



Centro de Competência de Ciências Sociais  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Ano letivo – 2012/2013

**Vanda Maria Freitas Antunes**

**Relatório de Estágio para obtenção do Grau Mestre em Educação Pré-  
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Orientador: Doutor José Paulo Gomes Brazão**

Funchal, Março de 2013



## Agradecimentos

O presente relatório reflete todos os passos de uma longa caminhada, durante a qual pude contar com o apoio de várias pessoas e instituições, às quais presto os meus sinceros agradecimentos.

Ao Doutor Paulo Brazão, orientador do relatório e do estágio na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico pela disponibilidade, apoio, aconselhamento e empenho em todo o processo de orientação prestado ao longo do semestre;

À Mestre Guida Mendes, orientadora da prática referente à valência de Educação Pré-Escolar, pela partilha de ideias e saberes imprescindíveis ao desenvolvimento de uma boa prática;

Aos alunos do 4.º ano 1, pelo carinho com que me receberam, pelas palavras de amizade proferidas em diversos momentos e por todos os momentos de partilha de conhecimentos;

À professora Carla Freitas pela receptividade, disponibilidade, orientação e momentos de reflexão conjunta, pela partilha de conhecimentos e atitudes, pela valorização persistente do trabalho desenvolvido, por me ter feito acreditar nas minhas capacidades e por me fazer ver que o caminho é em frente e, jamais, em sentido inverso.

Às crianças da Pré II do Lombo Segundo pelo carinho e aceitação com que me acolheram, pelos sorrisos e pela partilha de vivências;

À educadora Paula Caires pela receptividade, disponibilidade, pelos momentos de orientação e reflexão e por todo o ensinamento partilhado;

Às minhas amigas da turma de mestrado com quem vivenciei todo este percurso, pelo apoio, amizade e companheirismo;

Aos meus amigos de longa data, em especial à Daniela e à Ruby, pelas palavras de incentivo e coragem, pelo carinho e pela amizade;

Chegando ao fim, apresento o meu agradecimento às pessoas que me acompanharam não só ao longo do meu percurso académico, mas sim ao longo de toda a minha vida, a minha família:

## IV

- à minha mãe, por todo o amor, paciência, compreensão e pela luta constante em me dar um futuro melhor;

- aos meus irmãos António, Duarte e David e irmã Sandra por sempre apoiarem as minhas escolhas, acreditando incondicionalmente nas minhas capacidades. Por todo o carinho e afeto acompanhados de palavras ricas em incentivo, coragem e orgulho.

- aos meus sobrinhos pelos sorrisos maravilhosos que dão mais brilho à minha vida;

- à tia Maria e à minha avó por sempre acreditarem que a “menina” um dia viria a ser professora.

Por fim, agradeço a Deus e a Nossa Senhora pois sem fé e esperança jamais conseguiria chegar até aqui, sendo o que sou hoje...

Muito, mas muito obrigada!

## Resumo

O presente relatório incide sobre o desenvolvimento do estágio pedagógico efetivado numa turma de 4.º ano de escolaridade, na Escola Básica do 1.ºCiclo com Pré-Escolar (EB1/PE) do Galeão e numa sala de Pré-Escolar com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos, na EB1/PE do Lombo Segundo, ambas as instituições situadas no concelho do Funchal.

A sua estrutura contempla duas partes que, embora distintas, complementam-se.

A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico no qual se espelha o processo de construção da identidade profissional docente, destacando-se, por exemplo, a importância da prática reflexiva e a formação docente como um processo contínuo. Integra, ainda, a fundamentação teórica inerente ao percurso metodológico adotado no decurso do estágio pedagógico, realçando-se a investigação-ação como o alicerce da intencionalidade do processo educativo e as opções metodológicas privilegiadas.

A segunda parte do relatório pretende espelhar o desenvolvimento da ação nas duas valências de estágio. Contempla a apresentação dos contextos educativos, a caracterização das crianças, o levantamento de questões e o desenvolvimento da ação com vista à explanação reflexiva das questões referenciadas anteriormente. Utilizou-se como instrumentos de recolha de dados, a observação, as notas de campo e a coleta dos artefactos das crianças, dada a sua relevância para adequação da ação e posterior avaliação. Realça-se, ainda, as intervenções dinamizadas com a comunidade educativa.

Desfecha-se o relatório com as considerações finais, sustentadas num processo de reflexão contínua sobre o estágio pedagógico, evidenciando-se os aspetos que contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** Estágio pedagógico; 1.ºCiclo do Ensino Básico; Educação Pré-Escolar; Investigação-ação; Reflexão; Aprendizagem.

### **Abstract**

This report focuses on the development of pedagogic stage effect in a 4th year class, of Basic School in the 1st cycle with Pre-School (EB1/PE) of the Galeão and a Pre-School room with a group children aged between four and five years in the EB1/PE of the Lombo Segundo, both institutions located at the municipality of Funchal.

Its structure includes two parts which, although different, complement each other.

The first part corresponds to the theoretical framework, which reflects the process of construction of the professional identity of the teacher, including, for example, the importance of reflective practice and teacher training as an ongoing process. It also integrates the theoretical foundation of the inherent methodological course adopted in the course of pedagogical training, enhancing research-action as the foundation of the intentionality of the educational process, as well as the methodological options.

The second part of the report aims to mirror the development of pedagogical practice in two valences. It includes the presentation of educational contexts, the characterization of children, raising issues and the development of action with a view to the reflective explanation of the issues referenced above. It was used as instruments for data collection, observation, field notes and the collection of children's articles, given its relevance to the appropriateness of the action and subsequent evaluation. It also highlights the interventions performed with the educational community.

At last the report with the final considerations, sustained in a continual process of reflection on the educational stage, showing the aspects contributing to the personal and professional development.

**Keywords for this page:** Pedagogical Internship; 1st Cycle of Basic Education; Pre-School Education; Research-action; Reflection; Learning.

## Sumário

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>III</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>V</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>VI</b>
<b>Sumário.....</b>	<b>VII</b>
<b>Lista de Abreviaturas .....</b>	<b>X</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>XI</b>
<b>Índice de Quadros.....</b>	<b>XIV</b>
<b>Índice de Tabelas.....</b>	<b>XIV</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>5</b>
Capítulo I - Construção da Identidade Profissional Docente.....	5
Escolha de uma profissão. ....	5
Breve perspetiva histórica sobre a profissão docente. ....	6
Identidade docente: educador e professor - uma identidade comum.....	7
Formação docente: um processo contínuo e inacabado.....	8
A reflexividade docente.....	10
Crise da profissão docente.....	12
Capítulo II - Processo de Intervenção Pedagógica – Percurso Metodológico .....	13
Investigação-ação como alicerce da intencionalidade do processo educativo. ....	16
Observação.....	19
Planificação, ação e reflexão.....	21
Avaliação, Comunicação e Articulação.....	26
A prática pedagógica assente num corpus teórico.....	29
Modelo High/Scope. ....	30
Aprendizagem Cooperativa. ....	31
Diferenciação Pedagógica.....	32
Ensino Experimental das ciências.....	34
Envolvimento das famílias/comunidade. ....	36
O lúdico como instrumento potenciador de aprendizagem.....	38
Trabalho em Projeto.....	39

<b>Parte II – A <i>Praxis In Locus</i> .....</b>	<b>41</b>
Capítulo I – Contextualização do Meio .....	41
Capítulo II - O Estágio Pedagógico em Contexto de 1.ºCiclo de Ensino Básico .....	42
A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão. ....	44
A sala dos alunos do 4.º1. ....	45
Caracterização da turma. ....	47
A prática pedagógica na sala do 4.º1. ....	49
As problemáticas levantadas. ....	50
A intervenção pedagógica na área da Matemática. ....	51
Avaliação. ....	70
A intervenção pedagógica na área do Português. ....	71
Avaliação. ....	82
A intervenção pedagógica na área do Estudo do Meio. ....	83
Avaliação. ....	91
A intervenção com a comunidade. ....	92
Elaboração de uma gramática em família. ....	92
Ação de sensibilização: “Um futuro sem drogas” .....	93
Síntese inerente às problemáticas levantadas. ....	95
Reflexão global da intervenção pedagógica no 1.ºCiclo do Ensino Básico. ....	96
Capítulo III – O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar.....	97
A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo. ....	99
A sala da Pré II. ....	100
O grupo de crianças da Pré II. ....	104
A prática pedagógica na sala da Pré II. ....	108
As problemáticas levantadas. ....	108
Atividades Livres. ....	109
Atividades orientadas. ....	111
Conhecimento de Si Próprio e do Outro. ....	111
Educar para os valores. ....	114
O ciclo da água. ....	120
Natal. ....	129

A intervenção com a comunidade.....	131
Elaboração de uma história em leque.....	132
Decorando um motivo de Natal para a elaboração de mobiles. ....	133
“Quem dá prendas ao pai Natal” – intervenção de uma mãe individual.....	134
Ação de sensibilização: “Comportamento e aprendizagem – que relação?”.....	137
Avaliação do grupo em geral e de uma criança em específico. ....	138
Síntese inerente às problemáticas levantadas. ....	142
Reflexão global da intervenção na Educação Pré-Escolar. ....	143
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>146</b>
<b>Referências.....</b>	<b>149</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>156</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>157</b>

**Lista de Abreviaturas**

<b>CEB</b>	Ciclo do Ensino Básico
<b>EPE</b>	Educação Pré-Escolar
<b>EB1/PE</b>	Escola Básica do 1.ºCiclo do Ensino Básico com Pré-Escolar
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades educativas especiais
<b>OCEPE</b>	Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar
<b>PCG</b>	Projeto curricular de grupo
<b>PCT</b>	Projeto curricular de turma
<b>PEE</b>	Projeto educativo de escola
<b>SAC</b>	Sistema de acompanhamento das crianças
<b>TIC</b>	Tecnologias de informação e comunicação
<b>RP</b>	Roteiro de planificação

## Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Ilustração de um segmento do quadro dos pontos fortes e fracos dos alunos do 4.º1 .....	21
<i>Figura 2.</i> Ilustração de um segmento do quadro dos interesses e necessidades das crianças da sala da Pré II.....	21
<i>Figura 3.</i> Ilustração de um segmento de roteiro de planificação concretizado para a turma do 4.º1. ....	23
<i>Figura 4.</i> Planta da sala do 4.º1. ....	46
<i>Figura 5.</i> Gráfico representativo do género dos alunos.....	47
<i>Figura 6.</i> Gráfico representativo das idades dos alunos.....	47
<i>Figura 7.</i> Gráfico representativo das habilitações literárias dos pais dos alunos do 4.º1.....	49
<i>Figura 8.</i> Fotografias da atividade realizada com smarties – organização e tratamento de dados. ....	52
<i>Figura 9.</i> Fotografias da extração de bolas numeradas e registo no quadro.....	53
<i>Figura 10.</i> Fotografias da atividade do euromilhões no âmbito do estudo do diagrama de caule-e-folhas.....	54
<i>Figura 11.</i> Fotografias do jogo do bingo.....	55
<i>Figura 12.</i> Fotografias da resolução das situações-problema.....	56
<i>Figura 13.</i> Ficheiros "aprendendo mais matemática". ....	57
<i>Figura 14.</i> Fotografias da exploração e realização de exercícios com o ábaco.....	58
<i>Figura 15.</i> Exploração das retas numéricas e da tarte. ....	59
<i>Figura 16.</i> Fotografias da realização do jogo do dominó.....	60
<i>Figura 17.</i> Fotografias da construção dos sólidos geométricos.....	61
<i>Figura 18.</i> Fotografias das representações dos ângulos em diferentes suportes. ....	62
<i>Figura 19.</i> Fotografias dos exercícios realizados - ângulos. ....	63
<i>Figura 20.</i> Fotografias dos exercícios realizados - transformações geométricas. ....	64
<i>Figura 21.</i> Construção de pavimentações com polígonos. ....	65
<i>Figura 22.</i> Fotografias da exploração de círculos e circunferências. ....	66
<i>Figura 23.</i> Fotografias da realização e posterior correção dos exercícios alusivos à posição e localização.....	67
<i>Figura 24.</i> Fotografia de um aluno a completar a figura. ....	68
<i>Figura 25.</i> Fotografias da construção das maquetas.....	68

<i>Figura 26.</i> Fotografias dos exercícios realizados no caderno no âmbito dos tipos de transformações geométricas.....	69
<i>Figura 27.</i> Fotografias do exercício de construção da rosácea.....	69
<i>Figura 28.</i> Fotografias dos ficheiros construídos e utilização dos mesmos por uma aluna. ...	75
<i>Figura 29.</i> Fotografias dos alunos a explorar os textos informativos.....	77
<i>Figura 30.</i> Fotografias da escrita da carta coletiva no quadro e no caderno. ....	78
<i>Figura 31.</i> Fotografias das atividades inerentes ao estudo da BD.....	79
<i>Figura 32.</i> Fotografia de dois poemas elaborados pelos alunos.....	80
<i>Figura 33.</i> Fotografias da elaboração do diálogo coletivo. ....	81
<i>Figura 34.</i> Fotografias do cartaz ilustrativo do esqueleto humano. ....	84
<i>Figura 35.</i> Fotografias da sessão de sensibilização dinamizada pelas enfermeiras. ....	87
<i>Figura 36.</i> Registo das ideias dos alunos para o planeamento do projeto a desenvolver.....	88
<i>Figura 37.</i> Fotografias dos alunos a realizar o projeto. ....	88
<i>Figura 38.</i> Fotografias de um par a efetuar a pesquisa.....	90
<i>Figura 39.</i> Realização do jogo do conhecimento. ....	90
<i>Figura 40.</i> Fotografias das gramáticas construídas por três alunos.....	93
<i>Figura 41.</i> Fotografias da ação de sensibilização "Um futuro sem drogas".....	94
<i>Figura 42.</i> Panorâmica da sala da Pré II.....	100
<i>Figura 43.</i> Planta da sala da Pré II.....	101
<i>Figura 44.</i> Gráfico ilustrativo do género das crianças da sala da Pré II.....	104
<i>Figura 45.</i> Gráfico ilustrativo das idades das crianças da sala da Pré II.....	104
<i>Figura 46.</i> Gráfico representativo das habilitações académicas das Famílias das crianças da sala da Pré II.....	107
<i>Figura 47.</i> Fotografia de um dos desenhos das crianças sobre a partilha e da apresentação concretizada por uma criança.....	116
<i>Figura 48.</i> Fotografias da realização do jogo das boas e más ações. ....	117
<i>Figura 49.</i> Cartaz do jogo das boas ações legendado com os desenhos de duas crianças.....	118
<i>Figura 50.</i> Fotografias das atividades realizadas na “mini gincana da amizade”. ....	119
<i>Figura 51.</i> Fotografias das crianças a elaborarem as suas gotinhas. ....	122
<i>Figura 52.</i> Cartaz das ideias das crianças sobre a chuva. ....	124
<i>Figura 53.</i> Crianças a observar a chuva pela janela. ....	125
<i>Figura 54.</i> Fotografias da construção do terrário e registo de observação concretizado pelas crianças. ....	126
<i>Figura 55.</i> Fotografias do registo das experiências elaborado por uma criança. ....	127

<i>Figura 56.</i> Fotografias da realização do cartaz síntese do projeto - ciclo da água. ....	128
<i>Figura 57.</i> Apresentação do projeto ao grupo de crianças da sala da Pré I. ....	128
<i>Figura 58.</i> Fotografias da realização das cartas ao pai natal e exposição das mesmas num placar. ....	130
<i>Figura 59.</i> Fotografias da construção do pai natal. ....	130
<i>Figura 60.</i> Fotografias das crianças a decorar o pai natal e da exposição do mesmo num placar da escola. ....	131
<i>Figura 61.</i> Fotografias dos cartões da história em leque preenchidos pelos pais. ....	132
<i>Figura 62.</i> Fotografias dos motivos decorados pelas crianças e suas famílias e suspensão dos mesmos em <i>mobiles</i> no teto do <i>hall</i> de entrada. ....	134
<i>Figura 63.</i> Capa do livro "Quem dá prendas ao Pai Natal". ....	135
<i>Figura 64.</i> Leitura da história protagonizada por uma mãe. ....	135
<i>Figura 65.</i> Fotografias ilustrativas do livro resultante da atividade dinamizada por uma mãe com o grupo de crianças. ....	136
<i>Figura 66.</i> Fotografias da conferência "Comportamento e aprendizagem - que relação?"...	137
<i>Figura 67.</i> Gráfico ilustrativo dos níveis de bem estar-emocional e de implicação do grupo de crianças da sala da Pré II. ....	139

**Índice de Quadros**

<i>Quadro 1.</i> Pedagogia transmissiva versus pedagogia participativa (Formosinho, 2007).....	15
<i>Quadro 2.</i> Seção 1 da Avaliação geral da turma na área curricular da Matemática.....	70
<i>Quadro 3.</i> Seção 2 da Avaliação geral da turma na área curricular da Matemática.....	71
<i>Quadro 4.</i> Seção 1 da Avaliação global da turma na área do Português. ....	82
<i>Quadro 5.</i> Seção 2 da Avaliação global da turma na área do Português. ....	83
<i>Quadro 6.</i> Conhecimentos prévios dos alunos obtidos aquando dos diálogos coletivos.....	85
<i>Quadro 7.</i> Avaliação global dos alunos na área curricular do Estudo do Meio. ....	91
<i>Quadro 8.</i> Rotina diária do grupo de crianças da sala da Pré II. ....	103
<i>Quadro 9.</i> Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular da sala da Pré II. ....	104
<i>Quadro 10.</i> Inferências das crianças sobre o significado de boas e más ações. ....	117
<i>Quadro 11.</i> Ideias prévias das crianças sobre a chuva.....	124

**Índice de Tabelas**

<i>Tabela 1.</i> Composição da estrutura física da EB1/PE do Galeão. ....	44
---	----

## Introdução

O estágio pedagógico, que se assume aqui como o culminar de todo um percurso percorrido, integra um dos períodos mais importantes da formação inicial de qualquer docente (professor/educador). É nesta etapa, caracterizada pela experiência e exploração numa ação direta, que são colocados em prática um conjunto de conhecimentos científicos adquiridos ao longo de toda a formação. Permite, aos futuros profissionais, a co construção do seu “eu” profissional através da ação, atendendo às dimensões profissional, ética e social. Sendo o ato educativo e a docência de uma natureza complexa, pretende-se que o momento do estágio promova nos alunos estagiários o desenvolvimento de capacidades para o exercício da sua profissão, tornando-os gradual e significativamente em profissionais autónomos, reflexivos, responsáveis e competentes.

Assim, esta etapa integrante da formação inicial, marcada pelo enorme dinamismo e complexidade, traduz-se na oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos, complementados com os valores e as crenças pessoais. Ambiciona-se que o confronto direto com o real se traduza num processo único, resultante de uma ação situada, baseada no desenvolvimento de interações com o meio e com os diversos intervenientes da ação pedagógica. Deste modo, o estágio pedagógico possibilita o desenvolvimento de competências e atitudes fundamentais para o nosso crescimento e que contribuem para amenizar o impacto da passagem de uma vida de estudante para uma vida profissional.

Com o presente relatório pretende-se elucidar pormenorizada e reflexivamente, e não de um modo descritivo e exaustivo, todo o trabalho desenvolvido em contexto de estágio pedagógico em resposta às problemáticas levantadas no decurso do mesmo. Este alicerçou-se com base no estabelecimento de parcerias entre vários intervenientes, nomeadamente o par pedagógico (no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico), as docentes cooperantes e os orientadores científicos, aquando dos processos de planificação e posterior reflexão, dois momentos imprescindíveis na ação docente. Ao assumir a função docente, a parceria ganha grande ênfase, pois possibilita um trabalho baseado na cooperação entre vários elementos que ambicionam alcançar um objetivo comum, o desenvolvimento de uma educação que se pretende que seja dotada de significado e de qualidade.

O estágio pedagógico contemplou o desenvolvimento da prática em duas valências, Educação Pré-Escolar (EPE), com um grupo de 28 crianças da EB1/PE do Lombo Segundo, e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), numa turma de 21 alunos de 4.º ano de escolaridade na EB1/PE do Galeão, durante um período de 100 horas cada. É de referir que, na componente

de EPE, toda a ação pedagógica decorreu individualmente, enquanto no 1.ºCEB a mesma foi desenvolvida a pares.

Os principais objetivos do estágio incidiram, sobretudo, na participação cooperada em projetos desenvolvidos nas instituições escolares com comunidade educativa, dando ênfase à participação das famílias; no desenvolvimento e crescimento gradual de uma atitude reflexiva na, sobre e após o desenvolvimento da ação pedagógica e na integração adequada dos conhecimentos científicos adquiridos durante a formação na prática *in locus*. Decorrente das contínuas observações e reflexões da prática surgiram algumas questões norteadoras da ação, nomeadamente:

Para o 1.ºCEB:

- Como integrar adequada e contextualizadamente uma aluna com NEE com um nível de aprendizagem muito inferior nas atividades dinamizadas pela restante turma?
- Como amplificar o vocabulário e aperfeiçoar a expressão escrita e oral dos alunos?
- Como tornar a Matemática uma área de interesse para os alunos, considerando que é a que os mesmos acham mais difícil?
- Que estratégias adotar para envolver os alunos nas aprendizagens das diferentes áreas curriculares?
- Como organizar as atividades, considerando e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem evidenciados pelos alunos?

Para a EPE:

- Como promover a construção das aprendizagens de um modo participativo e significativo?
- Como envolver a participação das crianças mais inibidas nos diálogos?
- Como gerir o comportamento de uma criança (S.L.5anos) de modo a mantê-lo envolvido e implicado nas atividades e, conseqüentemente, evitar um comportamento inadequado?

As atividades didático-pedagógicas desenvolvidas tiveram por base, no caso do 1.ºCEB, a Organização e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico bem como os novos programas de Matemática e de Português. No caso da EPE basearam-se nas Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e nas Metas de Aprendizagens definidas pelo Ministério da Educação (ME). Considerou-se, igualmente, as competências delineadas na designação do Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, regulamentado no Decreto - Lei nº 240/2001 de 30 de agosto.

No desenvolvimento de toda a ação procurou-se promover o desenvolvimento de experiências educativas diversas e estimulantes, que fossem ao encontro dos interesses e das

necessidades das crianças, respeitando os estados de desenvolvimento das mesmas. O envolvimento e a centralização da criança em todo o processo de ensino-aprendizagem, encarando-a como um ser ativo e construtivo do conhecimento, constituiu um dos princípios base defendidos e colocados em prática ao longo de todo o estágio.

No que concerne à estrutura, o relatório subdivide-se em duas grandes partes, uma correspondente ao enquadramento teórico e outra correspondente à parte prática, cuja interligação torna-se claramente evidente.

A primeira parte integra dois capítulos, a construção da identidade profissional docente onde salienta-se, por exemplo, a importância da reflexividade e da formação contínua na atividade docente. No segundo capítulo é apresentado e fundamentado o processo de intervenção pedagógica - percurso metodológico – no qual surge evidenciada a investigação-ação como o alicerce da intencionalidade do processo educativo assim como, as opções metodológicas privilegiadas no desenvolvimento da ação.

A segunda parte do relatório contempla, por sua vez, três capítulos nos quais pretende-se espelhar reflexivamente o desenvolvimento da prática pedagógica propriamente dita.

O primeiro capítulo incide na contextualização do meio envolvente, o qual é comum às duas instituições onde foram realizados os estágios pedagógicos, uma das freguesias suburbanas pertencentes ao concelho do Funchal, São Roque.

No segundo e terceiro capítulos pretende-se explicar a intervenção pedagógica realizada no 1.ºCEB e na EPE, respetivamente, apresentando uma estrutura semelhante. Nestes são expostos os contextos do estágio, englobando a caracterização das instituições educativas, das salas onde foram realizadas as intervenções e do grupo de crianças/turma. Posteriormente, segue-se a apresentação das problemáticas levantadas e a exposição reflexiva da intervenção pedagógica, em detrimento das referidas problemáticas.

Saliente-se que no 1.ºCEB a intervenção pedagógica é apresentada por áreas disciplinares enquanto na EPE é explanada considerando os temas desenvolvidos. De seguida, e por ter sido um ponto fundamental nos estágios, é referido o trabalho desenvolvido em parceria com comunidade e com as famílias.

No que respeita à avaliação na EPE é apresentada a avaliação do grupo em geral e ainda a de uma criança em particular, as quais incidem, essencialmente, na avaliação dos níveis de implicação e bem-estar defendidos por Portugal e Laevers (2010).

Por sua vez, no 1.ºCEB não foi solicitado a avaliação da turma, contudo, esta foi realizada de forma sucinta e global para cada uma das áreas curriculares.

Finda-se o segundo e terceiro capítulos com uma reflexão final subjacente aos estágios pedagógicos respetivos, emancipando os aspetos positivos e negativos, as potencialidades e os limites com os quais deparou-se ao longo do percurso de estágio.

Todo o trabalho aqui apresentado está redigido ao abrigo do novo acordo ortográfico, à exceção de frases correspondentes a citações diretas que são escritas conforme o texto original. O relatório segue, também, as normas da *American Psychological Association* (APA, 2010), as quais foram adotadas pelo Centro de Competência das Ciências Sociais da Universidade da Madeira. É de salientar, porém, algumas exceções, nomeadamente o espaçamento entre linhas e a coloração das imagens, de modo a permitir uma melhor perceção do conteúdo.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

É exposto, na presente parte deste relatório, uma abordagem teórica referente ao processo de construção da identidade profissional docente, uma vez que o estágio pedagógico apresentado neste relatório se traduziu numa fase que colabora, efetivamente, para essa construção. Apesar do mesmo ter sido repartido em duas valências diferentes, 1.º CEB e EPE respetivamente, nas quais experimentou-se e vivenciou-se funções com características particulares, o de educador de infância e o de professor do 1.º CEB, é de evidenciar que ambas congregam-se em algo que lhes é semelhante, a identidade docente. São, essencialmente, nestes momentos de formação inicial que o docente vivência e experimenta a essência da profissão, dando os seus primeiros passos enquanto profissional, possibilitando o seu desenvolvimento profissional num processo de construção gradual da sua identidade.

É apresentado, igualmente, o percurso metodológico adotado para a concretização da intervenção pedagógica, no qual se assumiu a investigação-ação como alicerce de toda a intencionalidade educativa, assim como as diversas opções metodológicas a que se recorreu no desenvolvimento da ação interventiva.

### **Capítulo I - Construção da Identidade Profissional Docente**

“Tornar-se um professor é, basicamente, um empreendimento humano de crescimento pessoal e social. O objetivo é maximizar a relevância pessoal das experiências formativas a proporcionar ao professor” (Fuller e Brown, 1975, citado por Ribeiro, 1989, p.112).

#### **Escolha de uma profissão.**

A identidade não é, na perspetiva de Nóvoa (1995), “um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto [é sim] um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p.16). É, deste modo, uma construção contínua que se inicia nos fatores impulsionadores, ou seja, nas motivações que levam à escolha de uma profissão.

A escolha de uma profissão é feita maioritariamente para a vida, a qual se baseia, geralmente, nas escolhas de cada pessoa por uma determinada área desde muito cedo. Ginsberg et al (1951), citado por Seixas (1997) refere-se a essa escolha como sendo uma preferência vocacional, definindo-a como um processo irreversível decorrente em momentos concretos da vida de uma pessoa, caracterizados por um conjunto de compromissos que o

sujeito estabelece entre as suas apetências e possibilidades. Na perspetiva dos mesmos autores, o processo inerente à escolha de uma profissão caracteriza-se pela existência de quatro variáveis, nomeadamente: o “fator realidade”, onde o sujeito procura dar resposta ao meio que o rodeia, fazendo escolhas e tomando decisões no âmbito vocacional que vão ao encontro da sua realidade; “o processo educacional” que vai contribuir para a delineação e facilitação na flexibilidade das suas opções; os “fatores emocionais” uma vez que parece existir uma estreita relação entre estes e as escolhas derivadas da vocação e, finalmente, os “valores individuais” que influenciam, de forma acentuada, o carácter da escolha, sendo que cada profissão é caracterizada por valores distintos e particulares.

Considerando as variáveis mencionadas anteriormente, poderá afirmar-se que o escolher de uma profissão inicia-se pela descoberta de uma vocação que, através de um processo natural e gradual, vai evoluindo mediante as opções individuais para o exercício da mesma. Entende-se aqui profissão como sendo um conjunto de interesses alusivos a uma atividade institucionalizada, a qual requer do indivíduo que a exerce um conjunto de conhecimentos específicos, um saber-fazer e a anuência de atitudes e comportamentos aceites socialmente (Teodoro, 1994). Essas “exigências” fortalecem, certamente, a prática da profissão de uma forma eficaz e competente.

### **Breve perspetiva histórica sobre a profissão docente.**

Ao se focar particular atenção sobre a profissão docente e o seu papel, verifica-se que esta tem vindo, desde os anos 70, a ser remetida para segundo plano. Nessa época, como alude António Nóvoa (2007) em “O Regresso dos Professores”, houve uma tentativa de se racionalizar o ensino numa pedagogia por objetivos. Já nos anos 80, todas as atenções viraram-se para a estruturação do currículo e, uma década mais tarde, nos anos 90, deu-se particular atenção a toda a estrutura escolar. Todas estas conjunturas, sentidas ao longo dos tempos, fizeram com que não fosse dada a devida importância e valorização ao papel do professor no sistema educativo. Confronta-se, deste modo, com a modificação persistente do significado social da profissão docente pelo que, Roldão (2007) se refere a esta como “uma construção histórico-social em permanente evolução” (p.94).

Em Portugal, onde se sentiu o exposto anteriormente, denotou-se que a adesão à antiga Comunidade Económica Europeia, atual Comunidade Europeia, deu lugar a algumas modificações no campo da educação e, conseqüentemente, no papel do docente. Em 1986, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo deu origem a um novo ciclo nas políticas educativas, onde se repensou o sistema e o papel do professor na sociedade. Perante o

exposto, assiste-se à constituição das primeiras associações representativas dos professores, os sindicatos, intensificando deste modo a aquisição de uma identidade profissional docente.

De acordo com Nóvoa (2007), no início do século XXI, depois de o docente estar relativamente quarenta anos na invisibilidade, este volta a estar em foco surgindo como um elemento insubstituível, quer a nível da promoção da aprendizagem como a nível do desenvolvimento de processos de integração que venham a dar resposta a novos desafios associados à utilização de novas tecnologias. Concomitantemente ao reconhecimento do docente como elemento indispensável, a relevância da formação profissional na área ganha grande ênfase para uma contínua construção da sua identidade.

### **Identidade docente: educador e professor - uma identidade comum.**

Todo o ser humano é detentor de uma personalidade única, apresentando uma forma própria e singular de ver, de entender e de interpretar o mundo que o rodeia, sendo estes elementos que influenciam e estão na base de todo o processo de criação da nossa identidade.

O processo de construção e o desenvolvimento da identidade profissional é entendido como sendo “individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (Alarcão & Roldão, 2010, p.19). Edifica-se, deste modo, num processo contínuo e complexo, que envolve aspetos da vivência do indivíduo e a forma como utiliza os seus conhecimentos e os transpõe para o campo profissional. Depende, em grande parte, da ideia do que cada um julga ser docente e, como tal, irão contribuir para essa construção fatores tão importantes como experiências/vivências e características pessoais.

Na perspetiva de Fino e Sousa (2003), a identidade não é mais do que uma questão do foro pessoal, que só adquire sentido no confronto que o indivíduo estabelece consigo mesmo e com o outro na sociedade, cuja estrutura é marcada pela distribuição desigual de poderes. Possui, deste modo, duas dimensões, uma individual, visto que depende da relação que qualquer indivíduo mantém consigo próprio, mas também da relação que estabelece com o “outro”, apresentando-se esta última como uma dimensão relacional interpessoal. Assim sendo, a identidade surge como um “processo dinâmico, como fenómeno que se constrói, sendo incerto e de durabilidade previsível” (Anjos, 2007, p.40).

Revela-se importante, seguindo esta linha de pensamento, apresentar a definição de “docente” que é, de acordo com Sousa (2001) uma “figura tutelar e guardiã, ao mesmo tempo que refém do sistema educativo” (p.1). Ribeiro (1989) complementa, referindo que um docente deve ser, inevitavelmente, um indivíduo culto, dotado de um conhecimento amplo e

de uma boa formação, sendo esta específica que lhe ofereça uma base para o exercer idóneo da profissão. Deve expressar atitudes apropriadas para com toda a comunidade envolvente ao processo de ensino aprendizagem. Concomitantemente, surgem as características únicas e individuais de cada docente, assentes numa dimensão pessoal, ao nível do estilo e da sua maneira de encarar o mundo que, naturalmente, influenciaram o seu desempenho profissional como também a qualidade das aprendizagens dos seus alunos. A sua profissão, o ensino, é um processo compassivo do crescimento humano, onde as atitudes e as relações estabelecidas entre os vários sujeitos intervenientes na ação pedagógica ganham grande destaque, integrando uma componente essencial (*idem, ibidem*).

Niza (2006) acrescenta que um docente é um sujeito intelectual e dedicado que usufrui de ferramentas de trabalho privilegiadas que caracterizam a construção da sua própria profissão. Quer isto dizer que promove aprendizagens curriculares fundamentando a sua prática profissional num saber teorizado e específico. Tal advém do uso de saberes distintos, adaptados em função de ações concretas da sua prática social e ética, promovendo uma aprendizagem pedagógica com qualidade, integrando os conhecimentos científica e metodologicamente. Assim, o docente exerce uma atividade que integra diversas dimensões da escola como organismo, bem como, no contexto em que a comunidade se insere.

### **Formação docente: um processo contínuo e inacabado.**

De modo a existir um progresso incessante e inovador em qualquer sistema educativo, torna-se imprescindível a qualificação de todos os seus agentes pedagógicos focando, em particular, os docentes (professores/educadores). A sua formação representa um processo de desenvolvimento que se estende ao longo de toda a carreira do docente, pretendendo-se o aperfeiçoamento gradual das suas competências.

Combs et al. (1979, referenciado por Ribeiro, 1989), consideram “a formação de professores como um processo pessoal de desenvolvimento, assente em sentidos, convicções e valores próprios que vão sedimentando a personalidade do professor” (p.73).

A construção da identidade profissional nesta área é assinalada, essencialmente, quando uma pessoa, ao escolher ser docente, entra para uma instituição educativa com o objetivo de obter uma formação académica específica na requerida profissão. Nesta etapa, os futuros docentes desenvolvem todo um conhecimento especializado ao mesmo tempo que obtêm um conjunto de instrumentos e usufruem de experiências consistentes e concretas, ou seja, os fundamentos da profissão, que se constituem como elementos norteadores de uma ação futura como docentes (Nóvoa, 2007). Apresenta-se assim como uma fase estruturadora

fundamental, uma vez que oferece a visão e a orientação do percurso a seguir durante a carreira profissional.

Todavia, a formação docente não cessa nesta etapa pois, esta configura-se como sendo um processo longo e contínuo, no qual o mais importante para o futuro profissional deverá incidir não em “saber que” mas em “saber como” (Gage, 1978, citado por Ribeiro, 1989). Deste modo, torna-se fundamental que na formação de docentes seja dada maior relevância à capacidade de aplicação do saber/conhecimento adquirido, pois mais importante que a simples obtenção de conhecimento teórico é a sua aplicação e apropriação em contextos essencialmente práticos.

Mais do que bem estruturada, torna-se fundamental uma formação assente num conhecimento pessoal, o qual é designado por autoconhecimento, ou seja, um saber no interior da profissionalidade, captando e compreendendo o sentido da profissão e sua especificidade. Como refere Nóvoa (2007, p.22) “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, de modo a construir percursos relevantes de aprendizagem ao longo da vida profissional. É este autoconhecimento e aprendizagem contínua, que está no centro da identidade profissional docente, que se desenvolve através de um processo incessante “de auto-implicação, analítico-reflexivo, inacabado, em permanente reconstrução, intemporal, historicamente contextualizado” (Alarcão & Roldão, 2010,p.71).

Este processo de construção assenta, segundo Nóvoa (1989), nos três A’s, sendo que estes se referem à Adesão: pois ser docente pressupõe a adesão a princípios e a valores; a Ação: na forma como escolhemos agir são tomadas decisões de foro quer pessoal como profissional, é natural escolhermos uma forma de agir em detrimento de outra porque nos identificamos melhor com essa forma, e finalmente a Autoconsciência: é necessário pensar na nossa prática pedagógica, pois só assim é possível uma mudança e inovação na educação.

Assim sendo, a identidade profissional docente não corresponde a uma aprendizagem absoluta e externa, pois esta edifica-se através de um processo de construção, desconstrução e reconstrução incessante uma vez que, ao longo do tempo vão surgindo aspetos que exigem redefinições nessa identidade (Nóvoa, 1995).

O desenvolvimento profissional, como um processo contínuo e inacabado corresponde assim, a uma necessidade incontornável para o exercício adequado da docência e não uma simples exigência ou imposição. Concluída a formação inicial, que assinala o começo da profissionalização, torna-se inquestionável o desejo de aperfeiçoamento constante, através de um processo ativo e progressivo de crescimento profissional. Pretende-se, assim, que qualquer docente compreenda a sua formação como uma componente integrante da sua

*praxis*, edificando-a com base nas suas necessidades e concretizações com que se depara, perante uma investigação e reflexão questionada, crítica e devidamente fundamentada da sua ação pedagógica, onde a cooperação entre vários profissionais seja visível (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

A formação inicial assume-se, não como o centro da formação docente, mas como um marco fundamental que se perspetivará numa trajetória de desenvolvimento e construção identitária. Citando Alarcão & Roldão (2010), a “formação inicial e as perspectivas do exercício profissional futuro, nomeadamente as experiências docentes ou de pré-docência, constituem-se como momentos de consolidação ou aprofundamento das motivações para abraçar a profissão e de compreensão do que envolve ser professor” (p.33).

### **A reflexividade docente.**

Segundo Nóvoa (1995) a formação docente não se produz por um processo de aglomeração e sim pela reflexividade contínua acerca das práticas, considerando a re(construção) constante da identidade.

Neste sentido, e na perspetiva de Roldão (1998), a reflexão institui-se como sendo uma “ferramenta” indispensável para a evolução e crescimento profissional do ser humano pois:

nenhuma profissão deve ser exercida sem antes contemplar a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (.p.83).

A conceção de docente reflexivo, dotado de criatividade, ganha especial sentido quando este adquire a consciência das suas capacidades para pensar e refletir (Alarcão, 2010).

Para garantir a qualidade do exercício da profissão, o docente necessita de investigar e refletir regularmente de forma ampla e crítica, questionando-se regularmente sobre as suas práticas pedagógicas, não apenas durante o desenvolvimento da *praxis*, mas também antes e após, analisando o seu desempenho, as aprendizagens das crianças e todo o processo de ensino aprendizagem (*idem, ibidem*). Moreira e Alarcão (1997) referem, neste sentido, que “a investigação surge como parte integrante do trabalho do profissional, dado que inclui a reflexão crítica sobre a profissão, com o objectivo de a melhorar” (p. 122). Refletindo sobre o que faz, o docente pensa sobre os contextos onde exerce a sua função, analisando-os e ajustando a sua ação, comprometendo-se, desse modo, com a profissão em si, tornando-se apto para opinar e a tomar decisões.

A reflexividade auxilia o docente a fomentar e, simultaneamente, a perceber a conexão entre teoria e prática, sendo um processo que promove a gênese de conhecimento, a independência e a confiança, fatores favoráveis à melhoria gradual do seu desempenho.

A autonomia do docente, o conhecimento dos seus interesses, das suas potencialidades e a capacidade de decidir e de resolver problemas fortalece-se pela interação persistente entre os vários elementos da comunidade educativa (Sousa, 2001). Neste sentido, este torna-se reflexivo sobre a construção da sua profissão, recorrendo a uma investigação permanente e a um processo baseado na cooperação com os outros profissionais.

Somente com esta atividade reflexiva e investigativa, acompanhada de um contínuo investimento na formação, é que o profissional caminhará rumo ao aperfeiçoamento e à excelência. Alarcão & Roldão (2010) afirmam, neste sentido, que:

a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa «atitude de questionamento permanente- de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho» e geradora de novas questões (p.30).

Deste modo, é lícito afirmar que a partir das necessidades, realizações e análises na e sobre a prática pedagógica, o profissional incorpora a sua formação como elemento essencial no exercício da sua prática, no sentido em que este aplica os conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação, adaptando-os a contextos específicos. Todo esse processo inclui ajustamentos e reajustamentos da *praxis*, atendendo às especificidades com que se depara, referentes aos sujeitos intervenientes no sistema e ao próprio contexto. Paralelamente, promove a valorização das relações estabelecidas com esses intervenientes, realçando-se as que são feitas com as crianças, uma vez que representam o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Uma formação reflexiva é, assim, fundamental para a melhoria significativa da qualidade do ensino, uma vez que dessa forma há uma constante valorização da relação existente entre o profissional e a criança, sendo que o primeiro adequa as suas estratégias de acordo com os alunos. Stenhouse (1975) citado por Alarcão (2001, p.23) refere, nesse sentido, que “a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento”, a qual só é alcançada pelo constante aperfeiçoamento refletido da competência de ensinar que, por sua vez, só é atingida pela adequação progressiva da sua ação em consequência da reflexão exercida sobre a própria atividade. A reflexividade adquire, deste modo, um papel central na apropriação da ação às crianças e aos contextos pedagógicos e na gênese de conhecimento relativamente ao ensino e às reformas educativas (Zeichner, 1993).

### **Crise da profissão docente.**

É impossível falar em construção da identidade profissional docente sem falar da crise que afeta a docência, uma profissão de uma ampla complexidade e exigência, face às modificações constantes com que a sociedade se depara. Apesar de cada vez mais os docentes apostarem e possuírem uma maior qualificação profissional no âmbito do ensino, investindo numa formação contínua, esta é uma área que se encontra numa crise constante associada ao que Esteve (1992) mencionado por Teodoro (1994), designa como um “*mal-estar docente*”.

Uma crise surge habitualmente quando decorre alguma alteração a nível social, económico ou político, que vem incitar um desequilíbrio e, conseqüentemente, um estado de incerteza a uma situação que *a priori* se encontrava num estado normal de desenvolvimento.

Em educação, a crise, encarada como já referido como o mal-estar docente, encontra-se diretamente relacionada aos efeitos negativos constantes que influenciam o caráter do profissional, em consequência dos contextos psicológicos e sociais em que exerce a sua profissão. Tais efeitos, terão especial incidência sobre a imagem que o profissional possui de si mesmo e do trabalho que desenvolve, dando lugar a uma crise de identidade que, conseqüentemente, poderá chegar a uma autodesvalorização do EU pessoal e profissional. (Teodoro, 1994).

Segundo Anjos (2007), a identidade criada pelos docentes inicialmente era marcada pela certeza das potencialidades da Educação. Uma profissão devidamente valorizada e com grande prestígio social, sendo os profissionais vistos como os detentores do saber, os peritos incontestáveis na área educacional e a escola o centro do conhecimento. Contudo, esta ideia tem vindo a ser abalada de um modo progressivo, denotando-se uma perda desse prestígio, associada às transformações decorrentes na nossa sociedade que, conseqüentemente vêm modificar o papel do docente.

Na era da informação, da comunicação e consecutivamente do conhecimento que presenciamos no mundo atual, as escolas já não detêm o monopólio do conhecimento, pelo que devem assumir uma postura face a essa realidade. Atualmente:

o papel da escola enquanto instituição responsável pela educação estruturada e estruturante para todos os cidadãos – e já não instituição apenas veiculadora do saber disponível como no passado - assume uma centralidade particular. Repensa-se a todos os níveis o conteúdo, a natureza e qualidade da aprendizagem oferecida pela escola – aquilo que afinal constitui o currículo escolar – em termos de resposta eficaz a esta necessidade crescente de educação enquanto apetrechamento para uma sociedade do conhecimento, onde as exigências de competência e qualificação tendem a aumentar quantitativa e qualitativamente (Hopkins, 2000, citado por Roldão, 2005, p.12).

Torna-se necessário, assim, repensar a função não só da escola, mas também dos profissionais nos dias de hoje, os quais devem adaptar-se às exigências atuais, desenvolvendo um trabalho consciencioso, apropriado e devidamente contextualizado. Poderá, deste modo, entender-se a crise da profissão, e de acordo com Anjos (2007), como a discrepância existente entre o que o docente gostaria de ser e fazer, tendo em conta as suas conceções, teorias e valores, e aquilo que ele é e pratica na realidade.

São múltiplas as causas de carácter social, económico e político que estão na base do surgimento desta crise. Dos múltiplos fatores apontados para descrever esta crise, é possível destacar o contexto sociopolítico e educativo; a falta de definição socioprofissional do papel/função do docente, que se relaciona com a realidade do papel multifacetado do docente; a falta de intervenção educativa de outros agentes de socialização, como a família; a inadequação da política educativa face à realidade da Educação nos nossos dias e, finalmente, a desmotivação perante os baixos salários (*idem, ibidem*).

Constata-se, de facto, que a docência é uma profissão em crise, pois ao longo dos anos, tem vindo a ser desvalorizada acentuadamente, acompanhada de uma perda de poder e de autoridade perante a escola e a sociedade.

## **Capítulo II - Processo de Intervenção Pedagógica – Percurso Metodológico**

O sistema educacional, assim como a sociedade e o próprio ser humano, são resultado da ação histórica e, como tal, têm vindo a sofrer modificações substanciais e incisivas ao longo dos séculos que lançam desafios constantes ao processo de ensino. Atualmente, a educação recusa a função redutora de um meio de obtenção de saberes meramente comprovados em prol de um papel mais amplo e complexo, cuja pretensão incide na formação de seres reflexivos, críticos e conscientes, aptos a lidar com as mudanças incessantes decorrentes na sociedade.

Concomitantemente, os paradigmas educacionais sugeridos e edificados pelo homem surgem baseados em crenças, conceções teóricas e em valores éticos e morais de uma determinada comunidade e configuram-se como sendo o alicerce de toda a pedagogia. Esta revela ser um espaço ambíguo caracterizado pela triangulação ação - teoria - prática, ou seja, a pedagogia constitui-se em torno do conhecimento praxiológico que é produzido com base na ação contextualizada, em articulação com as conceções teóricas, crenças e princípios (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011).

Desse modo, a pedagogia, sendo uma construção do conhecimento praxiológico na ação devidamente contextualizada, resigna o academismo reducente de que a congruência do conhecimento se compõe segundo normas irrepetíveis assim como, nega todo o empirismo que atribui à experimentação diária, isente de qualquer amplificação e reflexão, um carácter referencial. Os conhecimentos pedagógicos edificam-se, ao contrário de outros caracterizados pela prevalência de fronteiras bem demarcadas, na ambiguidade sendo que, são reconhecidas as suas fronteiras porém, não se as restringe (*idem, ibidem*).

Segundo os autores supracitados, existem duas maneiras básicas de fazer pedagogia, por transmissão ou por participação, sendo que os princípios que as fundamentam se opõem evidentemente.

A pedagogia de transmissão dá maior realce ao papel do docente do que ao do aluno, cuja centralidade recai sobre conhecimentos que se pretendem transmitir, os quais são considerados como algo inalterável ao longo do tempo mas, imprescindíveis para uma formação devidamente culta. O docente assume a responsabilidade de compartilhar com os alunos os conhecimentos tais como aprendeu, revelando-se unicamente como um transmissor neutro do saber. A criança, por sua vez, assume-se como um ser passivo, que recebe a informação com o objetivo de a memorizar e, posteriormente, reproduzir.

Por outro lado, a pedagogia de participação afigura a sua centralidade nos sujeitos (crianças/alunos) que são co construtores do saber, pela participação ativa nos processos de ensino-aprendizagem. O tempo e o espaço pedagógico, as interações e as relações são considerados elementos essenciais que potenciam toda a aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Há assim nesta pedagogia “uma mudança de atitudes dos alunos face à aprendizagem, o seu afastamento de uma pedagogia da dependência para uma pedagogia da autonomia” (Alarcão, 2010, p.30). O quadro 1, apresentado seguidamente, espelha e realça sucintamente as diferenças existentes entre os dois modos de fazer pedagogia supramencionados, tornando mais clara as suas especificidades.

Quadro 1. Pedagogia transmissiva versus pedagogia participativa (Formosinho, 2007).

	<i>Praxis</i>	
	<b>Pedagogia Transmissiva</b>	<b>Pedagogia Participativa</b>
<b>Conceitos</b>	* No centro desta pedagogia está o conhecimento, o qual é considerado básico e inalterável, necessário para que os sujeitos se tornem seres educados e cultos. * A criança é encarada como uma tábua rasa, que tem como função memorizar o saber que lhe é transmitido e reproduzi-lo com lealdade.	* Concretiza-se na criação de espaços e tempos pedagógicos favoráveis ao desenvolvimento de interações e relações, as quais suportam atividades e projetos que possibilitam às crianças co construir a aprendizagem e efetivar as suas realizações;
<b>Objetivos</b>	* Transmissão de um património perene e traduzi-lo em aquisição de capacidades (pré) académicas na aceleração das aprendizagens.	* Viver a experiência/vida, envolver-se num processo de aprendizagem experiencial, dar significado a experiências, co construir aprendizagens, e promover o desenvolvimento.
<b>Motivação</b>	* Baseia-se nos reforços seletivos vindos do exterior.	* Baseia-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas dos aprendizes.
<b>Espaço</b>	* Materiais estruturados; * Espaço estruturado da atividade letiva; * Espaço de privacidade e prática individual;	* Preparado para a aprendizagem; * Local de bem-estar, alegria e prazer; * Aberto às vivências e interesses das crianças e comunidade; * Flexível e diverso; * Acolhedor e seguro; * Lúdico e cultural.
<b>Tempo</b>	* Unidades temporais rigidamente estabelecidas; * Limitação de atividades.	* Rotina diária * Respeito pelos ritmos das crianças * Criticamente refletido * Tempo para o trabalho individual * Tempo em grande grupo * Tempo em pequenos grupos
<b>Relações/interações</b>	* As relações entre adulto/criança e criança/ criança muito reduzidas.	* Desenvolver interações, refletir, repensar e reconstruir * Co construção do conhecimento através das interações.

O estágio pedagógico desenvolvido, descrito no presente relatório, incidiu sobre os pressupostos inerentes às pedagogias participativas, uma vez que se concorda com a perspetiva de Formosinho (2007) quando afirma que:

uma pedagogia centrada na práxis da participação procura responder à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento das crianças e das suas famílias com um processo interactivo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes (p.14).

Neste sentido, ao desempenhar-se a função docente, enquanto educadora de infância e professora de 1º.CEB, procurou-se assumir um papel de mediadora de aprendizagens, cujas funções consistiam essencialmente em fomentar, incentivar e auxiliar as crianças na busca e na construção do próprio conhecimento. As crianças, por seu lado, constituíram o centro de

toda ação, desempenhando um papel ativo e preponderante na estruturação do seu próprio saber.

Assim sendo, toda intervenção pedagógica edificou-se com base num percurso metodológico devidamente fundamentado em concepções teóricas inerentes a uma perspectiva construtivista e participativa do ensino. Explana-se, seguidamente, o modo como se efetivou todo o percurso de construção da intencionalidade do processo educativo, enfatizando a adoção de uma atitude investigativa constante para poder agir - **investigação-ação** -, bem como as metodologias privilegiadas ao longo da intervenção pedagógica concretizada na EPE e no 1.ºCEB.

### **Investigação-ação como alicerce da intencionalidade do processo educativo.**

Hoje em dia, falar em profissão docente é algo ambíguo e de ampla complexidade. Na execução da sua função, o docente age em diferentes níveis no sentido em que orienta o processo de ensino-aprendizagem, procede com a avaliação das crianças, colaborando na concretização do projeto educativo da instituição onde exerce a sua profissão e estimulando o estabelecimento de uma relação entre a instituição e a restante comunidade.

No desempenhar destas funções depara-se frequentemente com dificuldades e/ou limitações, as quais tem de enfrentar e colmatar tendo em conta a sua experiência prática. Neste sentido, torna-se imprescindível que este se envolva num processo de investigação contínua, de modo a estar apto a resolver as problemáticas da sua *praxis* (Ponte, 2008).

Encontra-se, deste modo, associada à docência e à educação propriamente dita a **pesquisa-ação**, uma modalidade da investigação que pressupõe o envolvimento ativo do docente como investigador e cuja finalidade alude para a existência de mudanças no sentido de aperfeiçoamento gradual da ação (Bogdan & Biklen, 1994).

A ocorrência de alterações é um ato difícil pois, apresentando como finalidade perfetibilizar a vida dos indivíduos, poderá colocar em conflito as coisas em que acredita, as suas formas de viver e as suas atitudes. De modo a que mudança seja concretizada, torna-se indispensável perceber de que maneira as pessoas implicadas vivenciam-na e envolvê-las nesse processo, uma vez que vão ser elas a lidar com as alterações (*idem, ibidem*).

No campo educacional, Máximo-Esteves (2008) afirma que, conceber a transformação com base na investigação pode integrar um processo emancipatório fundamental ao sugerir explicações/ respostas a dificuldades consistentes e situadas, através da formulação de questões, elaboração de objetivos, definição das metodologias a aplicar e monitorizar e

delineação das formas de avaliação dos resultados. Moreira (2001) refere-se, por isso, à investigação-ação como sendo um método caracterizado “pela espiral auto-reflexiva, composta por ciclos de planificação, acção, observação e reflexão” (p.25). Esta organização cíclica possibilita um aperfeiçoamento da *praxis*, através de uma melhor compreensão da mesma pois, faz com que os resultados do processo reflexivo se transformem numa nova *praxis*, que originará novas questões de reflexão (Ebbut, 1985 referenciado por Moreira, 2001). Todos os dados recolhidos e analisados serão tidos em consideração aquando da tomada de decisões e no desenvolvimento de ações pedagógicas futuras. Ocorre, assim, uma fundamentação do desenvolvimento praxiológico dos docentes, envolvendo-os como autores num processo de pesquisa alusivo à sua própria prática, o que contribui para a génese de teorias referentes às suas escolhas pedagógicas e ao reconhecimento da importância das suas lógicas epistemológicas.

O processo de pesquisar e agir no ensino institui-se desde modo, como uma oportunidade de crescimento do desempenho profissional, revelando-se “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Todo esse processo pressupõe o envolvimento do docente na análise, reflexão e questionamento crítico constante sobre a prática. Essas atitudes reflexivas e inquiridoras emergem como impulsionadoras da transformação dos sujeitos e dos sistemas em que eles interagem, constituindo-se como processos de uma lógica eloquente e emancipatória. Ao promover um autoquestionamento sobre o seu exercício e um questionamento sobre os contextos pedagógicos em que decorre a sua ação, na tentativa de encontrar respostas, numa filosofia de reflexão-ação constante, o docente aciona a recolha e a génese de informações válidas que sustentam as estratégias e atividades escolhidas para desenvolver. Adquire assim consciência das questões críticas relativas às atividades, deteta problemas, procurando colmatá-los, cria predisposição para a reflexão, assume valores e atitudes e estabelece congruência entre as teorias e as práticas. Isto permite-lhe justificar a sua ação, tornando-a gradualmente mais sistemática e rigorosa porque, assim o profissional começa a produzir o seu próprio saber, tornando-se independente e, concomitantemente, abandonando a dependência relativa ao conhecimento gerado pelos outros. A sua predisposição e aptidão para se dedicar à análise da sua ação e para por à prova a eficiência da sua prática pedagógica estão na base do desenvolvimento da sua autonomia profissional (Stenhouse, 1974, parafraseado por Arends, 1995).

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) afirmam, neste sentido, que “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (p. 8).

Provocar alterações em situações pedagógicas com o objetivo de solucionar problemas constatados é, como já referido anteriormente, algo de enorme complexidade pelo que, pode e/ou deve ser realizado pelos docentes em parceria com a equipa pedagógica, com as crianças e seus familiares, nas situações concretas em que os problemas surgem. A união, a cooperação e a colaboração entre os vários intervenientes da ação pedagógica revelam-se fundamentais para que as respostas dadas sejam significativas na resolução dos desafios. Contudo, para que tal seja efetivado, é fundamental que o docente fomente o diálogo e um clima de interação organizado e baseado na confiança, para que os restantes elementos possam intervir começando por assumi-los e integrá-los como elementos imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem.

A intencionalidade do processo educativo proposto pelo ME (1997) enaltece a necessidade da pesquisa-ação para se poder agir adequadamente. Segundo este, a prática profissional exercida pelo docente deve concretizar-se seguindo um conjunto de etapas sucessivas de – observação, planificação, ação, reflexão, avaliação, comunicação e articulação – que concedam à intervenção pedagógica uma estrutura devidamente organizada e intencional. Através deste processo é dado ao docente instrumentos que lhe permite avaliar toda a sua ação e oportunidades de pensar e repensar sobre a mesma. Ao refletir questionada e criticamente, de modo a aferir consequências do exercício da sua prática na aprendizagem das crianças e no desenvolvimento das mesmas, permite-lhe sempre que necessário proceder com reajustamentos/alterações. A pesquisa e a reflexão, suportadas pela observação, interligam-se no sentido de encontrar e resolver problemas emergentes, aquando do aparecimento de dificuldades. Porém, é de salientar, como refere Ponte (2004), que não se pretende que os docentes se transformem em investigadores profissionais mas, é desejado “reforçar a competência profissional do professor, habilitando-o a usar a pesquisa como uma forma, entre outras, de lidar com os problemas com que se defronta” (p.4).

Constata-se, deste modo, a existência de uma estreita relação entre a investigação-ação e o processo de intencionalidade pedagógica proposto pelo ME, cujas finalidades coincidem evidentemente, em adequar constantemente todo o processo de ensino-aprendizagem, ação, estratégias e interações, no sentido de promover a qualidade das aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

A construção da intencionalidade educativa apresentada neste relatório efetivou-se com base os princípios acima mencionados, numa perspectiva construtivista suportada por um processo constante de investigação-ação, ambicionando o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz que emergisse qualidade.

### ***Observação.***

Ao trabalhar com crianças torna-se necessário que os profissionais as encarem como sujeitos dotados de características, interesses e conhecimentos próprios. É fundamental dedicar uma atenção verdadeira a tudo o que a elas diga respeito, como a sua maneira de ser, de pensar, de estar, de comunicar e de se relacionar pois, só assim conseguirá desenvolver um processo que responda às especificidades que elas exigem.

A observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto [e] ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Nesse sentido, “implica e pressupõe um trabalho de análise das principais componentes de uma percepção, e um trabalho de relação e/ou integração dessas mesmas componentes” (Formosinho, 2002, p.170).

Assume, assim, um papel de grande relevância no desenvolvimento da ação pedagógica de qualquer docente (Formosinho, 2007; Estrela, 1994; Portugal & Laevers, 2010, ME, 1997).

Na visão de Formosinho (2007):

não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa. É isso que permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança (p. 61).

Assim sendo, intervir fundamentada e adequadamente exige reconhecer e usufruir da observação como sendo um instrumento essencial de análise da ação pedagógica. Deve constituir, segundo o ME (1997) “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p.25). Torna-se fundamental que o docente desenvolva competências de observação no sentido de recolher informações, análises e caracterizações essenciais sobre as crianças e os contextos educacionais para o desenvolvimento de uma prática apropriada ao contexto pedagógico no qual está inserido (Estrela, 1994).

A utilização de informações consecutivas, obtidas pela observação decorrente do processo de intervenção pedagógica, permite ao docente direcionar o exercício da sua prática, com base na adequação do currículo e de estratégias às particularidades necessárias, bem como esclarecer os resultados da sua ação.

Considerando o facto de que as crianças afiguram a centralidade de todo o processo de ensino-aprendizagem, fica à responsabilidade do docente organizar a ação, de forma integrada e contextualizada, em resultado de um processo de análise efetuado sobre elas (Roldão, 1999). Deste modo, o profissional adquire conhecimento acerca das singularidades existentes, tornando-se apto para apropriar a sua ação, visando a obtenção de resultados significativos.

Estas referências teóricas foram assumidas no desenvolvimento da intervenção pedagógica dada a sua importância e os seus benefícios para um conhecimento real do grupo e consequentemente, para a emergência de uma prática fundamentada e devidamente contextualizada.

A observação participante e os diálogos informais estabelecidos com as crianças e restante comunidade educativa permitiram recolher dados significativos para a efetivação da caracterização do grupo em geral e cada criança individualmente. As ilações decorrentes dessas ações foram apontadas, resultando assim as notas de campo, que surgirão como exemplos explicativos na Parte II do presente relatório. A observação foi efetivada ao longo de todo o período de estágio, tendo incidido, essencialmente, nos comportamentos, expressões, conversas, ações e produções das crianças, o que permitiu amplificar gradualmente o conhecimento acerca do grupo.

Através da análise documental de documentos específicos, Projetos Educativos das Escolas (PEE), Projeto Curricular de Turma (PCT) e Projeto Curricular de Grupo (PCG), respetivamente, foram, também, recolhidas informações necessárias respeitantes às características das crianças e aos contextos educacionais, ou seja, referentes aos meios familiares e institucionais.

Baseando-se nos dados recolhidos, foi possível construir para cada uma das valências de estágio, um quadro síntese que espelha uma caracterização sintética e sistemática de cada criança individualmente. Importa salientar que todos os dados recolhidos ao longo do estágio foram alvo de um processo de análise e reflexão, o que contribuiu positivamente para a uma melhor adequação da ação pedagógica.

Para os alunos do 1.ºCEB procedeu-se com um processo semelhante, caracterizando-os individualmente, apontando os principais pontos fortes e fracos dos mesmos (ver Apêndice 1). É possível evidenciar na figura seguinte um excerto do quadro realizado (ver figura 1).

Figura 1. Ilustração de um segmento do quadro dos pontos fortes e fracos dos alunos do 4.º1

Aluno	Pontos fortes	Pontos fracos	Notas
A.M.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsável e organizada;</li> <li>- Criatividade a nível da expressão escrita;</li> <li>- Leitura fluente e com boa entoação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades a nível de compreensão de enunciados matemáticos;</li> <li>- Por vezes a sua distração condiciona o seu desempenho nas atividades;</li> </ul>	_____

Na EPE atendeu-se, no seu preenchimento, aos interesses e necessidades das crianças (ver Apêndice 23), dada a sua relevância para o desenvolvimento de uma prática significativa. Apresenta-se seguidamente uma pequena ilustração do quadro realizado (ver figura 2).

Figura 2. Ilustração de um segmento do quadro dos interesses e necessidades das crianças da sala da Pré II

Crianças	Potencialidades/Interesses	Necessidades	Notas
A. R.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muito comunicativo e motivado.</li> <li>- Jogos de mesa, jogo simbólico, brincar com seus próprios brinquedos (preferência visível pelos carros), pintura e histórias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprir as regras da sala, sobretudo no que se refere ao respeito pela vez dos colegas.</li> <li>- Ganhar autonomia e responsabilidade pela amunicação do seu material.</li> </ul>	_____

É através de um processo de observação eficiente e constante ao longo do tempo, que o docente consegue relatar e compreender o desempenho das crianças com quem trabalha, orientando as suas estratégias e metodologias no sentido de alcançar os objetivos desejados.

A prática da observação e consequente interpretação das necessidades e interesses das crianças com as quais o docente trabalha possibilita, desde modo, a definição de objetivos de ação próprios, devidamente situados, que se concretizam com a planificação de estratégias e atividades a desenvolver.

### ***Planificação, ação e reflexão.***

Na prática docente o processo de planificação, em resultado de uma observação astuta, ganha grande relevância e pertinência uma vez que, clarifica a intencionalidade do processo de ação que se pretende seguir, os objetivos a alcançar e as estratégias para o conseguir assim como, permite uma melhor gestão dos tempos de trabalho.

Zabalza (2003) refere-se à planificação como “uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a actuar” (p.72). Constitui-se como sendo uma componente reguladora da operacionalização da *praxis* que consente a apropriação do currículo às especificidades de cada contexto educacional “através de acrescentos, supressões e interpretações” (Clark & Lampert, 1986, citados por Arends, 1995, p.44). Entenda-se, aqui, apropriação como sendo a adequação de um conjunto estruturado de estratégias pedagógicas e didáticas, idealizadas com base nos dados recolhidos sobre as crianças, no sentido de tornar a aprendizagem alcançável e significativa a todas as crianças de um determinado grupo (Arends, 1995).

Na perspectiva de concretizar um conjunto de ações, visando o alcance de objetivos predefinidos, torna-se necessário conceber uma previsão da ação a ser desenvolvida. De modo a ser profícua e eficiente, o docente deve ter como alicerce um suporte teórico e, sobretudo, os interesses, as motivações e as necessidades das crianças, uma vez que se assumem como aspetos desencadeadores de uma aprendizagem dotada de significado.

As estratégias e as atividades constantes de uma planificação deverão estimular as crianças com maiores capacidades e, simultaneamente, gerar o interesse e a motivação das menos capazes (*idem, ibidem*).

A planificação corresponde, deste modo, a uma ferramenta de trabalho própria que espelha o modo como o docente lida com o processo de ensino-aprendizagem e organiza a informação que possui relativamente aos conteúdos programáticos, às crianças e à instituição educativa, associadas às suas especificidades enquanto pessoa e profissional. Exige assim, uma previsão e reflexão contínua que integra uma mobilização de conhecimentos na tomada de decisões referentes à perspetivação da ação futura (*idem, ibidem*).

O planeamento da intervenção pedagógica realizado aquando do período de estágio, nas duas valências, incidiu numa perspectiva construtivista, aberta e flexível. Efetivou-se na promoção de um ambiente estimulante e na eleição de atividades diversificadas, motivadoras e desafiantes que previam a participação ativa e direta das crianças e, conseqüentemente, a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de competências (*idem, ibidem*). Integrou-se no processo de planeamento, de modo a torná-lo mais rico e significativo, os interesses e as necessidades das crianças assim como, o envolvimento das famílias e da comunidade.

É de realçar ainda que, atendendo à perspectiva de Delors (1996), considerou-se na planificação que o desenvolvimento de aprendizagens deveriam abranger não apenas a dimensão do saber, mas igualmente, a do saber fazer, do saber ser e do saber estar.

Os roteiros de planificação, designação atribuída ao planeamento das ações concretizados para a intervenção pedagógica na EPE e no 1.ºCEB apresentaram uma estrutura semelhante, a qual foi alvo de reflexão antes de ser adotada. Considerou-se ser a mais apropriada pois pressuponha um processo reflexivo anterior à prática, na seleção de estratégias de ação e, simultaneamente, oferecia uma visão mais objetiva e sequencial do que se pretendia desenvolver *in locus*. É de referir que, para a intervenção pedagógica realizada no 1.ºCEB fez-se um planeamento diário, enquanto na EPE este foi concretizado semanalmente.

Apresenta-se seguidamente, uma ilustração de modo a exemplificar os roteiros de planificação elaborados (ver figura 3).

Figura 3. Ilustração de um segmento de roteiro de planificação concretizado para a turma do 4.º1.

Roteiro de planificação de atividades diárias				
Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar do Galeão		Professora Orientadora Cooperante: Carla Freitas		Data: 15/10/2012
Nome das alunas: Mónica Jardim e Vanda Antunes (orientadora das atividades)				
Momentos de Trabalho	Descritores de desempenho	Papéis		Material
		Do professor	Dos alunos	
1 Rotina		- Escreve a data no quadro; - Promove um diálogo sobre o fim de semana; - Dá a conhecer à turma os conteúdos a desenvolver;	- Escrevem a data nos cadernos diários; - Falam sobre o fim de semana; - Ouvem a docente;	
2 Língua Portuguesa 2.1. Banda Desenhada (BD) 2.1.2. Exploração do tipo de texto BD – características 2.2 Realização de uma BD 2.3. Formação Cívica 2.3.1. Alertar para a temática “ Todos diferentes, todos iguais”	- Identificar o tipo de texto Banda Desenhada e reconhecer quais as suas características.  - Elaborar um texto, integrando situações de diálogo (banda desenhada)  - Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento  - Ler em voz alta com precisão.	- Questiona os alunos se possuem livros de histórias em casa, perguntando, em caso afirmativo, quais os tipos de histórias que têm;  - Fixa no quadro a Banda Desenhada <i>Diferentes</i> (cartaz)  - De frente para os alunos, inicia um diálogo sobre o cartaz afixado no quadro, questionando os alunos sobre o tipo de texto apresentado no cartaz;  - Questiona os alunos sobre quais as características de uma BD que a difere dos outros tipos de texto;  - Promove um diálogo com os alunos sobre os diferentes elementos que constituem as BD'S	- Respondem às questões da docente;  - Observam a banda desenhada;  - Participam no diálogo, dando resposta às questões levantadas pela docente;  - Referem quais as características das BD's que as diferem de outros textos;  - Participam no diálogo, procurando responder assertivamente às questões	- BD <i>Diferentes</i> (incompleta) em cartaz, com partes destacáveis; - BD diferentes (tamanho A4) - Grelhas de Avaliação
*Diferenciação pedagógica: A aluna com NEE receberá uma adaptação da BD <i>Diferente</i> . Terá apenas de preencher os balões de fala da última vinheta e responder a perguntas de interpretação escrita simples e de gramática. Na Matemática a aluna com NEE participará em toda a dinamização da aula, contudo ser-lhe-á facultada uma ficha com exercícios mais simples de simetria – completar figuras.				
Avaliação/Reflexão: <i>Língua Portuguesa</i> - Questionar a turma sobre os tipos de livros que possuíam em casa permitiu iniciar a aula de um modo natural, pois de entre os livros mencionados um aluno referiu as BD's. Verificou-se, pelo diálogo estabelecido, que a maior parte da turma conhecia o tipo de texto em questão, sabendo identificar as características que o diferencia dos restantes, embora não conhecendo os termos linguísticos corretos. - Levar uma BD em grande formato, com cores apelativas e com algumas das partes constituintes destacáveis, captou o interesse geral para a dinamização da atividade. Aquando da legenda, os alunos conseguiram estabelecer uma associação entre os nomes (também em material destacável) e as diferentes partes destacáveis da BD. As dúvidas nesta atividade incidiram sobretudo na identificação da prancha. O registo síntese, feito em colaboração com os alunos, permitiu verificar que os alunos sabiam já quais os elementos constituintes das BD's.				

Foram englobados nos roteiros de planificação na EPE e no 1.ºCEB as áreas de conteúdo/momentos de trabalho; as metas de aprendizagem/descritores de desempenho; os

papéis do docente e do aluno, onde se encontravam descritas as estratégias e atividades; os materiais a utilizar e, por fim, a avaliação/reflexão.

A componente relativa aos papéis do docente e do aluno espelham detalhadamente a previsão do que era pretendido fazer nos vários momentos da ação, sendo alvo de um processo reflexivo durante a sua aplicação – **reflexão na ação**.

A avaliação/reflexão, preenchida sempre num momento posterior à aplicação do roteiro de planificação em contexto prático, surgiu em resultado de inferências obtidas no decorrer da ação (a partir da observação, diálogos, produções das crianças...), que permitiam fazer uma avaliação sintética das crianças, tendo em conta os objetivos delineados. Concomitantemente, procedeu-se com uma **reflexão sobre a ação** a qual “pressupõe um distanciamento da ação [onde] reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente (Alarcão, 2010, p.54). Consequentemente, ocorre uma **reflexão para a ação**, uma vez que o conhecimento aqui apreendido será considerado para o desenvolvimento de práticas futuras. Privilegiou-se aqui, a prevalência da pesquisa-ação, assente num processo de reflexão contínua que permitiu a adequação e a melhoria progressiva do planeamento com base no conhecimento adquirido no decurso da ação.

É ainda de referir que, integrou-se no planeamento efetivado para a EPE um campo direcionado à contextualização que se refere a uma explicação/justificação da emergência de cada um dos roteiros. No 1.ºCEB os planos não foram contextualizados da mesma forma, visto que estes eram esboçados tendo em conta os conteúdos programáticos definidos semanalmente pela docente cooperante, não emergindo assim de situações concretas.

No decurso do estágio, assumiu-se o planeamento como um instrumento de suporte e orientação do desenvolvimento da prática porém, considerando-o aberto, dinâmico e flexível, que permitisse, sempre que se justificasse, a ocorrência de alterações emergentes de situações concretas decorrentes no contexto prático.

À fase de planeamento, caracterizada pela prudência e reflexividade, segue-se a ação propriamente dita, sendo nesta que o docente coloca em prática o seu plano de ação, isto é, a intencionalidade pedagógica prevista anteriormente.

No decorrer da ação privilegiou-se e valorizou-se o envolvimento ativo e constante das crianças, numa perspetiva socio-construtivista, no sentido de responsabilizá-las pelo desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, torná-las co construtoras do conhecimento. Já nós, enquanto alunas estagiárias a exercer o papel docente, assumiu-se a função de orientadoras e mediadoras do processo de ensino-aprendizagem. Paralelamente, responsabilizou-se por conceber condições favoráveis à aprendizagem que possibilitassem à

turma/grupo o aprender a aprender e, concomitantemente, que fomentassem o desenvolvimento de um espírito crítico, reflexivo e autónomo.

Uma das funções associadas à profissão docente, como já referido anteriormente neste relatório, incide na reflexão ao longo de todo o processo inerente à sua atividade pedagógica, no sentido em que esta contribui efetivamente para a melhoria progressiva da sua ação.

Um docente reflexivo promove o desenvolvimento da sua prática seguindo um processo de investigação-ação, sendo que “a reflexão é um processo que ocorre *antes e depois* da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*” (Zeichner, 1993). Nesta linha de pensamento, Alarcão (2010) afirma que a prática onde a reflexão e a investigação são uma constante, pressupõe a revisão da planificação por parte docente no período após a sua aplicação. O conceito de reflexão remete, deste modo, para a possibilidade de o docente lidar de um modo positivo com a dúvida e insegurança, estando apto para “desenhar” novos caminhos ou simples reajustamentos no desenvolvimento da sua ação aquando da identificação e reconhecimento de problemas/limitações. Moreira (2001) corrobora desta visão, defendendo que:

os resultados da reflexão são constantemente transformados em práxis e a práxis, por sua vez, origina continuamente objectos de reflexão e evolução das teorias pessoais do professor. É pela reflexão na acção e sobre a acção que a teoria emerge, podendo nela e por ela ser modificada (p.52).

A reflexão surge, assim, como uma necessidade, e não como uma obrigação, pelo que a sua qualidade e essência apresentam extrema relevância (Zeichner, 1993).

Perante o exposto, e como já salientado, a ação pedagógica desenvolvida nas intervenções pedagógicas tiveram sempre por base mecanismos de observação-reflexão, os quais suportaram as escolhas referentes às estratégias/atividades constantes nos roteiros de planificação elaborados. Na elaboração destes procurou-se uma adaptação das estratégias às especificidades das crianças para que, desse modo, as atividades ganhassem significado e promovessem um resultado positivo no que respeita ao desenvolvimento das suas aprendizagens. Todos os roteiros de planificação e, conseqüentemente toda a ação, foram alvo de um processo de reflexão antes, na e após o desenvolvimento da prática, para que desse modo se procedesse com a análise da *praxis* e efeitos subseqüentes da mesma. Tal facilitou a compreensão dos efeitos e do impacto da nossa ação na aprendizagem daquelas crianças. Contribuiu ainda para a melhoria e reformulação da prática pois, ao refletir deparava-se com os erros o que nos levava, conseqüentemente, à procura de soluções que se traduziam em reajustamentos e modificações de estratégias.

Pretendeu-se, deste modo, desenvolver uma prática reflexiva e investigativa, sustentada nos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação, uma vez que esta concede poder ao docente assim como, oportunidades para progredir profissionalmente, “tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscienciosos” (Brubacher et al., 1994, citado por Moreira, 2001, p.57).

### ***Avaliação, Comunicação e Articulação.***

O docente deve, tendo em conta o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.ºCEB, apropriar-se da avaliação como um “elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Nestes contextos, EPE e 1.ºCEB, o ato de avaliar deve adotar um carácter evidentemente formativo, num processo contínuo cuja finalidade seja conferir à criança a responsabilidade pela sua aprendizagem, tornando-a um sujeito consciente das suas potencialidades e dificuldades (ME, 1997 e ME, 2011).

A avaliação no ensino apresenta-se, assim, como uma componente integradora e reguladora da prática pedagógica, que envolve um conjunto de princípios e processos apropriados às suas particularidades (ME, 2011). Na perspetiva de Roldão (2003), que integra a mesma linha de pensamento, a avaliação não é mais que um “conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (p. 41).

Perante o exposto, torna-se evidente que uma das tarefas inerentes ao trabalho docente consiste na avaliação, numa visão formativa, contínua, diversificada e multidimensional, da sua própria ação; do contexto, dos métodos e dos instrumentos pedagógicos por ele privilegiados; das aprendizagens e desenvolvimento global de todas as crianças; bem como da relação restrita existente entre currículo, aprendizagem, crianças e docente.

O sistema de avaliação pressupõe, nesse sentido, uma recolha criteriosa de dados significativos inerentes a essas componentes e respetiva análise para que, com base numa atitude crítica e reflexiva, o docente encontre os benefícios e as insuficiências do exercício da sua prática, que justifiquem a posterior tomada de decisões. Alonso (2002) refere, nesse sentido que o profissional deve “procurar caminhos e estratégias condizentes, que permitam evidenciar em que medida e de que forma os alunos vão atribuindo significado às experiências de aprendizagem” (p.21). Envolve-se, por conseguinte, num processo amplo e progressivo de aperfeiçoamento da sua ação visando, fundamentalmente, a promoção de uma

formação de qualidade às crianças. Isto implica, por parte do profissional, um recurso a diversos métodos e ferramentas de avaliação adaptados à multiplicidade das competências a desenvolver e, do mesmo modo, que atendam às especificidades das crianças, para que seja avaliado não exclusivamente a aquisição de saber, ou seja os resultados em si, mas todo o processo e o seu desenvolvimento.

Assim sendo, a dimensão ética e reflexiva da docência obtém a sua pertinência nos processos avaliativos, sempre que estas sejam tomadas como atitudes e metodologias de pesquisa e reflexão “que analisam os resultados, questionando e problematizando os processos e os contextos, assim como as consequências e implicações pessoais e sociais das decisões adoptadas” (Alonso, 2002, p.20). As crianças são consideradas sujeitos integrantes do processo formativo da avaliação, pelo que este deve agir de modo a consciencializá-las sobre as suas capacidades e dificuldades relativas à aprendizagem. Importa neste sentido, que a avaliação não se restrinja aos resultados, mas que englobe todo o processo, valorizando o empenho e a evolução de cada criança.

Deste modo, num contexto de ensino-aprendizagem, a avaliação de carácter formativa constitui um processo complexo, contínuo, global e integrador, que deve fazer parte da vivência diária de todos os autores inerentes ao contexto pedagógico para que o sucesso pedagógico seja uma emergência constante e significativa (Pacheco, 2002). Deve, assim, possibilitar aos intervenientes do processo perceber se as metas desejadas foram, ou não, alcançadas e o porquê, de modo a compreender o percurso da aprendizagem, clarificando as ocorrências e as reformulações concretizadas em consequência das dificuldades encontradas (Roldão, 2003).

No processo de intervenção pedagógica, concretizado em ambas as valências, a avaliação foi realizada contínua e processualmente, uma vez que assim revela uma maior credibilidade ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Esta teve como base a adoção de uma atitude de reflexão e questionamento crítico e resultou das ilações decorrentes das observações constantes, dos artefactos e das produções das crianças, assim como, dos diálogos informais estabelecidos com elas, com os docentes cooperantes e ainda, no caso do 1.ºCEB, com o par pedagógico. Em cada roteiro de planificação integrou-se uma componente, que foi preenchida depois de cada planificação ter sido colocada em prática, onde consta as principais deduções avaliativas, associada uma breve reflexão, acerca das aprendizagens das crianças.

Relativamente ao estágio pedagógico desenvolvido em EPE foi feita a avaliação geral do grupo e a avaliação de uma criança individualmente, a qual incidiu no preenchimento das

fichas 1i, 1g, 2i e 2g do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) idealizadas por Portugal e Laevers (2010).

Segundo os autores supramencionados as crianças desenvolvem aprendizagens significativas quando apresentam níveis elevados de bem-estar emocional e implicação experiencial ao longo de atividades inovadoras e estimulantes. Importa referir, que o bem-estar é definido como a expressão de satisfação e prazer, demonstrada através da abertura em relação ao mundo que rodeia as crianças, enquanto a implicação se traduz na persistência e concentração, impulsionadas pela motivação, fascínio e estimulação.

A aplicação do SAC contribui para um desenvolvimento adequado e contextualizado da ação pedagógica, pois possibilita que os educadores de infância adquiram um conhecimento evidente do funcionamento do grupo e das situações que necessitam de interferências particulares. Para tal, são tidos em consideração diversos aspetos como por exemplo o bem-estar e implicação das crianças, o clima e a organização do contexto pedagógico. Complementar a isto, permite que o educador reconheça quais as crianças a quem deverá dirigir uma atenção especializada. Deste modo, “o SAC fundamenta o desenvolvimento do currículo pré-escolar e atende aos resultados da acção educativa” (Portugal & Laevers, 2010, p.142).

No que se refere ao 1.ºCEB foi concebido um quadro para cada área curricular, nomeadamente, o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, onde se encontra apresentado, em jeito de síntese do processo de avaliação formativa decorrente ao longo do estágio, uma avaliação global da turma. Foi tido em conta, na sua execução, os critérios de desempenho definidos nas Orientações Curriculares e Programas para o 1.ºCEB, assim como, no novo programa de Matemática e do Português.

Em suma, pode-se referir que ao longo do percurso da construção da intencionalidade pedagógica, baseado nos pressupostos da investigação-ação, procurou-se atribuir grande relevância ao ato de observar as crianças em grupo e individualmente de modo a conhecer quais eram as suas potencialidades e dificuldades; de recolher dados acerca do contexto familiar e do meio envolvente de modo a adaptar o processo as suas características; de planear tendo em conta todas as especificidades com as quais me deparei; e de avaliar toda a ação e os seus resultados. A reflexão crítica acompanhou todo o processo de estágio, fazendo com que se pensasse e repensassem sobre os vários aspetos inerentes à prática, perspetivando o desenvolvimento de uma intervenção dotada de sentido e qualidade.

A comunicação e articulação foram também consideradas no decurso do estágio pois, o conhecimento que se vai adquirindo das crianças e da sua evolução “é enriquecido pela

partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação, nomeadamente, colegas, auxiliares da ação educativa e, também, os pais” (ME, 1997, p. 27). Assim sendo, a comunicação e articulação promovida com os docentes cooperantes, colegas e, embora não tanto quanto desejado, com os próprios pais, integraram todo um trabalho cooperativo baseado na interação, confiança e colaboração.

### **A prática pedagógica assente num corpus teórico.**

Atendendo à realidade atual, onde cada vez mais cedo as crianças ingressam para as Creches e Jardim-de-infância, torna-se fundamental que as instituições e seus profissionais desenvolvam todo um trabalho onde a qualidade seja encarada como um objetivo a atingir. A complexidade intrínseca ao processo de ensino-aprendizagem requer por parte do docente a renovação constante da sua *praxis* pois, nos dias de hoje deve ocorrer um distanciamento absoluto das práticas tradicionais, caracterizadas na sua essência pela transmissão de saberes, em prol de um ensino socio-construtivista, marcado pela gênese de conhecimentos significativos e duradouros. Pretende-se, assim, que a aprendizagem não decorra de um processo desfasado mas sim, contextualizado, cuja utilidade e objetivos do mesmo se interrelacionem com as exigências diárias que emergem na nossa sociedade.

Neste sentido, torna-se necessária a prática de uma ação pedagógica devidamente refletida e fundamentada, suportada por um forte cariz teórico, que integre a aplicação de uma diversidade de métodos e estratégias que fomentem a participação ativa das crianças no processo de ensino aprendizagem.

Visto ingressarmos numa sala “alheia”, com características próprias e já com uma linha de ação definida, houve a preocupação de dar continuidade ao trabalho praticado pelas docentes cooperantes, no sentido de não provocar uma quebra a essa sequencialidade. Todavia, promoveu-se o desenvolvimento de uma ação própria, assente em conhecimentos teóricos desenvolvidos até então, em crenças e em valores próprios, que se acredita verdadeiramente serem vantajosos para o exercício de uma prática de qualidade.

Assim sendo, a intencionalidade de toda a intervenção pedagógica desenvolvida emergiu pela confluência de diversas condicionantes e regulou-se pela perfilhação de algumas linhas orientadoras correspondentes a referenciais teóricos fidedignos, pretendendo-se sempre a integração real das crianças em todo o processo de ensino-aprendizagem. Adotou-se, por isso, criteriosamente diversas opções metodológicas, numa perspetiva

construtivista, adequadas aos contextos pedagógicos e aos intervenientes do processo, as quais serão explanadas seguidamente. Acresce salientar que no Pré-Escolar destacaram-se os princípios orientadores do modelo *High/Scope*.

Já no 1.ºCEB, dando igualmente continuidade ao trabalho desenvolvido pela professora cooperante, não se aplicou nenhum modelo curricular na sua essência, porém foram consideradas linhas teóricas orientadoras alusivas aos modelos construtivistas.

### ***Modelo High/Scope.***

O modelo *High/Scope*, cujas origens incidem sobre o trabalho desenvolvido por Weikart e seus colaboradores, assume-se como um modelo curricular de abordagem construtivista e orientação cognitivista. Esta abordagem privilegia, essencialmente, o desenvolvimento da aprendizagem pela ação, a interação entre os intervenientes da ação pedagógica, equipa pedagógica, criança e famílias; os contextos pedagógicos, nomeadamente a organização dos espaços e dos materiais; e a adoção de uma rotina para o dia-a-dia das crianças. A operacionalização destas diretrizes efetua-se através da estimulação e preservação de interações constantes entre as crianças e entre estas e o adulto e materializa-se pela vivência de experiências-chave resultantes dos interesses das próprias crianças (Hohmann & Weikart, 2003).

Nesta abordagem, o educador tem um papel reservado, embora elementar e insubstituível, na organização dos contextos pedagógicos e na observação da criança de modo a aferir os seus interesses e necessidades. Deve, nesse sentido, estimular constantemente as crianças, encorajando-as a questionarem e a agirem perante as situações que ocorrem.

Os contextos de aprendizagem são constituídos e organizados por áreas específicas, devidamente equipadas com diversos materiais, ricos, estimulantes e devidamente etiquetados dispostos ao alcance de todas as crianças, no sentido de promover a autonomia e responsabilidade. As rotinas diárias, por sua vez, emergem de um planeamento prévio e refletido e preveem o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa e participativa das crianças (*idem, ibidem*).

No âmbito da intervenção pedagógica inerente à EPE orientou-se a ação pedagógica seguindo as linhas orientadoras deste modelo pedagógico, dando-se assim continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante. Enfatizou-se e valorizou-se a participação ativa das crianças na construção das aprendizagens e o seu envolvimento na tomada de decisões relativas aos trabalhos desenvolvidos.

### *Aprendizagem Cooperativa.*

Numa sociedade onde, cada vez mais, urge a necessidade de consciencialização da importância que o outro detém no nosso próprio desenvolvimento e aprendizagem, torna-se fundamental que a escola assuma “a responsabilidade de ensinar as competências sociais e proporcionar ocasiões de interação entre pares” (Lopes & Silva, 2009, p. 3).

No ensino tradicional, assiste-se a uma prática pedagógica vertical, professor-aluno, que privilegia formas de aprendizagem individualistas e potenciadoras de competitividade, as quais condicionam negativamente o desenvolvimento de interações entre indivíduos e, conseqüentemente, toda a aprendizagem (Aguado, 2000). Prevalece, neste tipo de ensino, um desfazamento das interações e da sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Denota-se, por sua vez, um distanciamento desta perspectiva de ensino nas pedagogias ativas e participativas, onde realça-se e valoriza-se o desenvolvimento da aprendizagem pela interação assente na cooperação, partilha e entreajuda entre as crianças – aprendizagem cooperativa. Neste sentido, o ensino cooperativo integra uma forte alternativa ao ensino tradicional, relevando-se uma metodologia eficiente da aprendizagem baseada na interação social que implica o desenvolvimento de práticas pedagógicas horizontais que favorecem a interação entre os vários sujeitos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Ocorre assim, a resignação das concepções individualistas em prol de uma aprendizagem social e interativa, promotora do desenvolvimento de diversas competências (Niza, 1998).

A aprendizagem cooperativa constitui um mecanismo de ação pedagógica que considera a diversidade e a individualidade das crianças integrantes de um mesmo grupo e/ou turma, porém favorece o desenvolvimento de uma aprendizagem personalizada que só será concretizada na existência de cooperação entre as crianças (Pujolás, 2001, citado por Fontes & Freixo, 2004).

Na perspectiva de Johnson, Johnson e Holubec (1999), a essência do ensino cooperativo incide em cooperar para aprender e fundamenta-se no trabalho em grupo, concretizado com o intuito de alcançar objetivos predefinidos por um conjunto de indivíduos. Assiste-se a um emprego didático de um grupo de indivíduos que juntos desenvolvem todo um trabalho visando a maximização das aprendizagens, no alcance de bons resultados para cada elemento individual e para o grupo no seu todo. Pressupõe o desenvolvimento de um trabalho mútuo baseado e edificado num ambiente caracterizado pelo respeito, colaboração, cooperação, interajuda, partilha, autonomia e responsabilização.

Esta opção metodológica permite o desenvolvimento de diversas competências cognitivas, sociais e democráticas. Promove o estabelecimento de relações favoráveis entre as crianças e permite que estas, incluindo as que tem mais dificuldades, ampliem o rendimento e a produtividade das aprendizagens num processo onde todas as crianças assumem um papel essencial. Uma vez que tem como finalidade o alcance de um objetivo comum, exige um esforço paralelo e um encorajamento entre os pares, onde a prevalência de cooperação entre pares permite a partilha, a troca e a discussão de ideias e conhecimentos, algo que promove o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Concomitantemente, e subjacente ao supramencionado, decorre uma maior motivação para a aprendizagem e incute nos indivíduos o espírito de equipa, a solidariedade e o desenvolvimento da autoestima e do pensamento crítico e reflexivo (*idem, ibidem*).

A sua aplicação promove, não apenas a aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também de competências sociais diversas, essenciais para o desenvolvimento integral da criança/aluno enquanto ser que vive em sociedade. Atribui aos indivíduos em situação de aprendizagem um papel ativo e de responsabilidade na construção do próprio conhecimento, através do estabelecimento de interações ricas entre os vários elementos envolventes no processo de ensino-aprendizagem.

A aplicação desta opção metodológica durante a intervenção pedagógica, em ambas as valências, foi concretizada através da promoção regular de diversos momentos de trabalho em pequenos e em grande grupo, nos quais se pretendia o desenvolvimento das competências curriculares e, simultaneamente, das competências sociais por parte das crianças.

### ***Diferenciação Pedagógica.***

É inaceitável não considerar a diversidade e a heterogeneidade das crianças na escola da sociedade atual, pois essas características geram “novos problemas de adequação e eficácia de resposta curricular” (Roldão, 2005, p.11).

Cada criança apresenta-se como um ser único e individual, com características próprias e particulares, pelo que é função da escola e, naturalmente, de qualquer docente considerar e respeitar essas características, promovendo uma ação adequada e contextualizada. Tal implica, como efeito correlativo, o desenvolvimento de uma prática diferenciada em resposta aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, às necessidades e os interesses, ou seja, um ensino diferenciado que “terá de ser central e estruturante na reconceptualização da aprendizagem

escolar” (Hopkins, 2001, citado por Roldão, 2005, p.18). Para que responda às necessidades e interesses dos aprendizes. Neste sentido, a criança deve ser:

a instância reguladora de todo o processo, o referente central em torno do qual o professor terá de organizar toda a sua acção como gestor do currículo. Como destinatários actuantes num currículo que se concebe como um projecto integrado e contextualizado, são os alunos que constituem o campo de actuação do professor, e é sobre eles que tem de incidir a sua análise de situação de modo a permitir o desenvolvimento adequado do processo curricular (Roldão, 1999, p.56).

Promover a diferenciação pedagógica num contexto pedagógico proporciona assim, condições favoráveis ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, uma vez que o docente assume a individualidade e a heterogeneidade como fatores influenciadores do processo da aprendizagem, procurando integrar e apropriar a sua ação em função das potencialidades e dificuldades dos seus aprendizes. Considera, deste modo, que eles aprendem de diferentes maneiras, “uns ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo acelerado e outros à custa de alguma reflexão” (Tomlinson, 2008, p.7) e, por isso, necessitam que o docente considere e valorize as suas especificidades.

Grave-Resendes e Soares (2002) e Niza (2004) corroboram esta ideia, afirmando que a aprendizagem só é eficaz, quando o docente assume na sua prática o respeito pela diversidade, promovendo a diferenciação como um instrumento de estruturação e adequação de toda a ação pedagógica. Entende-se aqui, adequar como “o conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (Roldão, 1999, p.58). Deste modo, é assegurada a igualdade entre as crianças pertencentes a um grupo/turma uma vez que é dada a possibilidade de todos obterem o sucesso escolar, recebendo oportunidades apropriadas às suas capacidades para desenvolver o conhecimento/saber. De acordo com a investigação, são as práticas pedagógicas que concretizam esta adequação, ou seja, que promovem a organização de estratégias de diferenciação genuína para a diversidade das crianças, as mais bem-sucedidas (Hopkins, 2001, referenciado por Roldão, 2005).

Assim sendo, e de acordo com Tomlinson (2008, p. 35) é função do docente promover momentos de diferenciação pedagógica no desenvolvimento da ação, responsabilizando-se pela aplicação de “um número razoável de diferentes abordagens educativas” para que todas as crianças tenham iguais condições de acesso à aprendizagem.

Baseando-se nos pressupostos supramencionados, procurou-se sempre no decorrer da intervenção pedagógica atender às características individuais das crianças, concebendo estratégias pedagógicas diversas e adequadas às especificidades encontradas. Assumiu-se cada criança como um ser capaz e competente, dotado de ritmos e formas de aprender singulares, organizando toda a ação no sentido de dar uma resposta eficiente à heterogeneidade existente.

### ***Ensino Experimental das ciências.***

“A criança é muito realista para ser lógica e muito intelectualista para ser puro observador” (Piaget, 1977 citado por Sá, 2000, p. 5). Esta premissa remete para a ideia de que a criança apresenta, no seu realismo, uma compreensão fracionada do mundo que a rodeia, evidenciando certa incoerência nas teorias que idealiza para explicar determinados fenômenos. Concomitantemente, ela é um sujeito que depende profundamente das suas representações mentais para estar apto a realizar observações que não integrem essas mesmas representações de apropriação da realidade (Sá, 2000). A observação deve, assim, ser acompanhada de atividades de experimentação e manuseamento que promovam a facilitação da compreensão de fenômenos e acontecimentos.

A ciência integra, nesse sentido, um contexto favorável aquando da pretensão de tornar a criança como sendo co construtora do saber, uma vez que lhe permite exprimir a sua inata curiosidade e interesse, através de oportunidades de exploração e manipulação voluntária de diferentes materiais. Assim sendo, o ensino das ciências no campo da educação infantil ganha grande relevância devido às vantagens decorrentes da sua aplicação no processo de aprendizagem.

A curiosidade das crianças pelos fenômenos decorrentes no meio natural é algo inata e emerge desde muito cedo, quando estas começam a adquirir, através de um processo congénito e gradual, uma consciência cada vez mais complexa do mundo em redor. Essa curiosidade é evidenciada pelo sua vontade em querer conhecer, entender e atribuir sentido ao meio que as rodeiam, o que estimula a formulação de um pensamento cada vez mais elaborado, aquando da procura voluntária de justificações para tudo aquilo que percecionam (ME, 1997).

Assim sendo, quando entram para a escola, as crianças já possuem ideias formuladas alusivas ao conhecimento do meio. Constituem-se como “saberes” individuais, designados de

concepções alternativas, as quais são sustentadas pelas suas próprias construções e ideias resultantes da necessidade intrínseca de quererem compreender e esclarecer os acontecimentos. São concepções que as crianças defendem com grande entusiasmo e determinação, mesmo quando apresentam uma distorção do real. É necessário, neste sentido, desenvolver estratégias eficazes para a ocorrência de uma explicação coerente e significativa dos fenómenos, que provoque a modificação das ideias concebidas pelas crianças. O ensino das ciências ganha aqui grande sentido, realçando-se a sua concretização nas escolas desde os primeiros anos, de modo a que se ofereçam alicerces básicos da literacia científica às crianças, que contribuam, para o fortalecimento ou, por outro lado, para uma reconstrução conformada dos conhecimentos prévios dos aprendizes (Martins et al., 2009).

Segundo Sá e Varela (2004), as crianças apresentam a capacidade “de superar complexos desafios de natureza cognitiva, com grande prazer e sentimento de realização pessoal, quando abordados numa atmosfera de estimulação do pensamento e criatividade, baseada em princípios de respeito, de liberdade de comunicação e expressão da sua afetividade” (p.11). Assim sendo, a escola e em particular os docentes detêm a responsabilidade de proporcionar recursos e situações de aprendizagem autênticas, aliciantes e motivadoras que ativem a curiosidade e o pensamento das crianças em direção à descoberta, como por exemplo, o desenvolvimento de explorações no âmbito das ciências. Estas atividades são encaradas como práticas concretas e significativas nas quais a criança experiencia e participa. Pretendem inculcar na criança pensamentos criativos, reflexivos e críticos, levando-a a confrontar e interpretar cientificamente diversas perspetivas, descobrindo novos conhecimentos através das suas observações e respetivas sistematizações, reiteradas ao longo de diferentes etapas decorrentes da experimentação, sendo elas a observação, levantamento de uma questão-problema, hipóteses, experiência/registo e conclusões (Santos, 2002). O desenvolvimento da experiência deve ter em consideração as explicações das crianças alusivas aos fenómenos em estudo, para que assim, haja uma confrontação direta entre essas ideias prévias e os conhecimentos concretos que explicam o fenómeno autenticamente. Assim sendo, ao “partir das suas percepções, vivências e representações, a criança é levado à compreensão, à reelaboração, à tomada de decisões e à adoção de uma linguagem progressivamente mais rigorosa e científica” (ME, 2001, p.75), desenvolvendo competências transversais às várias áreas curriculares.

Esta abordagem do ensino, baseada em atividades práticas estimula nas crianças a capacidade de aprenderem através do que fazem e pelo pensamento sobre o que fazem. Tal gera divergências sociocognitivas que impõem a reorganização e progressos no saber que as

crianças já detêm, estimulando-as no desenvolvimento de novos esquemas conceituais (Sá, 2000). Coincide igualmente, na perspectiva de Galvão e Freire (2004), com uma aprendizagem pela ação, que incita o envolvimento ativo das crianças em todo o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de novas competências ao nível do saber, do pensamento e da comunicação.

Perante o exposto, consideram-se que as atividades experimentais de caráter científico são extremamente enriquecedoras, as quais contribuem não só para a obtenção de saberes específicos mas, também, para o desenvolvimento global das crianças (Sá & Varela, 2004).

Numa perspectiva construtivista e, tendo em conta os benefícios do Ensino Experimental das Ciências na educação das crianças promoveu-se, durante a intervenção prática na valência de EPE, o desenvolvimento de atividades experimentais, em resposta aos interesses e necessidades evidenciados pelas crianças em relação a determinados fenómenos decorrentes no meio natural. No 1.ºCEB esta metodologia não foi aplicada, uma vez que os temas a abordar não permitiam tal exploração, porém defende-se igualmente que esta é uma metodologia potente para o desenvolvimento de verdadeiras aprendizagens neste ciclo de aprendizagem, aquando da abordagem de diversas temáticas.

### *Envolvimento das famílias/comunidade.*

A escola assume-se como uma instituição social pelo que, falar e refletir sobre ensino e educação atualmente é o mesmo que falar e refletir sobre um grupo de sujeitos que precisam de interagir para alcançarem um objetivo comum, a educação das crianças e jovens do nosso mundo. Roldão e Marques (2000) afirmam, neste sentido, que “para existir uma escola inclusiva é fundamental o planeamento em equipa e considerar o envolvimento de todos os intervenientes – profissionais, crianças, pais/família e comunidade” (p.76).

O ambiente familiar e escolar constituem os espaços primordiais de socialização de todo o ser humano e por isso, família e escola devem desempenhar papéis complementares no que respeita à educação das crianças. Porém, a família não pode, nem deve, representar-se como sendo o único agente de interação com a escola, toda a comunidade desempenha igualmente um papel fundamental nesse âmbito. Assim, tomando uma perspectiva construtivista da educação, consideramos que educar “é uma tarefa de parceria da escola e da família, em comunicação com outras instituições sociais, no quadro da cultura envolvente” (Formosinho, 2007, p.7). Tal pressupõe a criação de relações pedagógicas fortes, efetivadas

através de contactos interpessoais no decurso da ação desenvolvida em contexto educativo (Estrela, 1994).

Uma interação constante e consistente entre os vários agentes – escola, família, comunidade – contribui para o desenvolvimento de um processo coletivo e ativo, visando essencialmente a construção de uma educação rica e de qualidade (Sequeira, 2002). Assim sendo, o sucesso da aprendizagem das crianças é indubitavelmente influenciado pelo modo como os vários intervenientes se relacionam entre si, sendo necessário executar todo um trabalho suportado pela existência de parcerias e colaborações baseadas no espírito de equipa e na confiança mútua. Deste modo, denotar-se-á uma corresponsabilização no processo de aprendizagem, que contribuirá para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e das suas aprendizagens, visto que se sentirão apoiadas e devidamente valorizadas. A formação integral de qualquer individuo “requer que as escolas, as famílias e as comunidades aprendam a trabalhar em conjunto” (Davies et al, 1993, p.17).

O docente assume, neste sentido, um papel de grande relevância, pois deve responsabilizar-se por promover nas práticas educativas situações de aprendizagens diversas e estimulantes, que convidem o envolvimento dos pais e comunidade. É imprescindível que os agentes externos sintam que a sua interação é desejada, aceite e, simultaneamente, favorável e vantajosa, onde a cooperação e a interajuda se fundem, constituindo a base de toda a ação desenvolvida entre todos. Alves-Pinto (1995) refere que “para conseguir que os membros de uma organização invistam nas interações vitais à organização é necessário que eles sintam que lhes vale a pena” (p.160). Assim sendo, se a família e a comunidade sentirem-se como sendo componente integrante do processo de ensino nutrirão, em paralelo, uma maior predisposição para participar nas atividades inerentes à instituição educativa. (Marques, 1993).

A legislação referente à Lei de Bases do Sistema Educativo legitima e atribui grande pertinência à interação da escola com a família e a comunidade, no sentido em que esta traz benefícios ao processo educativo. “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (ME, 1997, p. 16) constitui um dos objetivos pedagógicos para o EPE assim como para o Ensino do 1.ºCEB.

No decorrer do estágio promoveu-se o desenvolvimento de atividades que permitiram estabelecer uma parceria/participação ativa dos pais e da comunidade, acreditando que esse envolvimento se traduziria numa mais-valia para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

### ***O lúdico como instrumento potenciador de aprendizagem.***

O jogo ganha grande ênfase na educação pois, consegue despertar as crianças para o verdadeiro desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que o seu carácter lúdico cativa facilmente o seu interesse e, conseqüentemente, conduz à participação voluntária e ativa das crianças num processo onde a aprendizagem é desenvolvida instintivamente. Ao integrar atividades lúdicas no processo de ensino, a *praxis* ganha um novo sentido e o jogo um novo significado, o de material didático-pedagógico. Utilizá-lo como instrumento pedagógico possibilita o desenvolvimento de diversas competências, ao mesmo tempo que permite às crianças a aquisição de novos conhecimentos num ambiente dotado de alegria, prazer e grande motivação.

Os domínios cognitivos patentes no jogo, associados ao carácter lúdico, traduzem-se em estratégias eficazes no processo de ensino-aprendizagem pois, de acordo com Kamii (1996), o jogo é capaz de promover o envolvimento total das crianças, onde a motivação emerge intrínseca e naturalmente. A criança aplica-se e participa por mera satisfação nas atividades, visando essencialmente, o alcance do sucesso, ou seja, ganhar o jogo. Porém, encontra-se a desenvolver igualmente, embora inconscientemente, diversas competências e atitudes necessárias à sua formação integral pelo que, estas atividades tornam-se enriquecedoras e elementares. Decorrem através destas, experiências inteligentes, reflexivas e criativas que contribuem para a uma estruturação do pensamento e efetivamente do conhecimento.

A participação neste tipo de atividades pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento das crianças, uma vez que para além de serem prazerosas, constituem uma opção viável e estimulante para aperfeiçoar as conexões entre o docente, a criança e o conhecimento, considerando que estas sugerem um contexto agradável e rico, propícios ao processo de ensino-aprendizagem. Complementar a isto, e tendo em conta a perspectiva do mesmo autor, considera-se que as atividades lúdicas direcionam as crianças para a aprendizagem ativa e colaboram para o desenvolvimento de atitudes cooperativas, socializadoras e de relações afetuosas, aquando do seu exercício em grupo.

Ortiz, Fuentes e López (2004) corroboram desta linha de pensamento, afirmando que o “jogo estimula uma grande variedade de actividades mentais, como a linguagem, a memória, o raciocínio, a imaginação, a criatividade e o planeamento”, ajudando também a “desenvolver as habilidades sociocognitivas das crianças, assim como ampliar seu conhecimento do mundo social” (p. 144).

A finalidade da atividade lúdica consiste em impulsionar nas crianças o desenvolvimento da inteligência, da reflexão e do pensamento e não na memorização de conceitos pré-determinados.

Compreende-se, deste modo, que o jogo potencia o desenvolvimento de relações em diferentes dimensões, cognitivas, sociais, afetivas e psicomotoras e, concomitantemente, revelam-se importantes na edificação do conhecimento alusivo a qualquer área curricular, quando concebido e utilizado pelo docente como um instrumento pedagógico.

Por se acreditar nos pressupostos acima mencionados procurou-se, ao longo da intervenção pedagógica efetuada na EPE e no 1.ºCEB, atribuir grande relevância ao jogo como estratégia potenciadora de aprendizagens, promovendo diversas atividades lúdicas e motivadoras aquando da abordagem de diferentes temáticas.

### ***Trabalho em Projeto.***

O trabalho em projeto pressupõe uma abordagem participativa que “pretende dar um sentido à atividade da criança, implicando-a voluntariamente e pessoalmente num processo que ela vai prosseguindo, projetando no tempo a sua ação futura” (ME, 1998, p.133).

O desenvolvimento do projeto pode ter início a partir de uma questão colocada pela criança, de um objeto novo, de uma história ou de qualquer outra situação que gere interesse às crianças no geral ou a uma criança especificamente. Consiste, na íntegra, numa investigação profunda, conduzida por uma ou mais crianças, acerca de um assunto específico (Katz & Chard, 1997). A sua execução deve respeitar a passagem por três fases distintas, nomeadamente: o planeamento, a execução e a comunicação/avaliação, implicando a realização em grupo, no qual os seus todos os seus elementos trabalham cooperativamente com a finalidade de alcançar objetivos comuns. A interação assume, assim, uma condição indispensável na execução dos projetos, onde atitudes como a partilha e a interajuda deverão ser visíveis e realçadas.

O seu desenvolvimento requer ainda, segundo Niza (1998), “um tempo próprio para organização, desenvolvimento e comunicação aos pares” (p.89). Assim, devem ser respeitados os ritmos das crianças para que os resultados sejam significativos.

A necessidade de comunicar/ apresentar as fases e os resultados de um projeto oferece um sentido social às aprendizagens das crianças, o que pressupõe o desenvolvimento de um sentido de organização que lhes ajuda a estruturar o conhecimento (*idem, ibidem*). Estas

práticas estimulam o desenvolvimento da linguagem, o sentido de responsabilidade e a própria autonomia das crianças.

A criança é o centro de toda ação, um ser ativo e participante que questiona, planifica, investiga e coopera, isto é, que se envolve verdadeiramente num processo de aprendizagem focado na experiência. O uso da metodologia em questão pressupõe, deste modo:

uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Uma filosofia de projecto que apresenta subjacente, portanto, um profundo respeito pela criança. Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Vasconcelos, 1998, p. 133).

O educador, por sua vez, é encarado com um parceiro com maior experiência, um orientador, mas que não dispensa o partir em descoberta juntamente com as suas crianças. Revela-se assim, um ser implicado no projeto, cuja função é questionar, orientar e auxiliar as crianças durante o processo de ensino-aprendizagem (*idem, ibidem*, p.145)

Esta opção metodológica incita, assim, a mudança das práticas pedagógicas numa perspetiva construtivista da aprendizagem, onde as crianças adquirem a responsabilidade pelo desenvolvimento do próprio conhecimento, assumindo-se como sendo co construtoras do saber, que surge em resultado das suas escolhas e das suas decisões.

No decorrer da intervenção pedagógica pôde-se colocar em prática, o desenvolvimento de algumas atividades seguindo os pressupostos do trabalho em projeto, uma opção metodológica promotora de aprendizagens ativas, onde as crianças desenvolvessem os seus conhecimentos pela ação e interação (Hohmann & Weikart, 2003). É de salientar que esta não foi aplicada na íntegra mas sim, através da promoção de algumas linhas orientadoras. No que respeita ao 1.ºCEB esta metodologia foi aplicada apenas uma vez, aquando da construção de cartazes de sensibilização inerentes a um conteúdo programático da área curricular de Estudo do Meio. Na EPE, por sua vez, recorreu-se às linhas orientadoras do trabalho em projeto em várias atividades, destacando-se porém o projeto que foi desenvolvido em parceria com o Ensino Experimental das Ciências, aquando do desenvolvimento da temática - o ciclo da água.

## **Parte II – A *Praxis In Locus***

A parte do relatório aqui presente integra e espelha todo um conjunto de informações referentes à parte prática desenvolvida em contextos de estágios pedagógicos, os quais foram concretizados em duas instituições diferentes, porém situadas na mesma freguesia.

Esta parte encontra-se, então, dividida em três capítulos distintos, sendo o primeiro uma breve contextualização do meio. O segundo e o terceiro capítulos apresentam uma estrutura semelhante e correspondem à explanação reflexiva da prática pedagógica desenvolvida.

É de salientar que nesta parte do relatório são apresentadas ilações crianças. De modo a salvaguardar as suas identidades, optou-se por não colocar os seus nomes e sim nomeá-las utilizando siglas identificativas.

### **Capítulo I – Contextualização do Meio**

As instituições onde foram realizadas as intervenções pedagógicas, a EB1/PE do Galeão e a EB1/PE do Lombo Segundo, encontram-se situadas na freguesia de São Roque, pertencente ao concelho do Funchal.

A denominação da freguesia adveio de uma pequena capela com o mesmo nome que em tempos ali existiu e onde se estabeleceu a sede da paróquia, criada a 3 de Março de 1579.

São Roque, que possui uma área de aproximadamente 7,52km<sup>2</sup>, pertence às denominadas freguesias das zonas altas do Funchal. Ostenta um relevo acidentado e uma orografia dominada por uma área mais urbanizada a Sul e pelas montanhas a norte. É delimitada a oeste pelas freguesias de Santo António, a Leste pelo Monte e Imaculado Coração de Maria e a Sul por São Pedro. Os principais sítios da freguesia são: Achada, Alegria, Água de Mel, Bugiaria, Fundoa de Baixo, Fundoa de Cima, Calhau, Galeão, Igreja Velha, Igreja Nova, Lombo Jamboeiro, Lombo Segundo, Olival, Quinta, Santana, Salão e Terça.

A atividade económica desta freguesia incide, preeminentemente, na agricultura, na indústria e nos serviços. São Roque dispõe de diversos estabelecimentos comerciais e industriais, com diferentes ramos de atividade, nomeadamente supermercados, banco, oficinas de automóveis, ferragens, mobiliárias, pronto-a-vestir, serralharias, padarias, pastelarias, posto de abastecimento de combustível, mercado, cabeleireiro, talho, peixaria, florista, estação de correios, centro de dia, biblioteca, escola de condução, bares/ cafés, restaurantes, carpintaria, armazém distribuidor de farinhas e o centro de saúde de São Roque.

No que se refere aos aspetos socioculturais, a freguesia é provida de uma Biblioteca Gulbenkian, de grupos de escuteiros, do Corpo Nacional de Escutas assim como do Recreio Musical União da Mocidade. No que respeita a termos educativos, esta usufrui de três escolas básicas de primeiro ciclo, nomeadamente a EB1/PE do Lombo Segundo, a EB1/PE do Galeão e a EB1/PE da Achada e, ainda, uma a nível dos 2.º e 3.º ciclos denominada de Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo Eduardo Brazão de Castro. Desfruta, ainda, de um Centro Sócio Educativo para Deficientes Profundos e um ATL. Possui também estruturas de carácter desportivos, nomeadamente o Clube Desportivo da Azinhaga e o Clube Desportivo de São Roque.

Relativamente à rede de transportes, a freguesia é servida pela Empresa de Transportes Públicos Horários do Funchal que assegura a acessibilidade da população dentro da freguesia e igualmente, o acesso ao centro da cidade.

## **Capítulo II - O Estágio Pedagógico em Contexto de 1.ºCiclo de Ensino Básico**

Apresenta-se neste capítulo toda a informação referente ao desenvolvimento do estágio pedagógico efetuado em contexto de 1.ºCEB, concretizado em grupos de duas pessoas, num período de tempo equivalente a 100h com a turma 1 do 4.ºano de escolaridade da EB1/PE do Galeão.

Sendo o estágio desenvolvido a pares é pertinente referir que a dinamização das aulas assentou num sistema de cooperação e rotatividade, dividida por semanas alternadas entre estagiárias. Porém, todo o processo de planeamento e a adoção criteriosa e reflexiva das opções metodológicas emergiram de uma discussão conjunta, contando sempre com a orientação da professora cooperante. As reflexões/avaliações diárias constantes nos roteiros de planificação e as avaliações globais da turma foram também concretizadas a pares, resultante de um processo crítico-reflexivo desenvolvido pelo par pedagógico.

A intervenção pedagógica foi precedida por um encontro informal com a professora cooperante Carla Freitas, onde ficou decidida a estruturação da prática. A primeira semana de estágio deveria ser dedicada à observação, com intuito de haver uma integração gradual na turma em questão e, em simultâneo, compreender e apreender as suas características. Contudo, a professora cooperante sugeriu que orientássemos as aulas na íntegra desde o primeiro dia, justificando que ao longo do estágio iríamos conhecendo as características do grupo. Em consequência, ficou acordado que nas duas primeiras semanas, apenas, a dinamização das aulas ficaria dividida por dias alternados entre o par pedagógico pois, seria a melhor forma de conseguir organizar-se de modo a reter melhor as especificidades dos alunos. Definiu-se

também que a intervenção decorreria às segundas, terças e quartas-feiras, entre as 13.15h e as 18.15h. Nesse dia contactou-se já com a turma, embora por breves instantes, onde lhes foi dado a saber da nossa presença na semana seguinte.

Para a primeira semana de prática pedagógica, e sobretudo para o primeiro dia, a planificação foi construída com base na expectativa e na incerteza se as estratégias/atividades iriam ou não corresponder às especificidades da turma, até então desconhecidas por nós. De modo a amenizar a nossa integração na sala e visto que o contacto inicial com a turma ter-se revelado escasso, iniciou-se a intervenção prática com um jogo de apresentação pensado e elaborado estrategicamente com o objetivo de adquirirmos desde logo informações pertinentes sobre os alunos, como os seus *hobbies* e predileções educativas, por exemplo.

No decurso de todo o estágio procurou-se estabelecer uma afinidade com a turma baseada na empatia, confiança, apoio e respeito mútuo para que, gradualmente fosse evoluindo, traduzindo-se no estabelecimento de uma relação consistente e afetiva. A observação atenta e direcionada aos alunos e ao processo de ensino-aprendizagem foi uma constante e revelou-se fundamental para a aquisição de informações para a adequar a ação.

Promoveu-se também o estabelecimento de uma relação baseada na cooperação e interajuda com a docente cooperante. Os diálogos, os ensinamentos e opiniões com os quais nos presenteou e os momentos de reflexão partilhados foram essenciais para que assumíssemos a turma como sendo também “nossa”. Denotou-se a boa relação que esta mantém com a sua turma, mostrando conhecer minuciosamente cada aluno, a quem oferece um ensino baseado não só em conceitos teóricos mas também em valores éticos e morais.

De modo a provocar nos alunos interesse e curiosidade pelos conteúdos a abordar desenvolveram-se momentos e atividades integradas e apropriadas às particularidades da turma, as quais serão elucidadas mais à frente no presente capítulo. Privilegiou-se sempre uma visão do aluno enquanto “o construtor do seu próprio conhecimento, integralmente empenhado e envolvido de forma ativa nas tarefas e motivado para a aprendizagem de forma diversificada e criativa, em interação social” (Alarcão, 1995, p.38).

Passa-se seguidamente a contextualizar o ambiente educativo onde foi concretizado o estágio pedagógico e a apresentar uma breve caracterização da turma. A esta, segue-se a identificação das problemáticas levantadas no decorrer do estágio, às quais serão dadas respostas aquando da explanação da intervenção pedagógica. No final de cada área, é apresentada uma avaliação global da turma em relação aos conteúdos abordados. Posteriormente, salienta-se a intervenção concretizada com a comunidade educativa,

terminando com uma reflexão final sobre a experiência vivenciada neste contexto de estágio, onde estará patente todos os ensinamentos apreendidos.

### **A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Galeão.**

A EB1/PE do Galeão, uma instituição de ensino público situada na rua Escola Secundária do Galeão, freguesia de São Roque, funciona num edifício construído de raiz para o efeito, cuja inauguração se concretizou a 10 de Outubro de 2002.

Esta instituição educativa funciona diariamente, desde as oito horas e 15 minutos até às 18.15h, abrangendo duas valências, a EPE e o ensino do 1.ºCEB. Encontra-se organizada em regime cruzado, ou seja, os alunos que têm as atividades de complemento curricular de manhã, têm as atividades curriculares à tarde e vice-versa.

Com uma construção em altura, este edifício contempla quatro pisos e encontra-se todo ele rodeado, exteriormente, por grandes muros e vedações. É dotado por amplos espaços abertos, correspondentes às zonas de recreio e, interiormente, por um conjunto de divisões (ver tabela 1). É de salientar o facto de a instituição não usufruir de rampas nem elevadores, o que condiciona negativamente a integração de crianças portadoras de deficiência.

Tabela 1. Composição da estrutura física da EB1/PE do Galeão.

		PISOS			
		-1	0	1	2
Espaços interiores	2 Balneários	2 Arrecadações	1 Gabinete de direção	6 Salas de aula	
	3 Wc	1 Sala de atendimento aos encarregados de educação	1 Secretaria administrativa	1 Sala de Informática	
Espaços exteriores	1 Arrecadação para material desportivo	4 Wc	3 Salas de pré-escolar	1 Biblioteca	
	1 Arrecadação de material de jardinagem	1 Sala de apoio	1 Refeitório	1 Videoteca	
		1 Sala de Música	1 Cozinha	1 Sala de apoio	
		1 Sala de expressão plástica	1 Despensa	1 Sala de docentes	
			3 Wc	1 WC	
				1 Arrecadação	
	1 Campo de jogos	Pátio coberto	Pátio coberto		
	1 Pátio semicoberto	Zonas de varanda	Zona de varanda		
	Áreas ajardinadas		Parque Infantil		
			Área ajardinada		

Esta escola integra, atualmente, uma população escolar de 200 alunos aproximadamente, divididos por sete turmas de 1.ºCEB e por dois grupos de EPE. As turmas são constituídas, em média, por 22 crianças do sexo feminino e masculino, distribuídas de um modo equitativo. Os resultados académicos destes alunos têm-se revelado baixos, sobretudo

no âmbito da Matemática, ao considerar-se as expectativas da instituição. Quando questionados, estes revelam maior predileção pelas áreas de Educação Física e Informática e, por outro lado, proferem sentir dificuldades na Matemática e no Português.

O corpo docente é formado por 23 profissionais (professores e educadores de infância), muitos dos quais pertencem ao quadro da escola. As dificuldades de funcionamento dos docentes enquanto equipa profissional advêm das características próprias da escola, que usufrui de um número significativo de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) por sala. Esta situação condiciona as dinâmicas de organização dos processos pedagógicos e é dificultada face ao número insuficiente de docentes e auxiliares da ação educativa que a escola abrange.

A instituição é dirigida por uma diretora, auxiliada por um subdiretor, nomeados por intervalos de quatro anos. Todas as decisões alusivas ao funcionamento e organização da escola, no que concerne a assuntos administrativos ou pedagógicos, são concretizadas em Conselho Escolar, constituído pelo corpo docente da escola.

A utilização e conseqüente valorização das várias componentes de apoio oferecidas pela escola, nomeadamente, o pedagógico, psicológico e social, têm-se revelado opções extremamente proficientes que contribuem para o sucesso educativo.

Em resultado das particularidades populacionais conferiu-se, de acordo com o PEE 2012-2016, uma maior concordância entre a escolaridade dos pais e seus descendentes, o que se tem traduzido em um maior interesse deles pela escola e, em simultâneo, um acréscimo de exigência referentemente ao sucesso dos seus educandos.

A participação/envolvimento das famílias, especialmente dos encarregados de educação, tem vindo a evoluir, embora ainda distante do que é desejado. Porém, os resultados são considerados satisfatórios, visto que a mais de 50% destes têm aderido às reuniões gerais decorrentes ao longo de cada período. Quando convidados a presenciar ações de sensibilização, a adesão é muito inferior, o que revela pouco interesse dos pais por esse tipo de atividades (PEE do Galeão, 2012-2016).

#### **A sala dos alunos do 4.º1.**

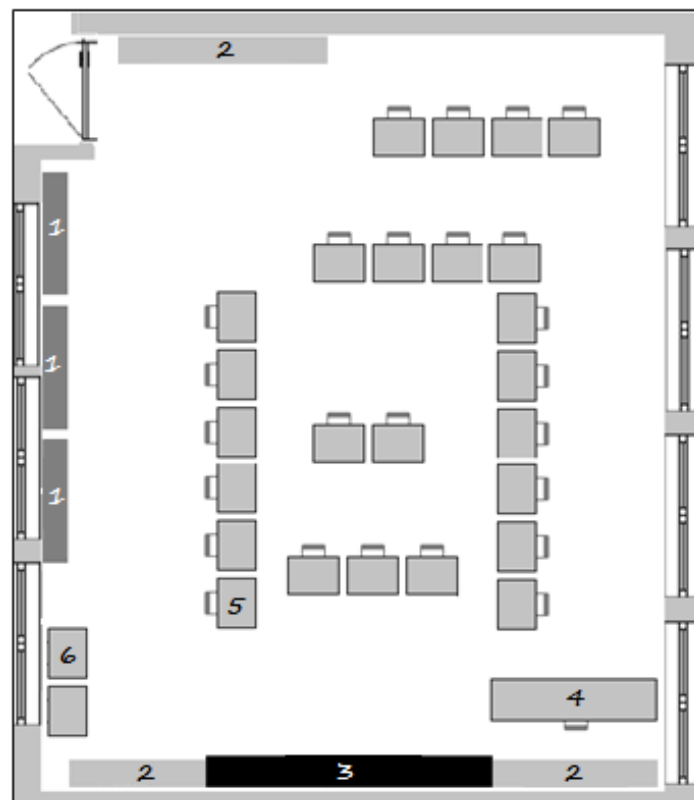
A organização de uma sala de aula constitui-se como um fator influenciável do processo de ensino-aprendizagem, pois oferecer um ambiente rico e estimulante, resultante de uma boa gestão do espaço e dos materiais, gera condições favoráveis ao bem-estar emocional

e cognitivo dos alunos, que beneficia certamente o desenvolvimento da aprendizagem (Arends, 1995).

A sala do 4.º é uma sala ampla, sendo que os seus elementos constituintes são divididos com uma turma de 1.º ano, que a utiliza no turno da manhã. Numa das paredes laterais da sala encontramos três janelas, viradas para o exterior, que oferecem uma boa iluminação e um bom arejamento. Na parede frontal a esta, encontram-se outras três janelas direcionadas para uma corredora existente no interior da escola.

A sala de aula está equipada com várias mesas e cadeiras individuais destinadas ao alunos, uma secretária para a docente titular, um quadro negro, três placares de cortiça e três armários reservados para a arrumação de diferentes materiais. As mesas destinadas ao trabalho dos alunos estão organizadas em U, existindo no centro deste duas filas (ver figura 4). Esta disposição proporciona e facilita a cooperação, a entreaajuda e a interação entre os alunos nos vários momentos que compõem a aula.

Figura 4. Planta da sala do 4.º1.



Legenda: 1- Armários; 2- Placares; 3- Quadro de ardósia; 4- Secretária do professor; 5- Secretária do aluno; 6- mesa destinada à arrumação de capas;

Na parte de trás da sala existem quatro mesas, que são utilizadas pelos alunos aquando dos momentos de apoio pedagógico acrescido. Para além destas mesas, existem outras duas encostadas numa das paredes, destinadas à arrumação de capas e outros materiais.

Nos diferentes placares, assim como nas próprias paredes da sala, encontram-se afixados diferentes trabalhos realizados pelos alunos quer do 1.º ano quer do 4.º ano, que vão sendo substituídos regularmente. Além destes trabalhos, encontram-se ainda afixados o mapa das presenças, o de tarefas, o quadro de registo dos trabalhos de casa e o da avaliação da leitura. Os alunos encontram-se já familiarizados com estes instrumentos de pilotagem, sendo os “chefes”, escolhidos semanalmente, os responsáveis pelo seu preenchimento, à exceção do quadro de registo da avaliação da leitura que é preenchido pela docente titular.

As aulas curriculares na sala decorrem no turno da tarde, entre as 13.15h e as 18.15h, respeitando um horário definido pela docente cooperante (ver Anexo 1). É de salientar que este é um instrumento flexível, na medida em que poderá sofrer modificações que se afigurem convenientes, considerando as planificações a serem elaboradas ao longo do ano letivo.

### Caracterização da turma.

A turma do 4.º1 é composta por um total de 21 alunos, sendo 12 do género feminino e nove do género masculino (ver figura 5). As suas idades estão compreendidas entre os nove e os 12 anos (ver figura 6).

Os alunos acompanham a docente titular e a turma desde o 1.º ano de escolaridade, à exceção de oitos alunos que ingressaram nesta turma. Seis destes devido a retenções e os restantes dois alunos devido a mudanças de escolas.

É de referir que uma aluna, com NEE, visto possuir uma deficiência mental leve, está sinalizada pela Educação Especial, usufruindo de Apoio Pedagógico Especializado e, complementarmente, de Apoio Pedagógico Acrescido, juntamente com outros sete alunos.

Ao nível do Português a turma, à exceção de cinco alunos, apresenta, considerando a sua faixa etária, uma boa capacidade no domínio da leitura. Porém, salienta-se que a nível da escrita a turma, no geral, ostenta uma escrita bastante elementar. Manifestam dificuldades na

Figura 5. Gráfico representativo do género dos alunos.

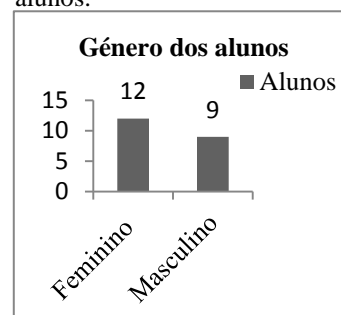
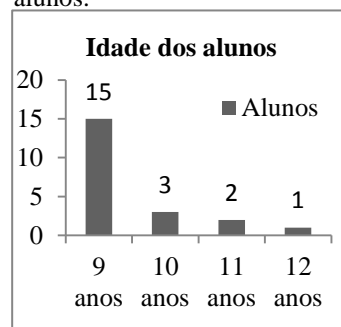


Figura 6. Gráfico representativo das idades dos alunos.



estruturação das ideias por escrito, não conseguindo estabelecer uma sequência lógica e coerente das ideias e/ou acontecimentos que pretendem expressar nos seus textos. Mostram conhecer os sinais de pontuação, revelando as suas funções, porém evidenciam dificuldades em aplicá-los adequadamente nos textos que produzem. Salienta-se ainda o facto de os alunos evidenciarem um vocabulário restrito.

No que concerne à área da Matemática, grande parte da turma demonstra interiorização e compreensão de diversas técnicas facilitadoras da execução de cálculos, aplicando diferentes estratégias para a sua realização. No entanto, quando lhes são apresentadas situações problemáticas, onde necessitam de efetuar cálculos, a maioria dos alunos não o consegue fazer, em consequência das dificuldades na interpretação de enunciados matemáticos. Revelam, igualmente, dificuldades em expressar verbalmente os raciocínios matemáticos utilizados aquando da realização de diferentes exercícios.

São alunos muito curiosos e interessados pelo mundo que os rodeia, evidenciando grande gosto pela área de Estudo do Meio, demonstrado nos momentos de discussão oral sobre conteúdos desta área e na grande adesão à pesquisa voluntária de novos conhecimentos relacionados com os mesmos.

Os alunos transparecem grande energia e vivacidade, mostrando-se muito alegres, entusiastas e criativos, o que se traduz numa grande satisfação e bem-estar deles em relação à escola e à sua turma. Revelam uma aceitação positiva face à integração de novos colegas e uma grande cumplicidade, cooperação e interajuda, onde o respeito mútuo é bem visível.

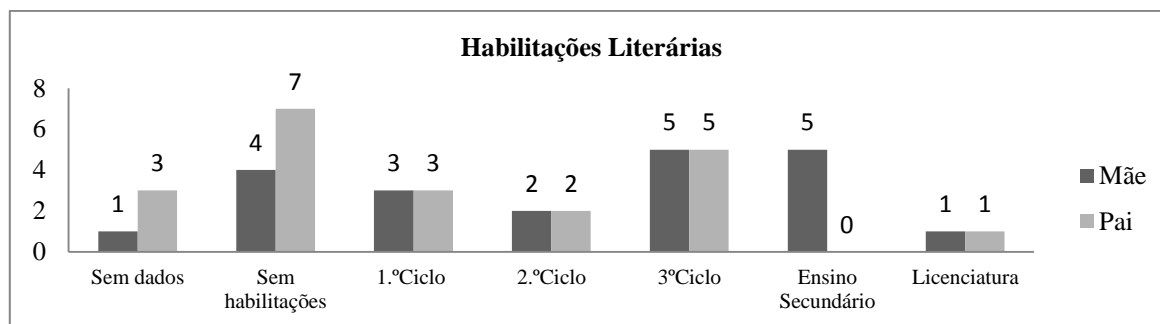
No que se refere ao interesse e atenção destes alunos verificam-se algumas discrepâncias, sendo que a maioria deles não conseguem manter a concentração por muito tempo. Todavia, revelam-se muito participativos e aderem facilmente às atividades propostas embora, quando deparados com alguma dificuldade, alguns facilmente se desmotivam.

Em relação aos comportamentos, a turma evidencia conhecer e respeitar as regras da sala e conseqüentemente, apresentam um bom comportamento dentro da sala de aula, embora pontualmente existissem momentos de conversa descontextualizada e de distração. Uma parte considerável de alunos facilmente integra situações conflituosas no recreio, ao que necessitam de uma constante chamada de atenção.

Considerando a análise documental feita especificamente sobre as fichas individuais dos alunos, constatou-se que estes provêm de agregados familiares com um nível económico médio-baixo. É de salientar, porém, que as fichas individuais apresentavam alguns campos não preenchidos inerentes às habilitações literárias (ver figura 7). Aferiu-se que 11 dos pais

não possuem quaisquer habilitações literárias. Dos que possuem, a maior parte são titulares do 3.º CEB, com um total de 10 pais, e apenas dois (cônjuge) são licenciados.

Figura 7. Gráfico representativo das habilitações literárias dos pais dos alunos do 4.º1.



Relativamente à atividade profissional das mães, verificou-se que três delas encontram-se desempregadas e seis são domésticas. Das que praticam uma profissão, duas são vendedoras, uma é operadora de caixa, uma é agente comercial, uma é chefe de balcão e outra empregada de quartos. Existem ainda, uma mãe escriturária, uma auxiliar médica e uma educadora de infância. Por outro lado, no que se refere à situação profissional dos pais, é de referir que apenas um deles encontra-se desempregado. Dos restantes, dois são motoristas, dois vendedores e um manobrador. Contou-se ainda com um pedreiro, um professor, um pintor, um ajudante de mecânico, um empresário, um cozinheiro, um empregado de mesa, um chefe de secção e, por fim, um carpinteiro.

Estes encarregados de educação, de acordo com o PEE e o PCT, envolvem-se pouco nas atividades desenvolvidas pela instituição educativa e habitualmente só lá se dirigem quando são convocados. Verificou-se, deste modo, a necessidade de reforçar a intervenção destes nas atividades educacionais dos seus educandos.

### **A prática pedagógica na sala do 4.º1.**

O estágio pedagógico, desenvolvido através de uma prática reflexiva, perspetivou um ensino-aprendizagem fundamentado na pedagogia de participação. Pretendeu-se que o aluno desenvolvesse a autonomia e responsabilidade pela aquisição do conhecimento, tornando-o co construtor da sua aprendizagem. Considerou-se o ensino como um agente de coesão de modo a promover uma prática dotada de significado para todos os alunos, respeitando e atendendo à diversidade e às especificidades destes, numa tentativa de distanciamento de um processo de ensino estandardizado e descontextualizado (Delors, 1996).

A ação pedagógica envolveu o desenvolvimento de atividades orientadas referentes aos conteúdos programáticos das várias áreas curriculares, nomeadamente a Matemática, o Português e o Estudo do Meio, associando-se uma ótica de aprendizagem do saber ser e estar. Importa salientar que procurou-se sempre partir dos conhecimentos prévios dos alunos, de modo a valorizá-los e, conseqüentemente, promover uma continuidade do conhecimento já adquirido.

Seguidamente, serão explanadas as atividades desenvolvidas, esclarecendo as relações entre elas bem como a interdisciplinaridade promovida, sempre que foi possível, entre conteúdos e entre as várias áreas. Em simultâneo salientar-se-á as estratégias e os materiais escolhidos, em consequência dos resultados obtidos. Visto que a prática pedagógica decorreu com base num processo de investigação-ação, a explanação aqui apresentada incidirá numa reflexão crítica sobre algumas das atividades complementada, sempre que se justifique, com inferências recolhidas na própria prática bem como, com referências teóricas.

### *As problemáticas levantadas.*

O resultado de uma prática suportada pela investigação-ação, na qual a reflexão ganha grande ênfase, implica um levantamento sucessivo de problemas/dificuldades que emergem no decorrer da ação, às quais terão de ser dadas respostas incessantes. Exige uma atenção minuciosa aos contextos pedagógicos, que estimulará a capacidade de analisar e encarar as dificuldades, levando à ocorrência de reformulações na ação pedagógica (Zeichner, 1993).

Assim, procurou-se ao longo da intervenção prática investigar e refletir constantemente, de modo a aperfeiçoar progressivamente a ação. Nesse processo de pesquisa-ação deparou-se com algumas dificuldades, que se traduziram num levantamento das seguintes questões:

- Como integrar adequada e contextualizadamente uma aluna com NEE com um nível de aprendizagem muito inferior nas atividades dinamizadas pela restante turma?
- Como amplificar o vocabulário e aperfeiçoar a expressão escrita e oral dos alunos?
- Como tornar a Matemática uma área de interesse para os alunos, considerando que é a que os mesmos acham mais difícil?
- Que estratégias adotar para envolver os alunos nas aprendizagens das diferentes áreas curriculares?
- Como organizar as atividades, considerando e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem evidenciados pelos alunos?

### ***A intervenção pedagógica na área da Matemática.***

A intervenção pedagógica decorrida na primeira semana de estágio incidiu na introdução de formas de organização e de tratamento de dados (ver Apêndice 2). Escolheu-se como material didático caixinhas com *smarties* pois, contêm números e cores diferentes de *smarties*.

No âmbito do jogo de apresentação, questionou-se os alunos sobre qual o mês do seu nascimento e registou-se as respostas no quadro. Dando seguimento à aula, levantou-se algumas questões, como por exemplo “qual o mês em que há mais pessoas a fazer anos?”, às quais demoraram um certo tempo a responder. Foi então que iniciou-se o tema pretendido, questionando-os sobre qual o modo de organizar a informação para ser mais fácil a sua interpretação, sendo que alguns alunos:

referiram que os dados poderiam ser organizados juntando os meses em grupos pois, posteriormente facilitaria a contagem. Dois alunos, porém, foram capazes de nomear gráficos e tabelas como formas mais “fáceis e práticas” de organizar os meses de nascimento.

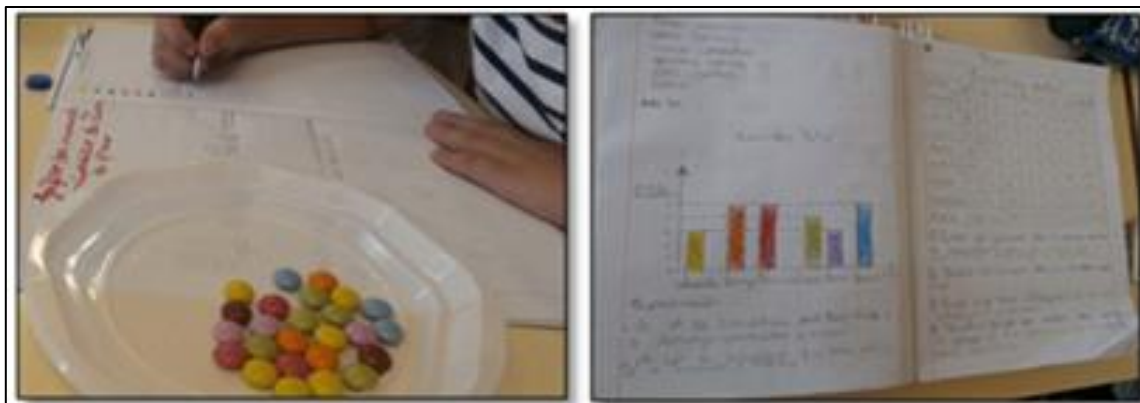
RP de 24 de setembro 2012

A construção da tabela e do gráfico foi feita por todos com facilidade e de forma correta, à exceção de uma aluna (com NEE) que evidenciou muitas dificuldades, necessitando do apoio do adulto. Assim, partindo de um jogo, iniciou-se o tema naturalmente, não quebrando a motivação e alegria evidenciada aquando do mesmo. Isto veio facilitar a explicação e a prossecução da atividade com os *smarties* pois, mal foram entregues, dois dos alunos fizeram uma analogia entre o que tinham feito com os meses de nascimento e o que teriam de fazer com os *smarties*, organizá-los, tendo em conta as cores - “professora vamos construir uma tabela e um gráfico” (J.G.9 anos.), “podemos organizar por cores!” (J.A. 9 anos). Em grupo, iniciaram a atividade contando os *smarties* por cores, fazendo a representação no caderno através do desenho ou escrita e organizando os dados num gráfico e numa tabela (ver figura 8). Verificou-se que:

a utilização dos *smarties* teve um bom resultado... Os alunos encaram o material unicamente como material pedagógico, demonstrando grande interesse e motivação na realização das tarefas pedidas, as quais foram realizadas com muita facilidade pela turma no geral. O trabalho em grupo foi positivo pois, verificou-se cooperação entre os vários elementos na realização do exercício, que se ajudavam mutuamente na construção dos gráficos e tabelas, verificando se os resultados estavam ou não corretos.

R.P, 24 de Setembro 2012

Figura 8. Fotografias da atividade realizada com smarties – organização e tratamento de dados.



A turma alcançou os objetivos propostos, pois os alunos perceberam que ao organizar-se assim os dados, torna-se mais rápido e perceptível a informação a transmitir pois, facilmente se depara com os padrões/repetições (Martins, Loura & Mendes, 2007).

Ainda no que respeita à organização e tratamento de dados foram introduzidos, na segunda semana, os conteúdos – moda e diagrama de caule e folhas.

De modo a introduzir o conceito de moda, optou-se por recorrer a pequenos jogos, nomeadamente, a extração de cores de um saco e lançamento do dado, algo que se destaca e se evidencia como positivo (ver Apêndice 5). A opção de repetir um mesmo exercício utilizando objetos diferentes foi propositada pois, pensou-se que a introdução deveria ser feita de um modo mais simples, não incluindo números e, posteriormente, aumentar o nível de dificuldade, utilizando para tal um dado. Extrair cores de um saco, fazer o registo dos dados e organizá-los numa tabela foi um bom ponto de partida pois, permitiu aos alunos rever e aplicar as formas de organizar dados e posterior interpretação. Através das conclusões retiradas por eles, através de um levantamento de questões, foi mais fácil introduzir o novo conceito, perguntando-lhes qual a designação dada à cor que saiu mais vezes. Várias foram as respostas, porém nenhuma delas assertivas, como por exemplo “é a cor repetitiva” (J.G. 9anos.). Como não chegavam ao conceito, proferiu-se a sua designação, ao que os alunos logo compararam com o conceito de moda utilizado dia-a-dia: “é como as roupas que as pessoas usam mais a que está na moda” (L.M. 9 anos). Ao refletir, pensou-se que poderia ter sido fomentada essa comparação em vez de enunciar-se o conceito, promovendo assim uma comparação com uma situação do quotidiano.

De seguida, lançou-se o dado a cada aluno, registando-se no quadro os números saídos, dando espaço e liberdade para que, individualmente, organizassem e identificassem a moda, algo que fizeram com grande facilidade. Assim:

as estratégias e materiais utilizados - extração de cores e lançamento dado – promoveram o desenvolvimento da aprendizagem pois, verificou-se que, embora sendo um conceito novo, as crianças conseguiram compreendê-lo, realizando os exercícios individualmente e de forma correta.

RP, 1 de outubro de 2012

Aquando da introdução do estudo do diagrama de caule e folhas (ver Apêndice 6), optou-se por pedir a cada aluno, a extração de uma bola numerada contida dentro de um saco, cujo registo foi efetuado no quadro (ver figura 9), e utilizado, depois para a realização de diferentes exercícios. É de realçar que:

após a extração e registo dos números extraídos, algumas das crianças referiram que os dados podiam ser organizados em tabela ou gráfico como também, logo identificaram a moda, revelando terem já compreendido estes conteúdos. Esta situação permitiu estabelecer a interligação entre conteúdos já abordados e a introdução de um outro. A introdução do diagrama de caule e folhas com esta atividade tornou a aprendizagem mais simples e profícua.

RP, 2 de Outubro 2012

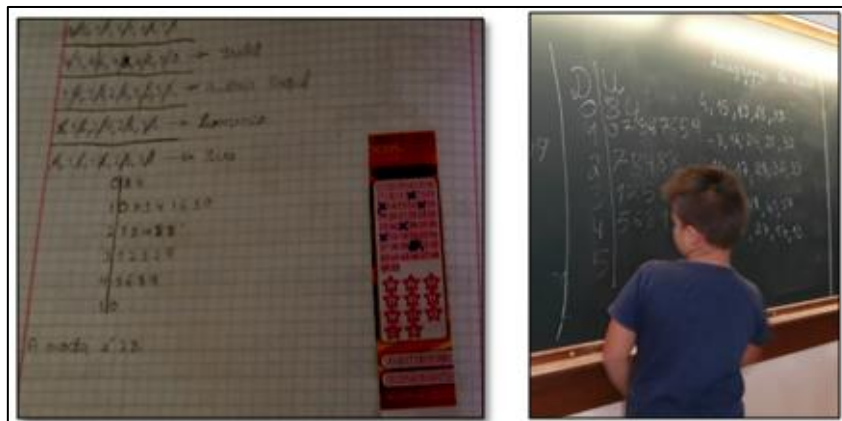
Figura 9. Fotografias da extração de bolas numeradas e registo no quadro.



Ao promover uma continuidade coerente na abordagem destes conteúdos, fez-se com que os alunos acompanhassem um determinado raciocínio, que os auxiliou na compreensão e assimilação do novo conteúdo.

No sentido de ir complexificando as atividades, foi realizada outra atividade utilizando boletins do euromilhões, sendo esta precedida pela explicação do que era pretendido. Assim formou-se grupos aleatórios, distribuindo por cada elemento do grupo uma coluna de um boletim do euromilhões. O objetivo seria todos escolherem cinco números e, seguidamente, cada grupo juntava todas as colunas, de modo a retirar os números registados por todos e organizá-los num diagrama de caule e folhas (ver figura 10).

Figura 10. Fotografias da atividade do euromilhões no âmbito do estudo do diagrama de caule-e-folhas.



Porém, deparou-se com algumas dificuldades nesta atividade uma vez que:

o facto de ter sido entregue apenas um boletim dividido por grupo dificultou inicialmente a compreensão do que se pretendia... Tal deveu-se, em parte, pelo entusiasmo revelado em preencher logo os boletins, ao que não prestaram muita atenção à explicação dada. De forma a colmatar esta situação, foi necessário proceder novamente à explicação individual a cada grupo.

RP 2de outubro de 2012

Mesmo com a orientação dada, as dificuldades permaneceram pois, aquando da junção de todos os números registados não seguiram nenhuma ordem, fazendo com que se perdessem na sua própria desorganização. É de ressaltar, no entanto que um dos grupos realizou com facilidade a atividade, manifestando um bom sentido de organização. O trabalho em grupo não resultou de igual modo em todos os grupos, pois só em dois deles denotou-se um esforço em tentar combater as dificuldades. Neste sentido, procurou-se intervir, no sentido de levar os alunos a encontrar os motivos que condicionaram a boa execução do exercício. Outra estratégia aplicada foi pedir que cada grupo apresentasse os seus resultados no quadro, denotando-se aí um trabalho mais cooperativo.

Visto que as dificuldades emergiram pelo facto de se ter entregado os boletins repartidos e atendendo que são estes momentos de prática que permitem ter uma perceção clara dos resultados das nossas estratégias e, também, retirar ensinamentos para o desenvolvimento de uma ação futura, refletiu-se que:

ao utilizar este tipo de material, num outro momento, optar-se-ia por entregar um boletim inteiro por cada grupo, pois facilitaria a posterior organização dos dados, pois as falhas detetadas incidiram na falta de organização dos alunos em registar os números assinalados por todos os elementos do grupo no caderno e não, na não compreensão do conteúdo.

RP, 2 de outubro de 2012

No âmbito da revisão dos algoritmos das quatro operações construiu-se e organizou-se um jogo do “Bingo” (ver Apêndice 3). Neste apresentavam-se diferentes cálculos a realizar e as respetivas soluções, inscritas em pequenos círculos (ver figura 11). Pretendia-se que a

turma realizasse os cálculos individualmente, colocando em prática os algoritmos já estudados, e apenas os que conseguissem chegar aos resultados corretos faziam “bingo”.

Porém, o jogo não decorreu como previsto pois:

os alunos mostraram-se inicialmente muito motivados e empenhados na realização do jogo do Bingo. Contudo, no decorrer deste, a turma à exceção de seis alunos revelaram dificuldades na resolução das operações, sobretudo na subtração, multiplicação e divisão, o que gerou desigualdade entre os alunos na realização do jogo.

RP, 25 de setembro de 2012

Ao depararmo-nos com esta situação, auxiliou-se as crianças nos cálculos numa tentativa de, simultaneamente, perceber em que incidiam as dificuldades. Na impossibilidade de chegar a todos os alunos, e visto que alguns já tinham feito “bingo”, antecipou-se a correção, não dando a oportunidade de todos fazerem bingo, o que gerou algum desânimo.

Figura 11. Fotografias do jogo do bingo.



Foram chamados ao quadro para o efeito os alunos que tiveram facilidade e outros que depararam-se com dificuldades para que, auxiliados do adulto e dos restantes colegas, conseguissem efetuar os cálculos. Tal fez com que todos estivessem atentos e, paralelamente, os que não haviam conseguido, compreendessem o porquê disso. Repensando-se sobre o sucedido:

numa outra ocasião optar-se-ia por realizar a atividade em pequenos grupos, formados estrategicamente, elaborando para cada, um jogo do bingo que contemplasse operações adequados a cada grupo. Desse modo, promovia-se a diferenciação pedagógica e, consequentemente, a igualdade entre os alunos uma vez que assim, adequava-se o cálculos às dificuldades assim como aos ritmos de aprendizagem.

RP, 25 de Setembro de 2012

Um outro conteúdo abordado várias vezes incidiu na resolução de situações problemáticas, inclusive na primeira semana. A resolução de problemas consiste num processo complexo, onde deverão ser aplicados conhecimentos já assimilados em situações diversas, através da “exploração de questões, aplicação de estratégias e formulação, teste e prova de conjecturas” (Boavida, Paiva, Cebola, Vale & Pimentel, 2008, p.15).

Tendo em conta as dificuldades sentidas no jogo do Bingo, estava-se conscientes, embora com uma noção um pouco vaga, que dificuldades iriam emergir na realização correta dos problemas. Assim, e de modo a respeitar os ritmos e dificuldades dos alunos, optou-se pela entrega faseada das situações problemáticas (ver figura 12), concretizadas no dia seguinte ao jogo (ver Apêndice 4). Salieta-se como positivo:

ter-se optado pela distribuição faseada dos problemas, pois assim cada criança resolveu-os a seu ritmo. Tal traduziu-se ... no empenho em quererem resolver corretamente os exercícios, de modo a obterem o problema seguinte. Verificou-se, contudo, grandes dificuldades na realização das situações problemáticas. Estas advieram, sobretudo, da dificuldade que apresentaram em interpretar e perceber os enunciados matemáticos, o que fez com que os alunos solicitassem apoio para a realização dos mesmos. Apenas dois alunos revelaram facilidade na realização de problemas.

RP, 26 de setembro de 2012

Figura 12. Fotografias da resolução das situações-problema.



A correção feita no quadro, de forma gradual, pelos próprios alunos mostrou-se uma opção muito positiva, pois ao serem confrontados com o erro procuravam logo perceber o porquê. Outro benefício resultante da correção pautada foi o facto de ajudar a clarificar que as dificuldades provinham da má compreensão dos enunciados matemáticos. Posto isto, optou-se astuciosamente, após a primeira correção feita no quadro, por fazer a leitura conjunta de cada situação problemática, questionando de seguida aos alunos, sobre o que era pedido em cada problema e quais os cálculos a efetuar. Assim, discutiu-se cada problema levando os alunos a raciocinarem e a os explicarem e tentando direcionar o pensamento dos alunos para o foco central do problema, de modo a que cada um conseguisse refletir e alcançar os resultados autonomamente. Do mesmo modo, pretendeu-se que estes desenvolvessem um saber explícito, que envolvesse o saber fazer mas também, o saber explicar o seu raciocínio. Ao chamá-los ao quadro, no sentido de serem eles próprios a apresentar os seus resultados e raciocínios aos demais colegas, promoveu-se o desenvolvimento de uma aprendizagem mútua entre colegas e, sobretudo, tentou-se que eles agarrassem os erros como uma oportunidade para aprender. Torna-se indispensável esta exploração das dúvidas dos alunos,

pois numa turma uma dúvida pode ser comum a várias crianças. Como tal, importa solicitar a vinda ao quadro de alunos com bons resultados e, também, aqueles que se deparam com limitações na resolução dos exercícios. É função do professor atender a estes aspetos no decorrer da sua ação, valorizando e incentivando todos do mesmo modo.

Distanciando sobre o exposto, refletiu-se que o mais correto em situações idênticas será ler as questões-problema em conjunto, depois dar tempo às crianças para resolverem individualmente e, por fim, integrá-las no processo de correção, onde devem explicitar sempre o raciocínio. Esta hipótese foi colocada em outros momentos da intervenção pedagógica (ver Apêndices 7 e 19), denotando-se algumas melhorias.

Ao longo das duas primeiras semanas deparou-se com algumas dificuldades que foram consideradas e refletidas pois, é uma obrigação ao assumir a docência, responder aos problemas significativamente. Apercebeu-se que uma aluna (com NEE) não conseguiu acompanhar as atividades realizadas, apresentando num nível muito inferior em relação à restante turma. De modo a apoiá-la e a compreender em que residiam as dificuldades eu, ou a minha colega, dependendo de quem não estava a orientar a aula, promoveu-se um trabalho individual com ela. As dificuldades eram acentuadas, emergindo a necessidade de realizar um trabalho diferenciado. Pretendeu-se uma diferenciação verdadeira, contextualizada e integrada no trabalho realizado com a turma e que, possibilitasse a participação da aluna na maioria das atividades realizadas com os restantes alunos.

Verificou-se também que existiam divergências na turma, porém o reforço e a estimulação constante sobre os alunos com mais dificuldades revelou-se suficiente para que acompanhassem a dinamização das aulas. Porém, atendendo ao facto de em certas atividades existirem alunos que acabavam mais cedo que outros, optou-se por construir ficheiros, intitulados “aprendendo mais matemática” que ficaram dispostos na sala para a utilização autónoma dos alunos nos tempos de transição (ver figura 13).

Figura 13. Ficheiros "aprendendo mais matemática".

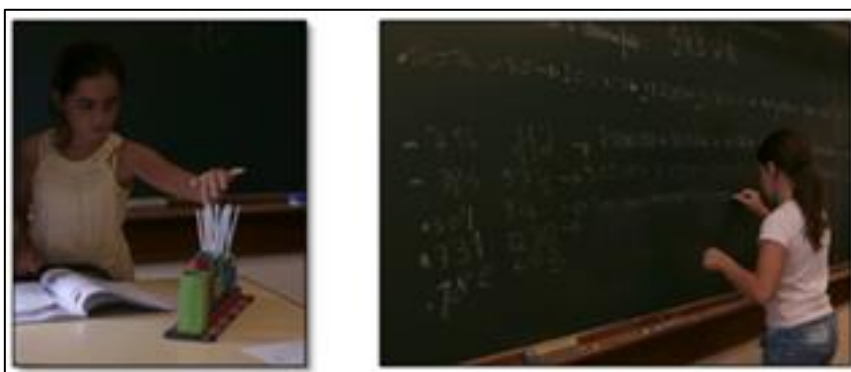


A sua utilização foi negociada com os alunos, só o poderiam fazer quando concluíssem atividades mais cedo e deveriam optar por estes, os alunos com mais dificuldades em matemática. Foi uma excelente estratégia pois, além de estimular a autonomia das crianças na execução de exercícios complementares, fez com que se esforçassem nas atividades da aula, para terem oportunidade de fazer um dos ficheiros. É de referir que estes eram corrigidos por nós, sendo dado *feedback* aos alunos regularmente, havendo assim uma valorização do trabalho realizado por cada aluno.

Na terceira semana dedicou-se um dos dias para a introdução do milhão (ver Apêndice 8) e, estando-se conscientes de que aquelas crianças aprendem melhor com base no concreto, recorreu-se à utilização de um ábaco, um material já conhecido pela turma. O utilizado, construído pelo par pedagógico, apresentava uma estrutura diferente, contendo uma nova classe, os milhões. Primeiro, deixou-se os alunos observar e identificar as diferenças deste ábaco para os restantes. Apenas dois alunos conseguiram referir que este era diferente porque apresentava uma nova classe. Por analogia, chegaram ao conteúdo que se pretendia desenvolver, havendo a necessidade de numa fase inicial rever as classes já abordadas. É fundamental o professor basear-se nos conhecimentos prévios das crianças antes de iniciar novos conteúdos pois assim, a aprendizagem decorre num processo lógico e natural.

Foram realizados diversos exercícios de leitura, representação, composição e decomposição de números das classes das unidades e dos milhares e, só depois, da classe dos milhões com recurso a um único ábaco (ver figura 14). Numa primeira fase, a realização dos mesmos foi concretizada em conjunto, sendo chamados ao quadro um aluno de cada vez. Depois, realizaram individualmente, fazendo a correção no quadro pelos próprios alunos.

Figura 14. Fotografias da exploração e realização de exercícios com o ábaco.



É de salientar que:

a utilização de apenas um ábaco nesta situação introdutória captou a atenção e o interesse dos alunos para exploração (realizada direta por uns e indiretamente por outros) e realização das atividades com o mesmo. A estratégia utilizada teve um resultado positivo, pois notou-se que os alunos... compreenderam

e assimilaram os conteúdos pretendidos, mostrando facilidade na realização dos diferentes exercícios realizados em grupo e individualmente.

RP, 8 de Outubro de 2012

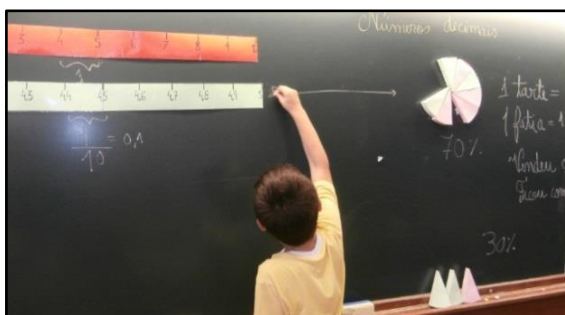
A utilização de apenas um ábaco poderia condicionar negativamente a aprendizagem porém, nesta situação funcionou ao contrário, conseguindo-se que todos estivessem atentos à realização dos exercícios. Ao refletir sobre esta atividade, e embora o resultado fosse muito positivo, pensou-se que seria ainda mais proveitoso para a introdução da nova classe fazer com que cada aluno construísse o seu próprio ábaco. Dessa forma, o aluno não só o explorava depois de construído como também, envolvia-se numa exploração prévia que exigia, a reflexão sobre as classes e as ordens que o iriam constituir.

Ainda dentro do tema “números e operações”, foram abordados os números decimais (ver Apêndice 13). Estabeleceu-se, de início, um diálogo alicerçado por um conjunto de questões acerca dos números que já conheciam. O questionamento revela-se uma estratégia fundamental pois, permite manter um diálogo em que todos os alunos participam proferindo os seus conhecimentos, promovendo assim uma partilha de informações (Boavida, et al, 2008). Tal verificou-se nesse contexto e permitiu que os próprios alunos referissem o pretendido, a existência de números inteiros e decimais. Após este momento inicial, levantou-se uma situação problema associada ao quotidiano que incidia, basicamente no seguinte: antes de ir para a escola, havia-se comprado três fatias de uma tarte que estava partida em 10, e então pretendia-se saber qual a quantidade exata de tarte comprada. Foi dado espaço aos alunos para pensar sobre o assunto, os quais iam proferindo as suas ideias. De modo a auxiliá-los, numa fase seguinte, colocou-se no quadro a representação da tarte (ver figura 15). Esta tornou mais claro o problema levantado,

bem como, a sua resolução. As crianças entenderam que as fatias correspondiam a uma parte do todo e que corresponderia a um número inferior a um, no entanto não conseguiram identificá-lo, pelo que foi explicado com base num processo de pergunta-resposta e não, através de uma explicação expositiva. De seguida, de modo a complementar, explorou-se os números decimais utilizando material multibásico e as retas numéricas (ver figura 15).

Dois instrumentos que se revelaram adequados ao conteúdo e às próprias crianças, que envolveram-se ativa e voluntariamente na aprendizagem, explorando os números decimais de

Figura 15. Exploração das retas numéricas e da tarte.



diferentes formas, evidenciando grande interesse. Foi notório perceber como o uso destes materiais auxiliaram os alunos na construção e clarificação do conhecimento. Neste sentido, Ponte et al. (2007) referem que recorrer a este tipo de material como instrumentos potencializadores e facilitadores da aprendizagem permite “estabelecer relações e tirar conclusões, facilitando a compreensão dos conceitos” (p.21).

De modo a sintetizar o aprendido, os alunos realizaram uma ficha de trabalho individual. À semelhança do que já tinha acontecido em outros momentos, a correção foi feita pelos alunos, gradualmente, onde tinham de comunicar aos colegas os resultados e o raciocínio utilizado. É importante fomentar nos alunos a comunicação matemática pois, “esta faz parte de uma aprendizagem significativa da Matemática, na medida em que proporciona aos alunos o contacto com o essencial da actividade matemática e, ao professor, bons indicadores sobre o processo de ensino e aprendizagem” (Boavida, 2008, p.61). No fim desta aula os alunos realizaram um jogo de dominó dos números decimais (ver figura 16), no qual não se denotou dificuldades significativas.

Figura 16. Fotografias da realização do jogo do dominó.



Além das temáticas já explanadas, desenvolveram-se ao longo da intervenção pedagógica vários conteúdos alusivos à temática de “geometria e medida”.

Aquando do estudo dos sólidos geométricos (ver Apêndice 9) promoveu-se uma interligação da matemática com o quotidiano sendo que:

iniciar a aula com objetos do dia-a-dia, com os quais os alunos estão familiarizados, permitiu estabelecer uma fácil ligação com os conteúdos que se pretendiam abordar. A maioria da turma associou esses objetos a sólidos geométricos, conseguindo separá-los de acordo com as suas características em poliedros e não poliedros.

RP, 9 de outubro de 2012.

Distribuiu-se um objeto por todos os alunos, tendo estes de nomear as suas características e separá-los em poliedros e não poliedros. A dificuldade sentida incidiu na distinção entre prismas e pirâmides, tendo sido pedido a um aluno para explicar e, depois ao

longo da aula reforçou-se a ideia, questionando várias vezes os alunos, que no fim revelaram já identificar e nomear as características. De modo a tornar a aprendizagem significativa, e no sentido de explorar os vértices, as faces e as arestas, os alunos, incluindo a aluna com NEE, procederam com a construção dos sólidos em papel e através de palitos e plasticina (ver figura 17). A estratégia de construí-los duas vezes, com materiais diferentes, foi com o propósito de proporcionar aos alunos duas perspetivas. Assim, tornou mais fácil os alunos compreenderem a diferença entre face e arestas, uma dúvida que emergiu na aula. Nesta atividade deparou-se com uma dificuldade pois, os alunos que tinham de construir o paralelepípedo, por exemplo, não podiam o fazer utilizando os palitos do mesmo tamanho. Devia-se ter levado palitos de diferentes tamanhos, porém, no momento, resolveu-se o problema recorrendo à utilização de cores de pau.

O interesse, o empenho e a concentração dos alunos, acompanhados de alegria e prazer mostraram o quanto estavam implicados nas construções (Portugal & Laevers, 2010).

*Figura 17.* Fotografias da construção dos sólidos geométricos.



Foi possível observar, em alguns momentos os alunos a se ajudarem mutuamente, demonstrando grande cumplicidade e cooperação, algo que procurou-se valorizar pois, favorece claramente o bom desenvolvimento de uma aula, bem como, da aprendizagem.

No fim da aula, foi pedido a cada aluno para colar o seu sólido num cartaz tendo em conta as suas características. Uma vez que cada aluno mostrava e referia as particularidades do seu sólido, promoveu-se uma partilha de conhecimentos entre eles, tornando-se os construtores do seu conhecimento. Foi uma atividade síntese da aula, útil para compreender que os alunos haviam assimilado o conhecimento.

A abordagem dos ângulos foi, igualmente, uma temática introduzida por nós e para tal, à semelhança do que ocorreu com os sólidos, recorreu-se a um objeto conhecido do quotidiano, um relógio (ver Apêndice 10). Iniciou-se a aula com um diálogo sobre o relógio e, posteriormente, questionou-se os alunos como se poderia denominar o espaço entre os dois ponteiros, ao que um dos alunos (a repetir o 4.º ano) respondeu como sendo um ângulo. Em vez de ser dada a definição de ângulo procurou-se, através dos exemplos com o relógio, que fossem os próprios alunos a chegar à mesma. De modo a complementar, recorreu-se a um desdobrável (constituído de duas retas). A junção destes materiais foi essencial para que as crianças conseguissem definir superficialmente o que era um ângulo: “espaço entre duas retas (M.A. 9 anos)”. Através de um processo de pergunta-resposta, os alunos conseguiram chegar à definição completa e, numa fase posterior, identificar e classificar diferentes tipos de ângulos.

De acordo com Johnson e Reinhart (1982, 2000), referenciados por Boavida *et al* (2008), torna-se mais profícuo para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, que os professores desenvolvam boas e diversas questões aos seus alunos, fazendo com que estes pensem e reflitam sobre elas, do que lhes sejam dadas logo respostas.

Solicitar aos alunos para representar e identificar diferentes tipos de ângulos, recorrendo a diferentes suportes, desdobráveis, próprio corpo e outros objetos presentes na sala, foram atividades que captaram o interesse dos alunos (ver figura 18).

Figura 18. Fotografias das representações dos ângulos em diferentes suportes.

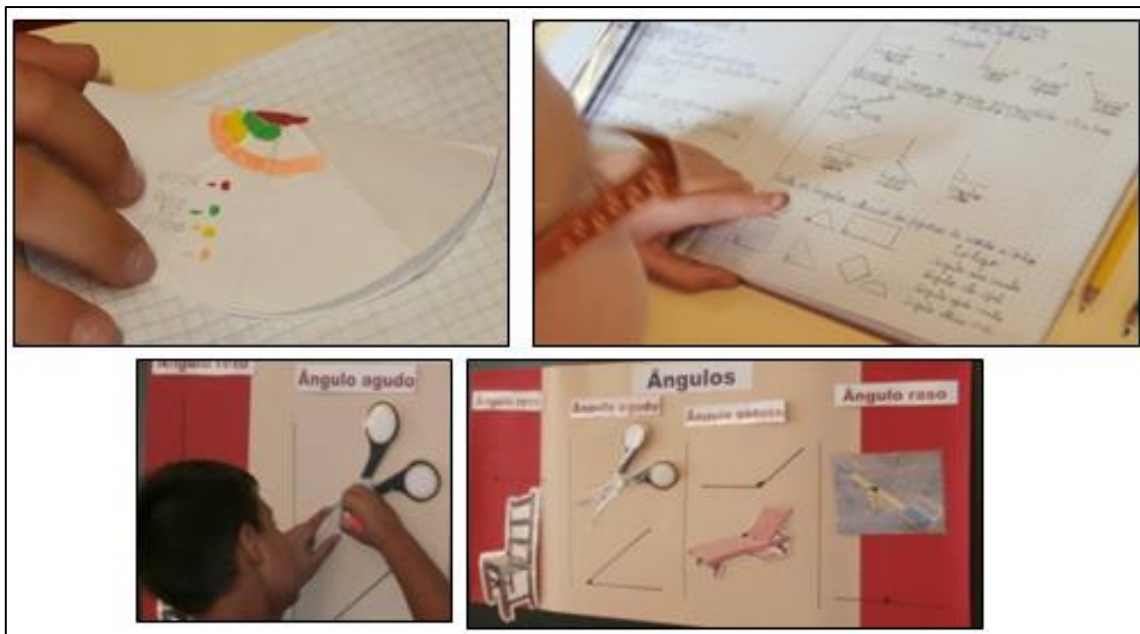


A descoberta de ângulos em imagens do quotidiano foi também uma atividade rica que permitiu aos alunos, estabelecer a relação entre a matemática e a natureza:

é de salientar a intervenção de um aluno, em que a determinado momento da aula demonstrou ter noção que a matemática está presente na nossa vida, em tudo o que nos rodeia. Referiu cheio de certeza: “professora a Matemática está em todo o lado, podemos encontrar em tudo” (J.G.9 anos). Os colegas reagiram, comentando a veracidade da dessa afirmação, dando exemplos de onde se pode encontrar a matemática.

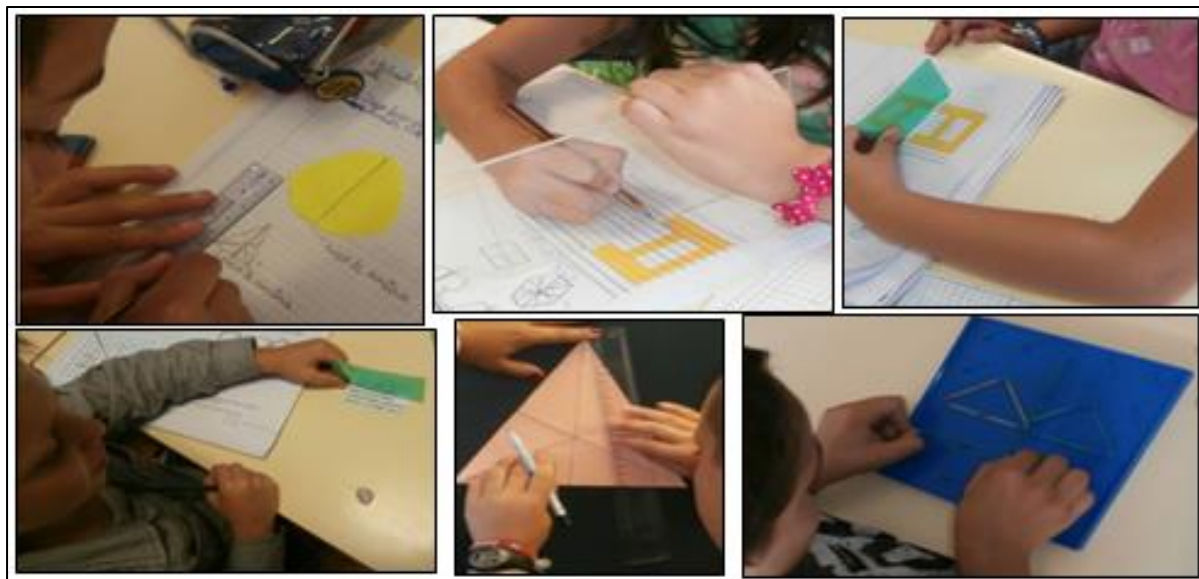
A realização dos exercícios e, respetiva correção pelos próprios alunos, evidenciou o desenvolvimento de uma aprendizagem verdadeira (ver figura 19).

Figura 19. Fotografias dos exercícios realizados - ângulos.



No seguimento do estudo das características de uma Banda Desenhada (BD), no Português, questionou-se aos alunos a que figura geométrica se assemelhava à prancha da BD, ao que todos responderam correto. Tal situação permitiu interligar as duas áreas curriculares de um modo simples, dando-se início à Matemática com a entrega de um retângulo por cada aluno (ver Apêndice 11). Pediu-se, de seguida, para que cada aluno dobrasse o seu retângulo e o rasgasse, tendo em conta a exemplificação dada. O diálogo sobre as figuras obtidas deu início ao estudo das transformações geométricas, incidindo primeiramente, na simetria por reflexão. Posteriormente, expôs-se através da exploração de desdobráveis os diferentes tipos de simetria, envolvendo os alunos nessa exploração, solicitando a sua ida ao quadro para exemplificarem determinados tipos de transformações. Visto ser a introdução desta temática, nesta aula privilegiou-se a realização de diferentes exercícios, como por exemplo, identificação de figuras simétricas em imagens do quotidiano e em figuras geométricas. Seguidamente, procedeu-se à utilização/exploração de diferentes materiais para realização de diferentes exercícios, entregues de um modo faseado, com intuito de facilitar a compreensão dos conteúdos e respeitar os ritmos dos alunos (ver figura 20). A exploração mostrou-se, no decurso do estágio, uma estratégia elementar e imprescindível para a motivação dos alunos para aprendizagem e, simultaneamente, para auxiliá-los na articulação e conexão das aprendizagens.

Figura 20. Fotografias dos exercícios realizados - transformações geométricas.



Relativamente aos vários momentos de aprendizagem desenvolvidos na sala, notou-se grande entusiasmo nos alunos que transpareceram grande interesse, motivação e participação.

Contudo é de mencionar que:

a grande maioria da turma mostrou ter compreendido a simetria por reflexão porém, mostraram alguma dificuldade nas restantes transformações geométricas, o que fez com que os alunos solicitassem ajuda na realização dos exercícios. Apenas dois alunos evidenciaram ter assimilado e compreendido as diferentes transformações geométricas.

RP, 15 de outubro de 2012

Os recursos utilizados foram diversificados e inovadores, correspondendo ao nível de escolaridade, maturidade, motivação, interesses, ritmo de aprendizagem e dificuldades dos alunos. Ao refletir, pensa-se que as dificuldades emergiram, em parte, pelo facto de ser a primeira vez que os alunos trabalhavam este tema e, concomitantemente, pela exigência de abstração que o mesmo envolve. Será um tema ao qual deverá ser dedicado mais tempo ao longo do ano, para que a aprendizagem ocorra de modo efetivo e significativo.

O estudo introdutório das pavimentações envolveu também, e sobretudo, momentos de diálogo, interligação com a natureza e realização de exercícios práticos (ver Apêndice 12). Iniciou-se a aula com um diálogo, questionando os alunos sobre o que significava pavimentação. Nesse:

constatou-se que dois alunos apresentavam uma vaga ideia sobre o que são pavimentações, contudo tiveram alguma dificuldade em se expressar. Recorrer a exemplos do quotidiano para explicar o que são pavimentações, traduziu-se numa estratégia eficaz uma vez que desse modo os alunos conseguiram perceber o conteúdo.

RP 16 de outubro de 2012

O primeiro exercício foi realizado individualmente, onde cada aluno construiu uma pavimentação recorrendo a diferentes polígonos. A realização do mesmo traduziu-se numa estratégia eficiente pois permitiu ao alunos compreender que apenas os polígonos regulares pavimentam um plano na totalidade, pela exploração direta de materiais (ver figura 21).

Figura 21. Construção de pavimentações com polígonos.



A introdução dos pentaminós, no seguimento do estudo das pavimentações, ocorreu por analogia. Os alunos compreenderam que as peças de um dominó são construídas por dois quadrados logo, os pentaminós seriam construídos por cinco quadrados iguais. Posto isto, foi pedido aos alunos para realizarem, aos pares, uma pavimentação com os pentaminós, sendo a atividade encarada como:

um jogo pela turma, porém traduziu-se no desenvolvimento das aprendizagens. Visto que os alunos não conseguiam pavimentar uma pequena área com os pentaminós foi necessário que, a pouco e pouco, se fosse dando algumas orientações à turma.

RP, 16 de outubro de 2012

No desenvolvimento do exercício foi notória a cooperação entre os alunos, que se esforçavam mutuamente, visando a concretização correta da atividade, pavimentar o plano. A orientação do adulto ao longo da atividade foi importante, pois levou de um modo gradual a que todos alcançassem o objetivo pretendido. A aluna com NEE participou na dinamização de todas as atividades, mostrando prazer, interesse e muito empenho, sendo de realçar a ajuda do seu par na realização da pavimentação.

A quinta semana de estágio foi igualmente dedicada ao tema de geometria e medida: círculos e circunferências, orientação espacial, frisos e rosáceas nomeadamente.

Para iniciar a temática dos círculos e circunferências, aproveitou-se o diálogo estabelecido com os alunos sobre o fim de semana para questioná-los se tinham algum animal de estimação, ao que alguns responderam ter um cão (ver Apêndice 14). Esse foi o ponto de partida para o início da matemática, distribuindo aos alunos um exercício prático sobre um cão. Numa folha, tiveram de prender um fio de lã a um ponto central (representando uma

trela de um cão) e tiveram de descobrir os pontos máximos onde o cão (representado pelo lápis preso ao fio de lã) podia chegar. Alguns proferiram que obtiveram uma circunferência. Em paralelo, explorou-se o significado de pontos equidistantes pela análise das distâncias dos diferentes pontos a que o cão chegava, algo que os alunos perceberam facilmente. Seguidamente, recorreu-se a objetos do quotidiano representativos de círculos e circunferências, os quais foram entregues e caracterizados pelos alunos (ver figura 22). A distinção e definição destes foi, embora não com a terminologia totalmente correta, quase imediata, pelo que a escolha dos materiais revelou ser apropriada para o contexto.

Figura 22. Fotografias da exploração de círculos e circunferências.



Destaca-se ainda desta aula, a representação de circunferências com a utilização do compasso, sendo a primeira vez que os alunos o utilizaram. Salienta-se que:

a experimentação e manipulação livre do compasso proporcionada aos alunos, numa primeira fase, permitiu constatar que os mesmos, evidenciam grandes dificuldades, havendo a necessidade de ajudá-los nesse sentido. Esta primeira manipulação auxiliou depois na prossecução das restantes atividades. No que concerne à identificação de círculo, circunferência, diâmetro e raio, a turma na sua grande maioria, foi capaz de os identificar e distinguir.

RP, 22 de outubro de 2012

No segundo dia dessa semana foram abordados conteúdos referentes à posição e localização, mapas, plantas e maquetes (ver Apêndice 15). Esta aula integrou um conjunto de recursos, como um PowerPoint (ver Apêndice 20), materiais manipuláveis e folhas de registo, assim como, a articulação com situações do quotidiano. Tal,

auxiliou na estruturação do raciocínio, como também facilitou a apropriação e assimilação dos conteúdos abordados... A constante articulação com situações vivenciadas pelos alunos no seu dia-a-dia foi preponderante, em alguns momentos, para uma melhor compreensão dos conteúdos matemáticos.

RP, 23 de outubro de 2012

O início da aula envolveu um exercício prático, onde foi pedido a dois alunos para, partindo da porta de entrada, se dirigissem até ao quadro escolhendo dois percursos distintos.

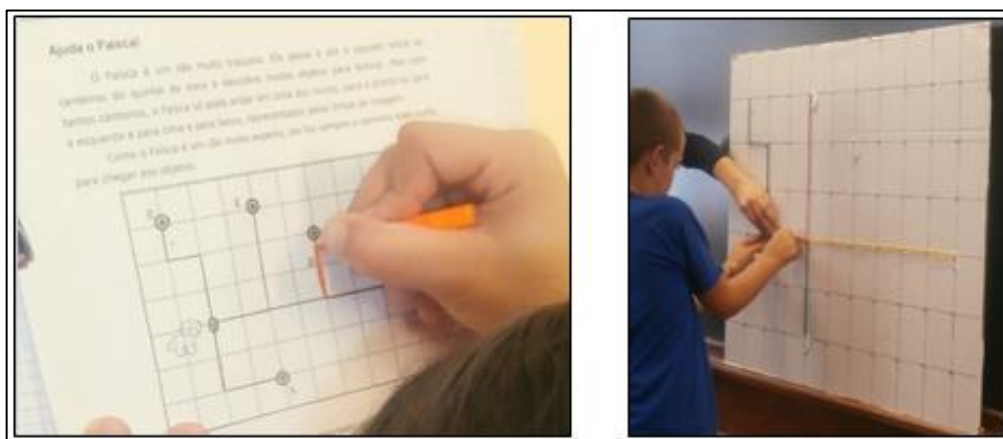
A turma compreendeu que os dois colegas, embora partindo e chegando ao mesmo lugar, tinham percorrido distâncias diferentes. Este exercício impulsionou, posteriormente, uma discussão sobre orientação espacial, na qual os alunos explanaram os seus conhecimentos relacionando-os com situações do seu dia-a-dia – “nem sempre venho para a escola pelo mesmo caminho, às vezes venho por um caminho muito mais longo, quando tenho tempo” (I.R.9 anos). Ao longo da aula, os alunos procederam com a realização individual de exercícios diversos, os quais foram corrigidos e explicados por eles no quadro. É de destacar que:

a não antecipação das respostas e, de ter sido dado espaço para que os alunos resolvessem as diversas propostas, fez com que os mesmos alcançassem as respostas por si sós, contribuindo assim para uma aprendizagem mais significativa. No que concerne à assimilação dos diferentes conteúdos desenvolvidos, cerca de mais de metade da turma alcançou os descritores de desempenho propostos para a aula, porém alguns alunos demonstraram dificuldades na identificação de coordenadas e na leitura de mapas. Ao longo de toda a aula... evidenciaram um alto nível de implicação e motivação.

RP, 23 de outubro de 2012

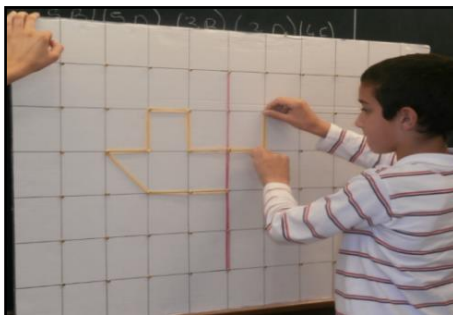
Inicialmente os alunos tiveram de traçar as trajetórias mais curtas de um cão chegar a determinados pontos. Toda a turma, incluindo a aluna com NEE (contando com algum apoio individual) realizou-o com sucesso (ver figura 23).

Figura 23. Fotografias da realização e posterior correção dos exercícios alusivos à posição e localização.



Reviu-se neste exercício o conceito de equidistantes, solicitando as crianças exemplos de pontos que tivessem a uma mesma distância do cão. De modo a dar continuidade, foi lançado à turma o desafio de completar uma figura em relação a uma reta, de modo a que os pontos ficassem equidistantes (ver figura 24). O mesmo permitiu rever um dos tipos de transformação geométrica, simetria por reflexão e a existência de retas paralelas e perpendiculares.

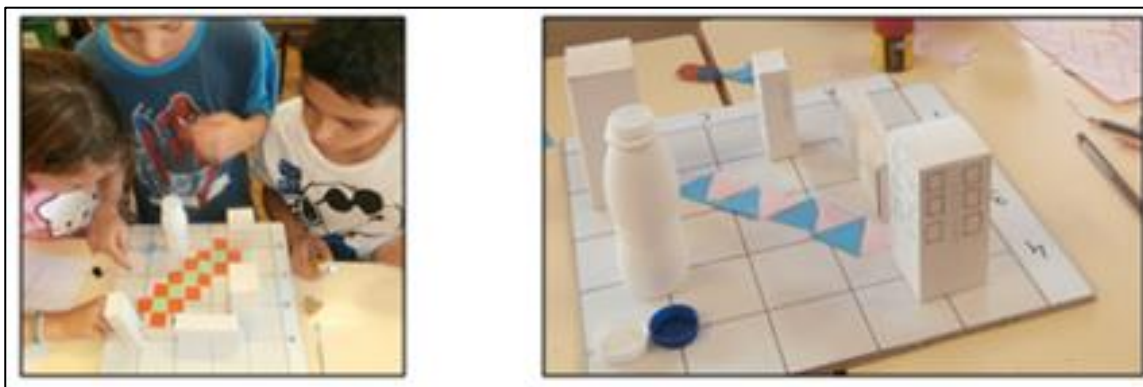
Figura 24. Fotografia de um aluno a completar a figura.



Seguiu-se a estes, exercícios com o geoplano, no qual as crianças tiveram de representar diferentes figuras geométricas, atendendo às coordenadas dadas. Esta atividade serviu de preparação para o exercício seguinte, a construção de uma maquete em grupo, igualmente com base nas coordenadas. O trabalho de grupo teve um resultado positivo, os alunos mostraram muito empenho, responsabilidade e cooperação em si. A interligação com o quotidiano foi, novamente efetivada, através da exploração de um *PowerPoint*, cujo conteúdo incidia para o estudo de mapas e plantas (no qual se mostrou o mapa do meio onde está inserido a escola). O entusiasmo e a implicação traduziram-se nas respostas corretas aos exercícios colocados oralmente e posterior concretização da planta da sala.

As maquetes construídas foram utilizadas na aula seguinte (ver Apêndice 16) aquando do estudo dos frisos, um conteúdo no qual os alunos não revelaram grandes dificuldades. Nelas, os alunos tiveram de construir uma pavimentação onde fosse evidente a existência de um friso, reforçando-se, mais uma vez conexões matemáticas entre conteúdos (ver figura 25).

Figura 25. Fotografias da construção das maquetas.



Aquando do estudo dos frisos, voltou-se a rever os tipos de transformações geométricas, na medida em que os alunos construíram diversos frisos onde os mesmos eram visíveis. A turma evidenciou algumas dificuldades, essencialmente, na concretização de frisos onde fosse evidente a simetria por reflexão e por translação (ver figura 26).

Figura 26. Fotografias dos exercícios realizados no caderno no âmbito dos tipos de transformações geométricas.



A prossecução desta atividade foi antecedida pela exemplificação no quadro, o que permitiu auxiliar a estruturação do conhecimento das crianças pelo que evidencia-se como positivo. Porém, denotaram-se algumas dificuldades, que exigem um trabalho contínuo desta temática. Ainda nesta aula, foi introduzido o conceito de rosácea mas de um modo muito superficial, pelo que foi necessário, numa aula posterior trabalhar o tema, na qual os alunos construíram uma (ver Apêndice 18). Essa construção (ver figura 27) foi faseada, dando-se espaço aos alunos para realizarem cada uma das circunferências sozinhos, sendo acompanhados pela projeção de uma rosácea no *PowerPoint*. Esta estratégia teve:

um resultado positivo, uma vez que todas as crianças conseguiram realizá-la adequadamente. A projeção da rosácea no *PowerPoint*, também de forma pautada, permitiu que todas as crianças verificassem e corrigissem, quando necessário, o exercício assim como permitiu que houvesse o acompanhamento de toda a turma na realização da atividade. Embora sendo uma atividade individual, incentivou-se e denotou-se a interajuda e cooperação entre os alunos pois, os que tinham mais facilidade apoiavam os restantes colegas, enquanto esperavam pelas próximas coordenadas.

RP, 30 de outubro de 2012

Figura 27. Fotografias do exercício de construção da rosácea.



À semelhança do que aconteceu nesse dia, os dias 29 e 31 foram dedicados à revisão de conceitos (ver Apêndices 17 e 19). Correspondeu à última semana de estágio na qual, foram revistos todos os conteúdos programáticos abordados ao longo da nossa prática. Procurou-se não repetir nenhum exercício nem rever os conteúdos separadamente mas sim, por promover

conexões matemáticas entre os vários conteúdos, estabelecendo igualmente a articulação com situações do quotidiano, algo privilegiado ao longo da prática. Envolveu o trabalho individual, a pares e em grupo, a comunicação de aprendizagens e a manipulação de diferentes materiais pois, todas estas estratégias mostraram-se adequadas e profícuas ao bom desenvolvimento de aprendizagens na turma em questão.

É essencial o professor auxiliar os alunos a instituírem conexões matemáticas para que, dessa forma, consigam compreender esta área curricular como uma teia de relações e não como um sistema fechado (Boavida et al.,2008). Procurou-se inculcar esta ideia aos alunos, ao promover conexões diversas, que facilitaram a articulação e assimilação de conhecimentos.

O registo das aprendizagens no caderno foi efetivado constantemente pois, são essenciais para as crianças terem um suporte escrito do que aprendem. Considera-se, inclusive, que os mesmos traduzem-se num guião das aprendizagens concretizadas, facultando aos alunos revê-las sempre. Santos (2009) refere, neste sentido, que “os cadernos escolares são objetos indissociáveis da ideia de estudo e educação. São suportes de escrita que assumem grande importância como mediadores materiais de processos cognitivos e afetivos que se dão na escola” (p. 1).

#### *Avaliação.*

Com base nas inferências adquiridas ao longo do desenvolvimento das atividades e considerando os objetivos previstos, apresenta-se seguidamente, a avaliação global da turma (ver quadros 2 e 3).

*Quadro 2. Seção 1 da Avaliação geral da turma na área curricular da Matemática.*

<b>Temas</b>	<b>Inferências Avaliativas</b>
<b>Números e operações</b> - <i>Números naturais</i> - <i>Operações com números naturais</i> - <i>Números racionais não negativos</i>	- Seis crianças destacaram-se pela facilidade que demonstraram na realização das quatro operações. Na restante turma, as dificuldades neste âmbito recaíram, essencialmente na subtração, divisão e multiplicação. Estas dificuldades advieram do facto de os alunos não recorrerem a estratégias de cálculo mental e, igualmente, pelo facto de alguns ainda não saberem as tabuadas. - À exceção da aluna com NEE, toda a turma revelou facilidade na leitura, representação, composição e decomposição de números até ao milhão. Conseguiram também, no geral, fazer a comparação entre números e ordená-los sequencialmente. - No que concerne aos números decimais, cerca de metade dos alunos apresentaram, dificuldades em reconhecer a parte inteira e decimal de um número, pelo que influenciou a escrita correta destes em sequências crescentes e decrescentes.

Quadro 3. Seção 2 da Avaliação geral da turma na área curricular da Matemática.

Temas	Inferências Avaliativas
<b>Geometria e medida</b>  <i>- Figuras no plano e sólidos geométricos</i> <i>- Orientação espacial</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos conseguiram diferenciar figuras de sólidos geométricos, sabendo classificá-los e nomear as suas características. Reconheceram a existência de várias planificações para a construção do cubo, no entanto, apenas alguns conseguiram identificá-las. Seis alunos manifestaram alguma confusão entre arestas e faces. Outra dificuldade que emergiu nesta temática, por metade da turma, prendeu-se com distinção entre pirâmides e prismas.</li> <li>- Os alunos souberam distinguir círculo de circunferência, contudo dificuldades persistiram em relacionar raio e diâmetro em sete alunos.</li> <li>- A turma à exceção de cinco alunos compreendeu a noção de ângulo, reconhecendo a existência de três tipos, os quais sabiam classificar em vários contextos (objetos do quotidiano, representações, etc.). Conseguem também estabelecer uma comparação entre as várias amplitudes dos ângulos trabalhados.</li> <li>- Na maior parte das atividades onde foi possível trabalhar retas paralelas e perpendiculares, bem como, pontos equidistantes, verificou-se que a grande maioria dos alunos havia assimilado e compreendido estes conteúdos. As dúvidas manifestadas por um pequeno grupo incidiram basicamente no reconhecimento de retas perpendiculares quando apresentadas de diferentes formas.</li> <li>- Os alunos mostraram maior facilidade na identificação de transformações geométricas de simetria por reflexão do que nas restantes devido à complexidade e exigência de abstração para a sua perceção e compreensão.</li> <li>- Não se evidenciou dificuldades significativas na construção de frisos e pavimentações.</li> <li>- No que se refere à orientação espacial, nomeadamente, a identificação de pontos e o desenho de figuras dando as coordenadas, denotou-se ao fim de alguns exercícios, a rápida compreensão do que era pedido, traduzindo no desenvolvimento da aprendizagem desejada.</li> <li>- Metade da turma sabe distinguir um mapa de uma planta, manifestando facilidade na sua interpretação e, na resolução de problemas onde este conteúdo encontra-se expresso.</li> </ul>
<b>Organização e tratamento de dados</b> <i>Representação e interpretação de dados</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A turma, no geral, revelou nesta temática um nível de aprendizagem significativo, observável através da fácil e correta resolução dos exercícios propostos. No entanto, é de referir que três alunos confundiram a moda, apenas quando se tratava de conjuntos de algarismos, identificando-a como sendo o número maior em vez do que se repete mais vezes.</li> </ul>
<b>Capacidades transversais</b> <i>Resolução de problemas</i> <i>- Raciocínio matemático</i> <i>- Comunicação Matemática</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na resolução de problemas a turma, à exceção de duas crianças, evidenciou dificuldades em descodificar os enunciados matemáticos, o que gera um atraso e, conseqüente má resolução das situações-problemáticas.</li> <li>- Os alunos que apresentavam maiores dificuldades não detiveram a capacidade de colocar em prática diferentes estratégias para a resolução de problemas, designadamente, as informais (desenhos ou esquemas) e formais (operações).</li> <li>- A nível de raciocínio e comunicação, verificou-se que até os alunos com um bom desempenho a nível matemático, tiveram dificuldade em explicitar as suas ideias e procedimentos para fundamentar os seus resultados.</li> </ul>

### ***A intervenção pedagógica na área do Português.***

Ao longo de toda a intervenção pedagógica nesta área, considerou-se que:

a nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados [e que] o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos (Reis et al., 2009, p.6 e p.21).

Procurou-se aplicar estratégias adequadas às particularidades dos alunos que promovessem aprendizagens significativas e duradouras. Promoveu-se a exploração de diferentes textos, a partir dos quais foram abordados conteúdos de funcionamento da língua e

dedicou-se, todos os dias, um tempo para leitura, concretizada sempre por todos os alunos. É de salientar que a grande maioria dos textos foram lidos primeiro por nós – leitura modelo.

Na primeira semana foram trabalhados três textos a partir dos quais se procedeu com a exploração dos adjetivos. No primeiro dia, iniciou-se com a leitura modelo, sendo esta acompanhada por uma apresentação do texto em *PowerPoint*, seguida da leitura dos próprios alunos (ver Apêndice 2). Recorrer às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) foi:

um bom ponto partida para a sua exploração, uma vez que, tal cativou a atenção dos alunos, que se mostraram muito concentrados e interessados na história. Alguns alunos evidenciaram dificuldades na leitura, essencialmente ao nível da entoação, expressão e uma leitura silabada das palavras grandes. Uma aluna em particular, quando lhe foi pedido para ler, proferiu que não sabia fazê-lo.

RP, 24 de setembro de 2012

É de salientar que num dado momento em que se pediu a uma aluna para ler, ela respondeu: “eu não sei ler professora” (V.A.12 anos). Sendo o primeiro dia, não conhecíamos o grupo mas, mesmo assim, não se esperava presenciar este momento. É importante que os professores não ignorem estas situações mas sim, que desenvolvam estratégias imediatas no sentido de colmatar o problema. Neste caso, a reação imediata foi chegar perto da aluna e ajudá-la na leitura, sublinhando as sílabas de cada palavra. Foi uma leitura silabada e muito vacilante, onde se constatou que a aluna decora muitas palavras pois, “leu” coisas que não estavam lá, evidenciando uma leitura “mecanizada” pois, ao ver a inicial de uma palavra, tentou automaticamente arranjar outra palavra que iniciasse com a mesma letra. Partir da leitura dos alunos para a interpretação escrita foi uma estratégia positiva que facilitou a realização das questões de interpretação. É de salientar, que denotou-se, em alguns dos alunos dúvidas a nível do vocabulário, fazendo com que estes solicitassem ajuda constantemente. Ao refletir sobre esta situação, percebeu-se que é importante, antes de partir para a interpretação escrita dos textos, explorar o vocabulário desconhecido em grande grupo, algo posto em prática desde então.

A correção concretizou-se oralmente pelos alunos porém, foram registadas no quadro as respostas para que todos pudessem confrontá-las com as suas, ficando responsáveis por corrigi-las se necessário. Tal incentivou a autonomia e a responsabilização dos alunos pela correção do seu trabalho.

No segundo e terceiro dia de prática (ver Apêndices 3 e 4) as estratégias adotadas foram idênticas no que concerne à leitura e interpretação dos textos. Nestes dias não se utilizou o *PowerPoint* contudo, tal não diminuiu o interesse e a atenção dos alunos. Considerando as dificuldades sentidas no dia anterior, optou-se por explorar o significado das palavras que os

alunos desconheciam, entre a leitura modelo e a leitura deles, promovendo desse modo já uma interpretação oral do texto. Nessa exploração destaca-se o facto de ter sido dado espaço para que os alunos fossem tirando dúvidas uns aos outros. Acredita-se que, mais do que fornecer as respostas, é fundamental que os professores fomentem uma aprendizagem mútua e cooperativa, envolvendo ativamente os alunos no processo de aprendizagem.

No que concerne à classificação dos adjetivos salienta-se como positivo a estratégia destes se encontrarem destacados nos textos que foram trabalhados. Assim, os alunos focaram a sua atenção nessas palavras procurando estabelecer uma relação entre elas e as restantes palavras das frases. Cerca de metade da turma conseguiu identificá-los como adjetivos e, foi pedido a esses alunos para explicar aos restantes o porquê de as classificarem como tal. Verificou-se o esforço e a preocupação destes em tornar a explicação clara, evidenciando gosto em partilhar os seus conhecimentos com os colegas. O nosso auxílio na clarificação ajudou, tendo as crianças compreendido a função sintática dos adjetivos. Porém:

por ser um novo conteúdo, sugeriram algumas dúvidas na classificação quanto ao grau, verificáveis aquando da construção de frases que contivessem adjetivos em diferentes graus. Assim, optou-se por fazer um resumo síntese dos adjetivos aprendidos, no quadro, juntamente com os alunos, envolvendo-os ativamente nessa construção.

RP, 26 de setembro de 2012

A construção de frases individualmente permitiu aos alunos aplicarem os adjetivos aprendidos, no entanto, salienta-se que estes recorreram várias vezes aos suportes escritos ou solicitavam a nossa ajuda. Neste exercício, ao acompanhar o trabalho dos alunos constatou-se que alguns apresentam muitos erros ortográficos na escrita, sendo necessário atender a essas dificuldades ao longo do estágio, promovendo muitos momentos de leitura, de exploração de textos e de escrita.

Na segunda semana de prática pedagógica, foram abordados os determinantes a partir da exploração de diferentes textos. Destaca-se, desta semana o texto trabalhado no segundo dia, “O Homem foi à Lua” pois, na sua leitura os alunos, inclusive:

os que regularmente apresentam facilidade na mesma, evidenciaram dificuldades na descodificação de algumas palavras, pois constituíam-se vocábulos novos, os quais os alunos não utilizam. Trabalhar este texto foi, assim, muito proveitoso e benéfico porque contribuiu para assimilação, compreensão e, subsequente, enriquecimento do vocabulário. Com isto, constatou-se que a turma necessita de trabalhar regularmente texto ricos e diversificados no âmbito do vocabulário, para que haja uma aquisição constante de novas palavras. Este trabalho terá, conseqüentemente, implicações na melhoria da expressão oral e escrita.

RP, 2 de outubro de 2012

Apesar das dificuldades em compreender o texto, foi satisfatório sentir a curiosidade dos alunos pela aprendizagem de palavras novas, proferindo quais desconheciam e em simultâneo questionando o seu significado. Considera-se deveras importante, que o professor

na sua prática valorize essas dúvidas, incentivando os alunos a expô-las regularmente e fazendo com que eles percebam que, é mais importante que digam que não sabem e que querem aprender, do que não o fazerem só para não mostrar que não sabem.

Relativamente à abordagem dos determinantes artigos, demonstrativos e possessivos optou-se por partir de frases dos textos (ver Apêndices 5, 6 e 7). Numa ótica de revisão e interligação de conteúdos, questionou-se aos alunos a diferença entre adjetivos e determinantes, ao que apenas alguns souberam responder. Promoveram-se momentos de diálogos com a turma procurando que fossem os próprios alunos a construir o seu saber, no sentido de levá-los a compreender a função sintática dos determinantes, identificá-los e classificá-los. Estes momentos, nos quais as crianças participaram voluntariamente, revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem pois, em vez de se abordar os determinantes de um modo expositivo, levou-se os alunos a pensar e refletir sobre o que leem e a estabelecer relações entre palavras. Como sabemos, “mais do que simplesmente transmitir conhecimentos e formar profissionais, a escola dever ser promotora de vivências democráticas e de aprendizagens significativas para o desenvolvimento integral do indivíduo e para a sua afirmação enquanto cidadão” (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 77).

A realização de exercícios, nomeadamente, a construção de frases utilizando os determinantes foi essencial para que os alunos aplicassem-nos. De modo a sintetizar o conhecimento construiu-se com o auxílio dos alunos um quadro síntese para cada classe dos determinantes, à semelhança do que foi feito no âmbito do estudo dos adjetivos. Deparou-se com algumas dificuldades nesta atividade pois, denotou-se alguma resistência em alguns alunos na participação voluntária nessa construção. Nesse sentido, procurou-se gerir a participação dos alunos, dando oportunidade aos que queriam participar mas, também, incentivar diretamente a participação dos restantes. Verificou-se que os alunos compreenderam e assimilaram os determinantes artigos porém, ainda evidenciaram dificuldades na identificação dos restantes, sendo necessário um estudo contínuo para que se dê a correta compreensão da aprendizagem neste âmbito.

As duas primeiras semanas foram essenciais para um conhecimento global da turma. Apercebeu-se do enorme gosto pelos momentos de leitura e exploração de textos porém, alguns alunos demonstraram dificuldades na elaboração de textos coerentes e bem estruturados, apresentando inclusive erros ortográficos na escrita. De modo a colmatar estas dificuldades promoveu-se desde então atividades que envolviam muitos momentos de escrita individual, a pares/grupo ou mesmo coletivos, envolvendo toda a turma. Dificuldades na compreensão escrita foram também apontadas pelo que, achou-se pertinente explorar textos

diversificados de modo a que, a turma ao ser confrontada com novas palavras, com frases complexas, e com textos diversos desenvolvesse a capacidade de compreensão oral e, paralelamente, a escrita. Esta dificuldade esteve na base, inclusive, das dificuldades sentidas pela turma na compreensão de enunciados matemáticos pelo que, tornou-se imprescindível procurar amenizá-las no decurso da intervenção pedagógica.

Verificou-se ainda que muitos alunos na turma revelavam poucos hábitos de estudo autónomo. De modo a incentivar e fomentar a aprendizagem autónoma e evitar que durante as aulas os alunos ficassem com tempos “livres” devido aos diferentes ritmos, optou-se por construir ficheiros - “Aprendendo mais Língua Portuguesa” (ver figura 28).

Figura 28. Fotografias dos ficheiros construídos e utilização dos mesmos por uma aluna.



Estes foram construídos juntamente com os ficheiros de Matemática sendo que, os alunos com maiores dificuldades a Matemática deviam optar essencialmente pela realização desses e vice-versa. Os mesmos permaneceram na sala e foram utilizados pelos alunos voluntariamente nos tempos de transição. Denotou-se, pela sua utilização, que de facto estes alunos têm consciência das suas dificuldades, optando por resolver ficheiros da área curricular correspondente. A sua utilização, em simultâneo com os ficheiros de matemática, promove o desenvolvimento da diferenciação pedagógica uma vez que permite aos alunos “trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no currículo” (Santana, 1999, p. 20).

Paralelamente a esta atividade incentivou-se aos alunos a construir a sua própria gramática em casa, solicitando o auxílio dos pais, visando um estudo autónomo bem como, um acompanhamento/envolvimento dos pais na aprendizagem dos alunos. Esta atividade será explicada mais à frente neste relatório, na explanação da intervenção com a comunidade.

O acompanhamento individual à aluna com NEE permitiu compreender-se o seu nível e ritmo de aprendizagem, o qual exigia a aplicação de um ensino diferenciado que se adequasse

às suas especificidades. Tomilson (2008) refere nesse sentido que” no contexto escolar, modificar ou diferenciar o ensino para alunos com níveis de preparação diferentes e interesses diferentes significa, igualmente, maior conforto, empenho e interesse” (p.9). Assim, procurou-se adaptar os textos que eram trabalhados pela restante turma, tornando-os mais simples e curtos e, facultar-lhe exercícios adequados ao seu nível de aprendizagem. É de salientar que a aluna contou sempre com um apoio individualizado e que em muitos momentos participou nas atividades planeadas para toda a turma: participou sempre na leitura dos textos juntamente com a restante turma, nos momentos de diálogo/discussão em grande grupo e nos trabalhos de grupo/pares dinamizados.

Da terceira semana de prática evidencia-se e reflete-se essencialmente sobre o estudo dos três tipos de texto trabalhados, informativo, carta e dramático respetivamente.

Para exploração dos textos informativos (ver Apêndice 8) optou-se por promover uma apresentação de diferentes textos em *PowerPoint*, a qual:

promoveu o desenvolvimento de um debate proveitoso, no qual grande parte dos alunos participou voluntariamente, caracterizado pela discussão e troca de ideias sobre o tipo de texto informativo e a diversidade dos mesmos. Verificou-se que os alunos compreenderam o que caracteriza um texto informativo, distinguindo-os de outros tipos de texto, conseguindo nomear exemplos.

RP, 8 de outubro de 2012

Deste modo, envolveram-se num processo de aprendizagem recíproca resultante da análise conjunta dos textos. Procurou-se apenas moderar o debate, a clarificar algumas das ideias dos alunos e a incitar a participação dos que não o faziam de forma voluntária. Foca-se aqui um dos textos informativos explorados – a notícia – visto que foi o que se evidenciou opiniões díspares: “é uma notícia, não pode ser um texto informativo” (F.J. 10 anos) / “uma notícia é um texto informativo, informa as pessoas das coisas” (M.A. 9 anos). Perante esta situação, foi dado espaço para que as crianças expusessem as suas opiniões argumentando o que permitiu à turma chegar à conclusão acertada. Assim, proporcionou-se um momento de discussão e reflexão que permitiu aos alunos a construção progressiva da aprendizagem de um modo ativo e significativo pois, “discutir um tópico ajuda os alunos a enriquecer e a expandir o seu conhecimento acerca desse assunto e aumenta a sua capacidade de pensar sobre esse mesmo tema” (Arends, 1995, p. 413).

A esta atividade seguiu-se a exploração de diferentes textos informativos entregues aos alunos em pequenos cartões (ver figura 29). É de salientar que:

o facto de ter-se optado pela elaboração de pequenos cartões contendo diferentes textos informativos e questões referentes aos mesmos... deu uma outra dinâmica à aula, uma vez que os alunos só trocavam de cartões aquando da sua resolução. A motivação evidenciada nesta atividade foi enorme, constatada através do grande empenho e dedicação na realização da tarefa, a qual teve um resultado positivo. A

aluna com NEE contou sempre com a orientação do adulto... e conseguiu resolver os exercícios pedidos de forma correta, embora revelasse alguns erros na ortografia.

RP, 8 de outubro de 2012

Figura 29. Fotografias dos alunos a explorar os textos informativos.



Foi gratificante observar o entusiasmo dos alunos, dando-nos a certeza de que a estratégia escolhida promoveu o desenvolvimento de uma aprendizagem verdadeira.

O estudo do texto - a carta - (ver Apêndice 9) partiu da leitura modelo de uma carta informal, através da qual os alunos logo identificaram o tipo de texto em estudo. Visto que já haviam explorado diferentes tipos de cartas no ano anterior, promoveu-se inicialmente um diálogo de modo a compreender os conhecimentos já assimilados. Neste dia, atendendo à flexibilidade das planificações, alterou-se a dinâmica da aula pois:

apesar de na planificação constar a redação de uma carta para posterior troca de correspondência com a outra turma de 4.º ano, tal não aconteceu devido a uma sugestão dada pelos alunos: escrever uma carta a uma pessoa à sua escolha... Porém, devido à escassez de tempo e para uma melhor assimilação da estrutura de uma carta, optou-se por redigir uma carta coletiva no quadro, ficando a escrita de uma carta individual para casa.

RP, 9 de outubro de 2012

É da responsabilidade do professor “identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando “pontos de atenção” e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças” (Alarcão, 2008, p.65). Neste sentido, e considerando que a escrita da carta para uma pessoa por eles escolhida se traduziria numa motivação intrínseca, optou-se por não propor a atividade planeada previamente.

A escrita da carta coletiva no quadro (ver figura 30) foi uma boa estratégia, onde a interajuda e a cooperação foi claramente evidente entre os alunos, resultando numa carta bem estruturada, dotada de sentido e criatividade.

Figura 30. Fotografias da escrita da carta coletiva no quadro e no caderno.



Salienta-se que escolheram como destinatário a diretora da escola e como assunto, informá-la sobre os trabalhos que desenvolveram na área da matemática nesse dia, onde solicitavam a sua permissão para expô-los, evidenciando grande satisfação pela realização dos mesmos.

O estudo do texto dramático envolveu a dramatização de um texto pelos alunos, uma atividade realizada em pequenos grupos (ver Apêndice 10). Esta:

motivou a turma no seu todo, incluindo a aluna com NEE, denotando-se um empenho e interesse em preparar a leitura de modo a que a dramatização decorresse o melhor possível. Porém, é de referir que um aspeto a melhorar pela turma, em geral, a expressividade e a entoação na leitura. Apenas três alunas se destacaram nesta atividade, fazendo uma leitura muito boa em todos os níveis.

RP, 10 de outubro de 2012

É fundamental que os professores proporcionem este tipo de atividades, que motivem os alunos para leituras prazerosas e que, simultaneamente, promovam a construção de aprendizagens dotadas de significado (Reis et al., 2009).

Após a dramatização, foram escritas no quadro algumas das frases e sublinhou-se os pronomes possessivos, levando a turma a pensar sobre aquelas palavras. Alguns alunos identificaram-nas como determinantes possessivos, o que levou a um diálogo em grande grupo no sentido de se patentearem as diferenças entre determinantes e pronomes, recorrendo à elaboração de frases onde se evidenciasse essas diferenças. Estas estratégias foram fundamentais para que a turma assimilasse o novo conteúdo o que facilitou, posteriormente, a elaboração individual de frases com os pronomes em estudo.

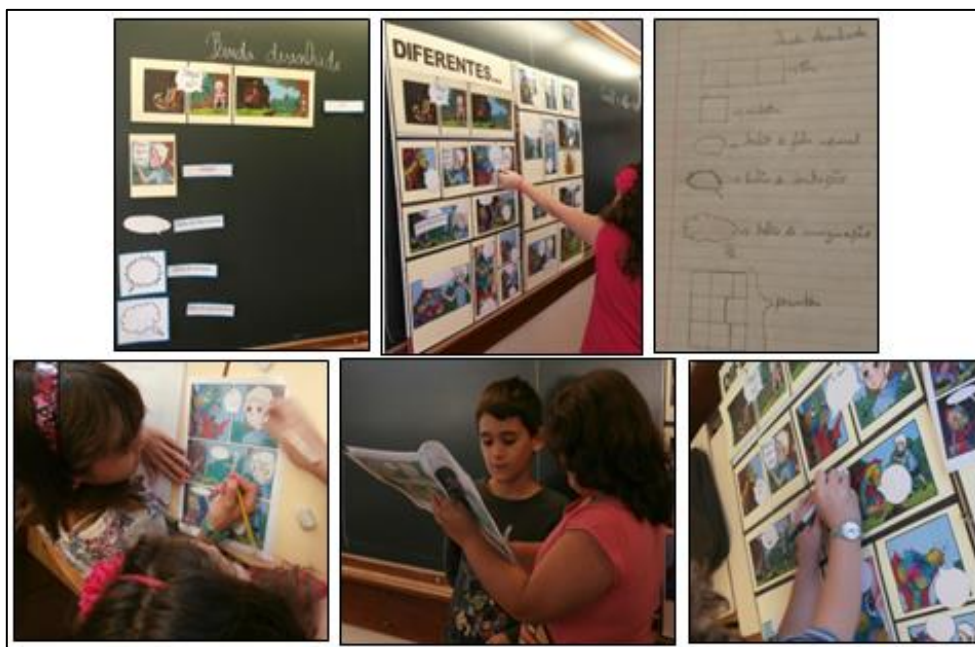
A Banda Desenhada (BD) foi também um tipo de texto trabalhado (ver Apêndice 11), sendo que sua introdução emergiu de um diálogo sobre o fim de semana, no qual foram levantadas questões aos alunos sobre os hábitos de leitura e sobre os tipos de histórias que tinham, no qual um aluno referenciou a BD indicando as suas características. Posteriormente,

explorou-se uma BD incompleta (ver figura 31), com objetivo de ser os próprios alunos a preenchê-la num momento posterior. A mesma, por apresentar-se em:

grande formato com cores apelativas e com algumas das partes constituintes destacáveis, captou o interesse geral para a dinamização da atividade. Aquando da legenda, os alunos conseguiram estabelecer uma associação entre os nomes (também em material destacável) e as diferentes partes destacáveis da BD. As dúvidas nesta atividade incidiram sobretudo na identificação da prancha. O registo síntese, feito em colaboração com os alunos, permitiu verificar que os alunos sabiam já quais os elementos constituintes das BD's. No preenchimento da BD os pares mostraram-se muito empenhados e envolvidos, havendo uma discussão de ideias, resultando na escrita de histórias muito criativas. Este tipo de atividade evidenciou ser muito rico pois permite aos alunos desenvolver capacidades diversas, a nível da escrita, da oralidade, da imaginação e da criatividade. Pelo facto de cada par ter de avaliar os restantes, houve uma maior atenção aquando da leitura das diferentes BD's, pelo que envolver as crianças na avaliação revelou ser uma mais-valia em vários sentidos.

RP, 15 de outubro de 2012

Figura 31. Fotografias das atividades inerentes ao estudo da BD.



Este tipo de atividade potenciou o desenvolvimento de diversas aprendizagens, correspondendo aos objetivos do programa pois, é fundamental que se promovam atividades que possibilitam o desenvolvimento de competências ligadas ao domínio do modo oral, que envolvam a compreensão e a expressão oral, assim como, o domínio do modo escrito que estabelece uma relação com a leitura e a expressão escrita.

A exploração de uma lenda e das suas características foi também concretizada, sendo trabalhados os adjetivos numerais através da mesma (ver Apêndice 13). Verificou-se que:

dois alunos evidenciaram saber o que eram lendas, quando questionados inicialmente, os quais explicaram à restante turma com sucesso. O registo no quadro do que são as lendas foi efetivado através do envolvimento e participação da turma, o que fez-nos ver que o diálogo promovido teve um resultado positivo.

RP, 17 de outubro de 2012

Numa perspectiva de diversificar e complexificar as atividades optou-se, nos exercícios de interpretação escrita da lenda, por apresentar as respostas para as quais os alunos deveriam elaborar as questões. Inicialmente verificou-se nos alunos:

alguma confusão e dificuldade pelo que foi feita a primeira em conjunto... O empenho dos alunos foi visível, tendo estes, na sua maioria, conseguido elaborar questões adequadas às respostas. No que concerne aos adjetivos, verificou-se que a maior parte da turma tinha já assimilado os adjetivos abordados anteriormente conseguindo identificá-los e dar outros exemplos. Relativamente aos introduzidos na aula, houve alguma dificuldade em fazer com que as palavras representativas dos adjetivos numerais assumissem essa função nas frases. O facto de ter sido pedido a cada aluno para ler as suas frases permitiu identificar os erros e corrigi-los.

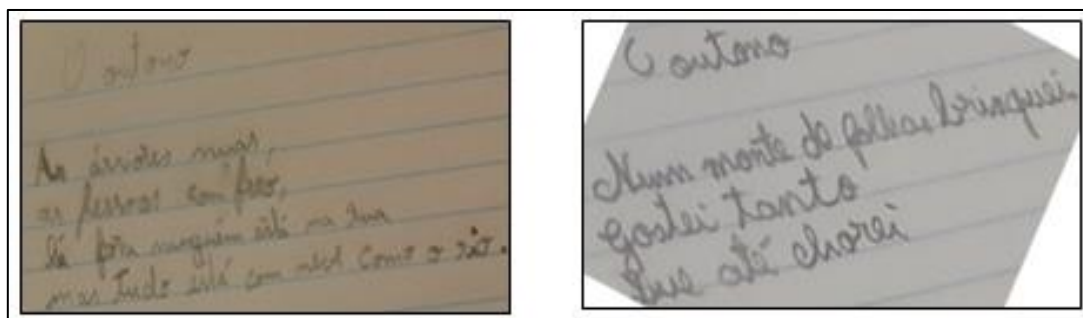
RP, 17 de outubro de 2012

Para a abordagem dos verbos partiu-se da exploração de dois poemas (ver Apêndice 15 de outubro). Iniciou-se esta temática com a exploração das características dos poemas, através de um diálogo com a turma, no qual se presenciou, novamente, a partilha de conhecimentos entre os alunos, potenciando a construção de uma aprendizagem mútua e significativa. Posteriormente foram analisados dois poemas e, no seguimento, cada aluno elaborou um poema individualmente (ver figura 32). No geral:

a turma soube identificar as características de cada poema, bem como interpretar a mensagem que os autores pretendiam transmitir... Ter-se permitido que cada aluno lê-se em voz alta o poema elaborado, facilitou a identificação dos alunos que apresentam dificuldades na criação deste tipo texto... é de salientar, que cerca de 5 alunos apresentam lacunas neste âmbito.

RP, 23 de outubro de 2012

Figura 32. Fotografia de dois poemas elaborados pelos alunos.



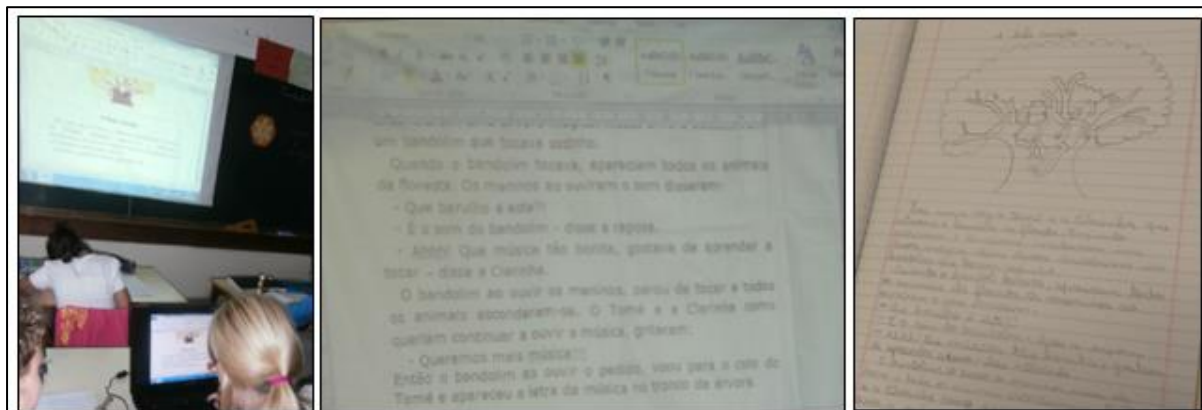
A turma mostrou grande implicação e envolvimento na elaboração dos seus poemas e posterior leitura. A leitura revelou-se extremamente importante pois, serviu para que alguns percebessem e corrigissem a existência de alguns erros inerentes à coerência textual. Através da observação dos poemas elaborados constatou-se que alguns alunos apresentavam vários erros ortográficos, os quais se procurou que fossem eles, com a nossa orientação, a identificar e corrigir. Assim sendo, o apoio individual dado a cada aluno pelo par pedagógico e pela própria professora cooperante, revelou-se uma estratégia adequada e necessária. No que concerne aos verbos, foi benéfico solicitar que as crianças os reconhecessem e os identificassem nos seus poemas, tarefa realizada com sucesso pela maioria dos alunos.

Ao distanciar-se reflexivamente sobre os trabalhos realizados pelos alunos e considerando que alguns revelavam constantemente erros na escrita e na estruturação coerente de frases, promoveu-se, no âmbito da abordagem do discurso direto e indireto, a construção de um diálogo coletivo, de modo a envolver a turma num trabalho de texto (ver Apêndice 16). A construção deste, em suporte *Word* (ver figura 33), foi concretizada por todos os alunos e partiu da visualização de uma imagem, que deu título à história. A estratégia:

revelou ser muito positiva pois houve um envolvimento de todos. Denotou-se que alguns alunos evidenciaram algumas dificuldades na estruturação do texto e na escrita correta de algumas palavras, sendo necessário o auxílio da turma. A cooperação e a entreaajuda foram evidentes, resultando na concretização de um diálogo bem estruturado e criativo. No que concerne à diferenciação entre discurso direto e indireto, foi verificado que a grande maioria revela algumas dificuldades na sua distinção e escrita, requerendo trabalho contínuo da temática em aulas futuras.

RP, 24 de outubro de 2012

Figura 33. Fotografias da elaboração do diálogo coletivo.



Desta atividade emergiu um diálogo que envolveu a participação de todos os alunos. Tal possibilitou que estes se consciencializassem e resolvessem interactivamente as suas dificuldades na construção do texto, que incidiam essencialmente na estruturação das ideias e na ortografia. Assim, os alunos foram levados a analisar e a refletir sobre o seu próprio trabalho, expressando as suas ideias e debatendo quais os recursos gramaticais seriam mais profícuos para a construção de textos coerentes e estruturados, dotados de pontuação correta e de ausência de erros de ortografia. Um processo de cooperação e entreaajuda na realização e, conseqüente, revisão do texto foi sentida, traduzindo numa experimentação poderosa para o desenvolvimento de aprendizagens.

Os alunos mostraram-se muito participativos e envolvidos na maioria das atividades propostas e, embora evidenciassem algumas dificuldades nos diferentes conteúdos, mostraram sempre grande empenhamento e motivação em querer aprender.

Dinamizou-se diferentes momentos de leitura, de modo a cativar e motivar as crianças para os textos e para a leitura. Foram oferecidos diversos gêneros literários, desde a fantasia ao real, os quais contribuíram certamente para amplificar a competência discursiva e textual dos alunos, ao nível da compreensão e produção (Reis, et al., 2009). Acredita-se, cada vez mais e concordando com a perspectiva de Alçada (2005), que a escola e, sobretudo os docentes, devem proporcionar aos seus alunos momentos de leitura motivadores que provoquem e/ou fortaleçam o gosto pela leitura, incitando a aquisição de hábitos de leitura e o desenvolvimento da literacia.

A elaboração de textos, individual ou em grupo, foi uma mais-valia pois, e de acordo Reis, et al. (2009), este tipo de atividades promovem uma melhoria progressiva da escrita resultante da interiorização de regras e procedimentos inerentes à estruturação e coerência dos textos.

#### *Avaliação.*

Considerando os objetivos delineados no processo de planeamento no âmbito desta área disciplinar e as inferências recolhidas, apresenta-se seguidamente a avaliação global da turma concretizada (ver quadros 4 e 5).

*Quadro 4. Seção 1 da Avaliação global da turma na área do Português.*

Temas	Inferências Avaliativas
<p><b>Compreensão e Expressão do Oral</b>  - <i>Escutar para aprender e construir conhecimentos</i>  - <i>Falar para aprender</i>  - <i>Participar em situações de interação oral</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A turma revelou uma grande capacidade de atenção ao que ouve.</li> <li>- Apresentaram facilidade em apropriar-se de novas palavras e em identificar informações essenciais contidas nos textos lidos. Os alunos mais participativos, demonstraram grande capacidade em fazer recontos orais de histórias, mencionando os seus momentos principais, as suas personagens, o espaço e o tempo em que decorre a ação; interpretar poemas, descodificando a mensagem que o autor pretende transmitir.</li> <li>- No que diz respeito à compreensão de enunciados orais usados no esclarecimento das diversas atividades, os alunos, na geral, evidenciaram grande facilidade.</li> <li>- Apresentavam um vocabulário simples e limitado, evidenciando um baixo grau de formalidade. O surgimento de novos vocábulos suscitou, por parte dos alunos, curiosidade e interesse, levando-os logo a questionar o seu significado.</li> <li>- Metade da turma demonstrou facilidade em identificar o tipo de texto aquando da sua audição, bem como, a sua intencionalidade.</li> <li>- No que se refere à partilha de conhecimentos e informações através do oral, três alunos evidenciaram lacunas, apresentando um discurso pouco perceptível em determinados momentos.</li> <li>- Denotou-se um respeito mútuo nos momentos de diálogo, os alunos esperavam pela sua vez de falar e intervinham acrescentando informações pertinentes e contextualizadas.</li> </ul>

Quadro 5. Seção 2 da Avaliação global da turma na área do Português.

Temas	Inferências Avaliativas
<b>Leitura</b> - <i>Ler para aprender</i>	- São alunos muito participativos aquando da solicitação para a leitura. - Existem discrepâncias significativas neste âmbito, existindo alunos que apresentam uma leitura fluente, dotada de entoação e expressividade e, por outro lado, alunos que mesmo lendo as palavras corretamente, não apresentam a mesma fluência. - É de referir que a aluna com NEE não conseguiu seguir a leitura dos textos de forma individualizada, requerendo a orientação constante do adulto. Apresentou uma leitura vagarosa e silábica.
<b>Escrita</b> - <i>Escrever para aprender</i> - <i>Escrever em termos pessoais e criativos.</i>	- A escrita dos alunos, à exceção de dez crianças, apresentou muitos erros ortográficos e falhas a nível da pontuação. Em determinados casos constatou-se, inclusive, falta de coerência na redação dos textos. Porém, é de salientar o elevado grau de criatividade e imaginação manifestado pela turma. - No que concerne à elaboração de textos, verificou-se dificuldades na organização das ideias e respetiva estrutura por parte de metade dos alunos. - Oito dos alunos dos apresentaram dificuldades na deteção do erro, bem como na sua correção quando solicitado.
<b>Conhecimento explícito da Língua</b> - <i>Plano fonológico</i> - <i>Plano morfológico</i> - <i>Plano das classes das palavras</i>	- Embora na leitura coexistissem falhas a nível da entoação, verificou-se que a maioria dos alunos reconheceram os sinais de pontuação, os tipos de frase a eles associados e consequente a entoação a dar, simplesmente não aplicam. - Os alunos, à exceção de três, cumpriram as normas regulares de flexão ao nível dos nomes e verbos. - Cinco alunos definiram, identificaram e utilizaram fácil e adequadamente determinantes, pronomes, adjetivos e verbos. No que se refere aos determinantes, pronomes e adjetivos, as dificuldades recaíram essencialmente na classificação destes dentro de cada classe (identificavam uma palavra como sendo determinante, porém não sabiam se é possessivo por exemplo).

### ***A intervenção pedagógica na área do Estudo do Meio.***

A intervenção pedagógica no âmbito do Estudo do Meio envolveu temas de dois blocos distintos, “à descoberta de si mesmo” e “à descoberta dos outros e das instituições”, integrando o desenvolvimento de diversas atividades, sobretudo, realizadas em grupo. À semelhança do que decorreu nas outras áreas do saber, fomentou-se vários momentos de diálogo coletivo, com o intuito de compreender e partir dos conhecimentos prévios dos alunos pois:

todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas (ME, 2004, p.101).

Iniciou-se a prática pedagógica com a revisão dos ossos do esqueleto humano e dos músculos (ver Apêndices 2 e 3).

O estudo dos ossos partiu de uma discussão sobre uma frase retirada do texto trabalhado no Português, da qual emergiram conhecimentos sobre o tema:

promover um diálogo sobre a frase retirada do texto... permitiu iniciar o Estudo do Meio naturalmente, estando todas as crianças envolvidas e atentas. A turma mostrou-se muito participativa, intervindo com

comentários oportunos e devidamente contextualizados. Evidenciaram conhecer as funções do esqueleto humano, as quais nomearam.

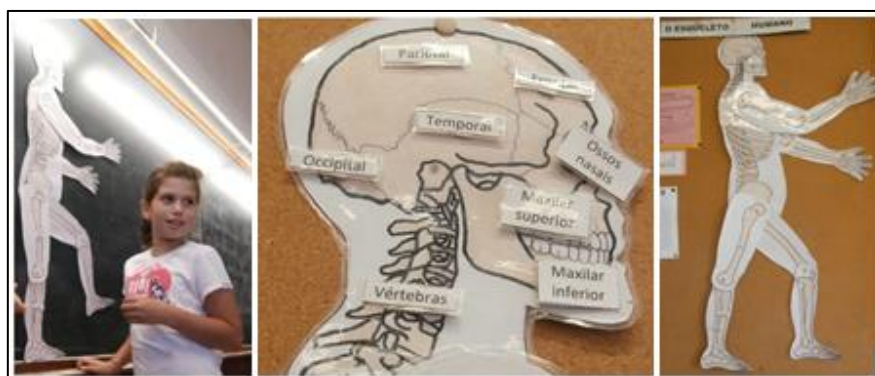
RP, 24 de setembro de 2012

Posteriormente, procurou-se que os alunos enumerassem nos colegas alguns ossos do corpo humano, porém foram evidentes as dificuldades. A opção de construir e levar para a sala um cartaz ilustrativo do esqueleto humano (ver figura 34) que foi legendado pelos alunos obteve um resultado positivo:

uma vez que apresentava dimensões reais captou o interesse e a curiosidade de todos alunos para a atividade e facilitou a consolidação dos conhecimentos. A maior parte dos alunos evidenciou dificuldades na identificação dos ossos no esqueleto humano porém, ao se ter permitido que os alunos se ajudassem uns aos outros resultou na legenda completa dos ossos do esqueleto.

RP, 24 de setembro de 2012

Figura 34. Fotografias do cartaz ilustrativo do esqueleto humano.



Perante as dificuldades dos alunos em identificar os ossos do esqueleto humano, tornou-se pertinente afixar o referido molde na sala pois, desse modo, as crianças puderam contatar com o mesmo regularmente, deparando-se com o nome dos ossos o que levou a uma progressiva assimilação do conhecimento.

Relativamente aos músculos optou-se, partindo do texto trabalhado no âmbito do Português, por questionar a turma sobre o que um canguru necessitava para saltar o que gerou um diálogo argumentativo entre os alunos, no qual foram referenciados os ossos e os músculos, potenciando-se assim uma revisão da aula anterior. Ao diálogo, seguiu-se a visualização de um vídeo, na qual:

os alunos mostraram curiosidade e atenção... A utilização deste, que continha imagens reais, abriu espaço para um momento de partilha de ideias e comentários acerca do mesmo, iniciando-se o estudo dos músculos de uma forma didática e significativa.

RP, 25 de setembro de 2012

Ao observar o vídeo, as crianças reconheceram logo como sendo o coração porém, nem todas o identificaram como músculo pelo que, o estabelecimento do diálogo coletivo foi

essencial para esclarecer as dúvidas. Concomitantemente, a partir da exploração do *PowerPoint* continuou-se um diálogo interativo com as crianças, que permitiu a exploração do tema partindo dos seus conhecimentos prévios. Foram várias as questões levantadas, às quais as crianças foram dando resposta, evidenciando já a assimilação dos conhecimentos. Não foi difícil gerir a participação dos alunos pois, estes mostraram-se conscientes de que todos teriam oportunidade para intervir se respeitassem a vez de cada colega. Inculir o desenvolvimento de aprendizagens assentes na interação oral entre os alunos revelou-se uma estratégia adequada para o desenvolvimento de aprendizagens nesta turma. O recurso às TIC foi, igualmente, profícuo e gerador de motivação e interesse em todas as crianças essencialmente, porque foram apresentadas imagens reais.

A prevenção de incêndios, a exposição solar e os sismos correspondem a temas também abordados ao longo da intervenção pedagógica. Aquando das introduções respetivas promoveu-se sempre um diálogo coletivo de modo a aferir os conhecimentos prévios dos alunos sobre as temáticas, no qual a turma participou voluntariamente proferindo comentários pertinentes e contextualizados, alguns dos quais apresentados no quadro 6.

*Quadro 6.* Conhecimentos prévios dos alunos obtidos aquando dos diálogos coletivos.

<b>Inferências dos alunos – diálogos coletivos</b>	
<b>Prevenção de incêndios</b>	<p>“Os incêndios são perigosos e podem destruir a vida dos seres vivos na Terra.” (L.S9anos)</p> <p>“As pessoas podem evitar os incêndios se limparem as serras.” (M.A. 9 anos).</p> <p>“Todos podemos ajudar a prevenir incêndios, se informarmos as pessoas dos perigos dos incêndios.” (F.J.10 anos)</p>
<b>Exposição solar</b>	<p>“O sol pode ser prejudicial se não tivermos os cuidados necessários.” (D.W 9 anos)</p> <p>“É importante usar protetores solares e bonés quando estamos ao sol.” (A.M 9 anos)</p> <p>“O sol queima e pode provocar queimaduras na pele.” (J.V. 9 anos)</p>
<b>Sismos</b>	<p>“ Quando dá um sismo devemos colocar-nos em lugares seguros.” (L.N. 10 anos)</p> <p>“ Os sismos fazem a terra vibrar.” (GR. 9 anos)</p> <p>“Os lugares mais seguros são debaixo das entradas das portas.” (J.G. 9 anos)</p>

Participar destas intervenções faz-nos compreender efetivamente o quão importante é considerar os conhecimentos prévios dos alunos, que permitem o desenvolvimento coerente e significativo do conhecimento.

Destaca-se no âmbito da prevenção de incêndios (ver Apêndice 5), o facto de se ter optado pela exploração de notícias alusivas aos incêndios ocorridos na ilha recentemente pois, gerou muito interesse e curiosidade nos alunos, potenciando um diálogo construtivo sobre a temática. Porém, deparou-se com uma limitação nesta atividade pois:

teria sido mais proveitoso, a nível de interpretação, ter distribuído por todos os alunos uma cópia das mesmas, pois desse modo, não haveria necessidade de que a mesma notícia fosse passada de aluno em aluno, havendo um maior acompanhamento da leitura.

Refletindo sobre o sucedido, pensou-se que seria ainda mais profícuo solicitar aos alunos a pesquisa sobre os incêndios ocorridos na ilha contudo, saliente-se que o tema foi abordado numa segunda-feira, não permitindo fazer o pedido atempadamente. Assim, e de modo a incentivar nos alunos atitudes de pesquisa, solicitou-se que em casa investigassem sobre os perigos inerentes à exposição solar para posterior discussão coletiva (ver Apêndice 6). A estratégia revelou-se extremamente positiva:

tendo os alunos pesquisado e evidenciado vários conhecimentos sobre a temática. Tal levou a uma discussão de ideias e simultaneamente uma partilha de conhecimentos... Pelo facto de ser uma turma extremamente participativa e interessada, os diálogos promovidos revelam ser essenciais para o desenvolvimento de verdadeiras aprendizagens, onde os conhecimentos prévios são valorizados. Porém, denotou-se que alguns alunos apresentam dificuldades em sintetizar o conhecimento que encontraram, pelo que quando lhes foi dada a oportunidade de mostrarem a sua pesquisa mostraram-se um pouco confusos.

RP, 2 de outubro de 2012

Com esta atividade, verificou-se que seria necessário fomentar atividades nesta turma que exigissem dos alunos a capacidade de sintetizar conhecimentos, algo concretizado aquando da realização de um projeto, que será explanado posteriormente.

No estudo dos sismos salienta-se a exploração de um *PowerPoint* uma vez que:

traduziu-se numa atividade dinâmica onde o envolvimento dos alunos na discussão da temática foi uma constante. O facto de a apresentação contemplar imagens e vídeos reais contribuiu igualmente, para uma aprendizagem significativa. Verificou-se que os alunos, compreenderam o que são sismos e ficaram consciencializados sobre os modos de atuar no caso dos mesmos ocorrerem.

RP, 8 de outubro de 2012

A utilização de um vídeo sobre um facto verídico da ocorrência de um sismo, permitiu aos alunos estruturarem o seu conhecimento com base no concreto. Constituiu um momento atrativo e motivador de aprendizagem.

As regras de primeiros socorros foi uma temática abordada (ver Apêndice 7). Visto que hoje em dia, é fundamental que as crianças apresentem-se devidamente consciencializadas para os perigos à sua volta e, simultaneamente, para os modos de atuar nessas situações, achou-se pertinente convidar duas enfermeiras para dinamizar esta temática. Estas aceitaram o convite e promoveram uma pequena sessão dividida em duas partes: um debate argumentativo com a turma recorrendo a uma apresentação em *PowerPoint* e uma parte prática referente aos modos de atuar em caso de engasgamento (ver figura 35).

Figura 35. Fotografias da sessão de sensibilização dinamizada pelas enfermeiras.



Esta opção de desenvolver a temática pelas profissionais de saúde:

provocou um grande entusiasmo, interesse e participação da turma no seu todo. Os alunos envolveram-se voluntariamente, no debate no qual aproveitaram para expor algumas situações vivenciadas e também para levantar algumas questões inerentes ao tema. A parte prática apresentou-se como uma atividade extremamente rica e significativa que permitiu a aquisição de conhecimentos a partir da experimentação. Nesta atividade foi possível verificar grande cooperação e ajuda entre os alunos, havendo uma partilha de conhecimentos apreendidos. Deste modo, denotamos que o convite de profissionais exteriores à escola para o desenvolvimento de determinadas temáticas, neste caso os primeiros socorros, consistiu numa motivação natural traduzindo-se em uma aprendizagem significativa.

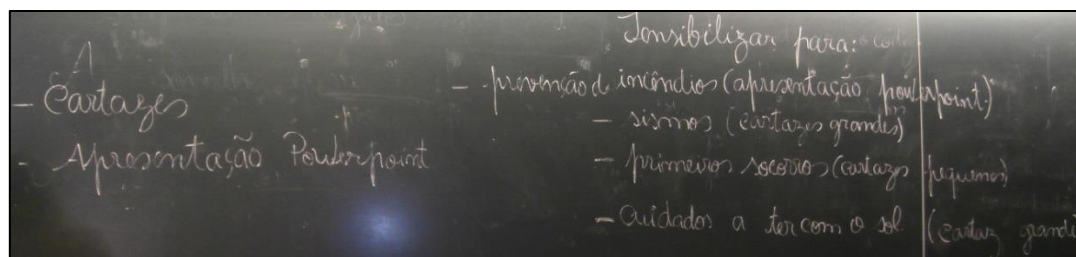
RP, 3 de outubro de 2012

Integrou um momento extremamente agradável e profícuo que ofereceu às crianças conhecimentos significativos e, sem dúvida, duradouros pelo que, o envolvimento da comunidade traduziu-se numa mais-valia para o desenvolvimento da aprendizagem desta temática. Uma das alunas evidenciou a sua satisfação por este momento, realizando um desenho sobre os conhecimentos adquiridos.

Os alunos evidenciaram gosto pelas temáticas acima mencionadas (incêndios, radiação solar, sismos e regras de primeiros socorros) e mostraram-se conscientes de que são temas de interesse comum sendo que, um dos alunos referiu “vou partilhar o que tenho aprendido com os meus irmãos, eles vão interessar-se de certeza (L.N. 9 anos)”. Perante esta situação e, tendo em consideração as dificuldades que alguns alunos evidenciaram em sintetizar os conhecimentos, fomentou-se o desenvolvimento de um projeto com a turma, onde se dedicou um tempo próprio para a sua realização e auxiliou-se todo o trabalho dos alunos (Niza, 1998). O objetivo deste remeteu para a síntese das aprendizagens desenvolvidas e, posterior sensibilização uma vez que teve como finalidade a apresentação a uma outra turma de 4.º ano.

Numa primeira fase (ver Apêndice 9) a turma envolveu-se efetivamente na fase do planeamento do qual emergiu a delimitação de grupos e planificação das tarefas a seguir (ver figura 36).

Figura 36. Registo das ideias dos alunos para o planeamento do projeto a desenvolver.



A turma optou pela realização de cartazes e uma apresentação em *PowerPoint*, delineando desde logo os materiais que iriam necessitar, assim como os grupos de trabalho. Mostraram-se muito responsáveis e cooperantes entre si dividindo tarefas e discutindo ideias de forma crítica e civilizada. Porém, é de destacar que deparou-se com uma situação inesperada pois uma aluna, que apresenta níveis de aprendizagem muito bons ter pedido “professora, posso fazer o trabalho sozinha?” (M.A, 9 anos) Perante esta situação, procurou-se estabelecer um diálogo com a aluna de modo a perceber o porquê da sua atitude e ao mesmo tempo incentivá-la a integrar-se num dos grupos, algo que se concretizou. Apesar de ser uma aluna inteligente, com resultados muito bons contudo, mostra-se pouco sociável e cooperativa. Assim, este tipo de trabalho revelou-se rico, fomentando a socialização, a cooperação e o trabalho em equipa tendo a aluna, se integrado bem na execução do trabalho.

Após a fase do planeamento os alunos envolveram-se em pesquisas por temas, de modo a complementar o seu conhecimento (internet e livros), passando posteriormente à execução dos cartazes e do PowerPoint, no caso de um grupo em particular. A prossecução dos trabalhos decorreram ao longo de várias aulas (ver figura 37) onde se denotou que:

os alunos mostraram-se muito responsáveis, trabalhadores e cooperativos entre si, fazendo a divisão de tarefas para o melhor funcionamento do trabalho. Porém, constatou-se com este trabalho, que é imprescindível a orientação do adulto.

RP, 10 de outubro de 2012

Figura 37. Fotografias dos alunos a realizar o projeto.



É de destacar que o grupo que realizou o trabalho em suporte *PowerPoint*, teve oportunidade de se envolver na pesquisa na internet constantemente, usufruindo da vasta

informação lá existente sempre que se deparavam com alguma dúvida. Salienta-se ainda, que o grupo que trabalhou as regras de primeiros socorros lembrou-se de enriquecer os seus cartazes com fotografias reais, solicitando-nos as que foram tiradas no dia da visita das enfermeiras à sala, mostrando-se conscientes de que seriam um bom recurso e facilitaria a posterior apresentação.

O trabalho de equipa, baseado na cooperação e interajuda, concretizado entre os alunos, a professora cooperante e o par pedagógico traduziu-se numa mais-valia no desenvolvimento da atividade, onde foram respeitadas as ideias dos alunos e os seus ritmos de trabalho. É de salientar porém que, a comunicação dos trabalhos à outra turma não foi presenciado por nós pois:

os alunos questionaram se poderiam apresentar na aula seguinte os trabalhos, pedido ao qual nós e a docente titular acedemos de modo a não haver novamente um quebra entre a conclusão e apresentação.

RP, 17 de outubro de 2012

Assim sendo, a apresentação dos trabalhos decorreu numa quinta-feira sem a nossa presença na sala. Os alunos terminaram e prepararam a apresentação dos projetos numa quarta-feira, apoiados por nós, apresentando-os na quinta-feira seguinte contando apenas com o auxílio da professora cooperante. Tendo em conta as informações transmitidas por esta, foi um momento rico, onde os alunos evidenciaram grande responsabilidade e autonomia, conseguindo apresentar a informação essencial e dar respostas às perguntas feitas pelos colegas. Porém, e tendo em conta que foi a primeira vez que a turma envolveu-se num trabalho assim, mostraram pouca organização na apresentação pelo que, referiu que investirá mais neste tipo de atividade. Os cartazes foram afixados nos placares existentes numa das paredes da escola.

Terminado o trabalho em projeto, deu-se início à abordagem de conteúdos inerentes ao bloco dois de Estudo do Meio.

Aproveitando um texto trabalhado em Português sobre o meio local – mais especificamente sobre igreja de São Roque – questionou-se os alunos sobre que outras instituições conheciam e, posteriormente, promoveu-se um diálogo alicerçado por um conjunto de perguntas e respostas sobre os modos de obter informações sobre essas instituições (ver Apêndice 14). A estratégia facilitou:

a exploração dos diferentes meios de investigação para a recolha de informação... Alguns alunos conseguiram enumerar os livros, os jornais, e a internet porém, alguns alunos necessitaram do auxílio do docente sendo que as questões colocadas traduziram-se em pistas que permitiram à turma atingir os conhecimentos previstos.

RP, 22 de outubro de 2012

Mais uma vez desenvolveu-se uma temática com base num diálogo argumentativo onde o envolvimento da turma foi geral e voluntário. Os alunos mostraram-se muito participativos e implicados, partilhando os seus pensamentos e ideias sobre o assunto, o que exige uma comunicação clara para que todos compreendam. Revelou-se uma estratégia adequada à turma que permitiu o desenvolvimento do conhecimento de um modo ativo e construtivo.

De modo a que as crianças adquirissem e compreendessem os conceitos históricos, foi desenvolvida uma atividade a pares de pesquisa ao dicionário (ver Apêndice 15) de palavras contidas num pequeno texto alusivo à temática (ver figura 38). A estratégia foi:

muito positiva para os alunos, uma vez que partiram à descoberta dos seus significados, ou seja, foram aprendizes ativos na construção do seu próprio conhecimento. O facto da atividade ser desenvolvida a pares permitiu os alunos discutirem sobre os significados encontrados, escolhendo nos que possuam mais do que um, o significado correto.

RP, 23 de outubro de 2012

Foi uma atividade significativa que envolveu não apenas a pesquisa mas o saber utilizar o dicionário, algo que os alunos revelaram grande facilidade. É de destacar a grande satisfação da turma pela realização de atividades em grupo, envolvendo-se num processo de aprendizagem mútua e cooperada.

Por fim, destaco a realização do jogo didático sobre os conhecimentos adquiridos sobre história, que pressupunha a revisão dos conteúdos abordados. Neste, realizado a pares, foi distribuído por cada par dois cartões com questões, às quais deveriam dar resposta e, quem tivesse mais respostas corretas ganharia o jogo (ver figura 39). Neste:

os pares empenharam-se e implicaram-se em toda a atividade. Perante as dificuldades evidenciadas por alguns alunos, o ter-se permitido a consulta dos registos feitos no caderno facilitou a boa prossecução do jogo, fazendo com que estes se mantivessem interessados na atividade. Através do lúdico, as crianças envolveram-se num estudo de revisão sobre os conteúdos.

RP, 30 de outubro de 2012

*Figura 38.* Realização do jogo do conhecimento.



*Figura 38.* Fotografias de um par a efetuar a pesquisa.



O caráter lúdico da atividade motivou toda a turma para o processo de estudo e revisão de conceitos pretendido.

Todas as atividades e estratégias aplicadas neste âmbito adequaram-se a esta turma, denotando-se sempre um envolvimento e implicação geral. Os trabalhos em grupo e os diálogos coletivos traduziram-se em momentos de verdadeira aprendizagem mútua onde as crianças, de um modo voluntário na sua grande maioria, partilharam e explicaram os seus conhecimentos. A turma evidenciou um comportamento adequado em todas as atividades, mostrando respeito pela vez e pela opinião dos colegas. Sempre que necessário, procuravam corrigir ou, simplesmente, completar ideias uns dos outros.

### *Avaliação.*

Atendendo às inferências recolhidas no decurso da intervenção pedagógica inerente à área curricular de Estudo do Meio e aos objetivos predefinidos, é exposto seguidamente a avaliação global (quadro 7).

*Quadro 7. Avaliação global dos alunos na área curricular do Estudo do Meio.*

<b>Blocos</b>	<b>Inferências Avaliativas</b>
<b>1- À descoberta de si mesmo</b> <i>O seu corpo:</i> - Os ossos - Os músculos <i>A segurança do seu corpo:</i> - Radiação Solar - Primeiros socorros - Incêndios - Sismos	- No que concerne ao estudo dos ossos, a turma evidenciou algumas dificuldades na identificação destes nas atividades desenvolvidas inicialmente. Porém, ao longo das aulas quando questionados acerca do tema, constatou-se que muitos dos alunos já haviam assimilado o nome, a localização dos ossos no corpo humano bem como as suas funções, reconhecendo a sua importância. -No que concerne ao estudo dos músculos constatou-se aprendizagem efetiva do tema pela turma em geral, reconhecendo a sua existência e funções. -No âmbito da temática relativa à segurança do corpo, nomeadamente, os cuidados a ter com a exposição solar, regras de primeiros socorros e conhecimento de regras de prevenção de incêndios e de segurança antissísmicas, deparámo-nos com resultados bastante positivos. A turma no geral soube enumerar medidas básicas de primeiros socorros, bem como, regras preventivas a nível dos incêndios e de segurança no caso dos sismos. Isto prende-se, provavelmente, com o facto de estes conteúdos fazerem parte da cultura geral dos alunos, o que facilitou o seu desenvolvimento e assimilação.
<b>2- À descoberta dos outros e das instituições</b> <i>O passado do meio local</i> - Fontes orais, documentais e históricas; - Vocabulário histórico; <i>Passado Nacional</i> - O século	- A turma evidenciou conhecer algumas instituições do seu meio local. - Inicialmente foi necessário o auxílio do adulto no sentido de orientar as crianças para a definição e enumeração de fontes orais, documentais e históricas. Através de um levantamento gradual de questões, que gerou o desenvolvimento de um debate, o docente fez com que os alunos conseguissem alcançar os objetivos pretendidos. Após o desenvolvimento desta temática, constatou-se que 15 alunos souberam identificar a função das fontes abordadas, dando exemplos. -Os alunos mostraram saber o que é um friso cronológico, contudo alguns mostraram dificuldades em construir um exemplar. -No que se refere ao estudo do século verificou-se que os alunos assimilaram que esta era a unidade de tempo utilizada no estudo da história. No que respeita à identificação dos séculos de determinados anos e vice-versa, constatou-se que os alunos que detinham bons resultados a nível matemático apresentam mais facilidade neste âmbito.

### *A intervenção com a comunidade.*

Envolver a comunidade nas atividades desenvolvidas integrou um dos objetivos do estágio. Além da sessão dinamizada pelas enfermeiras no âmbito do Estudo do Meio, promoveu-se uma atividade envolvendo as famílias e outra envolvendo as famílias e demais comunidade educativa, as quais são expostas seguidamente.

### *Elaboração de uma gramática em família.*

Na sequência da abordagem dos conteúdos programáticos alusivos aos adjetivos e advérbios, verificou-se que os alunos apresentavam grandes dificuldades em classificá-los quanto ao grau devido, em parte, à falta de estudo autónomo, algo que foi confirmado pela professora cooperante. Numa das reflexões conjuntas com a professora cooperante, a mesma referiu que a grande maioria das crianças não tinham hábitos de estudo em casa e, concomitantemente, não usufruíam de apoio das famílias nesse âmbito.

Numa das aulas em que se trabalhou os determinantes, perante a emergência de dificuldades na sua classificação, sendo uma aula de revisão, promoveu-se um diálogo com os alunos, questionando-os se estudavam em casa. Muitos, mesmo não o fazendo, disseram que sim inicialmente porém, ao longo da conversa acabaram por admitir que não o faziam. Procurou-se então, numa pequena discussão, alertar os alunos para a importância do estudo autónomo em casa, envolvendo-os num diálogo argumentativo. Foi então que surgiu, por parte de uma aluna, a ideia de poder ser feito exercícios em casa, como que um dossier de português. Em conjunto, analisou-se essa ideia e, no fim, ficou acordado que em casa, todos os alunos deveriam construir uma gramática gradualmente com a ajuda dos seus familiares (pais, irmãos, avós, etc). Seria uma atividade a desenvolver ao longo do ano, no sentido de sintetizar todos conteúdos abordados na área do Português, facilitando posteriormente o seu estudo. O facto de se propor o envolvimento das famílias nessa atividade foi propositado, na tentativa de inculcar e encorajar os pais a participar e, igualmente se envolverem na aprendizagem dos filhos.

Para a realização das gramáticas, optou-se por distribuir por cada aluno um conjunto de folhas soltas, as quais deveriam organizar e formar a sua gramática. Numa primeira fase arranjar uma capa livremente e posteriormente enriquecendo as suas gramáticas com os conteúdos abordados na aula. Passado uma semana, alguns alunos trouxeram para a sala a sua gramática com capa e já com algum conteúdo. Perante esta situação, de modo a valorizar o

trabalho e o esforço destes alunos, optou-se por mostrar/divulgar à turma o trabalho dos colegas de modo a incentivá-los a fazerem as suas também.

Constatou-se de facto que, na sua maioria, o objetivo de envolver os pais concretizou-se, resultando na construção de gramáticas esteticamente bonitas e, enriquecidas a nível de organização e apresentação de conteúdos (ver figura 40).

Figura 40. Fotografias das gramáticas construídas por três alunos.



Outros alunos necessitaram de incentivo constantemente. Uma das alunas do 4.º fez, inclusive duas gramáticas pois, a primeira fez sozinha, sem pedir a ajuda dos pais, e de uma forma pouco cuidada. No dia depois de ter mostrado essa primeira gramática, a aluna chegou à sala com um recado da sua mãe para nós estagiárias, o qual referia que esta tinha realizado outra com o seu auxílio visto que, a primeira “não apresentava condições de um trabalho escolar”. Esta situação foi gratificante, pois verificou-se efetivamente o empenho, a dedicação e o interesse desta mãe pelo trabalho realizado pela educanda.

Todos os alunos acabaram fazendo e se empenhando na realização da sua gramática. Foi notório e prazeroso sentir a alegria e a satisfação de alguns alunos ao mostrar, a cada dia, as suas sínteses sobre os conteúdos abordados e, simultaneamente, referir que haviam estudado um pouco, uns sozinhos, outros com os familiares. Saliente-se ainda que, por iniciativa própria, alguns alunos expandiram esta atividade à área da matemática, realizando a cada dia exercícios e apontamentos sobre os conteúdos abordados.

*Ação de sensibilização: “Um futuro sem drogas”.*

A escola é, sem qualquer dúvida, um meio privilegiado para a concretização de atividades preventivas do uso de drogas, onde deve ser proeminente uma educação compartilhada entre escola e família. Nesta perspetiva, realizou-se em parceria com dois grupos de estagiárias, a desenvolver a prática na mesma instituição, uma ação de

sensibilização intitulada “*Um Futuro sem Drogas*” direcionada a encarregados de educação, comunidade educativa e demais interessados.

A escolha desta temática emergiu pelo facto de uma das colegas estagiárias ter presenciado uma conversa entre duas crianças que comentavam sobre o *bloom* pelo que, achou-se pertinente o desenvolvimento de uma ação de sensibilização que alertasse para os perigos das drogas legais e ilegais.

A divulgação da ação de sensibilização foi feita através da exposição de cartazes pela escola (ver Apêndice 20) e de convites específicos para os encarregados de educação de todas as turmas da instituição (ver Apêndice 21). Foram ainda concebidos, no dia da sessão, panfletos informativos sobre a temática da sessão a todos os participantes. (ver Apêndice 22)

A dinamização da sessão foi concretizada por duas representantes do Serviço de Prevenção da Toxicodependência da Região Autónoma da Madeira, a Dr.<sup>a</sup> Filipa Mendonça e a Dr.<sup>a</sup> Nazaré Freitas.

No decorrer da sessão foram elucidados os vários tipos de drogas, legais e ilegais, havendo a preocupação por partes das oradoras convidadas de salientar e alertar para os perigos inerentes ao seu consumo.

Ao longo da sessão, embora o número de pessoas presentes fosse reduzido (ver figura 41), foram colocadas diversas questões pelos participantes, às quais foram devidamente respondidas pelas especialistas.

Figura 41. Fotografias da ação de sensibilização "Um futuro sem drogas".



O desenvolvimento da ação de sensibilização decorreu satisfatoriamente porém, é de salientar que foram muito poucos os pais a assistir, o que revela pouco interesse destes por este tipo de atividades, mostrando resistência em participar nas atividades promovidas pela instituição.

*Síntese inerente às problemáticas levantadas.*

A reflexão sobre as dificuldades encontradas permitiram responder às questões levantadas, adequando e aperfeiçoando gradualmente o desenvolvimento da ação como comprovado anteriormente.

Conseguiu-se promover um trabalho diferenciado, inclusivo e integrado, através do envolvimento efetivo da aluna com NEE nas atividades dinamizadas com a restante turma, contado porém, sempre com o apoio do adulto. A diferenciação incidiu, essencialmente, na realização das mesmas atividades que a turma porém, com um nível mais simples, adequado às suas especificidades.

Trabalhar textos diversos e ricos, diversificando as formas de os apresentar motivou a turma para os momentos de leitura e posterior análise, contribuindo para o desenvolvimento do vocabulário, pela assimilação de novas palavras e, em simultâneo, para a apropriação das regras da escrita. A promoção de diferentes momentos de escrita individual, a pares e em coletivo, como por exemplo a realização de exercícios de interpretação e a escrita de diversos tipos de texto, revelaram-se essenciais para o exercício da escrita. Complementar a isto, a correção oral dos exercícios realizados pelos próprios alunos, bem como, a divulgação oral dos demais trabalhos permitiram trabalhar a expressão oral. Tudo isto contribuiu para o desenvolvimento de competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas inerentes ao estudo da língua, permitindo a amplificação do vocabulário destes alunos, assim como para a melhoria da expressão oral e escrita dos mesmos.

Tornar a Matemática uma área de interesse para esta turma, amenizando a visão complexa que os alunos possuíam da mesma, efetivou-se, basicamente, pela exploração e manipulação de materiais, integrando o lúdico nesse processo, pela interligação da matemática ao quotidiano e pelo estabelecimento de conexões matemáticas diversas.

Em todas as áreas procurou-se, sempre que se justificou, recorrer à utilização de materiais didático-pedagógicos, os quais auxiliaram a construção/estruturação do saber, pelo que ressalva-se a sua importância na aprendizagem dos alunos. É de destacar ainda as interações estabelecidas, sempre que possível, entre os conteúdos, áreas curriculares e com situações do quotidiano/ da natureza e a valorização atribuída aos conhecimentos prévios dos alunos que permitiram a exploração e amplificação lógica e coerente das aprendizagens. O envolvimento da comunidade e das famílias, nomeadamente a intervenção das enfermeiras e a realização de uma gramática em família, constituíram também fatores norteadores de uma aprendizagem mais apelativa, que resultou na elevação dos níveis de motivação e implicação.

Foi dada uma resposta aos diferentes ritmos de aprendizagens através da aplicação de diferentes estratégias, como a entrega faseada de exercícios e respetiva correção; do desenvolvimento de trabalhos em grupos, onde fomentou-se a cooperação e a interajuda, e por ter-se dado espaço das crianças realizarem as atividades propostas nas diferentes áreas curriculares. Salienta-se aqui importância da criação dos ficheiros, que foram utilizados pelos alunos nos tempos de transição de atividades.

Verificou-se assim, e de acordo com (Marques, 1983, p. 15) que, de facto, “a diversificação das motivações, métodos e estratégias é essencial para não se cair na rotina das práticas pedagógicas”, permitindo nortear um processo de ensino-aprendizagem significativo.

### **Reflexão global da intervenção pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

A reflexão aqui apresentada surge em resultado do culminar de uma primeira etapa do estágio final, a intervenção pedagógica no 1.º CEB. Esta integrou um período, embora curto, de diversas aprendizagens enriquecedoras e extremamente significativas que me fizeram crescer enquanto futura profissional.

O início da prática interventiva foi marcada por uma grande ansiedade e expectativa uma vez que seria o primeiro contato com uma turma de 4.º ano e, sobretudo, por não se ter usufruído de um período de observação que nos permitisse conhecer a turma numa perspetiva diferente, mais distanciada. Pensou-se que o mesmo iria afetar o bom desenvolvimento do trabalho que se pretendia desenvolver. Contudo, findada esta etapa considera-se que tal foi benéfico e contribuiu para uma melhor prossecução de toda a ação pedagógica. Desde o primeiro dia que se entrou na sala do 4.º1 que a turma nos encarou como professoras, dirigindo-se até nós sempre como profissionais, onde o respeito, a confiança e a empatia ganharam desde logo contornos. Através de uma interação direta e de uma boa relação com os alunos, que se foi tonificando ao longo do período de estágio, adquiriu-se um verdadeiro conhecimento da turma que permitiu adequar proficilmente as estratégias e as opções metodológicas às especificidades encontradas. Sentiu-se a profissão tal como ela é, começando a prática com um diminuto conhecimento ou seja, conhecendo apenas as características do meio e da instituição, resultante de um estudo efetuado previamente.

As opções tomadas e as estratégias utilizadas nas diferentes áreas curriculares revelaram-se apropriadas, o que se traduziu no desenvolvimento de aprendizagens significativas nos alunos. No geral, estes evidenciaram grande satisfação pela dinamização

das aulas, mostrando-se muito recetivos, motivados e implicados num processo de aprendizagem ativo, que lhes exigiu a construção participada do seu conhecimento.

O estabelecimento de uma boa relação com todos os intervenientes da ação educativa, nomeadamente, alunos e respetivas famílias, professora cooperante e restante comunidade educativa foi valorizado e alcançado. Destaca-se porém, a relação mantida com o par pedagógico e com a professora cooperante, a qual foi alicerçada por um diálogo reflexivo e construtivo incessante, que potenciou a melhoria progressiva de toda a ação, emergindo todo um trabalho de equipa efetuado com base na parceria e cooperação. Salienta-se como positivo o desenvolvimento do estágio pedagógico a pares pois, sendo suportado pela confiança, interajuda, cooperação e partilha, integra mais uma oportunidade para amplificar o conhecimento profissional, incidindo, essencialmente, no saber trabalhar em equipa e na troca e partilha de ideias e reflexões. Embora a dinamização das aulas tivesse sido rotativa, prevaleceu sempre um trabalho comum entre o par pedagógico, dentro e fora da sala, que visava o alcance da qualidade da nossa própria ação e das aprendizagens dos alunos.

Não foram encontradas limitações relevantes à exceção do diminuto espaço de tempo em que foi realizado o estágio pedagógico pois, acredita-se que este teria efeitos ainda mais profícuos para o desenvolvimento de aprendizagens e aquisição de competências.

A intervenção pedagógica nesta valência obteve, deste modo, um resultado positivo, tendo sido alcançadas as dimensões propostas no Regulamento do Estágio. Os interesses, as potencialidades, as dificuldades e os ritmos de aprendizagem dos alunos afiguraram a centralidade de todo o processo de ensino, constituindo-se os fatores de estruturação e reestruturação da ação pedagógica desenvolvida.

O estabelecimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a mesma contribuiu para a concretização de uma prática pedagógica contextualizada e coerente.

### **Capítulo III – O Estágio Pedagógico em Contexto de Educação Pré-Escolar**

No presente capítulo, é explanada toda a informação alusiva ao desenvolvimento do estágio pedagógico efetuado na valência de EPE, concretizado individualmente, num período de tempo de 100h com o grupo de crianças da sala da Pré II da EB1/PE do Lombo Segundo.

Na semana antecedente ao início da prática pedagógica foi estabelecido um encontro informal com a educadora cooperante, no qual ficaram decididos os moldes em que decorreria a prática pedagógica. Ficou definido que a intervenção prática se realizaria num

espaço de tempo de cinco horas diárias, sempre no horário da tarde, uma vez que correspondia ao turno de trabalho da educadora cooperante. Além do já mencionado, a educadora cooperante proferiu, embora de um modo muito sucinto, algumas das características do grupo assim como, o modo de dinamização da sua ação pedagógica.

Os primeiros dois dias do estágio pedagógico destinaram-se, essencialmente, à observação participante, um período deveras curto mas muito importante para a aquisição inicial de conhecimentos sobre o grupo e sobre a sala. Facilitou a integração na sala e, permitiu compreender minimamente o funcionamento e dinâmica desta. Possibilitou ainda, o estabelecimento de uma relação com o grupo, com o qual foi-se estabelecendo pequenos diálogos e de onde foi emergindo um conhecimento gradual sobre as crianças e sobre o modo como estas se relacionam entre si e com os adultos. Em simultâneo, procurou-se estabelecer uma relação com a educadora cooperante e restante equipa da sala. Ao longo de toda a intervenção pedagógica, os momentos de reflexão com a educadora cooperante foram uma constante e assumiram-se como algo fundamental para o bom desenvolvimento da prática.

No decorrer do estágio teve-se em consideração as orientações dadas pela educadora cooperante e, sobretudo, atender aos interesses e necessidades das crianças de modo a que a prática se traduzisse em momentos de aprendizagem significativos, que contribuíssem para o desenvolvimento integral delas. Assim, procurou-se promover o desenvolvimento de atividades estimulantes, em resposta às especificidades do grupo.

Expõe-se de seguida, a caracterização da instituição educativa onde decorreu a intervenção pedagógica, bem como da sala da Pré II e das respetivas crianças. Segue-se a isto, a explanação da prática pedagógica propriamente dita, iniciada pela clarificação das problemáticas levantadas em todo o percurso, consequentes do processo de investigação-ação que suportou o desenvolvimento da *praxis*. Posteriormente, apresenta-se o relato reflexivo da intervenção pedagógica. Depois, considerando umas das dimensões estabelecidas para este estágio, será patenteada uma avaliação geral do grupo e de uma criança em particular, concretizada através do preenchimento das fichas de avaliação do SAC de Portugal e Laevers (2010). Antes de terminar o capítulo, foca-se também, a intervenção realizada com a comunidade educativa, que englobou atividades com vários intervenientes da ação educativa. Finda-se o capítulo, à semelhança do anterior, com a reflexão final sobre todo o percurso vivenciado nesta valência de estágio, salientando os aspetos mais importantes do mesmo.

### **A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo.**

A EB1/PE do Lombo Segundo localiza-se na freguesia de São Roque, concelho do Funchal, junto à Igreja Paroquial. Para servir a população da localidade, esta instituição, datada dos anos 80, foi edificada de raiz para este efeito.

Durante oito anos, esta escola funcionou seguindo-se pela teoria da sala de aula aberta, passando depois a funcionar como uma escola de sala tradicional com único professor por turma. No ano letivo de 1997/98, o edifício sofreu algumas modificações para poder integrar o projeto da Secretaria Regional de Educação para tornar as escolas em Escolas a Tempo Inteiro. Para a concretização desse projeto, as salas de aula, a cozinha e o refeitório foram remodelados e, paralelamente, foi construída uma biblioteca e outras infraestruturas essenciais consideradas necessárias.

Atualmente esta instituição educativa funciona diariamente, desde as oito horas e 15 minutos até às 18.15h, abarcando duas valências, a EPE e o ensino do 1.ºCEB. Encontra-se organizada em regime cruzado, ou seja, os alunos que têm as atividades de complemento curricular de manhã, têm as atividades curriculares à tarde e, vice-versa. Porém, é de referir que esta escola abarca ainda uma turma referente ao ensino recorrente, em horário noturno.

A escola é formada por dois blocos unidos pelo refeitório e pelo salão polivalente, sendo que um deles encontra-se situado a oriente e o outro a ocidente. O primeiro integra dois pisos e um rés-do-chão enquanto o segundo integra apenas a rés-do-chão e um outro piso. As salas de aula, de estudo, de música e de informática, a biblioteca e as diversas casas de banho, encontram-se distribuídas pelos vários os pisos.

Desde há cinco anos que a instituição tem vindo a suportar obras no sentido de recuperar e modernizar, tendo já sido criados dois gabinetes, um de direção e outro administrativo, bem como uma sala de professores. É importante mencionar, ainda, que a escola encontra-se equipada para receber crianças com deficiências motoras, pois existem rampas de acesso, uma casa de banho apropriada e, nas escadas interiores, plataformas para o transporte de cadeira de rodas.

No que respeita ao exterior da instituição educativa, existem várias zonas de recreio, algumas delas apresentam-se semicobertas, um parque infantil e uma extensa área ajardinada.

As aulas de Educação Física realizam-se, desde de dezembro de 2011, nas instalações do Clube Desportivo do São Roque, nomeadamente, o campo desportivo e o pavilhão.

A escola abrange, atualmente, 49 crianças a frequentar o EPE, distribuídas por duas salas, e 116 alunos a frequentar o 1.ºCEB, divididos por duas turmas de primeiro, terceiro e

quarto anos e, apenas uma de segundo ano. A faixa etária das crianças varia entre os três e os 10 anos. No geral, são crianças curiosas, interessadas, sociáveis, ativas e participativas embora, com propensão para a agitação e desrespeito em relação a algumas regras. Mostram-se alunos pontuais e assíduos porém, evidenciam carência no que se refere à motivação para a aprendizagem.

O corpo docente, que tem vindo a apresentar uma certa estabilidade, é composto por 26 docentes, sete são educadoras de infância, sete lecionam o 1.ºCEB, oito são professores das atividades de enriquecimento curricular, um é professor de apoio e três são professores de ensino especial.

A instituição integra, ainda, um grupo considerável de pessoal não docente, nomeadamente, três ajudantes para o pré-escolar, 15 assistentes operacionais, uma assistente técnica e uma técnica superior. Este número é apropriado, se consideramos o número de crianças com NEE que frequentam esta escola.

No que se refere ao agregado familiar, alguns alunos integram famílias disfuncionais, que revelam pouca estabilidade a nível afetivo e comportamental.

### **A sala da Pré II.**

A organização do espaço pedagógico deve ter por base as características e necessidades das crianças, havendo a necessidade por parte do educador de se responsabilizar e refletir sobre a função, as finalidades educativas e a disposição dos materiais pois, “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p.37).

A Sala da Pré II onde foi desenvolvida a prática pedagógica é uma sala ampla, com muita luz natural proveniente do exterior, devido à existência de grandes janelas em duas das paredes, tornando o espaço mais harmonioso e acolhedor (ver figura 42). As janelas não possuem decorações nem outros elementos, possibilitando às crianças olhar o meio exterior, fazendo-as sentir que o espaço pedagógico continua para fora da sua sala (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

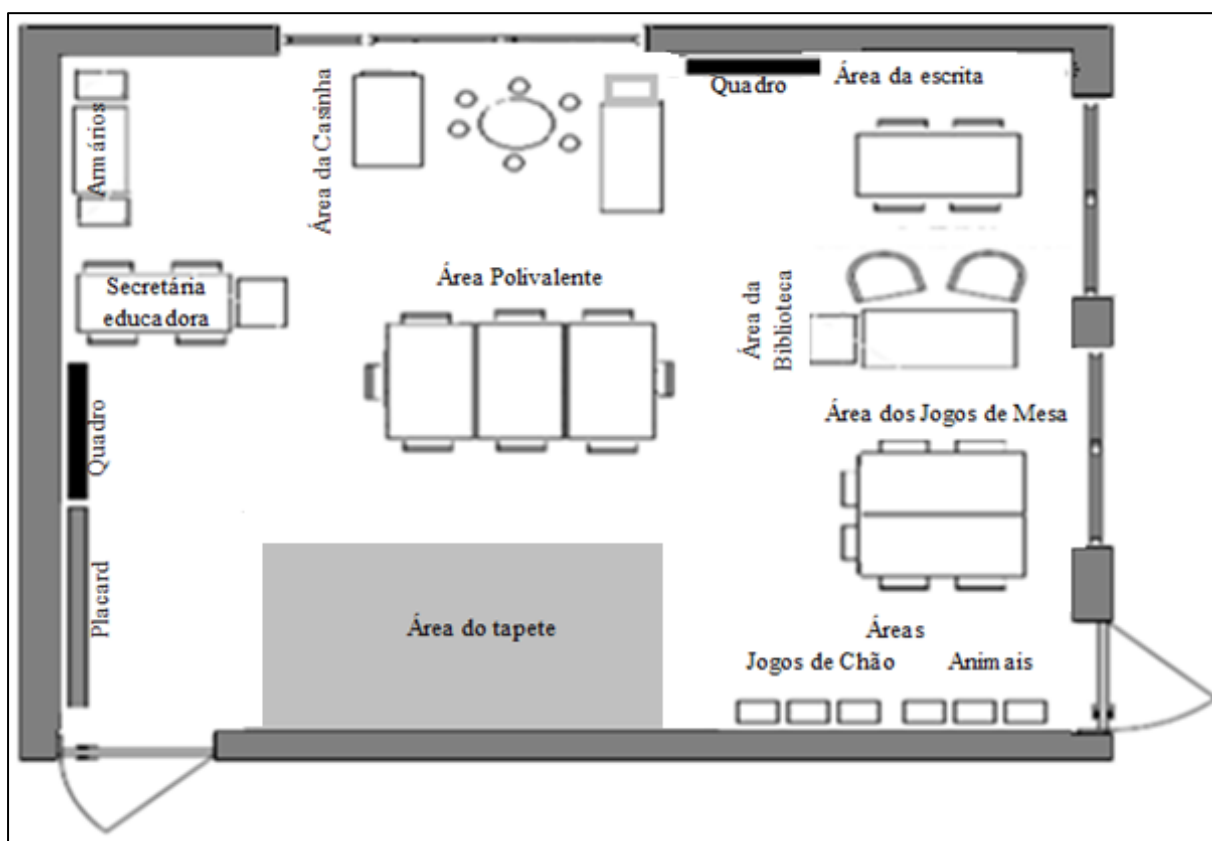
*Figura 42. Panorâmica da sala da Pré II.*



Nas paredes podemos encontrar vários placares, de diferentes dimensões, utilizados para exposição de trabalhos das crianças. Importa referir que um deles é preenchido pelo horário de atividades de enriquecimento curricular, pelos planos de ação mensais e por envelopes pertencentes a cada criança, que são destinados à troca de recados entre a equipa da sala e os encarregados de educação.

Esta encontra-se devidamente organizada por áreas (ver figura 43), nomeadamente a área dos animais, área dos jogos de mesa, área dos jogos de chão, área da biblioteca, área da escrita, área da casinha, área polivalente e área do tapete. Importa salientar que no decorrer do estágio, a disposição da sala sofreu modificações, concretizadas pela educadora da manhã em colaboração com as próprias crianças.

Figura 43. Planta da sala da Pré II.



A área da casinha contempla uma cozinha com pequenos armários dotados de uma pia, panelas e talheres. Possui ainda, uma pequena mesa, quatro cadeiras, uma cama e pequenas bonecas. Traduz-se num ambiente muito acolhedor, sendo que o grupo o utiliza numa diversidade e riqueza de experimentos. A área dos jogos de mesa é constituída por três caixas contendo legos e carros e, na área dos animais, caixas com animais diversos. Quando as crianças demonstram predileção por estas áreas, agarram a caixa que querem e encaminham-

na para o tapete, onde brincam livremente. Após a brincadeira são as próprias crianças as responsáveis pela arrumação dos brinquedos e respectivas caixas. A área dos jogos de mesa está provida de duas mesas, onde as crianças podem jogar. Os jogos, *puzzles*, dominós, cartas, de construção e de encaixe, encontram-se num armário. Encontram-se arrumados por categorias, e, no sentido de facilitar a sua arrumação, cada jogo encontra-se etiquetado com um símbolo, os quais estão igualmente colados no armário. Tal contribui para que as crianças sejam responsáveis e autónomas na sua arrumação. Os jogos estão no mesmo armário que faz de biblioteca, sendo que estes encontram-se no lado oposto aos livros da biblioteca. Para além de diversas histórias, a biblioteca usufrui ainda de dois cadeirões, transformando esta área num lugar acolhedor e harmonioso. Na lateral da biblioteca encontra-se outro armário de dimensões mais pequenas, o qual é utilizado para a arrumação das tintas, pinceis, cores e blocos de folhas. Muito próximo a esta, encontramos a área da escrita, dotada de sebatas individuais e outros materiais escolares (lápiz, borrachas, régua, etc.) e a área do quadro preto, apetrechado com giz de várias cores e um apagador. Correspondem a duas áreas que permitem às crianças fazerem tentativas de representação do código escrito, ou seja, desenvolver a pré-escrita. As OCPE referem-se à abordagem escrita, concretizada através do contato com diferentes tipos de texto e do conhecimento de letras, como algo um processo decorrente da EPE, o que facilita assimilação posterior da linguagem e do código escrito (ME, 1997). Na área polivalente, na qual as crianças realizam atividades diversas (desde desenhos, pinturas, colagens, moldagens, etc.) encontra-se um conjunto de três mesas e oito cadeiras. A área do tapete é ampla e é utilizada regularmente com a finalidade de juntar as crianças para dialogar, cantar e realizar jogos em grande grupo.

Todo o ambiente apresenta uma boa organização, com todas as áreas identificadas e com os materiais dispostos ao nível das crianças, para que possam facilmente encontrá-los, usá-los e cuidar da sua arrumação, o que promove nas crianças o sentido progressivo de responsabilidade e autonomia (Hohmann & Weikart1, 2003).

Torna-se imprescindível a existência de espaços assim, amplos e especializados, que permitam às crianças um fácil acesso e identificação e cuja utilização promova a interação e autonomia das crianças, assumindo-se como mais um educador à disposição das crianças. O mesmo se verificou na sala da Pré II, o que contribui efetivamente para o bom desenvolvimento das crianças e de aprendizagens significativas (Zabalza,1998).

O tempo pedagógico nesta sala, procura adequar-se ao ritmo das crianças constituindo por isso, uma rotina caracterizada pela abertura e flexibilidade (ver quadro 8).

Quadro 8. Rotina diária do grupo de crianças da sala da Pré II.

<b>Horas</b>	<b>Momentos do Dia</b>
8.15h – 8.20h	Acolhimento
8.20h – 9.30	Atividades Livres
9.30h – 9.40h	Higiene
9.40h – 10.00h	Lanche
10.00h – 10.30h	Recreio
10.30h – 10.45h	Higiene
10.45h – 11.30h	Atividades orientadas
11.30h – 11.45h	Higiene
11.45h – 12.20h	Almoço
12.20h – 12.50h	Recreio
12.50h – 13.15h	Higiene
13.15h – 14.30h	Descanso
14.30h – 14.55h	Arrumação de camas
14.55h – 15.10h	Higiene
15.10h – 15.30h	Lanche
15.00h – 15.50h	Recreio
15.50h – 16.00h	Lanche
16.00h – 17.45h	Atividades orientadas
17.45h – 18.00h	Lanche
18.00h – 18.15h	Arrumação da sala

De acordo com Hohmann e Weikart (2003) a existência de uma rotina auxilia na estruturação do dia-a-dia da vida de um grupo, promovendo o desenvolvimento da autonomia das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia destas ao longo do tempo.

Em todos os momentos constituintes da rotina assiste-se a uma constante interação entre criança-criança e entre criança-adulto favorável ao bem-estar das crianças, promovendo um clima afetivo e propício ao desenvolvimento de relações.

Os momentos da rotina referentes à higiene, descanso e alimentação (almoço e lanche) são fixos. Durante momentos de atividades livres e orientadas, são concretizadas diferentes atividades, de forma individual e em pequenos ou grande grupo as quais, são influenciadas pelos ritmos das crianças assim como, pela capacidade de concentração destas. Todos os momentos preveem a supervisão por parte do educador, que deverá porém dar espaço para que as crianças tenham oportunidades de brincar sozinhas. Nessas atividades de carácter livre, o educador deve direcionar a sua ação para a observação do grupo pois, tal permite adquirir um maior conhecimento do grupo e, concomitantemente, aperceber-se de possíveis necessidades e interesses do mesmo.

Durante a semana, o grupo usufrui ainda de Atividades de Enriquecimento Curricular, nomeadamente, Expressão Físico Motora, Expressão Musical, Natação, Biblioteca e Inglês que são distribuídas por quatro dias da semana (quadro 9).

Quadro 9. Horário das Atividades de Enriquecimento Curricular da sala da Pré II.

	2ªFeira	3ªFeira	4ªFeira	5ªFeira	6ªFeira
Manhã					
	LANCHE				
	Informática 10.30h – 11.30h		Natação (grupo 1) 10.00h – 11.00h  Expressão Físico- motora (grupo 2) 11.30h – 12.00h	Natação (grupo 2) 10.00h – 11.00h  Biblioteca (grupo 1) 10.30h – 11.00h	
Tarde				Expressão Físico- motora (grupo 1) 14.30h – 15.00h	Biblioteca (grupo 2) 14.30h – 15.00h
	ALMOÇO				
	LANCHE				
	Inglês 16.00h – 17.00h		Expressão Musical 16.00h – 17.00h		

A equipa pedagógica da Sala da Pré II é constituída por três educadoras de infância e uma assistente operacional da ação socioeducativa. As educadoras Joana Vasconcelos, Maria João Ferreira e Paula Caires apresentam horários fixos, sendo que a primeira cumpre o turno da manhã que decorre das 8.15h às 13.15h e as restantes duas o turno da tarde, das 13.15h às 18.15h. A assistente operacional da ação educativa, Filipa Velosa acompanha as educadoras da manhã e de tarde.

### O grupo de crianças da Pré II.

A sala da Pré II acolhe um total de 27 crianças, 18 do género masculino e 9 do género feminino, cujas idades variam entre os quatro e os cinco anos (ver figuras 44 e 45).

Do grupo, importa referir que 12 crianças já frequentam o Pré-Escolar há três anos, nove estão a frequentar pela segunda vez e os restantes seis, por sua vez, encontram-se pela primeira vez numa sala de Pré-Escolar. Estas últimas apresentam-se já adaptadas ao meio educativo, às crianças, aos adultos e à própria dinâmica da sala, revelando alegria e bem-estar. No geral as crianças mostram muita cumplicidade entre si,

Figura 44. Gráfico ilustrativo do género das crianças da sala da Pré II.

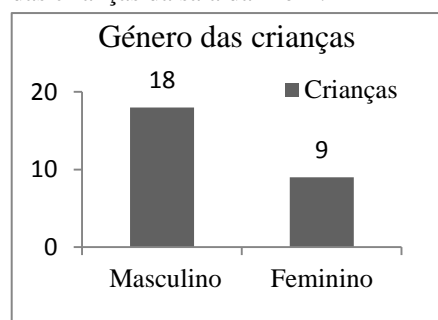
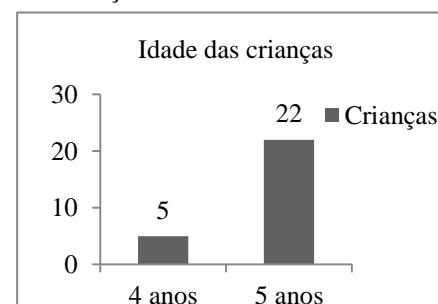


Figura 45. Gráfico ilustrativo das idades das crianças da sala da Pré II



demonstrando respeito e carinho uns pelos outros bem como, uma união forte, com laços de amizade bem salientes. A relação das crianças com a equipa pedagógica é muito positiva onde se destaca uma aproximação profissional e pessoal.

Embora não existam grandes discrepâncias relativamente à faixa etária do grupo, este apresenta grande heterogeneidade no que respeita ao desenvolvimento, autonomia, comportamento e, ainda, no que confere a interesses e necessidades.

Apresenta-se, de seguida, a caracterização do grupo concretizada com base nos dados aferidos pela observação participante, pela análise do projeto educativo de sala, pelos diálogos estabelecidos com a equipa da sala e, ainda, tendo em consideração as OCEPE.

Relativamente à área de Formação Pessoal e Social, no geral, as crianças relacionam-se bem entre si e com os adultos. Algumas, de modo a chamar a atenção do adulto e dos próprios colegas, evidenciam comportamentos inadequados e, por vezes, até agressivos. O grupo apresenta diferenças acentuadas, relativamente ao comportamento pois, embora todos evidenciem conhecer as regras da sala, as quais foram definidas pelas próprias crianças, muitos não conseguem cumpri-las. Tendencialmente, as crianças que apresentam comportamentos menos adequados são as primeiras que chamam os colegas a atenção quando se portam mal, referindo que não estão cumprindo as regras. Isto revela que realmente estas crianças conhecem as regras e, embora não as consigam cumprir, querem que as restantes crianças as cumpram. Sentem, ainda, dificuldades na resolução autónoma de conflitos/problemas, recorrendo à ajuda do adulto para esse efeito. No geral, exteriorizam os seus sentimentos com facilidade porém, algumas das crianças não reconhece os dos colegas. Mostram-se muito carinhosas e expressam gosto em que seja dada atenção e afeto. No que respeita a interesses e necessidades existe uma grande discrepância entre as crianças, sendo que algumas demonstram uma curiosidade mais saliente do que outras. Na realização das atividades, cerca de metade do grupo mantém-se empenhado e interessado, participando voluntaria e dinamicamente. Esta parte do grupo, gosta de partilhar os seus conhecimentos assim como, sugestões e ideias no desenvolvimento das atividades. Existe, contudo, um pequeno grupo de crianças que demonstra, geralmente, pouco interesse, mantendo-se alheios às atividades caso o adulto não incuta a sua participação diretamente. Uma característica comum a quase todas as crianças, no que se refere ao domínio cognitivo, incide na capacidade reduzida de atenção pois, à mínima circunstância o grupo distrai-se perdendo o interesse. Uma pequena parte do grupo mostra iniciativa própria, evidenciando responsabilidade, na arrumação da sala após as várias atividades.

No que se refere à área da Expressão e Comunicação, incidindo primeiramente sobre o domínio da Expressão Motora, o grupo tem, à exceção de duas crianças, um bom desenvolvimento motor. Demonstrem gosto pelas atividades motoras, como correr, saltar, trepar e, conseqüentemente, participar em jogos que as impliquem. A motricidade, fina e grossa, é algo já adquirida pela maior parte do grupo. Existem um número reduzido de crianças que ainda evidenciam alguma descoordenação ao correr e ao saltar, bem como, na realização de tarefas que pressupõem maior destreza, como por exemplo o recorte.

No domínio da Expressão Plástica, denota-se nas crianças grande gosto pela área. Gostam de desenhar, pintar, colar, recortar e modelar, fazendo-o constantemente nos momentos de atividades livres. Porém, é de salientar que um pequeno grupo evidencia dificuldade em recortar, visível pela pouca agilidade com que pegam a tesoura, e em colar, não conseguindo controlar a quantidade de cola.

O domínio da Expressão Dramática gera, igualmente, interesse ao grupo no geral. Na área da casinha, a predileta das crianças desta sala, as crianças dramatizam situações do quotidiano, recriando personagens nesse sentido.

No domínio da Expressão Musical, o grupo apresenta algumas disparidades. A maior parte das crianças evidenciam grande entusiasmo em ouvir e cantar músicas, bem como, dançar, solicitando muitas vezes ao adulto para o fazerem. Porém algumas crianças, embora sendo um número muito reduzido, mostram-se pouco interessadas contudo, quando solicitado participam. Mostraram adquirir um vasto repertório de canções, tendo facilidade em reproduzi-las.

No que se refere ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo demonstra à vontade em expressar-se oralmente porém, denota-se a prevalência de um vocabulário limitado. Verifica-se em algumas crianças certas lacunas ao nível da articulação de palavras bem como, dificuldades em construir frases complexas e coerentes. No seu todo, gostam de dialogar, expressando situações decorrentes no seu dia-a-dia. Nos momentos de diálogo em grande grupo, verifica-se inibição por uma minoria de crianças em participar na conversa, pelo que é necessário que o educador se dirija a elas especificamente, de modo a incentivá-las a participar. Sentem prazer em ouvir histórias e em recontá-las. Muitas das vezes, dirigem-se ao adulto, pedindo que lhes conte uma determinada história. Nos diálogos estabelecidos no tapete, referentes a temáticas específicas que se estão a desenvolver, algumas crianças conseguem uma participação adequada e contextualizada, porém outras logo se distanciam do assunto em destaque. Cerca de metade do grupo escreve já o seu nome,

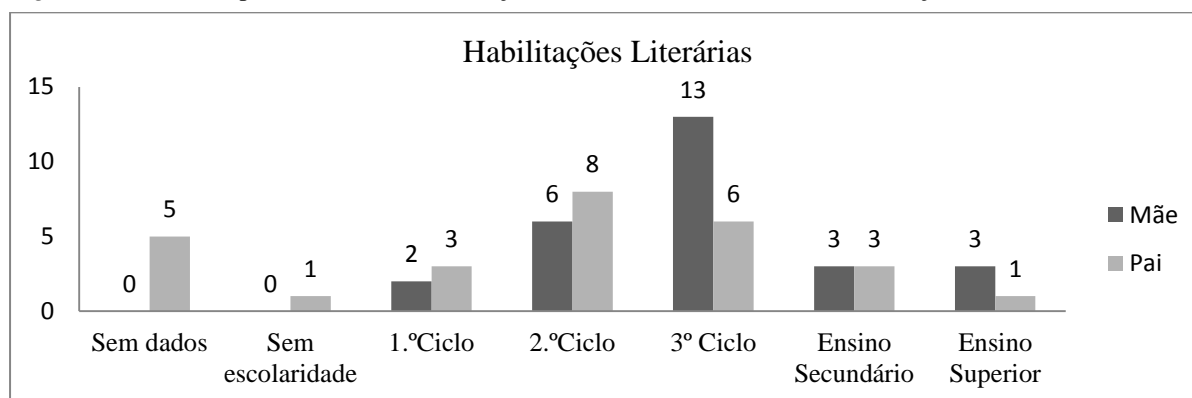
por imitação. Das restantes, algumas tentam fazê-lo e outras, simplesmente aferem que não são capazes e não o fazem.

No domínio da Matemática, verifica-se algumas lacunas no que concerne à aquisição dos conceitos espaciais, como em baixo, em cima, direita e esquerda. Uma pequena parte do grupo reconhece e identifica os números, conseguindo já fazer contagens. Evidenciam, ainda, alguma facilidade em fazer sequências de acontecimentos ou histórias. Possuem também conhecimentos relativos às figuras geométricas, conseguindo identificar e nomear algumas delas.

Por fim, no que se refere ao Conhecimento do Mundo, constata-se que cerca de metade das crianças, apresentam dificuldades na compreensão das noções temporais, baralhando-se na aplicação dos conceitos ontem, hoje e amanhã, bem como nos dias da semana. Evidenciam curiosidade natural em observar e manipular objetos/materiais, bem como, em participar na realização de experiências. Demonstram ter muitas percepções sobre o mundo que as rodeia, as quais sentem a necessidade de partilhar com o grupo.

Tendo em conta a análise documental feita especificamente sobre as fichas individuais das crianças, verifica-se que estas provêm de agregados familiares com um nível económico médio-baixo. Atendendo às informações recolhidas, podemos aferir que na sua maioria os pais são detentores dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico. É de considerar, ainda, a existência de um pai sem qualquer tipo de escolaridade bem como, o fato de não se ter informações de cinco pais neste âmbito (ver figura 46).

Figura 46. Gráfico representativo das habilitações académicas das Famílias das crianças da sala da Pré II.



Relativamente à situação profissional, tendo em conta as informações obtidas, é possível aferir que a maioria das famílias encontra-se neste momento a exercer funções profissionais. No entanto, é de salientar a inexistência de registos na ficha individual das crianças, neste âmbito, relativamente a 14 pessoas.

No que concerne às profissões das mães, um número considerável exerce funções na área da restauração e comércio, nomeadamente, duas são cozinheiras, uma é pasteleira, quatro são empregadas de balcão, uma é operadora de caixa e duas são cabeleireiras. Quatro mães são assistentes, três delas são operacionais e uma outra é técnica administrativa. Contamos ainda com uma empregada doméstica, uma ajudante da ação direta, uma professora de 1.ºCEB e uma gestora financeira. É, ainda, de referir a existência de duas mães estudantes.

Relativamente aos pais, estes exercem profissões diversas, sendo um técnico de iluminação e outro de ourivesaria, um responsável de vendas, quatro motoristas, dois canalizadores e dois empregados de balcão. Contamos ainda, um militar, um restaurador de móveis, um empregado de construção civil, um instrutor de condução, um lavador de carros, um montador de vidros e por fim, um controlador.

Os encarregados de educação mostram pouco envolvimento nas atividades desenvolvidas pela instituição educativa, havendo a necessidade de os convidar para o efeito. Porém é de salientar o interesse diário de muitos pais em saber como foi o dia dos seus educandos na escola, através de questões feitas as crianças e à equipa pedagógica.

### **A prática pedagógica na sala da Pré II.**

À semelhança do que ocorreu em contexto de 1.ºCEB, o estágio pedagógico desenvolvido em EPE assentou num processo incessante de reflexão. Alicerçou-se na pedagogia de participação, na qual as crianças constituíram a foco central de todo o processo de intervenção pedagógica, onde se pretendeu a sua participação ativa na construção do conhecimento.

A ação pedagógica desenvolvida emergiu, essencialmente, em resposta aos interesses e necessidades manifestados pelo grupo de crianças, potenciando-se através da promoção de atividades diversas que, em simultâneo, enquadraram-se no projeto educativo de sala e no planeamento mensal da educadora. Importa salientar que, para além das atividades orientadas houve um acompanhamento constante nas suas atividades de rotina e nas atividades livres.

### ***As problemáticas levantadas.***

No decorrer de todo um percurso de investigação-ação encontra-se implícito todo um processo alicerçado num questionamento e reflexão contínuos que permitam a identificação, reconhecimento e posterior resolução sobre as problemáticas que emergem na ação

pedagógica. Tal processo aconteceu durante a prática pedagógica, através do qual se formularam as seguintes questões:

- Como promover a construção das aprendizagens de um modo participativo e significativo?
- Como envolver a participação das crianças mais inibidas nos diálogos?
- Como gerir o comportamento de uma criança (S.L.5anos) de modo a mantê-lo envolvido e implicado nas atividades e, conseqüentemente, evitar um comportamento inadequado?

### ***Atividades Livres.***

Os momentos de atividades livres são de extrema importância, revelando-se enriquecedores para o desenvolvimento das crianças, que têm oportunidade de escolher, conforme os seus interesses pessoais, o que querem fazer e como. Quando lhes são dadas a “oportunidade de escolher, fazem-no, em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber” (Portugal e Laevers, 2010, p.16). O mesmo se traduzirá num reforço da aprendizagem pela ação, desempenhada pela criança naturalmente nas suas brincadeiras. Desse modo, essas atividades estimulam nas crianças o desenvolvimento de competências inerentes à autonomia, autoestima, responsabilidade e segurança pelo envolvimento em atividades/experiências que lhe garantam bem-estar e prazer (ME, 2007).

Quando a criança opta por brincar numa determinada área, tendo em conta as suas predileções pessoais, fá-lo consciente dos materiais que terá à sua disposição e do que conseguirá fazer com os mesmos. Assim, as suas brincadeiras podem emergir de pensamentos estruturados e de escolhas intencionais ao invés de mera escolhas casuais e momentâneas (Hohman, Banet & Weikart. 1979). Nesta perspectiva, o educador deve estar ciente que a implicação das crianças está, também, dependente das condições ambientais e do clima pedagógico a que estão sujeitas. Assim, assume um papel fundamental na concretização das atividades livres, devendo responsabilizar-se pela promoção de um espaço pedagógico devidamente organizado, dotado de áreas diferenciadas e de materiais diversos e estimulantes (Portugal & Laevers, 2010).

Esses momentos são também importantes para o educador uma vez que lhe permite a aquisição de um conhecimento amplo do grupo e de cada criança através da observação e da recolha de ilações referentes, por exemplo, às apetências das crianças e ao modo como se relacionam com os pares e com o próprio espaço. Essas mesmas informações revelam-se

significativas, visto que podem ser proveitosas para a reflexão do educador e, conseqüentemente, constituir uma base para a intencionalidade educativa.

Na sala da Pré II é preconizado e valorizado diariamente o desenvolvimento de atividades livres, sendo dada às crianças oportunidades de escolher as áreas em que pretendem estar e, simultaneamente, as atividades que pretendem realizar. É de salientar o facto de existir um número máximo de crianças por cada área, do qual as crianças já estão consciencializadas, respeitando essa regra. Quando a área que pretendem fruir está ocupada, estão cientes que, noutra momento, poderão trocar. Desse modo, é assegurado a possibilidade de todas as crianças passarem pelas diferentes áreas da sala.

No decurso do estágio teve-se a oportunidade de incentivar e observar atentamente a ocorrência dessas atividades, momentos profícuos e potenciadores de verdadeira aprendizagem. Presenciou-se situações de uma ampla convivência, sendo que as crianças não se limitavam apenas à exploração dos objetos integrantes de cada área, mas que também interagiam com os seus pares, partilhando entre si brinquedos, histórias e outros objetos. Concomitantemente estabeleciam diálogos elaborados, ora repletos de fantasia, associados aos jogos de faz de conta e a tarefas específicas que se encontravam a realizar, ora sobre temas próprios delas.

Em alguns desses momentos livres interagiu-se com as crianças, sendo muitas das vezes elas próprias a solicitar tal interação. Essencialmente pediam a nossa intervenção para a realização dos jogos, para lhes contar histórias, duas áreas de grande interesse naquele grupo, assim como para simplesmente conversar sobre assuntos diversos, revelando-se crianças muito curiosas e questionadoras. Acresce salientar que, nestes momentos de atividades livres, integraram-se no decurso da intervenção o visionamento de vídeos de desenhos animados a pedido das crianças.

As atividades no exterior possibilitam “às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2003, p.433). Nos momentos de recreio concretizados no exterior, o mesmo se verificou, sendo as brincadeiras livres uma constante. As crianças corriam, saltavam, brincavam com os seus próprios brinquedos, jogavam à bola e inventavam os seus próprios jogos, delineando as suas próprias regras. Em alguns momentos, pôde-se focar a atenção nas crianças, observando-as atentamente numa tentativa de conhecer melhor o grupo. Porém, e à semelhança do que acontecia no interior, embora com menos frequência, teve-se oportunidades de interagir com as crianças nas suas brincadeiras, ler histórias que as próprias crianças traziam de casa, ou simplesmente, conversar com elas.

Denotou-se a prevalência de grupos na realização dessas atividades, que se uniam essencialmente pelos gostos e interesses comuns.

### *Atividades orientadas.*

Toda a ação pedagógica deve emergir “do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvidos pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p.48). É importante, considerando esta linha de pensamento, que o educador foque a sua atenção nas crianças de modo a compreender quais as suas necessidades e interesses, que levem posteriormente ao desenvolvimento de estratégias adequadas e significativas. Torna-se também essencial que o profissional envolva as crianças ativamente em todo o processo de ensino-aprendizagem (Portugal e Leavers, 2010).

Foi, com base no exposto anteriormente, que resultaram o desenvolvimento das atividades orientadas sendo que estas incidiram sobre quatro temáticas, nomeadamente, Conhecimento de Si Próprio e do Outro, Educar para os Valores, o Ciclo da Água e o Natal. Explanar-se-á seguidamente, de modo reflexivo e crítico, algumas das atividades desenvolvidas pelas crianças sendo que estas serão complementadas, sempre que pertinente, com inferências recolhidas na própria prática assim como, com referências teóricas.

### *Conhecimento de Si Próprio e do Outro.*

No período de observação assistiu-se a um diálogo entre duas crianças, cujo assunto remetia para as diferenças físicas que existiam entre elas, mais precisamente sobre os seus cabelos. Em paralelo, ao observar os trabalhos expostos na sala intitulados “somos todos diferentes mas todos giros” e em conversa com a educadora cooperante achou-se pertinente que a primeira intervenção incidisse nesta temática (ver Apêndice 24).

A primeira atividade realizada com o grupo, após o jogo de apresentação, consistiu na exploração de um livro “Somos Todos Diferentes” de Emma Damon, sendo que:

no geral, as crianças mostraram-se muito interessadas... [e] todas, à exceção de seis crianças participaram voluntariamente na exploração... com intervenções pertinentes e contextualizadas. Porém, verificou-se uma grande dificuldade no grupo em controlar a sua participação pois, por vezes falavam todos ao mesmo tempo, não respeitando a vez de cada um. Nesses momentos, procurou-se chamá-los a atenção, não pedindo diretamente que se calassem, mas alertando-os para a importância de todos respeitarem a sua vez de falar, de modo a que o diálogo fosse compreensível.

O livro, por ser em *pop-up*, despoletou a atenção do grupo que manteve um olhar fixo sobre as imagens mostradas. Mostrou-se adequado e serviu de suporte a uma conversa com as crianças sobre as características que diferem as pessoas umas das outras, onde a partilha e ampliação dos conhecimentos das crianças se efetivaram. Constatou-se, com esta atividade que, de facto, a comunicação e as trocas de conhecimentos entre o docente e as crianças, e entre elas próprias são uma forma de edificar a aprendizagem com base em processos de cooperação, desse modo, «todos ensinam e todos aprendem» (Niza, 1996).

Salienta-se ainda, o facto de o livro possuir no fim um espelho, o qual foi utilizado pelas crianças para se observarem e identificarem uma das suas características. Na sua maioria, as crianças referiram a cor dos seus olhos ou do cabelo e, ainda, a sua cor de pele. Utilizar o espelho mostrou-se, assim, um momento significativo, no qual as crianças puderam observar-se, explorando as suas próprias características faciais (Hohmann & Weikart, 2003). Ao refletir sobre este momento, embora avaliando-o positivamente considera-se que, a atividade poderia ser complementada recorrendo a um espelho de maiores dimensões que permitissem às crianças uma perspetiva mais abrangente das suas características físicas.

A esta atividade, seguiu-se a realização de dois jogos, onde se pretendia o reconhecimento das características individuais das crianças. Na realização destes, procurou-se que as crianças participassem de livre e espontânea vontade. O grupo mostrou-se motivado e interessado, onde as próprias crianças se voluntariaram para participar. A primeira fase do jogo, realizado a pares, exigia que cada criança nomeasse características físicas que os diferenciasses do seu par, enquanto na segunda versão – descobre quem é quem - pretendeu-se que uma criança de cada vez escolhesse um colega, não o referenciando, e mencionasse as características que o definiam de modo a que os restantes colegas adivinhassem de quem se tratava. Verificou-se que:

o jogo realizado a pares provocou o interesse nas crianças. Na sua maioria souberam identificar a características que os diferenciava dos seus pares. Porém, é de salientar que algumas crianças embora voluntariarem-se para participar, mostraram-se inibidas sendo necessário, uma orientação constante da minha parte, através de palavras de incentivo. No jogo “descobre quem é quem” as crianças mostraram mais à vontade. Foi necessário, por vezes intervir, fazendo questões sucessivas às crianças que se apresentavam no centro (por exemplo: “o amigo que escolheste tem cabelo curto ou comprido?”). Foi notória a facilidade com que as crianças adivinhavam a quem correspondiam tais características.

RP Conhecimento de si próprio e do outro, 9 de outubro de 2012

A implicação das crianças nas atividades foi gratificante e traduziu-se num momento de aprendizagens mútuas. Evidenciaram compreender, conhecer e respeitar as diferenças existentes entre si, sendo que até uma das crianças proferiu: “somos todos diferentes mas

todos giros, eu posso usar óculos e eles não, mas sou giro também. As pessoas gostam da gente assim” (S.L.5anos). Perante esta afirmação, questionou-se o restante grupo se concordavam ao que todos responderam em simultâneo que sim, mostrando-se conscientes de que pertencem todos a um grupo porém, apresentam características únicas que os fazem diferentes uns dos outros. Visto que o grupo já havia realizado com a educadora cooperante um autorretrato, as atividades desenvolvidas mostraram-se muito apropriadas uma vez que complementaram o conhecimento que as crianças já adquiriam.

O facto de o grupo ter sido dividido em dois foi vantajoso pois, sendo esta a primeira atividade orientada, permitiu um maior contato e interação com cada criança, fomentando uma relação mais próxima, algo pretendido. Porém sentiu-se algumas dificuldades relacionadas, essencialmente, com a gestão comportamental do grupo.

Denotou-se que a grande maioria das crianças apresentavam dificuldades em saber escutar a opinião dos colegas e em esperar pela sua vez de falar, gerando momentos que falavam todos ao mesmo tempo. Nessas situações, procurou-se distanciar das atividades, conversando com as crianças sobre a importância de respeitar as regras de convivência da sala, fazendo-as perceber que a boa prossecução de atividades depende disso e que se não as cumprissem seria difícil continuar. A estratégia revelou-se adequada e positiva sendo que, um número significativo de crianças começou a pedir permissão para falar. Contudo, umas das crianças (S.L. 5anos) manteve um comportamento desadequado, pelo que houve a necessidade de focar grande parte da atenção nesta criança, não excluindo-o das atividades mas envolvendo-o ainda mais, através de questões direcionadas de um modo direto e da colocação de algumas condições, por exemplo “só poderás utilizar o espelho depois dos teus colegas e, apenas se mostrares que és um menino que consegue cumprir as regras”. Foram estratégias simples mas que permitiram que a realização dos jogos prosseguissem e as crianças se mantivessem interessadas.

Ao refletir sobre esta primeira intervenção achou-se pertinente, em conversa com a educadora cooperante, desenvolver estratégias de intervenção que incidissem neste âmbito pois:

é necessário que a criança seja capaz de se integrar no quotidiano do grupo, o que tem a ver com a capacidade de ligação a outros, baseada no sentimento de respeito e compreensão mútua, conjugando-se necessidades individuais com as de outros (Portugal & Laevers, 2010, p.39).

*Educar para os valores.*

A abordagem desta temática emergiu considerando as dificuldades manifestadas pelas crianças nas atividades mencionadas anteriormente bem como, algumas outras evidenciadas no período de observação referentes à partilha de brinquedos e à pouca cooperação entre as crianças (ver Apêndice 25). Concomitantemente foram ao encontro do PEE e o PCG, que embora ainda não estivesse todo concluído, detinha como principal objetivo a educação para os valores, promovendo uma continuidade sequencial às atividades desenvolvidas pela educadora da sala.

O ponto de partida para o início da temática foi o estabelecimento de um diálogo em grande grupo sobre o São Martinho visto que tinha sido uma festividade comemorada na semana antecedente e que a sua lenda remetia para a importância da partilha. Foi uma boa estratégia pois, esta fez com que as crianças lembrassem a lenda e ao mesmo tempo refletissem sobre ela. As crianças:

revelaram interesse em participar no diálogo ... no qual evidenciaram conhecimentos sobre a lenda de São Martinho, reconhecendo a atitude do São Martinho como sendo um bom comportamento. Algumas crianças demonstram dificuldade em participar por iniciativa própria no diálogo, porém direcionar-se a essas crianças com questões fez com que elas se envolvessem e acabassem por participar.

RP Educar para os valores, 16 de Novembro de 2012

Achou-se pertinente levantar questões diretamente a algumas crianças de modo a que estas se integrassem na conversa pois mostravam-se, por um lado, atentas e curiosas e por outro, um pouco inibidas. Deste modo conseguiu-se que, também elas partilhassem as suas opiniões e conhecimentos com o restante grupo, fomentando a interação e a comunicação entre o grupo. Vasconcelos (1997) refere, neste sentido, que os educadores competentes devem promover interações ricas que cativem e motivem todas crianças, incluindo quer as introvertidas como as mais extrovertidas.

Atendendo ao facto das crianças terem evidenciado gosto por histórias proporcionou-se a estas mais um momento desses. Destaca-se o facto de ter sido dada oportunidade das crianças observarem a capa e, à vez, expressarem as suas opiniões sobre o que achavam que poderia falar a história. Assim, houve um melhor controlo das intervenções das crianças, que se mostraram concentradas e interessadas a ouvir o que era dito e evitou que falassem todas ao mesmo tempo. Salienta-se porém que uma criança em particular evidenciou comportamentos desestabilizadores (S.L.5 anos) pois, desde o momento que interveio, deixou de estar atenta, perturbando o desenvolvimento da atividade, mesmo sendo chamada a

atenção várias vezes. Perante o sucedido, a educadora cooperante sentou-se junto a ela, resolvendo, assim, a situação.

Ao contar a história mostrou-se, em simultâneo, as imagens ilustrativas, algo importante que auxilia a interiorização e cativa a atenção das crianças, ajudando posteriormente na fase do reconto da mesma. O reconto da história foi concretizado pelas crianças sendo que, através dele foram exploradas as boas ações, como o partilhar, ajudar e o ser educado. O reconto deu vez a um diálogo sobre as regras da sala, as quais as crianças evidenciaram saber embora muitas não as cumprem. Salienta-se aqui alguns dos comentários das crianças, dada a sua pertinência: “estamos todos numa sala, temos de ser amigos e respeitar-nos” K, 5 anos; “se não respeitarmos as regras deixamos os nossos colegas, as professoras e a Filipa (auxiliar) triste.” S.L., 5 anos. Assim, as próprias crianças envolveram-se num diálogo argumentativo onde alertavam para a importância de cumprir as regras para que todos se sintam bem e felizes na sala, traduzindo num momento rico e pertinente de aprendizagens significativas. Este diálogo repercutiu-se no comportamento das crianças, que mostraram-se mais cuidadosas em cumprir as regras da sala.

Após o diálogo uma criança sugeriu, mesmo antes de ser proposto, realizar um desenho sobre a história. Perante esta sugestão, questionou-se quem queria fazê-lo também, ao que todos responderam afirmativamente. De modo a complexificar, sugeriu-se que poderiam optar por desenhar um momento em que eles próprios tivessem partilhado algo com alguém, visto ser esse o tema da história e, também, que depois poderiam partilhar os seus desenhos, apresentando-os, algo que provocou grande entusiasmo nas crianças (ver figura 47). Nesta atividade:

a maior parte do grupo optou por desenhar um ato de partilha, vivenciados por eles no seu quotidiano... Mostram-se muito motivadas em apresentar os seus desenhos ao restante grupo, à exceção de uma que referiu não o querer fazer porque “o meu desenho está muito feio.” Perante esta situação, procurei logo intervir, dialogando com a criança sobre o seu desenho e referindo que os seus colegas queriam muito ver e opinar sobre o seu desenho. As crianças, por sua vez, tiveram uma atitude essencial, pois pediram por favor, para o G. F. partilhar o seu desenho.

RP 2 Educar para os valores, 16 de Novembro de 2012

Figura 47. Fotografia de um dos desenhos das crianças sobre a partilha e da apresentação concretizada por uma criança.



“Através do desenho e da pintura, as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do seu mundo” (Hohmann & Weikart, 2003, p.512). Tal verificou-se nesta atividade pois, cada criança procurou representar situações diversas que para elas representassem um momento de partilha. Enquanto desenhavam, procurou-se dialogar com elas sobre o que faziam. Nesses momentos estas procuravam explicar os seus desenhos ao pormenor, clarificando o que entendiam por partilhar, como por exemplo: “ensinar o que aprendi na aula de inglês com a mãe” S.S., 5 anos; “jogar à bola no recreio, partilho a bola” J.A. 5 anos e “partilhar pode ser dar beijinhos a quem gostamos” C.P. 5anos.

O momento das apresentações foi vivenciado com grande entusiasmo e implicação, onde se denotou grande alegria nas crianças. Ao refletir sobre a criança que não queria mostrar o seu desenho, considera-se que a estratégia de incentivá-la, valorizando e apreciando o seu trabalho e, ao mesmo tempo envolver o restante grupo nesse sentido, foi proveitosa e obteve um excelente resultado pois, verificou-se depois alguma confiança por parte da criança em mostrar, partilhar e explicar o seu desenho.

Ainda no âmbito desta temática, sugeriu-se a realização de um jogo ao grupo. Este consistiu, basicamente, em cada criança retirar um cartão de uma caixa, explicar o que observavam e colocá-lo, posteriormente, num cartaz, tendo em conta se a imagem representava uma boa ou má ação (ver figura 48). É de salientar que:

a caixa utilizada serviu de motivação para o jogo e captou o interesse de todas as crianças, que logo a quiseram explorar... e deram as suas opiniões sobre o que poderia conter. A sua decoração permitiu às crianças proferirem que no seu interior poderia ter coisas “boas” e coisas “más”. Na sua maioria, mostraram-se autónomas, fazendo comentários acertados e corretos e colocando a imagem no lugar correspondente. As crianças que apresentavam mais dificuldade em se expressar oralmente foram auxiliadas pelas restantes... procurei fomentar nas crianças atitudes de cooperação e interajuda. Foi uma atitude acertada que promoveu um grande envolvimento do grupo.

Figura 48. Fotografias da realização do jogo das boas e más ações.



A realização deste jogo teve início com um diálogo coletivo, onde as crianças definiram o que compreendiam por boas e por más ações (ver quadro 10).

Quadro 10. Inferências das crianças sobre o significado de boas e más ações.

Boas ações	Más ações
<p>“ São coisas boas.” C.P. 5anos            “Coisas que deixam as pessoas felizes.”            K.P.5anos            “Partilhar é uma boa ação.” D.J. 5 anos</p>	<p>“ Não respeitar as regras da sala.” J.G. 5 anos            “Magoar os amigos no recreio e na sala” S.S, 5anos            “ São coisas que não podemos fazer porque deixam as outras pessoas tristes.” S.L.5anos</p>

A exploração das imagens permitiu às crianças complementar os seus conhecimentos prévios e revelou-se um exercício complexo de ampla relevância, que supôs a análise e a reflexão do que visualizavam, algo essencial para uma interpretação integral (ME, 1997). Salienta-se o facto de as crianças se terem ajudado umas às outras aquando da explicação das imagens, denotando-se grande cooperação e interajuda.

O facto de a atividade ter sido realizada em dois grupos teve um bom resultado pois assim, permitiu um maior envolvimento, participação e interesse das crianças. O grupo, no geral, evidenciou saber trabalhar em pequeno grupo, o que permitiu uma boa prossecução do jogo. Porém, salienta-se que num dos grupos, sentiu-se dificuldades em gerir o comportamento de uma criança (S.L. 5 anos) em particular, que embora demonstrasse implicação nas atividades inicialmente, logo perdeu o interesse após um determinado período de tempo. De modo a amenizar a situação, foi solicitado que seria essa mesma criança a decidir quem tiraria as imagens, ficando responsável por passar a caixa. Ao responsabilizar-se por esta tarefa, a criança melhorou o seu comportamento, evidenciando responsabilidade e satisfação por fazê-lo, o que se traduziu numa estratégia eficaz.

Como negativo, é de referenciar o facto de:

o cartaz ter sido colocado no tapete no centro de todas as crianças. Tal condicionou a boa visibilidade do cartaz por parte de alguns alunos (que o viam de ao contrário). Esta situação fez com que por vezes, as crianças acabassem colocando o pé em cima do cartaz, ao que foi necessário constantemente a atenção destas. Assim sendo, o mais correto teria sido colocar o cartaz afixado no quadro preto.

RP Educar para os valores, 19 de novembro de 2012

Esta atividade foi concluída em grande grupo, com uma discussão sobre o que se poderia fazer para tornar o cartaz mais bonito e chamativo e, ao mesmo tempo, que permitisse às pessoas compreenderem claramente que de um lado estavam representadas as boas ações e do outro as más ações. As crianças logo referiram que poderiam fazer uma “carinha feliz” para colar do lado das boas ações e uma carinha triste para as más ações. Duas crianças logo se voluntariaram para fazer os desenhos e completar o cartaz, o qual foi posteriormente afixado na sala (ver figura 49).

Figura 49. Cartaz do jogo das boas ações legendado com os desenhos de duas crianças.



Visto que o grupo evidenciava gosto por jogos de Expressão Físico Motora foi organizada uma “mini gincana da amizade” composta por quatro etapas, que exigia a sua concretização a pares. Esta atividade teve início com a explicação dos jogos e posteriormente com a divisão do grupo em duas equipas, algo concretizado pelas próprias crianças. Este tipo de tarefa, na qual as crianças têm de escolher os seus pares, promove o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade das crianças e fortalece as interações entre elas.

Durante a realização dos jogos (ver figura 50):

as crianças mostraram motivadas e interessadas. Compreenderam que todos os jogos necessitavam que trabalhassem em equipa para poderem passar de uma etapa para outra. Assim, os objetivos pretendidos foram alcançados, tendo as crianças compreendido que foi preciso trabalhar bem a pares para conseguirem concretizar as diferentes etapas. Através de atividades lúdicas fomentou-se nas crianças comportamentos de cooperação e interajuda.

RP Educar para os valores, 20 de novembro de 2012

Figura 50. Fotografias das atividades realizadas na “mini gincana da amizade”.



Foi sugerido, propositadamente, a uma das crianças (S.L. 5 anos) para fazer o registo das pontuações das equipas no quadro negro. A criança (foi a primeira a participar nos jogos, para depois ficar disponível) aceitou o desafio e sentiu-se responsável pela tarefa, estando atenta à prossecução dos jogos para que o registo fosse feito corretamente. Esta decisão revelou-se acertada pois, a criança esteve implicada na sua tarefa não desestabilizando o grupo com comportamentos inadequados. Esta tarefa foi valorizada pois, no fim, as crianças procederam com a contagem dos pontos, o que permitiu em simultâneo “o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (ME, 1997, p. 73).

Ao longo dos jogos sentiu-se alguma agitação na sala porém, justificou-se com o tipo de atividade que estavam a decorrer, uma vez que cada criança “gritava pela sua equipa”. Perante esta situação optou-se apenas por pedir as crianças para falarem mais baixo para não incomodar as crianças da outra sala. Em reflexão com a educadora cooperante, esta referiu a decisão foi acertada pois, o burburinho sentido era inevitável e só demonstrava o prazer e a satisfação das crianças pelas atividades.

Uma das dificuldades sentidas aquando desta atividade prendeu-se com a má organização dos materiais. O enchimento dos balões foi feito entre a explicação e o início dos jogos pelo que, optou-se por deixar as crianças brincar livremente com estes até estarem todos cheios. Esta situação fez com que tivesse de reunir o grupo duas vezes, primeiro para a explicação e depois para dar início a atividade. Ao distanciar-me sobre o sucedido, penso que a melhor opção passava por encher os balões previamente e deixar o grupo brincar com eles só após o final da “mini gincana da amizade”.

O conjunto de todas as atividades realizadas obteve um resultado positivo, onde foram alcançados os objetivos previstos. A maior parte do grupo evidenciou reconhecer as regras da

sala, mostrando uma maior consciência sobre a importância destas serem respeitadas. Ao longo da semana foi possível presenciar vários momentos em que foram as próprias crianças a chamarem a atenção umas às outras para o cumprimento das regras. Concomitantemente, promoveu-se com estas atividades o desenvolvimento da cooperação, interajuda e partilha, fazendo-se com que as crianças compreendessem que estas atitudes são potenciadoras de melhores resultados. A partilha de brinquedos no recreio ocorreu com uma maior aceitação e satisfação por parte das crianças, sendo que uma delas proferiu: “partilhar é mesmo bom” (K.P.5 anos).

Realça-se aqui que os valores não se apresentam como um conteúdo curricular que se ensina de uma forma direta, “mas que se vivem na acção conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (ME, 1997, p.52). É certo que educar as crianças para os valores é algo a concretizar através de um processo contínuo, todos os dias e em todas as tarefas e não apenas por um período de tempo determinado porém, estando no início do ano letivo mostrou-se pertinente focar estes aspetos, alertando o grupo para os seus deveres enquanto seres pertencentes a um grupo e a uma sociedade. É da responsabilidade da EPE promover a formação de cada criança, visando a sua integração na sociedade enquanto ser autónomo e, como tal, a educação para os valores ocorre “num processo pessoal e social de procura do bem próprio e bem coletivo” (ME, 1997, P.52).

### *O ciclo da água.*

No planeamento mensal da educadora cooperante estava já delineado abordar o ciclo da água visto que as crianças haviam evidenciado grande interesse em perceber de onde vinha a chuva. No período da observação pôde-se constatar este interesse quando, num certo dia, as crianças chegaram à sala alarmadas por causa do alerta laranja, referindo que ia chover muito. De modo a investigar o interesse das crianças, aproveitou-se esse momento para questionar as crianças se sabiam tudo sobre a chuva ou se queriam saber mais, ao que responderam afirmativamente e, inclusive, uma das crianças (K.P. 5 anos) disse que seria uma boa ideia se se levasse uma história sobre a chuva (ver Apêndice 26).

O desenvolvimento desta dimensão da ação alicerçou-se seguindo algumas das linhas orientadoras do trabalho em projeto, dedicando-se um tempo para o planeamento, execução e comunicação.

Num primeira fase optou-se por promover um diálogo em grande grupo sobre qual a estação do ano que se presenciava e quais as suas características. Porém, e tendo em conta que as crianças mostravam-se muito agitadas devido às circunstâncias (o intervalo foi feito dentro da sala), antecedeu-se com um exercício de relaxamento, onde foi colocada uma música propícia ao desenvolvimento da atividade e apagadas as luzes, de modo a criar um clima acolhedor e sereno. As crianças deitaram-se no chão e de olhos fechados, seguiram diversas instruções, sendo que na sua essência imaginaram ser uma nuvem. A atividade não teve o resultado esperado com um pequeno grupo de crianças pois, visto que estavam dispostos muito próximos uns dos outros, alguns aproveitaram o momento para brincar.

Ao refletir sobre o sucedido, pensa-se que, numa outra oportunidade dever-se-ia, em primeiro lugar, pedir às crianças que se deitassem com uma certa distância umas das outras, impedindo o contato entre elas e só nessas condições dar início ao relaxamento propriamente dito. Contudo, o relaxamento revelou-se uma estratégia eficaz para amenizar a agitação sentida inicialmente, o que fez valorizar a necessidade do educador dar uma resposta imediata a situações inesperadas.

De modo a dar resposta ao pedido de uma criança e, em paralelo, aos interesses das crianças sobre a chuva, incentivando e motivando-as ainda mais, optou-se por contar a história – “A Gotinha Plim Plim” adaptado. Ao refletir sobre a atividade considera-se que:

a apresentação da história através do *PowerPoint* cativou o interesse de grande parte das crianças. As imagens projetadas, em grandes dimensões e com cores apelativas, acompanhada de som de fundo geraram um ambiente acolhedor e favorável ao momento da história, pelo que a estratégia teve um resultado positivo.

RP Ciclo da água, 22 de Novembro de 2012

A apresentação nesse suporte possibilitou às crianças uma melhor perceção e acompanhamento da história uma vez que iam sendo apresentadas as imagens apelativas e em grande formato. Silva (2006) remete-nos para importância das ilustrações quando se fala em literatura infantil, aferindo a sua pertinência para a compreensão, descodificação e na materialização dos sentidos da comunicação verbal.

O reconto da história foi efetivado pelas crianças da sala sendo que, para o efeito, levou-se as imagens ilustrativas da mesma em cartões. Estes:

foram um bom recurso material que facilitou o reconto por parte das crianças. A sua utilização promoveu uma atividade complexa que permitiu desenvolver a comunicação das crianças, que observando recrearam a história por suas palavras assim como o raciocínio lógico matemático, pela necessidade de as

crianças terem de ordenar sequencialmente as imagens. Foi uma atividade que as crianças gostaram muito e souberam fazer com facilidade.

RP Ciclo da Água, 22 de novembro de 2012

Este tipo de atividade, reconto oral e seriação de um conjunto de imagens, apresentam grande relevância pois “relaciona-se com a construção da noção de tempo e também com a linguagem” (ME, 1997, p. 77). Promoveu-se novamente um momento de **cooperação e interajuda**, ao solicitar que as crianças se ajudassem umas às outras na ordenação e, subsequente, recreação da história. Verificou-se que é um ato que as crianças gostam de fazer, mostrando-se solidárias e amigas para com os seus colegas.

Constatou-se que a maior parte do grupo consegue já esperar pela sua vez de falar e, quando o pretendiam fazê-lo colocavam o dedo no ar. Denotou-se assim, uma melhoria no cumprimento das regras em comparação com as primeiras semanas de intervenção prática, onde o grupo demonstrou uma maior consciência e responsabilidade nesse sentido.

Nesta atividade salienta-se o facto de se ter dado oportunidade às crianças que se voluntariaram para o fazer mas também por se ter incentivado as restantes, que evidenciaram gosto por participar. É necessário que o educador dê oportunidades a todas as crianças de participarem, procurando incentivar aquelas que não o fazem espontaneamente através do encorajamento e da estimulação. Esta relação que é estabelecida com cada criança potencia os seus progressos e colaboram para o desenvolvimento da sua autoestima (ME, 1997).

Ainda no seguimento da história, as crianças reproduziram uma gotinha de água (ver figura 51), uma atividade plástica sugerida, cuja adesão das crianças foi total.

Figura 51. Fotografias das crianças a elaborarem as suas gotinhas.



Pretendeu-se com esta atividade, averiguar desde logo quais os conhecimentos das crianças sobre as gotinhas da chuva, nomeadamente, como achavam que era a sua forma e a sua cor. Denotou-se, aquando da concretização da gotinha,

grande entusiasmo, empenho e implicação. Apesar do enorme gosto pela realização de atividades que envolvam colagens, pintura e recorte verificou-se que algumas crianças evidenciam dificuldades nesse âmbito, nomeadamente em agarrar corretamente os pinceis, em controlar a quantidade de cola e, ainda, em segurar e, conseqüentemente, em recortar.

RP Ciclo da água, 23 de novembro de 2012

Refletindo sobre esta atividade, salienta-se como positivo o facto de serem as próprias crianças a ter de desenhar e recortar as suas gotinhas pois, desse modo trabalharam a nível da motricidade fina. Simultaneamente, conseguiu-se compreender qual a visão das crianças sobre as gotinhas. É de destacar que duas crianças sentiram dificuldades em desenhar, proferindo: “professora ajude-me que não sei como se desenha uma gotinha, nunca vi nenhuma” L.H, 5 anos e “podes ajudar-me? Eu não sei desenhar uma gota de água” S.L. 5 anos. A resposta dada a estas crianças assentou num reforço positivo, estimulando as crianças a fazê-las como sabiam. Ao mesmo tempo, sugeriu-se que pedissem aos colegas ajuda, algo que se concretizou, podendo-se constatar a grande disposição do grupo para momentos de entreajuda.

Destaca-se ainda, desta atividade, o facto de ter-se disponibilizado diferentes materiais, de diversas cores de modo a que, não só tivessem a oportunidade de explorar e aplicar as técnicas de maior interesse, afigurando-se a diferenciação pedagógica nesse sentido, mas também, que levassem as crianças a pensar sobre a cor da chuva. Desse modo:

constatou-se que praticamente todo o grupo não sabia de que cor é a água pois, achavam que era azul. Apenas uma criança sabia que a água não tinha cor e que por isso não referiu “não posso pintar porque não existem tintas transparentes (S.L.5anos)” Perante esta situação, e em resultado da reflexão conjunta feita com a educadora cooperante, optou-se não por colocá-las em mobile mas sim num cartaz (gota gigante), que foi utilizado para registar as ideias prévias do grupo.

RP Ciclo da água, 23 de Novembro de 2012

É da responsabilidade do educador “organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos das crianças e do grupo em direcção à cultura” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Gamboa, 2009, p. 8). Deste modo, e no sentido de averiguar e aprofundar os conhecimentos prévios das crianças, deu-se início ao projeto sobre o “ciclo da água” através de um diálogo/discussão em grande grupo, alicerçado por um conjunto de questões, que resultou no planeamento conjunto do projeto com as crianças. Sendo nossa pretensão uma educação rica e de qualidade, que potencie o desenvolvimento verdadeiro de seres críticos e reflexivos, torna-se importante perceber-se a pertinência de as crianças questionarem e integrarem-se, como seres ativos e construtivos, nos processos de planificação dos projetos e posterior execução, através da investigação e cooperação autónoma e responsável. Oliveira-Formosinho e Formosinho

(2011) dizem, neste sentido que “planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta, para fazer planificações como forma reflectida de iniciar a acção” (p. 77).

O momento da planificação partiu do que as crianças já sabiam (ver quadro 11), sendo essas ideias registadas num cartaz decorado com as gotas realizadas por elas anteriormente (ver figura 52), o qual ficou exposto na sala.

Figura 52. Cartaz das ideias das crianças sobre a chuva.



Quadro 11. Ideias prévias das crianças sobre a chuva.

Ideias prévias das crianças sobre a chuva	
“A chuva é cinzenta.”	A.L., 5 anos
“A chuva é um tipo de água que cai na terra e pode fazer crescer as flores e árvores.”	D.J., 5 anos
“A chuva cai e volta a subir para o céu por causa do sol.”	B., 5 anos
“A chuva é azul.”	todo o grupo, à exceção de duas crianças
“A chuva é transparente”	S.L., 5 anos
“A chuva cai das nuvens, é lá que a chuva nasce”	S.S., 5 anos

No seguimento do diálogo, questionou-se as crianças sobre o que queriam saber ao certo, o que iam fazer para o saber e o que poderiam fazer depois com o que aprendessem, sendo todos esses dados registados pelo adulto. Estes momentos de comunicação em grande grupo revelam-se cruciais no processo de ensino-aprendizagem uma vez que é nesse clima que “a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação” (ME, 1997, p. 67).

De entre as várias ideias sugeridas pelas crianças, uma proferiu que gostava de saber “o que era o ciclo da água que falava na história da Gotinha Plim Plim?” (B.V., 5 anos) e outra queria saber “de onde vem a chuva e qual a sua cor verdadeira?” (J.A. 5 anos), questões que foram aceites com grande curiosidade pelo grupo.

Ao questionar o grupo sobre as formas de obter o conhecimento, simplesmente referiram que poderiam perguntar às professoras ou aos familiares. Perante esta situação, e assumindo um papel de mediadoras de aprendizagens, sugeriu-se ao grupo a realização de experiências, o que gerou o interesse de todas as crianças. Perante esta situação, e de modo a não limitar o projeto apenas a um pequeno grupo de crianças e, considerando que nem sempre se encontravam as mesmas crianças ao final da tarde (horário das atividades livres) optou-se por concretizar as diferentes fases do projeto com as crianças que estivessem

presentes na sala e se mostrassem interessadas. O facto de não se impor a participação das crianças é pertinente pois, e atendendo ao que referem Oliveira Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (p. 100).

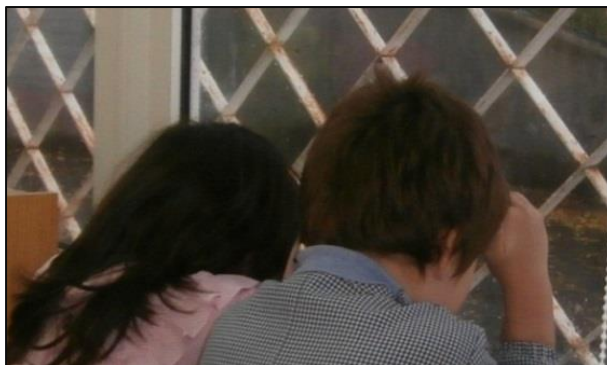
A primeira atividade direcionou-se para a descoberta da cor da chuva. É de referir que antes da decoração das gotinhas, pensou-se que não surgiriam dúvidas sobre a cor da chuva pelo que, no planeamento realizado não se considerou pertinente focar esse ponto porém:

ao constatar que as crianças não sabiam a cor da água houve a necessidade de, antes de partir para as atividades seguintes, promover uma atividade onde pudesse perceber de que cor é água. Tal foi concretizado num dia de chuva, em que foi solicitado que as crianças olhassem para o exterior, observando os vidros das janelas (que continham várias gotinhas) e a própria chuva de modo a que verificassem a cor da chuva. Esta pequena atividade fez com que as crianças chegassem à conclusão que afinal a chuva não tinha cor, traduzindo-se numa aprendizagem significativa, marcada de muita certeza.

RP Ciclo da água, 23 de Novembro de 2012

É importante que o adulto reflita sobre as dificuldades das crianças, promovendo estratégias eficazes que possibilitem um desenvolvimento de verdadeiras aprendizagens. Optar-se por sugerir ao grupo para observar diretamente a chuva (ver figura 53) revelou-se a melhor estratégia pois, embora sendo uma atividade puramente simples, foi suficiente para que as dúvidas iniciais se dissipassem.

*Figura 53.* Crianças a observar a chuva pela janela.



No seguimento da investigação das crianças sobre a chuva procedeu-se com a realização de diversas experiências, respeitando as fases do método do ensino experimental pois, acredita-se que, e concordando com o referenciado nas OCPE “a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender” (ME, 1997, p.85).

Primeiramente, e por sugestão do adulto, as crianças construíram um terrário (ver figura 54), uma atividade que:

cativou o interesse de todas as crianças que mostraram grande alegria e interesse na mesma. Todas quiseram explorar os diferentes materiais (pedras, terra, areia, plantas). É de salientar como negativo, porém, o facto da concretização desta atividade ter sido constantemente interrompida pela entrada dos pais na sala, que vinham de forma pautada buscar os filhos. Esta situação fez com que aos poucos, as crianças perdessem a concentração. Porém é de salientar, a preocupação que as crianças evidenciaram em explicar o que estavam a realizar e o porquê aos seus pais, evidenciando grande satisfação pela atividade.

RP Ciclo da água, 29 de novembro de 2012

Figura 54. Fotografias da construção do terrário e registo de observação concretizado pelas crianças.



Ao longo das três últimas semanas as crianças tiveram oportunidade de observar o terrário. Os resultados desta atividade não foram os esperados pois, os fenómenos que se pretendiam observar não decorreram e a planta acabou por murchar. Esta situação decorreu, provavelmente, devido às condições climatéricas (tempo demasiado frio) e também devido ao lugar onde ficou exposto o terrário (lugar de pouca luz). Assim, pensou-se que o mais correto seria repetir o processo numa outra altura porém, o tempo reduzido em que se concretizou o estágio não permitiu, havendo a necessidade de explicar às crianças o que tinha sucedido, recorrendo ao visionamento de um vídeo.

Foram ainda realizadas outras duas experiências, sendo estas também registadas pelas crianças através do desenho (ver figura 55). Em todo o seu desenvolvimento, promoveu-se o estabelecimento de diálogos com o grupo os quais:

revelaram-se profícuos e potenciaram o desenvolvimento de aprendizagens significativas resultantes das comparações entre o que o grupo observou nas experiências, o que ouviram na história da Gotinha Plim Plim e o que acontece no dia a dia.

Figura 55. Fotografias do registo das experiências elaborado por uma criança.



Os momentos em que a equipa pedagógica legendou os registos das experiências pelas crianças mostraram-se cruciais pois, permitiram-nos compreender que as crianças haviam percebido a sua pertinência para compreenderem o ciclo da água, explicando essa comparação na explicação dos seus desenhos. Considera-se extremamente importante estes momentos em que é pedido às crianças para explicarem os seus desenhos uma vez que, desse modo, elas refletem sobre o que fizeram e sobre as suas próprias aprendizagens, possibilitando ao adulto conhecer o resultado das atividades desenvolvidas.

No seguimento do projeto, e considerando o planeamento elaborado em conjunto, as crianças elaboraram um cartaz representativo do ciclo da água (ver figura 56), concretizado por pequenos grupos de crianças, de um modo faseado, onde se denotou grande implicação, observáveis pelo empenho e concentração evidenciados.

Figura 56. Fotografias da realização do cartaz síntese do projeto - ciclo da água.



É de destacar que uma das crianças referiu que era necessário desenhar a chuva porém não sabia como fazê-lo pois esta não tem cor. Perante esta situação, foi sugerido a colagem de bolinhas de papel celofane transparente, o que gerou grande satisfação nas crianças – “assim fica certo, porque a chuva não tem cor” S.L.5anos. Outra situação que evidenciou que, de facto o grupo havia assimilado os conhecimentos foi quando foram questionados sobre o porquê de terem pintado o rio de azul, ao que responderam com muita convicção e acertadamente “o rio é azul porque o céu é azul” D.J. 5anos evidenciando perceber o fenómeno da reflexão.

O projeto culminou com a apresentação do ciclo da água (ver figura 57), concretizada por três das crianças que acompanharam todas a fases do projeto, às crianças da sala da Pré I, conforme o decidido na fase do planeamento. O momento da comunicação:

constituiu um momento crucial e muito importante para todas as crianças, que mostraram-se muito responsáveis e “adultas” pedindo a atenção dos colegas da outra sala. Apercebeu-se com esta fase que os conceitos científicos com evaporação e precipitação haviam sido assimilados por duas das crianças que apresentaram o projeto, porém todas as outras conseguiam explicar o ciclo da água por suas palavras.

RP Ciclo da água, 30 de novembro de 2012

Figura 57. Apresentação do projeto ao grupo de crianças da sala da Pré I.



As comunicações/apresentações do projeto são uma estratégia positiva a privilegiar ao trabalhar com crianças pois, além de permitirem a troca de conhecimentos entre as crianças e de demonstrarem ao educador se de facto desenvolveram ou não as suas aprendizagens, contribuem inevitavelmente para o desenvolvimento da sua linguagem. Segundo Sim-sim, Silva e Nunes (2008), “as crianças adquirem a respectiva língua materna ao mesmo tempo que desenvolvem competências comunicativas, através de interações significativas com outros falantes que as escutam e que vão ao encontro do que elas querem expressar” (p.11). Assim, privilegiar as comunicações de projetos revela ser uma estratégia eficaz, que implica a existência de uma interação, onde se estabelecem a troca de ideias e conhecimentos, através do ato comunicativo. Para que qualquer ser humano se torne apto para comunicar eficaz e adequadamente num determinado contexto, torna-se imprescindível o domínio das regras da língua. O jardim-de-infância, sendo um contexto pedagógico no qual as crianças passam grande parte do seu tempo, torna-se num “espaço privilegiado para proporcionar oportunidades às crianças para se expressarem individualmente, interagirem verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral” (*idem, ibidem*, p 40). Assim sendo, as comunicações, que aparentemente podem parecer uma simples atividade, constituem-se como algo complexo e de extrema importância.

Em todo o desenvolvimento do projeto fomentou-se o trabalho em equipa, incentivando a cooperação, a ajuda e o reforço positivo. O interesse, a curiosidade e o empenho foram evidentes na maior parte das crianças. Porém, é de salientar que apenas cinco crianças, incluindo as três que apresentaram o projeto, presenciaram todas as fases do trabalho desenvolvido. Denotou-se nelas o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, traduzida pela explicação confiante e clara do ciclo sempre que lhes eram questionados.

Foi a primeira vez que as crianças envolveram-se num trabalho alicerçado nestas metodologias, trabalho de projeto e ensino experimental. Visto isto, e em resultado da reflexão conjunta entre a aluna estagiária e a educadora cooperante, não foram aplicadas na íntegra mas sim, seguidas apenas algumas linhas orientadoras que, no seu conjunto, obtiveram um resultado muito positivo.

### *Natal.*

Na última semana de intervenção o grupo de crianças da sala da Pré II envolveu-se em atividades plásticas referentes à época festiva do Natal, sendo que o planeamento das mesmas emergiu dos interesses manifestados pelo grupo, nomeadamente, a realização de uma carta ao

pai natal (ver figura 58) e a realização de decorações para a sala e para a escola (ver Apêndice 27).

Figura 58. Fotografias da realização das cartas ao pai natal e exposição das mesmas num placar.



Salienta-se desta temática, apenas a construção de um pai natal, o qual foi depois utilizado para a decoração de um dos placares que estavam à responsabilização da sala da Pré II pois, esta atividade permitiu trabalhar uma dificuldade manifestada por algumas crianças. Verificou-se por vezes, através de desenhos realizados pelas crianças livremente, nos momentos de atividades livres, que quatro delas ao representarem o corpo humano não o faziam corretamente pois, desenhavam, por exemplo, os braços a sair da cabeça.

Atendendo ao exposto, optou-se por levar para a sala um pai natal às peças, tipo *puzzle*, com o objetivo de serem as próprias crianças a construí-lo, alertando-as para a posição dos membros do corpo humano (ver figura 59). Ao longo da atividade, estabeleceu-se um diálogo sobre as partes constituintes do corpo humano e, no fim, comparou-se esta atividade com alguns desenhos das crianças, que desenhavam os membros incorretamente.

Figura 59. Fotografias da construção do pai natal.



Nesta atividade verificou-se que:

o grupo no seu todo reconhece as partes do corpo humano, sabendo identificá-las e localizá-las em si próprios pelo que, a construção do pai natal foi tarefa fácil para elas... As quatro crianças que evidenciavam dificuldades neste âmbito compreenderam o que faziam mal, inclusive uma proferiu “ agora não vou desenhar mais braços na cabeça (R.S.4 anos)”. Traduziu-se assim numa aprendizagem significativa, em que as crianças compreenderam que já que sabem onde ficam os membros devem ter cuidado quando os desenhavam.

RP Natal, 6 dezembro de 2012

Posteriormente à construção, as crianças procederam com a decoração do pai natal, para o que foram dispostos vários materiais (ver figura 60). Visto ser apenas um pai natal, envolveu-se as crianças na divisão de grupos e de tarefas, fomentando deste modo a autonomia e responsabilização das mesmas.

Figura 60. Fotografias das crianças a decorar o pai natal e da exposição do mesmo num placar da escola.



Os objetivos desta atividade que incidiam, essencialmente, em consciencializar as crianças para a localização dos membros superiores foram alcançados, traduzindo-se numa estratégia eficaz que potenciou o desenvolvimento de uma verdadeira aprendizagem. É ainda de salientar que, o trabalho em pequenos grupos foi funcional, onde se denotou cooperação e entreaajuda entre as várias crianças.

### ***A intervenção com a comunidade.***

À semelhança do que aconteceu no contexto de 1.ºCEB, no decurso da intervenção pedagógica na valência de EPE, promoveu-se ligações com a comunidade e com as famílias, com o intuito consciencializar e valorizar a importância dessa participação no contexto educativo em prol de um desenvolvimento integral e harmonioso das crianças.

No que respeita às famílias, com base em pequenas conversas informais, conseguiu-se chamá-las a integrar as atividades desenvolvidas com o grupo, inclusive, duas mães aceitaram o convite de ir até à sala.

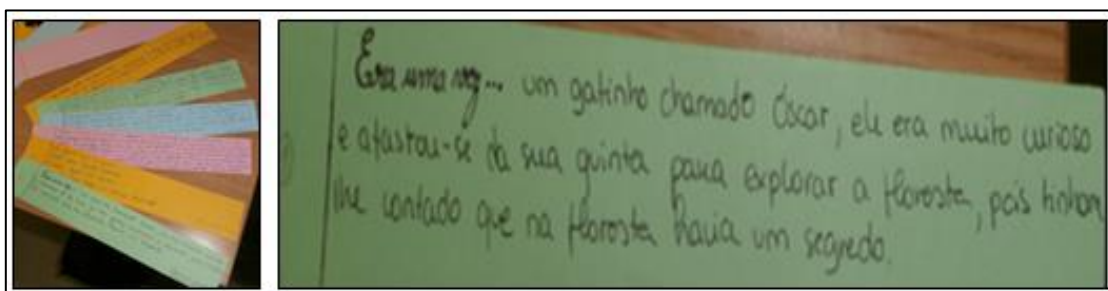
Seguidamente explanar-se-á as atividades dinamizadas com a colaboração das famílias e, por fim, focar-se-á uma conferência desenvolvida, que envolveu não só as famílias, mas a comunidade em geral, nomeadamente, pais/encarregados de educação, outros familiares, professores, educadoras de infância, diretora da instituição, alguns alunos e uma psicóloga convidada.

#### *Elaboração de uma história em leque.*

Ao longo da intervenção pedagógica, apercebeu-se do enorme prazer que as crianças evidenciavam por ouvir histórias sendo que, regularmente, solicitavam à equipa pedagógica para o fazerem. De modo a dar resposta a esse interesse e, em simultâneo, promover um envolvimento da família nesse âmbito, estabeleceu-se um diálogo em grande grupo, onde se levantou algumas questões, entre elas se em casa os pais contavam-lhes história e se eles próprios contavam/inventavam histórias para contar aos seus pais e amigos. Tendo em conta as várias respostas dadas pelas crianças, sugeriu-se a estas a realização de uma história para ficar na sala, na área da biblioteca, em que todos deveriam participar ou seja, cada criança ficaria responsável por inventar um bocadinho da história. Seria uma história em leque, em que uma criança começava e, de um modo sucessivo, as outras dariam continuidade. Porém, e já sendo esperado, uma criança proferiu: “mas nós não sabemos escrever” (S.L.5 anos). Esta intervenção permitiu fomentar o envolvimento dos pais, ao se referir que poderia ser feito com ajuda destes ou de outros familiares. O interesse das crianças foi imediato, pelo que todos proferiram querer participar e, no mesmo dia, à chegada dos pais partilharam o que tinha sido falado no diálogo.

Posto isto, procurou-se conversar com os pais e explicar o pretendido de modo a, também, averiguar o seu interesse. Estes mostraram-se interessados e recetivos, aceitando o desafio. Assim sendo, foi sendo dado, de um modo gradual, os cartões às crianças para levarem a casa, onde deveria ser escrita a história (ver figura 61).

Figura 61. Fotografias dos cartões da história em leque preenchidos pelos pais.



Já na sala, e respeitando o negociado em grande grupo, dedicou-se um tempo para que as crianças contassem a história à medida que a iam construindo.

É de salientar que, cada criança contava não só a parte que tinha inventado junto com os pais mas sim, procurou-se que contassem sempre a história deste o início, o que exigia lembrar o que ia sendo escrito por todos. As três primeiras crianças fizeram-no com muita facilidade porém, as restantes necessitaram de apoio, sendo que esse foi dado, sobretudo, pelos colegas, numa ótica de incentivar a ajuda entre as crianças. Verificou-se nesses momentos que os objetivos tinham sido alcançados pois, as crianças mostravam conhecimento da parte da história que tinham feito, demonstrando prazer por o fazerem. Estes momentos foram, também, opulentos pois, até as crianças mais inibidas tinham de o fazer, havendo assim uma motivação e, conseqüentemente, uma estimulação da participação destas. É de salientar que o curto período em que se efetuou a prática pedagógica não permitiu que se assistisse à concretização da história nem proceder com o desenvolvimento de outras atividades com a mesma. Porém, a educadora cooperante preferiu responsabilizar-se pela mesma e, provavelmente, iria promover com o grupo a dramatização da história.

Resultou uma atividade rica e complexa que, além de fomentar o envolvimento das famílias, contemplou o desenvolvimento da expressão oral, da imaginação e criatividade das crianças e fomentou a participação de todas.

#### *Decorando um motivo de Natal para a elaboração de mobiles.*

Na última semana de intervenção pedagógica, como já referido anteriormente, as crianças estiveram envolvidas em atividades referentes à época festiva do Natal, nomeadamente, na realização das cartas ao pai natal e na decoração de um pai natal, que foi afixado num dos placares da escola.

Paralelamente às atividades desenvolvidas na sala, e considerando o gosto que as crianças mostraram quando foi solicitado o envolvimento dos pais para a elaboração da história em leque, sugeriu-se ao grupo a decoração de um motivo de natal com o apoio dos pais. Foi visível a alegria e a satisfação das crianças escolherem os motivos que queriam decorar e, à chegada dos pais referiram que seria para fazer em casa com a sua ajuda. Tal fez compreender que as próprias crianças sentem prazer que os seus familiares participem com elas na prossecução de atividades diversas.

Os pais envolveram-se positivamente na atividade proposta, juntamente com as suas crianças. Estas evidenciaram, à medida que traziam os motivos para a escola (ver figura 62), grande alegria e satisfação, fazendo questão de mostrar à equipa pedagógica e aos próprios colegas, explicando ao pormenor como tinham decorado. Mais uma vez, constituiu uma atividade complexa que apelou, à criatividade, imaginação, colaboração da família bem como a comunicação de todas as crianças.

Figura 62. Fotografias dos motivos decorados pelas crianças e suas famílias e suspensão dos mesmos em *mobiles* no teto do *hall* de entrada.



*“Quem dá prendas ao pai Natal” – intervenção de uma mãe individual.*

No início da prática interventiva, em breves conversas informais tidas com os pais convidou-se a vinda destes até à sala no sentido de acompanharem *in loco*, durante uma tarde, o trabalho desenvolvido com as crianças ou até mesmo para serem eles próprios a concretizar uma atividade com o grupo. Procurou-se consciencializá-los, embora minimamente, que tal seria importante e que as crianças iriam gostar. Constatou-se pouco interesse dos pais para o mesmo porém, na última semana de estágio e após reforçar-se o convite, duas mães aceitaram

vir até a sala desenvolver uma atividade sobre o natal com o grupo, sendo que salientar-se-á neste relatório apenas uma dessas intervenções dada a sua complexidade.

Esta mãe informou, atempadamente, a equipa pedagógica sobre o que pretendia realizar com o grupo, solicitando um *feedback* e, em simultâneo, preparando tudo, dia e hora, para a sua intervenção.

A intervenção teve início com um diálogo com o grupo sobre o Natal e de seguida, fez uma questão ao grupo, a qual coincidia com o título de um livro “Quem dá prendas ao Pai Natal” de António Torrado (ver figura 63), que cativou e motivou as crianças para participarem no diálogo, dando resposta à questão levantada.

O facto de o pai natal constante na capa do livro possuir um fato de cor azul gerou grande interesse às crianças, que logo questionaram o porquê de não ser vermelho. Foi um ponto essencial, visto que a resposta da mãe foi “ele tem um fato azul, pois foi uma prenda que recebeu”. Tudo isto, inerente à análise conjunta e reflexiva sobre a capa e o título do livro norteou um diálogo proficuo sobre a importância da igualdade, da partilha e dos valores morais. Durante o mesmo, a mãe procurou alertar as crianças de que todos, incluindo o pai natal, deveriam receber prendas. Denotou-se um diálogo rico que apelou à solidariedade e o respeito pelo outro, sendo que as crianças mostraram-se consciencializadas e atentas.

Posteriormente a isto, decorreu o momento da leitura expressiva e cativante da história que gerou o interesse de todo o grupo, que no final da mesma, tiveram facilidade em recontá-la (ver figura 64).

Figura 63. Capa do livro "Quem dá prendas ao Pai Natal".

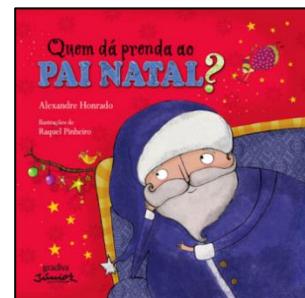


Figura 64. Leitura da história protagonizada por uma mãe.



Por fim, a proposta sugerida ao grupo incidiu na realização de um livro, constituído por desenhos das crianças onde representavam o que ofereciam ao pai natal se o vissem (ver figura 65).

Figura 65. Fotografias ilustrativas do livro resultante da atividade dinamizada por uma mãe com o grupo de crianças.



Foi claramente visível a alegria de todo o grupo ao longo da intervenção, pelo que o envolvimento das famílias mostrou-se um factor impulsionador da elevação dos níveis de implicação do grupo. Este evidenciou um bom comportamento porém, é de salientar que a filha cuja mãe promoveu o desenvolvimento da atividade, tanto era o entusiasmo e alegria de tê-la na sala, mostrou alguma inquietação, intervindo várias vezes sem autorização. De modo a colmatar a situação, procurou-se chamar a atenção da criança e numa fase posterior, sentar-se junto a ela, estratégia que obteve um resultado positivo.

*Ação de sensibilização: “Comportamento e aprendizagem – que relação?”.*

Considerando a experiência resultante da prática interventiva no 1.ºCEB, em que se verificou uma pequena adesão das famílias na ação de sensibilização promovida, procurou-se neste contexto pedagógico, de modo a evitar o mesmo, conhecer que temáticas provocavam mais interesse nas famílias. Neste sentido, eu e uma colega, a realizar a prática pedagógica numa sala da Pré da mesma escola, aplicámos inquéritos aos encarregados de educação das crianças de ambas as salas de EPE e a toda a equipa pedagógica, onde se ofereciam três temas e ainda um espaço para que os próprios dessem as suas sugestões (ver Apêndice 32). Com a análise dos inquéritos, aferiu-se que a grande maioria dos inquiridos evidenciava curiosidade em perceber a relação existente entre o comportamento e a aprendizagem, que resultou na promoção de uma conferência intitulada “Comportamento e Aprendizagem, que relação?”.

A divulgação desta efetivou-se pela exposição de cartazes na instituição educativa bem como, pela entrega de convites a toda a comunidade educativa e encarregados de educação de toda a escola, abrangendo as valências de EPE e 1.ºCEB (ver Apêndices 33 e 34).

A dinamização da conferência (figura 66) foi orientada por uma psicóloga do Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira, a Dr.ª Carla Vale Lucas. A sessão decorreu não de um modo expositivo mas sim, através de um debate estabelecido com os participantes, que se mostraram muito satisfeitos e interessados. É de salientar que integrou o público pais, avós, educadores, professores e algumas crianças, a quem inclusive a psicóloga lançou algumas questões.

*Figura 66. Fotografias da conferência "Comportamento e aprendizagem - que relação?".*



Embora o número de participantes tivesse ficado aquém do desejado, considero que a sessão obteve um resultado muito positivo, onde foi esclarecido a relação entre o comportamento e a aprendizagem e, concomitantemente, a responsabilidade atribuída aos pais e aos profissionais perante essa relação. O comportamento influencia, certamente, a

aprendizagem pelo que, revela-se aqui, a importância do papel dos profissionais e da própria família na educação dos seus educandos.

Considerou-se que esta conferência foi uma mais-valia para todos, contribuindo para alertar e reforçar a parceria entre família-escola, à qual se atribui ainda alguma desvalorização.

### *Avaliação do grupo em geral e de uma criança em específico.*

A avaliação em EPE institui-se como uma parte integrante e reguladora da ação pedagógica, que deverá ser concretizada através de um processo contínuo e reflexivo. Constitui-se de grande complexidade, integrando um suporte de avaliação para o profissional, que exige a consciencialização sobre os processos e, conseqüentemente, sobre os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagens das crianças. A reflexão emergente da análise do que se observa possibilita o estabelecimento do progresso das aprendizagens a desenvolver nas crianças, assumindo-se como uma base o planeamento de uma ação futura por parte do educador (ME, 1997).

No âmbito da intervenção pedagógica em EPE optou-se por utilizar as fichas do SAC para efetuar a avaliação geral do grupo e de uma criança em particular (Portugal e Laevers, 2010). Esta opção justificou-se pelo facto de o SAC constituir um instrumento de apoio à intervenção educativa, que busca agilizar a relação entre os procedimentos de observação, avaliação e de aperfeiçoamento curricular, com base num ciclo incessante de observação, avaliação, reflexão e ação, atendendo ao bem-estar emocional, implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Permite ao educador adquirir uma visão global do funcionamento do grupo no seu todo, o conhecimento individual de cada criança e ainda o reconhecimento de aspetos que requerem intervenções específicas (Portugal e Laevers, 2010).

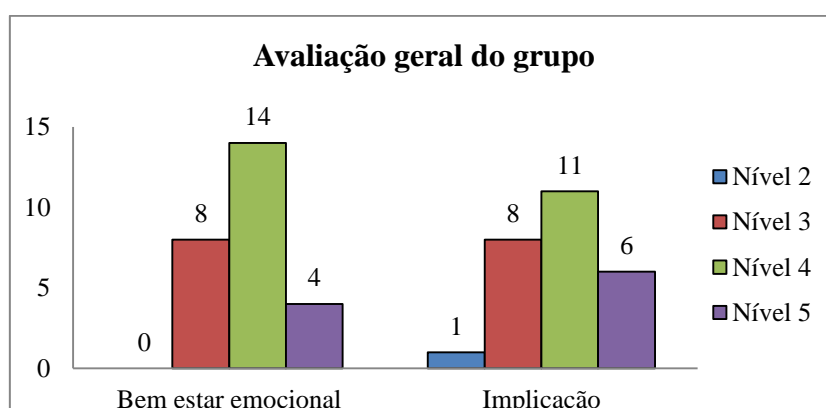
De modo a se concretizar a avaliação procedeu-se, ao longo da prática pedagógica, com uma recolha processual de informações sobre o grupo, aferidas com base na observação participante, nos artefactos das crianças, pela análise reflexiva das suas produções e através de conversas informais estabelecidas com a equipa pedagógica.

A avaliação global do grupo resultou do preenchimento das fichas um e dois de grupo preconizadas pelos autores supramencionados, incidindo sobre os níveis de bem-estar emocional e de implicação experienciados pelas crianças ao longo da prática interventiva (ver Apêndice 28). Incidiu também numa análise reflexiva sobre o grupo e o próprio contexto (ver Apêndice 29) pois, a avaliação de competências nas crianças em idade Pré-Escolar são

amplamente influenciadas pelos contextos a que estão sujeitas. Saliente-se que o nível um corresponde ao nível inferior (mais baixo) e o nível cinco ao nível superior (muito alto).

O bem-estar emocional é confirmado pelo prazer e alegria enquanto a criança está relaxada e manifesta uma calma interior, pela energia e vitalidade que expressa e pela recetividade e acessibilidade que demonstra perante tudo o que lhe rodeia. Por sua vez, a implicação é identificável pela concentração, empenhamento e perseverança, afirmada pela motivação, interesse, deslumbramento, recetividade aos estímulos, prazer e energia (Portugal e Laevers, 2010).

Figura 67. Gráfico ilustrativo dos níveis de bem estar-emocional e de implicação do grupo de crianças da sala da Pré II.



Considerando os dados constantes na figura 67, constata-se que o grupo de crianças da sala da Pré II encontrou-se, maioritariamente, no nível quatro relativamente ao bem estar-emocional e implicação no decurso do estágio, com 14 e 11 crianças assinaladas respetivamente. Estas apresentavam-se, geralmente, motivadas, alegres e recetivas, envolvendo-se voluntariamente e com grande concentração nas atividades. O que as distinguiu das crianças avaliadas com um nível cinco foi o facto de, perante as dificuldades encontradas, nem sempre terem revelado boa disposição e firmeza para ultrapassá-las de um modo positivo assim como, por se distraírem facilmente nas atividades em grande grupo. As seis crianças avaliadas com cinco ao nível de implicação e bem-estar irradiavam uma alegria e satisfação permanente e apresentavam um enorme interesse, concentração, empenho, responsabilidade e persistência no desenvolvimento das atividades, onde sentimentos como a alegria e o prazer eram constantes e claramente visíveis.

É de salientar que, embora o número de crianças com um nível de bem-estar e de implicação no nível três seja o mesmo, não equivale de uma forma direta às mesmas crianças, pois algumas das que se apresentam no nível três de bem-estar, situam-se num nível quatro de implicação.

O grupo de crianças que foram avaliadas com o nível três, relativamente ao bem-estar e implicação não expressavam grande satisfação porém, também não demonstravam desconforto ou mal-estar, mostrando alguma autoconfiança. A facilidade com que se desinteressavam das atividades é uma característica comum destas crianças pois, a motivação e a concentração que patenteavam no início das atividades diminuía ao longo da sua concretização.

Salienta-se por fim, que das 26 crianças observadas no decorrer do estágio (uma nunca esteve na sala no turno da tarde) apenas uma revelou um nível baixo de implicação uma vez que, a criança em questão procura distanciar-se da maioria das atividades, mostrando grande desinteresse e um nível reduzido de concentração. Visto isto, esta necessita de uma estimulação constante e direta por parte do educador.

Estes níveis traduzem-se em sinais de referência para os educadores que visam a melhoria progressiva da qualidade do seu trabalho, potenciando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Assim, torna-se necessário atender às evidências apontadas pelo grupo de modo a intervir adequadamente nos aspetos onde se denotem maiores fragilidades.

Relativamente à análise reflexiva do grupo é de focar o facto de se ter evidenciado uma boa adaptação das crianças à instituição e de estabelecerem relações positivas com os vários intervenientes do contexto pedagógico. As crianças mostraram-se autónomas, comunicativas, curiosas e muito participativas. Por outro lado, como negativo, salienta-se que algumas crianças tendiam a não respeitar as regras da sala, embora as reconhecessem. Destaca-se ainda, a existência de uma criança que facilmente desestabilizava o grupo, demonstrando comportamentos impulsivos e agressivos quando contrariada. É de evidenciar que, embora saliente-se estes aspetos como negativos, assistiu-se a uma melhoria progressiva destes no decorrer da intervenção pedagógica.

No que concerne à análise reflexiva do contexto é de realçar a existência de uma sala ampla e acolhedora, dotada de grande iluminação proveniente do exterior, organizada por diferentes áreas. As mesmas eram dotadas de materiais lúdico-pedagógicos diversos, apropriados e dispostos à medida das crianças para possibilitar a sua utilização autónoma. Como negativo, é de realçar a necessidade de, em semanas intercaladas, o grupo de crianças ter de mudar de sala por volta das 16.30h ou 17.00h, por motivos de limpeza da sala, o que provocou, muitas das vezes, uma quebra no desenvolvimento das atividades. Outro aspeto incide no facto de os pais não terem uma hora estipulada para virem buscar os filhos pelo que, ao final da tarde algumas crianças facilmente se desconcentravam pela entrada intervalada dos pais. Inicialmente, as crianças tinham o hábito de antes de sair, cumprimentar

cada criança, o que gerava a desconcentração das que se encontravam a fazer alguma atividade. O curto período que decorreu o estágio não se revelou suficiente para intervir eficazmente nestes aspetos. No entanto, é de realçar que foram estabelecidos diálogos com o grupo no sentido de alertar as crianças para a necessidade de saírem discretamente da sala, sem a necessidade de cumprimentarem todos os colegas pois, tal condicionava a boa prossecução das atividades.

A avaliação de uma criança em específico emergiu de um processo contínuo, decorrente ao longo da intervenção pedagógica, que possibilitou o preenchimento das fichas individuais do SAC, nomeadamente a ficha um (ver Apêndice 30), versão abreviada, e a ficha dois (ver Apêndice 31).

Confrontando-se com um grande grupo, optou-se por focar a avaliação individualizada numa criança de cinco anos. A escolha recaiu sobre o facto da mesma apresentar um comportamento díspar para com o adulto pois, denotou-se que em atividades em grande ou pequeno grupo envolvia-se voluntária e espontaneamente, irradiando enorme satisfação por fazê-lo. Porém, sempre que se procurava estabelecer uma conversa individual com ela, esta retraía-se e evidenciava grande inibição, comunicando pouco e procurando distanciar-se.

Procedeu-se com a avaliação atendendo aos vários indicadores preconizados por Portugal e Laevers (2010) referentes às atitudes, ao comportamento no grupo e aos domínios essenciais. Considerando a faixa etária da criança escolhida e as competências médias do grupo, a C.P. foi avaliada, maioritariamente, com um nível cinco em diversos indicadores. Totaliza nesse nível 11 avaliações, sendo quatro no âmbito das atitudes e sete relativamente aos domínios essenciais. Com um nível quatro, a C.P. conta com uma avaliação inerente às atitudes e outra referente ao comportamento no grupo.

De um modo sucinto, a C.P. transpareceu uma calma interior, vitalidade e espelhou prazer e satisfação por frequentar a escola. Por vezes, demonstrou tensão emocional e um certo desconforto quando o adulto se dirigia até ela de um modo direto e individual, evidenciando pouco à vontade em estabelecer uma conversa sozinha com qualquer pessoa da equipa pedagógica. Porém, em grande grupo, apresentou um comportamento inverso, participando voluntariamente nos diálogos estabelecidos, onde denotou-se grande prazer nesta criança em questionar e em partilhar os seus conhecimentos, opiniões e ideias para o desenvolvimento das atividades. Demonstrou uma excelente relação com colegas, com quem gostava de partilhar as suas brincadeiras e as suas aprendizagens.

Mostrou-se uma criança autónoma, responsável, interessada, empenhada, observadora e dinâmica no desenvolvimento das várias atividades, livres ou orientadas, evidenciando

conhecimentos significativos nos diferentes domínios. Revelou um alto nível de concentração e um enorme desejo em aprender coisas novas.

No que respeita aos domínios essenciais, a C.P. apresentou um excelente desenvolvimento. Detinha um vocabulário rico e adequado para a sua faixa etária assim como um bom raciocínio lógico e matemático. Evidenciou ser uma criança intelectual e fisicamente ativa, envolvendo-se prazerosamente nas diversas atividades.

Ao longo da prática interventiva procurou-se estabelecer conversas informais com a criança individualmente porém, nesses momentos esta mostrou-se sempre muito inibida. Já nos momentos de diálogo em pequeno grupo, durante as atividades livres ou momentos de recreio, questionava-se às crianças no global e então, a criança escolhida já respondia naturalmente, voluntariando-se para fazê-lo. No que se refere ao que tinha aprendido, ela respondeu “sei de que cor é a chuva e que o sol aquece a água do mar e ela vai para o céu formar nuvens”. Já no que se refere aos aspetos em que achava ser boa respondeu “pintar e desenhar e a fazer ginástica também”. Relativamente à instituição a criança proferiu: “gosto do recreio e gosto da casinha porque lá posso fingir que sou grande”.

#### ***Síntese inerente às problemáticas levantadas.***

Estando no primeiro período de um ano letivo teve-se o cuidado de fomentar a construção participativa e significativa de aprendizagens para que as crianças fossem, desde logo, co construtoras do seu conhecimento. Para tal, optou-se pelo desenvolvimento de atividades que fossem do seu interesse. Nesse sentido, promoveram-se vários diálogos com as crianças, individualmente e em grupo, de modo a aferir os seus interesses e necessidades e questionou-se varias vezes sobre o que gostavam de saber e de aprender, envolvendo-as assim no processo de planeamento. O desenvolvimento das atividades partiu sempre dos conhecimentos prévios das crianças e exigiu, a participação ativa das crianças.

Este grupo mostrou ser muito participativo e motivado porém, existia um pequeno grupo de crianças, que embora atentas e interessadas, mostraram sempre inibição. Como tal, a participação voluntária destas foi sempre muito reduzida. Considerando este aspeto e, no sentido de envolvê-las no diálogo, dando-lhes espaço para partilhar também as suas ideias, dirigiu-se várias vezes a estas crianças, colocando-lhes questões diretamente. Revelou-se uma estratégia adequada que permitiu a integração efetiva de todas as crianças nos momentos de diálogo/discussão.

O S.L. (5 anos) mostrou, desde o período de observação, ser uma criança com um comportamento muito peculiar, pois mesmo distraído, com um nível de concentração reduzido e revelando comportamentos inadequados e desestabilizadores, manifestava conhecimentos sobre as atividades, fazendo intervenções pertinentes e contextualizadas. A dificuldade recaiu em mantê-lo motivado e atento às atividades. De modo a controlar o seu comportamento optou-se por dialogar com a criança várias vezes, alertando-a para a importância de saber ouvir os colegas assim como atribuiu-lhe algumas punições, como por exemplo, na primeira atividade realizada só participou no jogo quando conseguiu estar atento à intervenção dos colegas. Visto ser insuficientes estas pequenas estratégias, optou-se por atribuir ao S.L. algumas responsabilidades inerentes às atividades desenvolvidas. Por exemplo, a tarefa de marcar a pontuação dos jogos da “mini gincana da amizade” e a de escolher qual a criança que devia retirar o cartão no jogo das boas ações. Verificou-se que ao assumir este tipo de tarefas, o S.L. sentia-se mais responsável e o seu nível de atenção às atividades foi melhorando progressivamente.

### **Reflexão global da intervenção na Educação Pré-Escolar.**

A intervenção pedagógica concretizada na valência da EPE correspondeu à segunda etapa do estágio pedagógico que se traduziu, em conformidade do que aconteceu no 1.ºCEB, numa experiência enriquecedora e vantajosa que permitiu um verdadeiro desenvolvimento e aquisição de competências profissionais. Toda a prática foi alvo de reflexões constantes que possibilitaram estruturar e reestruturar a ação, sempre que necessário, enriquecendo-a progressivamente em função do bem-estar e aprendizagens das crianças.

À semelhança do que ocorreu na primeira valência do estágio pedagógico, sentiu-se no início desta grande ansiedade e receio embora, por motivos claramente distintos. Ingressou-se nesta prática pedagógica, pela primeira vez na formação inicial, de um modo individual, sem um par pedagógico com quem se pudesse edificar uma prática partilhada. Considerou-se, com o culminar desta, que desenvolvê-la individualmente foi gratificante e prazeroso pois permitiu um crescimento profissional significativo, que exigiu uma atenção amplificada em todo o desenvolvimento da ação. Saliente-se, no entanto, que todo o processo foi construído não isoladamente mas numa parceria baseada na cooperação e confiança com a equipa pedagógica da sala e ainda, com a colaboração dos próprios encarregados de educação, promovendo assim um trabalho comum consistente e significativo. Contudo, é de realçar que acredita-se que o desenvolvimento de uma prática a pares seja igualmente vantajosa pois, é

promotora de um conhecimento verdadeiro baseado numa troca simbiótica de conhecimentos, ideias, crenças e reflexões não apenas entre estagiárias-profissionais mas também, entre estagiária-estagiária, duas pessoas num mesmo patamar de aprendizagem.

No decurso da prática pedagógica procurou-se sempre, embora tendo em consideração as diretrizes dadas pela educadora cooperante, atender às reais necessidades e interesses das crianças da sala da Pré II no sentido de promover e enaltecer uma pedagogia ativa e participativa. Proporcionou-se um clima benéfico ao desenvolvimento integral das crianças, que impulsionou a autonomia e a livre iniciativa das crianças, por lhes ter sido facultada liberdade para se expressarem, questionarem, experimentarem e decidirem. Tal exigiu e, simultaneamente, estimulou na aluna estagiária um verdadeiramente desenvolvimento da capacidade de observação e atenção para com o grupo e cada criança em particular. O estabelecimento de interações individuais ou em grupo com as crianças foi essencial para a construção gradual de uma relação afetiva com estas, resultando no desenvolvimento de uma prática muito positiva.

As opções metodológicas tomadas corresponderam às especificidades do contexto e do próprio grupo. É de salientar que a diferenciação pedagógica foi aplicada ao longo do processo na medida em que se atendeu às capacidades de cada criança e à predisposição destas para a aprendizagem. Percebeu-se que de facto, é fundamental que as crianças se sintam bem para que a implicação destas seja maior, produzindo uma melhor aprendizagem. O trabalho de projeto associado com o ensino experimental obteve um resultado positivo, traduzindo-se no desenvolvimento de um saber significativo. A centralização da criança em todo o processo, a aprendizagem ativa, o incentivo constante no que respeita à autonomia das crianças e ao seu envolvimento no processo de planeamento contribuíram para que as aprendizagens decorrerem de um modo coerente e contextualizado.

Em comparação com o que aconteceu em outras práticas interventivas no decorrer da formação, sente-se que houve um maior desenvolvimento da autonomia e responsabilização direta pela rotina diária da sala, onde se teve a oportunidade de eleger, conforme os interesses, necessidades e a própria capacidade de atenção das crianças, momentos de atividades em grande e em pequeno grupo, individuais, livres ou orientadas. As dificuldades que sentiu recaíram, essencialmente, na gestão do grupo pois, facilmente se distraíam, mostravam resistência no cumprimento de regras e existia, sobretudo, uma criança com um comportamento perturbador e por vezes até agressivo. Foi necessário, devido a tal, desenvolver algumas estratégias momentâneas e competências que permitissem colmatar a situação. Desenvolveu-se ainda, competências inerentes à interação com os vários

intervenientes da ação pedagógica, onde se concebeu situações para que o grupo participasse e usufrísse de atividades em grupos, promovendo nas crianças oportunidades para edificarem interações e contatos sociais (Portugal & Laevers, 2010). Foi efetivada uma gestão adequada e situada do espaço, tempo e do grupo no desenvolvimento da ação.

É de destacar também, dada a sua relevância, o estabelecimento de uma boa relação com a equipa pedagógica, essencialmente com a educadora cooperante, onde a confiança e a cooperação foram sentidas, o que se traduziu no exercício de um trabalho em equipa. As reflexões conjuntas, concretizadas diariamente, foram fundamentais para a estruturação da prática e, simultaneamente, para a articulação da intencionalidade educativa.

Um dos objetivos delineados para a prática pedagógica incidia no envolvimento da família e da comunidade, dada a sua importância para o desenvolvimento integral das crianças. Tal foi conseguido porém, é de realçar que as famílias mostraram-se mais recetivas à continuação de atividades em casa do que propriamente participarem em contexto de sala.

No que concerne às limitações encontradas, considerou-se que o tempo em que realizou o estágio foi extremamente reduzido para que se pudesse adquirir uma melhor consciencialização dos efeitos da nossa ação. Realça-se como um aspeto “menos positivo” o facto de toda a intervenção ter decorrido no turno da tarde pois assim, não se usufruiu da oportunidade de acompanhar e compreender na íntegra a rotina diária do grupo. É de salientar ainda, o facto de ser neste turno que o grupo recebe várias atividades de enriquecimento curricular, tornando o tempo para a ação ainda mais escasso. Concomitantemente, é de referir que muitas das crianças saíam da sala logo após a hora do lanche, pelo que ao final da tarde encontravam-se sempre poucas crianças e, nem sempre eram as mesmas pelo que, nem sempre houve por parte delas um acompanhamento sequencial das atividades desenvolvidas.

Apesar das limitações deparadas, considera-se que esta prática foi muito profícua e rica em aprendizagens. Integrou todo um processo construído com base na cooperação entre a estagiária, a equipa pedagógica da sala, as famílias visando o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças pelo que, atender às suas vozes foi um fator deveras importante para o desenvolvimento harmonioso e significativo da prática pedagógica. A experiência vivenciada potenciou a aquisição de novos conhecimentos, denotando-se um aperfeiçoamento das competências da ação, assim como da perspectiva que se detinha da educação no pré-escolar.

### Considerações Finais

Nesta, que é a fase final do relatório, torna-se essencial aludir, novamente, para a formação inicial e construção da identidade profissional docente pois, o estágio pedagógico na sua essência e plenitude contribuiu claramente para a construção da identidade enquanto futuras docentes. Permitiu crescer-se como pessoas e como profissionais, fazendo compreender-se que a formação docente emerge de um processo contínuo de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e éticas, fortalecido por atitudes críticas, reflexivas e investigativas.

Ao longo de todo o percurso académico inerente ao que se designa de formação inicial docente, teve-se a oportunidade de construir um vasto repertório de conhecimentos essencialmente teóricos que, complementados com crenças e valores próprios, permitiram e ancoraram o exercício de um estágio pedagógico devidamente fundamentado e refletido.

O facto de a formação inicial, e consequentemente, o estágio pedagógico englobar as duas valências, EPE e 1.ºCEB oferece uma experiência rica e permite o contacto com duas realidades completamente distintas à primeira vista mas que, no fundo, se constituem sobre os mesmos fundamentos, os que perspetivam um ensino de qualidade que garanta o desenvolvimento integral e harmonioso de toda e qualquer criança.

Assim sendo, e considerando as exigências que a sociedade atual impõe à educação procurou-se, no decorrer das intervenções práticas em ambas as valências, revogar o ensino transmissivo em prol de um ensino participativo e significativo. Posto isto, toda a ação alicerçou-se num processo centralizado na criança, encarada como um ser único, competente e apto a construir a sua própria aprendizagem. Pretendeu-se, desse modo, fomentar nas crianças o dinamismo e a responsabilização pelo processo de aquisição de conhecimentos, bem como, despertá-las para o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva.

Aprender a orientar um grupo de crianças, atendendo às especificidades de cada uma individualmente revelou-se uma necessidade inquestionável e, como tal, impossível de ser ignorada. As inquietações sentidas nesse âmbito foram várias pois, a prática interventiva, que se ambicionava ser dotada de qualidade, exigia não apenas o desenvolvimento de aprendizagens curriculares mas sim, o desenvolvimento integral das crianças, considerando os domínios pessoal, cognitivo, socio-afetivo e motor. Porém, e pelo facto de o tempo ser demasiado curto e assim o exigir, o ter-se focado desde o primeiro dia de prática, uma atenção minuciosa, perspetivando o conhecimento de cada criança, compreender a sua

maneira de aprender e de evoluir, fez com que no decorrer da intervenção essas mesmas inquietações se fossem dissipando.

No decurso de todo o estágio pedagógico, envolveu-se num processo de investigação-ação incessante, pretendendo alcançar o aperfeiçoamento progressivo da minha práxis. Atuar, com base na pesquisa e na reflexão, traduz-se numa prática devidamente organizada e fundamentada (Alarcão, 2010). Edificar todo este percurso com base na pesquisa-ação, fomentou e promoveu efetivamente o desenvolvimento da capacidade e sensibilidade de atenção para com as crianças procurando-se, em cada dia, retirar inferências, a partir da observação, do diálogo e do estabelecimento de uma relação afetiva, que permitissem perceber os seus interesses, necessidades, potencialidades e limitações. Deste modo, envolveu-se ao longo do percurso em momentos de reflexão e de avaliação contínuos e sistemáticos sobre o trabalho desenvolvido, de modo a analisar e promover a melhoria da ação pedagógica. Esse envolvimento fez com se percebesse a importância da reflexão como sendo um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação, através do qual se aprende a partilhar, a analisar e a avaliar toda a atividade enquanto profissionais. Fez, ainda, com que se participasse ativamente na construção e crescimento da nossa própria aprendizagem.

A reflexão ante, na e pós prática desempenhou um papel imprescindível no decurso do estágio pedagógico, emergindo da necessidade intrínseca de transformar, adaptar ou reformular consciente, flexível e contextualizadamente, as estratégias perante o surgimento de determinadas contrariedades (Alarcão, 2010). Pressupôs, por um lado um distanciamento do trabalho desenvolvido, que permitisse a consciencialização dos seus efeitos na aprendizagem dos educandos e, por outro lado, o aceite da mudança como um ato de crescimento e de progresso da prática pedagógica desenvolvida.

O estágio pedagógico integrou um espaço de autoformação baseado na cooperação e interação entre vários intervenientes. O resultado deste percurso não seria o mesmo se não contasse com as parcerias estabelecidas com o par pedagógico (no caso do 1.ºCEB), com docentes cooperantes e com os próprios orientadores científicos. Porém, salienta-se o papel insubstituível dos docentes cooperantes e da relação que é estabelecida com eles pois, se a receptividade, a disponibilidade e o apoio forem sentidos aquando das suas orientações, o desenvolvimento da prática pedagógica decorrerá num clima amistoso e de confiança, onde não existirão receios em arriscar e em errar. Os momentos de diálogo e de reflexão partilhados com as docentes cooperantes revelaram-se construtivos e influenciaram

significativamente a melhoria progressiva da intervenção e da evolução enquanto profissional.

O findar de todo o estágio realizado, contemplando aqui as duas valências, representou o alcance de mais um objetivo, caracterizado pelo percorrer de uma longa e complexa caminhada dotada de uma mutualidade entre a aplicação e aquisição de verdadeiras habilidades, competências e aprendizagens. Com o estágio pedagógico, consciencializou-se que ser docente é um processo moroso, repleto de complexos e incessantes desafios e emoções (Arends, 1995). Que a transmissão de conhecimentos pode constituir uma tarefa simples porém, ser-se um mediador de aprendizagens, ensinando os outros a aprender, inculcando neles o gosto pela aprendizagem ativa e participativa e, em simultâneo, educando cidadãos aptos a viver numa sociedade íntegra, sem qualquer dúvida, um desafio de uma grande complexidade. Exige, desde modo, profissionais atentos, competentes e reflexivos que questionem incessantemente a sua ação numa perspetiva de evolução e aperfeiçoamento. Concomitantemente, percebeu-se que as incertezas e limitações fazem parte do quotidiano de um docente e que esses sentimentos devem ser acompanhados, constantemente, de processos de observação, reflexão e investigação que permitam um aperfeiçoamento progressivo da maneira do profissional ser, estar e pensar e, também, de toda a sua ação prática pedagógica.

Ao vivenciar esta última fase da formação de todo um percurso referente à primeira etapa formativa, cuja finalidade é se tornar aptas para o exercício da docência, tendo o prazer de poder trabalhar diretamente com crianças, é impossível descurar os problemas que afetam a profissão na realidade que nos rodeia. Algo constrangedor que provoca um certo desânimo e receio. Contudo, valores, crenças e fortes motivações intrínsecas à nossa própria personalidade dão azo às nossas preferências e escolhas, fazendo com que se as valorize e lhes dê um sentido. Conscientes da complexidade que é ser docente, das dificuldades inerentes ao exercício da docência, assim como da grande desvalorização que é atribuída à profissão atualmente. Reconhece-se as mudanças bruscas e contínuas da sociedade que exigem uma constante adaptação da educação e, conseqüentemente, da reconceptualização docente, de modo a oferecerem respostas adequadas e significativas. Porém, acreditar no verdadeiro potencial da docência e da sua importância para a sociedade, como sendo uma profissão de excelência que está na base da formação de qualquer cidadão, faz seguir-se em frente, desconsiderando todos os aspetos negativos associados a esta, em detrimento da certeza de que o seu exercício é puramente compensador e enriquecedor.

## Referências

- Aguado, Díaz, M.J. (2000). *A Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In Abrantes, P., & Araújo, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens das Concepções às Práticas*, pp. 17-23. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. (2001). *Professor investigador. Que sentido? Que formação?* Cadernos de formação de professores, 1, pp. 20-30. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2.ª edição. Mangualde: edições pedagogo.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: McGraw Hill.
- Anjos M. (2007) – *Identidade profissional dos professores do 1.º CEB: uma identidade em crise*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC. Disponível em <http://www.minedu.pt/data/alunos/Manual%2520DQP.pdf>.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Boavida, A. M. R., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, T. & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico. Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Davies, D., et al. (1993). *Os Professores e as Famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.ºCiclo do Ensino Básico.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2003). Alterar o currículo: mudar a identidade. in *Revista de Estudos Curriculares*. 1(2), 233-250. Braga: Universidade do Minho.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma Forma de Aprender Melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Galvão. C., Freire, A. (2004). A Perspectiva CTS no Currículo das Ciências Físicas e Naturais em Portugal. In Martins, I. P., Paixão, F., Vieira, R. M. (org.), *Perspectivas Ciência-Tecnologia-Sociedade na Inovação e Educação em Ciência*, pp.31-38. Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohman, M.; Banet, B. & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção*. 3.ªEdição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. 5.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Marques, R. (1983). *Mudar a Escola – Novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais – como colaborar?*. 4.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, I. P.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.M.; Rodrigues, A.V.; Couceiro, F. & Pereira, S.J. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. E. G., Loura, L. C. C. & Mendes, M. F. (2007). *Análise de Dados Textos de Apoio para os Professores do 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico – Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico - 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2011). *Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Disponível em <http://sitio.dgidec.minedu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumentofinal.pdf>.
- Moreira, M. A. L. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*, pp. 119-138. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Inovação*. 11, pp. 77-78.
- Niza, S. (2006) – A construção de uma Democracia na Acção Educativa. In *Educação. Temas e Problemas*. N.º 1. Que Rumos para a Educação?
- Nóvoa, A. (1989). *Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa. ISEF – Serviço de Edições.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Lisboa: Parque das Nações.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Poderiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *A Visão panorâmica da Investigação-Acção*, pp. 7-14. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (Orgs.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, pp.11-45. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Ortiz, M., Fuentes, M. & López, F. (2004). Desenvolvimento socioafetivo na primeira infância. In Coll, C., Marchesi, Á. & Palacios, J., *Desenvolvimento psicológico e educação - Psicologia da educação escolar* (vol. 1). Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, J.A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In Abrantes, P., & Araújo, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens das Concepções às Práticas*, pp. 53-63. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Ponte, J. P. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. In *Educar Em Revista*, 24, 37-66.
- Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação Em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Projeto Educativo de Escola (2012-2016). Escola Básica com Pré-Escolar do Galeão. São Roque. Disponível em: <http://pt.calameo.com/read/000016632b59005f6a317>.
- Projeto Educativo de Escola (2011-2014). Escola Básica com Pré-escola do Lombo Segundo. São Roque. Disponível em: [http://escolas.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=LUEIpAB\\_q0M%3D&tabid=8315](http://escolas.madeiraedu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=LUEIpAB_q0M%3D&tabid=8315).
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, A. (1989). *Formar professores – elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.

- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada. *A Revista da ESES*, 9, 79-104.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. & Marques, R. (2000). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. 1.ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2005). *Estudos de Práticas de Gestão do Currículo. Que Qualidade de Ensino e de Aprendizagem?*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>.
- Sá, J. (2000). A abordagem experimental das ciências no Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. *In Inovação*, 13, (1), 57-67.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *In Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5, 5ª Série, pp. 15-24.
- Santos, A. (2009). *Cadernos escolares: uma proposta de compreensão desses materiais a partir da psicologia escolar crítica*. São Paulo: Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: [http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/IXCONPE\\_arquivos/42.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/42.pdf).
- Santos, M.C. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. 1.ª Edição. Instituto de Inovação Educacional: Ministério da Educação.
- Seixas, P. (1997) – *A Carreira dos Professores: Constrangimentos, Oportunidades e Estratégias*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 51-60.

- Sim-Sim, I.; Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim – de – infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, S. (2006). *Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: Aspectos do álbum narrativo para a infância*. Disponível em: [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_palav\\_ilustra\\_a\\_C.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_palav_ilustra_a_C.pdf).
- Sousa, J. M. (2001, 18 Maio). As missões (im)possíveis do professor. O bem/mal estar docente. *Tribuna da Madeira. Educação*. 13-16. Disponível em <http://www3.uma.pt/jesussousa/Tribuna/7.pdf>.
- Teodoro, A. (1994). *A Carreira Docente, Formação, Avaliação, Progressão*. 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Tomilson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In Ministério da Educação. (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*, pp. 123-158. Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. 7.<sup>a</sup> Edição. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

## Apêndices

### Conteúdo CD ROM – Pasta: Apêndices\_Relatório

#### Pasta: Estágio\_Valência\_1.ºCEB

**Apêndice 1.** Caracterização individual dos alunos do 4.º1.

**Apêndice 2.** Roteiro de planificação: 24 de setembro.

**Apêndice 3.** Roteiro de planificação: 25 de setembro.

**Apêndice 4.** Roteiro de planificação: 26 de setembro.

**Apêndice 5.** Roteiro de planificação: 1 de outubro.

**Apêndice 6.** Roteiro de planificação: 2 de outubro.

**Apêndice 7.** Roteiro de planificação: 3 de outubro.

**Apêndice 8.** Roteiro de planificação: 8 de outubro.

**Apêndice 9.** Roteiro de planificação: 9 de outubro.

**Apêndice 10.** Roteiro de planificação: 10 de outubro.

**Apêndice 11.** Roteiro de planificação: 15 de outubro.

**Apêndice 12.** Roteiro de planificação: 16 de outubro.

**Apêndice 13.** Roteiro de planificação: 17 de outubro.

**Apêndice 14.** Roteiro de planificação: 22 de outubro.

**Apêndice 15.** Roteiro de planificação: 23 de outubro.

**Apêndice 16.** Roteiro de planificação: 24 de outubro.

**Apêndice 17.** Roteiro de planificação: 29 de outubro.

**Apêndice 18.** Roteiro de planificação: 30 de outubro.

**Apêndice 19.** Roteiro de planificação: 31 de outubro.

**Apêndice 20.** Cartaz de divulgação da ação de sensibilização: “Um futuro SEM drogas”.

**Apêndice 21.** Convites entregues aos encarregados de educação para participar na ação de sensibilização.

**Apêndice 22.** Panfleto informativo da ação de sensibilização “Um futuro SEM drogas”.

#### Pasta: Estágio\_Valência\_EPE

**Apêndice 23.** Caracterização individual das crianças da sala da Pré II

**Apêndice 24.** Roteiro de planificação 1: Conhecimento de si próprio e do outro.

**Apêndice 25.** Roteiro de planificação 2: Educar para os valores.

**Apêndice 26.** Roteiro de planificação 3: Ciclo da água

**Apêndice 27.** Roteiro de planificação 4: Natal

**Apêndice 28.** Avaliação do grupo: Ficha 1g do SAC

**Apêndice 29.** Análise e reflexão em torno do grupo e contexto: Ficha 2g do SAC

**Apêndice 30.** Avaliação de uma criança em particular: Ficha 1i do SAC

**Apêndice 31.** Análise e reflexão individualizada de uma criança: Ficha 2i do SAC

**Apêndice 32.** Inquérito aplicado aos encarregados de educação e equipas pedagógicas das salas de pré-escolar da EB1/PE do Lombo Segundo

**Apêndice 33.** “Convites conferência: Comportamento e aprendizagem: que relação?”

**Apêndice 34.** Cartaz de divulgação da conferência: “Comportamento e aprendizagem: que relação?”

## **Anexos**

Conteúdo CD ROM – Pasta: Anexos\_Relatório

**Anexo 1.** Horário da turma 1 do 4.ºano.