expressão Musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos que a criança pode produzir ou explorar espontaneamente. Passa, também, pelo identificar e produzir de sons, bem como pelo trabalho sobre diversos aspetos que caracterizam os sons: intensidade, altura, timbre e duração. Importante ainda referir que esta expressão se baseia em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar.

No que refere ao escutar, tocar e criar, todas as crianças manifestam a capacidade de escutar com atenção as músicas, sons e ritmos apresentados; bem como memorizá-los, dançar ao som da música, sons ou ritmos e ainda cantar músicas que lhes foram ensinadas, para além das que já tinham interiorizado.

Linguagem Oral

A Linguagem Oral constitui um grande objetivo da educação pré-escolar, pois é neste período que a criança tem que adquirir um maior domínio da linguagem e cabe ao educador essa função. Este tem que escutar cada criança, valorizar a sua contribuição para o grupo, comunicar com cada criança, dar espaço a que cada uma fale, fomentar o diálogo entre as crianças, promovendo assim o gosto pela comunicação.

As crianças mais velhas apresentam um grande domínio da linguagem oral, possuindo um alargado vocabulário e mostrando interesse pela comunicação o que as leva a construir frases corretas e complexas e a adquirir um maior domínio da expressão e comunicação. Estas crianças têm aptidão para as rimas: numa atividade desenvolvida por nós conseguiram encontrar uma palavra que rimasse com o seu nome e construíram uma rima.

Uma criança, no entanto, apresenta dificuldades da expressão oral: faz troca efetiva do “r” pelo “l” (exemplo: em vez de pronunciar “carro” diz “calo”, em vez de dizer “garrafa” diz “galafa”).

Há uma criança de nacionalidade espanhola e, como em casa ainda se fala nessa língua, ela muitas vezes confunde-as e não se lembra ou não sabe mesmo pronunciar algumas palavras em português. Consequentemente a sua oralidade acaba por não ser o seu forte, o mesmo acontece a nível do vocabulário, que se verifica ser muito pobre.

Uma das crianças de 4 anos apresenta muitas dificuldades em participar, em se expressar, em dar opiniões, e como a maior parte do tempo está distraída, mais dificuldades apresenta, pois não consegue construir uma opinião e como também não ouve a dos colegas não tem capacidade de intervir.

As crianças mais novas apresentam algum domínio da linguagem oral, mostram interesse pela comunicação mas têm alguma dificuldade em expressar os seus pensamentos, usando vocabulário significativo, porém mostram interesse pela comunicação.

Linguagem Escrita

No que concerne à Linguagem Escrita, cabe ao educador explorar a escrita e a leitura que fazem parte do dia a dia da maioria das criança. As primeiras imitações da escrita da criança vão evoluindo ao longo do tempo, indo de garatujas à imitação de letras ou sílabas. Esta imitação ocorre muito quando as crianças escrevem os seus nomes, quando dizem que um certo objeto começa com a mesma letra que a do seu nome, entre outros. Mesmo se as tentativas de escrita falharem cabe ao educador valorizar e encorajar as crianças a tentar novamente.

As crianças utilizam o desenho para se exprimir, contar histórias ou substituir palavras, o que quer dizer que a comunicação e a expressão muitas vezes estão associadas, complementando-se.

A escrita serve para desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos, sonhos, entre muitas outras coisas. Mas é através do contacto com o livro que, segundo as orientações curriculares, “as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (1997, 70). Então é necessário ter em atenção a estética literária e a plástica.

As crianças mais velhas já sabem escrever o seu nome com letras maiúsculas e imitam e copiam palavras. Já possuem consciência de algumas regras da escrita, como por exemplo reconhecem o facto de que a escrita se inicia no canto superior esquerdo e se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo. Estas crianças possuem uma grande facilidade na compreensão de diferentes textos, demonstrando isso na recontagem de histórias, na sua análise, no apontar das personagens, e pela referência de pormenores interessantes.

Quanto às crianças de 4 anos, verificámos que já sabem escrever o seu nome, mas ainda não têm consciência das regras da escrita. As mais novas estão a iniciar este processo espontaneamente. Estas crianças compreendem os diferentes textos e conseguem apontar personagens e ações mas, como mencionado acima, têm dificuldades em exprimir-se.

Domínio da Matemática

A matemática é aprendida espontaneamente pela criança através de interações com o meio, mas cabe à educação pré-escolar explorar e desenvolver o papel da matemática na estruturação do pensamento, bem como esclarecer as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, através de experiências desenvolvidas no quotidiano de cada criança.

A maioria das crianças mais velhas têm completa noção de tempo e espaço, bem como das relações entre objetos (longe e perto; dentro, fora e entre; aberto e fechado; em cima e em baixo), consegue classificar objetos de acordo com uma ou várias propriedades, o que lhes permite formar conjuntos (forma, cor, etc.), bem como seriar e ordenar (altura, tamanho, espessura, etc.). Possuem a noção de número quer na sua ordinalidade quer na sua cardinalidade. Ainda na formação de padrões reconhecem a sequência dos dias da semana e também a sequência dos números naturais. São capazes de resolver problemas e obstáculos, dando uma explicação lógica coerente e com seguimento.

Uma das crianças tem algumas dificuldades, não conseguindo contar além do 10 e não reconhecendo muito bem os números. Aliás não tem ainda adquirida a noção de tempo e espaço.

As crianças mais novas compreendem relações entre objetos (longe e perto, aberto e fechado, em cima e em baixo), conseguem classificar objetos de acordo com uma propriedade, o que lhes permite formar conjuntos (forma, cor, etc.), bem como seriar e ordenar (altura, tamanho, espessura, etc.). Estas crianças conseguem contar até 5.

1.3.3. Área de Conhecimento do Mundo

Como as áreas anteriormente mencionadas, esta também se encontra ligada à Área de Expressão e Comunicação através da exploração e limitação de si, dos outros e dos espaços, o que contribui para o melhor conhecimento do mundo. Mas está também ligada à Área de Formação Pessoal e Social através da forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros, com a sociedade e o mundo físico.

Esta área desenvolve-se bastante no contexto exterior, nomeadamente, o espaço do recreio, as visitas de estudo e os passeios no jardim, atividades que posteriormente se abordam na sala. Neste âmbito e segundo as Orientações Curriculares é essencial que as crianças possuam “a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica.” (1997, 85).

No grupo que estamos a analisar vemos que todas as crianças são muito participativas, ativas e curiosas. A curiosidade deve ser alargada na educação pré-escolar através de experiências e atividades que constituem oportunidades de descoberta e exploração do mundo.

O grupo de crianças já sabe nomear alguns equipamentos e utensílios, utilizar objetos para construir novas formas, reconhecer e designar diferentes cores, sensações e sentimentos, dizer o seu nome completo, a sua idade, situar-se socialmente na família, conhecer aspetos do ambiente natural e social. Ainda dentro desta área podemos afirmar que estas crianças conhecem as partes do corpo, bem como alguns órgãos, alguns animais e plantas, e no que respeita a alguns insetos, pudemos observar que conseguem identificar alguns que aparecem na primavera. Têm ainda conhecimentos sobre meteorologia, e algumas noções relativas à geografia.

A Área do Conhecimento do Mundo engloba ainda dois pontos importantes a desenvolver nas crianças: a educação para a saúde e a educação ambiental. Estas crianças sabem o porquê de lavar as mãos antes das refeições e após irem à casa de banho, bem como a necessidade de se agasalharem no inverno e usarem roupa mais leve quando está calor, o porquê de haver horários certos para as refeições e o porquê de não abusar de determinados alimentos. Relativamente à educação ambiental, têm noção da importância de manter o espaço limpo e arrumado – como se via nas ocasiões em que colocavam o lixo no caixote do lixo – bem como arrumar os materiais utilizados.

Nas crianças mais novas pudemos observar o referido, com algumas exceções: ainda não percebem alguns sentimentos, não sabem o seu nome completo.

2. Caraterização da turma (PES II)

2.1. Estudo sociocultural da turma

“Os anos intermédios da infância, desde os 6 aos 11 anos, são frequentemente designados por anos escolares porque a escola constitui a experiência central desta fase de vida – um ponto fulcral para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial” (Papalia et al, 2001, 391).

No que concerne ao *desenvolvimento físico* podemos afirmar que as crianças, nesta fase, gostam muito de tentar novas experiências em que utilizam o corpo, tornando-se mais fortes, rápidas e coordenadas.

Em relação ao género, neste período, não se verificam muitas diferenças, apenas mais próximo da puberdade se irão notar. No entanto, são visíveis diferenças como: os rapazes têm aptidão para correr mais rápido, saltar mais alto, lançar mais longe e ter mais força que as raparigas. Isto ocorre devido ao crescimento em tamanho e força do género masculino e ao aumento da corpulência no género feminino, mas principalmente devido às diferentes expectativas culturais e experiências, aos diferentes níveis de treino e diferentes taxas de participação, ou seja, certas competências são ensinadas de forma rotineira aos rapazes, enquanto que às raparigas não o são.

No que respeita ao *desenvolvimento cognitivo*, Piaget, citado por Papalia (2001, 420), refere que as crianças nesta fase encontram-se no estágio das operações concretas. Tal estágio é caracterizado por as crianças serem menos egocêntricas e conseguirem realizar operações mentais para resolver problemas concretos; pensam logicamente, pois têm em consideração múltiplos aspetos de uma situação; comunicam mais eficientemente e são mais flexíveis nos julgamentos morais. Porém, o seu pensamento é ainda limitado em relação a situações reais, tanto no aqui e agora, como no pensamento abstrato. Também possuem uma maior compreensão das diferenças entre fantasia e realidade, de classificação, das relações lógicas, de causa e efeito, dos conceitos espaciais e de conservação, e mostram uma maior competência com os números.

Em relação ao *desenvolvimento psicossocial* podemos referir que, nesta fase, as crianças vão desenvolver a compreensão e controlo das emoções, conceitos mais realistas e complexos sobre elas próprias e o seu valor pessoal. O julgamento de si torna-se mais realista, equilibrado e compreensivo, definindo-se a sua autoestima.

A autoestima liga aspetos cognitivos, emocionais e sociais da personalidade, ou seja, se a criança tiver uma alta autoestima tende a ser alegre, comunicativa, extrovertida, por outro lado, a criança com baixa autoestima propende a ser deprimida, o que baixa os seus níveis de energia, afetando a realização da criança na escola e noutros contextos.

É nesta fase que há interiorização de emoções de vergonha e de orgulho. Com o crescimento progredem a compreensão e o controlo das emoções negativas, podendo haver adaptação do comportamento em conformidade. Acresce a compreensão da diferença entre ter uma emoção e exprimi-la. Aquelas crianças que são encorajadas a expressar construtivamente os seus sentimentos e a focar-se na resolução dos problemas lidam mais eficazmente com as emoções e têm melhores competências sociais.

Um outro aspeto que tem uma grande influência no desenvolvimento da criança é o meio familiar. Se esta vive num meio familiar estruturado e com uma atmosfera económica, social e psicologicamente favorecida, terá melhores realizações escolares e menos problemas emocionais e de comportamento.

2.2. Caraterização da turma

A turma do 4.º ano é constituída por 25 alunos, sendo que apenas 4 alunos nasceram no final do ano 2002 e os restantes 21 alunos no ano 2003.

O gráfico 3 mostra que 65% dos alunos correspondentes a 16 sujeitos têm 9 anos, enquanto 35% correspondentes a 9 sujeitos têm 10 anos.

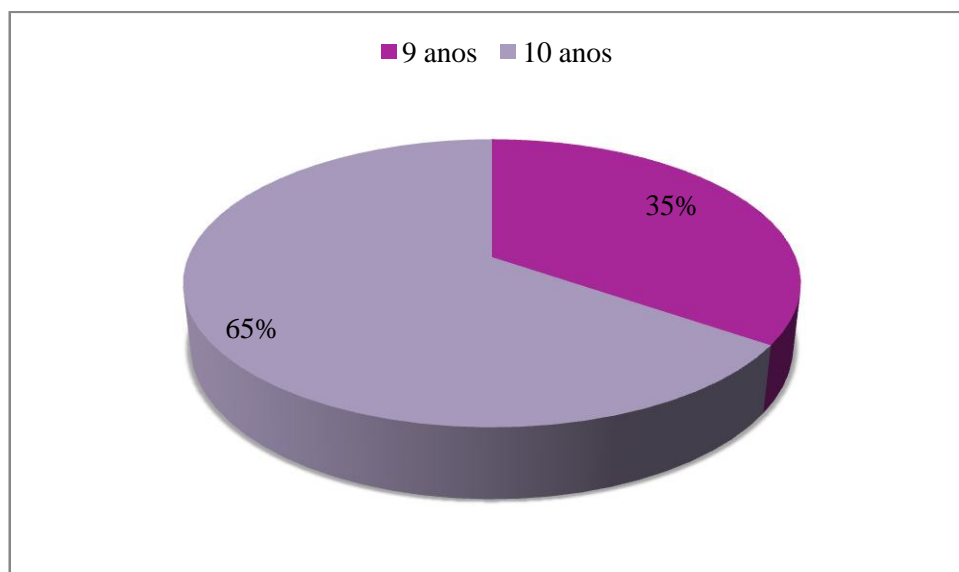


Gráfico 3 – Caraterização da turma por idades.

Como podemos verificar no gráfico 4 existe um maior número de alunos do sexo masculino (56%) que do sexo feminino (44%).

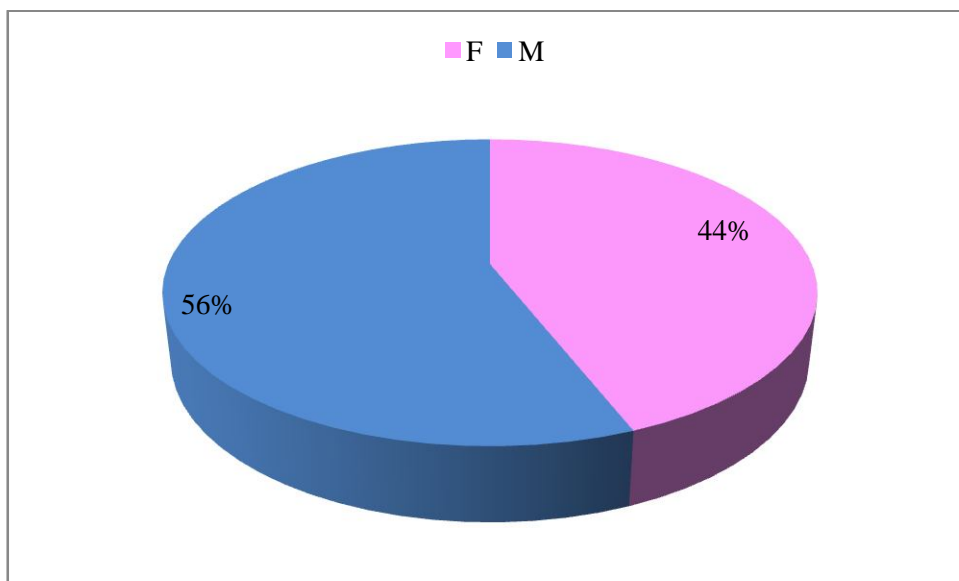


Gráfico 4 – Caraterização do género dos alunos.

A maioria dos alunos, 22 casos (88%) reside na Guarda, sendo que 5 casos (12%) vive nos seus arredores (Gráfico 5).

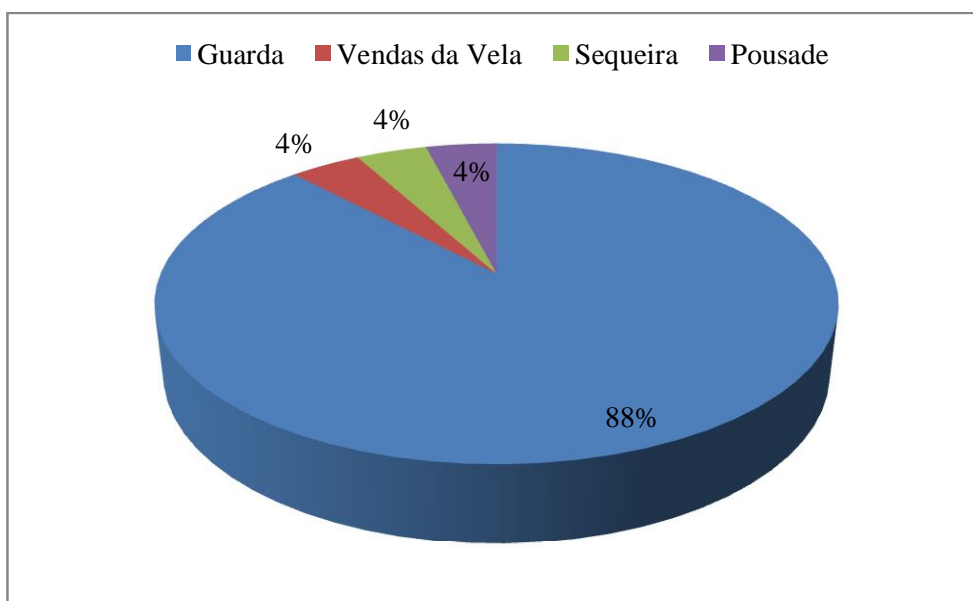


Gráfico 5 – Caraterização da área de residência dos alunos.

A maioria dos alunos vive com ambos os pais (96%) correspondente a 24 casos e só 4%, correspondentes a 1 caso, é que vive com a mãe (Gráfico 6).

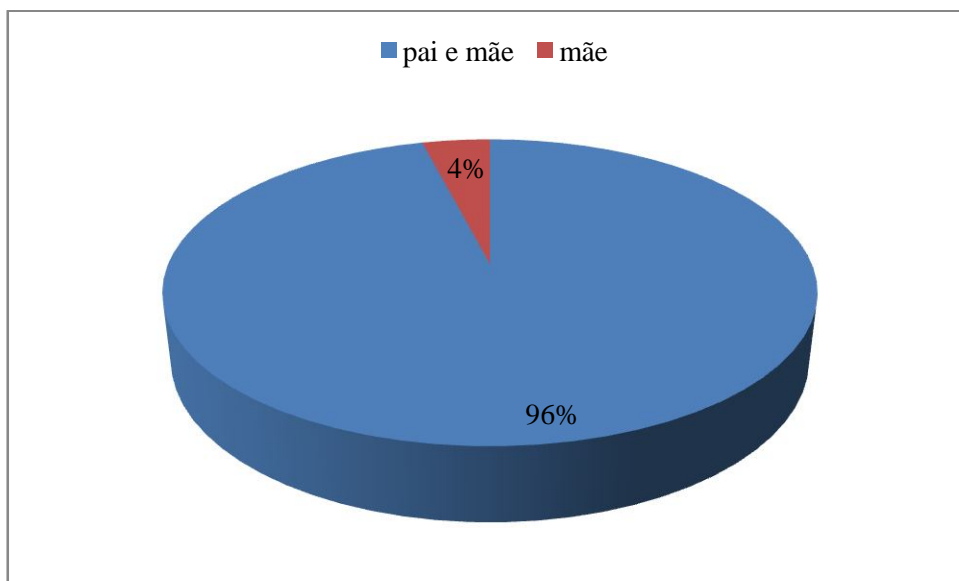


Gráfico 6 – Caraterização do agregado familiar.

O gráfico 7 mostra que a esmagadora maioria dos encarregados de educação são as mães dos nossos alunos (24 casos), verificando-se que apenas 4%, ou seja, um pai é encarregado de educação.

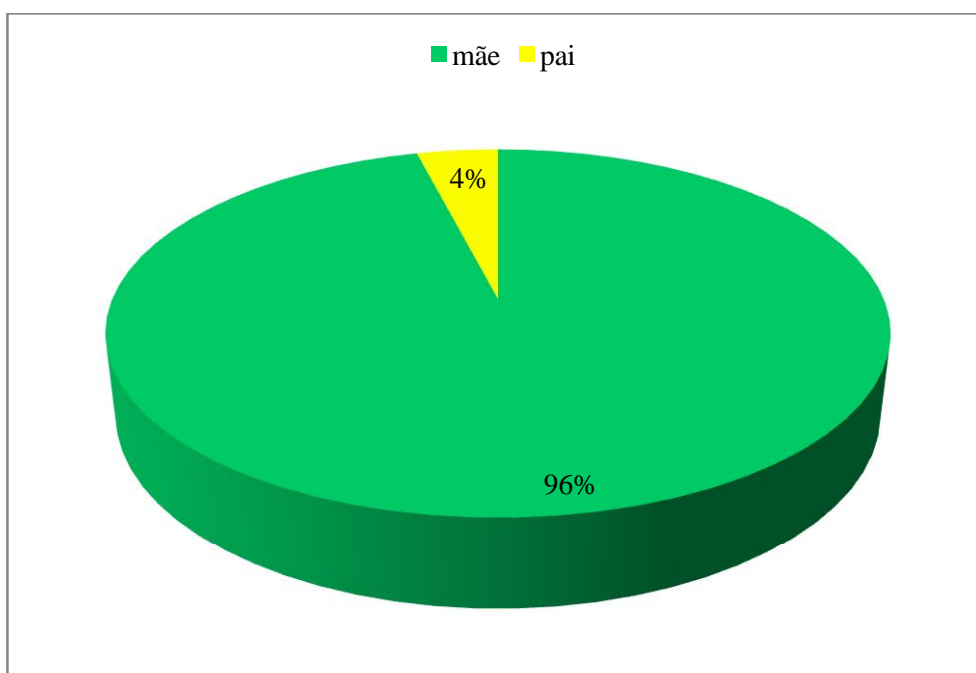


Gráfico 7 - Caraterização do parentesco do encarregado de educação.

Fazendo agora referência ao gráfico relativo ao número de irmãos (Gráfico 8), podemos referir que a maioria dos alunos, 10 casos (40%) não possui irmãos, ou têm 1 irmão em 9 dos casos (36%). Apenas 20%, correspondentes a 5 casos, tem 2 irmãos e 4% (1 caso) tem 3 irmãos.

A profissão mais usual dos pais é professor com 8 pais nesse ramo, sendo que a segunda mais registada são pais desempregados (5 casos) e a terceira mais frequente corresponde a técnicos superiores e operários fabris (6 casos). A variedade de profissões é marcante (Gráfico 9).

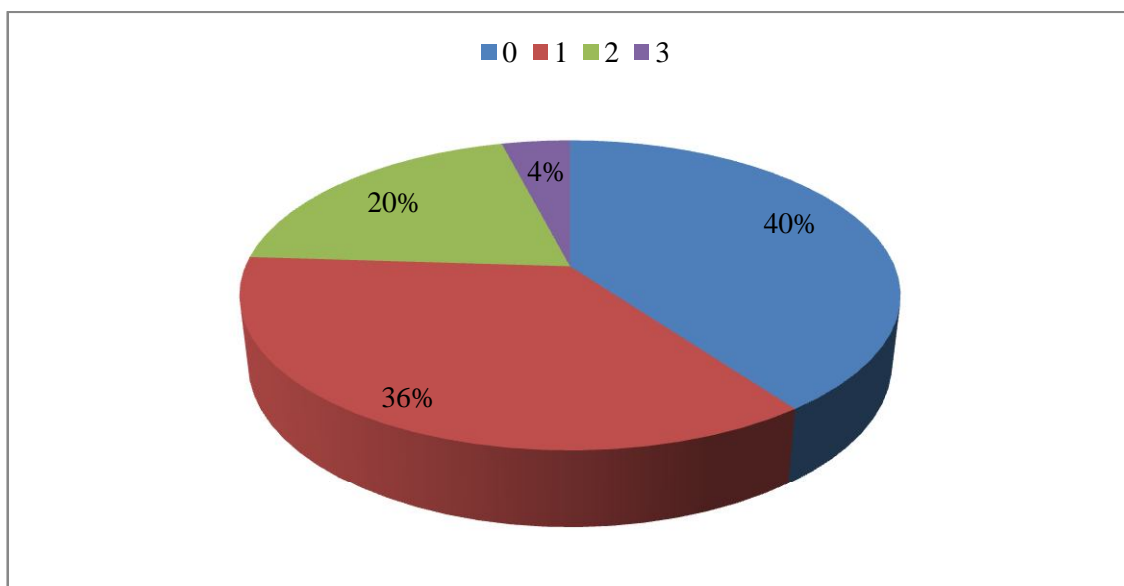


Gráfico 8 - Caracterização do número de irmãos.

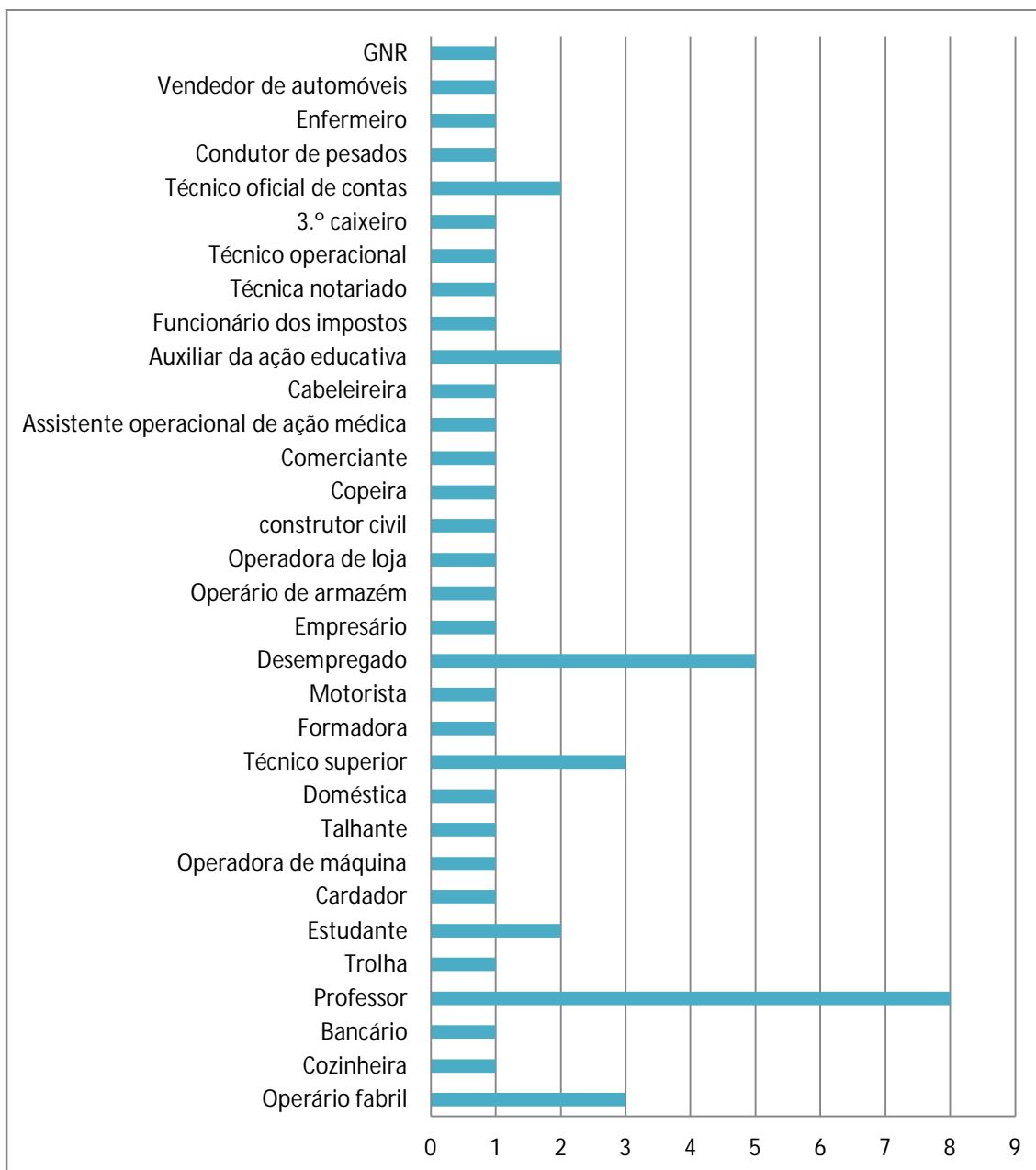


Gráfico 9 - Caracterização das profissões dos pais.

A mãe (47%), correspondente a 24 casos, e o pai (43%), correspondente a 22 casos, são os que mais ajudam os alunos na execução dos trabalhos de casa. Enquanto que uma minoria dos alunos é ajudado pela tia, 3 casos (6%), pelo irmão, 1 caso (2%), e por outros, 1 caso (2%) (Gráfico 10).

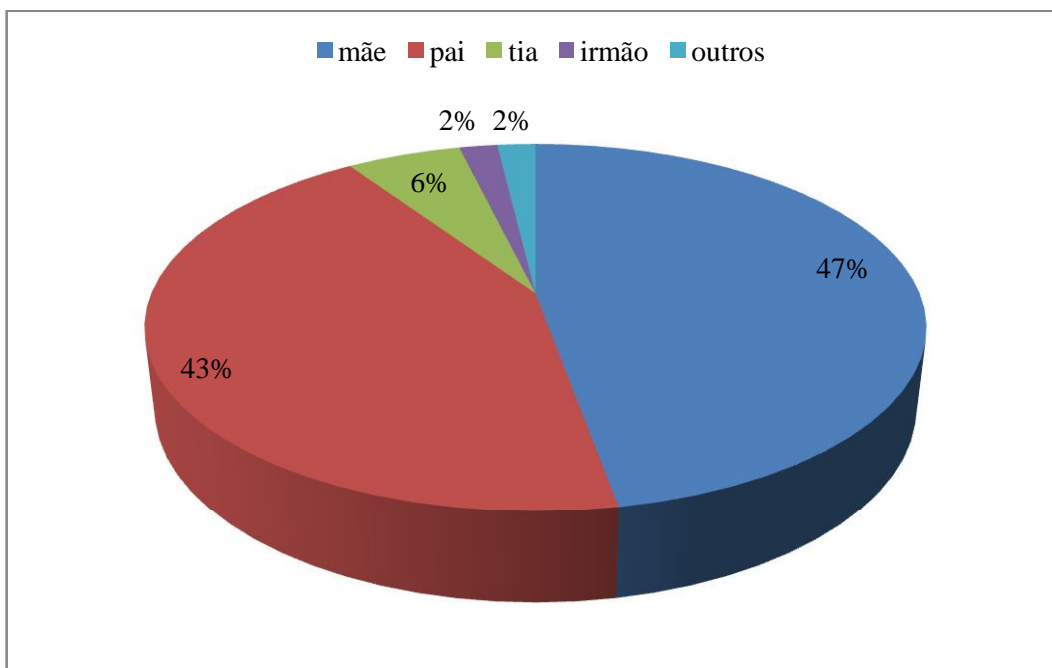


Gráfico 10 - Caracterização do acompanhamento nos trabalhos de casa.

2.3. Caracterização psicopedagógica

Os alunos do 4.º ano são bastante participativos, demonstram um grande interesse em aprender, têm um bom comportamento e conhecem as regras do ambiente escolar. O grupo também é aplicado e realiza, na sua maioria, os trabalhos propostos na sala e para casa.

A nível do Português há vários alunos que cometem bastantes erros na escrita, mas, em contrapartida, não há grandes dificuldades na expressão oral. Gostam muito de inventar histórias e de as ilustrar.

O nível de relacionamento é bastante positivo, há uma grande interação entre os alunos e entre os alunos e os adultos.

De salientar que dois alunos foram retidos no ano anterior. Um deles é bastante distraído e desmotivado para o trabalho, o que o leva a perturbar os colegas e o ritmo das aulas.

3. O processo de Prática de Ensino Supervisionada I (Pré-Escolar)

3.1. Descrição do Processo de PES I

A prática de ensino supervisionada I decorreu no jardim de infância da Póvoa do Mileu, na sala 2, entre 28 de fevereiro e 13 de junho de 2012, tendo sido supervisionada pela professora *Francisca Oliveira* e pela cooperante, a educadora *Teresa Oliveira*.

A PES I ajudou-nos bastante na nossa formação como futuras educadoras, tendo cumprido o que prevê o Decreto-Lei n.º 43 de 22 de fevereiro de 2007 art.º 14, ponto 4, proporcionar “aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula”.

Este estágio foi uma boa experiência já que pudemos trocar ideias, materiais e experiências, tanto entre nós colegas, como com a educadora cooperante e a professora supervisora.

As planificações foram elaboradas sempre em conjunto e semanalmente, sendo orientadas pela educadora cooperante.

3.1.1. Observação

Antes das regências decorreu um período de observação durante duas semanas, que foi bastante importante, pois observámos as crianças, a sua rotina, o seu meio envolvente e a metodologia da educadora. Estrela (2007) refere que a observação é uma estratégia fundamental da formação de professores, uma vez que menoriza as disparidades entre a teoria e a prática, permitindo aos futuros educadores/professores: reconhecer e identificar fenómenos; ser sensível às reações das crianças; recolher objetivamente informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; e realizar a síntese entre a teoria e a prática.

Desde o início do estágio reparámos que a educadora possuía uma boa gestão da sala e do grupo, pois todas as crianças mostravam ter as regras bem interiorizadas. Arends afirma que “as regras são afirmações que especificam as coisas que se espera que os alunos façam e não façam. Normalmente, as regras são escritas, são clarificadas aos alunos e restringidas a um mínimo” (1995, 191). Neste caso, as regras não estão escritas já que as crianças ainda não sabem ler, mas são divulgados através dos quadros de registo e pela educadora, ou até pelas próprias crianças.

A disposição da sala seguiu critérios objetivos: os diversos espaços da sala dividem-se de acordo com o negociado com as crianças, através de um diálogo tido no início do ano letivo.

Mas as regras podem ser modificadas a qualquer momento, se se verificar a necessidade de as adaptar.

“Quando os alunos têm a oportunidade de expandir as suas perspectivas, muitos problemas ficam resolvidos. Esta abordagem também comunica a todos os alunos que eles são membros valorizados da comunidade que é a sala de aula” (Idem, 1995, 171). Esta sugestão é bastante interessante e inovadora já que é uma maneira das crianças sugerirem ideias, relacionarem-se com o ambiente que as rodeia e com as suas alterações. A criança vai ainda aprender novo vocabulário.

Após a observação e várias conversas com a Educadora Cooperante chegámos à conclusão que a metodologia utilizada era o modelo High/Scope² e, mais propriamente, o processo do Movimento da Escola Moderna (MEM). Estes modelos visam, sobretudo, o desenvolvimento integral das crianças, pois o educador assume-se como orientador e não um “despejador” de conhecimento.

A sua aplicação ocorreu logo no primeiro dia no espaço da reunião. As crianças tiveram que escolher as prendas para o Dia do Pai e a educadora apenas deu algumas ideias, as crianças deram outras e desenvolveram as relacionadas.

Neste caso a avaliação e a planificação são feitas em cooperação. O modelo curricular considera o sistema de avaliação e planificação integradas no próprio processo de desenvolvimento da educação. Destacam-se, habitualmente, como estratégias, além da observação espontânea, os registos coletivos e individuais de produção, as várias comunicações das crianças ao grupo, o acompanhamento dos processos de produção, as ocorrências significativas registadas no diário do grupo e o debate e a reflexão em conselho.

Algo que também observámos, logo de início, foi a interação entre as famílias e a educadora e a auxiliar. Os pais para além da colaboração regular onde são chamados a participar, são convidados trimestralmente para fazerem com os educadores um balanço sobre a avaliação do grupo de crianças.

Com base na observação que realizamos aprendemos métodos de abordar novos temas e de concluir outros.

² Este modelo teve origem na teoria de Jean Piaget e centra-se no desenvolvimento cognitivo na interação com os objetos e outras crianças ou adultos. Este modelo parte do princípio que a criança aprende fazendo, logo, é uma aprendizagem ativa.

3.1.2. Planificação das atividades

Como foi mencionado anteriormente, as planificações foram todas elaboradas semanalmente e sempre com o apoio da educadora cooperante. De facto, foram elaboradas tendo por base os temas e atividades elaborados na semana anterior.

Como as semanas de prática de ensino supervisionada foram bastante importantes e tornaram-se fonte de aprendizagem, tanto a nível profissional como a nível pessoal, entendemos por conveniente apresentar o resumo de cada uma.

A primeira planificação (12 março) que elaborámos foi-nos proposta pela educadora ainda em período de observação. Para promover a intenção decidimos desenhar várias imagens em papel pontuado para as crianças as construírem no geoplano. Ao realizarem esta atividade queríamos que desenvolvessem algumas noções matemáticas.

Segundo as Orientações Curriculares,

“As crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir de vivências do dia a dia. O papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar, cujo quotidiano oferece múltiplas possibilidades de aprendizagens matemáticas” (1997, 73).

Esta planificação foi proposta às crianças mais velhas para compreendermos se estas já possuíam algum sentido de lateralidade, do nome das figuras geométricas e do tamanho.

A atividade foi executada individualmente, ou seja, foi escolhida uma criança para realizar as atividades propostas. Entregámos-lhe o geoplano, os elásticos e as imagens e pedimos-lhe que as reproduzisse no geoplano.

A criança conseguiu construir todas as imagens, também sabia os nomes de todas as figuras geométricas mas teve alguma dificuldade em distinguir um quadrado de um retângulo. Aqui tentámos explicar a diferença que existe entre os lados das duas figuras, de modo que, quando a criança voltou a formar as imagens já respondeu corretamente.

Em relação à lateralidade respondeu qual estava à esquerda e à direita, em cima e em baixo e a que estava no centro. Mas teve bastante dificuldade em perceber que uma mesma imagem é igual estando na horizontal ou na vertical. Tentámos explicar a diferença através do geoplano e rodando-o, para perceber que eram idênticas, mas a educadora precisou de intervir apanhando a caixa de um jogo (retangular), explicando que a caixa é igual quer estando na horizontal ou na vertical. Esta lição foi muito valiosa já que em certas ocasiões não é necessário utilizar apenas o material que temos na planificação; podemos utilizar todo o material necessário para a compreensão e aprendizagem das crianças.

A criança expressou também saberes, sabendo dizer quantos lados tinha o quadrado, o retângulo, o triângulo e outro tipo de figuras geométricas, apontando-os e, referiu ainda o número de vértices de algumas figuras. Também indicou quais eram os maiores e as menores.

Na primeira planificação semanal (19 a 21 de março) tivemos bastante dificuldade na sua elaboração já que desconhecíamos por onde devíamos começar e qual a duração que as atividades necessitavam para ser realizadas pelas crianças. A isto acrescia o facto de o tema “Primavera e Páscoa” ser bastante vasto. Mas com a ajuda da educadora decidimos confeccionar um jogo da glória gigante e uma experiência com cravos.

O jogo tinha como objetivos desenvolver o pensamento, (re)conhecer as estações do ano, identificar os elementos que constituem cada estação do ano, reconhecer alguns símbolos da Páscoa, desenvolver a linguagem, promover o respeito pelas regras e pelos outros, favorecer a autonomia e a socialização, desenvolver a concentração e incentivar a adição e subtração. Este jogo vai ser desenvolvido ao longo de algumas semanas.

Para conseguirmos alcançar os objetivos pretendidos, elaborámos um jogo da glória gigante, no qual as crianças lançavam um dado e seguiam as instruções que se encontravam em cada casa ou nos cartões que eram lidos pelos adultos.

O jogo foi apresentado às crianças, explicámos as suas regras e o objetivo (alcançar a meta em primeiro lugar). Em fila cada criança foi lançando o dado e respondendo às perguntas.

Os resultados obtidos não foram positivos, já que a apresentação do jogo foi muito rápida não suscitando o interesse inicial das crianças.

De forma lúdica conseguimos inserir a temática que nos foi proposta. Segundo Llop,

“Através do jogo a criança desenvolve-se física, emocional e socialmente, ao mesmo tempo que estimula a inteligência, promovendo um crescimento harmonioso. Mas, acima de tudo, brincando, a criança é feliz e diverte-se com outras crianças ou com os adultos que o rodeiam. O lazer transforma-se para ela num tempo de enriquecimento e de crescimento, em que se pode relacionar com outras pessoas, aprender coisas novas, saborear o gosto de se descobrir a si mesma e aceitar-se, sentir o prazer de criar, etc..., um tempo que ajuda a fortalecer a vontade de entrar em contacto com tudo aquilo que a rodeia. Em resumo, brincar é muito mais do que uma simples actividade de entretenimento (...) Não é obra do acaso todas as crianças do mundo brincarem, nem o princípio 7.º da Declaração Universal dos Direitos da Criança reconhecer a importância desta actividade, equiparando-a a direitos tão reconhecidos como a alimentação ou a saúde.” (2002a, 70).

A experiência com os cravos tinha como objetivos: saber como é constituída uma flor, desenvolver atitudes de observação, ampliar a curiosidade e o desejo de aprender e desenvolver o espírito crítico. Esta atividade foi escolhida, pelo facto, de nos encontrarmos na primavera e por as crianças verem tantas flores a nascer e crescer.

Iniciámos a atividade com um diálogo direcionando a atenção das crianças para as flores, perguntando o nome de uma e como se constituía. Esta abordagem não foi muito aprofundada já que a Educadora Cooperante mencionou que as crianças já conheciam a estrutura da flor. Mostrou-se os corantes e colocaram-se várias flores em três frascos com diferentes corantes. A parte dos corantes foi elaborada pela Educadora já que estávamos a progredir muito rapidamente com a experiência.

Ao finalizarmos a experiência, as crianças conseguiram entender que as flores absorvem a água, maioritariamente pelos caules, que é transportada ao longo de toda a flor.

Segundo Vasconcelos,

“A pedagogia [...] pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, enquanto a ativação “dos saberes e das competências, das sensibilidades estética, emocional e moral” (Katz e Chard, 1989, 7). [...] Encoraja-a a colocar questões, resolver situações problemáticas e “aumentar a sua consciência de fenómenos significativos à sua volta” (Ibid., 3). Permite portanto, aprendizagens significativas” (1998, 133).

A segunda semana de planificação (26 a 28 de março) foi mais positiva, desde a formulação da planificação até à nossa interação com as crianças.

Nesta semana colocámos uma nova casa, a prisão, no jogo da glória, tendo como objetivo uma maior concentração pela parte das crianças. E, também, perguntas mais difíceis.

Contámos a história “A Prima Vera” que tinha como objetivos a identificação de alguns elementos que constituem a primavera, conhecer e identificar as mudanças que ocorrem na primavera, fomentar o diálogo e desenvolver a linguagem.

A história foi apresentada às crianças, primeiro através da leitura e, posteriormente, através do diálogo e de questões.

A exploração do livro foi bastante forçada já que não conseguimos desenvolver o diálogo, ficando, apenas, por perguntas bastante simples e que tinham resposta direta.

Na terceira semana (10 e 11 de abril) dialogámos com as crianças sobre as férias da Páscoa e das tradições que cada família tem, como os padrinhos, o tipo de comida que é servida, etc.

Explorámos uma quadra com as crianças para, posteriormente, ser colada no painel alusivo à primavera. Segundo as Orientações Curriculares,

“As rimas, as lengalengas, as travalínguas e as adivinhas são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar. (...) Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se liga à expressão musical, facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competências metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua” (1997, 67).

O poema foi trabalhado através da leitura, da divisão silábica e da repetição de cada verso. Posteriormente, necessitámos da ajuda da Educadora Cooperante que quis elaborar mais alguns exercícios com o grupo.

Na quarta semana (16 a 18 de abril), iniciou-se com o desenvolvimento do tema “A roda dos alimentos”. Para tal, escolhemos dramatizar a história “A Sra. Roda dos Alimentos”, que teve como objetivos identificar os elementos da roda dos alimentos, desenvolver a motricidade fina e incrementar o sentido estético.

Para desenvolver esta atividade iniciámos com a leitura da história e a sua exploração. Posteriormente, cada criança escolheu qual o alimento e que parte da roda dos alimentos queria ser e pintaram e recortaram essas imagens.

A dramatização não correu bem já que as crianças estavam muito desorientadas não conseguindo perceber qual o objetivo da mesma.

Nos jogos de mesa inserimos o jogo Dweebies com o objetivo de estimular a aprendizagem matemática através de recursos lúdico-pedagógicos. Como é um jogo de cartas iniciámo-lo pela exploração das suas faces, das personagens nelas existentes e suas profissões. Explorou-se ainda a quantidade de pintas existente em todas as cartas (1, 2, 3 e 4) e o seu agrupamento.

A planificação da quinta semana (23 e 24 de abril) teve como tema o 25 de abril.

Para desenvolver este tema, decidimos praticar com as crianças a marcha dos soldados com as músicas que simbolizam esta data. Adaptámos a história “Os Barrigas e os Magriços”, através de imagens no fantocheiro e realizámos a elaboração de cravos de papel.

Decidimos adaptar a história “Os Barrigas e os Magriços” para utilizarmos outro tipo de material e, também, para promover a concentração e o diálogo, “através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e comunicação através de “um outro”, servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogos” (Orientações Curriculares, 1997, 60). A história foi contada às crianças e, de seguida, houve o diálogo entre estas e as personagens.

Na elaboração dos cravos tivemos que ajudar bastante as crianças já que tiveram alguma dificuldade nas dobragens.

A sexta semana (30 de abril a 2 de maio) teve como tema o dia da Mãe e decidimos ensinar uma canção às crianças e orientá-las na escolha e elaboração da prenda para a mãe.

A música do dia da Mãe tinha como objetivo associar a música à época festiva mas, principalmente, desenvolver a concentração e a memorização.

A música foi ouvida diversas vezes pelas crianças e, posteriormente, os versos foram repetidos várias vezes. Segundo Dias e Toste (2006) as canções são um ótimo recurso pois apresentam a língua aliada ao ritmo. Uma vez que se utiliza a repetição ajudam as crianças a aprender palavras e frases, são fáceis de memorizar, reforçando a aprendizagem do vocabulário e fornecendo bons exemplos de língua falada que se pode utilizar noutros contextos. Constituiu assim, uma atividade divertida, que ajudou a memorizar um maminho para a mãe.

A prenda para a mãe foi escolhida através do diálogo entre as crianças e os adultos, havendo a elaboração de algumas prendas impossíveis de serem, de facto, apresentados.

A planificação para a sétima semana (7 a 16 de maio) teve como tema o corpo humano, e foi prolongada para a semana seguinte pois possuiu muitos subtemas.

Iniciámos com o peso e a altura. Em relação ao peso, mostrámos vários tipos de balanças que foram manipuladas pelas crianças. Questionámos as crianças acerca das suas funções e diferenças. Posteriormente, foram todas medidas e colocaram-se em fila, da criança mais baixa à mais alta.

Com o peso utilizámos o mesmo método. Ainda em relação ao peso, realizámos várias experiências com latas, canetas e plasticina. Estes materiais foram colocados, separadamente, numa balança e, as crianças, interagindo entre elas, partilharam as suas conclusões de qual o material mais pesado e porquê. É através da partilha que a criança constrói novas ideias, aumentando as suas e descentrando o seu modo de ver, pelo que “é necessário que a criança possa explicar e tornar consciente as ideias que tinha, comunicá-las às outras crianças e dar-se conta dos novos traços que tornam importante modificá-las” (Pereira, 2002, 44).

Nesta etapa tivemos alguns problemas pois não nos explicámos bem e as crianças ficaram com algumas dúvidas, o que se verificou quando voltámos a realizar a mesma atividade e as crianças não souberam responder às nossas questões. Esta constatação levou-nos a refletir sobre o cuidado que devemos ter quanto à formulação das tarefas e às questões colocadas às crianças.

Explorámos, também, a história “O rapaz magro, a rapariga gorda”, com o objetivo de incrementar a observação crítica. Como sucedeu anteriormente, a leitura e interpretação da história foi bastante positiva mas, em relação à fantasia e excesso de absurdos, não os conseguimos desenvolver.

A planificação da oitava semana (21 a 23 de maio) foi realizada em conjunto com a sala 1 e a sala do Bairro do Pinheiro, tendo como tema “Atividade física como promotora de saúde”.

As três salas encontraram-se no polis e, as crianças, assistiram a uma encenação que consistia no pirata Nico que era gordo, sem cuidados de saúde ou higiene. Ele pediu às crianças

para o ajudarem a encontrar o seu tesouro, o que todos concordaram. Ao longo da peça foram entrando o “corpo humano”, a “alimentação”, a “atividade física”, a “higiene” e a “saúde”, que aconselharam o pirata a melhorar os seus hábitos. De seguida, as crianças foram colocadas em equipas, receberam um mapa inicial para encontrarem o seu posto, bem como um mapa final com a localização do tesouro. Em cada posto as equipas receberam uma fotografia para completar o mapa e, assim, encontrar o tesouro. Durante os exercícios físicos, o pirata foi acompanhando os grupos, perdendo “peso”.

No posto 1, “alimentação”, realizaram atividades relacionadas com o equilíbrio: percurso numa corda, andar com andas, deslocar-se num caminho feito de blocos de equilíbrio, andar em cima de um arco e fazer o “avião”.

No posto 2, “corpo humano”, executaram atividades relacionadas com os jogos tradicionais: saltar com sacos de sarapilheira, tiro às latas e acertar em três partes do corpo humano.

No posto 3, “higiene”, efetuaram atividades relacionadas com a manipulação: apanhar uma bola do chão e fazer o “oito” nas pernas, agarrar uma corda do chão e fazer círculos, saltar três vezes sobre a corda, passar a bola à volta da cabeça, cintura e cada uma das pernas e conduzir um arco.

No posto 4, “saúde”, exercitaram atividades físicas relacionadas com o deslocamento: corrida de estafetas, colocando objetos numa caixa de primeiros socorros.

Por fim, no posto 5, “atividade física”, praticaram atividades relacionadas com a perícia, em arcos dispersos aleatoriamente: no primeiro deram 5 saltos ao pé coxinho, no segundo 5 saltos a pé juntos e no terceiro 10 saltos intercalados dentro e fora do arco. Posteriormente, realizaram um percurso, delimitado por cordas, “conduzindo” uma bola entre as cordas.

Todos os grupos conseguiram encontrar o tesouro.

Foi uma atividade que nos proporcionou bastante prazer já que as crianças alcançaram todos os objetivos que lhes tínhamos proposto.

Nesta nona semana (28 a 30 de maio) iniciámos a abordagem do corpo. As crianças foram colocadas em duas filas, umas à frente das outras e exploraram os seus corpos e o do seu colega da frente, primeiro com os olhos abertos e depois com os olhos tapados. Foi ainda realizado o jogo da cabra cega, mas como são poucas crianças, todas conseguiram dizer quem era a criança que tinham tocado.

Todas as atividades foram rapidamente desenvolvidas já que no ano anterior, o tema do corpo humano, tinha sido bastante desenvolvido.

Apresentámos, também, uma réplica do esqueleto humano. Princiámos com uma caixa coberta, pedindo para que cada criança colocasse a mão dentro para tentarem descobrir o

que lá se encontrava. Foi bastante interessante já que cada criança deu a sua resposta. Ao destaparmos a caixa ficaram radiantes com o esqueleto e montámo-lo todos juntos. Falámos ainda das articulações e, posteriormente, picotaram um esqueleto articulado e colocaram “ataches” nas articulações para o esqueleto se poder mover.

A décima semana de planificação (4 a 6 de junho) foi bastante diferente das anteriores já que as três salas voltaram a juntar-se mas desta vez para organizarem um piquenique saudável.

Iniciámos com a dramatização da peça de teatro “Teatro da alimentação”, na qual interagiram duas apresentadoras, dois bêbedos, duas leiteiras e um casal que recitaram poemas e canções apelativas. Esta atividade foi muito bem aceite pelas crianças e riram muito com os bêbedos e cantaram com as apresentadoras e os outros intervenientes da peça.

“Cantar, individualmente ou coletivamente, é a base da educação musical. Todas as crianças têm a capacidade de cantar e, para elas, é uma necessidade, da mesma forma que o é o movimento, a brincadeira ou a palavra” (Manual da Educação Infantil, 2002, 431).

À hora do lanche realizámos um “piquenique saudável”. Colocámos uma mesa dividida com cordas representando a roda dos alimentos e foram colocados diversos alimentos.

Posteriormente, o grupo foi dividido pelas três salas e cada um deslocou-se a um posto. Para trocar de posto as crianças tinham que escutar um apito.

No posto da atividade física, as crianças passaram por vários arcos e transpuseram obstáculos.

Já no posto do tato, as crianças manusearam 5 bolas com diferentes texturas e tamanhos, identificando-os.

Finalmente, no posto do olfato, as crianças cheiraram diferentes alimentos, e seguidamente com os olhos vendados identificaram os alimentos através do seu cheiro.

Ao longo desta atividade os sentidos das crianças foram explorados: o paladar no lanche, a audição com o apito para mudarem de posto, o tato na textura de diferentes bolas, o cheiro com diferentes tipos de alimentos e a visão ao longo de toda a atividade.

Contámos também uma história “A corrida de bicicleta”, escrita por nós, tendo como objetivo principal incutir alguns valores, principalmente o respeito pelos outros.

Na última semana de planificação (11 a 13 de junho), inserimos os órgãos do corpo humanos no esqueleto articulado, que ficou à disposição na sala.

Em relação aos órgãos, e sabendo que o tema já tinha sido abordado no ano anterior, utilizámos o mesmo método que quando iniciámos a exploração do esqueleto. Os mesmos estavam num saco e as crianças, sem verem, foram mexendo nas peças e mencionando o que

pensavam que poderia ser. Posteriormente as peças foram reveladas ao grupo e colocadas no esqueleto pelas crianças com alguma ajuda. Referimos ainda as suas principais funções e localizações no esqueleto e no próprio corpo das crianças.

Fizemos, também, uma barra de cereais com as crianças. Como continuámos com o tema da atividade física como promotora de saúde e tínhamos o ginásio a funcionar, decidimos dialogar com as crianças sobre a alimentação que se devia fazer após sair do ginásio.

As crianças não puderam participar na elaboração da barra já que eram utilizados utensílios perigosos mas, estiveram atentas e muito entusiasmadas com todo o procedimento.

3.2. O processo de Prática de Ensino Supervisionada II (1.º Ciclo do Ensino Básico)

A PES II decorreu na Escola Básica n.º 1 do Espírito Santo entre 9 de outubro de 2012 e 30 de janeiro de 2013. Esta foi supervisionada pela professora *Florbela Rodrigues* e, pelo cooperante, o professor *Emanuel Pinto*. A turma do 4.º ano era constituída por 25 alunos.

Como na PES I, também tivemos primeiro um dia de regência e posteriormente é que iniciamos, à vez, as regências semanais (três vezes por semana).

Esta prática ajudou-nos na nossa formação, já que iniciámos a nossa caminhada para sermos futuras professoras predispostas a uma aprendizagem contínua. Ruivo afirma que “Um professor molda-se numa educação inicial e condiciona-se numa aprendizagem permanente, ao longo da vida” (2011).

As planificações foram elaboradas individual e diariamente, sendo orientadas pelo professor cooperante.

3.2.1 Observação

Antes das regências tivemos um período de observação que decorreu ao longo de três dias (9, 10 e 15 de outubro de 2012), sendo bastante importante já que conhecemos alguns dos métodos do professor, a constituição da turma, algumas das suas dificuldades e o meio envolvente da escola.

Ao longo da observação notámos que o grupo, mesmo sendo grande, mantinha um bom comportamento dentro da sala de aula e era muito participativo e respeitava o professor. Mas criámos algum receio por não conseguirmos responder a todas as suas dúvidas.

Foi também muito importante ir observando as regências uma da outra já que fomos corrigindo erros e formas de falar e trocando diversificados materiais.

Para a melhor compreensão da nossa prática de ensino supervisionada, considerámos vantajoso apresentar um pequeno resumo de cada uma das áreas disciplinares.

3.2.2. Planificação das atividades

A. Língua Portuguesa

Na primeira planificação (Planificação n.º 1, 17 de outubro de 2012), iniciámos, em grande grupo, com a leitura da fábula “A raposa matreira” e os alunos responderam a perguntas de interpretação do texto, como por exemplo, o que fez a raposa? A quem o fez? Porquê? Que tipo de texto é? Porquê?.

As histórias são muito importantes para a formação do indivíduo pois todas elas nos transmitem saberes, cultura, nos fazem viajar sem sair do lugar, expandindo os nossos horizontes. Wright refere que:

“We all need stories for our minds as much as we need food for our bodies: we watch television, go to the cinema and theatre, read books, and Exchange stories with our friends. Stories are particularly important in the lives of our children: stories help children to understand their world and to share it with others. Children’s hunger for stories is constant. Every time they enter your classroom they enter with a need for stories” (1997, 5).

Sendo as histórias tão importantes para as crianças tentámos focalizar a aula na fábula, o que ocorreu de forma bastante positiva, já que os alunos estavam entusiasmados ao responder às nossas questões. Individualmente os alunos responderam às perguntas de interpretação do texto.

Na primeira semana de regência (Planificação n.º 2 a 4, 29 a 31 de outubro de 2012), no início da aula os alunos falaram sobre os acontecimentos mais importantes do seu fim-de-semana. Esta atividade é muito estimulante para todos os alunos já que podem expressar-se num ambiente menos formal, ouvindo os colegas e localizando as suas ações no tempo e no espaço.

Iniciámos com a leitura em voz alta, por parte dos alunos, do texto “A esfolhada”. A imagem do texto foi muito bem explorada pelos alunos, havendo um grande diálogo entre todos. Elaboraram também uma composição sobre uma tradição da região já que nenhum aluno tinha ouvido falar em esfolhadas. Esta é uma mais-valia para o aluno pois ele tem que organizar o pensamento, colocando as ideias de maneira a que a história se entenda e, vai praticar ainda a escrita.

No segundo dia de regência, os alunos realizaram um ditado de um excerto do texto trabalhado na aula anterior. Inicialmente foi complicado porque havia sempre alunos a repetir o que ouviam ou a pedir para voltar a ler. Quase no final do ditado conseguiram apanhar o ritmo. Os ditados vão ajudar os alunos a aperfeiçoar a escrita, a pontuação e a ortografia, e ainda a decifrar mensagens.

No terceiro dia de regência, os alunos leram uma poesia acerca dos sinais de pontuação para reforçar os conteúdos abordados anteriormente. Dividiram ainda o texto em quadras e versos e escreveram um poema sobre a sua família. Esta atividade desenvolveu a criatividade, a rima e o prazer pela escrita.

Na segunda semana (Planificação n.º 5 a 7, 12 a 14 de novembro), os alunos foram questionados sobre a história da “Maria Castanha”. Vários alunos contaram, resumidamente, a história e todos escreveram uma composição.

No segundo dia de regência, iniciámos a leitura da história “Maria Castanha”, comparando-a com as histórias que eles conheciam. Os alunos encontraram mais diferenças que semelhanças já que a história que foi projetada no quadro tinha mais personagens.

A estratégia de localizar semelhanças e diferenças ajuda o aluno a estar concentrado na leitura dos textos, a memorizar objetos, localizações e a identificar pessoas.

Na terceira semana (Planificação n.º 8 e 9, 26 e 28 de outubro de 2012), lemos o texto “Um pátio de diversões”, explorando-o.

Na segunda regência, e dentro do tema da elevação da cidade da Guarda a cidade, os alunos leram o texto “Carta aos heróis” e escreveram uma entrevista com o seu herói.

Na regência da quarta semana (Planificação n.º 10 a 12, de 10 a 12 de dezembro de 2012), iniciámos com a exploração de um texto sem título e com uma imagem. Esta foi observada e caracterizada através da festividade que se aproxima (natal), dos objetos e o que um destes podia conter no seu interior. Desta exploração surgiram vários títulos para a história.

No terceiro dia de regência, os alunos leram uma poesia sobre o natal e procuraram palavras que rimassem com as palavras que se encontram no manual. Foi bastante interessante realizar esta tarefa pois certos alunos não se lembravam de palavras que rimassem, havendo mesmo alguns à procura de palavras no dicionário.

Na quinta semana (Planificação n.º 13 a 15, 14 a 16 de janeiro de 2013), os alunos observaram uma imagem do manual e contaram, resumidamente, as histórias das personagens que identificaram. Com as personagens elaboraram uma história modificando a ação ao seu gosto. Vygotsky menciona que:

“É necessário (...) habituar a criança a escrever somente aquilo que conhece bem, sobre aquilo em que reflectiu muito e em profundidade. Nada é mais nocivo para a criança do que serem-lhe impostos temas sobre os quais pensou pouco e dos quais não sabia o que dizer - o que equivale à formação de escritores vazios superficiais. Para fazer a criança um escritor, é necessário imbuí-la de um vigoroso interesse pela vida que a rodeia. A criança escreve melhor sobre aquilo que a interessa mais, sobretudo quando são coisas que conhece bem. (...) Deve ensinar-se a criança a nunca escrever sobre o que não sabe, sobre o que não lhe interessa. E a verdade é que há professores que procedem completamente ao contrário matando assim o escritor na criança.” (2009, 57 e 58).

Como todos estavam bastante à vontade com o tema, escreveram histórias muito interessantes e engraçadas.

Na sexta e última semana (Planificação n.º 16 a 18, 28 a 30 de janeiro de 2013), debatemos o que é a superstição. Como os alunos não sabiam o seu significado foram procurar a

palavra no dicionário e, posteriormente deram alguns exemplos. Neste tipo de tarefa procurámos não explicar tudo, apenas colocámos várias questões, deixando assim que os alunos se tornem mais autónomos na descoberta e construção do seu conhecimento.

Os alunos tentaram ler o poema “Balada da neve” de forma a demonstrarem os sentimentos que o autor lhes queria transmitir, o qual não ocorreu de uma forma positiva. Isto deveu-se ao facto de eles não terem nenhuma base, ou seja, devíamos ter lido e trabalhado primeiro o poema e, só depois é que pedíamos para eles lerem.

B. Matemática

Na primeira planificação (Planificação n.º 1, 17 de outubro de 2012), principiámos com a observação de várias circunferências projetadas no quadro e com perguntas diretas às quais os alunos responderam oralmente. Para reforçar esta temática, três alunos colocaram-se à frente da turma e realizaram uma experiência com moedas, na qual os colegas tinham que adivinhar qual a probabilidade de uma face ficar virada para cima. Esta pequena experiência serviu para ajudar os alunos a compreenderem que a probabilidade é utilizada muitas vezes no seu dia-a-dia. Os alunos responderam ainda a questões como: Qual a probabilidade de nevar hoje? Qual a probabilidade do céu ficar verde? Entre outras. Para consolidar este conteúdo realizaram individualmente alguns problemas do manual.

Na primeira semana (Planificação n.º 2 a 4, 29 a 31 de outubro de 2012), estivemos a relembrar a numeração romana havendo transversalidade com a área de Estudo do Meio, pois iniciou-se o estudo das dinastias da História de Portugal.

Os problemas foram expostos no quadro e os alunos escreveram o enunciado no caderno para os resolver. Nos primeiros exercícios tiveram algum tempo para os responder no lugar, já para os últimos, os alunos foram escolhidos, aleatoriamente, e realizaram-nos no quadro, explicando o seu raciocínio para toda a turma. Segundo Ponte, “A comunicação, oral e escrita, tem um papel essencial na aprendizagem da Matemática, contribuindo para a organização, clarificação e consolidação do pensamento dos alunos” (s. d., 30).

Os alunos resolveram problemas oralmente, explicando os passos efetuados para chegarem à solução. Esta estratégia de correção é positiva para o desenvolvimento do raciocínio e da linguagem matemática, mas foi também negativa já que os alunos mais distraídos perguntaram aos colegas as respostas, distraindo a turma.

Na segunda semana (Planificação n.º 5 a 7, 12 a 14 de novembro), abordámos as figuras geométricas. Primeiro começámos por perguntar quais eram as figuras que conheciam e

pedimos que as desenhassem no quadro. Os alunos foram questionados sobre objetos no meio ambiente que possuem a forma de figuras geométricas.

Na regência da quarta semana (Planificação n.º 10 a 12, de 10 a 12 de dezembro de 2012), explorámos os sólidos geométricos. Mostrámos primeiro os sólidos e os alunos identificaram-nos. De seguida observaram-nos um a um encontrando o seu número de faces, de arestas e de vértices. Vimos as figuras geométricas que formavam as faces dos sólidos geométricos e quais as semelhanças entre si e suas diferenças.

No quadro explicámos o que eram os sólidos poliedros e não poliedros e as suas características. Os alunos deram exemplos de quais os sólidos que pertenciam a cada grupo.

Na quinta semana (Planificação n.º 13 a 15, 14 a 16 de janeiro de 2013), observámos uma fotografia aérea de uma localidade. Os alunos observaram os edifícios descrevendo-os e localizando-os na planta. Neste seguimento mostrámos uma imagem do mapa da Guarda no Google Earth e localizaram alguns edifícios deles conhecidos. Depois o mapa da área da escola e um aluno foi ao quadro localizá-la. A imagem da fotografia aérea da escola foi aumentada ao máximo para os alunos desenharem a sua planta no caderno, sendo esta um ponto de apoio. Elaboraram ainda a planta da sala.

Na sexta e última semana (Planificação n.º 16 a 18, 28 a 30 de janeiro de 2013), corrigimos no quadro e oralmente vários exercícios do manual para o melhor desenvolvimento da comunicação e do raciocínio matemático. Ponte menciona que:

“O ambiente em sala de aula deve ser propício à comunicação, encorajando os alunos a verbalizar os seus raciocínios e, também, a expor dúvidas ou dificuldades, a colocar questões e a manifestar-se sobre erros seus ou dos colegas” (s. d., 30).

Este ambiente forma-se muito na sala de aula já que os alunos corrigem-se uns aos outros oralmente, quando formulam as respostas e quando estão a corrigir os problemas no quadro.

C. Estudo do Meio

Na primeira semana (Planificação n.º 2 a 4, 29 a 31 de outubro de 2012), iniciámos o estudo da reconquista cristã com o visionamento de um filme “Formação de Portugal”. Este é um bom material para ajudar o ensino, já que demonstra cenários de batalhas, localidades e personagens marcantes da nossa história.

Para consolidar este tema, os alunos leram o resumo do livro e observaram uma imagem de uma batalha onde identificaram os portugueses e os mouros, as suas armaduras e espadas, os tipos de cavalos e as bandeiras.

Na segunda regência, houve a síntese oral da aula anterior e a continuação da análise da formação de Portugal. Neste domínio, voltaram a surgir dúvidas, principalmente em relação ao papel da mulher e da igreja na sociedade. Estas voltaram a ser respondidas em grupo.

Na segunda semana (Planificação n.º 5 a 7, 12 a 14 de novembro), continuámos com a exploração da história dos Reis de Portugal. Relembrámos quem foi o primeiro rei de Portugal, quais os reis da 1.º dinastia e como tinha finalizado. Cada aluno leu um diapositivo do PowerPoint resumindo-o oralmente para toda a turma, focando-se no cognome do rei e dos acontecimentos principais do seu reinado. Um ponto negativo desta apresentação foi o excesso de informação que os diapositivos apresentavam.

Nestas aulas os alunos são mais participativos. O problema é que todos querem comentar algo e o tempo vai passando e o conteúdo não é abordado na íntegra. Segundo Egan (1990), ensinar História como se fosse uma história, desperta nos alunos o interesse pelos acontecimentos, fá-los compreender melhor os conteúdos a lecionar, estimula a vontade de querer saber sempre mais. O que temos vindo a observar ao longo das aulas.

Na quinta regência (Planificação n.º 13 a 15, 14 a 16 de janeiro de 2013), houve interdisciplinaridade com a área do Português, pois iniciámos o novo conteúdo com uma história dos Plutonianos.

“O conto de literatura oral serve a muitos propósitos, a começar pela formação psicológica, intelectual e espiritual do ser humano. (...) Serve também como elemento integrador de um trabalho em sala de aula, onde as diferentes áreas de conhecimento podem ser abordadas e pesquisadas” (Busatto, 2003, 37).

Este conto suscitou o interesse dos alunos para o planeta terra, sendo de seguida abordada a sua estrutura interna e a caracterização dos restantes planetas do sistema solar.

Na sexta e última semana (Planificação n.º 16 a 18, 28 a 30 de janeiro de 2013), os alunos realizaram exercícios de consolidação dos conteúdos abordados anteriormente. Estes serviram, principalmente, para desenvolver a autonomia dos alunos já que procuraram as respostas no manual.

A estratégia utilizada não foi das melhores já que os alunos mais lentos ou com mais dificuldades deixaram o trabalho para trás e distraíram os colegas.

D. Expressão Plástica

Na primeira semana (Planificação n.º 2 a 4, 29 a 31 de outubro de 2012), os alunos desenharam uma história. Alguns confeccionaram bandas desenhadas e outros preferiram apenas um desenho livre. Esta atividade ajudou os alunos a desenvolver a sua imaginação na procura de histórias e na sua capacidade de as narrar.

Na segunda semana (Planificação n.º 5 a 7, 12 a 14 de novembro), os alunos realizaram um desenho livre só com figuras geométricas, havendo transversalidade com a área da Matemática.

Na regência da quarta semana (Planificação n.º 10 a 12, de 10 a 12 de dezembro de 2012), iniciámos com um diálogo acerca da história que temos estado a trabalhar na área do Português e que abrange a temática natalícia. Depois de os alunos reconhecerem a estrela, mostrámos uma que tínhamos elaborado e questionámo-los se gostariam de fazer uma para levarem para casa. Cada aluno escolheu a cor da sua estrela.

A atividade serviu para consolidar conteúdos abordados anteriormente, havendo transversalidade com as áreas de Português e Matemática. O Currículo Nacional, nas notas introdutórias, indica-nos que:

“Os temas transversais devem ser trabalhados em duas perspectivas articuladas entre si: por um lado numa abordagem de problemas e no desenvolvimento de projectos de natureza interdisciplinar; por outro lado, através de aprendizagens específicas situadas no âmbito das várias disciplinas” (s. d., 11).

Na quinta semana (Planificação n.º 13 a 15, 14 a 16 de janeiro de 2013), os alunos exploraram a plasticina, fazendo bolas, cobras e modelações. Esta atividade fomenta o desenvolvimento da motricidade fina, da coordenação das mãos e olhos e desenvolve as capacidades criativas dos alunos. Meneres menciona que:

“A imaginação interfere drasticamente na actividade criadora. Ela pode levar à descoberta de um facto que já existia mas não se conhecia, ou à invenção de uma coisa nova. Imaginar é um primeiro passo para criar; sendo trabalhar, o passo seguinte” (1993, 107).

E. Expressão Físico-Motora

Na primeira semana (Planificação n.º 2 a 4, 29 a 31 de outubro de 2012), os alunos realizaram o aquecimento das partes principais do corpo humano.

O jogo e as regras foram explicadas aos alunos e, cada um foi saltando à vez a corda que os dois adultos rodavam.

O salto da corda, ao princípio, não foi muito bem aceite pelo sexo masculino, mas quando começaram a saltar já não houve mais argumentos.

F. Expressão Musical

Na primeira planificação (Planificação n.º 1, 17 de outubro de 2012), como estamos a aproximar-nos de uma festividade, São Martinho, os alunos aprenderam uma canção sobre esta temática.

As músicas são instrumentos muito enriquecedores já que desenvolvem a audição, a memorização e a concentração das crianças.

A estratégia que utilizámos foi a cópia da letra da canção para uma folha (para posteriormente a estudarem) e a assimilação da letra da canção, da melodia e do seu ritmo. Os alunos repetiram várias vezes a canção de formas variadas para a atividade não se tornar muito monótona.

Em relação aos tempos fortes começaram por ouvir o batimento da música e tentaram bater com a mão na mesa mas o resultado foi negativo já que se perdiam com o ritmo da canção e desconcentravam-se. Para tal, decidimos pedir primeiro que localizassem os tempos fortes na letra da canção que estava projetada no quadro, os quais foram sublinhados. Assim, quando voltaram a ouvir a música, a maior parte da turma conseguiu bater todos os tempos fortes no ritmo correto.

Na terceira semana (Planificação n.º 8 e 9, 26 e 28 de outubro de 2012), os alunos cantaram algumas vezes a música de natal “Por entre a neve” com a letra projetada no quadro e depois sem a letra. Fizemos competições entre rapazes e raparigas e por filas, escolhendo quem já sabia a letra de memória e quem cantava melhor.

No fim toda a turma cantou a música sem a letra projetada no quadro e, depois sem a música.

Na regência da quarta semana (Planificação n.º 10 a 12, de 10 a 12 de dezembro de 2012), inserimos regras para cada dedo da mão do adulto já que facilitaria a observação e rapidez dos alunos. Estes foram divididos por filas e cada uma estava numerada de 1 a 3, caso estivessem 2 dedos levantados, a fila designada com o número 2 cantava, enquanto as outras permaneciam em silêncio e assim sucessivamente para os outros números. Esta atividade foi realizada várias vezes sendo introduzido, posteriormente, o número 4 e 5, para cantarem todos ou permanecerem em silêncio, respetivamente. Este processo levou a que todos os alunos estivessem atentos à canção e soubessem quando era a sua vez de cantar ou ficar em silêncio. Foi um desafio bastante bem aceite por todos os alunos.

Na quinta semana (Planificação n.º 13 a 15, 14 a 16 de janeiro de 2013) abordámos o tema da formação da pauta, das 5 linhas e 4 espaços, das claves que dão nome à pauta, e das notas que nela se escrevem. Escrevemos as notas sempre no quadro e classificámos os sons graves e agudos.

Falámos ainda dos sons fortes e fracos. Neste ponto deveríamos ter colocado primeiro uma música e dizer quais os sons fortes e fracos em vez de pedir exemplos aos alunos sem antes os terem identificado.

G. Expressão Dramática

Na regência da quarta semana (Planificação n.º 10 a 12, de 10 a 12 de dezembro de 2012) escolhemos de forma aleatória, as personagens que alguns alunos iriam representar na festa. Os alunos escolheram três personagens e os seus nomes foram colocados em vários papéis dobrados dentro de um copo. Alguns alunos retiraram um papel e o nome do aluno que saiu ficou incumbido de ler as falas da personagem ou ser a sua sombra, já que é um teatro de sombras. Esta votação serviu para inculcar deveres a todos os alunos, respeitarem a pessoa que foi escolhida aleatoriamente e dar oportunidade a todos os alunos de participar.

3.2.3. Avaliação

Em relação às avaliações, Arends (1995) afirma que estas desempenham um papel muito importante no processo ensino-aprendizagem, na medida em que é através das avaliações realizadas que o professor pode refletir a respeito da sua ação pedagógica, de modo a melhor conduzir e a explorar os conteúdos programáticos.

“A avaliação é uma função desempenhada pelo professor com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas, e já deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno. Estas decisões deveriam ter na sua base informações o mais relevantes e exatas possível” (228).

Ao longo deste percurso foi-nos possível colaborar na avaliação formativa e sumativa da turma onde estávamos inseridas. Em conjunto com o professor cooperante elaborámos critérios de avaliação e corrigimos as fichas de um determinado número de alunos. No início de cada mês o professor escolhe de entre vários manuais os exercícios aptos à avaliação formativa e dividiu a turma em três grupos para cada um de nós poder ver ao longo dos meses a evolução dos alunos em cada área disciplinar.

O Decreto-Lei n.º 6/01, de 18 de janeiro, no artigo 13.º alínea 3 refere que “A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que

ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem” na alínea 4, referente à avaliação sumativa, diz-se que esta “realiza-se no final de cada período letivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos”.

Em ambas as correções das avaliações tentámos ser o mais objetivas e imparciais possível, já que é o futuro de cada criança que temos nas mãos.

3.2.4. Considerações finais da PES I e II

Ao longo destes meses tivemos a oportunidade de realizar dois processos de PES muito estimulantes, que nos fizeram crescer bastante, tanto a nível pessoal como a nível profissional. De seguida, apresentamos muito sucintamente uma reflexão sobre esta parte da formação profissional.

Na PES I tivemos muitas dúvidas e problemas muito difíceis de transpor, mas como o grupo se reunia muitas vezes, aos poucos conseguimos ultrapassar todos os obstáculos.

Muitas foram as expectativas criadas antes de iniciarmos esta prática de ensino supervisionada mas foram todas ultrapassadas pelo que pudemos observar e aprender. Estivemos em situações que nunca antes tínhamos estado, experimentámos sentimentos de realização mas também de muita frustração quando as atividades não corriam de acordo com o planificado. Acima de tudo conhecemos uma metodologia que tivemos bastantes dificuldades em colocar em prática. Os principais problemas que tivemos com esta metodologia foi de termos as crianças tanto tempo sentadas para lhes transmitir os conhecimentos e o de desenvolver a fundo todos os conteúdos.

A interação com o grupo de crianças também foi bastante positiva já que nos deu a possibilidade de crescer e de fazer crescer. Conseguimos captar a atenção do grupo sobre os vários temas desenvolvidos e tentámos fazer com que estes fossem apelativos e adequados aos níveis de desempenho. Aliás, procurámos sempre utilizar uma linguagem própria e adaptada ao grupo.

Toda a comunidade escolar nos acolheu muito bem, foi bastante afável, disponibilizando alguns materiais, e muito prestativa, o que fez com que tivéssemos grande à-vontade com a educadora, a assistente operacional e com o grupo.

Na PES II tivemos muito mais receio, já que o grupo era muito grande e tínhamos que abordar mais conteúdos de uma forma aprofundada. Mas passados estes três meses de prática de ensino supervisionada, podemos dizer que com esta alcançámos as competências essenciais para o exercício profissional.

Ao longo destes meses aprendemos várias lições para conseguirmos estar à frente de uma turma. A primeira é que temos que demonstrar segurança e confiança no que comunicamos, pois somos um exemplo a seguir pelos alunos. Arends refere que “O sucesso na liderança de outros depende do grau em que uma pessoa exhibe confiança e do grau em que deseja e consegue exercer influência interpessoal” (1995, 201).

Uma segunda lição foi que dentro da sala de aula, e estando atentas a tudo o que nos rodeava, havia sempre algo que nos escapava. Trata-se de uma competência que só pode ser desenvolvida ao longo dos anos com a prática. Kounin, mencionado por Arends, denomina a atitude de estar em cima do acontecimento como olho de lince. “Os professores de olho de lince detetam o comportamento desviante imediatamente e identificam quase sempre o aluno responsável” (1995, 200).

Dentro da sala de aula tentámos estar sempre em cima de todos os acontecimentos e, quando os alunos tinham comportamentos negativos eram punidos imediatamente ficando sem recreio, indo para um canto da sala e no pior dos casos levando um recado para o encarregado de educação. Hovasse afirma que:

“Uma vez aplicado o castigo, voltamos à mesma. Uma sanção deve ser proporcional à intenção da criança, que se deve tratar de descobrir; deve ser ministrada a frio, com calma mas rapidamente. Com efeito, uma criança que espera o castigo sente-se angustiada; é preciso que este chegue rapidamente para acalmar. É bom também que na sua memória ele se situe o mais próximo possível da falta, se se quiser provocar o reflexo condicionado pretendido. Enfim, é absolutamente necessário que o amor que se dedica à criança fique e permaneça incondicionado” (s. d., 140).

Em todas as atividades planificadas tentámos dar bastante *feedback*, positivo e negativo, às crianças, pois é um poderoso elemento pedagógico. Quando recebem elogios e os trabalhos são aclamados pela turma o entusiasmo redobra, quando são alvo de críticas ou admoestações desenvolvem a reflexividade. Arends afirma que “É através da prática e do feedback que a maior parte da instrução começa a compensar em termos de aprendizagem. Quando os alunos recebem informação acerca do seu desempenho, obtêm a base para melhorarem” (1995, 198).

Devemos ainda mencionar que fomos muito bem acolhidas tanto pela instituição, como pelo professor cooperante e pela turma, o que nos fez sentir realizadas e com bastante disposição e vontade de descobrir novas e melhoradas formas de ensino.

**Capítulo 3 – Estudo sobre as virtualidades pedagógico-didáticas do
“Outdoor Learning”**

1. Introdução

Antigamente as crianças brincavam muito na rua, explorando o meio em que viviam. Quando adultos, e ao lembrar-se de todas essas experiências, reconhecem que estas experiências foram positivas para o seu desenvolvimento e saúde.

Nos nossos dias, a fobia dos adultos pelos espaços abertos e as novas tecnologias transformaram esta realidade. É certo que há mais carros nas ruas, um aumento do rapto de crianças, a vida tornou-se mais sedentária e decorre mais intramuros domésticos, em parte devido ao enorme consumo de meios eletrónicos: nomeadamente de televisão, jogos para consolas, computadores e internet (Reis, 2008). Para compensar esta assimetria, algumas escolas optaram por iniciar aulas e atividades no exterior das salas de aulas, ou seja, “outdoor learning” (OL). Para muitas crianças as “atividades de outdoor learning” (AOL) podem ser a única forma de ter contacto com espaços abertos (naturais, rurais e urbanos) e de desfrutarem de um modo de brincar não submetido ao controlo interferente dos adultos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 7.º, alínea b) refere que um dos objetivos da Educação Básica é “Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”, e acrescenta na alínea g) que lhe compete “Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas”. Em grande medida estes desígnios só podem concretizar-se se a criança tiver oportunidade de interagir com os contextos “outdoor” (naturais ou humanizados) da sua cidade ou aldeia.

2. Objetivos do estudo

Para compreendermos melhor o que é o “outdoor learning” colocámo-nos algumas questões essenciais, a que tentaremos responder ao longo desta pesquisa. São elas, as seguintes:

1. O que é o “outdoor learning”?
2. Quais os objetivos do OL?
3. Em que locais se podem realizar AOL?
4. Como são desenvolvidas as diferentes áreas curriculares através do OL?
5. Quais os benefícios das AOL?
6. Qual é o papel do professor nas AOL?
7. Que capacidades desenvolvem as AOL?
8. Qual o papel dos encarregados de educação nas AOL?

3. Enquadramento teórico

É uma ilusão histórica acreditar que a aprendizagem necessita de um espaço, uma localização específica e uma certa ocasião (Dahlgren & Szczepanski, 1998, 40). Embora a conceção estática e fechada do contexto de ensino seja a mais generalizada, a verdade é que existem exemplos muito antigos de práticas diferentes. Na Grécia Antiga, Aristóteles fundou um Liceu em que o ensino decorria durante passeios ao longo de bonitos jardins (Kernan, 2007, 5). Daí que se tenham chamado aos seus professores peripatéticos: aqueles que ensinam caminhando ao ar livre. Aliás, Jesus Cristo foi também considerado um peripatético, pois aproveitava todos os contextos para ensinar e, muitas vezes, fazia-o ao ar livre enquanto caminhava. Mais recentemente apareceu, no entanto, uma designação diferente para um processo idêntico, que se designou por “outdoor learning”.

Jordet define o OL da seguinte maneira:

“is a working method where parts of the everyday life in school are moved out of the classroom – into the local environment. Outdoor schooling implies regular activities outside the classroom. The working method gives the pupils the opportunity to use their bodies and senses in learning activities in the real world in order to obtain personal and concrete experiences. Outdoor schooling allows room for academic activities, communication, social interaction, experience, spontaneity, play, curiosity and fantasy. Outdoor schooling is about activating all the school subjects in an integrated training where activities out-of-doors and indoors are closely linked together. The pupils learn in an authentic context: that is, they learn about nature in nature, about society in the society and about the local environment in the local environment” (2008, 1).

Por seu lado, Trindade (s.d., 1) veio precisar que o “outdoor learning” “utiliza uma metodologia baseada no *aprender fazendo*” e que “não é a actividade em si que é importante para a concretização dos objetivos pedagógicos, mas sim, o enquadramento de forma e conteúdo pedagógicos que são dados à atividade. Ou seja, não basta ser um exercício no exterior”.

As AOL estimulam as pessoas de todas as idades a pensar e realizar ações a nível local, nacional e global para vivermos em harmonia e percebermos qual o impacto que temos no ambiente (*Outdoor Learning*, s.d., 26). Segundo a brochura, *Effective Practice* (2007, 1-2), as atividades de “outdoor learning” são importantes porque:

1. Apoiam o desenvolvimento da saúde;
2. Oferecem às crianças oportunidades de atividade física, liberdade e movimento;
3. Promovem um sentimento de confiança e bem-estar;
4. Fornecem oportunidades de desenvolvimento harmonioso da relação com os outros, através de negociação, substituição e cooperação;
5. Apoiam as crianças que aprendem melhor através de atividades ou movimentos;

6. Proporcionam oportunidades seguras e supervisionadas para as crianças experimentarem novos desafios, ultrapassarem riscos e desenvolverem capacidades de manipular situações difíceis;
7. Apoiam o desenvolvimento da criatividade e a capacidade de resolver problemas;
8. Promovem oportunidades ricas para a imaginação, invenção e procura;
9. Facultam às crianças contato com o mundo natural, oferecendo experiências únicas, tais como, contato direto com o clima e as estações do ano.

Há um poema de Kristiansen (s. d.) em que se descreve, na sua generalidade, que todo o ser, tanto física como mentalmente pode desenvolver-se otimamente através das AOL.

We need the whole body

Eyes can see, ears they hear
but hands know bests how it is to touch.
Your skin knows best when somebody is close.
You need your whole body to learn.

The brain can think and maybe understand,
but your legs know best how it is to walk.
Your back will know how it feels to carry.
You need your whole body to learn.

If we are to learn the basics about our planet Earth,
then it is not enough with words.
We must be able to get in close,
you need the whole body to learn.

Por seu lado, Vygotsky sublinha que, para a criança,

“Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a atividade da sua imaginação” (2009, 18).

3.1. Contribuição para o país

O *Curriculum For Excellence through Outdoor Learning* (2010, 5) menciona que as AOL contribuem para o desenvolvimento e melhoria de qualquer país, pois este torna-se mais:

- Inteligente – as AOL encorajam as crianças a compreender a interação e relação entre as áreas curriculares, promovendo assim aprendizagens ao longo da vida e desenvolvendo o pensamento crítico;
- Saudável – as AOL podem ser realizadas ao longo de toda a vida;
- Seguro e forte – atividades de OL reduzem a distância entre as divisões sociais o que ajuda à construção de comunidades mais fortes;
- Verde – as AOL encorajam as crianças a ligarem-se às construções antigas e naturais;
- Rico e íntegro – as AOL oferecem oportunidades excelentes para utilizar habilidades e destrezas pouco ou nada visíveis na sala de aula.

3.2. Locais para a realização de “Outdoor Learning”

As AOL podem ser realizadas em qualquer lugar fora da sala de aula. O processo deve ser desenvolvido gradativamente: avançando do mais familiar para o menos. Poderá iniciar-se no recreio por ser um espaço conhecido, que permitirá que o professor conheça o grupo ao qual quer aplicar as suas atividades, e deslocar-se, posteriormente, para locais cada vez mais afastados da escola e desconhecidos dos alunos.

Existe uma enorme variedade de contextos a explorar através das AOL: as ruas, praças e edifícios comerciais e culturais das vilas e cidades, os parques locais e nacionais, os edifícios históricos, experiências em residências e viagens a outros países. Qualquer um destes contextos apresenta oportunidades que permitem à criança explorar diversas possibilidades e partilhar as suas experiências. Note-se que os referidos locais fomentam também a utilização de uma grande panóplia de espaços e materiais inexistentes na sala de aula, o que muito contribuirá para o enriquecimento do processo de desenvolvimento das crianças (*Outdoor Learning*, s. d., 6).

3.3. Desenvolvimento das diferentes áreas

As AOL são aplicáveis ao desenvolvimento de todas as áreas do currículo, mas decidimos apenas evidenciar neste trabalho os casos da língua portuguesa, da matemática, da ciência e da tecnologia.

A respeito da língua materna, nas AOL, as crianças podem escolher diversos autores que referem a natureza ou experiências ao ar livre na sua escrita, o que fomentará o desenvolvimento significativo das capacidades de leitura, escrita e o vocabulário. Para estas atividades, as crianças podem utilizar diferentes tipos de textos, incluindo itinerários, mapas, instruções e horários (*Outdoor Learning*, s.d., 48).

Em relação à compreensão matemática, as crianças necessitam estar ligadas a contextos significativos nos quais os conceitos da matemática abstrata possam ser aplicados em situações da vida real (Idem, 49). Em particular, através das AOL, as crianças têm acesso a um vasto leque de contextos e recursos ilimitados, em que existem muitas oportunidades de diálogo, de aplicação da linguagem matemática e de conceitos matemáticos, num contexto em que interagem umas com as outras.

A nível da ciência, temos de reconhecer que qualquer tema pode ser desenvolvido em AOL, mas muito em especial os que requerem elementos que só existem em espaços fora da sala de aula (Idem, 51). Nestes casos, as crianças podem ter uma aprendizagem bastante diferente e bem mais significativa do que aquela que têm em contexto de sala de aula ou em laboratório.

As ciências ensinam e estimulam a ter cuidado com o uso de recursos e o seu impacto no meio ambiente local e mundial. Este espírito ecológico deve ser transmitido às crianças, propiciando-lhes a interação com o ambiente num clima seguro e respeitoso.

O uso das novas tecnologias é hoje muito recomendado para a realização de AOL, pois permitem aproximar as crianças de diferentes tipos de materiais, ligando-as, em alguns casos, ao mundo virtual.

Entre os materiais mediatizados destacam-se os mapas, as fotografias, os vídeos e as gravações de sons. Estes elementos podem ser recolhidos pelas próprias crianças e em seguida partilhados por meio das novas tecnologias, juntamente com a expressão das suas experiências pessoais. Na sua grande diversidade, as recolhas poderão ser usadas na sala de aula quer para reforçar, quer para expandir as experiências tidas (*Curriculum For Excellence through Outdoor Learning*, 2010,15).

No que concerne à representação do território, importa destacar o Google Earth, que pode ser usado como um instrumento polivalente: serve para representar e visualizar o terreno explorado e/ou a explorar, calcular distâncias, verificar localizações e obter orientações. Em particular, as fotografias e os vídeos são um excelente meio de recolher informação e partilhar experiências relativamente a matérias muito diversas. Por seu lado, os “blogs” prestam-se à troca de experiências pessoais, ao debate de ideias e à sugestão de novas atividades (*Outdoor Learning*, s. d., 40).

3.4. Acerca dos benefícios do “Outdoor Learning”

Ao longo de vários anos têm sido realizados vários estudos e pesquisas sobre a melhoria do desenvolvimento das crianças (*Outdoor Learning*, s. d., 8-11):

- O instituto de pesquisa americana (2005) menciona que as crianças em situações de risco que participam nos programas residenciais aumentaram os resultados nos seus testes em comparação com as crianças que não participaram. Houve uma subida de 27% a nível de conceitos científicos, na cooperação e resolução de conflitos, aumentou a autoestima e o comportamento ambiental positivo, bem como a capacidade de resolução de problemas, a motivação para a aprendizagem e os comportamentos adequados dentro da sala de aula.
- Pruneau, Freiman, Barbier e Langis (2010) referem que as excursões ajudam as crianças a ter uma melhor articulação na resolução de problemas ambientais. E com a utilização de vários materiais (fotografias, diagramas, examinar o problema por partes, etc.) observou-se um aumento positivo no seu desenvolvimento.
- O “stress” tem um impacto menor nas crianças que participam ativamente em AOL do que nas crianças que levam uma vida sedentária. A natureza é uma barreira contra o “stress” do dia-a-dia de cada criança (Wells & Evans, 2003).
- As crianças com défice de atenção (Faber et al., 2001) e hiperatividade trabalham melhor após atividades em zonas verdes. Demonstrou-se, também, uma melhoria na sua concentração. Esta comparação foi realizada com crianças que possuem défice de atenção e hiperatividade mas que tomam fármacos (Faber e Kuo, 2009).

Louv (2009, 100) explorou os efeitos da privação de educação “outdoor”, descrevendo que a falta de oportunidades pode resultar na “nature deficit disorder”, podendo prejudicar a criança no seu desenvolvimento. Facto que indica que a exposição direta é essencial para o desenvolvimento físico e emocional de cada criança.

3.5. Papel do professor

O professor deve:

“organizar contextos de aprendizagem exigentes e estimulantes, isto é ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vista ao desenvolvimento das competências que

permitam aos educandos viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos” (Alarcão 2001, 11).

Dillon et al. (2005, 31) mencionam que os benefícios das AOL não são apenas para os alunos; há uma melhor relação entre estes e o professor, um desenvolvimento no ensino e benefícios para o currículo quando o AOL se aplica.

O papel do professor é ser um agente que ajuda as crianças ao longo da sua caminhada, nunca deixando que as experiências sejam avulsas, ou seja, o professor tem que estar presente para induzir a criança no caminho das aprendizagens.

Antes de iniciar qualquer atividade de AOL o professor deve refletir sobre os seguintes aspetos (*Curriculum For Excellence through Outdoor Learning*, 2010, 13):

- Quais as experiências proveitosas que podem ser organizadas “outdoor”?
- De que forma o OL melhora e aprofunda as áreas curriculares?
- Quais as melhores experiências para combinar a aprendizagem dentro e fora da sala de aula?
- Como consolidar as aprendizagens recebidas dentro da sala de aula no espaço “outdoor”?

O professor pode utilizar as AOL para abordar e apoiar as crianças, no sentido em que estas cresçam e se desenvolvam por meio dos seguintes indicadores de bem-estar: educação, movimento, respeito, responsabilidade, inclusão, segurança, saúde e realização (*Outdoor Learning*, s. d., 20-25).

Em relação à educação os adultos e o professor, em particular, devem:

- ouvir e observar a forma da criança brincar ao ar livre. As evidências podem servir para futuramente desenvolver oportunidades para brincadeiras livres do interesse da criança;
- demonstrar respeito por seres vivos e pelo ambiente;
- observar como as crianças respondem à natureza sem o “stress” da escola, o que pode dar a conhecer a melhor forma da sua educação;
- trabalhar os comportamentos a desenvolver;
- utilizar equipamentos que necessitam da colaboração do adulto e da criança ou entre as crianças, o que oferece oportunidades de ligações;
- utilizar os princípios da educação e aplicá-los em situações de “outdoor”;
- ampliar as oportunidades das crianças conhecerem a comunidade na qual estão inseridas.

Em relação aos indicadores de movimento, o professor deve:

- assegurar que as crianças têm oportunidades de passar algum tempo num ambiente natural;
- permitir às crianças liberdade de disfrutar de brincadeiras, proporcionando riscos e desafios a nível físico;
- disponibilizar diferentes materiais, como tábuas de madeira, caixas de cartão, entre outros, para as crianças desenvolverem atividades lúdicas como caminhos, corridas de obstáculos, etc.;
- comprovar se as crianças têm roupa e calçado próprio para as AOL ao longo de todo o ano letivo;
- incentivar as crianças de diferentes idades a brincar juntas.

Para desenvolver o respeito, o professor deve:

- envolver as crianças em projetos “outdoor” cativantes e desenvolver um sentimento de propriedade e pertença;
- ouvir e envolver as crianças quanto às suas decisões compreendendo o seu contexto familiar;
- utilizar várias técnicas de consulta de modo a que as crianças mais jovens ou aquelas com limites a nível da oralidade possam ter os seus sentimentos e respostas observadas.

A nível da responsabilidade o professor deve:

- criar um ambiente de aprendizagem colaborativa, dentro e fora da sala de aula, que permita às crianças ter e assumir responsabilidade por eles próprios, pelos recursos e pelo ambiente;
- criar oportunidades para as crianças tomarem decisões que tenham claras consequências.

Em relação à inclusão, o professor deve:

- procurar maneiras criativas de envolver todas as crianças nas atividades para que sejam bem-sucedidas;
- tentar incluir todas as crianças dentro e fora da sala de aula; em vez de excluir a criança da sala, tentar primeiramente incluí-la no exterior numa pequena equipa.

Para o desenvolvimento da segurança, o professor deve:

- permitir às crianças assumir riscos calculados que lhes permitam sentir-se realizadas e felizes;
- envolver ativamente os alunos no processo de avaliação risco-benefício;
- utilizar a hora do recreio para criar laços de confiança entre as crianças e profissionais que estão envolvidos na segurança da mesma;
- utilizar visitas fora da sala de aula como estratégia para as crianças se habituarem e sentirem seguras em expressar os seus sentimentos;
- procurar conselhos de outros profissionais de forma a promover diferentes tipos de atividades;
- fornecer materiais de construção e suporte para as crianças construírem abrigos. Quando as crianças interagem com o seu meio físico tornam esses locais em espaços com significado para elas, ganhando um sentido de pertença;
- fornecer cantos, recantos e lugares onde a criança sente que se pode esconder ou estar sozinha quando necessário;
- comprovar se as orientações de saúde e segurança são seguidas e interpretadas sensatamente quando se levam as crianças para o exterior;
- ensinar noções de segurança rodoviária e comportamentos apropriados perto da água ou em outras situações de risco.

A nível da saúde, o professor deve:

- assegurar que as crianças têm direito ao intervalo e almoço quando estão numa AOL;
- trabalhar com a comunidade escolar para aumentar as zonas verdes e o número de recursos naturais;
- identificar as principais barreiras para a aprendizagem das crianças, enfrentá-las e colocar em prática um calendário personalizado como uma alternativa à exclusão;
- encontrar maneiras de proporcionar experiências regulares em ambientes naturais;
- fornecer oportunidades para atividades físicas ao ar livre.

Em relação à realização, o professor deve:

- planejar atividades e aulas apelativas à inteligência naturalista dentro de cada aluno permitindo-lhes alcançar vários contextos do mundo real;

- encontrar um meio que permita desenvolver uma experiência “outdoor” que possa ser utilizada como um foco positivo, para a criança ou grupo;
- oferecer oportunidades para aceder a áreas naturais e frequentar experiências residenciais ou expedições onde as crianças experimentam recompensas intrínsecas através de reuniões e desafios físicos ou sociais;
- envolver os alunos no desenvolvimento e cuidado de um jardim/horta escolar.

3.6. Desenvolvimento do Aluno

As AOL bem elaboradas ajudam o desenvolvimento das habilidades investigativas e o pensamento crítico e refletivo para as crianças conhecerem o ambiente social e económico que as rodeia. Por seu intermédio as crianças passam a ser mais flexíveis, cidadãos responsáveis e com uma vida cheia de sucessos valorizando a cultura e contribuindo para a sociedade local e global (*Curriculum For Excellence through Outdoor Learning*, 2010, 7).

As AOL podem, aliás, oferecer oportunidades de aprendizagens desenvolvidas nas diversas áreas curriculares como: comunicação, resolução de problemas, informação tecnológica e trabalhos de grupo (Idem, 9). Estes proporcionam a compreensão de que cada criança possui habilidades relevantes e particulares (*Outdoor Learning*, s. d., 30-34).

3.7. O papel dos encarregados de educação

O apoio e contribuição dos encarregados de educação são importantes nas atividades de “outdoor learning”. Eles são os aliados dos professores e ajudam a preparar as crianças para estas experiências. Podem também facultar materiais, participar e ajudar nas visitas ao ar livre.

Os encarregados de educação devem ser sempre informados de todas as visitas e dos benefícios das mesmas, de acordo com os procedimentos locais.

Uma boa comunicação é crucial para que os participantes apreciem e percebem o valor destas aprendizagens, assegurando-se que as crianças estejam preparadas em termos de vestuário e alimentação (*Curriculum For Excellence through Outdoor Learning*, 2010, 17).

3.8. Principais Barreiras

Na elaboração das atividades de “outdoor learning” surgem algumas barreiras, que muitas vezes limitam a sua execução. Estas podem ser relativas aos seguintes aspetos (*Taking Learning Outdoors*, 2007, 15):

- cultura escolar – horário, distrações, realização das avaliações, tempo de preparação;
- legitimidade das AOL – falta de avaliação da aprendizagem e limitado planeamento curricular;
- perceção de riscos;
- saúde e segurança burocrática;
- competência e confiança nas pessoas;
- acesso a espaços “outdoor” adequados;
- recursos – custo, transporte, distância e meteorologia

4. Apresentação da atividade

No decurso da prática de ensino supervisionada realizámos uma atividade de “Outdoor Learning”, em que participou a turma D21 do 4.º ano da Escola Básica n.º 1 do Espírito Santo, que à altura estava constituída por 25 crianças, tendo o professor cooperante auxiliado ao longo da mesma.

Antes de iniciarmos a AOL com este grupo tivemos em conta a zona onde esta seria realizada, bem como os conteúdos abordados anteriormente pela turma e realizámos uma pesquisa da fauna e flora daquela zona rural. Uma especial atenção foi dedicada aos cuidados a ter com cada grupo. Posteriormente, elaborámos uma planificação (anexo 1) onde abordámos as áreas principais do plano curricular. Tivemos, ainda, de solicitar à Câmara Municipal da Guarda um autocarro para o transporte da escola ao local da atividade e regresso (anexo 2).

O dia da atividade foi abordado de forma regular, uma vez que os alunos não sabiam que iam sair da escola. À chegada do autocarro pedimos que retirassem tudo o que tinham dentro das mochilas e que só deixassem dentro destas o lanche, uma garrafa de água, lápis, borracha e o telemóvel, colocando os restantes materiais em cima das mesas.

Quando entrámos no autocarro os alunos estavam muito animados e curiosos para saberem onde íamos, o que só foi revelado quando chegámos à praia fluvial de Aldeia Viçosa. Durante o percurso fomos colocando várias questões, tais como: Quais as localidades que conhecem nesta região? Que planta é aquela? Que animal é aquele? Entre outras.

Ao chegarmos ao nosso destino, os alunos dividiram-se em seis grupos, cinco grupos com quatro crianças e um grupo com cinco crianças. Cada grupo escolheu um chefe e um secretário e distribuámos um conjunto de mensagens (anexo 3) às quais, cada grupo tinha que responder ao longo do caminho. Ainda em grande grupo analisámos o mapa que se encontrava na última página e foram explicadas e relembradas algumas regras e cuidados a ter, como por

exemplo: respeitar cada elemento do grupo, respeitar a natureza e ter em atenção o lixo do lanche.

Cada grupo escolheu um nome e foram numerados de 1 a 6. O grupo 1 escreveu a hora de início da sua atividade e começou a responder à primeira mensagem. Deixámos passar um minuto e o grupo 2, também escreveu a hora do início da atividade. Os grupos foram saindo sucessivamente. Os três adultos foram distribuídos ao longo dos grupos, sendo que um adulto ia no início, o segundo no meio e o terceiro adulto no fim (Fig. 5).



Figura 5 - Turma dividida em grupos ao longo do percurso.

Cada grupo procurou resolver as questões propostas em cada uma das mensagens distribuídas ao longo do percurso (Fig. 6).



Figura 6 - Grupos distribuídos à procura da resposta das mensagens.

Ao pé do loureiro tiraram uma fotografia como indicava a mensagem 6 (Fig. 7).



Figura 7 - Grupo a cumprir a mensagem 6.

A meio da manhã parámos para lanchar. Os membros dos grupos estiveram ainda, a comparar as evidências que tinham (Fig. 8).



Figura 8 - Evidências recolhidas antes do lanche por um grupo.

Após o lanche os grupos continuaram em atividade, trabalhando em conjunto (Fig. 9).



Figura 9 - Alunas a responder às mensagens.

Ao longo do caminho os grupos foram observando construções antigas (Fig. 10 e 11).



Figura 10 - Calçada Romana.



Figura 11 - Tanque para lavar a roupa.

Quando chegámos à nossa meta, o café Boavista, as evidências foram fotografadas (Fig. 12), já que estas podiam extraviar-se pelo caminho.



Figura 12 - Evidências recolhidas por um grupo.

No período da tarde, cada grupo mencionou o que mais tinha gostado de fazer e também os problemas que cada um teve.

4.1 Análise e discussão dos dados

Após a correção das mensagens e visualização das fotografias de cada grupo podemos afirmar que 61 (78%) das respostas dadas estavam corretas, 5 (7%) incompletas e 12 (15%) erradas (Gráfico 11).

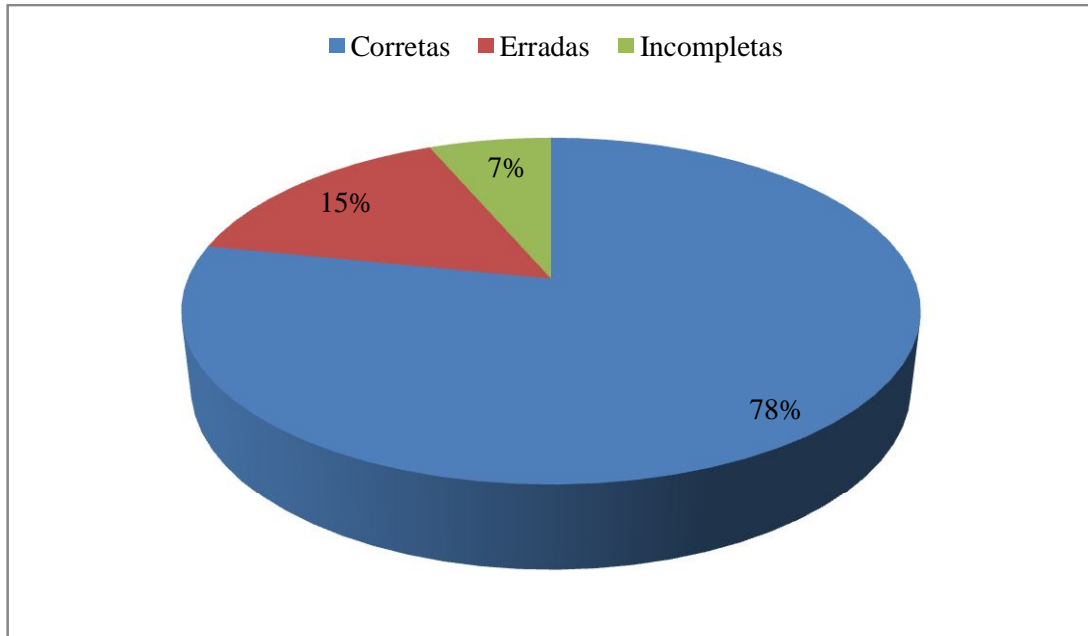


Gráfico 11 - Correção das mensagens dos grupos.

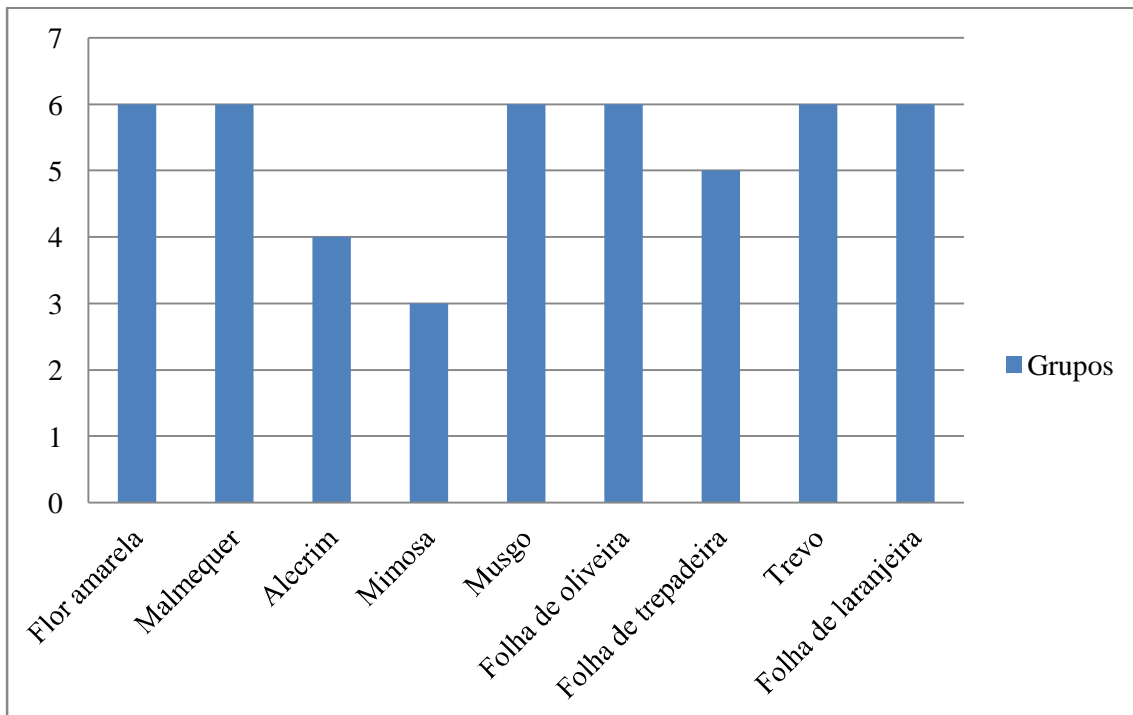


Gráfico 12 - Evidências recolhidas por todos os grupos.

Como podemos observar no gráfico 12, todos os grupos conseguiram encontrar uma flor amarela, um malmequer, musgo, uma folha de oliveira, um trevo e uma folha de laranjeira. Um grupo não conseguiu encontrar a folha de trepadeira. A mimosa foi a que apresentou mais dificuldade na sua procura, tendo sido encontrada por apenas 3 grupos, tal como o alecrim, que foi descoberto por 4 grupos.

5. Conclusões e considerações finais

A realização da atividade de “outdoor learning” foi bastante positiva, tanto para os alunos como para os adultos. Primeiramente porque estivemos num meio lúdico com toda a turma e porque se constatou uma maior criação de laços afetivos por parte das crianças e adultos.

O objetivo deste estudo foi alcançado, já que as crianças aprenderam de uma forma mais informal, fora da sala de aula e sem qualquer aviso prévio da realização da atividade.

Montessori refere que:

“Quando a criança sai para o exterior, é precisamente o Mundo, na sua realidade, que se oferece aos seus olhos. Em lugar de se fabricarem objetos que representam ideias, e de os fecharmos num armário, façamos sair a criança, mostrando-lhe as coisas na sua autenticidade” (s. d., 24).

Antes de iniciarmos a atividade deparámo-nos com algumas dificuldades. O facto de termos de desenvolver a planificação da atividade, que com a colaboração do professor orientador e do professor cooperante, se foi construindo. Outra dificuldade apresentada foi o facto de não se saber as condições climáticas desse dia. Se estivesse a chover não se poderia ter realizado a atividade “outdoor”.

A maior dificuldade apresentada aconteceu no início da atividade. Os grupos seriam formados por nós, mas os alunos juntaram-se como no recreio. Como não os separámos, um dos grupos não esteve interessado em responder às mensagens e sim conseguir chegar em primeiro lugar, tendo sido inicialmente explicado que não era esse o objetivo da atividade. Apenas uma das crianças, a secretária do grupo, foi resolvendo as mensagens ao longo do percurso. Pereira afirma que “colocar as crianças em situações de terem de agir cooperativamente é lançar as bases para a sua melhor inserção na sociedade futura.” (2002, 62). Neste caso, essa colaboração não foi observada por este grupo.

Ao longo do percurso tirámos algumas dúvidas aos alunos, em zonas como numa fonte privada e na fonte da aldeia.

A atividade foi avaliada de forma direta através do comportamento, participação, empenho, autonomia, atenção e interesse; e de forma indireta através de fotografias e registo das respostas às mensagens.

Em grande grupo os alunos expressaram o seu pensamento crítico avaliando a atividade e pedindo para realizarmos outras, pois gostaram de explorar a natureza.

Uma aluna do ensino secundário escocês mencionou “I don’t think you can just sit in a classroom and be taught how to save the planet or whatever – you have to actually get out there and learn what needs done and how to do it and everything.” (*Taking Learning Outdoors*, 2007, 4).

Esta atividade foi desenvolvida no final da PES II, pois necessitamos identificar as dificuldades e aptidões de cada aluno, de forma a conhecê-los melhor.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva. Nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed;
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill;
- Busatto, C. (2003). *Contar & Encantar – Pequenos Segredos da Narrativa*. Brasil: Editora Vozes;
- Dahlgren, L., e Szczepanski, A. (1998). *Outdoor education – Literary education and sensory experience. An attempt at defining the identity of outdoor education*. Kinda: Linköping University, Kinda Education Centre;
- Dias, A. & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês: 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 2.º anos): Orientações Programáticas*. Lisboa: ME/DGIDC;
- Egan, K. (1990). *Estádios da Compreensão Histórica*. ESEP, Portalegre, (Documento Policopiado);
- Faber, A., et al. (2001). *Coping with ADD: The Surprising Connection to Green Play Settings, Environment and Behavior*, 33;
- Faber, A., Kuo, F. E. (2009). Children with Attention Deficits Concentrate Better After Walks in the Park. *Journal of Attention Disorders*, 12; 402-409;
- Hovasse, C. (s. d.). *Como educar com liberdade e autoridade*. Col. “Para viver melhor”. Lisboa: Pórtico;
- Jordet, A. (2008). *Outdoor schooling in Norway – research and experiences. Conference proceedings, Healthier, Wiser and Happier Children. Outdoor Education – learning with mind, heart and body*. Conferência na Branbjerg University College, Jelling;
- Llop, L. e Muriscot, O. (2002a). *Enciclopédia dos Pais – Jogos e Atividades*. Circulo de Leitores;
- Louv, R. (2009). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. London: Atlantic Books;
- M. E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar;
- M. E. (s. d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação;
- Manual da Educação Infantil – Recursos e técnicas para a formação no século XX*. (2002). Setúbal: Marina Editores;
- Meneres, M. A. (1993). *Imaginação*. Lisboa: Difusão Cultural;
- Montessori, M. (s. d.). *Da infância à adolescência*. Queluz de Baixo: Portugália Editora;
- Papalia, D. et al. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill;
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta;

- Ponte, J. P. et al. (s. d.). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação;
- Pruneau, D., Freiman, V., Barbier P., Langis, L. (2010). Helping young students to better pose an environmental problems. *Applied Environmental Education and Communication*, 8; 105-113;
- Reis, C. F. S. (2008). A educação da “Geração M”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42; 3; 121-138;
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água;
- Wells, N. e Evans, G. (2003). *Nearby Nature: A Buffer of Life Stress Among Rural Children*, *Environment and Behavior*, 35; 311-330;
- Wright, A. (1997). *Storytelling with Children*. Col. "Resource Books for Teachers". Oxford: Oxford University Press.

Webgrafia

- Curriculum For Excellence Through Outdoor Learning*. (2010). Consultado em 20 de maio de 2013, http://www.educationscotland.gov.uk/images/cfeoutdoorlearningfinal_tcm4-596061.pdf;
- Dillon, J., Morris, M., et al. (2005). *Engaging and Learning with the Outdoors: The Final Report of the Outdoor Classroom in a Rural Context Action Research Project*, Reading, NFER. Consultado em 15 de abril de 2013, www.bath.ac.uk/cree/resources/OCR.pdf;
- Effective Practice: Outdoor Learning*. (2007) Consultado em 15 de abril de 2013, http://www.urbanforestschool.co.uk/PDF/3_3b_ep.pdf;
- Estrela, A. (2007). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Consultado em 10 de novembro de 2012, <https://woc.esec.pt/esec/getFile.do?tipo=2&id=2708>;
- Kernan, M. (2007). *Play as a context for Early Learning and Development*. Consultado em 20 de abril de 2013, http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Early_Childhood_Education/How_Aistear_was_developed/Research_Papers/Play_paper.pdf;
- Kristiansen, L. (s .d.). *We need the whole body* (K. Bringsen, Trad.). Consultado em 22 de maio de 2013, http://flash1r.apa.org/apastyle/basics/index.htm?_utma=185732729.1867157706.1382387736.1382387736.1382387736.1&_utmb=185732729.4.10.1382387736&_utmc=185732729&_utmz=-

[& utmz=185732729.1382387736.1.1.utmcsr=\(direct\)|utmccn=\(direct\)|utmcmd=\(none\)](#)
[& utmv=-& utmk=221927576;](#)

Outdoor Learning - Practical guidance, ideas and support for teachers and practitioners in Scotland. (s. d.). Consultado em 19 de abril de 2013, http://www.educationscotland.gov.uk/Images/OutdoorLearningSupport_tcm4-675958.pdf;

Ruivo, J. (2011). *Não se Nasce Professor*. Consultado em 14 de janeiro de 2013, <http://www.educare.pt>;

Taking Learning Outdoors. (2007). Escócia. Consultado em 7 de maio de 2013, http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/outdoored/taking_learning_outdoors.pdf;

Trindade, N. (s. d.). *Outdoor Learning e Formação*. Consultado em 20 de janeiro de 2013, <http://www.sociosistemas.com/Outdoor%20Learning.%20o%20que%20e.pdf>.

Legislação

Decreto-Lei n.º 6/01 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15 – 1.ª Série A. Lisboa:
Ministério da Educação;

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

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38, 1.ª Série;

Regulamento n.º 82/2012 de 20 de fevereiro. Diário da República n.º 42 – 2.ª Série.

Anexos



PLANO DE AULA PES II

Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda

Prof. Orientadora: Florbela Rodrigues		Prof. Cooperante: Joaquim Emanuel Martins Pinto		
Aluno: Maria Luís Junceiro Conceição		Local de Estágio: E.B.1 Espírito Santo		
Nível de Ensino: 4.º ano		Data: 28 de janeiro de 2013		
Turma: D21		Tempo: Manhã		
Área	Objetivos	Conteúdos	Recursos	Avaliação
Português	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente); ✓ Interpretar enunciados de natureza diversificada; ✓ Reter informações a partir de um enunciado oral (instruções); ✓ Formular instruções; ✓ Responder a questionários; ✓ Participar na produção de um acrónimo; ✓ Confrontar opiniões próprias com as de outros; ✓ Recolher documentação (fotografias). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sequência de ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa; - Lápis; - Borracha; - Garrafa de água; - Boné; - Questionário; - Máquina fotográfica; - Saco. 	<p>Observação direta:</p> <p>Participação;</p> <p>Comportamento;</p> <p>Empenho;</p> <p>Autonomia;</p> <p>Atenção;</p> <p>Interesse.</p> <p>Observação indireta:</p> <p>Fotografias;</p> <p>Registo do questionário.</p>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Procurar estratégias diferentes para efetuar um cálculo; ✓ Identificar o sólido geométrico: cubo ou paralelepípedo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações problemáticas; • Área e perímetro; • Numeração 		

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Calcular o perímetro e a área de um polígono; ✓ Determinar, em numeração romana, o ano de um objeto; ✓ Efetuar combinações de objetos. 	<p>romana;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Combinações. 	
<p>Estudo do Meio</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar figuras da história local presentes na toponímia; ✓ Conhecer vestígios do passado local em construções; ✓ Reconhecer a importância do património histórico local; ✓ Conhecer unidades de tempo: o século; ✓ Identificar qual o rio que passa perto da sua cidade; ✓ Ler mapas; ✓ Identificar os principais produtos de certas árvores (madeira, azeitonas, cortiça,...); ✓ Reconhecer contentores da reciclagem e sua utilização; ✓ Conhecer tipos de flores e plantas. 	<ul style="list-style-type: none"> • O passado do meio local; • Aspectos físicos de Portugal; • Localização espacial; • Principais atividades produtivas nacionais. 	
<p>Expressão Físico-Motora</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colaborar com a sua equipa interpretando mensagens simples para cumprir um percurso, mantendo a perceção de direção do ponto de partida e outros pontos de referência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percursos na Natureza. 	

Processos de Operacionalização

Inicialmente os alunos formarão cinco grupos de quatro e um grupo de cinco alunos. Serão explicadas as regras e respondidas algumas dúvidas. Os três adultos serão distribuídos pelos alunos: um vai no início com o grupo um, outro com o grupo três mais ao meio e o outro no fim. Antes

de iniciarem a caminhada, cada grupo, irá registar o nome do seu grupo e a hora de partida. Os grupos vão ter algum espaço de distância entre si e terão que responder a perguntas, recolher vestígios e tirar fotografias. Quando todos os grupos estiverem reunidos no ponto de chegada serão observadas todas as evidências que cada grupo recolheu.

Sumário: Caminhada pela Natureza.



DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO CENTRO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA ÁREA URBANA DA GUARDA

Sede: Escola Básica de Santa Clara

200796 - Escola Básica do 1º Ciclo de Espírito Santo

Exmº Senhor

Presidente da Câmara Municipal

Guarda

Sua Referência

Nossa Referência

Data

Nº 8

21/01/2013

Assunto: VISITA DE ESTUDO

O Professor titular de turma e as Professoras Estagiárias da turma D21, 4.º ano da Escola Espírito Santo, composta por 25 alunos e os 3 adultos responsáveis vêm, por este meio, solicitar a Vossa Excelência se digne a disponibilizar um autocarro, no dia 28 de janeiro de 2013, para a realização de uma visita de estudo à praia fluvial de Aldeia Viçosa, de acordo com o seguinte itinerário:

Partida (9h e 05m): Escola do Espírito Santo – praia fluvial de Aldeia Viçosa

Regresso (11h 45m): Café Boavista – Escola do Espírito Santo

Aguardando a melhor resposta de Vª Ex.ª,

Com os melhores cumprimentos

A Coordenadora da Escola

(Madalena Maria Monteiro Jorge Cabral)

Caminhada pela Natureza

Nome do grupo: _____

Hora de Saída: _____

Este caminho mostra diferentes características da paisagem natural e rural da região. Têm que seguir as indicações e utilizar o mapa que está na página final.

Mensagem 1: Como se chama o rio que podem ver e ouvir?

Resposta: _____

Mensagem 2: Para que servem os seguinte contentores? Escrevam dois exemplos de materiais que podem colocar em cada contentor.



Resposta: _____

Mensagem 3: Sigam a estrada até encontrarem uma caixa de correio. Depois ide pelo caminho que está ao seu lado.

Mensagem 4: Tanto do vosso lado esquerdo como direito encontram plantações. Qual a árvore? E o que nos dá?

Resposta: _____

Mensagem 5: Continuem a subir com a estrada. Procurem e guardem os seguintes itens:

- ✓ 1 flor amarela;
- ✓ 1 malmequer;
- ✓ 1 pezinho de alecrim;
- ✓ 1 raminho de mimosa;
- ✓ musgo.

Mensagem 6: Tirem uma fotografia ao loureiro.

Mensagem 7: À vossa esquerda tendes uma casa e há lá um cão. Qual a sua raça?

Resposta: _____

Mensagem 8: Continuem a andar até encontrarem o caminho romano. De que país vieram os Romanos?

Resposta: _____

Mensagem 9: Sigam o caminho romano até encontrarem um sobreiro. O que nos dão os sobreiros? Escrevam três exemplos da utilização desse material.

Resposta: _____

Mensagem 10: Procurem e guardem os seguintes itens:

- ✓ 1 folha de oliveira;

- ✓ 1 folha de trepadeira;
- ✓ 1 trevo.

Mensagem 11: Continuem o caminho até encontrarem uma “porta de pedra”. Aqui vão ter o desafio de escrever um acrónimo.

P _____
O _____
R _____
T _____
A _____
D _____
E _____
P _____
E _____
D _____
R _____
A _____

Mensagem 12: Continuem a andar pelo caminho da esquerda e descubram qual a pedra que está na construção do muro à vossa esquerda.

Resposta: _____

Mensagem 13: Olhem bem pois à vossa esquerda encontrarão um tanque onde as mulheres, antigamente, lavavam as roupas. Tenham muito cuidado para não escorregar. Imaginem a seguinte situação:

Há uma corda com várias peças de vestuário estendida: cinco camisolas, três calças, três pares de meias e dois pares de ténis. De quantas maneiras diferentes se pode vestir uma pessoa?

Resposta: _____

Mensagem 14: No próximo cruzamento sigam o caminho da esquerda e procurem uma fonte de 1939. Em que século foi construída?

Resposta: _____

Mensagem 15: Estão agora em Ramalhosa. Procurem a Rua Cimo do Povo e subam-na até encontrarem uma laranjeira. Guardem uma folha da laranjeira.

Mensagem 16: Sigam o caminho ao lado da laranjeira e poucos metros mais à frente virem à esquerda.

Mensagem 17: Parem perto de uma casa em ruínas com um portão verde. Em grupo, discutam várias maneiras de saber a altura das duas colunas que seguram o portão.

Resposta: _____

Mensagem 18: Continuem a caminhar e no próximo cruzamento virem à direita.

Mensagem 19: À vossa esquerda há uma casa em ruínas. A forma da casa é parecida com um sólido geométrico. Qual é o sólido geométrico?

Resposta: _____

Estas são as dimensões da casa, 12 metros por 9 metros. Qual o perímetro da casa? E a sua área?

Resposta: _____

Mensagem 20: Continuem a caminhar até encontrarem o Café Boavista.

Parabéns! Terminaram a vossa caminhada.

Hora de chegada: _____

